

RESPONSABILIDAD SOCIAL ÉTICA Y DEPORTE

XII CONGRESO AEISAD 2012

JUAN ALDAZ ARREGUI, ALBERTO DORADO SUÁREZ
PEDRO JESÚS JIMÉNEZ MARTÍN, ANNA VILANOVA SOLER



Investigación Social y Deporte n° 11

IBERSAF INDUSTRIAL

MADRID, 2013

**LIBRO DE ACTAS DEL XII CONGRESO AEISAD
RESPONSABILIDAD SOCIAL, ÉTICA Y DEPORTE**

Co-editado por:

JUAN ALDAZ ARREGUI
ALBERTO DORADO SUÁREZ
PEDRO JESÚS JIMÉNEZ MARTÍN
ANNA VILANOVA SOLER

Publicado por: Ibersaf Industrial

ISBN: 978-84-7788-651-8

ÍNDICE

ÁREA 1. GESTIÓN Y DEPORTE

LA NECESIDAD DE UNA PERCEPCIÓN ÉTICA DEL DEPORTE Y SU GESTIÓN. EL MARCO CONCEPTUAL EN LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA <i>Luis V. Solar Cubillas</i>	13
BARRERAS PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DE LAS MUJERES Y HOMBRES ADULTOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID <i>María Martín, Maribel Barriopedro, Jesús Laura Vargas, Jesús Martínez del Castillo y Antonio Rivero Herráiz</i>	25
MOTIVACIONES PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DE LAS MUJERES Y HOMBRES ADULTOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID <i>Maribel Barriopedro, Natalia Pedrajas, Laura Vargas, Jesús Martínez del Castillo y Antonio Rivero Herráiz</i>	33
LA GESTIÓN EN RED DE UNA INICIATIVA SOCIAL PARA LA PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA. EL CASO DE AKTIBILI <i>Juan Manuel Murua y Maider Eizmendi</i>	41
LOS USUARIOS Y LA OFERTA EN LAS INSTALACIONES ACUÁTICAS: APROXIMACIÓN A INDICADORES PARA OPTIMIZAR LA GESTIÓN DEPORTIVA <i>Concepción E. Tuero del Prado, Belén Zapico Robles, Julián Espartero Casado y René González Boto</i>	49
FACTORES DE LA POLÍTICA DEPORTIVA ESPAÑOLA QUE CONDUCEN AL ÉXITO DEPORTIVO INTERNACIONAL <i>Adrià Martín López, Anna Vilanova Soler y Eduard Inglés Yuba</i>	57
LAS MUJERES QUE PRESIDEN LOS CLUBES DEPORTIVOS EN CATALUNYA. ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN EL ACCESO A LOS PUESTOS DE DIRECCIÓN: RESULTADOS PRELIMINARES <i>Marta Moragas y Núria Puig</i>	65
PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA GESTIÓN DEPORTIVA LOCAL <i>Ainhoa Azurmendi Echeagaray y Gorka Leunda Azurmendi</i>	75
RESPONSABILIDAD SOCIAL Y BUEN GOBIERNO EN EL DEPORTE: ¿UTOPIA O REALIDAD? <i>Miguel María García Caba</i>	81

RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA Y DEPORTE PRECISIONES TEÓRICAS Y DESARROLLOS POTENCIALES <i>María P. García-Alcober y Ramón Llopis-Goig</i>	89
--	----

ÁREA 2. SOCIEDAD Y DEPORTE

EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DEL DEPORTE <i>Ester García Sánchez</i>	99
---	----

Mesa 1: La Gobernanza del sistema deportivo

CONTRIBUCIÓN <i>Juanjo Álvarez</i>	105
---	-----

GU ERE BAGARA: EMAKUMEAK ETA PILOTA <i>Uxue Fernandez Lasa, Oidui Usabiaga Arruabarrena</i> <i>eta Julen Castellano Paulis</i>	111
--	-----

LA FUNCIONALIDAD DEL DOPAJE EN EL DEPORTE DE ALTO NIVEL. ANÁLISIS CUALITATIVO SOBRE EL CAMBIO DE DISCURSO ENTRE LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE, PE- RIODO 2001-2011 <i>Rocío Moldes Farelo</i>	121
--	-----

LIBERALISMO, SOCIEDAD Y DEPORTE. EL DERECHO DE IGUAL LIBER- TAD EN EL DEPORTE PROFESIONAL <i>Víctor Páramo Valero</i>	129
---	-----

DEPORTE Y POLÍTICAS.POR UNA INNOVACIÓN SOCIALMENTE RES- PONSABLE Y SOSTENIBLE <i>Roberto San Salvador del Valle Doistua y María Jesús Monteagudo Sánchez</i>	135
--	-----

VIOLENCIA, DEPORTE Y RESPONSABILIDAD.LA ÉTICA DEL DEPORTE DESDE LA PERSPECTIVA INTERNALISTA <i>Raúl Francisco Sebastián Solanes y Víctor Páramo Valero</i>	147
--	-----

EXPERIENCIA PRÁCTICA: DESARROLLO CENTRO DE INNOVACIÓN Y EXCELENCIA EN EUSKADI/LIVING LABS <i>Jokin Garatea</i>	155
--	-----

LA NECESIDAD DE CONSTRUIR CAPACIDAD EVALUADORA Y APREN- DIZAJE ORGANIZACIONAL PARA AVANZAR HACIA LA POLÍTICA DE- PORTIVA BASADA EN EVIDENCIAS <i>Juan Aldaz Arregui</i>	169
--	-----

LA EVALUACIÓN EN LOS PROYECTOS DE INCLUSIÓN SOCIAL A TRA- VÉS DEL DEPORTE:EL CASO DE “ESPORTISTES SOLIDARIS” <i>Aleix Augé Bailac, Noé Bastida Puche, F. Xavier Medina</i> <i>y Gemma Ríos Subirats</i>	175
--	-----

ELABORACIÓN DE UNA HERRAMIENTA DE IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE TIPOLOGÍAS EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA EN FUNCIÓN DE LA ESPECIALIZACIÓN DE RECREACIÓN <i>Sheila Romero da Cruz y Aurora Madariaga Ortuzar</i>	185
BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE ESPACIOS URBANOS DE LIBRE ACCESO SEGUROS Y AMIGABLES PARA LA PROMOCIÓN DE PRÁCTICA DEPORTIVA EN GI-PUZKOA <i>Juan Aldaz Arregui, Laura Vozmediano Sanz y César San Juan Guillen</i>	195
LA RELACIÓN ENTRE EL APOYO ESPECÍFICO DE PADRES Y MADRES, LA MOTIVACIÓN Y LA CONDUCTA FÍSICO-DEPORTIVA ADOLESCENTE <i>Lorena Revuelta Revuelta e Inge Axpe Saez</i>	201
CAPITAL SOCIAL, TRABAJO VOLUNTARIO Y DEPORTE INCIDENCIA DEL VOLUNTARIADO DEPORTIVO EN EL DEPORTE ESPAÑOL <i>Ramón Llopis-Goig y María P. García-Alcober</i>	213
DISEÑO DE CUADERNOS DIDÁCTICOS PARA FOMENTAR LOS VALORES SOCIALES Y PERSONALES A TRAVÉS DEL BALONCESTO EN LA FUNDACIÓN REAL MADRID: CUADERNO DEL ALUMNADO <i>Gema Ortega, Pedro J. Jiménez, Javier Durán, Jorge Franco, Javier Giménez y Ana Concepción Jiménez</i>	221
LA TARJETA BLANCA DE LA FUNDACIÓN REAL MADRID: TRANSMITIENDO VALORES A TRAVÉS DE LA COMPETICIÓN. UNA DISCUSIÓN DE GRUPO CON LOS ENTRENADORES <i>Gema Ortega, Javier Durán, Jorge Franco, Javier Giménez, Pedro J. Jiménez y Ana Concepción Jiménez</i>	233
VALOR SOCIAL Y ÉTICA DEL DEPORTE <i>Sophie Herrea y Susana Irazusta</i>	247

ÁREA 3. EDUCACIÓN FÍSICA

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL, HACIA DONDE NOS DIRIGIMOS: SALUD, OCIO, HÁBITOS, VALORES <i>Víctor M. López Pastor</i>	257
LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA <i>Antonio Fraile Aranda</i>	265
ABORDAJE DE LAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO DESDE LA INTERVENCIÓN COGNITIVA Y LA PRÁCTICA DEPORTIVA <i>Inge Axpe y Lorena Revuelta</i>	273

PSICO-ART: DANZA INTEGRADORA <i>Jannick Niort y Fco. Javier Hernández Vázquez</i>	281
PRÁCTICAS CORPORALES DE AVENTURA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN ESTUDIO COMPARATIVO BRASIL-ESPAÑA <i>Humberto Luís de Deus Inácio y Antonio Baena-Extremera</i>	287
LATERALIDAD Y ENTORNO SOCIAL <i>Jannick Niort y Fco. Javier Hernández Vázquez</i>	295
EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR COMO EJEMPLO DE INNOVACIÓN EN LA EVALUACIÓN <i>Cati Lecumberri Gómez, Eduard Comerma Torras, Joan Callarisa Mas y Ángel Santamariña Rubio</i>	303
EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE: REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA <i>Lara Wanderley, Aline da Silva Nicolino y Ana Márcia Silva</i>	311
KOLABORAZIO-OPOSIZIO JOKOEN ETA EMOZIOEN ARTEKO ERLA- ZIOA: UNIBERTSITATE MAILAKO IKASLEEN BIZIPENAK AZTERGAI RELACIÓN ENTRE JUEGOS DE COLABORACIÓN-OPOSICIÓN Y EMO- CIONES: ANÁLISIS DE LAS VIVENCIAS DE ALUMNOS Y ALUMNAS UNI- VERSITARIOS <i>Oidui Usabiaga, Asier Oiarbide, Amaia Larrañaga, Joseba Etxebeste, Clara Urdangarin, Raúl Martínez de Santos, Beñat Amenabar y Juan Jose Sistiaga</i>	317
DANZA CON VALOR. METODOLOGÍA INTERACTIVA DESDE EL APREN- DIZAJE BASADO EN PROYECTOS <i>Belén de Rueda Villén, Pilar Martos Fernández, Juana Gámez Quintana, Fermín Álvarez Parejo y Milkana Borges Cosic</i>	327
CURSO DE MONITORADO DE DEPORTE ESCOLAR ON-LINE	335
SESGOS Y ESTEREOTIPOS EN LA REPRESENTACIÓN DE LA DISCAPACI- DAD EN LOS LIBROS DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESO <i>Alba González Palomares, Ana Rey Cao y María Inés Táboas País</i>	341
DEPORTE Y DISCAPACIDAD: IDENTIFICACIÓN E INTERVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS CON ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA ETAPA DE SECUNDARIA <i>Fco. Javier Hernández Vázquez, Jannick Niort, Gaspar Berbel, Mercedes Trullols y Víctor Labrador Roca</i>	349
¿ESTÁ BOLONIA EN CATALUNYA? CONFIGURACIÓN Y DESARROLLO DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS EN CAFYD EN EL INEFC DESDE LA PERSPECTIVA DE SU PROFESORADO – RESULTADOS PRELIMINARES <i>Ana Márcia Silva y Susanna Soler Prat</i>	357

EL RESPETO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN <i>David Sánchez-Oliva, Francisco Miguel Leo Marcos, Diana Amado Alonso, Inmaculada González-Ponce, José María López Chamorro y Juan José Pulido González.....</i>	365
DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES A TRAVÉS DE ESCUELAS DEPORTIVAS <i>Inmaculada González-Ponce, Francisco Miguel Leo Marcos, David Sánchez-Oliva, Diana Amado Alonso, José M^a López Chamorro y Juan J. Pulido González.....</i>	373
POSIBILIDADES DE LOS MÉTODOS CUALITATIVOS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICO-DEPORTIVA. SU EMPLEO PARA CONOCER Y VALORAR EXPERIENCIAS DEPORTIVAS <i>Carlos Cobo Corrales y José Antonio Duarte Sastre.....</i>	381
ESPACIOS DE JUEGOS PARA LOS NIÑOS <i>José Antonio Duarte Sastre y Carlos Cobo Corrales.....</i>	389
ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL DE LA DEPORTIVIDAD EN ALUMNOS DE CAFD DE LA UCAM MEDIANTE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS <i>A. Gómez-Mármol, A. Sánchez y M. I. Táboas.....</i>	397
LOS ÁRBITROS Y LA APLICACIÓN DE PRINCIPIOS MORALES EN EL DEPORTE <i>José Luis Pérez Triviño.....</i>	405
EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE MUJERES EN LOS ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN EL INEF DE CATALUÑA: DATOS PARA LA REFLEXIÓN <i>Pedrona Serra Payeras y Susanna Soler Prat.....</i>	411

ÁREA 4. OCIO, TURISMO DEPORTIVO Y SALUD

OCIO DEPORTIVO COMO VÉCTOR DE DESARROLLO SOCIAL EN RELACIÓN A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EL IMPACTO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN EL TIEMPO DE OCIO <i>Marian Ispizua Uribarri.....</i>	421
CLUSTER SURFCITYDONOSTIA <i>Maitte Ayestarán Vega y Jokin Arroyo.....</i>	431
LAS MUJERES, IMPULSORAS Y BENEFICIARIAS DE LA PROMOCIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA. EL CASO AKTIBILI <i>Maidar Eizmendi y Juan Manuel Murua.....</i>	437
¿ES EL DEPORTE DE AVENTURA UNA PRÁCTICA ECOLÓGICA? <i>Humberto Luís de Deus Inácio y Antonio Baena-Extremera.....</i>	443

LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE EN LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS: DE LA ALTERNATIVA, A LA ACOMODACIÓN <i>Guillermo Martín Martín</i>	449
LOS ITINERARIOS DE OCIO DEPORTIVO JUVENILES: NUEVAS CLAVES PARA LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE OCIO DURADEROS A LO LARGO DE LA VIDA <i>María Jesús Monteagudo Sánchez y Roberto San Salvador del Valle Doistua</i>	457
APRENDER A ENVEJECER ESTANDO EN FORMA. UNA VISIÓN INTEGRADORA <i>Feliu Funollet, Betlem Gomila y Eduard Inglés</i>	467
LAS EQUIPAMIENTOS ACUÁTICOS EN EL MARCO DEL OCIO, EL TURISMO Y LA SALUD <i>Concepción E. Tuero del Prado, René González Boto, Belén Zapico Robles y Julián Espartero Casado</i>	473
FACTORES ASOCIADOS A LA ACTIVIDAD Y EL SEDENTARISMO EN LOS ESTILOS DE VIDA DE LA JUVENTUD ESPAÑOLA <i>David Moscoso, María Martín, Raúl Sánchez, Víctor Muñoz, Natalia Pedrajas y Antonio Flores</i>	481
BIZI D'ELIKATUZ... ETA MUGITUZ!!! GUÍA PRÁCTICA PARA LA PROMOCIÓN DE LA SALUD A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA ALIMENTACIÓN EN EL ÁMBITO LABORAL EN GIPUZKOA <i>Idoia Noain Otegui, Etor Mendia, Ana Elbusto Cabello e Iñigo Ochoa de Alda Martínez de Apellániz</i>	487
DEPORTE Y REINSERCIÓN SOCIAL EN LA POBLACIÓN RECLUSA DE ANDALUCÍA <i>David Moscoso, Antonio Flores, Víctor Muñoz y Luis Rodríguez-Morcillo</i>	503
DEPORTE ADAPTADO DESDE UNA PERSPECTIVA MUNICIPAL SUSPERSPINTZA ELKARTEA <i>Danel Alberdi Alberdi y Sergio Barcenilla Álvarez</i>	511

RESPONSABILIDAD SOCIAL Y CORPORATIVA. ÉTICA Y DEPORTE

El XII Congreso de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (AEISAD) tuvo lugar en la magnífica ciudad de San Sebastián entre los días 25 y 27 de octubre de 2012 y gracias al trabajo de muchos profesionales que pudieron exponerlo durante esos días podemos ofrecer la publicación de este libro de actas que constituye el volumen 11 de nuestra colección. El título del Congreso se eligió con la plena conciencia de que la crisis económica y de valores que está padeciendo nuestro país se debe analizar de una manera responsable y rigurosa. Desde el ámbito físico-deportivo podemos impulsar iniciativas y acciones que comiencen a invertir la tendencia y favorecer un escenario más armónico y adaptado a la realidad de una sociedad que ha cambiado en sus hábitos y exigencias en esta materia.

Han sido muchas las personas, organismos e instituciones que han hecho posible la realización de este Congreso. Desde estas páginas queremos manifestar nuestro más sincero agradecimiento al Consejo Superior de Deportes, al Gobierno Vasco, a la Diputación Foral de Gipúzkoa, especialmente a una persona muy especial como es Julián Gómez, al Ayuntamiento de Donostia, a KAIT y a todos los profesionales que lo forman, a las Universidades del País Vasco, Deusto y Mondragón y al resto de entidades colaboradoras. Gracias a todas ellas por hacer posible un nuevo foro de debate científico y de diálogo, comunicación e intercambio de experiencias sobre la ética y la responsabilidad social para su aplicación al mundo del deporte.

Este libro, a través de las aportaciones recibidas en las diferentes comunicaciones y ponencias, ofrece un gran número de ideas y reflexiones de gran relevancia sobre la necesidad de definir qué modelo de sociedad queremos defender, con el fin de poder ubicar mejor dentro de la misma la actividad físico-deportiva. Algunas de estas ideas son la necesidad de evaluar el impacto de las actuaciones en materia de políticas deportivas y mejorar la distribución y la lógica de una recursos escasos en tiempos de crisis evitando duplicidades administrativas; la necesidad de asegurar una actitud y un comportamiento ético en la gestión deportiva; la necesidad de divulgar el conocimiento científico y acécalo de forma sencilla y pragmática a la sociedad y a los gestores responsables del deporte, y potenciar sinergias entre los distintos agentes del sistema deportivo; la innovación social como recurso para romper inercias históricamente asentadas

Los contenidos del libro han sido estructurados en base a las ocho mesas de trabajo que configuraron el Congreso: Mesa 1.- Gestión responsable en el deporte ¿mejoramos gestionando información? (Coordinadora: Marta Moragas); Mesa 2.- La regulación del deporte a través del compromiso ético (Coordinación: Adriá Martín López); Mesa 3.- La gobernanza del sistema deportivo. Globernance (Coordinación: Juan José Álvarez); Mesa 4.- La construcción de la capacidad evaluadora y aprendizaje organizacional. Avanzando hacia la política deportiva

basada en evidencias (Coordinación: Juan Aldaz Arregui); Mesa 5. Innovación Educativa y Creatividad en la Enseñanza (Coordinación: Antonio Fraile Aranda); Mesa 6.- La Educación Física en el actual Sistema Educativo (Coordinación: Susana Soler); Mesa 7.- Cooperar para crecer a través del turismo deportivo. Sector Público, sector comercial y sector asociativo (Coordinación: Julián Gómez Fuertes); Mesa 8.- Estilos de vida activos y saludables (Coordinación: Iñaki Iturrioz) y las conclusiones más importantes que se alcanzaron tras la exposición, reflexión y debate se pueden resumirse en: la necesidad de que la ciudadanía tenga mayor capacidad de acceso a la toma de decisiones político-deportivas; que se favorezca una mayor transparencia en la información y que se tome conciencia sobre la corresponsabilidad que todos los roles deben asumir que esto funcione; integrar la política deportiva en el conjunto de las políticas públicas; la necesidad de elaborar estrategias y medios para reducir el vacío existente entre la producción del conocimiento científico y la toma de decisiones en políticas deportivas y la necesidad de promover una cultura de evaluación en el marco de las políticas deportivas.

Creemos que nuestro modelo de Congreso sigue siendo muy acertado para poder conjugar en un mismo espacio a profesionales de diferentes especialidades dentro del actividad física y el deporte, ya que a través de las sesiones plenarias y las mesas de trabajo, se favorece el encuentro de un amplio número de perspectivas con las que se llega a abordar cualquier problemática que adopte el Congreso, y su formato en busca de un espacio de reflexión y debate generara una participación muy activa entre distintos profesionales y expertos que permite seguir creando lazos de comunicación y colaboración entre personas que comparten los mismos intereses.

ALBERTO DORADO SUÁREZ
Coordinador de Congreso

PEDRO JESÚS JIMÉNEZ MARTÍN
Coordinador de la Secretaría Técnica

JUAN ALDAZ ARREGUI
Coordinador del Comité Científico

ÁREA 1
GESTIÓN Y DEPORTE

La necesidad de una percepción ética del deporte y su gestión. El marco conceptual en la responsabilidad social corporativa

1. DEPORTE PÚBLICO SÍ, PERO NO CUALQUIER DEPORTE

El dopaje, la violencia, el mercantilismo, la vigorexia, sus efectos de anestesia o de representatividad social impuesta, sus tendencias globalizadores, su capacidad para producir efectos alienantes, o su permanente adscripción a la desmesura, colocan al deporte en la línea fronteriza que separa aquello que pudiese tener interés general de lo que debiera ser objeto de rechazo, desde la educación o desde la acción de la administración pública.

Las posibilidades del deporte para favorecer el desarrollo de las capacidades individuales relacionadas con el liderazgo, lo situaron en el ámbito de la educación inglesa a finales de la primera mitad del siglo XIX, y a partir de ahí, en la del mundo desarrollado o en vías de serlo. Su capacidad para la celebración lúdico-festiva lo ha ubicado un consolidado en manifestaciones culturales de todos los pueblos. La condición de lenguaje motriz consensuado, le ha dado el carácter de lenguaje universal y en consecuencia ha optado desde hace más de 100 años a ser en punto de encuentro más ecuménico que existe, entre naciones y culturas, que esto y no otra cosa son los Juegos Olímpicos. Su carácter de lucha, de enfrentamiento, su condicionante consustancial: el “agón”, le ha encumbrado en la representación de países, logrando con ciertos niveles de éxito, sustituir, en determinadas concepciones populares, a la guerra. La exigencia de la motricidad como soporte, han hecho del deporte una herramienta contra los efectos del sedentarismo, por tanto un instrumento de los sistemas sanitarios.

Ambas orillas de las posibilidades de la acción deportiva se separan tan solo por la percepción individual u social del “hecho deportivo”.

En consecuencia lo que como individuos opinemos del deporte, o el concepto que como grupo social asumamos sobre el mismo, confiere la clave de lo que debe conformar un servicio público, por los valores que se le suponen, o un peligro público por la facilidad para la distorsión, por los efectos perversos, o la desviación de tales valores.

Entendemos que en un foro como el presente no es necesario incidir en el carácter neutro de la motricidad, competitiva, o no, respecto a los procesos educativos o de civilización del ser humano. Neutralidad que, en ningún caso tiene carácter de permanente, sino que, desde su equilibrio inestable se inclinará hacia el lado positivo que le confieren sus valores o hacia el negativo, si sus contravalores tienen más pujanza, más peso o más actualidad.

La administración educativa, en nuestra opinión, ha optado en importante medida en obviar el tema, reduciendo de forma extraordinaria su propio nivel de intervención: la formación

de líderes que pudo animar a Thomas Arnold a incluir, en su colegio de Rugby, el deporte, hoy casi produciría risa, si se plantea como un objetivo de la Educación Física. El contenido de la asignatura no abarca mucho más allá que un superficial repaso por aspectos analíticos del deporte, tales como un cierto repaso por las cualidades físicas básicas, las percepciones e interpretaciones en movimiento o del movimiento y de las coordinaciones que precisan tales percepciones. En definitiva adiestramientos en sustitución de valores.

No nos gustaría ser mal interpretados, toda vez que ese trabajo de adiestramientos lo consideramos absolutamente necesario. Pero no es el fin, ni lo es, ni lo fue, ni lo debe ser, es sólo el medio, o nada menos que el medio. El fin lo hemos de buscar con una mayor amplitud de miras, aunque eso nos haga retroceder noventa años, para recuperar objetivos coubertinianos, como Iniciativa, Perseverancia, Toma de decisiones, Intensidad o Valoración del riesgo, es decir cuestiones o aspectos influyentes en la formación de la persona y en los procesos sociales de civilización.

Pero no queremos caer en la tentación, fácil por otra parte, de depositar en la educación el peso exclusivo de la formación de la persona con el deporte como instrumento pedagógico: el ambiente familiar, por supuesto, es un condicionante de mucho peso, en cualquiera de los sentidos. Pero tampoco es este el foro para tal análisis. Aquí y ahora lo que nos corresponde juzgar es el papel, al respecto, de la gestión deportiva, y, en concreto, desde el espacio que le corresponde a la ciudad, al pueblo, como núcleo de convivencia.

Desde que la Carta Europea del Deporte, en el año 1975, elevó al deporte a derecho de los individuos, han sido muchos los países y administraciones autónomas en materia deportiva, que han incorporado tal derecho a sus propias legislaciones deportivas. Como consecuencia, y para posibilitar tal derecho, han sido construidas instalaciones y se han creado estructuras municipales para gestionar el deporte. Tal ha sido, en nuestro entorno, el entusiasmo con el que nos hemos aprestado a la satisfacción “del derecho”, que en no pocas de nuestras ciudades el servicio de deportes es el de más peso económico de cuantos existen en el municipio.

Es aquí, en este aspecto en el que queremos incidir, el que nos corresponde y del que, como la administración educativa y la familia, no podemos escaquearnos.

Nuestra función no consiste en “gestionar instalaciones”, ese es un error similar al que apuntábamos unas líneas antes, hablando de la educación. Hemos de gestionar el deporte en función del progreso humano, de la mejora de la condición de las personas, en consecuencia en línea con unos valores de los que hablamos, pero que de forma consciente, y no hay otra, no trabaja ni el colegio, ni la familia, ni la ciudad.

Resumamos diciendo que el deporte digno de ser un servicio a prestar a los ciudadanos deberá ser un deporte ético, que favorezca el crecimiento de valores, virtudes y capacidades humanas, y además que sea percibido como tal.

Los ayuntamientos creemos que deben crear servicios que resuelvan necesidades, en este sentido el servicio deportivo debe responder a una necesidad, y tal necesidad tiene que tener en nuestra opinión tres características esenciales:

- 1.^a Que la iniciativa privada que pudiere existir en tal campo de acción, no sea capaz de cubrir el total de tal necesidad, al menos con igualdad de oportunidades, para todos los ciudadanos.

- 2.^a Que la orientación del servicio este dirigida hacia la satisfacción de un derecho.
- 3.^a Que supere los preceptos legales que le afecten, con el plus de celo que deben poseer aquellos servicios que precisan imperiosamente de la actuación ética.

Desde esa triple condición hemos de acotar el campo de actuación que pueda tener el deporte como un derecho recogido en las diferentes legislaciones. Entendemos que un deporte destinado a la formación de la persona, a la generación de hábitos saludables o a la implantación de hábitos de ocio civilizado, es decir portador de diversión, descanso y desarrollo personal, sí es el deporte “derecho” al que se refiere la Carta Europea del Deporte. También lo es esa otra acepción del término que persigue el máximo desarrollo del talento personal, la búsqueda del propio límite.

Pero hoy el deporte, oferta tantas posibilidades de ocio, como de lo contrario, es decir de “no-ocio” o de “negocio”, y tantas posibilidades de formación en valores, como de deformación en contravalores.

Cuestiones de estética, incluso de estética competitiva, falta de profesionalidad, abuso de la confianza del ciudadano y otras desviaciones de un deporte salud u ocio, plantean la duda de si todo el deporte debe configurar un servicio público, en lo referente al deporte para todos. El dopaje, la tendencia a la desmesura, a la extralimitación, de practicantes y de espectadores, la positiva valoración del fraude rentable, o la incondicional filiación a grupos o sectores cuyos derroteros no tenemos ni la más mínima posibilidad de controlar o sobre los que no podemos influir, confieren a la alta competición deportiva en un ámbito frecuentemente sectario y alienante. En consecuencia con muy dudosa cualificación para merecer ser un destino de los recursos comunes de los administrados. Pueden tratarse de aspectos legales del deporte, es decir que no contravengan ninguna ley, pero en cualquier caso serán actuaciones ajenas a toda ética, por tanto ajenas así mismo del interés público y por ende del de la administración.

Queremos entender la gestión deportiva, como el diseño de objetivos sociales o comunitarios en el sentido que ha hecho al deporte merecedor de la condición de “derecho de la persona” o “derecho humano”. Este diseño de objetivos, primera necesidad de la gestión, nos obliga a la evaluación de procesos y resultados, por tanto a la vigilancia contra la invasión de los múltiples “troyanos” que merodean al deporte.

Con excesiva frecuencia desde la administración deportiva olvidamos lo esencial: que somos administración, en consecuencia vigilantes de la pureza de los servicios que ofertamos, de sus procesos y de sus resultados. Cuidamos el gallinero, pero en no pocas ocasiones actuamos de zorro.

2. DEPORTE SOSTENIBLE, COMO SINÓNIMO DE GENERALIZABLE.

La sostenibilidad de un servicio, y el de deporte lo es, debe reunir tres condiciones esenciales:

- Tener capacidad de perdurar en su entorno de influencia, no consumirlo, no agotarlo, por lo que respetará el medio físico en el que se desarrolla tal servicio.
- Tener la posibilidad, sin menoscabo del medio ambiente, de ser extensible a toda la ciudadanía. Es decir de ser desarrollado en todos los barrios y ubicaciones donde

fuese preciso para que pueda ser consumido o disfrutado por el conjunto de la sociedad.

- La tercera condición es que el respeto con el medio ambiente sea extendido hoy al ámbito económico, de forma que su oferta tenga unas tasas y precios de acceso que permitan a tal servicio su difusión a la totalidad del conjunto social. Si se trata de un servicio deficitario su crecimiento será limitado, y su expansión estará topada por las limitaciones presupuestarias, con el significado que está tomando hoy, tal cuestión.

Un deporte gratuito o barato que tan sólo satisface las necesidades de quienes pueden acceder a él, por razones de coincidencia geográfica, es el prototipo de las gestiones deportivas deficientes y propias de épocas pre democráticas. Estas gestiones defienden sus tasas en base a tópicos, como que “el deporte debe estar al alcance de cualquiera”, y su falta de crecimiento a nuevos tópicos, tales como la limitación de recursos de la administración. En realidad están autodenunciado su “no gestión deportiva”, ahogada en la falta de sostenibilidad del servicio.

Tenemos el absoluto convencimiento de que un deporte que sea puesto al alcance de la ciudadanía con precios públicos bien calculados y con tasas pensadas en la sostenibilidad del proyecto deportivo local, tiene éxito. No precisa de la gratuidad ni de más ayuda pública que los “gastos de provisión”.

En tal sentido, y en base a la sostenibilidad como objetivo, entendemos necesario en cálculo preciso de los “gastos de provisión” y de los “gastos de prestación”, lo que naturalmente pasa por una definición fina de ambos conceptos.

Los gastos de provisión de un servicio serían aquellos necesarios para poner tal servicio a disposición del conjunto de los ciudadanos. Ejemplos de “gastos de provisión”, serían el construir una autovía, una piscina o un aparcamiento subterráneo.

Los gastos de prestación son los acarreados por la utilización, por parte de los ciudadanos, de tales servicios. En consecuencia conformarían “gastos de prestación” el personal de los peajes, los socorristas o los profesores de natación, el personal de vigilancia del aparcamiento, los mantenimientos anuales de las infraestructuras, su limpieza, la adecuación de sus maquinarias y automatismos, etc., etc.

No parece lógico que pague una cuota mensual o anual de autopista si no tengo coche, que pague a un socorrista si jamás voy a la piscina o que abone una cuota de aparcamiento subterráneo de una infraestructura que no utilizo. Sin embargo si parece aceptable que **pueda** tener un coche, que **pueda** recibir, si así lo deseo, clases de natación, o que **pueda**, si lo necesito, aparcar en un aparcamiento subterráneo.

En consecuencia parece que la satisfacción de los “pueda”, es decir de las posibilidades, constituirían “gastos de provisión”, a paliar entre en conjunto de los ciudadanos, dado que somos potencialmente usuarios de los mismos. En tanto que los gastos de prestación, sólo serán satisfechos, por aquellos de nosotros que utilicemos un servicio, y cuando lo utilicemos.

Pues bien, la sostenibilidad de los servicios públicos, de cualquier servicio, parece hoy con más evidencia que nunca, pasa porque los gastos de prestación queden al 100% cubiertos por quienes los utilizan, cualquier otra opción pone en peligro la sostenibilidad del servicio.

Resumiendo: la posibilidad de utilizar algo lo pagaríamos entre todos, la utilización concreta, sólo quien la efectúa.

La diferenciación entre provisión y prestación no siempre es fácil de precisar. Las corcheras de una piscina o las máquinas de una sala de fitness, pueden ser elementos considerables como una cosa u otra, argumentos para en debate, en cualquier sentido no van a faltar. Pero tal debate pierde todo el interés si no perdemos de vista el fondo de la cuestión: la sostenibilidad del servicio. Todo cuanto precise de ser económicamente cubierto para una autofinanciación, incluyendo en la cuenta de la misma las reparaciones ordinarias lo entendemos como “prestación”. La provisión generosa puede ser típica de los estados ricos, pero desde luego, nada adecuada a nuestras actuales circunstancias.

No deberíamos hacer ahora hincapié en la sostenibilidad medioambiental, parecería innecesario insistir en lo obvio. Sin embargo el transcurrir de los años parece dar la razón a quienes una tras otra vez denuncian la permisividad de la administración ante situaciones que resuelven problemas inmediatos, ahondando en degradaciones ambientales, que se nos antojan como la más grave de las actuaciones ante la “provisión” de servicios ciudadanos. Nuestro pueblo, su configuración y posibilidades es la primera y más valiosa de las “provisiones”, las posibles negligencias en su conservación atentan directamente contra cualquier “prestación”.

3. SERVICIO PÚBLICO Y SERVICIO PRIVADO: NECESIDAD DE CONVIVENCIA

La Carta Europea del Deporte, firmada en Rodas en Mayo de 1.992, si bien configuró un potente avance su predecesora de 1.975, generó algún tipo de dificultades para la plena su plena implantación en aquellos países en los que el progreso del deporte estaba excesivamente basado en la pujanza de la administración. De la local fundamentalmente.

El artículo tres del citado documento, en su apartado 5º dice textualmente: *“Se animará a las Organizaciones deportivas a que anuden relaciones mutuamente provechosas entre ellas y con socios potenciales, tales como el sector comercial, los medios de comunicación, etc., sin que ello signifique una explotación del deporte o de los deportistas.”*

El texto, que ya sobrepasa los veinte años de vida nos aportaba la sugerencia, “se animará”, decía, a establecer relaciones mutuamente provechosas con el sector comercial, con los medios de comunicación y con otros socios potenciales. Es decir se nos instaba a los promotores principales del deporte, y aquí, sin la más mínima duda lo éramos los municipios, a cooperar con sectores complementarios, a no constituirnos en organizaciones que se desmesurasen en el crecimiento queriendo comprender en sus estructuras a la totalidad del complejo, variado y de difícil homogenización mundo del deporte.

Hemos establecido espacios de cooperación con los mass media, dudosamente equilibrados, pero algunos ejemplos de buenas prácticas al respecto existen. Hemos propiciado la gestación de empresas de servicios deportivos, fundamentalmente especializadas en la aportación de técnicos especialistas en actividades deportivas concretas. Hemos propiciado el nacimiento o el ensanche de un sector industrial y comercial, cada vez más potente, en torno a la actividad física y deportiva de los ciudadanos. Permitíamos el crecimiento de sectores afines al mismo tiempo que nos afanábamos en, con eficacia, en la consolidación de un servicio público estrella: el servicio municipal de deportes.

Las circunstancias de las que provenía el deporte en la transición política española hacia la democracia nos exigieron, a los ayuntamientos, tomar las riendas y la iniciativa del sector. Posteriormente aspectos ligados al crecimiento del servicio y en consecuencia a la “autofinanciación” nos inclinaron hacia la búsqueda de actividades que propiciasen ingresos que pudiesen paliar, en determinada parte, la imposible autosuficiencia económica de las grandes instalaciones al aire libre, pistas de atletismo, campos de fútbol, rugby, beisbol, etc.

Pero ese aspecto de la gestión deportiva municipal, no podía, de ninguna forma, quedarse como un coto exclusivo de actuación, en el contexto del municipio. En una sociedad basada en el libre mercado y en la que el dinero busca los refugios más rentables, en cada momento y circunstancia, la iniciativa privada debería crear una oferta de servicio, al respecto.

Hoy convivimos en dudoso equilibrio: el municipio ha logrado ampliar el sector de la oferta animando a la inversión privada y lo ha conseguido basándose en un trabajo de promoción deportiva bien hecho. Por otra parte, una saturación del mercado, añadida a una persistente crisis económica, que ya afecta al bolsillo de las familias, parece comenzar a crear situaciones de tirantez entre los dos sectores, público y privado.

Sinceramente creemos que si la función de los poderes públicos está en la promoción deportiva, en lograr la implantación de hábitos deportivos, en conseguir establecer el deporte como un hábito higiénico y saludable más entre la población, no debiera existir ningún problema, ni con gimnasios, ni con empresas de monitorado deportivo, ni con federaciones, ni con organizadores de eventos, ni con ninguna otra organización privada prestadores de servicios deportivos. El liderazgo municipal, indiscutible, y muy eficaz durante los últimos treinta años, deberá, creemos, variar su postura hacia la coordinación de agentes y sectores comerciales en pos de la consecución de sus fines fundacionales. Estos no han variado, los medios sí están variando, ya no son solo públicos.

El respeto estricto a la distinción de tasa y precios públicos es un arma poderosa de cooperación, la complementación de servicios también, un mapa definido y exhaustivo de equipamientos, ofertas y situaciones de demanda potencial son así mismo elementos para la cooperación, avancemos por esa senda. Es muy fácil caer en la tentación de la rivalidad desde situaciones de superioridad, de dudosa legalidad, pero desde luego lejanas a postulados éticos.

4. REDIMENSIÓN DE LO “PÚBLICO”, EN FAVOR DE LA AUTONOMÍA DEPORTIVA

Nos hemos cansado de oír el topicazos sobre no mezclar política y deporte, cuando realmente encuentro pocas áreas de actuación y pocas manifestaciones culturales más politizadas que el deporte, que por otra parte forma parte de la vida social y cultural de las personas y de los pueblos, lo que le confiere la calificación de aspecto o manifestación de interés. De interés a tal nivel, que desde la Carta Europea del Deporte para Todos¹, que proclama el deporte como “derecho” del individuo, no pocas leyes europeas ratifican tal derecho en su propia legislación.

¹ Firmada en Bruselas por 19 países europeos en Marzo de 1975. No confundir con la posterior Carta Europea del Deporte, firmada en Grecia, en 1992.

El deporte, en consecuencia, reclama la actuación política que garantice el acceso al mismo con igualdad de oportunidades, que asegure los medios infraestructurales para el ejercicio de tal derecho, que protejan al deportista contra los abusos de intereses comerciales o de otro tipo, que certifique la limpieza de las competiciones. También reclama opinión y alternativas de distinto signo, por tanto de distintas opciones políticas para la priorización de inversiones, para generar criterios sobre conceptos subvencionables, o sobre reparto de ayudas o de instalaciones en situaciones de déficit.

Por tanto no reclamamos desde aquí lo imposible, el apoliticismo del deporte, sino al contrario reclamamos la definición política de los partidos, también en aspectos deportivos, donde criterios técnicos se convierten en políticos, ante la indefinición al respecto. No pedimos apoliticismo para el sector, nos apuntamos más bien a la opinión del politólogo Jean Meynaud, quien en su obra, ya clásica, “Política y Deporte”, decía: *¿no tendrá la tesis del apoliticismo alguna relación con la defensa de los privilegios y comodidades de los grupos nacionales o sociales dominantes*”²

Y nos apuntamos a esa línea de pensamiento, que el propio autor denomina como “apoliticismo-táctica”, porque con demasiada frecuencia, y en demasiados estados, tras la proclamación del apoliticismo deportivo, lo que existe es una exagerada intervención administrativa en el deporte.

No es esta la intervención para hablar de las denominadas “funciones públicas”, que cumplen las federaciones y qué ahora, en época de vacas flacas, ya no parecen tan públicas. La bajada de las subvenciones al entramado deportivo español está motivado por la actual escasez de medios de la administración, pero así mismo se argumenta la bajada en la condición de entes privados de tales organismos, y en la dudoso interés público de algunas de la mayor parte de las funciones delegadas. Vamos que más bien parece que tales funciones fueron, en su momento, la excusa perfecta para otorgar las subvenciones necesarias para lograr el preciso grado de clientelismo político entre el sector deportivo.

He comentado el ejemplo federativo estatal, pero es perfectamente extensible a otros niveles de la administración y a otros ámbitos del deporte: clubes, asociaciones, organizaciones de eventos deportivos, e incluso deportistas.

La reclamación de un deporte ético pasa, necesariamente por que las administraciones hagan una correcta interpretación de su papel en el deporte y que en nuestra opinión queda bien recogida en el texto de la ya citada Carta Europea del Deporte, cuyo artículo 3, sobre El Movimiento Deportivo, comienza: *“Por ser el papel de los públicos esencialmente complementario a la acción de los movimientos deportivos, resulta indispensable, para la realización de los objetivos de la presente Carta, una estrecha cooperación con las Organizaciones deportivas no gubernamentales”*. En el punto tercero del citado artículo 3, dice además: *“Las Organizaciones deportivas voluntarias establecen mecanismos de decisión autónomos dentro del marco de la Ley. Tanto los Gobiernos como las Organizaciones deportivas deben reconocer la necesidad de respetar mutuamente sus decisiones”*.

² Meynaud, Jean. *El deporte y la política*, Editorial Hispano Europea, Barcelona, 1972.

Ambos párrafos ilustran perfectamente lo que hemos pretendido decir: la acción política es absolutamente necesaria, fundamentalmente en la garantía de derechos y en la redacción y desarrollo de la ley a aplicar en deporte. Pero ahí se acaban sus competencias, y no son precisamente pocas. A partir de ahí lo que cabe es un papel secundario, de ayuda, de apoyo o *complementario*, como dice el texto, dentro del más absoluto respeto a la autonomía del movimiento asociativo generado por el deporte.

5. UNA RESPONSABILIDAD CORPORATIVA

Si hoy existe una imagen corporativa deteriorada esa es la que transmite la administración: la de sus gestores, los políticos y la de sus trabajadores, los funcionarios.

Los primeros son percibidos como “un problema”, los segundos como una “casta” privilegiada en una situación de desasosiego generalizada y de penuria para ya no pocos.

¿Son la penuria de algunos y el desasosiego de todos la causa de la mala imagen corporativa de “la cosa pública”? Creemos que no en exclusiva, que políticos y funcionarios han de asumir el grado de responsabilidad que corresponda. Estamos plenamente convencidos, además que tener la necesidad, de que la administración debe ser vista como algo ético, y aún más, como una garantía contra los atentados a la ética.

Ese y no otro, en nuestra opinión, es el marco conceptual en la responsabilidad social corporativa, como dice el título de la ponencia que se nos ha encargado. O, al menos el encuadre en el que las instituciones se juegan su prestigio ante la sociedad a la que han de servir.

Si nos centramos en nuestro “pequeño y deportivo mundo”, la responsabilidad social corporativa no proporciona “per se” la imagen que, desde la más absoluta inocencia, pretenden algunos administradores.

El deporte es una manifestación cultural que responde a los deseos de quien lo consume, como practicante o como espectador, en consecuencia no se alejará demasiado de otros recursos culturales: tendrá el signo positivo o negativo que le confieran los contenidos con que se le dote y la línea política a la que sustenten.

Al respecto Jean Michel Palmier, decía que *“la creación artística no existe sino como instrumento político. El arte no es nada sin la comunidad racial que le da sentido y valor”*. Palmier profesor, filósofo e historiador francés, especialista en arte alemán, que aplicaba esta frase para definir la obra creadora de la cineasta hitleriana, Leni Riefenstahl, parece tener más razón que un santo: validamos la música para “amansar fieras” o para “invadir Polonia”. Utilizamos la literatura para emocionar o para herir, para adular o denunciar. La pintura o la fotografía defienden u ofenden. En definitiva la cultura y sus instrumentos son manifestaciones humanas al servicio de las personas. Cada uno, cada colectivo, cada opción política, cada enclave geográfico y cada época utilizarán tales instrumentos según sus necesidades coyunturales.

El deporte igual, por supuesto. Decir que el deporte es bueno, no es más que recurrir a un tópico, a un lugar común, totalmente vacío de reflexión. Pues bien, en no pocas ocasiones el deporte utilizado como un instrumento de poder, que no es malo, sin la más mínima ética, que sí es malo, ha sido el encargado de diseñar el sello de identidad corporativa de ciudades,

regiones o estados. Naturalmente buscando el efecto positivo de lo que es considerado en sí mismo y por sí mismo, un valor.

Hoy, en una sociedad que ha recorrido muchos siglos por los procesos de la civilización, no puede ser válido el tópico, es más, ha de ser sospechoso quien lo utiliza.

La responsabilidad social corporativa, desde el campo de actuación de la gestión del deporte, da igual desde que opción: pública, semipública o privada, es ofrecer un deporte ético, portador de los valores que aconsejaron su inclusión en los procesos educativos de los siglos XIX y XX.

Los desvíos de la razón de ser del deporte, en aras de criterios económicos o de otro tipo, tienen el mismo destino, o al menos la misma tendencia, que las prácticas abusivas medioambientales: la autodestrucción en función del cortoplacismo.

Parece que la gestión del deporte tiene una importante responsabilidad social corporativa.

LUIS V. SOLAR CUBILLAS

Barreras para la práctica de actividades físico-deportivas de las mujeres y hombres adultos de la Comunidad de Madrid

MARÍA MARTÍN*, MARIBEL BARRIOPEDRO*, JESÚS LAURA VARGAS**,
JESÚS MARTÍNEZ DEL CASTILLO* y ANTONIO RIVERO HERRÁIZ*

* *Profesor Titular.* ** *Alumna del Programa de Doctorado.*

* ** *Miembro del Grupo de Investigación de Ciencias Sociales AF, Deporte y Ocio
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF)
Universidad Politécnica de Madrid*

RESUMEN

La comunicación presenta parte de los resultados del estudio DEP2010-19801 del Plan Nacional I+D+i 2010-2013. El objetivo de esta comunicación es identificar las diferentes barreras para practicar actividad física que presentan las mujeres y hombres adultos. La metodología empleada ha sido de encuesta mediante entrevista personal a una muestra probabilística representativa de la población adulta (entre 30 y 64 años) de la Comunidad de Madrid. Los participantes completaron un cuestionario sobre barreras de 15 ítems (agrupados en 4 factores) y respondieron a algunas preguntas sobre variables sociodemográficas y tipo de demanda de actividad física. Las principales barreras de los hombres y mujeres que no practican ni quieren practicar (DA) son barreras de tipo personal (pereza, no le gusta, falta de costumbre). Las mujeres y hombres que no practican pero desean practicar (DL) principalmente presentan barreras relacionadas con la falta de tiempo y la autopercepción (gestión del tiempo individual en los hombres, ocupaciones y mala autopercepción en las mujeres). Ambos sexos de la Demanda establecida (DE) identifican barreras relacionadas con carencias en la oferta deportiva.

Palabras clave: Barreras, género, adultos, tipo de demanda.

ABSTRACT

The communication presents part of the results of the study DEP2010-19801 of the Plan Nacional I+D+i 2010-2013. The aim of this communication is to identify the different barriers to practice physical activity with adult men and women. The methodology has consisted of the accomplishment of interviews face to face to a probability and representative sample of the

Comunidad de Madrid adult population (between 30 and 64 years old). The participants completed a 15-item barriers questionnaire (grouped in 4 factors), as well as answered questions on demographic variables and type of demand for physical activity. The principal barriers of women and men who don't practice and aren't interested on it (AD) are personal barriers (laziness, dislikes, lack of habit). Women and men who don't practice but are interested on it (DL) present barriers relating to the lack of time and the self-perception (individual time management for men, occupations and bad self perception for women). Both sexes of the established demand (ED) have barriers related to deficiencies in the sports offer.

Key words: Barriers, gender, adults, type of demand

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, debido a los cambios demográficos acaecidos en las últimas décadas, las personas adultas constituyen aproximadamente la mitad de la población española. Junto con las personas mayores este grupo de población es uno de los grupos sociodemográficos que menos practica deporte (García y Llopis, 2011; Martín *et al.*, 2009). Esta situación impide a un importante segmento de población acceder a los beneficios sociales y de salud que se obtienen con la práctica de actividades físico-deportivas además de poder afectar negativamente a la práctica deportiva de las futuras generaciones.

Diversos estudios europeos y nacionales han puesto de manifiesto que la principal barrera para la práctica deportiva en la población europea (Eurobarómetro, 2010) y española es la falta de tiempo libre (Eurobarómetro, 2010; García y Llopis, 2011). El estudio de Moscoso *et al.* (2009) ampliaba esta información en el heterogéneo grupo de las personas adultas entre 30 y 64 años concretando que esta falta de tiempo (32,2% en hombres y 43,4% en mujeres) estaba relacionada con el empleo (14% en hombres y 7% en mujeres), el cuidado de familiares y del hogar (entre el 13,2% de las jóvenes adultas y el 7% en mujeres adultas mayores, entre el 2,3% jóvenes adultos y el 0% en adultos mayores) y otras razones intrapersonales como que no le gusta el deporte (16,4% en hombres, entre el 11,6% de las jóvenes adultas y el 2,6% de las adultas mayores), la pereza (en torno al 10% en hombres y mujeres) o motivos relacionados con su salud (18,1% mujeres y 16,3% mujeres).

Resultados similares fueron obtenidos entre las mujeres adultas madrileñas del estudio de Martínez del Castillo *et al.* (2005) quienes confirmaban que la “doble jornada” (falta de tiempo debida a la suma de ocupaciones vinculadas al trabajo y el cuidado del hogar y familiares) estaba relacionada con las principales barreras de las mujeres de la demanda latente: falta de tiempo (85%), empleo actual (79%), tareas del hogar (74%), cuidado de familiares (52,2%) y horarios de actividades deportivas (61%), aunque estas mujeres también presentaban barreras relacionadas con las carencias de la oferta deportiva y sus características personales. En el caso de las mujeres de la demanda ausente las barreras debidas a la falta de tiempo y las limitaciones de la oferta deportiva estaban presentes, aunque las principales barreras de estas mujeres se relacionaba con cuestiones intrapersonales como la pereza (81%), el cansancio (61%) o que no les gusta la actividad (69%).

2. OBJETIVOS

Dado el escaso conocimiento en torno a las barreras que impiden practicar a los hombres y mujeres de este importante y heterógeno grupo de población los objetivos de esta investigación son identificar las diferentes barreras que presentan las mujeres y hombres entre 30 y 64 años según el tipo de demanda en la que se ubiquen: Demanda Establecida (DE), o personas que ya realizan alguna actividad física, bien sea a través de una empresa o entidad o de manera autoorganizada, Demanda Latente (DL), personas que no realizan actividad física, pero les gustaría realizarla y Demanda Ausente (DA), personas que no realizan actividad física, ni desean realizarla.

3. METODOLOGÍA

El método empleado ha consistido en una encuesta en la que fue aplicado un cuestionario mediante entrevistas personales en diciembre 2011. La muestra probabilística polietápica fue de 370 mujeres y hombres con edades comprendidas entre los 30 y los 64 años cumplidos de la Comunidad de Madrid. Los participantes respondieron un cuestionario que incluía las variables: edad, sexo, práctica y deseo práctica de actividad física, y un cuestionario específico sobre barreras para la práctica de actividad física en personas adultas de 15 ítems, agrupados en 4 factores mediante análisis factorial (ver Tabla 1).

Los datos fueron analizados con el SPSS v. 18. Para analizar la presencia de las distintas barreras consideradas en función del tipo de demanda se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis. Las comparaciones múltiples a posteriori se realizaron mediante la prueba de Scheffé. El análisis de las barreras en función del género se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney. El nivel de significación se fijó en 0,05.

Tabla 1. Tipo de demanda de actividad física según sexo

Factor 1: Carencias en la oferta deportiva
Es demasiado caro
No se oferta la actividad que me gusta
No hay espacios próximos donde practicar
No sé donde hacer ejercicio
Factor 2: Gestión del tiempo individual y cuidado de hijos
Horarios incompatibles
No saco tiempo para mí
Tengo que cuidar a mis hijos
Factor 3: Ocupaciones y autopercepción
Mi empleo actual me lo impide
Tengo que ocuparme de las tareas del hogar
Estoy cansad@
Me siento a disgusto con mi cuerpo
Soy demasiado mayor
Factor 4: Personales
Me da pereza
No me gusta
Por falta de costumbre

4. RESULTADOS

La Tabla 2 muestra como el 53,5% de la población encuestada se ubica en la Demanda Establecida (DE), es decir, practica algún tipo de deporte o actividad física (52,8% hombres y 47,2% mujeres). El 46,5% restante que no practica, un 62,1% se ubica en la Demanda Latente (DL), ya que desea practicar (53,3% mujeres y 46,7% hombres) mientras que el 17,3% se considera Demanda Ausente (DA) ya que ni practica ni desea hacerlo (56,3% mujeres y 43,8% hombres).

Tabla 2. Tipo de demanda de actividad física según sexo

Tipo de Demanda	Porcentaje acumulado (n=370)	Porcentaje (n=370)	Sexo	
			Hombres (n= 179) %	Mujeres (n=182) %
Establecida	53,3	53,3	52,8	47,2
Latente	28,4	62,1	46,7	53,3
Ausente	17,3	37,9	43,8	56,3

Las barreras del *Factor 1: Carencias en la oferta deportiva* fueron diferentes para los distintos tipos de demanda ($\chi^2(2)=14,5$; $p < 0,01$). Este tipo de barreras tienen una presencia significativamente mayor para la DE que para la DL ($p < 0,05$) y DA ($p < 0,05$) y a su vez fue mayor para la DL que para la DA ($p < 0,05$).

Con respecto a las barreras del *Factor 2: Gestión del tiempo individual y cuidado de hijos* no se observaron diferencias significativas en función del tipo de demanda ($\chi^2(2)=5,7$; $p > 0,05$).

La presencia de barreras relacionadas con el *Factor 3: Ocupaciones y autopercepción* fue distinta en función del tipo de demanda ($\chi^2(2)=16,4$; $p < 0,001$). Este tipo de barreras estuvieron presentes en mayor medida entre las personas adultas de la DL y DA que en las ubicadas en la DE ($p < 0,05$ para ambas comparaciones).

Por último, las barreras del *Factor 4: Personales* se presentaron con diferente frecuencia en función del tipo de demanda ($\chi^2(2)=53,5$; $p < 0,001$). En concreto, la presencia de este tipo de barreras fue significativamente mayor entre la DA que entre la DL ($p < 0,05$) y DE ($p < 0,05$) y a su vez mayor entre la DL que entre la DE ($p < 0,05$).

Cuando analizamos los factores según tipo de demanda y sexo (Ver Tabla 4) en los varones las barreras debidas a las *carencias en la oferta deportiva* fue distinta en función del tipo de demanda ($\chi^2(2)=12,3$; $p < 0,01$), siendo más importantes para la DE que para la DL ($p < 0,05$) y DA ($p < 0,05$).

Las barreras relacionadas con la *gestión del tiempo individual y el cuidado de los hijos* fueron más importantes para los varones de la DL que los de la DE ($p < 0,05$) y DA ($p < 0,05$), siendo significativas estas diferencias entre los tipos de demanda ($\chi^2(2)=6,7$; $p < 0,05$).

Las barreras debidas a las *ocupaciones (trabajo y tareas del hogar)* y la *autopercepción* estuvieron presentes en mayor medida entre los sujetos con DL y DA que entre los sujetos con DE ($p < 0,05$ para ambas comparaciones), siendo distintas en función del tipo de demanda ($\chi^2(2)=8,5$; $p < 0,001$).

Tabla 3. Barreras según tipos de demanda

Factores	Tipo de demanda											
	Demanda Establecida			Demanda Latente			Demanda Ausente			Total		
	Media	Des. típica	N	Media	Des. típica	N	Media	Des. típica	N	Media	Des. típica	N
F1. Oferta deportiva	2,83	2,81	80	2,22	2,59	103	1,35	2,34	63	2,20	2,65	246
F2. Tiempo y cuidado hijos	2,78	2,54	80	3,71	2,75	103	3,08	3,05	63	3,24	2,78	246
F3. Ocupación auto-percepción	2,41	2,05	79	3,74	2,49	103	3,71	2,68	62	3,30	2,48	244
F4. Factores personales	1,16	1,68	79	2,57	2,11	103	4,43	2,87	63	2,60	2,53	245

Por último, también las barreras relacionadas con *factores personales* se presentaron con diferente frecuencia en función del tipo de demanda en los varones ($\chi^2(2)=32,6$; $p < 0,001$). En concreto, la presencia de este tipo de barreras fue significativamente mayor entre la DA que entre la DL ($p < 0,05$) y DE ($p < 0,05$) y a su vez mayor entre la DL que entre la DE ($p < 0,05$).

En las mujeres la presencia de barreras relacionadas con *carencias en la oferta deportiva* fue distinta en función del tipo de demanda ($\chi^2(2)=12,3$; $p < 0,01$). La presencia de estas barreras fue significativamente mayor para la DE y DL que en la DA ($p < 0,05$ para ambas comparaciones).

Con respecto a las barreras relacionadas con la *gestión del tiempo individual y el cuidado de los hijos*, en las mujeres no se observaron diferencias significativas en función del tipo de demanda ($\chi^2(2)=0,8$; $p > 0,05$).

La presencia de barreras vinculadas a las *ocupaciones (empleo y tareas del hogar) y autopercepción* fue distinta en función del tipo de demanda ($\chi^2(2)=6,4$; $p < 0,001$). Estas barreras estuvieron presentes en mayor medida entre las mujeres de la DL latente que entre las mujeres de la DE ($p < 0,05$ para ambas comparaciones).

En las barreras relacionadas con *factores personales*, se presentaron con diferente frecuencia en función del tipo de demanda en las mujeres ($\chi^2(2)=21,6$; $p < 0,001$). En concreto, la presencia de este tipo de barreras fue significativamente mayor entre la DA que entre la DL ($p < 0,05$) y DE ($p < 0,05$) y a su vez mayor entre la DL que entre la DE ($p < 0,05$).

Por último, se observó que las mujeres presentaban con mayor frecuencia que los varones barreras relacionadas con las *ocupaciones (empleo/hogar) y autopercepción* ($Z = 1,9$; $p < 0,05$), con la *gestión del tiempo individual y cuidado de los hijos* ($Z = 2,2$; $p < 0,05$) y con *factores personales* ($Z = 2,6$; $p < 0,01$), no observándose diferencias significativas en función del género en las barreras relacionadas con las *carencias en la oferta deportiva* ($Z = 0,21$; $p > 0,05$).

Tabla 4. Barreras según tipos de demanda y sexo

Factores	Género	Demanda Establecida			Demanda Latente			Demanda Ausente			Total		
		Media	Des. típica	N	Media	Des. típica	N	Media	Des. típica	N	Media	Des. típica	N
F1. Oferta deportiva	Hombres	3,10	2,77	41	1,53	1,75	49	1,32	2,06	28	2,03	2,34	118
	Mujeres	2,54	2,86	39	2,85	3,06	54	1,37	2,57	35	2,35	2,92	128
F2. Tiempo y cuidado hijos	Hombres	2,15	2,08	41	3,45	2,49	49	2,57	2,82	28	2,79	2,49	118
	Mujeres	3,44	2,82	39	3,94	2,97	54	3,49	3,20	35	3,66	2,98	128
F3. Ocupación autopercepción	Hombres	2,10	1,45	40	3,33	2,09	49	3,37	2,27	27	2,91	2,01	116
	Mujeres	2,72	2,51	39	4,11	2,77	54	3,97	2,96	35	3,65	2,80	128
F4. Factores personales	Hombres	0,68	1,04	41	2,24	2,04	49	4,29	2,90	28	2,19	2,42	118
	Mujeres	1,68	2,05	38	2,87	2,15	54	4,54	2,87	35	2,98	2,57	127

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es superior el porcentaje de mujeres que aunque no practican desean practicar (DL) y que ni practican ni desean practicar (DA). Al igual que otros estudios aparecen más hombres que mujeres adultos practicantes (DE) y la principal barrera encontrada es la falta de tiempo (Eurobarómetro, 2010; García y Llopis, 2011; Martín *et al.*, 2009; Martínez *et al.*, 2005; Moscoso *et al.*, 2009), aunque los resultados obtenidos permiten ampliar el conocimiento sobre las diferentes cuestiones por las que hombres y mujeres adultos no tienen tiempo, o no desean practicar, así como sugerir diferentes estrategias para disminuir estos obstáculos.

Las principales barreras para los hombres adultos son el empleo, seguido del cuidado del hogar, el cansancio y la falta de tiempo personal. Para las mujeres son, en orden de importancia, la imposibilidad de generar tiempo personal, las tareas del hogar, los horarios incompatibles y la pereza. El empleo es la principal barrera para los hombres mientras que para ellas es el séptimo en importancia. Resultados similares fueron obtenidos por Moscoso *et al.* (2009)

Los hombres que practican (DE) señalan déficits en la oferta deportiva relacionados con precios, espacios y actividades (3,10) mientras que las mujeres presentan barreras como la falta de tiempo personal, el cuidado de los hijos y la incompatibilidad horaria (3,44), pudiendo todas ellas sugerir la ausencia de oferta deportiva adaptada a estas cuestiones.

Al igual que el estudio de Martínez *et al.* (2005) las mujeres que no practican aunque desean practicar (DL) presentan barreras vinculadas a sus ocupaciones y responsabilidades (hogar/trabajo; “doble jornada”) y el cansancio (4,11) seguidos de la falta de tiempo personal

y el cuidado de los hijos (3,94). Aunque un mayor número de mujeres que de hombres de la DL señalan estas barreras para ellos son también obstáculos importantes la falta de tiempo personal y cuidado de los hijos (3,45), unidos a sus ocupaciones (principalmente empleo) y autopercepción (cansancio, percibirse a disgusto con su cuerpo o sentirse mayor para practicar) (3,33). Estas barreras podrían verse disminuidas con algunas de las alternativas de conciliación concretadas por Martínez del Castillo *et al.* (2005) como la adecuación de la oferta deportiva para que padres, madres e hijos/as puedan practicar en un mismo horario e instalación, ludotecas u convenios empresa organizaciones deportivas. También parece importante adecuar la promoción y oferta de actividades físico-deportivas para que la edad, el cansancio o una baja forma física no sean percibidas como obstáculos para que las personas adultas practiquen.

La falta de costumbre, la pereza y el que no les guste realizar actividad física son los obstáculos más importantes para que el 56,3% mujeres y el 43,8% de los hombres adultos de la Comunidad de Madrid no practiquen ni deseen practicar. Estos resultados son similares a los obtenidos por Martínez del Castillo *et al.* (2005) y Moscoso *et al.* (2009) y ponen de manifiesto, también en este estudio, la importancia de la adquisición del hábito de práctica deportiva en la infancia y juventud mediante experiencias positivas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Special Eurobarometer 334: Sport and Physical Activity*. Bruselas: Comisión Europea.
- GARCÍA FERRANDO, M. y LLOPIS, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal, Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas -Consejo Superior de Deportes.
- MARTÍN, M.; MOSCOSO, D.; MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. y FERRO, S. (2009). La práctica deportiva en España: Desigualdades entre mujeres y hombres en la población joven, adulta y mayor. *Actas I Congreso Internacional de Cultura y Género: La Cultura en el Cuerpo*. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J.; VÁZQUEZ, B.; GRAUPERA, J.L.; JIMÉNEZ-BEATTY, J.E.; ALFARO, E.; HERNÁNDEZ, M. y AVELINO, D. (2005). *Estudio sobre la actividad física y deportiva de las mujeres del municipio de Madrid: Hábitos, demandas y barreras*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- MOSCOSO, D. y MOYANO E. (coords.), BIEDMA, L.; FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R.; MARTÍN, M.; RAMOS, C.; RODRÍGUEZ-MORCILLO, L. y SERRANO, R. (2009). *Deporte, salud y calidad de vida*. Colección Estudios Sociales nº 26. Barcelona: Fundación “La Caixa”.

Motivaciones para la práctica de actividades físico-deportivas de las mujeres y hombres adultos de la Comunidad de Madrid

MARIBEL BARRIOPEDRO*, NATALIA PEDRAJAS**,
LAURA VARGAS**, JESÚS MARTÍNEZ DEL CASTILLO* y ANTONIO RIVERO HERRÁIZ*

** Profesor Titular. ** Alumna del Programa de Doctorado.*

** ** Miembro del Grupo de Investigación de Ciencias Sociales AF, Deporte y Ocio
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF)
Universidad Politécnica de Madrid*

RESUMEN

La comunicación presenta parte de los resultados del estudio DEP2010-19801 del Plan Nacional I+D+i 2010-2013. El objetivo de esta comunicación es identificar las diferentes motivaciones para practicar actividad física que presentan las mujeres y hombres adultos. La metodología empleada ha sido de encuesta mediante entrevista personal a una muestra probabilística representativa de la población adulta (entre 30 y 64 años) de la Comunidad de Madrid. Los participantes completaron un cuestionario sobre barreras de 18 ítems (agrupados en 4 factores) y respondieron a algunas preguntas sobre variables sociodemográficas y tipo de demanda de actividad física. Las principales motivaciones de las mujeres y hombres que practican (DE) y de las que aunque no practiquen están interesadas en hacerlo (DL) son mejorar su salud, apariencia y forma física. La segunda motivación para las mujeres (DE y DL) y los hombres de la Demanda Latente es mejorar su bienestar psicológico. Aunque estas son las cuestiones más importantes, ambos sexos y grupos buscan una práctica deportiva con la que disfruten y sea congruente con su estilo de vida

Palabras clave: Motivaciones, género, adultos, tipo de demanda.

ABSTRACT

The communication presents part of the results of the study DEP2010-19801 of the Plan Nacional I+D+i 2010-2013. The aim of this communication is to identify the different motivations to practice physical activity with adult men and women. The methodology has consisted of the accomplishment of interviews face to face to a probability and representative sample of the Comunidad de Madrid adult population (between 30 and 64 years old). The participants

completed a 18-item motivations questionnaire (grouped in 4 factors), as well as answered questions on demographic variables and type of demand for physical activity. The principal motivations of women and men who practice (ED) and who don't practice but are interested on it (DL) are to improve health appearance and fitness. The second motivation for women (ED and LD) and men from LD is to improve psychological well-being. Although these are the most important motivations both sexes and groups seek into physical activity and sport to enjoy and to be consistent with their lifestyle.

Key words: Motivations, gender, adults, type of demand.

1. INTRODUCCIÓN

Debido a los cambios demográficos de las últimas décadas, en la actualidad, las personas adultas constituyen aproximadamente la mitad de la población española. Las mujeres, las personas adultas y las personas mayores son los grupos poblacionales que menos practican deporte (García y Llopis, 2011; Martín *et al.*, 2009). Esta situación impide a un importante segmento de población acceder a los beneficios sociales y de salud que se obtienen con la práctica de actividades físico-deportivas, además de poder afectar negativamente a la práctica deportiva de las futuras generaciones.

Según el Eurobarómetro (2010) la mayoría de la población europea dota a su práctica deportiva de un carácter instrumental, ya que las principales motivaciones para practicar son el mantenimiento de la salud (61%), la mejora de la forma física (41%), el bienestar psicológico (relajación 39%), la mejora de la apariencia física (24%) y el control del peso corporal (24%). La diversión intrínseca que se obtiene la actividad (31%) junto a la relación social (estar con amigos 22%) se encuentran también entre las motivaciones más mencionadas, aunque los estudios europeos no concretan las diferencias entre hombres y mujeres adultos.

La fuente referencial sobre los hábitos deportivos en España tampoco concreta las motivaciones específicas por las que mujeres y hombres adultos practican deporte, aunque si especifica cuáles son las de hombres y mujeres de 15 años y más. Las mujeres consideran en mayor medida que los hombres la práctica como un instrumento para mejorar la forma física (hacer ejercicio: 75% mujeres, 67% hombres), mantener o mejorar la salud (69% mujeres, 41% hombres) o mantener la línea (35% mujeres, 15% hombres), mientras que para los hombres son más importantes los motivos intrínsecos de diversión (56% hombres, 41% mujeres) y gusto por el deporte (50% hombres, 30% mujeres), además de la relación con amistades (34% hombres, 19% mujeres) (García y Llopis, 2011).

Resultados similares fueron obtenidos por Moscoso *et al.* (2009) en el estudio exploratorio realizado en una muestra representativa de la población española. Mediante una pregunta abierta multirespuesta (a diferencia de las encuestas del CIS-CSD que es cerrada) se concretó que los motivos extrínsecos relacionados con el mantenimiento o mejora de la salud física y psicológica y la apariencia personal (46,8%) junto al gusto intrínseco que proporciona la actividad (52,1%) fueron, en su conjunto, los motivos más importantes por los que hombres y mujeres jóvenes, adultos y mayores practican deporte en España.

El estudio de Martínez del Castillo *et al.* (2005) es el único que ha profundizado en el conocimiento de las motivaciones por las que las mujeres adultas del municipio de Madrid practican (Demanda Establecida, DE) o desean practicar actividades físico-deportivas, aunque no practiquen (Demanda Latente, DL). En ambos casos los motivos más mencionados fueron mantener o mejorar la salud (97,7% DE, 97,3% DL), sentirse a gusto (94% DE, 95% DL), estar en forma (92,5% DE, 95,9% DL), divertirse (83% DE, 90,9% DL), mejorar el atractivo (71,2% DE, 84,4% DL) y olvidarse de problemas (69,8% DE, 73,1% DL).

De cara a la promoción y desarrollo de programas de actividades físico-deportivas (AFD) resulta importante conocer y considerar las motivaciones por las que los diversos grupos poblacionales practican o desean practicar AFD.

Para concretar los rasgos generales de las principales motivaciones por las que diferentes grupos poblacionales practican o desean practicar resulta de utilidad la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) que considera que la motivación puede surgir de forma más interna o externa a la persona, estableciendo diferentes formas: motivación intrínseca, motivación extrínseca (que puede tener regulación integrada, identificada, introyectada y externa) y desmotivación. Cuando una persona está motivada intrínsecamente practica principalmente porque se divierte y disfruta con la actividad físico-deportiva. Se considera que su motivación es extrínseca cuando la persona considera su práctica un medio para conseguir algo y no un fin en sí misma. En este tipo de motivación pueden aparecer diferentes tipos de regulaciones. En la regulación integrada la persona busca en su práctica una identidad consigo misma. En la regulación identificada puede considerar que la práctica de actividad física es importante por los efectos que proporciona. Cuando estos efectos además repercuten sobre la aprobación del yo y de la sociedad se habla de regulación introyectada. La regulación externa hace referencia a esa situación en que se practica principalmente por presiones externas (Ryan y Deci, 2000).

2. OBJETIVOS

Dado el escaso conocimiento en torno a las motivaciones por las que practican o desearían practicar las mujeres y hombres de este importante y heterógeno grupo de población los objetivos de esta investigación son identificar las diferentes motivaciones intrínsecas y extrínsecas que presentan las mujeres y hombres entre 30 y 64 años según el tipo de demanda en la que se ubiquen: Demanda Establecida (DE), o personas que ya realizan alguna actividad física, Demanda Latente (DL), personas que no realizan actividad física pero les gustaría realizarla.

3. METODOLOGÍA

El método empleado ha consistido en una encuesta en la que fue aplicado un cuestionario mediante entrevistas personales en diciembre del 2011. La muestra probabilística polietápica fue de 370 mujeres y hombres con edades comprendidas entre los 30 y los 64 años cumplidos de la Comunidad de Madrid de los que el 53,3% eran practicantes (Demanda

Establecida), el 28,4% no practican pero desean practicar (Demanda Latente) y el 17,3% ni practican ni desean hacerlo (Demanda Ausente). Los participantes respondieron un cuestionario que incluía las variables: edad, sexo, práctica y deseo práctica de actividad física, y un cuestionario específico sobre motivos para la práctica de actividad física en personas adultas. Mediante 26 ítems el cuestionario específico recogía los diversos motivos por los que las personas adultas practican AFD identificados en diferentes estudios. Para la interpretación del cuestionario y resultados se destacaron aquellos ítems y factores con una puntuación más elevada, en concreto 18 ítems agrupados en 4 factores mediante análisis factorial, el Factor 1 agrupa motivos de carácter intrínseco y los Factores 2, 3 y 4 de carácter extrínseco. Por sus bajas puntuaciones fueron desechados 8 ítems, algunos relacionados con la relación social y la motivación extrínseca externa (por obligación) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Cuestionario de Motivos de práctica de AFD en adultos

Factor 1. Motivación Intrínseca: Diversión y gusto por la actividad
Por diversión
Porque me gusta hacer esta actividad física
Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas
Para relacionarme con otras personas
Porque me gusta superar retos
Factor 2. Motivación Extrínseca Integrada: Satisfacción personal
Porque me siento mal si no practico
Porque quiero que forme parte de mi estilo de vida
Porque me permite estar en la naturaleza
Por las sensaciones positivas que me produce realizar actividad física
Factor 3. Motivación Extrínseca Identificada: Salud psicológica
Para mejorar mi bienestar mental
Para eliminar el estrés
Para mejorar mi estado de ánimo
Para desconectar un rato
Factor 4. Motivación Extrínseca Introyectada: Salud y forma física
Para controlar el peso
Para estar en forma
Para mejorar mi salud física
Para mejorar mi aspecto físico
Para mejorar mi capacidad física
Ítems desechados
Por obligación
Por recomendación médica
Para recuperarme de una enfermedad o lesión
Para encontrarme con mis amistades
Para pasar más tiempo con mi pareja
Para compartir actividades con mis hijos
Porque haciendo actividad física me siento bien conmigo mism@
Porque es un tiempo solo para mí

Para el análisis de los datos se utilizó el programa SPSS 18.0. Dado que las puntuaciones en las diferentes escalas no se ajustaron a la normal, se realizaron pruebas U de Mann-Whitney para comparar los motivos en función de la demanda y del género. Los datos se presentan como media \pm desviación típica. El nivel del riesgo se estableció en 0,05.

4. RESULTADOS

En la Tabla 2 se presentan los análisis descriptivos de las diferentes motivaciones en función del tipo de demanda. Las personas que practican (Demanda Establecida) consideran su práctica un medio para conseguir salud física y psicológica ya que presentaron mayores puntuaciones en las motivaciones extrínsecas relacionadas con la salud y forma física (8,72) y salud psicológica (8,07). Para ellas también es importante, aunque menos, el mero disfrute o diversión intrínseco que proporciona la actividad (7,97) o la satisfacción personal (7,10).

Para las personas ubicadas en la Demanda Latente (no practican pero desean hacerlo) se observa una situación similar. Los motivos relacionados con la mejora de la salud y forma física que proporciona la actividad física también son los principales motivos por los que desean practicar (10,42) seguidos de la salud psicológica (8,72). Este grupo también pone de manifiesto que la diversión es una motivación intrínseca de relevancia por la que desearían practicar (7,58) siendo la satisfacción personal (5,93) una motivación mencionada, aunque en menor medida.

Tabla 2. Tipos de motivaciones para la práctica según tipo de demanda de AFD

Demanda		F1 Diversión	F2 Satisfacción personal	F3 Salud psicológica	F4 Salud y forma física
Establecida	Media	7,97	7,10	8,07	8,72
	Desv. típica	3,60	2,79	3,03	3,45
	N	192	192	191	192
Latente	Media	7,58	5,93	8,72	10,42
	Desv. típica	3,84	3,20	2,79	3,04
	N	104	104	104	104
Total	Media	7,83	6,69	8,30	9,32
	Desv. típica	3,68	2,99	2,96	3,41
	N	296	296	295	296

Las personas que practican presentaron una menor puntuación en los motivos relacionados con la salud y forma física (motivación extrínseca introyectada) que las que desean practicar pero no lo hacen ($z = 3,92$; $p < 0,001$), mientras que estas últimas concedieron menor importancia a los motivos relacionados con la satisfacción persona (motivación extrínseca integrada) que las personas que practican ($z = 3,06$; $p < 0,01$). No se observaron diferencias significativas en los motivos relacionados con la diversión (motivación intrínseca) ($z = 0,76$;

$p > 0,05$) ni con los relacionados con la salud psicológica (motivación extrínseca identificada) ($z = 1,63$; $p > 0,05$).

En la Tabla 3 se presentan los análisis descriptivos de las diferentes motivaciones en función del tipo de demanda y del género.

Tabla 3. Tipos de motivaciones para la práctica según sexo y tipo de demanda de AFD

Género	Demanda	F1 Diversión	F2 Satisfacción personal	F3 Salud psicológica	F4 Salud y forma física	
Varón	Establecida	Media	7,98	7,07	7,85	8,49
		Desv. típica	3,35	2,80	2,88	3,52
		N	102	102	102	102
	Latente	Media	7,43	5,76	8,45	10,18
		Desv. típica	3,79	3,12	2,94	3,26
		N	49	49	49	49
Mujer	Establecida	Media	7,97	7,13	8,31	8,99
		Desv. típica	3,88	2,79	3,19	3,37
		N	90	90	89	90
	Latente	Media	7,71	6,09	8,96	10,64
		Desv. típica	3,91	3,28	2,65	2,85
		N	55	55	55	55

Los motivos relacionados con la salud y forma física parecen ser más importantes para las personas de ambos sexos que no practican que para las que practican ($z = 2,70$; $p < 0,01$ para varones; $z = 2,76$; $p < 0,01$ para mujeres). Por el contrario los relacionados con la satisfacción personal pesan más para las mujeres y hombres practicantes ($z = 2,36$; $p < 0,05$ para varones; $z = 1,99$; $p < 0,05$ para mujeres). No se observaron diferencias significativas en las motivaciones intrínsecas de diversión ($z = 0,70$; $p > 0,05$ para varones; $z = 0,45$; $p > 0,05$ para mujeres) ni para las relacionadas con la salud psicológica ($z = 1,09$; $p > 0,05$ para varones; $z = 0,96$; $p > 0,05$ para mujeres).

Por último, no se observaron diferencias significativas entre varones y mujeres en las motivaciones relacionadas con la salud-forma física ($z = 1,31$; $p > 0,05$), con F2 ($z = 0,28$; $p > 0,05$) ni con los relacionados con la diversión ($z = 0,29$; $p > 0,05$). Sin embargo las mujeres, especialmente las practicantes, concedieron más importancia a los motivos relacionados con la salud psicológica que los varones ($z = 1,77$; $p < 0,05$).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados coinciden con los obtenidos en el Eurobarómetro (2010), la última encuesta de hábitos deportivos del CIS-CSD (García y Llopis, 2011), Moscoso *et al.* (2009) y

Martínez del Castillo *et al.* (2005) en el sentido de que la práctica deportiva de los hombres y mujeres adultos de la Comunidad de Madrid tienen un marcado carácter instrumental, ya que sus principales motivaciones están relacionadas con los efectos que esta tiene sobre la salud, la forma física y el bienestar personal.

Los resultados permiten ampliar el conocimiento sobre las expectativas que mujeres y hombres adultos practicantes y no practicantes tienen sobre la práctica deportiva, algunos de ellos específicos de las mujeres, ya apuntados por Martínez del Castillo *et al.* (2005).

De cara a la promoción, desarrollo y adherencia a programas de AFD resulta clave considerar que tanto hombres como mujeres practicantes tienen como principal objetivo que su práctica mejore o mantenga su salud y forma física y que, especialmente entre las mujeres, mejore su bienestar psicológico. Obtener estos beneficios mediante una actividad con la que disfruten y sea congruente con su forma la forma en la que desean vivir (estilo de vida físicamente activo, contacto con el medio natural...) son las motivaciones que les impulsan a practicar y seguir practicando.

En el caso de las mujeres y hombres adultos de la Comunidad de Madrid que no practican pero desean hacerlo es importante considerar que las principales motivaciones por las que desean practicar están relacionadas con la mejora de la salud, forma y apariencia física, y que esta motivación es más mencionada e importante en este grupo que entre los practicantes. Para mujeres y hombres la segunda motivación en importancia son los efectos beneficiosos que aporta la práctica a su salud psicológica seguidos de la diversión intrínseca que proporciona la actividad.

Aunque son mencionadas parece que las motivaciones relacionadas con el estilo de vida son menos importantes para los no practicantes que para los practicantes. Esta situación podría deberse a la influencia de la práctica deportiva en un ciclo de vida anterior o la concepción que sobre la práctica de AFD hayan tenido este grupo de hombres y mujeres en sus procesos de socialización y entornos pasados y actuales.

6. BIBLIOGRAFÍA

- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Special Eurobarometer 334: Sport and Physical Activity*. Bruselas: Comisión Europea.
- DECI, E.L. y RYAN, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- MARTÍN, M.; MOSCOSO, D.; MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. y FERRO, S. (2009). La práctica deportiva en España: Desigualdades entre mujeres y hombres en la población joven, adulta y mayor. *Actas I Congreso Internacional de Cultura y Género: La Cultura en el Cuerpo*. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J.; VÁZQUEZ, B.; GRAUPERA, J.L.; JIMÉNEZ-BEATTY, J.E.; ALFARO, E.; HERNÁNDEZ, M. y AVELINO, D. (2005). *Estudio sobre la actividad física y deportiva de las mujeres del municipio de Madrid: Hábitos, demandas y barreras*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- MOSCOSO, D. y MOYANO E. (coords.), BIEDMA, L.; FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R.; MARTÍN, M.; RAMOS, C.; RODRÍGUEZ-MORCILLO, L. y SERRANO, R. (2009). *Deporte, salud y calidad de vida*. Colección Estudios Sociales nº 26. Barcelona: Fundación “La Caixa”.

La gestión en red de una iniciativa social para la promoción de la Actividad Física. El caso de AKTIBILI

JUAN MANUEL MURUA* y MAIDER EIZMENDI**

* *Lic. en Ciencias Económicas y Empresariales. Avento Consultoría S.L.*

** *Lic. en Periodismo y Antropología*

RESUMEN

En una iniciativa como AKTIBILI (iniciativa de la sociedad vasca para el fomento de la actividad física), basada en las propuestas de multitud de agentes sociales, la lógica y la efectividad suelen entrar en conflicto con los límites competenciales entre instituciones y departamentos. La mayoría de las actuaciones propuestas son actuaciones que deberán acometer distintos agentes institucionales y sociales de múltiples ámbitos y sectores y en muchos casos en colaboración entre los mismos.

La base de trabajo sobre la que se plantea una iniciativa de este tipo es la red, la colaboración entre diferentes agentes de ámbitos diversos. Este modelo de trabajo en red presenta una serie de ventajas respecto a otros planteamientos organizativos como los modelos piramidales o los matriciales por proyectos.

El reto para el modelo de gestión en red de AKTIBILI es diseñar y poner en funcionamiento una red desde cero. A la hora de plantear esta red consideramos que una de las claves para su generación y funcionamiento será el compromiso de los agentes ya que la red en conjunto ha de generar espacios para los diferentes grados de relación y compromiso sociales, alcanzando por sí misma coherencia interna.

La labor fundamental será por tanto informar, sensibilizar y apoyar a estos agentes para el cambio, para la introducción de estas actuaciones en sus respectivas agendas, facilitar todos los medios posibles para ese cambio y generar dinámicas de participación entre ellos para desarrollar actuaciones colaborativas.

Palabras clave: actividad física, red, capital social, socialización, voluntad, compromiso.

ABSTRACT

In an initiative such as AKTIBILI (initiative of the Basque society for the promotion of physical activity), which is based on the proposals of many social agents, logic and effective-

ness tend to come into conflict with the limits of competence among institutions and departments. Most of the proceedings proposed will have to be tackled by several institutional and social agents from numerous areas and sectors, and who are in many cases in collaboration amongst them.

The working basis upon which an initiative of this kind is considered is the network, the collaboration amongst various agents from several areas. This networking model offers a series of advantages with respect to other organizational approaches such as pyramidal models or project matrix models.

The challenge for the AKTIBILI model of networking management is to design and get a network started from scratch. When it comes to presenting this network we consider that one of the keys for its creation and functioning will be the agents' commitment, since the network as a whole must generate spaces for various degrees of social relations and commitments, achieving internal coherence by itself.

The crucial task will therefore be to inform, sensitize and support these agents for change, for the introduction of these proceedings in their respective agendas, provide all the possible means for that change and generate dynamics of participation amongst them so as to carry out cooperative proceedings.

Key words: physical activity, network, share capital, socialization, willpower, commitment.

1. INTRODUCCIÓN

Los resultados sobre niveles de actividad física entre la población vasca muestran una realidad preocupante. Los datos muestran valores sensiblemente por debajo de los recomendados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010), especialmente en determinados sectores de la población. Ante los desafíos futuros a los que se enfrenta Euskadi como el envejecimiento progresivo de la población, el sostenimiento del sistema sanitario y de las prestaciones sociales, la educación, la igualdad de mujeres y hombres y la sostenibilidad, es una prioridad desarrollar actuaciones enfocadas a aumentar los niveles de actividad física entre la población.

Ante este reto se pone en marcha AKTIBILI, una iniciativa de la sociedad vasca para incrementar la actividad física regular y reducir el tiempo que las personas permanecemos sedentarias y alcanzar así una mejora de la salud y de la calidad de vida de la población vasca.

Uno de los retos más importantes que fundamenta la iniciativa AKTIBILI es el de lograr la integración coordinada de las acciones a llevar a cabo. Las fuentes de evidencia otorgan a las estrategias multicomponente (aquellas que combinan campañas de comunicación, cambio de criterios y políticas, intervenciones comunitarias, cambios en el entorno físico...) una mayor efectividad en el incremento de la actividad física. Por encima del que puede lograrse a través de programas y acciones aisladas.

2. EL TRABAJO EN RED: UN PRINCIPIO RECTOR

Desde el *Marco para la Acción* de AKTIBILI se establece una serie de pautas o principios rectores que han guiado el proceso de elaboración como la gestión posterior de la iniciativa. Uno de los citados principios rectores es: “Trabajo en red”, ya que se entiende que para resultar efectivos en el fomento de la actividad física debemos trabajar de manera:

- Transversal, involucrando distintas áreas y departamentos aliados en el interés de promocionar estilos de vida saludables vinculados a la actividad física,
- Vertical, trabajando a nivel micro, meso y macro.
- Interinstitucional, coordinando la labor de las distintas administraciones a nivel local, territorial y autonómico.
- Comunitaria, interviniendo de manera integral desde los entornos próximos a las personas.¹

3. ¿PORQUÉ EN RED?

Una red es un tejido social o institucional para construir un propósito colectivo, trabajar en equipo, sumar recursos y voluntades para realizar proyectos compartidos.

Este modelo de trabajo en red presenta una serie de ventajas respecto a otros planteamientos organizativos (Castells, 1999) como los modelos piramidales, organización por procesos o matriciales por proyectos.

1. *Complejidad*. En una sociedad tan relacionada y compleja como la actual y en un ámbito tan multisectorial como la actividad física, ninguna institución puede acometer una misión como la de AKTIBILI por sí sola. Esta complejidad demanda generar un esquema de organización en red, capaz de entender la naturaleza compleja y multisectorial de las realidades que afectan a la actividad física en la sociedad, el desafío de diseñar e implementar actuaciones innovadoras y multicomponente, la administración y divulgación del conocimiento y la adaptación a cambios sociales y del entorno que pueden afectar de modo directo o indirecto a la práctica de actividad física.
2. *Flexibilidad*. La organización en red, es más adaptable a situaciones cambiantes. Puede autoorganizarse, dar entrada a nuevos agentes y generar nuevas conexiones. El modelo en red aporta una flexibilidad que permite abordar situaciones no previstas.
3. *Adaptación*. Un modelo de implantación y crecimiento en red orientada al crecimiento, resulta más eficaz ante situaciones complejas, adaptando su crecimiento a las realidades propias e individuales de cada agente implicado, cuestión fundamental en el caso de AKTIBILI, en el que tratamos de orientar a multitud de agentes hacia la acción, pero esta debe adaptarse a realidades propias bien diferenciadas.

¹ Aktibili-Marco para la acción (2011). Direcciones de Salud Pública y de Deportes, Gobierno Vasco. (Disponible en internet: http://www.osakidetza.euskadi.net/r85-cksalu02/es/contenidos/informacion/actividad_fisica/es_pvaf/adjuntos/marco_accion_1_0.pdf).

4. *Generación de conocimiento.* La red permite mayores posibilidades de generación de conocimiento compartido, generación de ideas e innovaciones, fundamental en el caso de AKTIBILI y el conocimiento de actuaciones e iniciativas. Genera un entorno colaborativo de agentes con inquietudes y sensibilidades comunes para acometer distintas realidades y cambios.

El reto para el modelo de gestión en red de AKTIBILI es diseñar y poner en funcionamiento una red desde una situación relativamente desestructurada, si bien durante la fase de elaboración de propuestas y la de socialización ya se ha generado un germen de lo que podrá ser esa red AKTIBILI.

A la hora de plantear esta red consideramos que una de las claves para su generación y funcionamiento será el compromiso de los agentes ya que la red en conjunto ha de generar espacios para los diferentes grados de relación y compromiso sociales, alcanzando por sí mismo coherencia interna. A este respecto, con el objetivo de generar la red AKTIBILI resulta interesante tener en cuenta algunas aportaciones desde el concepto de capital social. En concreto una de sus magnitudes básicas señaladas por Woolcock (1999) como el *linking*, entendido como capital de enlace institucional o conexiones del capital social que facilitan coordinar recursos, informaciones y propuestas desde las instituciones formales para el logro de mayores eficiencias. Por otra parte, es necesario el establecimiento de una idea fuerza común a todos los agentes y que permita generar relaciones de simpatía (*sympathy*), entendida como interdependencia de las funciones de utilidad de los agentes implicados (Robinson, Schmidt y Siles, 2002): la actividad física es un interés de todos los agentes implicados y el trabajo conjunto y coordinado permitirá mayores logros que los individuales.

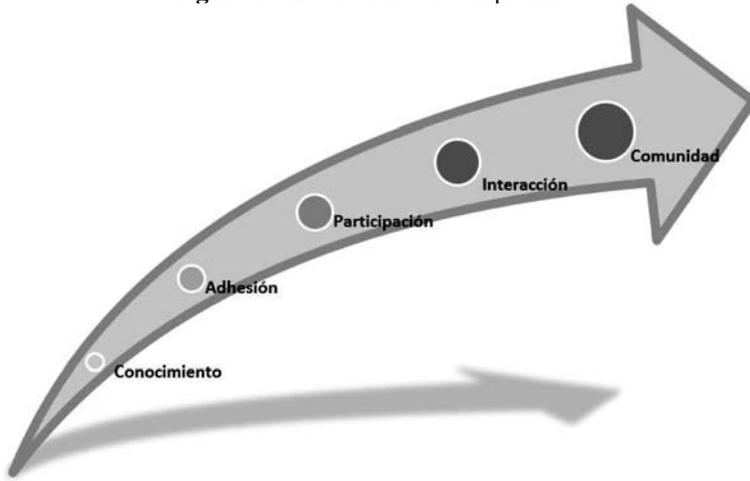
4. LA VOLUNTAD Y EL COMPROMISO EN LA RED AKTIBILI

A la hora de plantear la estructura operativa en red de AKTIBILI, hemos considerado las siguientes características necesarias:

- Colaborativa: Basada en la colaboración entre agentes para lograr la puesta en marcha de actuaciones multicomponente y en todos los ámbitos que se han mostrado determinantes a la hora de fomentar la práctica de actividad física de la sociedad vasca.
- Intersectorial: Como continuación de todo el proceso seguido para el desarrollo de las propuestas de actuación, en la que han estado presentes numerosos sectores e instituciones.
- Descentralizada: Consecuencia de las dos anteriores y de la necesidad de generar dinámicas propias en todos los niveles posibles de la sociedad vasca.
- Voluntaria: Dada la autonomía propia de los agentes implicados, el vínculo de estos no puede plantearse desde otra perspectiva que no sea la voluntariedad de los mismos a la hora de aplicar las actuaciones propuestas.

La evolución desde la voluntad inicial de los agentes hasta la concreción de compromisos la hemos conceptualizado en el siguiente gráfico:

Figura 1. Evolución del compromiso



Fuente: Elaboración propia.

- i. El primer nivel corresponde al conocimiento de la iniciativa AKTIBILI basándose en la presentación de la iniciativa entre los diferentes agentes, la presencia del logo y la publicidad (incluidos posibles patrocinios).
- ii. El siguiente nivel, la adhesión, corresponderá a la firma o acuerdo de los agentes con AKTIBILI, mostrando su conformidad con los planteamientos desarrollados en el “Marco para la acción”. Los agentes e instituciones responden con una mera expresión de conformidad con los planteamientos de base de la iniciativa que implica un bajo nivel de compromiso. AKTIBILI por su parte tratará de obtener el mayor número de agentes adheridos como estrategia para lograr un amplio apoyo social ante nuevos agentes e instituciones.
- iii. El siguiente es la participación y las acciones descentralizadas, en la que los agentes implantarán actuaciones propias planteadas en el documento de “Estrategias y actuaciones propuestas”. De los agentes se espera un mayor grado de compromiso, que normalmente implicará esa puesta en marcha de actuaciones y su divulgación.
- iv. El salto más importante en la generación de una red AKTIBILI corresponderá al paso a actuaciones colaborativas con otros agentes y modos de comunicación basadas en la interacción entre los mismos.
- v. La continuidad de las colaboraciones y actuaciones conjuntas deberá generar identidad y por consiguiente comunidad AKTIBILI, concretándose en compromisos sociales e interinstitucionales concretos y públicos.

Tres características del proceso de aceptación de compromisos en la red AKTIBILI son:

- El compromiso debe ser gradual, que cada agente se implique desde los niveles más bajos y vaya escalando los diferentes niveles.

- Sin fronteras, es decir, que el proceso de aceptación de los diferentes niveles de compromiso sea paulatino y sin una excesiva rigidez a la hora de identificar el nivel en el que se encuentra cada uno de ellos.
- Reversible, cada agente debe ser libre de subir y bajar su nivel de compromiso con AKTIBILI en función de circunstancias concretas.

5. AGENTES E INSTITUCIONES PARA CONFORMAR UNA RED AKTIBILI

Previamente al desarrollo del marco general de la iniciativa AKTIBILI se elaboró un informe² en el que se recogían una serie de recomendaciones y evidencias internacionales a tener en cuenta a la hora de desarrollar políticas para la promoción de la actividad física. En este documento se plasmaba la necesidad de contemplar una serie de aspectos a la hora de diseñar e implementar AKTIBILI y con el objetivo de identificar a los agentes que deberían conformar la red se destacaban las siguientes recomendaciones (Bull, 2003):

- Estrategias multicomponente: es necesario que la red incluya agentes que puedan desarrollar estrategias en diferentes ámbitos, orientadas tanto a las personas individuales como al entorno y sobre los diferentes grupos poblacionales.
- Estrategias multinivel: en todos los casos analizados se marca la necesidad de trabajar a todos los niveles administrativos, desde el nacional hasta el local pasando por los niveles intermedios y de la necesidad de trabajar de manera coordinada entre todos ellos.
- Coaliciones y alianzas: la colaboración entre organismos gubernamentales, no gubernamentales y sector privado se muestra imprescindible para la implementación de muchas de las estrategias planteadas en los diferentes planes. Básicamente los objetivos de estas colaboraciones son el uso eficiente de los recursos, la financiación de los proyectos y programas, el intercambio de información y conocimiento y la participación en los diferentes programas.
- Integración con otras políticas y planes: no basta con incluir aspectos de otras políticas y planes sectoriales en las políticas de promoción de la actividad física, es necesario que la estrategia de promoción de la actividad física esté presente en los planes propios de otros ámbitos como ordenación del territorio, medio ambiente, transporte, alimentación, juventud y familia, educación, servicios sociales, innovación...

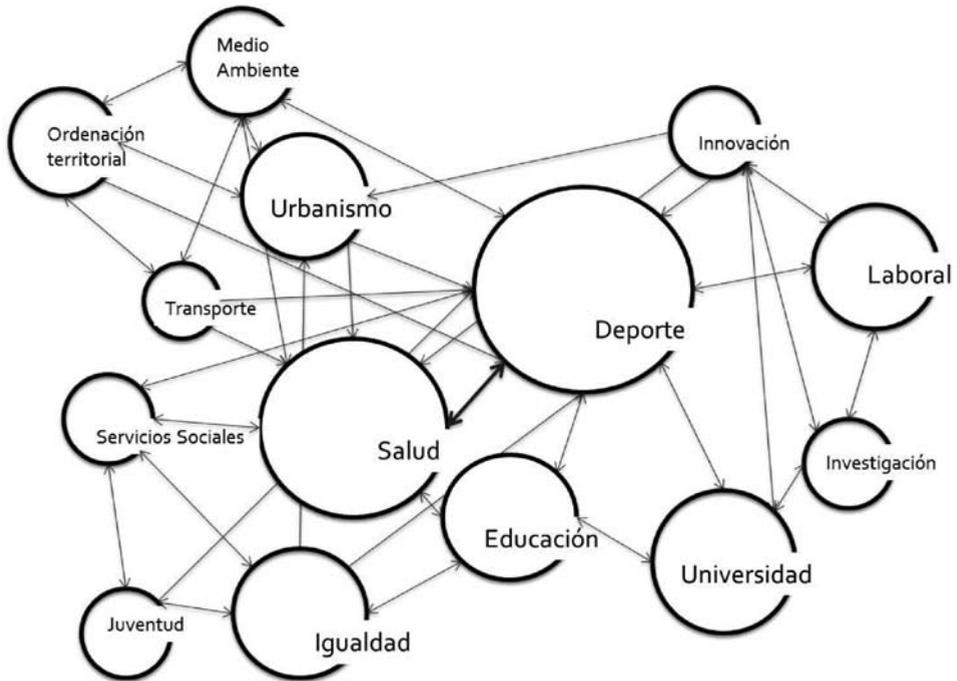
Teniendo en consideración estas recomendaciones se identificaron organizaciones y agentes tanto públicos como privados, cuyos ámbitos de actuación van desde el nivel internacional hasta el local de los siguientes ámbitos:

- Deporte
- Salud
- Juventud

² Síntesis de buenas prácticas en las políticas y planes de promoción de la Actividad Física (2010). Dirección de Salud Pública, Gobierno Vasco.

- Educación
- Innovación
- Transporte
- Urbanismo
- Medio Ambiente
- Ordenación del Territorio
- Igualdad
- Servicios Sociales
- Universidad
- Laboral-Empresa
- Investigación

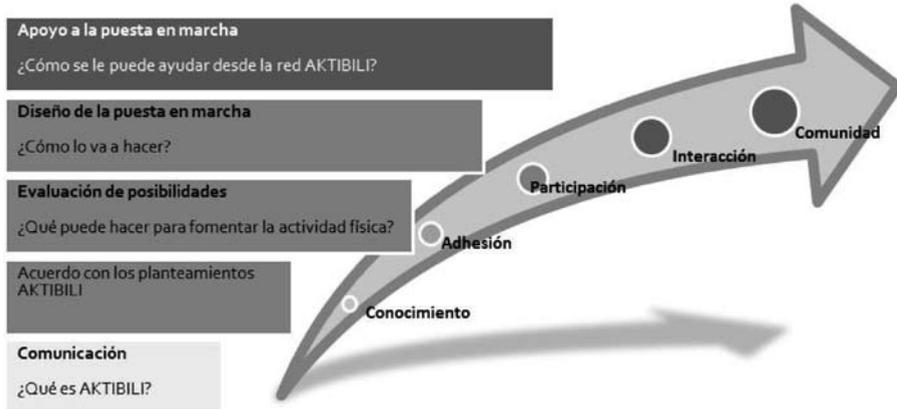
Figura 2: Ámbitos de los agentes de la red para la promoción de la Actividad Física



Fuente: Elaboración propia.

Una vez identificados los agentes se inicia el proceso de comunicación y socialización de AKTIBILI para su integración en la red siguiendo el esquema señalado en la Figura 2:

Figura 3: Integración en la red AKTIBILI



Fuente: Elaboración propia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BULL, F. C. (2003) *Review of Best Practice and Recommendations for Interventions on Physical Activity. A report for the Premier's Physical Activity Taskforce on behalf of the Evaluation and Monitoring Working Group.* Western Australia Government, Perth Western Australia.
- CASTELLS, M. 1999 *La Era de la Información, Tomo I La sociedad en red.* Siglo XXI, México.
- DAUGBIERG, S.; KAHLMEIER, S.; RACIOPPI, F.; MARTIN-DIENER, E.; MARTIN, B.; OJA, P. y BULL, F. C. *Promotion of physical activity in the European region: Content analysis of 27 national policy documents.* Journal of Physical Activity and Health, 2009; Vol 6, p. 905-917.
- KELLY, M. P. et al. *The social determinants of health: Developing an evidence base for political action. Final report to World Health Organization.* Commission on the Social Determinants of Health. 2007.
- OMS – Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.* Organización Mundial de la Salud. (Disponible en internet http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977_spa.pdf).
- ROBINSON, L. J.; SCHMIDT, A. A. y SILES, M. E. (2002) *Is social capital really a capital?*, Review of Social Economy, vol. LX, n° 1, 1-21.
- WOOLCOCK, M. (1999) *Managing risk, shocks and opportunity in developing economies: the role of Social Capital.* Development Research Group, The World Bank. August 1999.

Los usuarios y la oferta en las instalaciones acuáticas: aproximación a indicadores para optimizar la gestión deportiva

CONCEPCIÓN E. TUERO DEL PRADO*, BELÉN ZAPICO ROBLES**, JULIÁN ESPARTERO CASADO*
y RENÉ GONZÁLEZ BOTO***

**Departamento de Educación Física.*

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León

*** Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía.*

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León

**** Director Técnico del Ayuntamiento de León*

RESUMEN

Las nuevas actitudes e intereses de la población hacia la actividad físico-deportiva y la percepción de que la práctica física en el agua es recomendable, ha determinado la notable incidencia de los programas acuáticos dirigidos a la población adulta. Estos programas se demandan de manera constante desde hace tiempo. Por tanto, los datos sobre el aumento espectacular de piscinas cubiertas en España hace años se justificaron a partir de los usos y usuarios de estas instalaciones. Baste como ejemplo la incidencia que tiene la denominada natación recreativa como uso principal de las piscinas cubiertas.

El objetivo principal de este trabajo es analizar las valoraciones de los usuarios de piscinas cubiertas sobre distintos factores que inciden en su práctica física en el medio acuático. Otra de las pretensiones de este trabajo es esbozar el perfil de los usuarios de estas instalaciones. En cuanto a la metodología, para llevar a cabo este estudio se ha utilizado el cuestionario “El perfil psicosocial del usuario de piscinas cubiertas”, que ha sido administrado durante la denominada temporada de invierno. Una vez realizado el análisis de los datos, se han identificado distintos parámetros de interés para los responsables de estas instalaciones y de los programas que en ellas se ofertan con la pretensión de optimizar recursos y satisfacer las demandas de los usuarios.

Palabras clave: Adultos, piscinas cubiertas, perfil usuario.

ABSTRACT

The new attitudes and interests of the population towards the physical activity and the perception of which the physical practice in the water is advisable, it has determined the no-

table incident of the aquatic programs directed the adult population. These programs are demanded in a constant way for time. Therefore, the information on the spectacular increase of indoor pools in Spain years ago justified themselves from the uses and users of these facilities. Finger like example the incident that takes the recreational swimming called as a principal use of the indoor pools.

The main goal of this research is to analyze the valuations of the users of indoor pools on different factors who affect in his physical practice in the aquatic way. Other one of the pretensions of this work is to outline the profile of the users of these facilities. As for the methodology, to carry out this study the questionnaire has been in use “The profile psico-social of the user of indoor pools”, that has been administered during the winter season called. Once realized the analysis of the information, different parameters of interest have been identified for the persons in charge of these facilities and of the programs who in them are offered by the pretension to optimize resources and to satisfy the demands of the users.

Key words: Adults, indoor pools, profile user.

1. INTRODUCCIÓN

Numerosas publicaciones, tal y como recogen Moreno, Águila y Borges (2011, p.77), revelan que *preservar la salud y abogar por la calidad de vida implica el cuidado de lo físico, lo cognitivo, lo espiritual y la relación social, todo ello en armonía con el entorno*. Por este motivo se reconoce que la práctica deportiva es uno de los fenómenos sociales característicos de las sociedades avanzadas, generalizado en *los diferentes segmentos poblacionales* (Martínez-Tur, Peiró y Ramos, 1997, p. 77).

En este mismo sentido, y según diversas fuentes documentales, las nuevas actitudes e intereses de la población hacia la actividad físico-deportiva y la percepción de que la práctica física en el agua recomendada por profesionales del ámbito salud, han determinado la notable incidencia de los programas acuáticos dirigidos a la población adulta (Moreno, Cervelló, Marcos y Martín, 2010). Estos programas se demandan de manera constante desde hace tiempo, así, los datos sobre el aumento espectacular de piscinas cubiertas en España hace años se justificaron a partir de los usos y usuarios de estas instalaciones (Burillo et al., 2008). Pero además, si recurrimos a los consecutivos informes publicados por el sociólogo García Ferrando relativos a los hábitos físicos de los españoles, comprobamos que la natación recreativa –denominación acuñada por el propio García Ferrando (2006)–, es una de las actividades físicas que cuenta con más practicantes en España.

En relación con los datos sociodemográficos de los practicantes de actividades acuáticas y natación recreativa, coinciden diferentes publicaciones en señalar que prevalecen las mujeres sobre los hombres, también los adultos y de edades avanzadas, y de clase social media, media-baja o baja (Burillo et al., 2008; Rodríguez y Barriopedro, 2003).

Hernández, Morales y Fernández (2004, p.1) reseñan que si bien las personas provenientes de *diversos estamentos socioeconómicos emplee su tiempo libre en la participación de distintos programas de actividades físicas* fomentados por diferentes administraciones, habi-

tualmente no se articulan herramientas evaluativas de los programas, incluso de los propios servicios deportivos ofertados.

Algunos trabajos publicados en nuestro país recogen la valoración de parámetros psicológicos de los participantes en programas de actividades acuáticas como la motivación o el nivel de satisfacción respecto a aspectos concretos de la instalación (Moreno et al., 2011; Rodríguez y Barriopedro, 2003). Sin embargo, apenas se aportan informaciones de carácter sociológico, cuando las instalaciones acuáticas han sido consideradas como lugares que acogen diferentes tipos de usuarios y de prácticas (clubes, asociaciones, centros escolares, público no afiliado a ninguna entidad), y en el caso de compararlas con otras infraestructuras deportivas, se caracterizan por los usuarios no afiliados que utilizan el espacio como un producto de consumo en el que se dan diferentes tipos de prácticas, usos colectivos o individuales, minimizando las barreras sociales y deportivas (Faber y Michon, 1999).

Esta democratización de los espacios acuáticos ha supuesto una significativa transformación en la medida que se han incorporado otros usos alejados de las normas competitivas (Zapico y Tuero, 2010). Sin duda, la adaptación de las formas clásicas de uso de las piscinas ha sido empujada por las transformaciones sociales de las últimas décadas que han incidido significativamente en la práctica físico-deportiva.

El objetivo principal de este trabajo es analizar las valoraciones de los usuarios de piscinas cubiertas sobre distintos factores psicosociales que inciden en su práctica física en el medio acuático. En cuanto a la metodología, para llevar a cabo este estudio se ha utilizado el cuestionario “El perfil psicosocial del usuario de piscinas cubiertas”, que ha sido administrado durante la denominada temporada de invierno. Nuestra pretensión ha sido recabar información que permita optimizar la oferta, las condiciones de práctica, así como satisfacer las preferencias de los usuarios habituales de las instalaciones acuáticas, determinando factores que faciliten la intervención de gestores y responsables de las mismas.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Como instrumento básico para este trabajo contamos con el cuestionario sobre el «Perfil psicosocial del usuario de piscinas cubiertas», elaborado a partir de diferentes estudios de carácter sociológico (Rouca, 1999; Vignal, Champely, Terret y Chazaud, 2000), y psicológico (Moreno et al., 2010), tras las respectivas traducciones, adaptaciones y actualizaciones al contexto donde se iba administrar (área urbana y rural de la provincia de León). La versión experimental del cuestionario fue administrada a población adulta (mayores de 18 años) que acudían a instalaciones acuáticas cubiertas durante la considerada temporada de invierno. La recogida de información se inició contactando con los responsables de las diferentes instalaciones, para facilitarles los objetivos del trabajo y contar con la autorización pertinente para administrar el cuestionario a aquellos usuarios de la instalación que voluntariamente quisieran participar. Personal entrenado informaba en las recepciones y zonas de acceso de las piscinas a los usuarios de las mismas sobre cómo cumplimentar el cuestionario, e igualmente sobre el anonimato de las respuestas y el interés de su participación.

Se realizó un análisis descriptivo de las variables mediante el cálculo de medias, desviación típica y frecuencias. Para el análisis de las diferencias de puntuación entre grupos se realizó un análisis de varianza (ANOVA), con procedimiento de comparación múltiple *pos hoc* cuando el factor estaba compuesto por tres o más grupos.

Se utilizó el programa estadístico SPSS 19.0 para el análisis de los datos, tomando como significativos grados de significación con valores de $p < 0,05$.

3. RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados descriptivos de las variables de estudio (Tabla 1 y Tabla 2), así como el análisis de varianza efectuado (Tabla 3).

Tabla 1: Descripción de la muestra a partir de variables generales relacionadas con aspectos sociales, demográficos y con el medio acuático
(*n* = 215 sujetos)

Variable	n	%	
Género	Masculino	107	50
	Femenino	107	50
Edad	15-30 años	51	24,4
	31-45 años	69	33
	46-60 años	61	29,2
	> 60 años	28	13,4
Situación socio-laboral	Instituto	5	2,4
	Universidad	30	14,6
	Asalariado	107	51,9
	Profesión liberal	26	12,6
	En paro	14	6,8
	Jubilado	24	11,7
¿Participa en programas organizados?	Sí	129	60,6
	No	84	39,4
¿La AF acuática es la más saludable para Ud.?	Sí	179	83,6
	No	20	9,3
	No sabe	15	7
¿Acude a la piscina por prescripción médica?	Sí	33	15,5
	No	180	84,5
Transporte utilizado	Automóvil	96	44,9
	Autobús	6	2,8
	Bicicleta	15	7
	A pie	94	43,9
	Otro	3	1,4

n = tamaño muestral % = porcentaje

Tabla 2: Descripción de los hábitos de práctica física acuática
(n = 215 sujetos)

Variable	n		%	
	SÍ	NO	SÍ	NO
¿Qué ha hecho hoy en la piscina?	n	%	n	%
Largos	150	80,2	37	19,8
Mejorar la técnica	104	57,1	78	42,9
Participar en un curso colectivo	91	46,7	103	52,8
Clases particulares/entrenamiento pruebas fis.	14	8	161	92
Un poco de nado y luego en el borde	35	20	140	80
Relajarme en el agua	100	55,2	81	44,8
Vigilar a los niños	12	6,9	162	93,1
Jugar en el agua (con los niños)	11	6,3	164	93,7
Lugar de cita con amigos	17	9,9	154	90,1
Disfrute y uso de la ducha	67	39	105	61
Rehabilitación de la columna vertebral	42	24,6	129	75,4

n = tamaño muestral % = porcentaje

* = se expresan los datos de frecuencia sumando todas las opciones de respuesta de cada sujeto, no en función del tamaño muestral.

Tabla 3: Análisis de la Varianza (ANOVA) en función en distintas variables, teniendo en cuenta la variable GÉNERO
(n = 215 sujetos)

¿Participa en programas organizados?	Mujeres		Hombres		P	F gl
	n	%	n	%		
Sí	73	69,5	55	51,4	0,007*	7,46
No	32	30,5	52	48,6		1, 210
¿Qué ha hecho hoy en la piscina?	SÍ/NO	SÍ/NO	SÍ/NO	SÍ/NO		
Largos	64/26	71,1/28,9	85/11	88,5/11,5	0,003*	9,199 1, 184
Mejorar la técnica	47/39	54,7/45,3	57/38	60/40	0,470	0,524 1, 179
Participar en un curso colectivo	55/41	57,3/42,7	35/61	36,1/62,9	0,002*	9,582 1, 191
Clases particulares/entrenamiento pruebas	4/79	4,8/95,2	10/81	11,0/89,0	0,137	2,236 1, 172
Un poco de nado y luego al borde	12/73	14,1/85,9	23/66	25,8/74,2	0,054	3,757 1, 172
Relajarme en el agua	52/38	57,8/42,2	47/43	52,2/47,8	0,457	0,557 1, 178

Tabla 3: Análisis de la Varianza (ANOVA) en función en distintas variables, teniendo en cuenta la variable GÉNERO (cont.)

¿Qué ha hecho hoy en la piscina?	SÍ/NO	SÍ/NO	SÍ/NO	SÍ/NO		
Vigilar a los niños	6/77	7,2/92,8	6/84	6,7/93,3	0,885	0,021 1, 171
Jugar en el agua (con los niños)	4/79	4,8/95,2	7/84	7,7/92,3	0,440	0,600 1, 172
Lugar de cita con amigos	9/74	10,8/89,2	8/79	9,2/90,8	0,722	0,127 1, 168
Disfrute y uso de la ducha	35/49	41,7/58,3	32/55	36,8/63,2	0,516	0,424 1, 169
Rehabilitación de la columna	18/65	21,7/78,3	23/64	26,4/73,6	0,472	0,519 1, 168

n = tamaño muestral % = porcentaje F = F de Fisher gl = grados de libertad

M±Dt = Media ± Desviación Típica *La diferencia entre las medias es significativa al nivel 0,05.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo hemos analizado el perfil psico-social del usuario de piscinas climatizadas durante la programación de la denominada temporada de invierno. La herramienta para la obtención de resultados, un cuestionario utilizado en otros trabajos, recoge información a partir de distintas dimensiones (datos sociodemográficos y observación general de la propia práctica física en el medio acuático, forma de traslado y frecuencia en cuanto a la asistencia a la instalación, interpretación personal de su propia práctica física en el medio acuático, percepción sobre diferentes rasgos de la instalación y del material disponible, valoración de los horarios de apertura y de las tarifas, y aspectos relacionados con la motivación hacia la práctica física en el medio acuático). Con motivo de las características formales de este trabajo, tan solo exponemos algunos datos que consideramos destacables, y que esbozan el perfil de los usuarios de piscinas, tal y como se ha establecido en los objetivos determinados en la introducción.

En relación con las características de la muestra en relación con el género y con la edad, observamos algunos datos levemente diferenciadores respecto a otras publicaciones ya mencionadas (Burillo et al., 2008; Rodríguez y Barriopedro, 2003) sobre los rasgos habituales de los usuarios, en cuanto que en nuestra muestra – han sido obtenida con voluntarios que han querido participar en el trabajo respondiendo a los entrevistadores - no existe predominio de ningún género, y además, los usuarios adultos más jóvenes (hasta 45 años) prevalecen sobre adultos mayores y tercera edad. La interpretación que realizamos de estos datos es que la práctica física en el medio acuático aglutina progresivamente a un sector más elevado de la población con el incremento de la participación masculina y de los adultos jóvenes. Una de las razones que puede justificar este incremento es la consideración de que la actividad física acuática es saludable - incluso tal y como se recoge en el ítem del cuestionario, “la más saludable”-, y es que más del 86% de la muestra responde afirmativamente. Cierto es

que la relación de la práctica física acuática con la salud se remonta a tiempos antiquísimos, incluso sería necesario profundizar en la prescripción médica que se realiza sobre este tipo de prácticas. Pero probablemente esta relación agua-salud sea una de las razones que potencia la participación y la práctica física en el medio acuático.

Otro aspecto que queremos destacar es el transporte utilizado para acceder a las instalaciones, que se ubican en poblaciones de distintas dimensiones. El uso del automóvil es el habitual, ligeramente por encima del acceso a pie. Los transportes públicos u otro tipo de transportes vinculados a perspectivas sostenibles apenas tienen incidencia.

Los resultados, en términos generales, arrojan un uso de la instalación que podríamos calificar como «tradicional» (hacer largos, mejora de la técnica), correspondiente a un *uso deportivizado* del espacio acuático. En este sentido coincidimos con Moreno et al. (2010, p.64), que recomiendan *modificar y adaptar las planificaciones tradicionales de los programas de ejercicio físico acuático con el objeto de satisfacer las nuevas demandas de la población*.

Resulta importante destacar la necesidad de utilizar herramientas adecuadas, que permitan realizar evaluaciones específicas para optimizar los recursos ofertados a los usuarios.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AÑO, V., RAMOS, J., MARTÍNEZ-TUR, V. (1997). Conductas de práctica deportiva y uso de instalaciones. Diferencias en función del tipo de práctica. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 7 – 20.
- BURILLO, P., RODRÍGUEZ-ROMO, G., GALLARDO, L., GARCÍA-TASCÓN, M., SALINERO, J.J., URIBE, F. (2008). Análisis cualitativo y cuantitativo de la oferta de piscinas cubiertas en las Comunidades Autónomas españolas. *Cultura, Ciencias y Deporte*, 3(9), 185-193.
- FABER, C., MICHON, F. (1999). Les strasbourgeois et leurs piscines publiques. *Sport Europe Stratégies*, 1, 95 – 131.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: C.S.D. C.I.S.
- HERNÁNDEZ, A., MORALES, V., FERNÁNDEZ, J. C. (2004). Evaluación para la determinación de perfiles de usuarios de instalaciones deportivas. *Lecturas, Educación Física y Deportes*. Revista digital, 79, <http://www.efdeportes.com/efd79/usuario.htm>, [consultado 18/07/2012].
- MARTÍNEZ-TUR, V., PEIRÓ, J.M., RAMOS, J. (1995). Efecto modulador de los aspectos sociodemográficos en la predicción de la práctica deportiva y uso de instalaciones deportivas. *Anales de psicología*, 11 (1), 77 – 96.
- MORENO, J.A., ÁGUILA, C., BORGES, F. (2011). La socialización en la práctica físico-deportiva de carácter recreativo: predictores de los motivos sociales. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 103, 76 – 82.
- MORENO, J. A., CERVELLÓ, E., MARCOS, P. J., MARTÍN, E. E. (2010). Importancia de la valoración del comportamiento autónomo del practicante para el disfrute en programas de ejercicio físico acuático. *Revista de Psicología del Deporte*, 10 (1), 57-70.
- MORENO, J. A., GUTIÉRREZ, M. (1997). Valoración de la satisfacción de los usuarios de instalaciones acuáticas cubiertas. *Actas del 3º Congrès de Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*. INEFC-Lleida <http://www.um.es/univefd/instrasat.pdf> [consultado 2/07/2012].
- RODRÍGUEZ, G., BARRIOPEDRO, M. I. (2003). Niveles de satisfacción en usuarios de piscinas cubiertas con la profundidad del vaso utilizado para la práctica. *Revista de Psicología del Deporte*, 12 (2), 147 – 164.
- ROUCA, C. (1999). *Les piscines parisiennes: pratiques et espaces. La vogue de l'eau*. Tesis Doctoral. Universidad París VII [documento sin publicar].

- VIGNAL, B., CHAMPELY, S., TERRET, T., CHAUZAUD, P. (2000). *Les piscines d'hiver de Lyon. Usages, satisfaction et demandes de transformations*. Lyon: Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport. Université Claude Bernard Lyon I.
- ZAPICO, M. B., TUERO, C. (2010). Análisis retrospectivo de los equipamientos acuáticos en España. *RECORDE: Revista de História do Esporte*, 3(1) [http://www.sport.ifcs.ufrj.br/record/pdf/record-V3N1_2010_15.pdf].

Factores de la política deportiva española que conducen al éxito deportivo internacional

ADRIÀ MARTÍN LÓPEZ*, ANNA VILANOVA SOLER** y EDUARD INGLÉS YUBA***

* *Técnico del Observatori Català de l'Esport (www.observatoridelesport.cat)*

** *Profesora del Departamento de Gestión y Recreación y miembro del Grupo de Investigación Social y Educativa de la Actividad Física y el Deporte (GISEAFE)*

*** *Miembro del Grupo de Investigación Social y Educativa de la Actividad Física y el Deporte (GISEAFE)
INEFC – Centro de Barcelona*

RESUMEN

El presente estudio forma parte de un proyecto internacional iniciado en el año 2002 que tiene como finalidad comparar las políticas deportivas para determinar los factores que conducen al éxito deportivo internacional. Actualmente en el proyecto participan: Australia, Brasil, Canadá, Dinamarca, España, Estonia, Finlandia, Flandes, Francia, Holanda, Irlanda, Japón, Portugal, Suiza y Walonia.

El objetivo principal consiste en identificar las políticas deportivas que conducen al éxito deportivo internacional de España, de acuerdo a su posición competitiva y los factores de éxito deportivo de los otros países integrantes en el estudio. Las políticas deportivas son analizadas a partir del modelo teórico de De Bosscher et al. (2006), clasificando los factores de la política deportiva influyentes en 9 pilares.

Para recoger la información de cada uno de los pilares se ha llevado a cabo entrevistas cara a cara mediante un cuestionario a personas expertas del sistema deportivo, se ha realizado un análisis secundario de documentos y también se ha elaborado una encuesta a deportistas, entrenadores y directivos para “medir” el clima deportivo del país.

Palabras clave: Deporte de alto nivel, política deportiva, éxito deportivo.

ABSTRACT

This study is part of an international project started in 2002 that aims to compare sports policies to determine the factors that may lead to an international sporting success. The countries that are currently involved in the project are: Australia, Brazil, Canada, Denmark, Esto-

nia, Finland, Flanders, France, Ireland, Japan, Netherlands, Portugal, Spain, Switzerland and Walonia.

The main objective is to identify the policies that lead Spain to its international sports success sports, according to its competitive position and sporting success factors of the other countries involved in the study. Sports policies are analyzed basing on the theoretical model from De Bosscher et al. (2006), that classifies the influent sports policy factors in 9 pillars.

To collect information from each of the pillars face to face interviews were conducted by using a questionnaire to expert of the sports system. There has also been a secondary analysis of documents and surveys to athletes, coaches and managers had been made in order to “measure” the country’s sports climate.

Key words: Top-level sport, sports policy, sports success.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo principal realizar una descripción detallada de las políticas deportivas españolas, para posteriormente identificar los factores que conducen al éxito del deporte español. Este proceso nos permitirá comparar la posición competitiva de España de acuerdo con los factores de éxito deportivo de los otros países integrantes en el proyecto.

Para la elaboración del modelo teórico se ha realizado un análisis detallado de la literatura existente y como reflejan De Bosscher, Bingham, Shibli, van Bottenbur y De Knop 2008, se observa que hay un gran número de factores que determinan el éxito del deporte de alto nivel.

Estos factores pueden clasificarse a partir de tres niveles:

- **Nivel micro:** los deportistas a nivel individual. Sus cualidades genéticas y su contexto más cercano (familia, amigos, entrenadores, etc). A este nivel muchos de los factores pueden controlarse, como por ejemplo las técnicas de entrenamiento, la táctica, el apoyo psicológico y medico, etc., pero hay otros factores que no pueden ser controlados como por ejemplo la constitución genética del individuo.
- **Nivel meso:** la política y las políticas deportivas. En este nivel se considera que las políticas deportivas pueden influir en el rendimiento deportivo a largo plazo (Clumpner, 1994; Larose y Haggerty, 1996; Olakley y Green, 2001; Riordan, 1991; Sedlacek, Matousek, Holcek et al., 1994; Semotiuk, 1990).
- **Nivel macro:** el contexto social y cultural, factores como el bienestar económico de la población, el tamaño de la población, las variaciones geográficas y climáticas, el sistema político, el sistema cultural, etc. Varios estudios han demostrado que el éxito deportivo está fuertemente influenciado por los factores a nivel macro (Ball, 1972; Bernard & Busse, 2004; De Bosscher, De Knop & Heyndels, 2003; Grimes, Kelly & Rubin, 1974; Hoffmann, Ging & Ramasamy, 2001; Levine, 1974).

Basándose en el análisis de la literatura existente, De Bosscher et al. (2006) concluyeron que los factores influenciados por la política deportiva que conducen al éxito deportivo pueden clasificarse en nueve (ver figura 1). Estos factores en el modelo teórico planteado son llamados pilares y se dividen en “Input”, “Throughput” y “Output”.

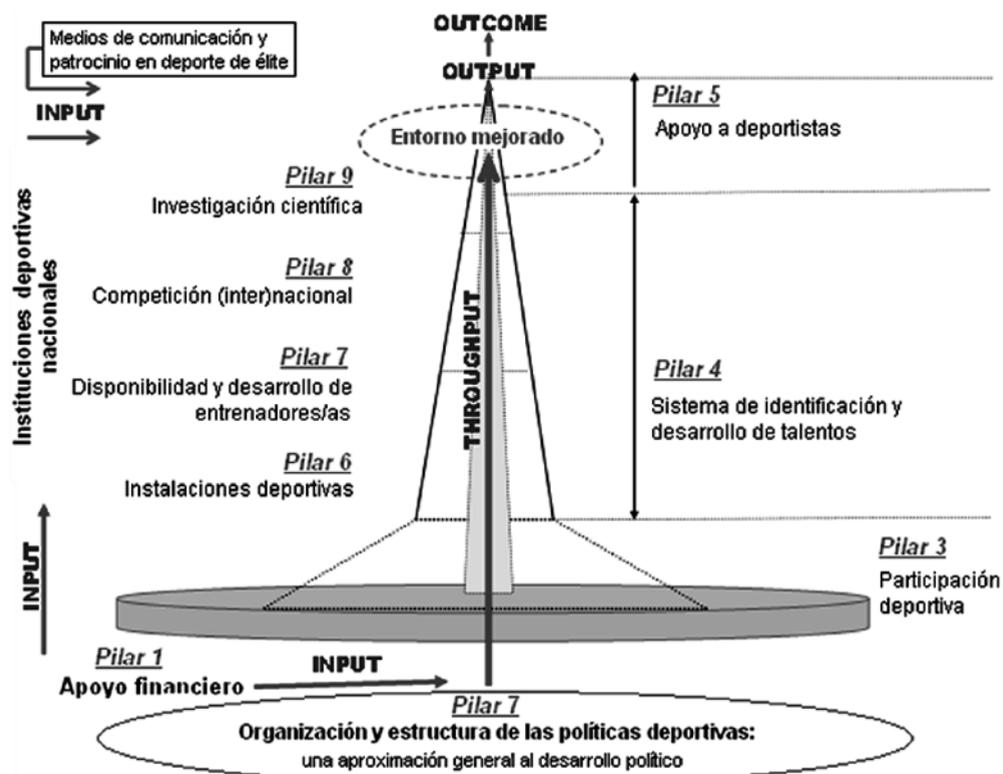


Figura 1. Factores de la política deportiva influenciadores del éxito internacional (De Bosscher et al., 2006)

2. MÉTODO

Con el fin de llevar a cabo la misma investigación en todos los países se han utilizado los mismos métodos y las mismas herramientas para la recogida de datos. La recogida de datos tenía dos fines. Por un lado realizar un inventario de la política deportiva teniendo en cuenta los 9 factores identificados, para ello los métodos utilizados han sido la entrevista cara a cara mediante un cuestionario estandarizado y el análisis secundario de documentación. Y, por otro lado se quería “medir” el clima deportivo del país respecto a los 9 pilares identificados, para ello se han realizado encuestas estandarizadas a 3 agentes principales del sistema deportivo (deportistas, entrenadores/as, directivos/as).

En relación a la encuesta a los deportistas se determinó a través de la base de datos del Consejo Superior de Deportes (en adelante CSD) que el universo de estudio estaba formado por 518 deportistas. A través del muestreo probabilístico sistemático y aplicando el cálculo de la muestra para poblaciones finitas (<100.000) se obtienen 166 deportistas, para un nivel de confianza del 95% y para $p = q = 0.5$, un error máximo del 6,50%.

En relación a la encuesta a los entrenadores y entrenadoras se decidió realizar como mínimo una entrevista por cada uno de los deportes representados (25) en el universo de estudio debido a la inexistencia de una base de datos. Finalmente, se realizaron 13 encuestas al colectivo de directivos y directivas.

3. RESULTADOS

A continuación se presenta un breve resumen de los resultados obtenidos de cada uno de los 9 pilares. En algunos casos se describe que se está desarrollando en España y en la mayoría de casos se expone la percepción que tienen del pilar los deportistas y entrenadores. Para mayor profundidad en cada uno de los pilares consultar Vilanova, Inglés, Martín, Bou y González (2011).

Pilar 1. Apoyo financiero

España cuenta con diversidad de agentes implicados en el apoyo al deporte de alto nivel, los cuales interactúan en base a un sistema de colaboración entre el sector público y el privado. Cada uno de ellos cuenta con competencias en la promoción y desarrollo del deporte, siendo el CSD el organismo autónomo nacional de carácter administrativo a través del cual se ejerce la actuación de la Administración del Estado en el ámbito del deporte.

La inversión en deportes proveniente del gobierno estatal, a través del CSD, se ha incrementado progresivamente en los últimos años pasando de 142.315.980€ en el año 2002 a un máximo de 191.275.690€ en el año 2009. Desde entonces el gasto planeado se ha reducido ligeramente (185.070.400 € en 2010 y 166.641.610 € en 2011), representando alrededor de un 0,04% del total del presupuesto nacional total. La gran parte del gasto nacional en deporte va dirigido a federaciones, seguido de agentes locales y clubes deportivos.

Respecto a la financiación, el 77,7% de los deportistas reciben un salario por sus actividades deportivas. El 48,2% reciben entre 10.000-35.000 euros anuales y un 26% menos de 10.000 euros. El 44% reciben el salario por parte de los clubes deportivos y el 27,4% lo recibe por parte del CSD. El 60,1% de los deportistas consideran que el salario recibido es suficiente para vivir y para financiar sus costes derivados del entrenamiento. En un 16,3% el salario recibido les permite ser deportistas a tiempo parcial y en un 23,5% el salario recibido es insuficiente para vivir y pagar los costos derivados de los entrenamientos.

Pilar 2. Organización y estructura de la política deportiva

La organización y estructura de la política deportiva en España es compleja debido a su estructura multinivel (administración central, autonómica y local). Según el artículo 51

de la Ley 10/1990 del Deporte (Título VI. El deporte de alto nivel) el CSD ejerce la tutela y el control del deporte de alto nivel, acordando con las federaciones deportivas españolas y, en su caso, con las Comunidades Autónomas, los programas y planes de preparación que serán ejecutados por aquellas. En el sector público también intervienen las diputaciones y los ayuntamientos.

En el sector privado asociativo intervienen el Comité Olímpico Español, las federaciones deportivas, las agrupaciones de clubes, las Sociedades Anónimas Deportivas, las federaciones deportivas autonómicas y los clubes deportivos.

Para la mayoría de los encuestados las federaciones son los principales proveedores de información frente a los clubes deportivos. Estos últimos informan especialmente sobre los planes de viaje (88,2%), los horarios de entrenamiento y competición (83,7%), nutrición (47,2%) y en temas de doping (66,7%).

En relación a la calidad en la comunicación entre los atletas y los clubes, el 45,5% de los deportistas la considera buena. En el caso de las federaciones el 30,2% la considera mala. La comunicación con el Comité Olímpico Español es valorada razonablemente (25,3%). Por último, la comunicación con el CSD la describen entre buena y razonable (27,7% respectivamente).

Pilar 3. Participación deportiva

Las administraciones públicas son las encargadas de velar por el fomento y el desarrollo de la práctica deportiva. A nivel estatal, el CSD establece programas de deporte para todos, con una especial atención al deporte escolar. A nivel autonómico, cada gobierno regional dispone de diferentes organismos que participan en el desarrollo del deporte, ya sea a través de la construcción de instalaciones, ayudas a clubes y escuelas o bien organizando competiciones.

La participación deportiva también se promueve desde otros ámbitos como el educativo, donde por ley se establece la educación física como una materia obligatoria en gran parte de la etapa educativa.

En España, el 43% de la población adulta practica deporte al menos una vez por semana. Estos datos, recogidos por el CIS en 2010, indican que el 49% de los hombres entre 15 y 75 años realizan actividad física al menos una vez por semana mientras que la proporción es del 31% en el caso de las mujeres comprendidas entre esas mismas edades. En el caso de la población escolar, el estudio publicado recientemente por el CSD *Los hábitos deportivos de la población escolar en España* indica que un 65% de personas entre los 6 y los 18 años practican deporte al menos durante 3 horas a la semana.

Pilar 4. Identificación y desarrollo de talentos

Actualmente en España existe el Programa Nacional de Tecnificación Deportiva. Este programa tiene sus orígenes en el año 1989 en el que se creó el Programa 2000 de Perfeccionamiento. El objetivo principal del programa es la detección, selección y seguimiento de los deportistas.

Un 27% de los deportistas encuestados empezaron a practicar su deporte entre los 8 y los 9 años. Y entre los 14 y 17 años este pasó a tener más importancia y a ser el único deporte practicado. Estos deportistas cuando empiezan a destacar reciben servicios de apoyo adicionales por parte de los clubes o por parte de otras organizaciones. Este apoyo se destina mayoritariamente a la participación en competiciones internacionales (86,5%), a equipamiento deportivo (78,5%), servicios de fisioterapeuta (75,2%) y seguimiento médico (71,6%).

Los deportistas expresan estar particularmente satisfechos sobre el apoyo recibido por parte de los clubes (45,1%), mientras que el apoyo recibido por parte de la Federación lo encuentran entre bueno 26,8% y razonable 27,4%. Además, los deportistas (65,5%) comentan que la atención recibida cómo jóvenes talentos fue en el momento oportuno.

Pilar 5. Apoyo al deportista

Uno de los programas principales que existe en España es el Programa de atención al deportista de alto nivel (PROAD). El PROAD ofrece atención individualizada de forma presencial y telemática a los y las deportistas. Este ofrece información, asesoramiento, orientación, intermediación y gestión de los recursos que pueden necesitar los deportistas de alto nivel para facilitar su proceso de transición profesional al finalizar su actividad deportiva.

A continuación, se muestra la opinión de los y las deportistas sobre el apoyo recibido para la compaginación entre los estudios y el deporte. Por lo que respecta a la educación secundaria, el 65,7% de los deportistas expresan haber recibido un trato especial durante sus estudios por el hecho de ser deportistas de alto nivel y el 27,2% han realizado sus estudios en un centro especial para deportistas de alto rendimiento. Cuando se les pregunta cómo ha sido el apoyo recibido observamos que el 22,6% considera que el apoyo ha sido bueno en cambio el 17,6% considera que ha sido insuficiente.

Los que han decidido estudiar en la universidad (8,9%) lo han hecho en un centro especial para deportistas de alto rendimiento. Cuando se les pregunta sobre el apoyo recibido durante la combinación de los estudios universitarios con el deporte los resultados muestran que el 22,6% encuentra que fue un apoyo razonable, mientras que el 23,3% considera que fue pobre.

Pilar 6. Instalaciones deportivas

En este apartado más de un 45% de los deportistas considera muy buenas (9,8%) o buenas (36,2%) las instalaciones de entrenamiento y alojamiento. Respecto a la disponibilidad y accesibilidad de los centros de entrenamiento, el porcentaje de deportistas que las definen como muy buenas (8,5%) o buenas (28,8%) se reduce considerablemente, situándose la mayoría en su valoración como “razonable” (43,1%).

Si analizamos el tiempo de desplazamiento hacia el lugar de entrenamiento, la mayoría de entrenadores y el 77,2% de los deportistas pasan menos de 6 horas semanales de trayecto desde sus hogares a los centros de entrenamiento. Solo un 22,8% de los deportistas dedican más de 6h semanales a los trayectos.

Pilar 7. Desarrollo y formación continua de entrenadores

La opinión de los deportistas respecto a sus entrenadores se puede considerar muy buena. Por lo que respecta a los conocimientos un 33,7% los deportistas los consideran muy altos. Las habilidades técnicas de los entrenadores también son consideradas muy altas (33,5%) o altas 43,9%. Si nos referimos a las habilidades interpersonales estas en un 31,5% de los casos son valoradas muy elevadas.

Si analizamos la consideración que tienen los deportistas sobre la idoneidad de sus entrenadores observamos que en un 39,2% están muy de acuerdo en que su entrenador es el más idóneo en este momento de su carrera deportiva y un 31,9% también dice estar de acuerdo.

Pilar 8. Competiciones nacionales e internacionales

La mayoría de los deportistas de alto nivel consideran razonable la frecuencia (30,6%) y el nivel (37,5%) de las competiciones nacionales. En el caso de los jóvenes talentos los resultados son muy similares.

La mayoría de deportistas (78,7%) participan suficientemente en competiciones internacionales y, además, en un 79% de los casos declaran recibir apoyo financiero de su gobierno u otras organizaciones deportivas. Este apoyo es considerado suficiente por más de la mitad de los deportistas (53%). En lo referente a acontecimientos deportivos internacionales organizados en España, los deportistas (72,3%) consideran que son insuficientes.

Pilar 9. Investigaciones científicas

El 80% de los entrenadores indican un uso regular de las investigaciones científicas para apoyar sus actividades de entrenamiento y el 92% reconoce haber usado alguna investigación científica aplicada en sus tareas de entrenamiento durante los últimos 12 meses. Aún así, únicamente el 24% del total dice recibir alguna publicación al respecto o la posibilidad de participar en seminarios científicos, como mínimo una vez al año.

El 76% de entrenadores considera que no existe suficiente investigación científica relacionada con el área del deporte de alto nivel en España y el 88% de entrenadores opina que el conocimiento científico no se difunde de manera suficiente entre los entrenadores de alto nivel de su deporte.

En el caso de los deportistas, más del 40% del total valora como insuficiente o pobre la aplicabilidad de la investigación científica al desarrollo de nuevas tecnologías y la innovación en su deporte; y más del 50% cree que las oportunidades que recibe para utilizarlas son pobres o insuficientes.

4. CONCLUSIONES

Es muy importante conocer la opinión directa de deportistas y entrenadores sobre la situación actual, pues son los agentes principales del sistema y conocen de primera mano su funcionamiento. La combinación de la percepción de deportistas y entrenadores con el análisis exhaustivo de la realidad nos ha permitido hacer un diagnóstico muy preciso de la

situación de la política deportiva en España. Cabe decir, que debido a la falta de espacio no se ha explicado en todos los pilares lo que se está desarrollando en España ni la percepción que tienen los entrenadores y directivos sobre las políticas deportivas llevadas a cabo en España.

Finalmente, debemos destacar también que, a partir de esta primera fase de estudio, se podrá realizar una comparación con otros países y, de este modo, conocer la situación del nivel competitivo español dentro del marco internacional.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BALL, D.W. (1972). "Olympic games competition. Structural correlates of national success". In *International Journal of Comparative sociology*, 13 (3-4) 186-200.
- BERNARD, A., BUSSE, M. (2004). "Who wins the Olympic Games? Economic resources and medal totals". In *Review of Economics and Statistics* Vol. 86, Issue 1 - February 2004.
- CLUMPNER, R. A. (1994). 21st century success in international competition. In R. Wilcox (Ed.), *Sport in the global village* (pp. 298–303). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- DE BOSSCHER, V., BINGHAM, J., SHIBLI, S., VAN BOTTENBURG, M., DE KNOP, P. (2008). *A Global sporting arms race. An international comparative study on sports policy factors Leading to international sporting success*. Aachen, Germany: Meyer & Meyer.
- DE BOSSCHER, V., DE KNOP, P. & HEYNDELS, B. (2003a). "Comparing relative sporting succes among countries : Create equal opportunities in sport". In *Journal of Comparative Physical Education & Sport*, 3(3), 109-120.
- DE BOSSCHER, V., DE KNOP, P., VAN BOTTENBURG M, SHIBLI, S. (2006). "A conceptual framework for analysing Sports Policy Factors Leading to international sporting success". In *European Sport Management Quarterly*, 6,2, 185-215.
- GRIMES, A.R., KELLY, W. J. and RUBIN, P. H. (1974) "A socioeconomic model of national Olympic performance", In *Social Science Quarterly*, 55, 777-82.
- HOFFMANN, R., GING, L.C., & RAMASAMY, B. (2001). *Public policy and Olympic success*. Available at: <http://www.unim.nottingham.ac.uk/dbm/papers/2001-02.pdf>.
- LAROSE, K., & HAGGERTY, T. R. (1996). *Factors associated with national Olympic success: an exploratory study*. Non published Masters thesis, Universiteit Brunswick, Canada.
- LEVINE, N. (1974) "Why do countries win Olympic medals? Some structural correlates of Olympic games success: 1972", In *Sociology and Social Research*, 58, 353-360.
- OAKLEY B., & GREEN, M. (2001). "The production of Olympic champions: International perspectives on elite sport development system". In *European Journal for Sport Management*, 8, 83 – 105.
- RIORDAN, J. (1991). *Sport, politics and communism*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- SEDLACEK, J., MATOUSEK, R., HOLCEK, R., & MORAVEC, R. (1994). The influence of the political changes on the high performance sport organisation in Czechoslovakia. In R. Wilcox (Ed.), *Sport in the global village* (pp. 341–347). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- SEMOTIUK, D. M. (1990). "East Bloc athletics in the Glasnost era". In *Journal of Comparative Physical Education and Sport*, 9(1), 26–29.
- VILANOVA, A. (Dir.) (2011). *Memoria Científico –Técnica. Factores de la política deportiva española que conducen al éxito deportivo internacional*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Las mujeres que presiden los clubes deportivos en Catalunya. Análisis de los factores que inciden en el acceso a los puestos de dirección: resultados preliminares

MARTA MORAGAS* Y NÚRIA PUIG**

*GRIES (*Grup de Recerca i Innovació sobre Esport i Societat*). *Facultat de Psicologia Ciències de l'Educació i de l'Esport. Universitat Ramon Llull, Barcelona*
GISEAFE (*Grup d'Investigació Social i Educativa en l'Activitat Física i l'Esport*). *Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona*

RESUMEN

En Catalunya el porcentaje de mujeres que ocupa puestos de dirección en los clubes deportivos –es decir, que forman parte de la junta directiva de estas entidades– es tan solo de un 20.7% respecto al 79.3% de hombres (Secretaria General de l'Esport, 2010:91). Si a esta *segregación ocupacional horizontal* aparente (“la dirección deportiva es cosa de hombres”) añadimos el análisis del tipo de cargo que ocupan estas mujeres en la junta directiva de dichos clubes, se constata también la existencia de una *segregación ocupacional vertical*. Es decir, las mujeres tienden a ocupar los puestos con menor poder de decisión y menor representatividad en estas entidades. De hecho, tan solo un 12% de los clubes deportivos son presididos por una mujer frente al 88% de clubes que son presididos por un hombre (SGE, 2010: 94).

La finalidad de este estudio es analizar los factores que inciden en el acceso de las mujeres a estos puestos de decisión. Los objetivos son identificar, por un lado, los posibles obstáculos que impiden o dificultan el acceso y, por el otro, los recursos y estrategias que estas mujeres utilizan para superar dichos obstáculos en el acceso y en el desarrollo de su tarea directiva.

La voluntad de comprensión del fenómeno exige un abordaje cualitativo, en este caso mediante el desarrollo de entrevistas en profundidad. Se han realizado 16 entrevistas a presidentas de clubes deportivos repartidas entre modalidades practicadas mayoritariamente por hombres y modalidades practicadas mayoritariamente por mujeres.

En este trabajo se presentan los resultados preliminares de dicha investigación. Se identifican obstáculos y recursos conceptualizados a partir de tres dimensiones: la personal, la del entorno próximo y la del entorno organizativo.

Palabras clave: mujeres, puestos directivos, obstáculos, recursos, clubes.

ABSTRACT

In Catalonia, the percentage of women holding leadership positions in the sports clubs –this is, women who work in the executive board of this clubs- is only of 20.7% compared to 79.3% of men (Secretaria General de l'Esport, 2010:91). If to this horizontal occupational segregation apparent (“the position of manager in sport is only for men”) we add the analysis of the kind of jobs that women hold in the board of directors of clubs, we can also verify a vertical occupational segregation. That means that women normally hold the positions with less power decision and less importance in this sporting body. In fact, only a 12% of the sport clubs are chaired by women versus the 88% of clubs that are chaired by men. (SGE, 2010: 94).

The purpose of this study is to analyze the factors that influence the access of women in this decision places. The objectives are to identify, on one hand, the possible obstacles that prevent or make difficult the access and, on the other hand, the resources and strategies that this women use to beat this obstacles in the access and in the development of their leading work.

The desire to understand the phenomenon needs a qualitative approach in this case by developing in depth interviews. We have done 16 interviews both with women who chair sports clubs of disciplines practiced mainly by men and disciplines practiced mainly by women.

In this work we present preliminary results of the research The identification of obstacles and resources is organised on three dimensions: the personal, the close environment and the organizational environment.

Key words: women, leadership positions, obstacles, resources, sport clubs

1. INTRODUCCIÓN

El deporte ha sido un ámbito tradicionalmente masculino. Son muchos los avances que se han dado a lo largo de los años pero, a pesar de ellos, actualmente las cifras continúan mostrando una desigualdad entre hombres y mujeres. Esta desigualdad se constata en distintos sectores del sistema deportivo como por ejemplo en los niveles de práctica deportiva, en la cantidad de licencias federativas, de estudiantes de educación física, de profesionales del sector y también en la composición de las cúpulas directivas de las organizaciones deportivas (Unión Europea, 2010; Consejo Superior de Deportes, 2010; SGE, 2010b). Así pues, podemos afirmar que el deporte es todavía una actividad más masculina que femenina (Puig, N.; Vilanova, A.; Inglés, E.; Mayo, D., 2009).

A pesar de las declaraciones y movimientos regionales surgidos con la intención de modificar esta situación de desigualdad de la mujer en el ámbito deportivo (Declaración de Brighton, 1994; 1ª conferencia mujer y deporte Laussane, 1996; 2ª conferencia mujer y deporte Namibia, 1998) el análisis de la situación de las mujeres en los puestos de dirección de las organizaciones deportivas resulta un tanto desolador.

Tabla 1: Porcentaje de mujeres en los puestos de dirección de las organizaciones deportivas

	% de mujeres en puestos directivos	% de hombres en puestos directivos
Comité Olímpico Español	Menos del 10%	90,00%
Federaciones deportivas españolas	10,59%	89,41%
Federaciones deportivas catalanas	15,50%	84,50%
Clubes deportivos de Catalunya	20,70%	79,30%

Fuente: elaboración propia a partir del Observatori Català de l'esport, 2009 y Comitè Olímpic Espanol, 2006.

Sin embargo, la necesidad de una mayor cuota de mujeres en los puestos directivos y técnicos se estima determinante para impulsar a las mujeres en el ámbito deportivo (Robles, F.; Escobar, K., 2006).

El presente estudio se centra en los clubes deportivos de Catalunya. Se observa que el porcentaje de mujeres que forman parte de la junta directiva de estas entidades es tan solo de un 20.7% respecto al 79.3% de hombres (SGE, 2010:91). Si a esta *segregación ocupacional horizontal* aparente (“la dirección deportiva es cosa de hombres”) añadimos el análisis del tipo de cargo que ocupan estas mujeres en la junta directiva de dichos clubes se constata también la existencia de una *segregación ocupacional vertical*. Es decir, las mujeres tienden a ocupar los puestos con menor poder de decisión y menor representatividad en estas entidades (ver tabla 2).

Tabla 2: Cargos que ostentan las mujeres en las juntas directivas de los clubes de Catalunya

	Hombres	Mujeres
Presidencia	88%	12%
Vicepresidencia	86%	14%
Tesorería	75%	25%
Secretariado	71%	29%
Vocalías	69%	31%

Fuente: SGE, 2010.

Así pues, en el mundo de las organizaciones deportivas voluntarias (los clubes) no se ha conseguido una equidad entre géneros en la esfera de poder igual que sucede en el ámbito laboral en general (Sarrió, et. al., 2002; OIT, 2004).

Uno de los términos que se ha empleado tradicionalmente para describir este conjunto de factores invisibles que impiden a las mujeres ascender a las cúpulas directivas de las organizaciones es el de *techo de cristal* (Morrison, A.M., White, R.P y Van Velsor, E., 1987). La revisión de la literatura existente en el ámbito de las organizaciones nos ha permitido identificar un conjunto de factores que inciden como obstáculos en el acceso de las mujeres a

los puestos de responsabilidad. Su menor preparación, los estereotipos de género, las posibles diferencias en las formas de liderazgo, las tareas que tradicionalmente desarrollan, el menor acceso a las redes sociales de la empresa y las dificultades para conciliar las responsabilidades en el ámbito familiar y laboral son algunos de los obstáculos que se reiteran en los distintos estudios (Barberá, E. et al., 2000; Cuadrado, I. et al., 2004; Agut, S. y Martín, P., 2007; López, M., 2007; Molero, F. et al., 2009). Eagly, A.H. y Carli, L. (2007) emplean el término *laberinto de cristal* para describir esta situación de sorteo de obstáculos a la que se enfrenta la mujer en el momento de acceder y desarrollar su tarea directiva.

En el ámbito deportivo, Robles, F. y Escobar, K. (2006) han identificado también un conjunto de factores que explican la poca presencia de mujeres en los órganos de gobierno de las organizaciones deportivas españolas: el techo de cristal, las barreras culturales y sociales, la carencia de candidatas y por último un ámbito profesional menos solidario. Siguiendo en el ámbito de las organizaciones deportivas, Puig, N. (2007) emplea el término de *sistema de filtros* para describir los obstáculos que han de superar las mujeres antes de acceder a los puestos de dirección. Estos filtros no actúan de modo cronológico, ni tienen la misma incidencia en todas las mujeres y, obviamente, su impacto es diferente en función de los diferentes momentos de sus trayectorias personales. La autora entiende que existen tres niveles de filtros: los personales, los asociados al entorno próximo (familiar y social) y los filtros de la organización. Por último, Alonso-Arbiol, I., Azurmendi, A. y Cuadrado, I. (2009) añaden reflexiones interesantes de acuerdo al estudio realizado con mujeres que presiden las federaciones vascas y proponen el concepto *precipicio de cristal* para describir como, en ocasiones, las mujeres acceden a estas cúpulas directivas en momentos en que la organización se encuentra en un momento crítico y, por tanto, con más posibilidad de fracaso.

Es necesario comprender esta situación para poder aportar medidas de actuación encaminadas a transformarla. Es evidente que no existen leyes que impongan limitaciones pero si una serie de factores que por su invisibilidad son difíciles de detectar. La finalidad de este estudio es analizar los factores que inciden en el acceso de las mujeres a estos puestos de decisión. Los objetivos son identificar, por un lado, los posibles obstáculos que impiden o dificultan el acceso y, por el otro, los recursos y estrategias que estas mujeres utilizan para superar dichos obstáculos en el acceso y en el desarrollo de su tarea directiva.

2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

El estudio se llevó a cabo siguiendo una metodología cualitativa mediante el desarrollo de *entrevistas en profundidad*. El universo de población de este estudio lo constituyen todas las mujeres que presiden un club deportivo en Catalunya. Se determinó una *muestra no aleatoria intencionada* de 16 presidentas. Cabe recordar que las técnicas cualitativas no pretenden dimensionar numéricamente los fenómenos sino ofrecer descripciones ricas y extensas de sus propiedades. Por tanto, este tipo de investigación se beneficia poco de la elección de casos al azar y mucho más del análisis de casos que puedan proporcionar información rica y extensa (López, J.S. et al, 2010). En este caso, la selección de casos típicos se hizo considerando dos

únicos criterios de diferenciación: la modalidad deportiva del club que presiden y el tamaño del mismo.

Una vez realizadas las entrevistas y grabadas en audio, se procedió a realizar las transcripciones correspondientes. En el análisis de contenido se identificaron las unidades de análisis relevantes en función de los objetivos del estudio y de acuerdo a las categorías definidas en el modelo teórico. Se procedió al tratamiento cuantitativo y cualitativo mediante el programa “Atlas-ti”. Para asegurar la objetividad de las conclusiones, se contrastó el análisis con otros expertos lo que permitió aumentar la validez de los datos obtenidos.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La comprensión del fenómeno que nos ocupa requiere de un análisis en profundidad. Es necesario identificar el conjunto de factores que según las mujeres entrevistadas inciden en el acceso y posterior desarrollo de su tarea directiva. Estos factores incluyen, por un lado, los obstáculos en los diferentes niveles de análisis propuestos (personal, entorno próximo y organización) y, por otro lado, los recursos que utilizan para salvar dichos obstáculos. En los apartados que siguen revisaremos los factores identificados en los diferentes niveles propuestos.

3.1. Factores personales

En este nivel se han identificado cinco grandes grupos de factores que se han categorizado bajo la siguiente denominación: el proceso de socialización, las transferencias de sus trayectorias vitales, la identidad de género, la motivación y la personalidad.

El *proceso de socialización* fomenta el desarrollo de características y actitudes asociadas a la identidad de género femenina que pueden resultar negativas para el desarrollo de la tarea directiva. Esta discriminación de carácter indirecto opera a diferentes niveles: atribución de responsabilidad, bajas expectativas, miedo al éxito, seguridad en sí mismas, ausencia de deseo de poder y papel dependiente. Estas discriminaciones indirectas se han identificado también en otros estudios realizados con mujeres que ocupan puestos de dirección (Claes, M.T., 1999; Puig, N., 2007).

En cambio, en la dimensión positiva de este factor hemos observado como la influencia de sus agentes de socialización primaria (madre o padre) les han permitido desarrollar virtudes, habilidades y valores que las ayudan en su tarea directiva.

Por otro lado, las referencias constantes en los discursos de nuestras presidentas a este conjunto de factores relacionados con el proceso de socialización, nos han llevado a desgranar este factor general y conceptualizarlo en distintos factores agrupados bajo la denominación de *transferencias de su trayectoria vital*. Hemos concretado estas transferencias en los siguientes indicadores: los valores que han adquirido en el desarrollo del trabajo de cuidado, su formación, su profesión y, por último, su itinerario deportivo. Es evidente que nuestras experiencias y vivencias determinan la manera como nos comportamos en general y, en particular, inciden también en el acceso y desarrollo de la tarea directiva.

El siguiente factor identificado se relaciona con la *identidad de género*. Se han encontrado mujeres que actúan de acuerdo a las formas de hacer asociadas tradicionalmente a la feminidad (expresividad) pero también se han encontrado algunas que actúan de acuerdo a las formas de hacer asociadas tradicionalmente a la masculinidad (instrumentalización). Los hallazgos no hacen más que corroborar que el género se ha individualizado y que existen márgenes mucho más amplios para definirlo socialmente tanto si nos referimos al masculino como al femenino (Puig, N., 2002). De los casos analizados se observa que esta forma de hacer asociada a la masculinidad o a la feminidad se puede considerar un obstáculo, o no, en función del contexto organizativo donde se enmarque la actuación de esta mujer. Por ejemplo, en el caso de una mujer presidiendo un club de gimnasia rítmica (deporte femenino) su quehacer femenino no supondrá un obstáculo en su tarea directiva. Mientras que una presidenta de un club de fútbol (deporte masculino) con un quehacer femenino manifiesta que experimenta un conflicto personal. En cierta manera es consciente de que se aparta del modelo de referencia (el masculino, experimental) y se culpabiliza por este hecho. Empleando la metáfora de Puig (2002) en su análisis de la situación de la mujer en el ámbito deportivo, esta presidenta del club de fútbol obviamente “*juega en campo contrario*” en cambio, la presidenta del club de rítmica “*juega en casa*”.

Otro factor que se ha identificado es la *motivación* que lleva a estas mujeres a presidir estas entidades. El modelo empleado para interpretar los resultados en relación a este complejo concepto ha sido el de Juan A. Pérez López (citado en Vélaz, J.I., 1996) según el cual se diferencian tres tipos de motivaciones: la extrínseca, la intrínseca y la trascendente. Se han identificados tres grandes motivos *extrínsecos* por los que las mujeres acceden al cargo de la presidencia: los/las hijos e hijas, el interés por su negocio y el interés por su propia práctica deportiva.

Ahora bien, la motivación de estas mujeres por presidir la entidad evoluciona durante el desarrollo de su mandato hacia una motivación de tipo *intrínseca*. Se ha identificado un grupo de mujeres que en el club han encontrado un refugio para cubrir un vacío emocional que se ha producido en sus vidas como consecuencia de la muerte de la pareja, de la separación, de la emancipación de los hijos, etc.

El último factor que se ha incluido en este nivel personal es el de la *personalidad* de estas mujeres. Se constata que hay un conjunto de características individuales que son relevantes para que estas mujeres se puedan desenvolver bien en el cargo.

3.2. Factores del entorno próximo

Las mujeres entrevistadas identifican una serie de obstáculos y/o recursos que son consecuencia del hecho de desarrollar distintos roles en su entorno próximo: presidir una entidad, trabajar en casa y, en algunos casos también, trabajar fuera de casa. Relacionamos este conjunto de factores con el concepto de *conflicto de rol*.

En la dimensión negativa de este factor aparece el concepto de la *sobrecarga de rol*. Esta sobrecarga de rol puede suponer, de acuerdo con la teoría del deterioro (Crosby, 1984), un incremento del estrés y un agotamiento físico y mental. También hemos observado como, en muchas ocasiones, este exceso de cargas acaba suponiendo una renuncia a su tiempo libre.

Otro factor que se ha identificado en esta dimensión negativa es lo que hemos denominado *confusión de roles* que puede ser extrínseca o intrínseca. Denominamos *conflicto de rol extrínseco* cuando los que confunden los roles desempeñados por estas mujeres son otros, los/as asociados/as, por ejemplo. El hecho que una mujer ocupe distintos roles en la entidad, madre de una jugadora y presidenta de la misma, puede llegar a incomodarlas en el desarrollo de sus roles identificándolo como un obstáculo. Por ejemplo, ser interpelada por un/a asociado/a en el momento en que se encuentra mirando el partido de su hija o hijo. Cuando esta confusión de roles no viene dada por terceros sino por ellas mismas lo hemos conceptualizado con el término *conflicto de rol intrínseco*. Es el caso de las mujeres que confunden, por ejemplo, el rol de presidenta con el rol de madre pudiendo tener consecuencias negativas para el funcionamiento del club (uso indebido del poder). En este caso, más que un obstáculo en el desarrollo de su tarea, se trataría de un factor que incidiría en los resultados de la misma. Del discurso de alguna de las presidentas entrevistadas deducimos que esta confusión es más habitual en presidentas y madres sin experiencia en el ámbito deportivo.

Por último, en esta dimensión negativa, algunas de las presidentas experimentan el *conflicto interrol familia-trabajo* (familia-club en nuestro caso). Este se produce cuando las presiones de rol procedentes de los diferentes ámbitos son incompatibles. Pero esta incompatibilidad no va ligada a la distribución de recursos escasos como el tiempo y la energía (Khan et al., 1964 citado por Infante, E.,2000). Un ejemplo de este conflicto es cuando sienten que deben tomar una decisión como presidentas del club (echar a un niño/a porque no puede pagar la cuota) que como madre no pueden soportar (que un niño/a se quede sin poder jugar). En este caso el conflicto supone un obstáculo.

En la dimensión positiva de este factor utilizaremos la *teoría de la compensación* (Thoi-ts, 1983). Esta teoría plantea que la acumulación de roles produce satisfacción, un aumento de la autoestima y un bienestar psicológico. De hecho, este es el caso de algunas de las mujeres entrevistadas, puesto que manifiestan que presidir la entidad tiene un impacto muy positivo en sus vidas. Por un lado, el club se convierte en un espacio de relación y de satisfacción importante y, por el otro, en un refugio para algunas que necesitan cubrir un hueco emocional en sus vidas (separación, muerte de la pareja, muerte de los padres, etc.),

Siguiendo en esta dimensión positiva recurriremos al término de la *doble presencia* (Brullet, 1996). Este término se utiliza para aludir a la necesidad de las mujeres de asegurar su presencia en las dos grandes esferas de su vida, la producción (trabajo) y la reproducción (familia). Los resultados muestran como las mujeres que, además, presiden clubes necesitan una “triple presencia” puesto que la lógica del club es muy diferente a la familiar y a la profesional. Algunas de las mujeres entrevistadas adquieren un compromiso fuerte con el club que pasa por integrar las funciones que comporta presidir la entidad a su “paquete particular de cargas” con las exigencias mentales que esto comporta. Estas mujeres acaban siendo unas expertas en la gestión y organización de este exceso de cargas con lógicas diferentes convirtiéndose así esta experiencia en un recurso que les permite asumir nuevas cargas.

Por último, en esta dimensión positiva, hemos identificado que las mujeres entrevistadas, para el desarrollo de los distintos roles, disponen de diferentes ayudas. Nos ha sorprendido el hecho que tan solo una de las presidentas entrevistadas disponga de una empleada

del hogar mientras que el resto no tiene esta ayuda. El estudio, en cambio, nos ha permitido identificar otros dos grandes tipos de ayudas. Por un lado las que se derivan de la *liberación de algún tipo de carga familiar*, no tener hijos, tener hijos de edades avanzadas (autónomos), compartir las tareas domésticas con la pareja (o con otros miembros de la unidad familiar) y, por el otro, las que se derivan de tener un trabajo que permita una *flexibilidad horaria laboral* (turnos, autónomas, etc.). Esta flexibilidad horaria les permite optimizar la gestión de sus tiempos.

El segundo gran factor que ha sido objeto de análisis en este nivel ha sido *la familia y las amistades*. Se ha encontrado en reiteradas ocasiones una incompreensión inicial por parte de seres próximos (padres, amigos, pareja, etc.) hacia la decisión tomada en relación a la presidencia de la entidad. Sin embargo, una vez asumida la decisión, la mayoría de las mujeres manifiestan que el apoyo de sus familiares (sobretudo de la pareja) es crucial para el desarrollo de su tarea directiva.

3.3. Factores de la organización

En este último nivel se han identificado y analizado los siguientes factores: la modalidad deportiva, las características constitutivas de la organización y la composición de la junta directiva.

El primer factor analizado ha sido la *modalidad deportiva* propia del club. Intuíamos que las mujeres que presiden clubes de modalidades típicamente masculinas experimentarían el desarrollo de su tarea directiva de manera más conflictiva mientras que las que presiden clubes de modalidades típicamente femeninas no identificarían este obstáculo.

Las mujeres que presiden clubes de modalidades típicamente femeninas entendemos que “juegan en casa”. Generalmente, sus juntas directivas están formadas por mujeres y, por tanto, las estructuras de estas organizaciones son completamente femeninas. En cambio, las mujeres que presiden clubes de modalidades típicamente masculinas identifican obstáculos que se relacionan con la existencia de los estereotipos de género (actitudes sexistas). Estas actitudes provienen de sus asociados y, sobretudo, de los miembros de otras organizaciones del sector. Podríamos decir que estas mujeres “juegan siempre en campo contrario” (Puig, N., 2002).

Otro factor que se ha considerado en este nivel de la organización es precisamente el relacionado con una de las *características constitutivas* de los clubes: el trabajo voluntario (Heinemann, K., 1999). Algunas presidentas consideran que desarrollar esta tarea directiva en entidades que funcionan, en gran parte, con estructuras de personal voluntario supone un desgaste adicional puesto que a menudo los/as asociados/as desconocen esta situación. El/la asociado/a tiende a comparar las prestaciones del club a las de una organización privada obviando el hecho que en este caso el servicio se presta con estructuras poco profesionalizadas.

En la dimensión negativa de este factor podemos tomar como ejemplo las duras críticas que reciben las presidentas por parte de los padres y madres de los niños/as que practican deporte en dicho club. Y en la dimensión positiva, en cambio, podríamos ubicar el *apoyo de los miembros del club*. El reconocimiento a la tarea que realizan se convierte en un elemento motivador.

El último factor considerado en este nivel ha sido *la composición de la junta directiva*. En el estudio también se ha constatado que muchas mujeres que presiden los clubes tejen relaciones con su equipo que van más allá del club. Algunas acaban trabando una amistad que se convierte también en elemento motivador añadido para mantenerse en el cargo.

En la dimensión negativa de este factor situaríamos los ambientes hostiles que se pueden provocar cuando estos equipos están formados mayoritariamente por hombres. Sin embargo, nuestro estudio revela que generalmente las juntas directivas presididas por mujeres son muy paritarias o completamente femeninas así pues no podemos identificar estos ambientes hostiles en el equipo de trabajo.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión podemos afirmar que existen un conjunto de factores que inciden en el desarrollo de la tarea directiva de las mujeres entrevistadas. Esta incidencia puede ser negativa (obstáculo) o positiva (recurso) en función del caso analizado. Estos factores se han identificado en tres niveles distintos: el personal, el del entorno próximo y el de la propia organización. Conviene destacar el hecho que, de acuerdo a los resultados de este estudio, estos factores no se presentan de manera homogénea en todos los casos analizados. En futuros estudios se pretende profundizar en la identificación de posibles perfiles de mujeres presidiendo estas entidades.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AGUT, S. i MARTÍN, P. (2007). Factores que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: una revisión teórica. *Apuntes de Psicología*, 25 (2), 201-214.
- ALONSO-ARBIOL, I., AZURMENDI, A. i CUADRADO, I. (2009). Análisis de las mujeres presidentas de federaciones y clubes deportivos del País Vasco. [EAEko kirol federazioetako eta taldeetako emakumezko lehendakarien gestiogintza aztertuz]. A I. Alonso-Arbiol i M. Gallarin (Comps.). *Generoa aztergai psikologian: egungo ikerketak [El género en Psicología a debate: Investigaciones actuales]*. (253-274). Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- BARBERÁ, E., RAMOS, A. i SARRIÓ, M. (2000). Mujeres directivas en el tercer milenio: el proyecto NOW-DI XXI. *Papeles del psicólogo*, 75, 46-52.
- BRULLET, C. (1996). Anàlisi de la organització i repartiment del treball familiar i el treball remunerat entre les parelles joves amb criatures petites, a Catalunya. Tesis doctoral no publicada. Univeritat Autònoma de Barcelona.
- CLAES, M. T. (1999). Mujeres, hombres y estilos de dirección. *Revista Internacional del Trabajo*, 118, (4), 483-500.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2010). *Avance: Encuesta sobre hábitos deportivos en España 2010*. Disponible en: <http://www.csd.gob.es/cds/Sociedad/encuesta-de-habitos-deprotivos/>.
- CROSBY (1984). Job satisfaction and domestic life. A M.D.Lee y R.N. Kanugo (eds). *Management of work and personal life: problems and opportunities*. New York: Praeger.
- CUADRADO, I., NAVAS, M. i MOLERO, F. (2004). El acceso de las mujeres a puestos directivos: Género, contexto organizacional y estilos de liderazgo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57, (2), 181-192.
- EAGLY, A. H. i CARLI, L. (2007). *Trough the Labyrinth: the truth about how the women become leaders*. Boston: Harvard Business School Press.

- HEINEMANN, K. (1999). *Sociología de las organizaciones voluntarias: el ejemplo del club deportivo*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- INFANTE, E. (2000). *El conflicto interrol en parejas de doble ingreso: identificación y comprensión de las relaciones trabajo-familia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ, M. (2007). Factores determinantes en el acceso de la mujer a puestos directivos. *Capital Humano*, 207, 84-93.
- LÓPEZ, J. S., BLANCO, F., SCANDROGLIO, B. i RSKIN, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 131-142.
- MOLERO, F. et al (2009). *Mujer y liderazgo en el siglo XXI: una aproximación psicosocial a los factores que dificultan el acceso de la mujer a los puestos de responsabilidad*. Instituto de la Mujer. ISBN: 978-84-692-6759-2.
- MORRISON, A.M., WHITE, R.P, VAN VELSOR, E. (1987). *Breaking the glass ceiling: can whomen reach the top of America'a largest corporations?*. Reading, M.A.: Addison-Wesley.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2004). *Romper el techo de cristal: las mujeres en puestos de dirección*. Recuperat 15 d'octubre de 2011 a <http://www.ucm.es/cont/descargas/documento6323.pdf>
- PUIG, N. (2002). Deporte y cultura: género y nuevos y no tan nuevos espacios sociales. Presentat a *XIX Semana Galega de Filosofía*, Pontevedra, 1-5 de Abril de 2002.
- PUIG, N. (2007). Mujeres, puestos de decisión y organizaciones deportivas. *A Cuadernos Técnicos del Deporte*, 44, 120-131.
- PUIG, N.; VILANOVA, A.; INGLÉS, E.; MAYO, D. (2009). *Hàbits esportius a Catalunya*. Secretaria General de l'Esport. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya. Observatori Català de l'Esport.
- ROBLES, F.; ESCOBAR, K. (2006). Mujeres en los órganos de gobierno de las organizaciones deportivas españolas. Comisión Mujer y Deporte, COE.
- SARRIÓ, M., BARBERÁ, E., RAMOS, A. i CANDELA, C. (2002). El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres. *Revista de psicología social*, 17(2), 167-182.
- SECRETARIA GENERAL DE L'ESPORT (2010). *Els clubs esportius a Catalunya*. Barcelona: Consell Català de l'Esport.
- SECRETARIA GENERAL DE L'ESPORT (2010b). *Enquesta d'hàbits esportius a Catalunya, 2009-2010*. Barcelona: Consell Català de l'Esport.
- UNIÓN EUROPEA (2010). *Sport and Physical Activity. Special Eurobarometer 334/Wave 72.3*. Bruselas: Directorado General de Educación Cultura de la UE.
- VÉLAZ, J. I. (1996). *Motivos y motivación en la empresa*. Madrid: Díaz de Santos.

Perspectiva de género en la gestión deportiva local

AZURMENDI ECHEGARAY, AINHOA*; LEUNDA AZURMENDI, GORKA**

* *Licenciada en Psicología. Avento Consultoría, S.L., Consultora Deportiva*

** *Licenciado en Gestión y Administración de Empresas.*

Avento Consultoría, S.L., Consultor Deportivo

RESUMEN

El deporte es un ámbito tradicionalmente masculino en el que se manifiestan las desigualdades de género existentes en otros ámbitos de la sociedad y en el que se reflejan también los mitos, estereotipos y otros condicionantes culturales y educacionales que marcan, e incluso determinan, la actitud que hombres y mujeres mantienen hacia el deporte a lo largo de sus vidas. Desde una perspectiva de política deportiva local, incorporar la perspectiva de género implica tener en cuenta todos los condicionantes que influyen en la participación de hombres y mujeres en el deporte, identificar las barreras u obstáculos que puedan estar limitando dicha participación, y conocer las necesidades de cada sexo en cada momento del ciclo vital al objeto de adecuar la oferta deportiva a dichas necesidades, y garantizar una gestión deportiva local transversal que respete el principio de igualdad de mujeres y hombres. La incorporación de la perspectiva de género de forma transversal requiere diagnosticar la situación de partida para establecer medidas orientadas a corregir las desigualdades existentes en todo el proceso de diseño, implementación y evaluación de políticas deportivas locales en cuestiones administrativas (subvenciones, convenios y contratos); en aspectos relacionados con la oferta deportiva realizada por diferentes agentes (administración pública, clubes deportivos, etc.); y en la planificación de las necesidades de infraestructura y equipamiento deportivo.

Palabras clave: gestión, deporte, perspectiva de género, igualdad.

ABSTRACT

Sports field is a traditionally masculine field where society's gender inequalities become evident and where myths, stereotypes and other cultural and educational factors that mark or determine the attitude men and women have regarding physical activity and sports throughout their lives are also reflected. From a local policy perspective, incorporating gender perspective entails bearing in mind all determinants that have an influence on men's and women's participation in sports, identifying the barriers or the obstacles that limit participation and knowing each gender's necessities in their different stages of their lives, and guaranteeing a local sports

management that respects in a cross way the principle of equality between women and men. Incorporating gender perspective in a cross way requires a diagnose of the preliminary situation with a view to set measures directed to correct the existing inequalities in the process of designing, implementing and evaluating local sports policies regarding matters such as admision (subsidies, agreements and contracts), different agents' sports offer (public administration, sports clubs, etc.) and the planification of necessities in sports equipment and facilities.

1. INTRODUCCIÓN

El deporte es un ámbito tradicionalmente masculino en el que se manifiestan las desigualdades de género existentes en otros ámbitos de la sociedad y en el que se reflejan también los mitos, estereotipos y otros condicionantes culturales y educacionales que marcan, e incluso determinan, la relación que hombres y mujeres establecen con el deporte a lo largo de sus vidas. Por lo tanto, es importante que la recogida e interpretación de los datos de práctica físico deportiva –de los que se derivará el diseño de políticas- no se lleve a cabo de una forma meramente descriptiva sino desde un punto de vista crítico, desde una perspectiva de género, de forma que se traten de identificar las necesidades de los diferentes segmentos de la población y las posibles barreras de acceso a la práctica que puedan estar limitando la participación de mujeres y hombres de todas las edades y características, y teniendo en cuenta la influencia que los roles y estereotipos de género han ejercido y ejercen en la actitud que unas y otros mantienen hacia la práctica físico-deportiva.

El motivo de incidir en la importancia de obtener datos cuantitativos y cualitativos desde la perspectiva de género es, en primera instancia, la evidencia de que existen desigualdades en el ámbito de la actividad física y el deporte. En concreto, a nivel local, diagnósticos realizados en diversos municipios¹ han puesto de manifiesto la necesidad de llevar a cabo modificaciones en la estructuración de la oferta y en la gestión de la actividad deportiva local al objeto de erradicar las situaciones de discriminación que se estaban produciendo e impulsar la igualdad de mujeres y hombres en este ámbito.

No obstante, más allá de las conclusiones de algunos estudios, también existen motivos de carácter legal que justifican la necesidad de abordar el proceso de diseño, implementación y evaluación de políticas deportivas desde esta perspectiva.

2. MARCO NORMATIVO

Actualmente existe un repertorio normativo que insta a las Administraciones Públicas Locales a adoptar medidas orientadas a impulsar la igualdad de mujeres y hombres en el ámbito deportivo local.

En concreto, en 2006, el Consejo de Municipios y Regiones de Europa (CCRE) elaboró y promovió la **Carta Europea para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Vida Local**.

¹ A excepción de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la igualdad de mujeres y hombres, todas las referencias a documentos normativos y diagnósticos realizadas en el presente texto se han extraído de la *Guía para la incorporación de la perspectiva de género a la gestión deportiva local* elaborada por Avento Consultoría en 2011 para el Consejo Superior de Deportes y la Federación Española de Municipios y Provincias.

Este documento, en cuya elaboración, gestión y difusión también participó la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), “*invita a adoptar una postura públicamente sobre el principio de igualdad de las mujeres y los hombres en la vida local, y a aplicar en su territorio los compromisos definidos en la Carta*”. El Artículo 20 de la Carta sobre la “*Cultura, el deporte y el tiempo libre*”, emplaza a los organismos públicos locales que firmen la misma, a establecer medidas orientadas a impulsar la participación de mujeres y hombres en el ámbito del deporte en igualdad. En concreto, los apartados 2 y 3 de este artículo hacen referencia explícita a la práctica deportiva en el ámbito local. A continuación se recogen los apartados específicos sobre deporte que contempla el **Artículo 20** de la Carta:

- Apartado 2: El/la signatario/a reconoce además el papel que desempeña el deporte en el enriquecimiento de la vida de la comunidad y la garantía del derecho a la salud, y reconoce que las mujeres y hombres tienen derecho a un acceso igual a las actividades y a las instalaciones culturales, deportivas y de tiempo libre.
- Apartado 3: Reconoce que las mujeres y los hombres tienen prácticas e intereses diferentes en materia de cultura, deporte y de tiempo libre y que estos pueden resultar de actitudes estereotipadas y de acciones con sesgo de género. Se compromete en consecuencia a promover, cuando sea conveniente, medidas que permitan, entre otras, “asegurar, tanto a mujeres y hombres como a muchachos y muchachas, el beneficio de un igual acceso a las instalaciones y actividades deportivas, culturales y de tiempo libre”.

Por otro lado, en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), a pesar de la existencia de actuaciones específicas relacionadas con el deporte y la actividad física en los cinco Planes de Acción Positiva para las Mujeres de Euskadi (PAPME) desde 1990, la Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la igualdad de mujeres y hombres, marcó un punto de inflexión en el diseño e implementación de políticas de igualdad en todas las esferas de la vida cotidiana, dado que su desarrollo también ha provocado la existencia de legislación específica y de carácter vinculante en el ámbito deportivo, es decir, prohibiciones y obligaciones para las Administraciones Públicas Vascas y entidades deportivas con respecto a esta materia. El Artículo 25, apartado 2 establece que: “*las administraciones públicas vascas no podrán conceder ningún tipo de ayuda ni sus representantes podrán participar en calidad de tales en ninguna actividad cultural, incluidas las festivas, las artísticas, las deportivas y las realizadas en el ámbito de la normalización lingüística del euskera, que sea discriminatoria por razón de sexo*”².

En el ámbito estatal, la **Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres**, en el **Artículo 29**.- Deportes señala que: “*1. Todos los programas públicos de desarrollo del deporte incorporarán la efectiva consideración del principio de igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres en su diseño y ejecución*”; y “*2. El Gobierno promoverá el deporte femenino y favorecerá la efectiva apertura de las disciplinas deportivas a las mujeres, mediante el desarrollo de programas específicos en todas las etapas de la vida y en todos los niveles, incluidos los de responsabilidad y decisión*”.

² B.O.P.V.: Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la igualdad de mujeres y hombres, Capítulo II, Artículo 25.-Actividades Culturales, apartados 2, 3 y 4. Publicado el 2 de marzo de 2005, nº 42.

En 2009 el Consejo Superior de Deportes (CSD), conforme a las competencias que le confiere la **Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte**, con respecto a la actividad deportiva general y a la cooperación con las Comunidades Autónomas en el desarrollo de las competencias que estas tienen atribuidas en sus respectivos Estatutos, elaboró el **Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte**, una iniciativa para *impulsar el acceso universal a una práctica deportiva de calidad para el conjunto de la población*. La vigencia de este plan está prevista para el periodo 2010-2020 y su desarrollo se asienta sobre cuatro principios fundamentales: el primero, la relación de la actividad físico-deportiva con la salud; el segundo, la práctica deportiva y su relación con la educación; el tercero, la igualdad efectiva entre mujeres y hombres; y el cuarto, el deporte como elemento de cohesión social.

El desarrollo de cada principio fundamental se enmarca en la consecución de diversos objetivos generales, y en el caso de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, el primer objetivo aboga por *“introducir la perspectiva de género en la estructura, programas y proyectos desarrollados por el CSD, las instituciones deportivas y las administraciones con competencias en el ámbito de la actividad física y el deporte”*.

Para alcanzar este objetivo, el Plan propone un Eje de actuación estratégica (**Eje 1-Transversalidad**) con diversos programas de actuación, entre otros, el **programa T3**, centrado en la elaboración de *“Planes de igualdad en municipios, diputaciones y comunidades autónomas”*, al objeto de *“potenciar la colaboración entre las áreas de deporte e igualdad en la administración”* e *“incrementar el porcentaje de mujeres que realizan actividad física”*.

El desarrollo de *Planes de Igualdad entre Mujeres y Hombres* estatales y autonómicos ha conllevado a la elaboración, por parte de las entidades locales, de sus propios planes de igualdad adaptados a las necesidades e idiosincrasia –económica y social– del ámbito geográfico en cuestión. Sin embargo, gran parte de los planes de igualdad que se han elaborado a nivel local no han establecido específicamente las acciones a desarrollar en el ámbito deportivo, por lo que muchas de las actuaciones que se han llevado a cabo en este ámbito en los últimos años, no han sido consecuencia de una planificación propia orientada a producir cambios estructurales, sino a paliar, de forma puntual, las desigualdades que se detectaban en los diagnósticos generales realizados sobre igualdad en el ámbito local. Asimismo, la inexistencia de precedentes que favorecieran la aplicación de la Ley 4/2005 y la Ley Orgánica 3/2007, ha dificultado el desarrollo de esta normativa a nivel local.

Esta necesidad de adecuar las políticas de igualdad al ámbito deportivo se ha visto reforzada a través del documento **Ley de Igualdad en las Entidades Locales** elaborado por la FEMP, en el que se desarrolla también el Artículo 29.-Deportes de la Ley Orgánica 3/2007. En esta propuesta se incluyen, entre otras, las siguientes actuaciones:

- Realizar programas que vinculen deporte y salud en todas las etapas de las vidas de las mujeres.
- Facilitar el acceso de hombres y mujeres a cualquier tipo de deporte superando la masculinización o la feminización de algunos de ellos.
- Impulsar el acceso de mujeres como entrenadoras de equipos deportivos, etc.

En definitiva, la implementación de políticas públicas de igualdad en el ámbito local es una responsabilidad de todas y todos, que requiere de la implicación de todas las áreas de las

entidades locales, y de herramientas que faciliten dicha labor. En este sentido, la *Guía para la incorporación de la perspectiva de género a la gestión deportiva local* se planteó como un documento de apoyo a las entidades locales para un adecuado diseño y desarrollo de políticas deportivas locales que garanticen el respeto al principio de igualdad de mujeres y hombres.

2.1. Guía para la incorporación de la perspectiva de género a la gestión deportiva local

Esta herramienta propone el análisis de cinco áreas que abarcan la actividad deportiva local, describiendo los aspectos que deben tenerse en cuenta para identificar las posibles desigualdades existentes en el ámbito deportivo local e incorporar la perspectiva de género en el mismo. Asimismo, proporciona estrategias para corregir las desigualdades detectadas e impulsar la igualdad de mujeres y hombres en este ámbito, garantizando una gestión que responda a las necesidades de los diferentes segmentos de la población.

A continuación se detallan las áreas que propone la Guía así como los aspectos a tener en cuenta para la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito deportivo local:

1. *Ente Gestor*: política deportiva; estructura política del Ente Gestor y representación de mujeres en la plantilla; puestos de trabajo estereotipados; subvenciones otorgadas a diferentes entidades para el desarrollo de actividades deportivas y criterios establecidos; convenios y premios; comunicación (lenguaje e imágenes utilizadas para la difusión de la información y los canales empleados al objeto de garantizar que la información llegue a los diferentes segmentos de la población); y el nivel de formación del personal político y técnico en materia de igualdad.
2. *Oferta realizada por el Ente Gestor*: perfil de las personas usuarias del polideportivo diferenciando los datos por sexo y edad; descripción de las actividades ofertadas (si estas están estereotipadas o no, si se adaptan a las necesidades de la población o no, nivel de participación, tipos de abonos y precios, etc.); y distribución de recursos en la organización de la oferta (espacios asignados a las actividades realizadas por mujeres y por hombres, y la conservación de los mismos).
Además de analizar la actividad deportiva desarrollada en el polideportivo, es imprescindible llevar a cabo un análisis de las actividades deportivas que realizan mujeres y hombres en espacios urbanos o naturales del municipio: andar, correr, patinar, etc.
3. *Oferta realizada por entidades*: actividad de los clubes deportivos locales y descripción de su oferta; composición de la Junta Directiva por sexo; número de licencias por sexo y categoría; índice de abandono deportivo y motivo; distribución de las subvenciones recibidas y de los recursos económicos del club; distribución de los recursos humanos (analizar si los/as entrenadores/as menos cualificados/as se asignan a las mujeres y si reciben o no remuneración –en comparación a los hombres–), y de los recursos materiales (conocer si las peores instalaciones y horarios se asignan a las mujeres); y comunicación (orden en que se presenta la información en la página web o en los carteles en los que se anuncian los partidos o eventos, las imágenes utilizadas, el espacio otorgado a la actividad de cada sexo, etc.).

Además de los clubes, la Guía enfatiza la importancia de identificar otras asociaciones que sin ser estrictamente deportivas, realizan una oferta deportiva para la ciudadanía.

4. *Oferta en edad escolar*: cómo se organiza la oferta; tipo de actividades ofertadas y nivel de participación por sexo y edad; estereotipos en la elección de actividades; cualificación del monitorado; distribución de las subvenciones públicas; relación existente entre la oferta en edad escolar y la oferta realizada por entidades (para garantizar la continuidad de la oferta y evitar el abandono deportivo); e índice de abandono deportivo y motivos que provocan el mismo.
5. *Infraestructura y equipamiento deportivo*: ubicación de las instalaciones deportivas; acceso a las mismas; transporte público y horario; iluminación; barreras arquitectónicas; servicios del polideportivo (acondicionamiento de las salas en las que se desarrollan las actividades, espacios destinados a cada actividad y quiénes participan en las mismas –impacto de género de la distribución de los espacios-, ubicación de los cambiadores de bebés –vestuario de mujeres, vestuario de hombres, en ambos, o en espacios comunes-, etc.).

Además de la recogida de datos cuantitativos, la Guía aconseja obtener datos cualitativos a través de entrevistas en profundidad y dinámicas de grupo en las que participen las mujeres y expresen su opinión acerca de todos los aspectos señalados, y compartan sus propias experiencias con relación a la actividad física y el deporte. También deberían contemplarse las mujeres que no realizan actividad física para conocer el motivo de no hacerlo.

Por último, la Guía también proporciona una herramienta de autoevaluación de cada área al objeto de ayudar a las administraciones locales a conocer sus carencias y necesidades, y cómo mejorar la situación de partida.

3. CONCLUSIÓN

La incorporación de la perspectiva de género en la gestión deportiva local es una estrategia fundamental para el fomento de la práctica de actividad físico-deportiva de las mujeres y de todos los segmentos de la población. Una política deportiva local que incorpora la igualdad de mujeres y hombres de forma transversal conlleva una organización no sexista de las actividades deportivas, la eliminación de los estereotipos de género en el deporte, un diseño de oferta deportiva no discriminatoria, equidad en la distribución de recursos, y promoción de la participación de las mujeres en todos los niveles del ámbito deportivo, incluidas las labores técnicas y de gestión. En definitiva, es una oportunidad para el desarrollo de una gestión del ámbito deportivo local más igualitaria y más justa.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AVENTO CONSULTORÍA (2011). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género a la gestión deportiva local*. Madrid: Consejo Superior de Deportes y Federación Española de Municipios y Provincias.
- B.O.P.V.: *Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la igualdad de mujeres y hombres*, Capítulo II, Artículo 25.-Actividades Culturales, apartados 2, 3 y 4. Publicado el 2 de marzo de 2005, nº 42.

Responsabilidad Social y Buen Gobierno en el deporte: ¿utopía o realidad?

MIGUEL MARÍA GARCÍA CABA

*Asesor jurídico de la Liga Nacional de Fútbol Profesional,
profesor de Derecho Administrativo de la Universidad Carlos III, miembro de la Cátedra
de Estudios e Investigación en Derecho Deportivo de la Universidad Rey Juan Carlos*

RESUMEN

La implantación de los principios y prácticas de buen gobierno debe constituir un objetivo estratégico del máximo nivel y un requisito ineludible para el reconocimiento de cualquier proyecto deportivo que aspire a la excelencia y a la creación de valor de forma permanente. El “buen gobierno deportivo” debe reflejar, pues, una responsabilidad en las entidades deportivas frente a sus afiliados, frente al deporte y, especialmente, frente a la Sociedad. Sin embargo, en el ámbito deportivo, sorprendentemente, todavía no se han instaurado, de forma efectiva y a la fecha actual, elementos de buen gobierno en gran parte de sus organizaciones, a diferencia de lo que está aconteciendo en múltiples sectores de la vida social. Se trata, además, de una cuestión de radical actualidad puesto que, en fechas recientes, el Ministro de Educación, Cultura y Deporte y el propio Secretario de Estado para el Deporte y Presidente del Consejo Superior de Deportes han expresado públicamente la especial necesidad de implementar mecanismos de buen gobierno en el seno de las entidades deportivas. La comunicación aspira a introducir la perspectiva de la aplicación de elementos de buen gobierno deportivo en el quehacer cotidiano de las entidades deportivas como ejercicio de responsabilidad social. De esta forma, se proponen y sugieren, tanto desde una perspectiva teórica como práctica, toda una serie de mecanismos y prácticas de buen gobierno que pueden incidir en una mejor organización de las entidades deportivas que aspiren a ser socialmente responsables.

Palabras clave: Responsabilidad social, buen gobierno, organización deportiva, gestión deportiva.

ABSTRACT

The implementation of the principles and practices of good governance should be a strategic objective of the highest level and a precondition for the recognition of a sports project

that aspires to excellence and value creation permanently. The “sport governance” should reflect, therefore, a responsibility sporting bodies against their members, compared to sports and especially to the Company. However, in sport, surprisingly, have not yet been established, effectively as the current date, elements of good governance in much of their organizations, unlike what is happening in many areas of social life. It is also a question of radical today because, recently, the Minister of Education, Culture and Sport and the Secretary of State for Sport and President of the Sports Council have publicly expressed the need to implement special governance mechanisms within sports organizations.

The communication aims to introduce the perspective of implementing elements of good governance in the daily sport of sports organizations as exercise social responsibility. Thus, we propose and suggest, both from a theoretical and practical perspective, a number of mechanisms and good governance practices that may affect a better organization of sports organizations that aspire to be socially responsible.

1. INTRODUCCIÓN: DEPORTE, RESPONSABILIDAD SOCIAL Y BUEN GOBIERNO

La presente comunicación aspira a introducir la aplicación de elementos de Buen Gobierno (“BG”) como ejercicio de acción socialmente responsable (“ASR”) en el quehacer cotidiano de las entidades deportivas, sin incidir en otros y múltiples asuntos susceptibles de plantearse al hilo de dicha temática. *Utopía*, aquel término empleado por Tomás Moro en 1516 para dar nombre a su obra cumbre, abordaba toda una serie de problemas sociales de la humanidad mediante la descripción de un lugar nuevo y puro donde existiría una sociedad perfecta¹.

Si se acude al Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (“RAE”), por utopía se define al «plan, proyecto, doctrina o sistema optimista que aparece como irrealizable en el momento de su formulación»². Descendiendo al concreto objeto de la comunicación, su objeto (optimista, parafraseando a la RAE) será el de tratar de extrapolar, al menos metafóricamente, las anteriores consideraciones a las relaciones que, en la actualidad, se desarrollan entre la RS y el BG en el deporte. Evidentemente, si se quiere aspirar a esa sociedad perfecta, a la que hacía méritos en el siglo XVI Tomás Moro, o se quiere poner en marcha ese plan optimista al que realiza concreta referencia la RAE, es preciso que dichas materias abandonen esa esfera utópica en la que se encuentran y se den la mano de forma definitiva.

Si bien es de destacar lo inusual del planteamiento que pretendemos efectuar, también es un hecho público y notorio que la elección del sector deportivo obedece a que todavía no se han implantado, en dicho campo, ni buenas prácticas de responsabilidad Social (“RS”) ni de BG. También cabe tener en consideración que, en esos ámbitos, la idea de la RS representa, desgraciadamente, una novedad significativa. A lo que coadyuva el hecho de que las relaciones

¹ Según la versión de varios historiadores, Moro se fascinó por las narraciones extraordinarias de Américo Vespucio sobre la recién avistada isla de Fernando de Noronha en el año 1503 y decidió entonces escribir sobre un lugar nuevo y puro donde existiría una sociedad perfecta.

² Cfr. www.rae.es (consulta efectuada en fecha 10 de agosto de 2012).

entre el BG, el deporte y la RS, a pesar de constituir figuras “de moda” no disfrutaban todavía de un perfil plenamente consolidado entre las mismas, al menos doctrinalmente. Y ello, a pesar de que el deporte, en opinión personal del que suscribe, sea un sector especialmente idóneo para que la RS muestre, con todo su esplendor, sus grandes posibilidades y bonhomía³.

2. HACIA LA EFECTIVA IMPLANTACION DE ELEMENTOS DE BGD COMO ASR

2.1. Previo

En la actualidad, resulta un hecho notorio e indubitado que las prácticas de BG constituyen un requisito ineludible para el reconocimiento, por la Sociedad, de cualquier proyecto asociativo. Dichas prácticas, en el ámbito de la organización deportiva, deben ir enfocadas hacia la efectiva implantación de una mejor transparencia y ética en el gobierno de las entidades deportivas lo que, obviamente, redundará en beneficio último del deporte y permite hacer frente al reto de alcanzar la excelencia organizativa, mediante la conciliación de los beneficios deportivos, económicos, éticos y sociales.

La incorporación voluntaria y continua de dichas prácticas en el ámbito deportivo debe constituir un objetivo fundamental y prioritario para cualquier entidad deportiva que aspire a alcanzar la máxima diligencia organizativa y desarrollar correctamente su RS. Por ello es preciso plantearse la cuestión relativa a la relación que, en su caso, puede guardar el movimiento deportivo con el BG y la RS.

El Buen Gobierno Deportivo (“BGD”) reflejaría, pues, aquella responsabilidad que implica no sólo y en primer lugar, si nos referimos, tanto al ámbito estrictamente societario como al deportivo, una responsabilidad de la Sociedad o de la entidad deportiva frente a sus socios propietarios o dirigentes o afiliados, sino también frente a lo Social con mayúsculas, es decir, la Sociedad en general. Se transformaría así el concepto de BGD en algo con profundo sentido económico pero también social; a saber: es el comportamiento responsable de la corporación, la empresa o la entidad deportiva, en nuestro caso, ante y con la Sociedad, que afecta tanto a la organización, como a los objetivos y a las actuaciones para conseguirlos.

2.2. Medidas para la implantación del BGD como ASR

Analizada sucintamente la conveniencia de adaptar medidas de BGD como ASR cabe formular reflexionar sobre los medios prácticos en virtud de los cuales pueden cobrar virtualidad⁴. En este sentido, las entidades deportivas que pretendan mantenerse en vanguardia en

³ Cfr. nuestro artículo titulado “*Comentarios de urgencia a la resolución de 18 de octubre de 2004 de la presidencia del consejo superior de deportes. a propósito del denominado buen gobierno federativo, ¿una nueva desnaturalización jurídica de las federaciones deportivas? ... In memoriam de Bonjour tristesse*”, Revista Jurídica del Deporte. Aranzadi, nº 14, 2005.

⁴ Sin ningún género de dudas, adelantemos que, en virtud del principio de autorregulación de las entidades deportivas, considero que esta debe ser la esfera idónea en la que debe desarrollarse de forma explícita la materia del BGD como ASR. Con independencia de los diferentes modelos de implantación que vayan surgiendo en el ámbito

el desempeño de sistemas de BGD como ASR para poder responder, así, a los nuevos retos deportivos y sociales, deberían mantener, al menos, los siguientes elementos:

1. Implantar la cultura del BGD como ASR como un valor estratégico de la entidad.
2. Fomentar la transparencia y fluidez en las relaciones de la entidad con sus *stakeholders* mediante la efectiva implantación de los siguientes principios:
 - Transparencia informativa: Garantizar la publicidad de su actividad y resultados.
 - Ética deportiva: Garantizar el comportamiento ético de administradores, directivos y trabajadores de las entidades.
 - Eficacia organizativa: Implicación de todas las unidades de las entidades.
3. Establecer un compromiso de mejora y actualización permanente plasmado en:
 - Asunción íntegra de los principios y recomendaciones de BGD como ASR.
 - Revisión, creación y actualización de las Comisiones y responsabilidades de los órganos de gobierno a la normativa y principios de BGD como ASR.
 - Revisión, creación y actualización de la normativa de BGD como ASR.
 - Proponer medidas para una mejor implementación del BGD como ASR.

Sin perjuicio de que los distintos entes deportivos vayan formulando códigos de BGD como ASR, los agentes que aspiren a mantenerse en posiciones privilegiadas en la materia deberían, igualmente, adoptar toda una serie de medidas complementarias y que se describen a continuación de forma esquemática.

2.3. Medidas para garantizar el principio de transparencia informativa y el deber de información

2.3.1. Aprobación de normativa específica sobre BGD

1. Los **Estatutos Sociales**, deberían ser objeto de adaptación permanente y continua a las mejores prácticas de BGD como ASR.
2. El **Reglamento de la Junta Directiva y/o de la Comisión Delegada** tendría, como finalidades y características principales: (i) establecer las reglas básicas de su organización y funcionamiento, (ii) fijar las normas de conducta de sus miembros, (iii) determinar el régimen de supervisión y control del órgano para conseguir la mejor profesionalidad y eficacia en su actuación y (iv) fomentar la participación activa de sus miembros, anteponiendo al interés propio el interés de la entidad.
3. El **Reglamento de la Asamblea General**⁵, en el que se enfatizarían (i) la incorporación de los principios básicos del estatuto jurídico de los afiliados a la entidad (ii) la

deportivo está claro que, para que este proceso de renovación tenga éxito, los distintos agentes deportivos tienen que estar convencidos de la conveniencia de adaptar sus órganos de gobierno y administración a las exigencias impuestas por los distintos agentes económicos y sociales.

⁵ Se considera a dicho ente como el máximo órgano de gobierno y administración de las entidades deportivas.

adopción de todas las nuevas formas de protección y participación de los miembros de la entidad y (iii) el máximo reconocimiento de los derechos de los miembros de la entidad en la búsqueda del interés social como causa finalista de toda la dinámica social.

2.3.2. Derechos de los miembros⁶: participación, información y asistencia

2.3.2.1. Derecho de participación

1. podrían solicitar, con carácter previo a la convocatoria, la inclusión de algún punto en el Orden del Día de la próxima Asamblea General y
2. podrían formular propuestas en relación con los asuntos incluidos en el Orden del Día y realizar sugerencias sobre las actividades e intereses de la entidad que, a su juicio, deberían debatirse en la Asamblea General.

2.3.2.2. Derecho de información

1. se debería mantener un diálogo abierto, fluido y cercano con los miembros de las entidades, con la máxima transparencia y proporcionando toda la información disponible al mismo tiempo que la reciben el resto de miembros de la entidad
2. obligación de poner a disposición de los miembros, de forma gratuita, tanto en la Oficina de Atención, como en la página web, la documentación e información relacionada con el Orden del Día de la Asamblea General.

2.3.2.3. Derecho de asistencia

1. se fomentaría la máxima participación de los miembros en la deliberación de los asuntos de la entidad.
2. los miembros de la Junta Directiva y/o Comisión Delegada deberían asistir a las Asambleas Generales.
3. con carácter general y para promover la más amplia difusión del desarrollo de sus reuniones y de los acuerdos adoptados se facilitaría el acceso de los medios de comunicación a la Asamblea General y se podría grabar en forma audiovisual.

2.3.3. Mejoras de la página web

1. se potenciarían los contenidos de la página web de las entidades como instrumento de comunicación externa.
2. en materia de publicidad de los acuerdos aprobados por la Asamblea General, el mismo día de celebración o el día hábil inmediatamente siguiente, la entidad publicaría el texto de los acuerdos a través de la página web.
3. se retransmitiría en tiempo real la Asamblea General a través de la web de la entidad.

⁶ Se entiende como miembro de las entidades deportivas estatales a cualquier socio, afiliado, deportista, trabajador o directivo de dichas asociaciones.

2.3.4. *Elaboración de un informe anual de BGD (“IABGD”)*

1. obligación de publicación del IABGD que debería expresar, sucintamente, la normativa aplicable, la descripción de los órganos de gobierno y administración y el grado de seguimiento de las recomendaciones de buen gobierno.
2. inclusión expresa, de forma individual y por conceptos, de la retribución de los miembros de la Junta Directiva y/o Comisión Delegada.
3. sometido como un asunto para aprobación en la Asamblea General como punto específico del orden del día de la misma y editado en un documento separado del Informe económico anual.

2.3.5. *Novedades en la Asamblea General de las entidades deportivas*

1. utilización de la delegación y el voto electrónico en las Asambleas Generales a través de la web de la entidad.
2. se presentarían las propuestas de acuerdos en puntos separados, con el fin de que al ser necesariamente votadas de forma individual, cada miembro de la entidad tuviera plena libertad e independencia de decisión en relación con cada asunto sometido a votación⁷.
3. se retransmitiría en internet mediante el sistema “video webcast”.

2.4. Medidas para garantizar el principio de seguridad y el deber de lealtad

2.4.1. *En la Junta Directiva y/o Comisión Delegada*

1. Optar por una Junta Directiva y/o Comisión Delegada reducida, activa y eficiente⁸.
2. Implantar un Comité de Auditoría, integrado en su totalidad por miembros externos a la entidad y un Comité de Nombramientos y Retribuciones, con mayoría de miembros externos.
3. el Presidente sería el máximo responsable de la Alta Dirección, de la administración y de la plena representación de la asociación, actuando con facultades delegadas por la Junta Directiva y/o Comisión Delegada.
4. el Comité de Nombramientos y Retribuciones, por delegación expresa de la Junta Directiva y/o Comisión Delegada, estudiaría la posibilidad de llevar a cabo un proceso de autoevaluación de dichos entes y de sus Comités, en su caso.

2.4.2. *Responsabilidad de los miembros de la Junta Directiva y/o Comisión Delegada*

1. Las entidades deportivas estatales deberían proclamar un fortalecimiento del principio de seguridad, lo que conllevaría una más estricta regulación de la responsabilidad

⁷ Destacaría a este respecto la votación individual del nombramiento de cada miembro de la Junta Directiva y/o Comisión Delegada.

⁸ Por ejemplo, en lugar de optar por una Junta más amplia que funcione apoyada, por ejemplo, en una Comisión Ejecutiva.

de los miembros de las Juntas Directivas, en general, y de los deberes de diligencia y lealtad de los mismos, en particular.

2. en el desempeño de sus funciones, los miembros de las Juntas Directivas y/o Comisiones Delegadas deberían obrar con la debida diligencia quedando obligados a mantener un papel proactivo en el seno de la Junta y de sus Comisiones.

2.4.3. Deber de lealtad

Se deberían incluir en el Reglamento de la Junta Directiva y/o Comisión Delegada una serie de pautas de actuaciones aplicables a sus miembros y orientadas, especialmente, al interés asociativo y así el deber de lealtad se proyectaría, para cada miembro de dicho órganos de la siguiente forma:

1. **Asuntos propios.** Debería abstenerse de asistir e intervenir en las deliberaciones que afecten a asuntos en los que se halle interesado personalmente, de manera directa o indirecta.
2. **Conflictos de interés.** Debería comunicar cualquier situación de conflicto de interés que pudiera tener con el interés de la entidad y, en caso de conflicto, se abstendría de intervenir en la operación a que el conflicto se refiriera.
3. **Confidencialidad.** Guardaría secreto de las deliberaciones de la Junta Directiva y/o Comisión Delegada y de las Comisiones de las que forme parte y se abstendrían de revelar las informaciones, datos, informes o antecedentes a los que hubieran tenido acceso en el ejercicio de su cargo, aún cuando hubieran cesado en el cargo.
4. **No competencia.** No podría llevar a cabo actuaciones que pudieran suponer competencia con la entidad ni prestar sus servicios profesionales en entidades que tuvieran un objeto social total o parcialmente análogo al de la entidad y que pudiera suponer un conflicto de interés entre ambas.
5. **Uso de activos sociales.** No podrían hacer uso de los activos de la entidad ni valerse de su posición en la misma para obtener una ventaja patrimonial, a no ser que hubiera satisfecho una contraprestación adecuada.
6. **Información no pública.** No podrían usar información no pública de la entidad con fines privados si no es previo acuerdo de la Junta Directiva y/o Comisión Delegada.
7. **Oportunidades de negocios.** No podrían aprovechar, directa o indirectamente, en beneficio propio, de personas a él vinculadas, o de un tercero, una oportunidad de negocio de la entidad, a no ser que previamente se la ofreciera a esta, que esta desistiera de explotarla y que el aprovechamiento fuera autorizado por la Junta Directiva y/o Comisión Delegada, previo informe del Comité de Nombramientos y Retribuciones.
8. **Operaciones indirectas.** El directivo infringiría sus deberes de fidelidad para con la entidad si, sabiéndolo de antemano, permitiera o no revelara la existencia de operaciones realizadas por familiares suyos o por otras partes vinculadas al mismo o por entidades en las que desempeñara un puesto directivo o en las que tuviera una participación significativa, que no se hubieran sometido a las condiciones y controles antes previstos.

9. **Uso del nombre.** No podrían utilizar el nombre de la entidad ni invocar su condición de directivo de la misma para la realización de operaciones por cuenta propia o de personas a ellos vinculadas.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

La tarea de la implantación de los elementos del BGD como ASR no culmina con la simple aprobación de un Código ético por cada entidad deportiva. Dicha labor debe ser permanente y tener un fiel reflejo tanto en la normativa interna de cada asociación, como en la práctica diaria de la misma. Todo ello, a través, quizás, de alguno de los medios que esta comunicación se ha atrevido a esbozar o sugerir anteriormente a los sujetos deportivos estatales.

Y por último, pero no por ello menos importante, no se puede olvidar, la que es la clave principal y piedra angular sobre la que se sustentan los pilares del BGD como ASR y que no es otra cosa diferente, por obvia que pueda parecer, que las personas. En efecto, si dicho *quid* no funciona; si realmente los dirigentes deportivos no toman conciencia, personal y profesional, de la necesidad de aplicar en su quehacer diario los principios éticos contenidos (o no) en los diferentes Códigos de BGD que al efecto se formulen el sistema no funcionará, por múltiples prácticas y recomendaciones que se publiquen y muchos estatutos o reglamentos federativos que se elaboren y contengan toda una batería de normas éticas estética y técnicamente perfectas. Ténganlo por seguro.

Ahí queda la invitación a todos los agentes deportivos para que realicen un andar sereno, constante, convencido y comprometido que les permita asumir, conjuntamente, los principios comunes que conforman las relaciones entre el BG y la RS. Todo ello al objeto de que ambos conceptos sean enfocados, como no puede ser de otra forma, hacia la creación de un mejor desarrollo de las entidades deportivas y del propio deporte en sí.

Así, se conseguirá que caminen de forma conjunta y, finalmente, puedan darse la mano, no sólo desde una perspectiva utópica sino real. Lo que permitirá una mejor transparencia y ética en el seno de las entidades deportivas y lograr el reto de alcanzar la excelencia en su organización, mediante la conciliación del beneficio deportivo, económico, ético y SOCIAL. Y lo que redundará, en definitiva, en beneficio último del deporte. Con ello se aspirará a alcanzar, además, una sociedad optimista y más perfecta como a la que se refería, en 1516, Tomás Moro. ¡Ojalá lo consigan! Sólo el tiempo dará o quitará la razón. De lo contrario siempre nos quedará Tomás Moro y su obra cumbre...

Responsabilidad Social Corporativa y Deporte

Precisiones teóricas y desarrollos potenciales

MARÍA P. GARCÍA-ALCOBER* y RAMÓN LLOPIS-GOIG**

* *Universidad Cardenal Herrera CEU*

** *Universidad de Valencia*

RESUMEN

Esta comunicación ofrece una breve introducción al análisis de las posibilidades de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) en el mundo del deporte. El objetivo fundamental es mostrar el potencial inherente al ámbito deportivo como herramienta para el desarrollo de la RSC e identificar algunas de las características específicas que podrían encarnar aquellas iniciativas que opten por desarrollarse en el ámbito del deporte. La comunicación está estructurada en cuatro apartados. En el primero se ofrece una introducción al significado de la RSC en el contexto de la evolución que ha experimentado el deporte en las sociedades occidentales. A continuación se incluye un apartado en el que se señalan las semejanzas y diferencias de la RSC con otros conceptos relacionados. El siguiente apartado contiene una breve revisión de los principales modelos teóricos sobre RSC existentes. El cuarto y último apartado identifica las responsabilidades sociales que cabría considerar como inherentes a la práctica deportiva y cuya potenciación, por tanto, constituye una ventaja significativa de la articulación de la RSC a través del deporte.

1. INTRODUCCIÓN

Desde numerosas perspectivas sociológicas, el deporte es considerado hoy en día como una importante institución social. Encarna un amplio número de valores sociales, tal y como pone de manifiesto, por ejemplo, el deporte para todos, el movimiento olímpico o la filosofía del *fair play*. Pero además, el deporte tiene una gran influencia en el curso de numerosos acontecimientos de la vida social, política y económica. Nelson Mandela, por ejemplo, afirmaba que el deporte puede cambiar el mundo; planteamiento que de alguna manera también se encuentra implícito en los informes del *Task Force* de Naciones Unidas en los que se desarrollaba la estrategia del Deporte como medio para la Paz (Godfrey, 2009: 699). La concepción del deporte como una herramienta de desarrollo social positivo se ha impuesto en los últimos años hasta convertirse en un *a priori* prácticamente incuestionable. Sin embargo, más allá de las buenas intenciones y las

declaraciones voluntaristas sigue habiendo una enorme confusión y falta de coherencia respecto al modo como se produce el retorno social de la actividad deportiva. En ese contexto, las tendencias empresariales hacia la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) suponen una excelente oportunidad para clarificar las relaciones entre el deporte y el mundo empresarial.

Esta comunicación parte de la consideración de que el deporte ofrece un amplio potencial en términos de retorno social para la movilización de los esfuerzos empresariales orientados a través de la RSC. Se asume que la RSC proporciona un marco idóneo para aquellas empresas que pretenden realizar aportaciones sociales a los países, regiones o comunidades en que operan o se encuentran radicadas (Smith y Westerbeek, 2004). La hipótesis, por tanto, es que el deporte puede ser especialmente útil a las empresas para cumplir con sus objetivos de responsabilidad social, ya que reúne cualidades que hacen de él una herramienta valiosa para la realización de contribuciones positivas al desarrollo de la sociedad.

De acuerdo con este planteamiento, el trabajo está organizado en tres apartados. En primer lugar se aborda la definición de RSC y se señalan sus semejanzas y diferencias con algunos conceptos relacionados. En segundo lugar se incluye un breve apartado en el que se revisan las principales teorías sobre la RSC que se han desarrollado en los últimos años. A continuación se subrayan las responsabilidades sociales inherentes a la práctica deportiva que, por tanto, pueden ser tenidas en cuenta de cara a su inclusión en iniciativas de RSC llevadas a cabo por el sector empresarial y se señalan las ventajas específicas que puede proporcionar un programa de RSC desarrollado a través del deporte.

2. DEFINICIÓN DE RSC Y CONCEPTOS RELACIONADOS

La idea de que la riqueza que se genera en una sociedad debería dirigirse también para ayudar a los sectores menos afortunados a través de la filantropía o la caridad no es nueva. Desde la perspectiva del deporte, esta idea ha sido confundida muy a menudo con los conceptos de patrocinio, mecenazgo, esponsorización o colaboración. En los cuatro casos se trata de las aportaciones que una determinada empresa o institución realiza sin contraprestaciones a una entidad distinta con el objeto de contribuir a la consecución de un determinado logro. Estamos hablando, por tanto, de una aportación que se efectúa de manera desinteresada, si bien la entidad que la realiza tiene la expectativa de que esa contribución beneficiará positivamente a su imagen y reputación corporativa.

El concepto de *mecenazgo* se encuentra históricamente vinculado a la actividad artística y científica y, de hecho, la legislación española cataloga como acciones de mecenazgo los donativos y donaciones de bienes culturales, la restauración de patrimonio histórico, la difusión y promoción del patrimonio (exposiciones temporales, publicaciones) y la formación académica de especialistas en este campo. El concepto de *patrocinio*, por otro lado, no difiere sustancialmente del de mecenazgo, si bien lo que diferencia ambos conceptos en la práctica es que mientras el mecenas apoya la realización de actividades relacionadas con el patrimonio cultural, el patrocinador promueve la realización de actividades con un perfil más lucrativo, como por ejemplo eventos deportivos o musicales. De hecho, la definición que la Real Academia ofrece de este término refiere la acción de “apoyar o financiar una actividad con fines publicitarios”, lo

que constituye, por tanto, una diferencia fundamental en cuanto que la motivación comercial se encuentra claramente presente. Mayor semejanza existe aún entre patrocinio y *esponsorización*. Esta última expresión es un anglicismo proveniente del término *sponsor* y su uso se encuentra ampliamente extendido en el ámbito deportivo para hacer referencia a las aportaciones económicas con las que una determinada empresa apoya a un determinado club o entidad, a cambio de que este incluya su logotipo en la camiseta o instalaciones del mismo. Aunque la Real Academia prácticamente equipara el término *esponsorización* con el de patrocinio, lo cierto es que el uso del primero, como ya se ha dicho, es más frecuente en el mundo del deporte. Por último, se habla de *colaboración* cuando se apoya la realización de un evento o actividad proporcionando ayuda en forma de material o servicios. Así, por ejemplo, una empresa se convierte en colaboradora de un evento cuando proporciona un local o un determinado material para su celebración. Todas estas modalidades, en definitiva, se basan en la aplicación de herramientas del mix de marketing desde las cuales se lleva a cabo una inversión económica con la que se espera que haya de una u otra manera un retorno del beneficio. La RSC, sin embargo, pretende devolver los beneficios de una actividad económica exitosa a la comunidad de la que proceden.

Pero más allá de esa consideración inicial, definir la RSC no es tarea fácil, tanto a nivel teórico como empírico. Hace ya más de diez años, Carroll (1999) identificó hasta veinticinco definiciones que se habían propuesto en la literatura académica. También son abundantes las definiciones que se han propuesto desde medios profesionales. Un ejemplo es la del *World Business Council* (1999: 3) que considera la RSC como “el compromiso permanente de las empresas de contribuir al desarrollo económico y mejora de la calidad de vida de los trabajadores y sus familias así como de la comunidad y la sociedad en general”. Hay, por tanto, un cierto consenso con respecto a la idea de que la RSC representa “un conjunto de acciones que tratan de promover determinados bienes sociales y extenderse más allá de los explícitos intereses pecuniarios de la empresa que las realiza sin que sean legalmente obligatorias (McWilliams y Siegel, 2000).

3. PRINCIPALES MODELOS TEÓRICOS DE LA RSC

Tres son los principales modelos teóricos que se han propuesto para el estudio de la RSC: la teoría de las *cuatro responsabilidades*, la teoría de los *stakeholders* y el modelo de la *corporate social performance* (Godfrey, 2009: 703-706). En ese apartado se ofrece una breve introducción a cada uno de estos modelos teóricos.

La *teoría de las cuatro responsabilidades* fue desarrollada por Carroll (1979) y supuso el primer modelo coherente que daba cuenta de las exigencias y conflictos que se planteaban de manera frecuente a los directivos de las empresas. Su aportación acabó con la separación entre responsabilidad económica y responsabilidad social, al argumentar que la rentabilidad económica constituye una responsabilidad de las empresas. Carroll señaló que las empresas se enfrentan a cuatro tipos de responsabilidades. En la base de su actividad se encuentran las responsabilidades económicas y legales, es decir, el beneficio y la conformidad con las leyes del país donde opera y desarrolla sus actividades la empresa. Además, los directivos tienen la obligación de actuar en conformidad con las normas éticas aceptadas, aunque no estén sancionadas legalmente, lo que constituye una responsabilidad ética. Por último, Carroll señaló

que los directivos deberían sentirse animados o impulsados a ejercer una responsabilidad discrecional, categoría en la que englobaba a aquellas actividades que suponen un beneficio para la sociedad pero que podrían tener o no un retorno para la empresa. En suma, este planteamiento proporcionaba un lenguaje para comenzar a hablar de responsabilidad social en el mundo de la empresa y establecía las diferencias entre los distintos tipos de responsabilidad al tiempo que los integraba en un mismo marco de la actividad empresarial.

El desarrollo inicial de la *teoría de los stakeholders* –para muchos el modelo fundacional de la teoría y la investigación en el campo de la RSC–, corrió a cargo de Freeman (1984). Desde este planteamiento se postula que las empresas, para desarrollarse y sobrevivir deben prestar atención a aquellos grupos que se encuentran afectados o podrían verse afectados por su actividad, es decir, los *stakeholders*. De acuerdo con Schiebel y Pochtrager (2003), las empresas deben perseguir un balance óptimo entre las necesidades demandadas por sus grupos de interés y los integrantes de la empresa. Lo más habitual es incluir entre los *stakeholders* a los propios empleados o trabajadores de la empresa, los clientes o consumidores, los proveedores, los socios de la empresa, los inversores, la comunidad y el entorno (Van der Wiele, McKenna y Brown, 2001). La teoría de los *stakeholders*, por tanto, asume la necesidad de una representación potencial de las demandas competitivas de aquellos grupos que refuerzan una organización, es decir, sus grupos de interés (Davenport, 2000; Gregg, 2001). Desde esta perspectiva, no es de extrañar que desde este modelo se recomiende la implementación de un sistema de consulta con los grupos de interés que permita que sus contribuciones sean consideradas como un *input* esencial para la existencia y prosperidad de la compañía. De hecho, autores como Quazi han llegado a sostener que la teoría de los *stakeholders* está basada en un contrato social entre las empresas y la sociedad (Quazi, 2003).

El tercer planteamiento sobre la RSC es el modelo del *desempeño social empresarial* (*corporate social performance*) y su desarrollo inicial se debe a Wood (1991). Para esta autora, las empresas pueden ser juzgadas según sus intenciones, compromisos y actuaciones en la sociedad. Esto es lo que constituye la Responsabilidad Social Corporativa, un concepto que permite determinar en que medida son efectivas las empresas cuando tratan las preocupaciones de los *stakeholders* tanto en tiempos de tranquilidad como en momentos convulsos. Conjugando dos medidas de la Responsabilidad Social Corporativa: la responsabilidad y la capacidad de respuesta (*responsiveness*) y combinándolas con una evaluación del impacto de las acciones que la empresa lleva a cabo ante determinados grupos de *stakeholders* y de la sociedad en general se puede obtener un índice de desempeño social empresarial. Este concepto, por tanto, se convierte en el constructo operativo que muchos investigadores han usado para investigar los antecedentes y las consecuencias de la implicación social de las empresas.

4. RESPONSABILIDADES SOCIALES INHERENTES AL DEPORTE Y VENTAJAS DE SU POTENCIACIÓN

Cuando se recurre al deporte como vehículo a través del cual desarrollar la responsabilidad social de una empresa, es conveniente tener en cuenta cuáles son las responsabilidades sociales inherentes a la actividad deportiva. Pero ello no significa que se pase por alto

la conveniencia de otros elementos genéricos, como por ejemplo, las acciones de carácter educativo, las medidas antidiscriminatorias y los programas de prevención del consumo de drogas, del racismo o de la desigualdad de género, entre otros. En cualquier caso, no es el objetivo de este trabajo señalar las áreas de actividad social a las que podrían recurrir las organizaciones deportivas para el desarrollo de sus responsabilidades sociales. Lo que se pretende es, más bien, ilustrar las oportunidades que brinda la actividad deportiva como vehículo para la mejora de algunos problemas sociales. Richard Welford ha identificado una serie de características del deporte que constituyen sus responsabilidades sociales intrínsecas y que, por tanto, deberían ser conocidas tanto por las empresas que ejecutan planes de RSC como por parte de las instituciones y organismos deportivos que buscan empresas que apoyen la puesta en marcha de sus programas y proyectos. A continuación se ofrece una síntesis de las mismas (Welford, 2005).

Una de las singularidades del deporte como espacio de desarrollo de la responsabilidad social tiene que ver con las reglas del juego limpio (*fair play*). El deporte está configurado como un espacio en el que la igualdad de oportunidades vale para todos aquellos que se involucran en su práctica y participación. El deporte socialmente responsable también se caracteriza por la garantía de seguridad física que debe procurar a sus participantes y espectadores así como la protección de niños y adolescentes de potenciales abusos físicos y psicológicos. Otro aspecto idiosincrático del deporte es su independencia de los resultados del juego: la organización del deporte requiere medios y políticas que aseguren que los resultados que se producen en el terreno de juego son independientes de cualesquiera otros intereses ajenos al propio desenlace del juego. Teniendo en cuenta su enorme visibilidad e influencia social, el deporte requiere transparencia en su gobierno y también debe proporcionar caminos para el desarrollo e inclusión en actividades de ocio tanto a los jóvenes como a los adultos. Los deportes, por otro lado, toman cuerpo en un contexto comunitario por lo que las relaciones entre las entidades deportivas y las autoridades municipales son centrales en el tratamiento de las necesidades sociales locales. La participación en la actividad física y deportiva genera oportunidades para la salud que deben ser reconocidas y ampliadas por las sociedades y dado que esta práctica plantea exigencias importantes al entorno físico y ambiental, su promoción debería regirse por principios de protección ambiental y sostenibilidad. Por último, es esencial el reconocimiento de los participantes como el centro de la propia actividad deportiva, pues un componente clave del impacto social del deporte es el desarrollo de oportunidades que proporciona. Así, aquellos planes deportivos que formalicen ese compromiso para el desarrollo físico, psicológico y social de sus participantes estarán planteando de manera adecuada su compromiso de responsabilidad social.

La potenciación de esas características inherentes a la actividad deportiva ofrecerá ventajas de gran valía a las políticas de RSC articuladas a través del deporte. Smith y Westerbeek señalan hasta un total de siete ventajas o rasgos sociales que se verán ampliados cuando se establezca esa articulación (Smith y Westerbeek, 2007: 50-51). La primera de ellas se refiere a la amplia distribución que proporcionan los medios de comunicación, lo que resulta obvio habida cuenta de la creciente centralidad del deporte en la opinión pública de las sociedades avanzadas. La segunda se refiere al atractivo juvenil, ya que el deporte cautiva a los más

jóvenes, tanto en la posición de participantes como en la de espectadores. En este sentido, el deporte promueve la interacción social entre los participantes, refuerza la autonomía, mejora la autoestima, fomenta la buena ciudadanía y la cooperación y estimula un estilo de vida físicamente activo (White, Duda y Keller, 1998). Es natural, por tanto, que una de las principales ventajas de la potenciación del deporte sean los impactos de salud positivos: la promoción del bienestar psicológico, la reducción del estrés, la ansiedad y la depresión, la mejora del desarrollo físico, la disminución de las conductas de riesgo, el fortalecimiento de los lazos sociales y la reducción del gasto público en salud (WHO, 2003). La RSC a través del deporte ofrece una extraordinaria plataforma para estimular otros beneficios sociales como la interacción social, el fomento de la conciencia medioambiental y de sostenibilidad y el entendimiento cultural y la integración, así como la diversión y satisfacción de participantes y organizadores.

6. CONCLUSIONES

Pese al extraordinario auge experimentado por la RSC en la última década el deporte ha tenido una deficiente articulación en su implementación. El deporte, por tanto, permanece como un ámbito subdesarrollado en el campo de la RSC. De acuerdo con esa deficiencia y tras dedicar sendos apartados a exponer la definición de RSC y sus principales modelos teóricos, este trabajo se han señalado las características inherentes al deporte que lo convierten en un vector idóneo para la articulación de la RSC y posteriormente se han señalado los aspectos o beneficios sociales que se verían especialmente potenciados de ese modo.

El análisis ha puesto de manifiesto el poder cohesionador y de creación de capital social del deporte. Por otro lado, se ha argumentado que deporte podría suponer una oportunidad para aquellas empresas que encuentren en él una forma de desarrollar sus responsabilidades sociales, habida cuenta de las exigencias de movilización de amplios contingentes de recursos económicos que encierra. En definitiva, la intersección entre el mundo empresarial y el deporte a través de la RSC podría dar lugar a programas atractivos para los más jóvenes, orientados a la salud, socialmente interactivos y medioambientalmente conscientes, además de divertidos y gratificantes.

7. BIBLIOGRAFÍA

- CARROLL, A. B. (1979): A three dimensional model of corporate performance, *Academy of Management Review*, 4 (4), 497-505.
- CARROLL, A. B. (1999): Corporate social responsibility: Evolution of a definitional construct, *Business & Society*, 38 (3), 268-295.
- DAVENPORT, K. (2000): Corporate citizenship: a stakeholder approach for defining for corporate social performance and identifying measures for assessing it, *Business & Society*, 39 (2), 210-219.
- FREEMAN, R. E. (1984): *Strategic management: A stakeholder approach*, Marshfield, MA: Pitman.
- GODFREY, P. C. (2009): Corporate social responsibility in sport: An overview and key issues, *Journal of Sport Management*, 23, 689-716.
- GREGG S. (2001): Stakeholder theory: what it means for corporate governance, *Policy*, 17 (2), 33-38.

- KOK, P., VAN DER WIELE, T., MCKENNA, R. y BROWN, A. (2001): A corporate social responsibility audit within a quality management framework, *Journal of Business Ethics*, 31 (4), 285-297.
- MCWILLIAMS, A. y SIEGEL, D. (2000): Corporate social responsibility and financial performance: correlation or misspecification? *Strategic Management Journal*, 21 (5), 603-609.
- QUAZI, A. M. (2003): Identifying the determinants of corporate managers' perceived social obligations, *Management Decision*, 41 (9), 822-831.
- SMITH, A. C. T. y WESTERBEEK, H. M. (2004): *The Sport Business Future*, London: Palgrave.
- SMITH, A. C. T. y WESTERBEEK, H. M. (2007): Sport as a vehicle for deploying corporate social responsibility, *Journal of Corporate Citizenship*, 25, 43-54.
- SCHIEBEL, W. y POCHTRAGER, S. (2003): Corporate ethics as a factor for success: The measurement instrument of the University of Agricultural Sciences, *Supply Chain Management*, 8 (2), 116-121.
- WELFORD, R. (2005): Corporate social responsibility in Europe, North America and Asia: 2004 Survey Results, *Journal of Corporate Citizenship*, 17, 33-52.
- WHITE, S., DUDA, J. y KELLER, M. (1998): The relationship between goal orientation and perceived purposes of sport among youth sport participants, *Journal of Sport Behavior*, 21 (4), 474-484.
- WHO (2003): *Health and Development through Physical Activity and Sport*, Geneva, World Health Organization.
- WOOD, D. (1991): Corporate social performance revisited, *Academy of Management Review*, 15 (4), 691-718.
- WORLD BUSINESS COUNCIL (1999): *Corporate social responsibility: Meeting changing expectations*. Geneva, CH: World Business Council.

ÁREA 2
SOCIEDAD Y DEPORTE

**Mesa 4: La construcción de la capacidad evaluadora y aprendizaje organizacional.
Avanzando hacia la política deportiva basada en evidencias**

Evaluación de las políticas públicas del deporte

ESTER GARCÍA SÁNCHEZ

*Profesora Titular I. de Ciencia Política y de la Administración
de la Universidad Carlos III de Madrid*

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya varias décadas que la intuición, la inercia, la comparación “con lo que se hace en otros lugares”, las veleidades de los cargos públicos o los intereses privados han sido descartados (al menos en el plano del discurso) como referencias válidas para la toma de decisiones. Nadie niega hoy que la mejora de las políticas públicas sólo es posible a partir de su análisis, de la previa detección de sus debilidades y fortalezas, en definitiva, de la obtención de información sólida y fiable acerca de su funcionamiento y sus efectos. Sólo sobre la base de evidencias científicas se podrá determinar cuáles son las políticas o los programas que arrojan o pueden arrojar resultados positivos -y, por tanto, han de ser mantenidos o implantados *ex novo*- y cuáles han de ser descartados por razón de los problemas que plantean o podrían llegar a plantear.

En un escenario fuertemente marcado por la crisis económica, la necesidad de contar con datos ciertos resulta aún más clara, al ser mayor la necesidad de destinar los fondos públicos a aquellas políticas con mayores probabilidades de éxito (*léase*, aquellas que mejor resuelvan los problemas para los que fueron diseñadas).

Para obtener información sobre el desarrollo y las consecuencias de la gestión pública, analistas y decisores disponen de diversas “técnicas” y herramientas –auditoría operativa, control de gestión, seguimiento, análisis de políticas públicas, evaluación, por citar algunas. De todas ellas, es la evaluación la que probablemente haya alcanzado en nuestros días una mayor relevancia. Lejos de ser una moda pasajera, como en algún momento se pudo pensar, la evaluación ha llegado a convertirse en una pieza casi imprescindible en el ámbito público, por sus múltiples ventajas y su enorme potencial para calibrar los éxitos y fracasos de las políticas y los programas públicos.

Sin embargo, con frecuencia, el desarrollo práctico e institucional de la evaluación difiere notablemente entre los distintos espacios de políticas. Es el caso de España, donde la

evaluación tiene aún un largo camino por recorrer hasta plena consolidación¹ pero también el de nuestro referente más inmediato, la Unión Europea, que cuenta ya con una importante experiencia en la realización de evaluaciones y con un sistema de evaluación sólidamente articulado. El grado de madurez de la evaluación en campos como la cooperación al desarrollo, las políticas agrarias o las de desarrollo rural contrasta fuertemente con su debilidad en áreas como justicia, fomento o las que nos ocupan ahora, las políticas del deporte.

Así por ejemplo, ninguno de los tres organismos generales de evaluación creados hasta el momento en España –IVÁLUA, Comisión Foral para la Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios Públicos² y AEVAL- ha realizado evaluaciones en materia de políticas deportivas (o, al menos, no ofrecen información sobre ello en sus páginas web). En el caso de la Unión Europea, tan solo tenemos constancia de cinco trabajos de evaluación en materia de políticas del deporte (de nuevo, según los datos proporcionados en la página web de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea).

2. EVALUACIÓN Y EVIDENCIAS EN LAS POLÍTICAS DE DEPORTE

El subdesarrollo de la evaluación en el ámbito de las políticas deportivas coincide –y ello no parece casual- con la falta de evidencias sobre sus éxitos y fracasos. Quizá ambos hechos se expliquen por la tendencia a considerar como intrínsecamente buena toda intervención pública que pretenda promover el deporte. Pero la bondad de una política pública no puede juzgarse únicamente a partir de la legitimidad moral de sus objetivos y con independencia de cuáles sean sus resultados. Entiéndase bien: no se trata sólo de tener elementos para realizar una asignación más eficiente de los recursos sino de saber si una política pública es la “mejor” y más apropiada, dadas las características del contexto: ¿qué se ha conseguido tras su aplicación?, ¿ha logrado acabar con el problema que motivó su puesta en marcha?, ¿en qué medida puede ser generalizable o exportable a otras realidades?, ¿ha producido efectos colaterales o secundarios no deseados? Precisamente, es en la obtención de evidencias –en otras palabras, en la respuesta a estos y otros interrogantes- donde reside la principal fortaleza y utilidad de la evaluación.

La evaluación permite, pues, disponer de la información (válida y fiable) necesaria acerca del rendimiento, los logros y los fallos de las políticas, contribuyendo de ese modo a la mejora de los procesos de toma de decisiones y al aprendizaje organizativo. Al contrario que otras herramientas de análisis y valoración de la gestión pública, la evaluación proporciona una visión integral y crítica de las intervenciones públicas; integral, porque abarca o puede

¹ No sería justo olvidar, pese a todo, el notable registro en los distintos niveles de gobierno en materia de evaluación. Buena prueba de ello son la constitución de la Sociedad Española de Evaluación, la proliferación de congresos, seminarios y jornadas sobre el tema, el incremento en la oferta y la demanda de profesionales, la realización de trabajos académicos, la incorporación de asignaturas sobre evaluación en planes de estudios universitarios y, cómo no, la creación de organismos y/o unidades especializadas.

² Téngase en cuenta que la Ley Foral 21/2005, de 29 de diciembre, de evaluación de las políticas públicas y de la calidad de los servicios públicos prevé tanto evaluaciones externas, que son aquellas que realiza la Comisión Foral, como procesos de autoevaluación.

abarcar el ciclo completo de la política pública, desde la identificación del problema al que se enfrenta hasta la “aparición” de los resultados e impactos, pasando por los mecanismos causales que vinculan a estos con los objetivos; crítica, por cuanto su objetivo es analizar y enjuiciar las políticas –sobre la base de los criterios que se estimen oportunos- para, a partir de lecciones que se extraigan, suprimirlas o introducir las medidas de corrección necesarias.

Este “juicio a la política” en que consiste la evaluación –que no tiene, en modo alguno, un propósito fiscalizador, como sucede en el caso del control de gestión o de la auditoría- no tiene solo una utilidad instrumental. La evaluación, al situar en el punto de mira la actuación de los poderes públicos, se convierte en una oportunidad para la crítica al poder (Kushner 2000), en un mecanismo para la transparencia y la *accountability*. No es sólo que la legitimidad de los gobiernos dependa hoy más que nunca de su eficacia en la gestión y de la puesta en marcha de mecanismos reales de rendición de cuentas. Es que la democracia plena sólo es posible en un escenario de ciudadanía suficientemente informada.

No podemos dejar de mencionar aquí, siquiera de forma breve, algunas cuestiones relacionadas con el tema de la evidencia. En el campo de la evaluación, la evidencia tiene que ver fundamentalmente con la medida en que la información generada constituya una prueba incontestable de la relación entre la política pública y los resultados e impactos identificados y, de darse dicha relación, con el cómo y el porqué se produce. Expresado en otros términos: ¿son los resultados e impactos atribuibles única y exclusivamente a la intervención evaluada? ¿se ha constatado la relación de causalidad entre esta y aquellos? Estas preguntas, que se plantean también en otro tipo de investigaciones, adquieren en los procesos evaluativos una particular relevancia. De la respuesta que se dé a estas preguntas se derivarán determinadas decisiones. Un análisis incorrecto de esa relación de causalidad (o una preocupación excesiva por hallar evidencia estadística de la misma) puede llevar a la supresión de un programa público beneficioso o servir para su continuidad pese a sus deficiencias. Prorrogar o dar por concluida una intervención pública pueden afectar decisivamente la vida de muchas personas. Las opciones metodológicas suelen tener consecuencias políticas.

Del amplio abanico de enfoques existentes en el ámbito de la evaluación, -y aun sabiendo que no existe la propuesta perfecta, universalmente válida- algunos pueden resultar particularmente provechosos en políticas como las del deporte, en las que los aspectos socio-políticos son tan importantes como los estrictamente técnicos. Veamos un par de ejemplos. Los diseños evaluativos que apuestan por la utilización combinada de distintos métodos de recogida y análisis de datos, en la línea de lo sugerido por autores como Patton (1982), Fetterman (1984), Caracelli y Greene (1997), Greene, Benjamin y Goodyear (2001) y Greene (2002; 2007), permiten soslayar las deficiencias que presenta cada uno de ellos por separado y hace que el proceso evaluativo sea más inclusivo y sensible a los intereses y posicionamientos de los distintos *stakeholders* lo que, sin duda, supone una ventaja a la hora de abordar cuestiones con implicaciones sociales o políticas.

Los enfoques que se sitúan bajo la rúbrica de “evaluación basada en la teoría”, el mismo término que emplea Carol Weiss (1995) –*theory driven evaluation* (Chen 1994), teoría del programa (Rogers *et al* 2000), teoría del cambio (Connell *et al* 1995) o, incluso, la evaluación realista de Pawson y Tilley (1997)- presentan también importantes ventajas a la hora de

obtener evidencias sobre los cambios generados tras la implantación de una política pública. Su propósito es identificar los mecanismos causales subyacentes en la “teoría del programa” (que puede no haberse hecho explícita) y que vinculan objetivos, instrumentos, implantación y resultados. Estos enfoques constituyen una sólida alternativa a los diseños experimentales y cuasi-experimentales (frecuente e indebidamente asociados a la evaluación de impacto), que resultan de gran utilidad a la hora de determinar si existe relación causal entre la intervención y los resultados e impactos, pero que no ofrecen respuestas sobre cómo y por qué “funciona” dicha relación.

3. LA “OTRA CARA” DE LA EVALUACIÓN

Un apunte rápido sobre lo que, en ocasiones, se considera “la cara menos amable de la evaluación”. Sus importantes ventajas no pueden hacernos olvidar los “riesgos” que comporta ni los usos aparentemente menos éticos -que, a nuestro juicio, no han de verse en todas las ocasiones como injustificables o moralmente reprobables. Y es que la evaluación puede perseguir también objetivos implícitos pero tan reales como los declarados:

- legitimar una decisión previamente adoptada.
- convertirse en arma arrojadiza entre opciones políticas de distinto signo (empleándose para defender o blindar el programa ante la oposición).
- rentabilizar el «esfuerzo político» invertido por decisores y gestores dando publicidad a un programa (ante los superiores, ante la alternativa de gobierno, ante la ciudadanía).

4. ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA PROMOVER LA UTILIZACIÓN DE LAS EVALUACIONES E IMPULSAR LA FUNCIÓN DE EVALUACIÓN

El uso se ha convertido en uno de los principales caballos de batalla en el campo de la evaluación y en uno de los temas a los que mayor atención han prestado decisores y evaluadores. Tal interés, como ya advertieran hace tres décadas Guba y Lincoln, es consecuencia de la constatación de la “falta de uso de los resultados de las evaluaciones (que) ha llegado casi a alcanzar las proporciones de un escándalo nacional” (1981: ix). Cualesquiera que sean las causas de la infrautilización, lo cierto es que los impactos de las evaluaciones suelen ser mínimos. Es extremadamente difícil encontrar un programa cuya evaluación haya supuesto, de manera clara y directa, grandes cambios. Las evaluaciones, señala Cronbach, tienen una influencia considerable sobre las políticas, pero esta influencia es ‘indirecta’, ‘a largo plazo’, ‘secundaria’ y ‘conceptual’” (1985).

¿Qué sugerencias y consejos podrían trasladarse a un ámbito sectorial como el de las políticas de deporte, que pretende apostar por la evaluación? De la experiencia acumulada en otros espacios de políticas se extraen importantes aprendizajes:

- La evaluación ha de integrarse plenamente en el ciclo de la política pública, vinculándose muy en especial a la fase de diseño y elaboración, de forma que no sea vista

como un elemento extraño sino como un proceso natural del que se pueden derivar importantes lecciones.

- Se debe apostar por el “factor personal”. Si la evaluación no cuenta con el respaldo de quienes participan en ella, difícilmente llegará a buen puerto. “Cuando el factor personal está presente, cuando ciertas personas asumen la responsabilidad directa y personal de proporcionar los resultados a las personas adecuadas, las evaluaciones producen un impacto. Cuando este factor personal no aparece, hay una absoluta ausencia de impactos” (Patton 1997: 47). Como es obvio, el apoyo e impulso de los decisores tiene una particular relevancia, sobre todo en lo que a la institucionalización de la evaluación se refiere.
- Asimismo, se han de tener en cuenta los factores del contexto que pueden afectar negativa o positivamente el desarrollo y el uso de la evaluación -los rasgos de la organización, el clima político y la existencia de “informaciones que compiten entre sí” (Alkin 1985).
- Tanto las evaluaciones como el sistema de evaluación han de ser considerados fiables y legítimos. Ello se logra, desde el punto de vista técnico, con la cualificación y experiencia del equipo evaluador y con el rigor en el desarrollo de las distintas actividades. Desde el punto de vista político, haciendo de la evaluación un proceso ético y de aprendizaje colectivo que los *stakeholders* sientan como algo propio. Y es que, como recuerda Monnier, “la utilidad de una evaluación está (...) en estrecha correlación con la credibilidad de la que disfruta entre los actores a quienes va dirigida” (1995: 13).
- Es aconsejable, en línea con lo anterior, promover la participación de los *stakeholders*, no sólo con afán de democratizar el proceso evaluativo sino como medio de fomentar la utilización de las evaluaciones. Como señala Patton (1997), sólo se utilizarán o tendrá mayores probabilidades de utilizarse aquellas cuya información resulte útil para los (principales) usuarios. Conviene recordar, no obstante, que la participación es, en ocasiones, inversamente proporcional a la viabilidad de los procesos evaluativos.
- La evaluación no persigue la producción de conocimiento científico: es investigación aplicada. Ofrecer información sólida, en la forma apropiada para el perfil del usuario, y recomendaciones útiles, “trasladables” a la realidad y en el momento adecuado contribuye a incrementar las posibilidades de utilización de las evaluaciones lo que, a su vez, legitima la función de evaluación.

Quisiéramos concluir con una reflexión que entendemos importante -aunque parezca contradecir lo que hemos venido afirmando en las páginas precedentes. La evaluación constituye (tan solo) uno de los inputs de los que se nutren los procesos decisivos. No conviene sacralizarla, como si pudiera resolver todos los problemas que aquejan a la gestión pública y proporcionar esa solución *científicamente* verdadera, haciendo de la política algo innecesario. Creemos, como Carol Weiss, que “quienes confían en que la evaluación logre desterrar la ‘política’ de la toma de decisiones tendrán que sufrir desengaños (...) a las decisiones se llega mediante negociación y transacciones, mediante política. Este es el sistema de valores del que nos valemos para *asignar valores* a los hechos” (2001: 16).

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALKIN, M. C. (1985). *A Guide for Evaluation Decision Makers*. Beverly Hills, CA: Sage.
- CARACELLI, V. J. y GREENE, J. C. (1997). "Crafting mixed-method evaluation designs". En J. C. GREENE y V. J. CARACELLI, eds., *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (74, 19-32). New Directions for Evaluation. San Francisco, CA / Fairhaven, MA: Jossey-Bass / American Evaluation Association.
- CHEN, H-T. (1994). "Theory-driven evaluations: need, difficulties and options". *Evaluation Practice* 1 (15), 79-82.
- CONNELL, J.P. et al. (1995). *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods and Context*. Washington D.C.: Aspen Institute.
- CRONBACH, L.J. et al. (1985). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FETTERMAN, D.M., ed. (1984). *Ethnography in Educational Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- GREENE, J. (2002). "With a Splash of Soda, Please: Towards Active Engagement with Difference", *Evaluation*, 8, 2, 259-266.
- GREENE, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- GREENE, J., Benjamin, L. y Goodyear, L. (2001). "The Merits of Mixing Methods in Evaluation", *Evaluation*, 7, 1: 25-44.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluations. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KUSHNER, S. (2000). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- MONNIER, E. (1995). *Evaluación de la acción de los poderes públicos*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- PATTON, M. Q. (1982). *Practical Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- PATTON, M. Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage (3ª edición).
- PAWSON, R. y TILLEY, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Londres: Sage Publications.
- ROGERS, P. et al. (2000). "Program Theory in Evaluation: Challenges and Opportunities". En S. C. FUNNEL et al. eds. *New Directions for Program Evaluation* (87, 5-13). San Francisco, CA / Fairhaven, MA: Jossey-Bass / American Evaluation Association.
- WEISS, C. H. (1995). "Nothing as practical as good theory: Exploring Theory-Based evaluation for Comprehensive Community Initiatives for children and families". En J. P. CONNELL et al., *New approaches to evaluating Community Initiatives: concepts, methods and contexts*. Washington D.C.: The Aspen Institute.
- WEISS, C. H. (2001). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas en acción*. México: Trillas.

Contribución

JUANJO ÁLVAREZ

Secretario Governance. Catedrático Derecho Internacional Privado. UPV/EHU

Debe desmitificarse y por tanto relativizarse el alcance y extensión de la denominada “excepción” del deporte: es cierto que la “industria” generada en torno a la explotación de eventos y de ligas profesionales no puede ser tratada como la siderurgia, pero debe ponerse coto a excesos, a abusos de posición dominante, a flagrantes vulneraciones del principio de libre competencia, y reivindicar la plena vigencia de los principios básicos del ordenamiento jurídico en su proyección sobre los operadores intervinientes en este sector.

La complejidad de las estructuras federativas, la dimensión público y privada que interactúa de forma permanente, la proyección internacional de las competiciones y la necesidad de reorientar la organización y control de las competiciones aconseja y exige repensar las formas de gobierno y de adopción o toma de decisiones en este ámbito, como paso previo a la reformulación de esquemas ya anquilosados u obsoletos de funcionamiento.

El término “especificidad del deporte” es reiteradamente empleado por parte de numerosas organizaciones deportivas. El Tratado de Lisboa, que entró en vigor el 1 de diciembre de 2009 dispone su artículo 357 que

“El presente Tratado entrará en vigor el primer día del mes siguiente al depósito del instrumento de ratificación del último Estado signatario que cumpla dicha formalidad”.

Con la aprobación del Tratado de Lisboa se incorporó por primera vez la noción de la especificidad del deporte en una norma comunitaria. Así, el artículo 165 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea dispone:

- “1. La Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de estos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

La Unión contribuirá a fomentar los aspectos europeos del deporte, teniendo en cuenta sus características específicas, sus estructuras basadas en el voluntariado y su función social y educativa.

2. La acción de la Unión se encaminará a:
(...)
— **desarrollar la dimensión europea del deporte, promoviendo la equidad y la apertura en las competiciones deportivas y la cooperación entre los organismos responsables del deporte, y protegiendo la integridad física y moral de los deportistas, especialmente la de los más jóvenes.**
(...)
3. **La Unión y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y de deporte y, en particular, con el Consejo de Europa.**
(...)"

La inclusión de la especificidad del deporte en un texto comunitario no es fruto de la casualidad, sino que desde hace varias décadas el citado concepto ha sido introducido por diversas autoridades europeas.

Así, la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo sobre “La Comunidad Europea y el deporte”, de 31 de julio de 1991 ya señaló la importancia de la presencia del deporte para promover las actividades comunitarias en materia de salud, medio ambiente, protección de los consumidores, turismo, transporte y educación.

Más allá fue el informe Helsinki sobre el Deporte, realizado después del Consejo Europeo de Helsinki de diciembre 1999, que la finalidad de la Comisión con el informe es conciliar los problemas entre la vertiente económica de la actividad deportiva y el resto de vertientes extraeconómicas, como son la educativa, la social o la cultural.

Sin embargo, ni en el Tratado de Ámsterdam ni en el Tratado de Niza se incluyó un precepto relativo al deporte. Lo máximo que se consiguió fue realizar una declaración sobre el deporte, pero con mero valor político. Así, e Ámsterdam se consiguió una “Declaración relativa a las características específicas del deporte y a su función social en Europa, que deben tenerse en cuenta al aplicar las políticas comunes”; y en Niza también se realizó una declaración sobre las características específicas del deporte, sobre todo en lo concerniente a la importancia de la dimensión social y cultural de la actividad deportiva y al principio de autogestión del mundo del deporte, dentro del pleno respeto de las leyes nacionales y comunitarias.

Por tanto, la “especificidad del deporte” se refiere a las características específicas o propias del deporte, que le hacen merecedor de una atención especial y, en determinados supuestos, de una regulación propia.

Entre muchos otros aspectos, se entiende que el deporte presenta particularidades específicas que hacen necesario que tenga una normativa propia. Así, por ejemplo, que las competiciones de mujeres y hombres se disputen por separado; el límite de participantes en las competiciones; que se celebren competiciones entre las selecciones de los distintos países, en las que sólo pueden participar los nacionales de cada una de ellas.

De igual forma, el deporte presenta particularidades en su estructura, como la autonomía y diversidad de las organizaciones deportivas; una estructura piramidal de las competiciones, la organización del deporte sobre una base nacional y el principio de que sólo existe una única federación por deporte.

La jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (en adelante, el TJUE) ha tenido en cuenta la especificidad del deporte, pero sólo de forma limitada. ¿Qué queremos decir con ello? Pues que el TJUE ha entendido que las normas deportivas no deben estar sujetas al derecho comunitario sólo en aquellas cuestiones relativas a aspectos puramente deportivos.

Por ejemplo, el criterio de nacionalidad utilizado para la composición de las selecciones de los diferentes países. En tal sentido, aunque el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea prevé la libertad de circulación de personas y de trabajadores, ello no impide la adopción de reglas que excluyan a los jugadores extranjeros para la disputa de determinados encuentros por razones que no tienen un contenido económico, sino puramente deportivo, como sucede en los encuentros entre selecciones nacionales. Sin embargo, ello no implica que tal regla comunitaria no sea en ningún caso aplicable al deporte. Al contrario, sólo podrá dejarse de aplicar si se justifica que su falta de aplicación es por motivos deportivos.

Sin embargo, tanto la Comisión como el TJUE han puesto de manifiesto que en el ámbito del deporte las actividades económicas deben cumplir con la normativa comunitaria, incluyendo los artículos 101 y 102 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (ex. artículos 81 y 82 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea) —relativos al derecho de la competencia— y las libertades de circulación en el mercado común.

En tal sentido puede citarse el Libro Blanco sobre el Deporte presentado por la Comisión Europea el 11 de julio de 2007, cuyo apartado 4.1 hace referencia a la especificidad del deporte e indica respecto a su reconocimiento por parte de las instituciones comunitarias lo siguiente:

“La jurisprudencia de los tribunales europeos y las decisiones de la Comisión ponen de manifiesto que se ha reconocido y tenido en cuenta la especificidad del deporte. Asimismo, orientan sobre el modo en que la legislación de la UE se aplica al deporte. En consonancia con la jurisprudencia consolidada, seguirá reconociéndose la especificidad del deporte, pero no podrá interpretarse de manera que justifique una excepción general a la aplicación de la legislación de la UE.

Como se explica detalladamente en el documento de trabajo de los servicios de la Comisión y sus anexos, **existen normas organizativas en materia de deporte que, basándose en sus objetivos legítimos, es probable que no incumplan las disposiciones antimonopolio del Tratado CE, siempre y cuando sus efectos contrarios a la competencia sean, en su caso, inherentes y proporcionados a los objetivos perseguidos. Ejemplos de estas normas serían las «reglas del juego» (por ejemplo, las normas que establecen la duración de los partidos o el número de jugadores sobre el terreno), las normas relativas a los criterios de selección en las competiciones deportivas, las normas de «local y visitante», las normas que impiden la propiedad múltiple en las competiciones de clubes, las normas relativas a la composición de los equipos nacionales, las normas antidopaje y las normas relativas a los períodos de traspasos.**

No obstante, por lo que se refiere a los aspectos reguladores del deporte, **la evaluación destinada a establecer si una determinada norma deportiva es compatible con la legislación de la UE en materia de competencia sólo puede llevarse a cabo caso por caso, tal y como confirmó recientemente el Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas en su sentencia Meca-Medina (Asunto C-519/04P, Meca-Medina/Comisión, REC. 2006, I-6991).** El Tribunal facilitó una **aclaramiento relativo al impacto de la legislación de la UE en las normas en materia de deporte y desechó la noción de «reglas puramente deportivas», por considerarla irrelevante para la cuestión de la aplicabilidad al sector del deporte de las normas de la UE en materia de competencia.**

El Tribunal reconoció que **ha de tenerse en cuenta la especificidad del deporte en el sentido de que los efectos restrictivos sobre la competencia que son inherentes a la organización y al buen funcionamiento de la competición deportiva no incumplen las normas de la UE en materia de competencia siempre y cuando dichos efectos sean proporcionados al interés deportivo genuino y legítimo perseguido. La necesidad de una prueba de proporcionalidad implica que es necesario tener en cuenta las características individuales de cada caso. No permite, por tanto, formular orientaciones generales sobre la aplicación de la legislación en materia de competencia al sector del deporte”.**

¿Por qué es relevante el término “especificidad del deporte” y, en particular, su inclusión dentro de la normativa comunitaria?

En primer lugar, porque las principales organizaciones deportivas, como el Comité Olímpico Internacional (COI) o la Federación Internacional de Fútbol Asociado (FIFA) siempre han defendido que se dé un mayor reconocimiento a la especificidad del deporte y a que el mismo no sea regulado en muchos aspectos por las normativas comunitarias. Así, la inclusión del citado concepto en el Tratado de Lisboa es para ellas muy importante, ya que les permitirá insistir en la importancia de las particularidades del deporte y en la necesidad de que tenga una regulación propia, al margen del derecho comunitario en muchos aspectos.

En tal sentido, puede verse la página web “Iusport” dedicada a derecho del deporte y, en particular, el apartado en que recoge las opiniones de la FIFA, la UEFA y el COI en 2007 cuando se incorporó el término de especificidad del deporte al Tratado de Lisboa. Así, por ejemplo, señala:

LA MENCIÓN DE ESPECIFICIDAD DEL DEPORTE DE LA UNIÓN EUROPEA

1. FIFA, UEFA y COI satisfechos con la mención de especificidad del deporte de la UE

El Comité Olímpico Internacional (COI), la FIFA y la UEFA dieron el viernes de la semana anterior la bienvenida al tratado de reforma de la Unión Europea (UE), aprobado la noche anterior en Lisboa por los responsables políticos de sus 27 estados miembro, ya que por primera vez se refiere de forma explícita a la especificidad del deporte.

Los tres organismos expresaron mediante comunicados su satisfacción por la aceptación del nuevo texto, que precisa en su artículo 124a que la UE contribuirá a fomentar los aspectos europeos del deporte, teniendo en cuenta sus características específicas, sus estructuras basadas en el voluntariado y su función social y educativa.

Líneas maestras del proyecto de la Constitución europea

El COI, la FIFA y la UEFA consideran que este nuevo epígrafe conserva la esencia del texto propuesto en el proyecto descartado para elaborar una constitución europea (art. III-282) y concuerda con la Declaración de Niza del año 2000, que aludía a la especificidad del deporte.

“Este avance histórico es motivo de satisfacción para el movimiento olímpico y deportivo y refleja el éxito de numerosos intentos emprendidos por el Comité Olímpico Internacional, los comités olímpicos nacionales, los comités olímpicos europeos, las treinta y cinco federaciones internacionales y las confederaciones europeas del deporte”.

Momento importante

El presidente del COI, Jacques Rogge, afirmó que “este es un momento importante” y expresó el agradecimiento del mundo del deporte a los 27 estados miembros de la UE, tras recordar que **“el Movimiento Olímpico ha luchado por una base legal para el deporte en la Unión Europea durante más de doce años”.**

“Hoy puedo decir que ha merecido la pena. La referencia a la especificidad del deporte reforzará su papel en Europa. El deporte no puede ser considerado sólo como una actividad económica. Con esta referencia será más fácil para las organizaciones deportivas en Europa cumplir con su papel social y educacional en la sociedad”, declaró.

Años de trabajo

El presidente de la FIFA, Joseph Blatter, se manifestó en el mismo sentido y recordó que la organización que dirige “viene luchando desde hace mucho tiempo por el reconocimiento de la especificidad del deporte”. “El tratado es la confirmación de que nuestras peticiones han sido escuchadas por el Consejo Europeo. Agradezco a los jefes de Estado y de Gobierno de los miembros de la UE el respaldo brindado. Este es un acontecimiento que constituye un precedente determinante para la gestión deportiva en general y para el fútbol en particular”, agregó Blatter.

Por último el presidente de la UEFA, Michel Platini, calificó el acuerdo sobre el Tratado, que será firmado el 13 de diciembre en Lisboa, como “un paso adelante muy importante”.

“Esta referencia legal sobre el carácter específico del deporte es un gran paso hacia el reconocimiento de las estructuras deportivas europeas. Esperamos que estas normas se apliquen pronto”. El movimiento deportivo y olímpico esperan que esta especificidad esté incluida pronto en el tratado de la Unión Europea y vigilarán su aplicación”, concluyó.

Fuente: <http://www.lfp.es>

Véase el texto completo en:

(http://www.iusport.es/php2/index.php?option=com_content&task=view&id=427&Itemid=2).

Las principales organizaciones deportivas consideran que con la entrada en vigor del Tratado de Lisboa, que reconoce la especificidad del deporte, van a tener más facilidades para organizar las competiciones deportivas al margen del derecho comunitario, pero parecen olvidar que las instituciones comunitarias y muy particularmente el TJCE ha dejado claro en reiteradas ocasiones que el derecho comunitario se aplica al deporte, salvo en aquellos aspectos meramente deportivos. Por tanto, parece evidente que el TJUE va a seguir conociendo de posibles supuestos de infracción de la normativa comunitaria por parte de organizaciones deportivas como FIFA, UEFA o el COI.

En las últimas décadas, la actividad deportiva ha sido objeto de un interés creciente por parte de las instituciones de la Unión Europea; ello es debido a la enorme dimensión social y económica adquirida. La Comisión de las Comunidades Europeas, a través del Libro Blanco sobre el Deporte, de 11 de julio de 2007, resaltó la relevancia del papel social del deporte:

“el deporte, además de mejorar la salud de los ciudadanos europeos, tiene una dimensión educativa y desempeña un papel social, cultural y recreativo. El papel que desempeña el deporte en la sociedad tiene, además, el potencial de reforzar las relaciones externas de la Unión”.

Además de resaltar la función social del deporte, la labor de las instituciones comunitarias en los últimos tiempos ha sido la de reconocer las peculiaridades normativas y organizativas del deporte. Este fenómeno de reconocimiento de la dimensión social y de la especificidad del deporte ha tenido lugar a la par con la transformación operada en el marco regulatorio de la actividad deportiva, por la cual se ha ido abandonando la concepción del deporte como una actividad esencialmente privada ligada a la potestad exclusiva de las federaciones deportivas.

El derecho deportivo es considerado como un ordenamiento jurídico general integrado por una variedad de disposiciones normativas que regulan aspectos deportivos concretos. Sin embargo, ni el carácter privado de los entes federativos ni su fragmentación normativa son elementos que exoneran al derecho deportivo de las normas imperativas comunitarias, sobre todo en lo que es la aplicación de los derechos fundamentales.

La jurisprudencia del TJUE ha dejado claro este concepto desde las primeras sentencias que dictaminó. La Sentencia del TJUE de 13 de abril de 2000, (Caso *Lehtonen*), recoge en su párrafo 35 lo ya mencionado en importantes sentencias anteriores del TJCE, a este respecto:

“En cuanto a la naturaleza de las normas objeto de controversia en el litigio principal, de las antes citadas sentencias Walrave y Koch, apartados 17 y 18, y Bosman, apartados 82 y 83, se desprende que las disposiciones comunitarias en materia de libre circulación de personas y de libre prestación de servicios no rigen solamente la actuación de las autoridades públicas, sino que se extienden asimismo a normativas de otra naturaleza que tengan por finalidad regular colectivamente el trabajo por cuenta ajena y las prestaciones de servicios. En efecto, la eliminación, entre los Estados miembros, de los obstáculos a la libre circulación de personas y a la libre prestación de servicios correría peligro si la supresión de las barreras de origen estatal pudiera ser neutralizada con obstáculos derivados de actos realizados en ejercicio de su autonomía jurídica por asociaciones y organismos que no están sometidos al Derecho público.”

En este sentido, la jurisprudencia del TJUE ha venido estableciendo tradicionalmente que la práctica del deporte sólo está regulada por el Derecho Comunitario en la medida en que constituya una actividad económica en el sentido del artículo 2 del antiguo Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea. En un primer lugar, ello parecía implicar una brecha entre la libre circulación de los deportistas profesionales y los amateurs. Sin embargo, la evolución jurisprudencial del TJUE ha ido aclarando el concepto de actividad económica interpretándolo en su sentido más amplio, lo cual implica que a día de hoy difícilmente cabría actividad deportiva al margen de la normativa comunitaria.

Gu ere bagara: emakumeak eta pilota

UXUE FERNANDEZ LASA*, OIDUI USABIAGA ARRUABARRENA**
eta JULEN CASTELLANO PAULIS**

**Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietan lizentziatua Doktoregaia.
Gorputz eta Kirol Hezkuntza Saila.*

Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco UPV/EHU

***Filosofia eta Hezkuntzaren Zientzietan doktoreak*

Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietan lizentziatuak

Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzien fakultateko irakasleak.

Gorputz eta Kirol Hezkuntza Saila.

Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco UPV/EHU

LABURPENAK

Kirola batez ere gizonezkoen esparrua izan da historikoki eta, era horretan, gizonezkoen eredu tradizionala ezarri da han eta hemen. Hala izan da gure kulturari errotik hain loturik dagoen euskal pilotan ere. Pilota-jokoen esparruan ere emakumeen presentzia nabarmenagoa eta gorpuztuagoa bilakatuko bada, berdintasunaren bidean urratsez urrats, beharrezkoa da jarduleen bizipen eta ezagutzetatik abiatzea. Ikerlan hau metodologia kualitatiboa erabiliz garatu da, sakontzeko galdeketak, erdi egituratuak, burutuz esparru honetan esperientzia zabala duten hamar emakume pilotarirekin. Ondorioetan berretsi da, aurretik kutsu honetako kirolatan eginiko hainbat ikerketetako ildoari jarraiki, pilotan diharduten emakumeak alboratu edo gutxietsiak izaten direla euren jardueran zehar gizonezkoekiko eta etengabe euren gaitasunak egiaztatzerara behartuta daudela.

Gako-hitzak: generoa, identitatea, ikusezintasuna, euskal pilota.

La práctica deportiva ha sido históricamente un laboratorio de masculinidad a través de la cual el modelo tradicional masculino se ha reproducido. Este es el caso de la pelota vasca, un deporte muy arraigado en nuestra cultura. Sin embargo, en busca de una participación de las mujeres más notoria y sólida en el ámbito de los juegos de pelota, en el camino hacia la igualdad de oportunidades, es imprescindible partir de sus vivencias y conocimientos. En este trabajo se ha utilizado una metodología cualitativa, realizando entrevistas en profundidad, semi-estructuradas, a diez mujeres pelotaris que cuentan con una amplia experiencia en este campo. Se concluye que, como en anteriores estudios realizados en este tipo de deportes denominados

“masculinos”, las mujeres pelotaris son menospreciadas y relegadas a un segundo plano con respecto a los hombres y están obligadas a demostrar sus capacidades ininterrumpidamente.

Palabras clave: género, identidad, invisibilidad, pelota vasca.

ABSTRACT

Historically sport and physical activity have been a male-dominated field, through which the traditional male model has been reproduced. This is the case of Basque pelota, a deep-rooted practice in our culture. However, with the aim of increasing and strengthening women's participation, on the road to equality, to know more about their experiences and knowledge is essential. In this study in-depth semi-structured interviews were conducted with ten experienced players. We conclude, as in previous significant amount of researches conducted in this type of sports so-called “men”, that women are looked down on men and moved away to a second level. They are required to demonstrate their abilities continuously.

Key words: gender issues, identity, invisibility, basque pelota.

1. SARRERA

Hainbat ikerlan egin dira jarduera fisikoaren eta kirolaren arloan denboraren joanean. Asko ugaritu dira, gainera, azken urteotan, emakumeen eta kirolaren arteko loturaren gainean eginikoak. Horietako askok genero ikuspegia hartu dute abiapuntu eta bat baino gehiago dira kirola historikoki batez ere gizonen eremua izan dela azpimarratzen dutenak (Clark eta Paechter, 2007; Dorken eta Giles, 2011; Engh, 2011; Fallon eta Jome, 2007; Gilenstam, Karp eta Henriksson-Larsén, 2008; Kamphoff, 2010; Mosquera eta Puig, 2002), maskulinitasun hegemonikoa ardatz hartuz eredu tradizionala indartuz.

Jatorriz gizonetzkoen kirol deiturikoak aztertutako ikerlan bat baino gehiagotan ikusi da emakume gutxiago direla horrelakoetan dihardutenak. Ildo berean, mota honetako jardueretan dihardutenak arau sozial zein kultur arau hegemonikoekiko kontraesanear aurkitzen dira, femeninitasun nagusiarekiko kontrajarrita egon litekeen beste bat eraikiz. Hori ikusi da futbolearen (Clark eta Paechter, 2007; Engh, 2011), gimnastika erritmikoan (Chimot eta Louveau, 2010; Dorken eta Giles, 2011), izotz hockeyan (Dorken eta Giles, 2011; Gilenstam, Karp eta Henriksson-Larsén, 2008), errugbian (Fallon eta Jome, 2007; Fields eta Comstock, 2008), borrokan (Macro, Viveiros eta Cipriano, 2009) eta boxearen moduko kirolen azterketetan (Mennesson, 2004), besteak beste (; ; ; ;).

“Euskal pilota gizonen kirola da” eta “pilotari jaiotzeak lehen-lehenik gizon jaiotzea esan nahi du” (Gonzalez Abrisketa, 2005: 99). Euskal pilota aztertzen duen lan antropologiko batean ateratako ondorioak dira hauek. Gainera, kirol honetan dabilzan emakumeen kopurua oso txikia da kopuru osoarekiko, %8 ingurukoa.

Emakume soka-tiratzaileekin buruturiko elkarrizketen bidez kirol-sozializazioa aztertu duen ikerlan batean tradizioan erroturiko kirol honetan diharduten emakumeen munduan

murgiltzeko ahalegin bat egin da, hauen bizipen eta nahiak aztertu baitituzte (Egibar eta Garai, 2009). Euskal pilotan ez da era honetako lanik aurkitu gaur gaurkoz, ordea.

Lan honen garapenerako aintzat hartu da teoria feminista kritikoa ere, feminismoaren paradigman oinarritu eta kirol arloan generoaren ikuspegia lantzen duten analisiak aberastu eta beste zenbait teoriatan oharkabean edo anekdotikoki aipaturiko emakumeen bizipenak argitaratu ekartzeko aukera probestu asmoz (Amorós, 1998; Martín Horcajo, 2006). Del Valle dioenez (2001:231), gainera, “emakumeek mugak hautsi eta gutxiengoa diren espazio sozialetara igarotzean, eta euren artean dauden ezberdintasunak aintzat hartuta ere, etengabe balio dutela, ahal dutela eta gai direla erakusteak berdintzen ditu eta joera honek negatiboki eragiten dio emakumeek egiten dutenari”. Ikertu den testuinguruan ere gutxiengoan dagoen taldea da emakume pilotariena.

Aurrekariak aintzat hartuz, eta gizarteak, eta hortaz, baita euskal pilotaren munduak ere, emakume eta gizonezkoen arteko berdintasunerantz egingo badu, bertako eremu eta alor guztietan egin behar dira xede hori lortzeko beharrezkoak diren aurrerapausoak. Horregatik, helburu nagusi bat du lan honek: euskal pilotan diharduten emakumeen errealitatera hurbiltzea.

2. METODOA

Ikerketa honetan metodologia kualitatiboa erabili da, azterketa honen helburuetarako egokitasuna medio. Izan ere, testuingurua aintzat hartzea, izaera holistikoa, ikertzailearen berearen garrantzia eta interpretatzeko asmoa funtsezkoak dira arazoak identifikatu edo orokortasunak azaltzeko (Sandín, 2003), ikertuak eta hauen bizipen eta esperientzia izanik lanaren ardatz nagusi.

Elkarrizketak izan dira informazioa eskuratzeko bidea, sakontzeko galdeketak, eta haue-
tan eskuratutako informazioa aztertzeko edukien analisia gauzatu da.

2.1. Parte hartzaileak

Ikerlan honetan Euskal Herriko emakume pilotarien errealitatea aztertu da. Hori dela eta, landa azterketa Euskal Herriko lurralde ezberdinetako pilotariak galdekaturaz burutu da, Gipuzkoa, Bizkaia, Nafarroa eta Iparraldeko ordezkari bana, gutxienez.

Ikerketa honetan, guztira, hamar izan dira elkarrizketatuak. Informatzaileak euren esan-guragarritasunean oinarrituz hautatu dira. Nahitako laginketa (*purposive sampling*) egin da, betiere informatzaile aipagarri, eskuragarri, prestatu eta zehatzak izanik.

Elkarrizketatuak bi multzo ezberdinetan sailkatu dira, nesken pilotarekiko izan duten harremana ardatz hartuta:

- Pilotariak: egun oraindik federatuta dihardutenak
- Pilotari ohiak: noizbait federatuta jokatu zutenak baina jarraitzen ez dutenak

Horrez gain, elkarrizketatuen pilota munduarekiko lotura kasu askotan doa pilotari jardunetik haratago, entrenatzaile zein arduradun lanak egin, edo egiten, dituztelako bat baino gehiagok euren herri eta elkarteetan eta baita bakarren batek lurralde edo herrialde mailan ere.

Beraz, lagina era askotako parte hartzaileek osatu dute bai adin, bai lurraldetasun eta baita euren jarduera mailari dagokionean ere, jardueran murgilduta dauden edo egon direnen esperientzia ezberdin bezain aberasgarriak jasotzea ahalbidetuz.

2.2. Tresna

*Sakontzeko galdeketa*izanda datu bilketarako erabilitako tresna. Elkarrizketa mota honetan elkarrizketatuak askatasun handia du bere iritzi eta usteak plazaratzeko, protagonismo nagusia berea izaki, izan ere elkarrizketatzaileak ez du hainbeste bideratu ohi elkarrizketatzen ari denaren jarduera, ahal duen heinean ahalik eta gutxien parte hartu eta elkarrizketatua solasean jarraitzera animatuz, askatasunez eta zintzoki jokatzera motibatuz informazio sakon eta arina bilduko baita.

Ildo beretik, kasu hauetan ez da erabiliko aurretiaz zehazturiko galdera zerrenda itxi bat, baizik eta lagungarri izango den gidoi bat, bertan aztergaiak zehaztuz, baina, betiere, eta elkarrizketatuaren arabera, malgutasunez jokatzeko aukerarekin. Horrenbestez, gaien ordena ere elkarrizketatuak berak edo elkarrizketan zehar sortutako egoera jakinek ezarriko dute. Ondorioz, elkarrizketa bat baino gehiago burutzen direnean ez da derrigorra izango ordena eta galdera berak mantentzea. Egoerak eraginda beharrezkoa denean soilik aurkeztuko ditu aurrez prestatuturiko gaiak elkarrizketatzaileak (Rubio eta Varas, 1997: 414-415).

2.3. Prozedura

Ikerlan honetako parte-hartzaileak lotzeko zuzenean eurekin harremanetan jarri da ikertzailea, lehenengo unetik ikerketaren xede eta helburuen inguruko informazioa eman eta sorziztaizkiekeen zalantzen inguruko argibideak emateko prestutasunez. Lagin horrengana heltzeko bideak bi izan dira: euskal pilota federazioak eta lotura zuzeneko pertsonak (ezagunak). *Kontaktu pertsona* bidez egin da lehen hartu-eman, beraz, lehen elkarrizketaz baliatu eta bertatik abiatuz elur-bolaren teknika erabiliz atera dira ondorengo elkarrizketatuak.

Ikertzaileak galdeketa zehar gidoi bat erabili du hizketa-gaiak gidatu eta bideratzeko, horretarako beharra zegoen kasuetan. Horrez gain, behin elkarrizketak amaitzean landa-eguneroko bat ere erabili da hitzordu bakoitzean jaso eta jazotakoaren bilketarako. Elkarrizketetan arrazionaltasuna eta objektibotasuna alboratuz elkarrizketatuaren ikuspegia, subjektibotasuna, ezagutu eta horretan sakondu da, askotan pilaturiko bizipen, emozio eta usteetan oinarrituriko erantzunak jasoz. Banan-banan egin dira elkarrizketak, hitzordu bakoitzean ikertzailea eta elkarrizketatua elkartzuz. Bertan, komunikazio-elkarrekintzaren bidez elkarrizketatuen esperientziak jaso eta ezagutu dira, elkarrizketatua izanik ardatz nagusi. Hala ere, eta malgutasunez izan bada ere, gidaritza eta kontrol lana ikertzailearen esku egon da uneoro.

Elkarrizketatu bakoitzarekin bi hitzordu egin dira eta, jarraituriko dinamikan, elkarrizketa baten eta hurrengoaren artean informatzaileari helarazi zaio lehenengo elkarrizketaren transkripzioa, aztertu eta bigarren aurrez aurrekoan berrikusi eta beharrezko moldaketak egin ostean onesteko. Modu honetan, ikerketaren sinesgarritasuna indartu da.

Datuen erregistroa, informazioa jaso eta gordetzeko, audio grabagailu digital baten bidez burutu da.

2.4. Datuen analisia

Edukien analisirako hiru testu mota erabili dira: landa testua, ikerketa testua eta interpretazio testua. Lehena sakontzeko galdeketa transkripzio literala eta osoa da. Bertan, elkarrizketatuak esanak hitzez hitz eta elkarrizketako ordena berean azaltzen dira, bakoitzaren hitz egiteko modua errespetatuz, jerga, etab. (Rubio eta Varas, 1997: 450). Ikerketa testuan, aldiz, ikerketa helburuen arabera eta landa testutik abiatuz, jorratutako gaiaren arabera kategoriak antolatzen da testua, gai beraren inguruan esanikoak sailkatu eta berrantolatuz (Ruiz Olabuénaga, 2003: 198). Bi testu mota horiek esku artean izan ondoren, erreflexio edo interpretazioari ekiteko txanda da, inferentziak egiteko ordua. Bertan, ikertzaileak bere ikerketa-testua berregin eta lan dokumentu bilakatuko du, eduki nagusia bere interpretazioa izanik eta errealitatek jaso eta ikasi duena. Esperientzia sozialaren bere esperientzia pertsonala jasotzen da bertan (Ruiz Olabuénaga, 2003: 198).

Beraz, beharrezko informazioa jaso ondoren datuen analisisian aurrez aipaturiko hiru testu moten bitartez informazioaren erredukzioa, transformazioa eta inferentziak burutu dira, kodifikazioaz baliatuz datuak antolatu eta sailkatzeko.

3. EMAITZAK

Elkarrizketetan jasoriko datuak antolatu eta aztertu ostean hiru atal nagusitan sailka litzeske bertan plazaratuak. Jarraian, atalez atal, lorturikoaren berri adierazi da.

3.1. “Gizonen” kirola

Euskal pilota tradizioz gizonetzkoen eremua izan denez oraindik ere horren inguruko hainbat gogoeta plazaratu dira atal honetan. Kasu bat baino gehiagotan ageri da “marimutila” izendapena pilotan arituriko neska bati lotuta, batez ere urte asko daramatzatenen kasuan, baina baita gazteenaren kasuan ere. Ageri da neskentzat kirol honek izan dezakeen egokitasunaren gaineko mamua ere, emakume eta gizonen jardueraren banaketa agertu baita behin baino gehiagotan.

Uztera behartuak edo gonbidatuak izan direnak ere badira elkarrizketatuen artean, batzuk zenbaiten ustez ez zelako eurentzat kirolik aproposena eta beste batzuk zituzten ekintza guztien artean lehentasunak zehaztera bultzatu zituztelako, bai gertukoenek edo baita periferiangoan zeudenek ere. Hala ere, bada kasu bat non halako bereizketarik ez dagoen. Ipar Euskal Herriko egoeraren gaineko gogoeta bati dagokio azken hori.

3.2. Ikusezintasuna – ezezagutza

Plazaratu beharra, lau haizetara hedatu beharra eta emakumeen pilotak duen sustapen beharra etengabe agertu dira elkarrizketetan zehar, oraindik ere oso kirol ezezaguna baita, ikusezina gehiengo zabalarentzat, oso tartekako kirola baita, horretara iristen bada, eta ez baitu bere ez-ezagutzatik ateratzea lortzen. Are nabarmenagoa da hori gurpildun aulkian jarduten dutenak aztertuz gero, eskaileran maila bat, edo pare bat, beherago sentitzen baitira.

Ereduak sortu beharra eta jarduteko aukerak sortu eta ezagutaraztea ere, eragile ezberdinen aldetik, kirol honi dagokion oihartzuna eta presentzia emanez, funtsezkoa dela adierazi dute elkarrizketatu bat baino gehiagok euren esanetan aurrerabiderik lortuko bada.

3.3. Demostratu beharra

Gutxiespenaren adibideak jarri eta etengabe euren tasunak frogatu beharra ere askotan errepikatu den iritzia izan da, besteak beste gizon edo mutilekiko beste begi batzuekin ikusteraino. Ildo horretan, emakumeen aurka jokatzean partida galtzeko beldurra sentitu duen gizonik izan da kasu bat baino gehiagotan.

4. EZTABAIDA

Ikerketako helburu orokorra betez, emakumeen eta pilotaren mundura gerturatze sakon bezain aberasgarria lortu da, hainbat ildo azpimarratuz. Hauek bat datoz emaitzetan azalazitako ausazekin, gainera.

4.1. “Kirola” vs. “emakumeen kirola”

Estereotipoak eta *gendered* izaera ez dira desagertu jarduera fisiko eta kirolaren esparruan hainbat autoreren arabera (Clark eta Paetchter, 2007; Dorken eta Giles, 2011; Engh, 2011; Fallon eta Jome, 2007; Hall, 1996; Soler, 2009) eta oraindik kirol batzuen egokitasuna nabarmendu nahi duenik bada. Modu honetan askotan “kirola” aipatzean automatikoki gizonen jarduerari egiten zaio erreferentzia, emakumeen kasuan espezifikatzeko beharra sortuz, izenari aurretik “emakume” hitza gehituz (Engh, 2011).

Hala ere, bada borrokalariekin eginiko ikerketa lan bat non emakumeak populazioaren gehiengoak onartuak sentitzen diren (Macro, Viveiros eta Cipriano, 2009). Bertan diote horrek lotura zuzena izan dezakeela egunez egun borroka lortzen ari den onarpen handiagoarekin, bi generoentzat egina den kirol lez ikusiz, baita emakumeentzat ere.

AEBetan eginiko ikerlan batean euren jarduna utzi beharra azpimarratu da emakume entrenatzaileen kasuan (Kamphoff, 2010), arrazoi ezberdinak medio, baina badira genero diskriminazioari zuzenki lotuak tartean, entrenatzaile gizonetakoak bihurtzen baitira erdigune eta ardatz, besteak beste emakumeak babesgabe eta baztertuta utziz, balio gutxituta. Horrek lotura zuzena du euren ibilbideari amaiera emateko harturiko erabakiarekin. Erresuma Batuan eginiko beste batean ere ageri da emakumeen estatus baxuagoa (Norman, 2010).

4.2. Ikusezintasuna – diskriminazioa

Emakume pilotarien plazaratze ezari edo euren agerpen gabeziari erreparatuz, emakumeentzako eredu propiorik eza azpimarratzen da, horrek lotura zuzena baitu aukera, estatus eta esperientziekin (Roper, 2008). Kirola ezagutarazi eta inguruan hedatzeko norbere hondar alea jartzea ere aipatu da Hego Afrikako futbolaren gainean eginiko azterlan batean, eragileek beharrezkoa den esku-hartzea izatearekin batera (Engh, 2011). Heziketa Fisikoko saioetan

ere nabari da nesken diskriminazioa, nahiz eta zenbaitetan ezkutuan iragan eta ez den azalarazten (Clark eta Paetchter, 2007; Soler, 2009;).

Lehentasunezko ekintza ez dela onartzen dute zenbait emakumek kasu askotan, gainera, ez delako “euren” esparrua (Clark eta Paechter, 2007; Gilenstam, Karp eta Henriksson-Larsén, 2008), badakitelako emakumeak ez direla gizonak bezain onartuak kirol horretan jendar-tean. Bide horretan hedabideek ere hauspotzen dute egoera hori, emakumeen kirolak interes maila oso baxukotzat jo eta presentzia oso eskasa emanez (Engh, 2011; Gilenstam, Karp eta Henriksson-Larsén, 2008). Horregatik, euren nahi eta helburuak lor dezaketen horretara egokitzen dituzte, besteak beste, profesionalki horretan aritzeko ametsa baztertuz eta heziketa edo lanari lehentasuna emanez (Engh, 2011; Gilenstam, Karp eta Henriksson-Larsén, 2008). Hala eta guztiz ere, emakumeek euren buruaz eta jardunaz eta besteek horren gainean duten ikuskera ezberdinak dira kasurik gehienetan, nahiz eta aldi berean bigarren mailan egotea eta benetako jokalaritza sentitzea bezalako gorabeherei aurre egin behar izaten dieten (Gilenstam, Karp eta Henriksson-Larsén, 2008).

4.3. Demostratu beharra

Balio dutela berretsi behar dute entrenatzaile zein kirolariek behin eta berriz, gizonezkoen estandarrei men eginez zenbaitetan (Norman, 2010), etengabe errespetua irabazteko beharra sentituz (Engh, 2011) eta “mutilek bezala” jardutera behartuz beste zenbaitetan onespenez izango badute (Clark eta Paetchter, 2007). Hala ere, batzuetan ezagunek baino ez dituzte errespetatzen, benetan euren jarduna gertutik bizi eta baloratzen dutenek. Izan ere, zenbait gizonezko kirola eta jarduera fisikoaren eremua euren baitakotzat daukate, euren jabetza bailitza. Iritzi bera plazaratzen dute Dorcken eta Gilesek ere (2011), gizon eta emakumeek kirol berean dihardutenean emakumearen jardueraren gutxiespena aipatzean. Ildo honi eutsiz, euskal pilotan diharduten emakumeek ere dituzten gaitasunak azaleratu behar dituzte zenbaitetan jendartean onarpena lortuko badute, uneoro zalantza jartzen baitira euren ahala, jokorako zuzentasuna eta abar.

5. ONDORIOAK

Sakontzeko galdeketetako emaitzak aztertu eta aztergaiaren inguruan hausnarketa egin ondoren ondorioztatu daiteke oztupo nabarmenak dituztela emakumeek euskal pilota bezala tradizioan hain errotuak dauden kirol eta jarduera fisikoetan oraindik ere, jardueren egituretatik hasi eta ingurumariko beste hainbat eragozpen eta gorabeherekin amaituz, nahiz eta badirudien, bestalde, azken urteotan aurrerapausoren bat eman dela eremu honetan parekides-tasunera bidean.

Hala ere, aintzat hartu behar da emakume pilotariek modu honetan eginiko azterketa bakarra dela hau momentuz eta ideiak sakontzeko beharra, gaiaren inguruan lan gehiago egitearen premia, ere begi bistakoa dela, aztergaia beste hainbat ikerketa esparrutako azterketekin bateratuz. Ikerlana mugarriz izan liteke bidearen hasieran, baina bide luze bezain malkartsua dago oraindik ere berdintasunerako bidean.

Horregatik, etorkizun oparago baterako bideei dagokienean, garrantzitsua litzateke azterketa esparru gehiagotara zabaltzea, eskola kirola kasu, eremua ahalik zabaltasunik handienarekin aztertzeko eta lurralde ezberdinak elkarrizketatu kopurua gehitzea, eragile gehiagoren iritzi eta bizipenak ezagutzeko ahaleginarekin batera.

Ondorioekin amaitzeko, hala ere, ezin da ahaztu lan honek bere mugak dituela eta beste dokumentu batzuen azterketa egitea ere aberasgarria zatekeela, eta hobetzeko urrats garrantzitsua izango zatekeela bestelako informazio iturriekin alderatzea ere, besteren artean talde eztabaida. Modu horretan, galdeketeran jasoriko iritziak egiaztatu edo kontrajartzeko aukera lor daiteke.

6. ERREFERENTZIAK

- AMORÓS, C. (1998). El punto de vista feminista como crítica. In Carmen Bernabé (Zuz.), *Cambio de paradigma, género y eclesiología* (21-35). Nafarroa: Verbo Divino.
- CHIMOT, C. eta LOUVEAU, C. (2010). Becoming a man while playing a female sport: The construction of masculine identity in boys doing rhythmic gymnastics. *International Review for the Sociology of Sport*, 45(4), 436–456.
- CLARK, S. eta PAECHTER, C. (2007). “Why can’t girls play football?” Gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 12(3), 261–276.
- DEL VALLE, T. (koord.), APAOLAZA, J. M., ARBE, F., CUCÓ, J., DÍEZ, C., ESTEBAN, M. L., ETXEBERRIA, F. eta MAQUEIRA, V. (2001). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- DORKEN, S. eta GILES, A. (2011). From Ribbon to Wrist Shot: An Autoethnography of (A)typical Feminine Sport Development. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 20(1), 13–22.
- EGIBAR, M. eta GARAI, B. (2009). Emakume sokatirizaileekin elkarrizketan: kirol-sozializazioa. In O. Usabiaga, J. Castellano eta J. Etxebeste (Arg.) *Innovar en la Actividad Física y el Deporte* (385-402 orr.). Vitoria-Gasteiz: www.gidekit.com.
- ENGH, M. H. (2011). Tackling femininity: The heterosexual paradigm and women’s soccer in South Africa. *The International Journal of the History of Sport*, 28(1), 127–152.
- FALLON, M. A. eta JOME, L. M. (2007). An Exploration of Gender-role Conflict among Women Rugby Players. *Psychology of Women Quarterly*, 31(3), 311–321.
- FIELDS, S. K. eta COMSTOCK, R. D. (2008). Why American Women Play Rugby. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 17(2), 8–16.
- GILENSTAM, K., KARP, S. eta HENRIKSSON-LARSEN, K. (2008). Gender in ice hockey: women in a male territory. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 18(2), 235–249.
- GONZÁLEZ ABRISKETA, O. (2005). *Pelota Vasca: un ritual, una estética*. Bilbo: Editores Muelle de Urribarte.
- HALL, A. (1996). *Feminism and sporting bodies: essays in theory and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- KAMPHOFF, C. S. (2010). Bargaining With Patriarchy: Former Female Coaches’ Experiences and Their Decision to Leave Collegiate Coaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(3), 360–372.
- MACRÓ, E., VIVEIROS, J. eta CIPRIANO, N. (2009). Wrestling with Identity: An Exploration of Female Wrestlers’ Perceptions. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 18(1), 42–53.
- MARTÍN HORCAJO, M. (2006). Contribución del feminismo de la diferencia sexual a los análisis de género en el deporte. *Revista Internacional de Sociología*, 64(44), 111-131.

- MENNESSON, C. (2004). La gestion de la pratique des femmes dans deux sports «masculins»: des formes contrastées de la domination masculine. *STAPS: Revue des Sciences & Techniques des Activités Physiques & Sportives*, 25(63), 89–106.
- MOSQUERA, M. J. eta PUIG, N. (2002). Género y edad en el deporte. In M. GARCÍA FERRANDO, N. PUIG, F. LAGARDERA (Ed.), *Sociología del deporte*, 2. ed., 99-126 orr. Madril: Alianza.
- ROPER, E. A. (2008). Women's Career Experiences in Applied Sport Psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20(4), 408–424.
- RUBIO, M. J. eta VARAS, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madril: Editorial CCS.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbo: Universidad de Deusto.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madril: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- SOLER, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31–42.

La funcionalidad del dopaje en el deporte de alto nivel. Análisis cualitativo sobre el cambio de discurso entre los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, periodo 2001-2011

ROCÍO MOLDES FARELO

*Doctora en Ciencias Políticas y Sociología
Universidad Europea de Madrid. Profesora titular*

1. RESUMEN

El objetivo de la comunicación es presentar la transformación en los principales argumentos, a lo largo de la última década, entre los estudiantes de ciencias de la actividad física y deporte sobre la funcionalidad del dopaje en el deporte de alto nivel, en busca de una representatividad estructural que intente ilustrar de qué manera se han complejizado las preguntas y las respuestas sobre este tema. El análisis de los resultados se enmarca en las principales corrientes teóricas en torno a tres descriptores básicos: socialización, ética y deporte profesional.

Durante diez cursos académicos consecutivos (01/11) en el marco de la asignatura de sociología y deontología del deporte, la práctica relativa al tema de “Desviación y deporte” consistía en que, una vez contextualizado la parte teórica, los estudiantes debían responder individualmente a las preguntas de un ejercicio, (diseñado como un cuestionario abierto), y como actividad de cierre, todo el grupo, realizaba un debate sobre el papel del dopaje en el deporte de alto nivel.

Los resultados de esta tarea de curso constituye el material empírico en el que se basa este trabajo.

Palabras clave: Ética, socialización, dopaje, deporte de alto nivel, cambio de valores.

2. EL VALOR SOCIALIZADOR DEL DEPORTE: CONTRADICCIÓN ENTRE LOS VALORES DEL DEPORTE CONTEMPORÁNEO Y LAS EXIGENCIAS DEL DEPORTE DE ALTO NIVEL.

En su libro titulado “Deporte y ocio en el proceso de civilización”, N. Elias y E. Duning auguraban hace en torno a 60 años, que la influencia social y sociológica del deporte sería notable en toda la mitad del siglo XX. Y no se equivocaban en absoluto. Su entonces hipótesis

se apoyaba en la doble dimensión que el deporte poseía a diferencia de los restantes espacios sociales. De una parte su vertiente instrumental, común al resto de ámbitos de intercambio, pero combinada con ella su vertiente expresiva, simbólica capaz de crear sentimientos de pertenencia y afinidades muy “útiles” en una sociedad que iniciaba, cuando el libro se publica, un “cambio de valores”. Esta segunda dimensión del deporte era exclusiva de este subsistema social, y era la que posibilitaría convertirlo en un símbolo, en algo con lo que identificarse.

Durante los últimos veinte años en las sociedades desarrolladas, el deporte se ha implantado de forma masiva en la mayoría de espacios de influencia social; como institución social afecta de un modo u otro a prácticamente todos los individuos. Seguramente la universalización de su práctica así como el auge cobrado por su dimensión “espectáculo” hayan contribuido de forma definitiva a este hecho.

Su carácter innovador, su potencial intrínseco así como su versatilidad para complementar a otros mecanismos tradicionalmente utilizados en la intervención social, son algunas de las causas de que los países avanzados lo hayan incorporado, en zonas urbanas desfavorecidas, a sus políticas sociales como promotor de la integración de poblaciones en riesgo de exclusión. Al menos en teoría, el deporte constituye un método ideal de aprendizaje con la ventaja de que dicho aprendizaje tendrá un carácter práctico.

En definitiva, las virtudes integradoras del deporte parecen innegables a juzgar por el consenso generado en el discurso social dominante.

Desde la Comisión Europea se ha reflejado en diversos informes la importancia de las funciones sociales de la actividad deportiva. En el documento titulado “*Evolución y perspectivas de la acción comunitaria en el deporte*”, se distinguen cinco funciones específicas: salud pública, educativa, cultural, lúdica y social. Por lo que respecta a la función social, se precisa que “el deporte constituye un instrumento para promover una sociedad más inclusiva, para luchar contra la intolerancia y el racismo, la violencia, el abuso del alcohol o el uso de estupefacientes; el deporte puede contribuir a la integración de las personas excluidas del mercado laboral” (Comisión Europea, 1998). En la “Encuesta sobre hábitos deportivos en España (2010), un 81% de los encuestados se mostraba de acuerdo con la idea de que “el deporte facilita el acercamiento entre personas de distintas nacionalidades y culturas”.

Tradicionalmente desde la disciplina sociológica, la función socializadora del deporte se ha estudiado dividida en tres perspectivas:

- Socialización “en” el deporte. Desde la década de los años setenta se basa en el **paradigma del “sistema social”**, con anterioridad se denominaba “aprendizaje social” y la única diferencia entre ambos planteamientos estriba en que la teoría del “sistema social”, representa un modelo más amplio que intenta combinar parámetros psicológicos y sociológicos y captar la complejidad dinámica del proceso de socialización. Este modelo identifica tres elementos de análisis:
 - *Atributos personales y psicológicos* de la persona que se socializa, tales como: raza, género, rasgos de personalidad, valores, actitudes, falta de expectativas, habilidades etc.

- *Agentes de socialización*, agentes significativos que funcionan como modelo de rol según refuerzan o sancionan las conductas. Personas que por su prestigio y/o proximidad ejercen una gran influencia.
 - *Sistemas sociales*, por ejemplo la familia, el grupo de iguales, la comunidad, la escuela etc.
- *Socialización “a través” del deporte*. Hace referencia al aprendizaje de actitudes, valores (trabajo en equipo, disciplina, respeto por las normas, agresividad etc.) que se adquieren como consecuencia de la implicación personal en la práctica deportiva.
 - *Abandono o retirada del deporte*. Considerada como la parte final del continuo que es el proceso de socialización, se puede producir en cualquier momento a cualquier edad y por infinitas causas. Los datos coinciden en señalar que en la mayoría de los casos suele producirse durante la adolescencia o inicio de la edad adulta y que, en este periodo, las tasas de abandono son muy superiores entre las chicas. Sobre las causas de abandono destacan el énfasis competitivo de los campeonatos (insistencia en la victoria, falta de diversión etc.) y por extensión la exigencia del entrenador (presión, críticas, trato despectivo etc.).

El ámbito escolar se presenta como un espacio privilegiado en el que cristalizan algunas de las contradicciones derivadas de la creencia en los valores abstractos del deporte contemporáneo. Estas ambigüedades son responsables de que el mantenimiento de criterios unificados sobre las funciones sociales del deporte, e incluso sobre su propia definición, hayan aumentado significativamente.

Esto es así porque los grandes ideales del deporte tienen su opuesto en el modelo cultural contemporáneo (Santos 2011): al compañerismo se opone el individualismo; al respeto a las normas, la picaresca (el dopaje sería el ejemplo más claro); a la aceptación de las diferencias el racismo y la discriminación; a la lógica amateur la mercantilización de lo deportivo. Este entramado de relaciones podría sintetizarse en la dificultad para consensuar el concepto de competitividad que la institución educativa debe transmitir. La centralidad del deporte espectáculo, su enorme presencia mediática como objeto de polémica y debate público permanente, así como su decisiva e ilimitada influencia sobre el público más joven, hace que con demasiada frecuencia se cuestione la capacidad (y en algunas ocasiones la pertinencia) de las instituciones educativas para transmitir una noción de competitividad que desplace el valor del resultado e imponga el del esfuerzo.

Los expertos coinciden en que para conseguir un comportamiento basado en el respeto (es decir, guiado por el juego limpio), tiene que existir un proceso de educación basado en tres vertientes:

- **Educación crítica:** ante el fenómeno deportivo y sus problemas. Debe ser tratado como fenómeno social (enorme presencia mediática y objeto de polémica y debate público permanente) e insistir en una postura reflexiva (madura, superar el forofismo fanático, las conductas violentas etc.).

- **Educación autocrítica:** nuestras propias actitudes. tomar posición e invitar al alumno a la reflexión sobre el compañero y la autocrítica.
- **Educación ética:** usar el deporte como herramienta pedagógica para el desarrollo individual y por extensión social. Es decisivo enseñar a concebirla victoria como resultado de un enorme esfuerzo e incidir en lo efímero de ella y la derrota, como un elemento normativo equilibrado y pedagógico.

La educación en el deporte ha de huir de la imitación del modelo del “deporte espectáculo”. Esto no significa abandonar la lógica competitiva, característica de la actividad deportiva. Nos hallamos continuamente expuestos a ella.

El compromiso a todos los niveles (deportistas, clubes deportivos, federaciones etc.) es decisivo para que el principio del juego limpio se cumpla.

La pauta de actuación debe estar guiada por la idea de que en la sociedad contemporánea han surgido valores nuevos (salud, socialización,) pero junto a los “viejos valores”, el deporte, en manos del educador consciente, es una herramienta valiosa para que la persona aprenda a responsabilizarse de sus acciones, tomar decisiones trascendentes, medir el riesgo y perseverar en la consecución del resultado buscado.

Todo ello, con la intensidad propia de la actividad físicapuesta en competencia contra uno mismo o contra todos.

3. EL CONTENIDO DE LA PRÁCTICA: DEPORTE DE ALTO NIVEL, FUNCIONALIDAD DEL DOPAJE Y CAMBIO DE VALORES

Enmarcado en los planteamientos teóricos recogidos en las páginas precedentes y tal como se explica al inicio, el material empírico en el que se basa este trabajo proviene de los respuestas que, a lo largo de diez cursos académicos consecutivos (01/11), los estudiantes de la asignatura de sociología y deontología del deporte respondían en la práctica relativa al tema de “Desviación social y deporte”. El contenido de la tarea consistía en que, una vez contextualizado la parte teórica, los alumnos debían responder individualmente a cinco preguntas sobre el papel del dopaje en el deporte de alto nivel y como actividad de cierre, todo el grupo, realizaba un debate sobre el tema.

A continuación se recogen las cinco preguntas que los estudiantes debían responder:

Preguntas para la elaboración del ejercicio: “Funcionalidad del dopaje”.

- ¿POR QUÉ EL DEPORTE DEBE SER ÉTICO?
- ¿POR QUÉ ACTUALMENTE HAY QUE INSISTIR MÁS SOBRE LOS ASPECTOS ÉTICOS QUE HACE UNOS AÑOS?
- ¿CÓMO HAY QUE CONSIDERAR, SOCIALMENTE, LA VICTORIA DEPORTIVA?
- ¿EL USO DE SUSTANCIAS PROHIBIDAS ES COMPARABLE AL RESTO DE MECANISMOS “ARTIFICIALES”, TALES COMO LOS BIOMECÁNICOS, TECNOLÓGICOS O PSICOLÓGICOS?
- HONESTAMENTE, ¿CREE QUE EXISTE DEPORTE DE ALTO NIVEL AL MARGEN DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS PROHIBIDAS PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO? RAZONAR LA RESPUESTA.

De manera global el breve cuestionario se estructura en tres conceptos: la ética en las dos primeras preguntas, la victoria deportiva, a modo de nexo en la tercera y en las dos últimas la exigencia del récord.

En la primera pregunta se introduce el concepto de **ética** porque es la noción subyacente a todo el debate y tímidamente en los primeros años y de manera explícita en los últimos empieza a cuestionarse. La segunda cuestión es una extensión de la primera y en ella se pretende forzar al estudiante a identificar cuándo y por qué se empiezan a desligar la ética y el deporte. La tercera pregunta pretende ser un nexo entre las dos primeras y las dos segundas que permita incidir y repensar el papel de la **victoria** y los resultados. La cuarta pregunta conecta el uso de sustancias para mejorar el rendimiento con otros mecanismos con el mismo fin. La última cuestión pretende que el alumno se posicione sobre el valor del **“juego limpio”** en el **deporte de alto nivel**.

La idea surge como reacción a un definitivo cambio de actitud manifestado progresivamente por los estudiantes de la asignatura de sociología del deporte, ante la pregunta de “sí el dopaje era “funcional” en el ámbito del deporte de alto nivel”.

Si durante los primeros años el consenso era prácticamente absoluto a la hora de condenar el dopaje, porque falseaba el rendimiento, engañaba al contrincante y/o al espectador, dañaba al deportista y atentaba contra la esencia del deporte, progresivamente, frente a los anteriores, fueron surgiendo nuevos argumentos que apoyaban un “consumo controlado” de estas sustancias e incluso un nuevo concepto del mundo del deporte profesional apoyando la total libertad en el uso de sustancias denominadas dopantes. La dureza de la competición, el control médico y la consiguiente reducción del riesgo, la necesidad de conseguir récords, de “dar emoción al espectáculo” etc. fueron algunas de las razones que cada curso se esgrimían con más pasión.

Si bien la práctica se realizaba en el tema dedicado a la “Desviación social y el deporte” y el punto de partida era elaborar un discurso sobre la funcionalidad o disfuncionalidad del dopaje en el ámbito del deporte de alto nivel, el análisis del ejercicio, tal y como se plantea en esta comunicación, resulta muy clarificador para abordar el cambio de valores en el papel socializador del deporte, a partir de una transformación sustancial en el contenido y aplicación de la ética deportiva y su función.

A partir de este enfoque, en el último apartado se recogen lo que hemos considerado se podían considerar unas primeras conclusiones.

4. ANÁLISIS Y PRIMERAS CONCLUSIONES

- La *“transformación ética”* en los deportes de alto nivel es algo generalizado. Dicha transformación hace referencia a la necesidad de incorporar las sustancias para mejorar el rendimiento en un contexto de exacerbada competitividad.

“Es que después del esfuerzo, de la presión, cuando estás en lo más alto no puedes arriesgarte a perder por no meterte un chute, que no!(...) cuando además sabes que los demás, los que compiten contigo lo están haciendo, lo hacen. No le puedes fallar a tanta gente, no puedes...” (Debate, junio 2008)

Del extracto del debate podría deducirse que una vez alcanzado cierto nivel, la falta de ética sería negarse a consumir sustancias que permitan alcanzar la victoria y no al contrario. La identificación de este hecho posibilitaría establecer las primeras vinculaciones empíricas entre el deporte de alto nivel, el espectáculo, la funcionalidad del dopaje y el cambio de valores.

- En los deportes de alto nivel que ofrecen más espectáculo, el uso de sustancias para mejorar el rendimiento es más fácil de justificar, tiene más sentido.

“Perdona, yo si pago una entrada o unos derechos de retransmisión para un partido que estará viendo todo el planeta, no es para bostezar o para perder dinero (...) la competencia es muy alta y estar ahí tiene un precio que todos debemos pagar”. (Debate, febrero 2007)

Este argumento entra de lleno en la relación entre los deportes de alto nivel y los medios de comunicación y su dimensión de negocio. El mercado se impone a cualquier otra consideración y esa es la consigna que los medios transmiten y que la sociedad acepta como legítima.

- Junto a los valores del individualismo y la mercantilización que ensalzan el resultado sobre cualquier otro valor, hay que referirse al éxito sistemático, especialmente en la última década, del deporte profesional en España como elemento decisivo para el cambio de discurso sobre el papel del dopaje.

“Vaya que si no entrásemos en el juego (de tomar sustancias para mejorar el rendimiento) España y su deporte iba a estar donde están, pero chaval, ganando medallas se pueden hacer escuelas de alto rendimiento y pruebas y tener medios y esa es la espiral de crecer, crecer (...) desde luego yo lo prefiero, que no estar en el mundo como nos pasaba antes” (Debate mayo 2011)

La competitividad y la presión por conseguir resultados económicos incide también en clubes y asociaciones limitando su libertad organizativa y sus preceptos éticos, de forma que se incrementa considerablemente la responsabilidad de las personas que deben cumplir un doble objetivo: diseñar oferta deportiva ética y tener resultados económicos. Esta dinámica de los acontecimientos, convierte en prioritario responder a cuestiones tales como: ahora que el ámbito deportivo es un sector “normal” de la actividad económica, ¿cómo renovar los criterios éticos? o ¿en qué medida se pueden imponer criterios éticos a las entidades deportivas?

- Al abordar la dimensión del papel socializador del deporte de alto nivel, salen a relucir nítidamente las contradicciones que los jóvenes vinculados al mundo del deporte experimentan.

“Pues no lo entiendo, toda la puñetera vida diciéndote una cosa, lo de participar y eso y no entrar a matar, el juego limpio y ahora tienes que admirar a unos drogadictos que están forrados como sus entrenadores, sus médicos y toda esa mierda...” (Debate febrero 2005)

La “tesis de la desilusión” enlaza de lleno con esta cuestión. Mucho más desarrollada en la literatura anglosajona que en la europea, se articula en torno a la idea de que la ética en el deporte de alto nivel, se ha visto cuestionada y reformulada por la inminente mercantilización de este ámbito. Muy sintetizada, la cuestión sería que para una buena parte de la sociedad el deporte se parece demasiado a la vida real, y esta percepción (real o imaginaria) rompe con el estatus del deporte contemporáneo como “fenómeno cultural total”.

El hecho es que en su imparable avance, la estrecha vinculación con los medios de comunicación (y su sofisticación técnica) han generado que el modelo espectáculo, y una terminología cada vez más asociada al mundo deportivo, tal como mercantilización, comercialización, (con la que a veces resulta imposible casar los principios éticos y determinadas prácticas que históricamente han regido la idea del Fair play), parecen ser el eje axial del sistema deportivo contemporáneo.

A modo de cierre se podría decir que, a partir de análisis de los discursos obtenidos, se constata como el cambio de idea sobre el papel del dopaje pone de manifiesto la capacidad socializadora del deporte de alto nivel, estrechamente vinculado a su dimensión espectáculo y su omnipresencia en los medios de comunicación. En el caso español el grado de implantación de la “*tesis de la desilusión*” o “degradación” del deporte de alto nivel es menor si se compara con los países del entorno y que por el contrario, la “*transformación ética*” es concebida como una exigencia para afrontar las perspectivas del deporte de alto nivel a lo largo del siglo XXI.

5. BIBLIOGRAFÍA

ELÍAS, N. (1987) *Proceso de civilización, México, Fondo de Cultura Económica.*

MORAL, L; SANTOS A; BALIBREA, E; (2006) Los deportes como medio para la integración de los jóvenes desfavorecidos en el mercado laboral. Estado de la cuestión. Revista Educación y futuro digital, febrero 2006.

OBLIN, N. (2009) Sport et capitalisme de léspirit, éditions du croquant.

SANTOS ORTEGA, A. (2011) exclusión social y deporte, Revista Metrópolis. Revista de información y pensamiento urbano (enero-marzo 2011).

Liberalismo, sociedad y deporte. El derecho de igual libertad en el deporte profesional

VÍCTOR PÁRAMO VALERO
Grupo de Investigación en Bioética
Universitat de València

LA GOBERNANZA DEL SISTEMA DEPORTIVO

RESUMEN

El artículo analiza la relación que han mantenido la igualdad y la libertad desde la filosofía antigua hasta la contemporánea, con tal de extraer ciertos elementos para la configuración de una ética del deporte basada en el valor del *igual derecho a la libertad*. Se considerará la causa de que el deporte actual no goce de una moral igualitaria. La relación que han mantenido la libertad y la igualdad nos da las claves, por un lado, para entender por qué una ética del deporte debe insistir en el valor de la igualdad (conciéndola como *igual libertad para todos* y no como *identidad*)y, por otro lado, nos permite extraer algunas conclusiones que afectan directamente a esa constitución de la igualdad en el deporte.

Palabras clave: derechos, igualdad, libertad, deporte.

ABSTRACT

The paper examines the relationship they have maintained equality and freedom from ancient to contemporary philosophy, in order to extract certain elements for the configuration of an ethics of sport based on the value of *equal right to freedom*. We will consider the reasons why the sport today has no moral egalitarian. The relationship they have maintained the freedom and equality gives us the keys, first, to understand why the ethics of sport must insist on the value of equality (conceiving it as *equal freedom* and not as an *identity*) and, on the other hand, it allows to extract some conclusions which directly affect the establishment of equality in sport.

Keywords: rights, equality, freedom, sport.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo trataremos de plantear la necesidad crear un vínculo entre el valor de la igualdad y el de libertad en el deporte profesional. El problema tradicional subyacente a la desigualdad existente entre el género masculino y el femenino en el deporte profesional es el del desequilibrio entre estos dos géneros que se impone como “barrera invisible”, impidiendo que el colectivo femenino reciba un *trato como igual*.

El debilitamiento de las aspiraciones de grupos minoritarios como el femenino¹ revela que la concepción de la igualdad y de la libertad propia del pensamiento político liberal ha influido en el deporte, haciendo que el desigualitarismo se imponga. Resultaría problemático, no obstante, abogar por políticas igualitaristas dentro del deporte, en tanto que suprimirían a los *individuos* como tales. Es decir, equilibrar el colectivo femenino y el masculino significaría caer en los peligros que el propio liberalismo ha tratado de resolver: llevaría a que la igualdad fuese entendida en términos de identidad, la cual comporta la *indiscernibilidad* entre los individuos a nivel moral. La virtud del liberalismo es haber conseguido que el valor de la igual libertad exista dentro del deporte; su error consiste en haber hecho que ese valor se halle sólo entre los individuos del colectivo masculino. El liberalismo en deporte conlleva que el colectivo femenino sea entendido como un *todo indiscernible*, donde reina la igualdad entendida como identidad. Esto ocurre, claro está, en deportes de equipo.

La aportación que proponemos desarrollar respecto a este importante problema presente todavía hoy en el deporte, consiste en la recuperación del valor de igualdad como fundamento de la libertad mediante una concepción de aquella en términos de *equivalencia, equipotencia y equifonia*.

2. JUSTICIA Y DESIGUALDAD

El problema de la igualdad entre ciudadanos pertenecientes a una misma comunidad se ha venido planteando explícitamente en la tradición filosófico-política de Occidente desde la Grecia se Sócrates y Platón. El principio que afirma “que cada cual se ocupe de lo suyo” resumiría el eje sobre el cual se articula el diseño platónico de las jerarquías sociales, un diseño no enfocado a salvaguardar una cierta clase de individualismo, sino, por el contrario, a garantizar el cumplimiento del principio de justicia.

Aristóteles también discute el papel que la igualdad guarda con la justicia. Como es sabido, el criterio de justicia general que presenta se fundamenta en la legalidad, mientras que el criterio de justicia particular es la igualdad (cf. Aristóteles 1985). Dentro de esta última radican la justicia distributiva, la justicia correctora y la justicia conmutativa. La justicia distributiva juega un papel central en tanto en cuanto su ámbito de aplicación son los beneficios. Con ella se trata de poner en funcionamiento la “igualdad proporcional” basada en los méritos de cada cual.

¹ Hay quien ha cuestionado que pueda considerarse al género femenino como un grupo minoritario tanto en la sociedad como en el deporte, ya que medidas como la discriminación positiva están dirigidas, en el caso de EE.UU., a negros, judíos y discapacitados. Dejaremos esta discusión para otro lugar.

El problema que aquí se ha planteado generalmente consiste en que esos méritos que rigen la igualdad de beneficios establecen su proporcionalidad en base a la “posición estamental”, algo que ya ocurría con la teoría de Platón, pues este había expuesto radicalmente la necesidad de establecer estamentos y jerarquías entre ciudadanos.

En Aristóteles, pues, cuyo planteamiento está alejado del ideal igualitario que a continuación señalaremos, sólo puede haber igualdad entre aquellos que pertenecen al mismo estrato social o jerarquía; la restricción se sitúa entre ciudadanos de diferentes estratos, entre los cuales no cabe igualdad. Por tanto, esta no puede plasmarse universalmente (igualdad formal, igualdad de derechos), porque la estratificación social lo impide. La justicia distributiva es igualitaria con los que pertenecen a las clases más “meritorias” y la justicia política sólo es posible entre ciudadanos que “ya” son iguales.

Queda fuera de los límites de este trabajo una descripción detallada de lo que ocurrirá posteriormente al breve bosquejo que acabamos de realizar del desigualitarismo presente en la filosofía política griega. El Estoicismo será la corriente filosófica más cercana a lo que en la Modernidad se desarrollará sobre la igualdad natural, un planteamiento que en los Padres de la Iglesia y en los teólogos y juristas medievales quedará medianamente asumido y que no cobrará todo su esplendor hasta el desarrollo de teorías políticas como la de Hobbes, Locke o Rousseau.

La intención de este primer apartado consiste en hacer ver que el problema de la desigualdad persiste todavía en la época contemporánea, y lo hace, a nuestro juicio, porque, aunque se han asumido las teorías que han provenido de la idea del concepto de soberanía de Bodino; de la politización de la religión en Maquiavelo; de un realismo negro procedente de una concepción negativa de la naturaleza humana; de unos derechos naturales que se introducen en la teoría del contrato social; de una idea de la naturaleza del hombre que es totalmente opuesta a la condición civil sólo lograda por el engaño, y aunque se ha asumido todo ello en las teorías de los autores más renombrados de la filosofía política contemporánea como Dworkin, Rawls, Habermas, sigue presente en las sociedades contemporáneas el problema de la libertad que se ve mermada por la desigualdad.

El igualitarismo ha tratado de hacer sostenible al ciudadano en detrimento de la persona (libertad), mientras que el liberalismo político no ha contado con las claves de derechos alcanzadas en la Modernidad. Hobbes, en 1651, ya había tratado de fundamentar la religión en un principio sobre el cual todavía hoy debatimos y tratamos de hacer viable: el *igual derecho a la libertad*².

3. CAUSAS DE LA DESIGUALDAD

El concepto de igualdad no es para muchos propiamente un valor. Su estructura interna lo configura como una suposición, como un presupuesto que permite que la moral sea posible (Varcárcel, 1993, pp. 16-17) o como una *relación* entre personas. En nuestro caso, partimos de la concepción que afirma que la igualdad es el fundamento de la libertad (derechos huma-

² “Es de equidad que cada hombre pueda gozar por igual de su libertad” (Hobbes, 2006, p. 236; cf. pp. 176-177).

nos) y, por ello, consideramos que la igualdad y la libertad son valores de diferente naturaleza, unidos por el hecho de que la igualdad es la relación que *permite* que libertad “sea el nexo entre todos los hombres” (Bobbio, 1993, p. 56). Subrayamos tal permisión ya que es el punto que va a fundamentar nuestra argumentación.

Para el liberalismo clásico la libertad sólo ha sido posible en condiciones de desigualdad. En un liberalismo como el de la tradición norteamericana que emerge del pensamiento de J. Rawls, sin embargo, la igualdad es el fundamento de la libertad; es decir, aquella es el valor primario mientras que esta es el valor subsidiario. Si en la fundamentación de la igualdad formal que realiza Rousseau (Rousseau, 1982, p. 206; Rousseau, 1984, p. 57) es la libertad el valor fundamental mientras que la igualdad es el subsidiario, el razonamiento de Rawls le da la vuelta, pues su apuesta por la igualdad de oportunidades le lleva a propiciar el principio de diferencia (Rawls, 1991).

El valor de la libertad no se concibe del mismo modo en una sociedad igualitaria que en una desigualitaria. En un colectivo formado por un *conjunto* de individuos (y no por *individuos* que forman un conjunto), no existe posibilidad alguna de que el valor de libertad prevalezca.

Esta idea de *conjunto de individuos* impide concebir a tales individuos de modo diferenciado (es decir, impide que podamos *distinguir* a los unos de los otros); son suprimidos como entes particulares debido a la predominancia absoluta del valor de igualdad, puesto que esta, cuando es entendido, según señalamos, *como identidad* (es el problema del igualitarismo), anula las características propias de cada uno, impidiendo que la igualdad *como igual libertad para todos* se imponga debido a las diferencias entre individuos que introduce la sola instauración del valor de libertad.

Cuando el valor de libertad se vincula al valor de igualdad, este no se impone borrando las características propias de los individuos que forman un conjunto (esto es, no transforma, en nuestra idealización, a todos los individuos componentes en una masa indiscernible), lo cual permite que la igualdad entre esos individuos sea en libertad; todos son iguales en tanto que son diferentes (Peces-Barba, 1984, p. 149) y poseen, particularmente, libertad sin depender de su identidad con otros individuos.

Una situación que promueve una vinculación contraria a esta se halla, de modo específico, en el deporte profesional actual. En concreto, en los deportes de equipo que, como el fútbol o el baloncesto en España, tienen predominancia frente a otros. A esta situación se añade el problema de que los deportes cuyos equipos están compuestos por mujeres se ven excluidos mayoritariamente de la *sociedad deportiva profesional*, protagonizada por el colectivo masculino. El perjuicio aquí sufrido por parte del colectivo femenino respecto al masculino se debe, a nivel ético-político, a la pertenencia de los grupos del colectivo masculino, donde, al predominar el individualismo, el valor de la libertad se ha dado uniformemente.

La dimensión política del deporte y la confluencia entre las relaciones sociales y las relaciones deportivas han hecho que en esta se yuxtapusieran las mismas consecuencias que ha desencadenado el igualitarismo dentro de los grupos *minorizados*, en los que el valor de *identidad* se impone sin dejar un hueco para la adopción de la libertad como principio. Es esto lo que sucede, como decimos, a nivel ético-político con el colectivo femenino. Es decir, la

fuente del desigualitarismo se halla en la predominancia del valor de igualdad como identidad en el colectivo femenino y en la predominancia del valor de igualdad como diferencia en el colectivo masculino.

4. ESTABLECIMIENTO DEL DERECHO INDIVIDUAL A LA LIBERTAD EN EL DEPORTE PROFESIONAL A TRAVÉS DEL *TRATAMIENTO COMO IGUAL*

El problema principal que se halla en las relaciones sociales que se fenomenizan a través del deporte, consiste en que si no se establece una vinculación de complementación entre el valor de igualdad y el valor de libertad *para todo colectivo e individuo*, lo que se obtiene como resultado es la desviación hacia un extremo o hacia otro, hacia la libertad en uno sólo de los colectivos o hacia la igualdad entre todos y, consecuentemente, la imposibilidad de establecer una vinculación entre ambos valores.

La proliferación de la libertad *únicamente* en un colectivo, a saber, el de los varones, ha llevado a que entre este y el de las mujeres haya una situación desigual, en tanto en cuanto entre las mujeres se ha establecido una situación de igualdad *débil*; esto es, de igualdad a la baja (recordemos la metáfora del jardinero, que, para igualar de modo uniforme a todos los cipreses que debe podar, deja a todos con la misma altura) y no de igualdad en libertad. El problema de la desigualdad entre hombres y mujeres en el deporte profesional radica en que no comparten un mismo valor, a saber, el de la igual libertad. Un paso hacia la igual libertad reside –como hemos venido insistiendo, a nivel ético-político, donde se sitúa la legitimidad y justificación de los derechos humanos– en comprender la igualdad en términos de diferencia y no de identidad. *Somos iguales en que todos nos diferenciamos los unos de los otros.*

En relación con esta idea de igualdad, y como posible vía para su establecimiento en el ámbito jurídico y político que estructura el ámbito del deporte profesional, vamos a referirnos aquí, para dar paso a continuación a las conclusiones, a lo que R. Dworkin ha denominado, en su célebre obra titulada *Los derechos en serio*, el derecho a “ser tratado como igual” (derecho fundamental), al que hicimos alusión al comienzo y que se distingue del derecho a “igual tratamiento” (derecho derivado). El modo de hacer posible una igualdad como equivalencia es perpetrar el derecho a ser considerado como igual en libertad; esto es, “a ser tratado con la misma consideración y respeto que cualquiera” (Dworkin, 1984, p. 333).

Las instituciones que poseen gran margen de actuación a la hora de diseñar las políticas que rigen la igualdad de oportunidades en el deporte profesional, al incorporar el derecho a “ser tratado como igual” –que enlaza con el derecho a ser tratado como *individuo* (Touraine, 2000, p. 65), cuando entendemos la individualidad como diferencia del otro y como criterio por el cual *todos somos iguales en que somos diferentes*–, contribuirían, desde las instituciones, a que la regulación de la práctica deportiva profesional gozase de igualdad en el sentido por el que hemos venido apostando. Se trata aquí, pues, de regular la desigualdad que existe de hecho en los deportes profesionales a partir de una regulación previa de la igualdad de oportunidades. De garantizarse esta última igualdad, la *igualdad como diferenciación* comenzaría a ser una realidad en el deporte. Es decir, en aquellos deportes en que las mujeres

no cobran a penas relevancia, si las propias instituciones que regulan la práctica deportiva garantizaran el derecho de igualdad de oportunidades, la igual libertad (aparejada con el *derecho individual a la igualdad*, según lo hemos entendido aquí –cuya base es, una vez más, la igualdad como diferenciación y no la igualdad como identidad) pasaría a ser una realidad, haciendo que del deporte profesional un espacio más justo, acorde con las exigencias de un gobierno democrático-liberal.

5. CONCLUSIONES

Hemos visto que el igualitarismo suprime a los individuos como tales; el liberalismo que no cuenta con la necesidad de equilibrar los diversos colectivos sociales, lleva, según hemos argumentado, a que existan colectivos en que la igualdad sea entendida en términos de identidad, con lo cual un liberalismo según un modelo así definido realiza una separación tajante entre los conjuntos, haciendo que en algunos de ellos sí prevalezca el valor de igualdad (por medio del valor de libertad), obteniendo como resultado la discernibilidad entre individuos, pero ocasionando una equiparación idéntica entre los individuos de otros colectivos. Esta es la situación que hallamos en el panorama deportivo contemporáneo, que puede rectificarse, pues, mediante la introducción del valor de la igualdad como fundamento de la libertad, en tanto que tal igualdad sea entendida en términos de equivalencia, equipotencia y equifonía (Amorós, 1994, p. 31). Se trata de que a la hora de establecer el espacio de los colectivos minorizados en el deporte, como el de las mujeres, lo hagamos en términos de igualdad, de individuación, de discernibilidad, y no de masificación: transformar el espacio de los idénticos en el espacio de la igualdad propia de los individuos diferenciados.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS, C. (1994). Igualdad e identidad. EN A. Varcárcel, *El concepto de igualdad*. Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- ARISTÓTELES (1985). *Ética a Nicomaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- BOBBIO, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós.
- CAMPS, V. (1994). La igualdad y la libertad. EN A. Varcárcel, *El concepto de igualdad*. Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- DWORKIN, R. (1984). *Los derechos en serio*. Barcelona: Ariel.
- HOBBS, T. (2006). *Leviatán*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PECES-BARBA, G. (1984). *Los valores superiores*. Madrid: Tecnos.
- RAWLS, J. (1991). *Sobre las libertades*. Barcelona: Paidós.
- ROUSSEAU, J.-J. (1982). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1984). *Del Contrato social*. Madrid: Alianza Editorial.
- TOURNAINE, A. (2000). *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VARCÁRCEL, A. (1993). *Del miedo a la igualdad*. Barcelona: Crítica.

Deporte y políticas.

Por una innovación socialmente responsable y sostenible

ROBERTO SAN SALVADOR DEL VALLE DOISTUA y MARÍA JESÚS MONTEAGUDO SÁNCHEZ
Instituto de Estudios de Ocio
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Deusto

RESUMEN

El compromiso con la innovación socialmente responsable y sostenible de toda intervención debe extenderse a todos los ámbitos sociales, por las implicaciones que tiene en: la propia entidad que la promueve, como organización y personas que la conforman; en la sociedad, entre los destinatarios directos y la ciudadanía en su conjunto; y en el medio ambiente, desde el punto de vista de la salvaguarda de un modelo sostenible de desarrollo.

Hablar de responsabilidad social en el deporte es hablar de gobernanza, de las implicaciones que tiene para: las entidades deportivas, las personas que las lideran, gestionan y sustentan; los destinatarios, practicantes usuarios y consumidores de actividades deportivas; la ciudadanía que se beneficia o se ve perjudicada por la intervención deportiva; y el entorno urbano, rural o natural en el que se desarrolla dicha intervención.

Todo ello requiere de una formulación de las políticas deportivas que partan de la aceptación de un compromiso con la innovación transformadora, socialmente responsable y sostenible, tanto en el pragmatismo y la racionalidad como en la creatividad y la empatía.

Las políticas deportivas deben asumir los valores de la sostenibilidad, accesibilidad e inclusión, igualdad de género, salud integral, interculturalidad, equidad y solidaridad, cooperación y empleabilidad, tanto en su conceptualización como diseño, tanto en el impulso de la cohesión social como en el aumento de la capacidad de atracción.

Palabras clave: Deporte, políticas, políticas deportivas, innovación, responsabilidad social.

Subject: SPort Governance

ABSTRACT

The social, responsible and sustainable innovation has to spread to all social scopes because its impacts on: organizations, bodies and people; society and citizenship; and environment.

Social responsibility speaking means governance speaking with all consequences for sport public and private bodies, users, consumers, citizens and urban, rural and natural spaces.

Everything requires sport policies with a strong commitment with a social responsible and sustainable approach, promoting the pragmatism, rationality, creativity and empathy.

Sport policies have to assume the values of sustainability, accessibility and inclusion, gender equality, integral health, interculturality, equity and solidarity, cooperation and employability, as concepts and as way of making to improve social cohesion and to attract people, talent and investment.

Key words: Sport, Politics, Sport Policies, Innovation, Social Responsibility.

Desde que el ser humano está en el mundo, la necesidad de dar respuesta a los problemas que van surgiendo, el deseo de mejorar el presente vivido, el anhelo del cambio y la transformación de la realidad conocida o, incluso, el deseo de vislumbrar dificultades futuras han estado presentes.

Pero, no todo lo calificado como innovación ha sido, es, ni será realmente innovación, ni lo será en idéntica medida, alcance, ni profundidad. Hay innovación contemplada como tal por la ignorancia, en perspectiva, de los logros y avances en tiempos previos o espacios alejados. Hay innovación que surfea por la superficie de la mejora sin bucear en las profundidades del cambio (Carr, 2011). Hay innovación que se aleja del compromiso socialmente responsable y sostenible.

El deporte, como manifestación del fenómeno social del ocio, ha estado igualmente presente en el devenir del ser humano, convirtiéndose en reflejo de los cambios en curso, en cada tiempo y espacio. Pero, de igual manera, ha sido protagonista de algunas de las transformaciones vividas (San Salvador del Valle, 2006)

La narración y el análisis de los cambios en curso y su relación con la innovación, el compromiso socialmente responsable y sostenible así como con el deporte nos ocupan en las siguientes páginas.

1. ¿CÓMO ES EL MUNDO EN TRANSFORMACIÓN EN QUE NOS TOCA VIVIR?

Asistimos a un profundo proceso de transformación en que estamos migrando de una *era de cambios* a un *cambio de era*. El conocimiento científico ha tenido un importante desarrollo desde finales del siglo XIX y a lo largo de todo el siglo XX. La innovación y desarrollo tecnológico, como fruto de la aplicación práctica de dicho conocimiento, ha avanzado a ritmo creciente en la segunda mitad del siglo XX y los inicios del siglo XXI. En palabras de Lipo-

vetsky, “*la innovación ha reemplazado a la productividad repetitiva del fordismo*” (2007:79). La fuerza del paradigma científico-tecnológico se ha dejado sentir, de un modo especial, en el desarrollo del transporte, la comunicación y la domótica.

Desde la aparición de la máquina de vapor a finales del siglo XVIII, en los albores de la Revolución Industrial, pasando por la aparición del ferrocarril, el automóvil y el avión en el tránsito del XIX al XX, hasta el momento presente, la mejora tecnológica de los medios de transporte ha ido favoreciendo la movilidad. La movilidad, capacidad y acción de trasladarse de un lugar a otro, se ha incrementado de modo exponencial. Los fundamentos básicos estaban ya en el origen del ferrocarril, barco, automóvil o avión. Pero, la evolución ha sido de tal calado que la distancia entre dos puntos se ha convertido en una cuestión de tiempo, del tiempo que se tarda en recorrerla más que en el significado de los kilómetros. Un kilómetro, esa medida objetiva de la longitud, se ha visto condicionada por la mediación del medio de transporte utilizado, haciendo que quinientos kilómetros en coche (por carretera o por autovía), en tren (convencional o de alta velocidad) o en avión, sean percibidos de modo distinto.

La movilidad, hija del desarrollo del transporte, se ha convertido en condición *sine qua non*, en aliada imprescindible, del desplazamiento constante, en movimientos pendulares, cortos, estacionales o de larga distancia. La sociedad emergente encuentra su caldo de cultivo en un contexto de movilidad, de accesibilidad física en tiempos razonables a destinos antes inalcanzables. Los territorios (ciudades, regiones y estados) se van introduciendo en el sistema red, por las arterias de las autovías, vías de ferrocarril, autopistas del mar y pistas de aeropuertos. Y al introducirse en la red, comienzan una desaforada carrera por atraer a los ciudadanos errantes a través de una oferta de movilidad accesible, económicamente asequible y razonable en términos de ocupación del tiempo (Ryser, 2005). Los territorios todavía ajenos al sistema red, alejados de las grandes arterias, oscilan entre el ostracismo de la regresión o la inteligente puesta en valor de la soledad ante las muchedumbres nómadas.

La invención del teléfono a finales del siglo XIX, supuso el inicio de otra vía de profunda transformación, la apertura de una nueva dimensión del espacio. El espacio virtual como lugar no físico, en el que se puede desarrollar parte de la experiencia vital, arranca en el mismo momento en que el teléfono rompe el lazo inseparable entre comunicación y carácter presencial. La radio de principios de siglo, la televisión de los años veinte, el mundo digital de los setenta hasta llegar a la nueva economía de las *multitudes inteligentes* (Tapscott & Williams, 2007) son hitos en el desarrollo de la comunicación. Pero, desde un comienzo, la irrupción de lo virtual en el mundo real era un hecho. La innovación tecnológica ha ido enriqueciendo el concepto comunicación con una ampliación del vínculo multimedia, al introducir un mayor número de sentidos en el proceso.

La conectividad, hija del desarrollo de la comunicación, se ha convertido en protagonista de una sociedad en que lo que no se comunica no existe. De tal manera que se llega a invertir los términos y podemos llegar a generar realidades a partir de personajes y hechos virtuales. El mundo actual es el mundo de la comunicación de un relato. Relatos basados en hechos reales o virtuales, fruto de la historia, del presente o del futuro, conocido o imaginado. Los territorios son lo que son y lo que proyectan en la iconosfera de la comunicación y la permanente conectividad. Un territorio que deja de emitir mensajes, retazos de vida real o imaginada,

desaparece del imaginario de los ciudadanos del Mundo. Al contrario, las proyecciones de un territorio construyen una imagen del mismo, incluso, por encima o al margen de la realidad. La *Opera House* de Sidney, en Australia, supone la proyección de una postal, a modo de presentación de la ciudad, para muchos ciudadanos del mundo que jamás han estado, ni probablemente estarán nunca, en dicha ciudad. Sin embargo, los valores inherentes al edificio y su entorno establecen un código de relación con los interlocutores virtuales. La conectividad se ha producido. Los eventos son proyectores de conectividad, pequeños o grandes haces de luces que se extienden por territorios reales y virtuales empapando los imaginarios de miles o millones de personas (Richards & Palmer, 2010). Los Juegos Olímpicos, vinculados desde su origen al territorio que los hospeda, se convierten en codificadores de rasgos ambientales, sociales, económicos, políticos y culturales de la urbe que los acoge. Conocemos Barcelona, Atlanta, Sydney o Beijing por las tomas aéreas del maratón, por los majestuosos actos inaugurales, por las formas de sus equipamientos deportivos, por las escenas robadas de la vida cotidiana y filtradas en las cabeceras de documentales en un antes, un durante y un después. Los territorios, al margen de los eventos, basculan entre sentirse ignoradas por no ser noticia o hacerse ellas mismas noticia sin la necesidad de evento extraordinario alguno.

La aplicación de la innovación tecnológica a la domótica, el conjunto de sistemas que automatizan las diferentes instalaciones de un hogar, supone un tercer escenario de cambio profundo (Álvarez Monzoncillo, 2004). Pero, al referirnos al concepto hogar no deseamos circunscribirnos a la vivienda personal o familiar, sino al hábitat en el que desarrollamos nuestra existencia. Nuestro hogar entendido como vivienda, pero también como barrio, pueblo o ciudad. A nivel de la vivienda, los cambios que configuran una nueva organización y distribución del espacio son numerosos: con la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación, el suministro y control de sistemas energéticos, la climatización, los sistemas de seguridad, los procesos de recogida de residuos urbanos,... Pero, estas aplicaciones se han extendido a otros espacios privados y públicos de nuestro entorno más próximo. Las calles de nuestros barrios, pueblos y ciudades han ganado en infraestructuras tecnológicas de la información y la comunicación, llegando a posibilitar la existencia de espacios *wifi* en equipamientos culturales, aeropuertos o plazas públicas. Los sistemas de iluminación, de suministro de agua y gas, de recogida, reciclaje y reutilización de residuos urbanos, de climatización en edificios públicos cerrados y abiertos, de seguridad en calles y plazas,... se han extendido hasta ir abarcando una parte sustancial de las ciudades. Todo ello ha posibilitado un caldo de cultivo apropiado para el desenvolvimiento de los territorios, siempre atentos a la calidad de vida y a la seguridad. Ha facilitado, en aquellos lugares donde se han producido los mayores avances en las materias mencionadas, un posicionamiento óptimo como hábitats acogedores y de calidad.

Pero, por otro lado se han generado dinámicas centrífugas, en las que los propios crecimientos metropolitanos han provocado zonas de penumbra, no sólo lumínica, sino también tecnológica, de inseguridad o de degradación. Llegando a darse el caso de realidades absolutamente contradictorias de territorios inteligentes con patios traseros absolutamente pre-paradigmáticos. Así mismo, nos encontramos con otro fermento de contradicción en el efecto que el desarrollo de la domótica ha suscitado en el hogar-vivienda. La integración de la televisión (en evolución permanente hasta las pantallas planas), los equipos de música, el

ordenador personal (cada vez más portátiles y pequeños), el *home cinema*, la videoconsola, etc. han producido un doble efecto *cocooning* (Augé, 2005:122), de enclaustramiento en una vivienda-espacio de ocio autosuficiente, y efecto *deseo*, de sugerir necesidades nuevas de movilidad en búsqueda de lugares y espacios que se convierten en sueños anhelados.

La aceleración del tiempo y la globalización del espacio se han consolidado como efecto del desarrollo del paradigma científico-tecnológico en los últimos dos siglos (Castells, 1996), desde el arranque de la revolución industrial hasta la actual revolución de la sociedad del aprendizaje, conocimiento, creación e innovación. El tiempo inmediato y el espacio continuo han transformado la naturaleza y características de los actuales perfiles de la sociedad: el medio ambiente, la socio-demografía, la actividad económica, la política, la educación o la cultura. Como consecuencia, el problema de la identidad, personal y colectiva, preguntas explícitas e implícitas en torno al *quién soy y quiénes somos*, ha visto acrecentado su protagonismo en una realidad sociedad de una extraordinaria complejidad (García Canclini, 1999). Dicha cuestión aflora no sólo desde la perspectiva del debate político, en torno a la reacomodación de los territorios -estado, naciones, regiones y ciudades-, sino también desde el diálogo con la naturaleza y el resto de los seres vivos, la convivencia en el marco de sociedades mestizas y multiculturales, la mercantilización de la experiencia en tiempos de crisis, la desideologización de la política, la responsabilidad personal asumida en el tránsito de la educación al aprendizaje o la *mass-mediatización* y *espectacularización* de la cultura (Vargas Llosa, 2012), por citar algunos escenarios de incertidumbre.

2. ¿CÓMO ES LA INNOVACIÓN EN ESTE MUNDO EN TRANSFORMACIÓN?

La innovación, abordada, entendida y contextualizada en esta sociedad emergente, puede ser definida como la implantación y apropiación social de nuevas ideas, procesos o productos a partir de la ampliación, mejora o transformación de las realidades conocidas en todas las esferas de la existencia.

En el contexto actual, ha ido conformando una larga cadena de innovación: desde el aprendizaje a partir de la experiencia acumulada, la investigación sobre las cuestiones planteadas, la generación del conocimiento como fundamento para las respuestas, la transferencia de conocimiento entre agentes, la creación de nuevas soluciones alternativas, el desarrollo e implementación de las mismas, hasta el uso y la apropiación de las propuestas innovadoras por la sociedad. La cadena iniciada con el proceso de aprendizaje se completa cuando la innovación es reconocida por los demás como tal (Rogers, 1962; Lundvall, 1992; Parrilli, 2010; Innerarity, 2011).

Las sociedades que avanzan han sido y son aquellas capaces de generar las condiciones necesarias para la puesta en marcha de dicha cadena, de los procesos de innovación que la conforman (Porter, 1987). Cuanto más completo sea el número de eslabones y más gruesa en cada uno de dichos eslabones, más vigorosa será la cadena de innovación. Una sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida es el mejor caldo de cultivo para la fermentación de los procesos de innovación. Una sociedad del conocimiento hace de la generación y transferencia del mismo una fuente inagotable de innovación. Una sociedad creativa añade la fuerza de la

transformación a la secuencia de innovación. Una sociedad de la innovación se habitúa a fomentar, exigir y apropiarse de los nuevos desarrollos implantados, retroalimentando el inicio de otros nuevos.

La sociedad emergente requiere de un sabio y equilibrado gobierno de la complejidad, en el que la innovación aporte la sabiduría teórica y práctica necesaria para una correcta política del tiempo, gobernando la aceleración desde un tiempo presente y futuro. Para ello es importante tener en cuenta las *desincronizaciones* provocadas por la vivencia simultánea y en grado distinto del tiempo global y el tiempo local, que conllevan un amplio *pluralismo de la temporalidad* (Innerarity, 2011: 219)

La innovación, de igual manera, en la política del espacio, puede facilitar la gobernanza de la globalización desde territorios concretos (Hall, 1998; Lundvall, 2002; Innerarity, 2011). Estamos necesitados de sistemas de innovación que incluyan las estructuras en red, los procesos en co-creación y los resultados incrementalistas, adaptativos y radicalmente transformadores que sean necesarios en cada caso y circunstancia. Pero, nuevamente, debemos ser conscientes de la asimetría entre distintas localizaciones ante el avance de la innovación tecnológica y entre la mayor o menor presencia de los *espacios de los flujos* entre los *espacios de los lugares* (Castells, 1996, 451).

Este entorno social exige la armónica integración de las tres naturalezas complementarias de la innovación: la innovación tecnológica de los *smart bodies* y los territorios inteligentes; la innovación económica impulsada desde las empresas; y la innovación social promovida por las instituciones, entidades sociales y personas. Un alineamiento necesario en un contexto de desequilibrio provocado por las distintas velocidades de la innovación, con una preocupante ralentización de la innovación social frente a la ininterrumpida innovación tecnológica y, en menor medida, innovación económica (Innobasque, 2009: 9). De hecho, el desarrollo de la ciencia y la acumulación de conocimiento han posibilitado un elevado nivel de implantación de innovaciones tecnológicas, con consecuencias económicas y sociales de extraordinario calado. Pero, en gran medida, la innovación social no sólo no ha desarrollado el camino inverso, sino que ni siquiera ha podido dar respuesta adecuada al impacto social de la innovación tecnológica. La política, la educación, la organización social o la agenda personal no se han desarrollado como el grado de avance tecnológico y su impacto social hubiera requerido. Y la economía, por su parte, ha crecido gracias a las nuevas posibilidades de la globalización y la aceleración, impacto económico de la innovación tecnológica, pero en un modelo desequilibrado social y medioambientalmente. Innerarity lo expresa de modo claro y conciso al afirmar que “*una innovación sin sociedad produce efectos socialmente indeseados*” (2009: 25).

3. ¿CABE UNA APROXIMACIÓN SOCIALMENTE RESPONSABLE Y SOSTENIBLE A LA PROPIA INNOVACIÓN?

En un entorno de complejidad, la búsqueda de respuestas y soluciones debe abordar la propia innovación como sujeto y objeto de innovación. La integración coherente de los objetivos de productividad, calidad y transformación pueden ayudar en sobremedida a innovar en las propias estrategias de innovación.

La innovación focalizada en la productividad se convierte en *incrementalista* (Hamel, 2000), centrada en la cantidad, soportada sobre una ligera alteración de la realidad conocida y una amplia difusión entre la ciudadanía. Una innovación centrada en el número y la magnitud. La innovación así entendida es un ejercicio necesario en aquellas realidades en las que la sociedad debe seguir adelante en un escenario de máxima complejidad como el planteado en la actualidad. Esta aproximación a la innovación incide en la manera de hacer, en el amplio abanico de las innovaciones técnicas y materiales, reflejadas en estructuras y procesos, pero sobre todo en resultados (productos, servicios y programas). Pero, no profundiza adecuadamente en las otras esferas del buen gobierno: porque no piensa suficientemente en modelos alternativos; no consolida la experimentación como una profunda fuente de aprendizaje; y recoge el sentir ciudadano reducido a emociones superficiales al servicio de una mercantilización de plazos cortos e inmediatos.

La innovación centrada en la calidad busca una vía de avance en una visión *adaptativa*, que profundice en la modificación y el cambio de lo conocido. Se trata de una innovación centrada en las propiedades inherentes a las personas y las cosas. Es una propuesta útil para una sociedad que exige la calidad en sus usos y consumos. Se vuelve a incidir en la manera de hacer, reincidiendo en las soluciones técnicas y materiales de la innovación, con un mayor protagonismo concedido a estructuras y procesos en la búsqueda de la calidad. Si bien se continúa desarrollando escuetamente el modo de pensar, tanto en cuanto que generador de modelos distintos a los conocidos. Tampoco se profundiza en el estilo de aprender, al no impulsar la experimentación significativa que refuerza conocimientos, junto a competencias y valores desde los que abordar la innovación. Y la forma de sentir de los ciudadanos sigue sin ser abordada en profundidad, más allá de una *emocionalización* superficial de las experiencias.

Pero, una innovación orientada de un modo socialmente responsable y sostenible, busca la transformación y cambio social, se muestra próxima a las necesidades perentorias de los nuevos tiempos y espacios, profundiza en una aproximación *radical*, sustentada en la creación e, incluso, en la co-creación, en procesos de creación compartidos desde la participación y la corresponsabilidad. Es una innovación preocupada por la cualidad, que se centra en la transformación de la naturaleza intrínseca de las cosas, sobre todo si estas no dan respuesta a las cuestiones planteadas o si, incluso, son fuentes generadoras de nuevos problemas. La manera de hacer, configurada en torno a las innovaciones técnicas y materiales, es ahora sujeto de transformación. Fundamentalmente, la innovación encuentra su campo de implementación en: la generación de modelos alternativos (desde otros modos de pensar); el fomento de la experimentación en torno a la adquisición de competencias y conocimientos (otros estilos de aprender); y la consideración de emociones, motivaciones y valores de las personas y ciudadanos (otras formas de sentir).

4. ¿CÓMO ES EL DEPORTE EN UN MUNDO EN TRANSFORMACIÓN?

El deporte, como manifestación de un fenómeno social de ocio más amplio, ha acompañado al ser humano desde sus orígenes, convirtiéndose en un *hecho*, en una parte de la existencia humana. Va transitando en la historia por etapas en las que, sin dejar de ser un

hecho, adquiere formas de *bien*, de bienes generadas por unos para el uso y disfrute de otros. La complejidad y extensión de los intercambios en torno al deporte lo acaban convirtiendo en *producto y servicio*, sin dejar de presentar las naturalezas anteriores.

Pero, esa aproximación clásica del deporte, con una fuerte carga de *tangibilidad*, va dando paso a una nueva naturaleza más intangible, en la que pierde peso la materialidad del deporte y aumenta la presencia y relevancia de la experiencia vivida. Las emociones, motivaciones, valores, beneficios o percepciones adquieren un gran protagonismo de la mano de la *intangibilidad*.

El deporte, en el marco de la sociedad emergente, puede ser definido como una manifestación del ocio, como fenómeno social y experiencia personal, que participa de una serie de dimensiones, que posibilitan el desarrollo de procesos de interiorización de distinto valor, vividos a través de actividades, realizadas individualmente y en grupo, en el marco de los tiempos y espacios en los que se manifiesta (San Salvador del Valle, 2000).

Una nueva aproximación al deporte, como experiencia de ocio, sugiere una relectura de los elementos objetivos que lo configuran. Comienza por reconocer la identidad del sujeto protagonista o destinatario, desde una creciente individualidad hasta el peso específico de la sociedad, según las actividades, tiempos y espacios propuestos, pasando por el relieve adquirido por la pareja, la cuadrilla o el grupo en otras circunstancias. Continúa por ser conscientes de la agenda inflacionista de actividades, en un repertorio amplísimo de fórmulas y propuestas al alcance del ciudadano. Incide en la fragmentación de los tiempos sociales conocidos, reflejada en las mil y una agendas personales, así como en la aceleración provocada por la consciencia del tiempo disponible limitado para un abanico de disfrutes ilimitado. Observa la multiplicación de espacios vinculados al ocio en general y al deporte en particular, pero, sobre todo, la *virtualización* de los mismos, en un desarrollo exponencial de las posibilidades digitales. Asume el volumen creciente de recursos asociados a proyectos y eventos deportivos, conviviendo con la realidad de los recursos limitados para personas y organizaciones en contextos de crisis.

Por otro lado, desde los elementos subjetivos de la experiencia se destaca la multiplicidad de dimensiones que adquiere dicha experiencia de ocio, en la consideración de emociones, motivaciones, valores, beneficios y percepciones diversas. Junto a aquellas dimensiones que circunscriben su origen y destino a la experiencia en sí misma, haciendo del deporte un fin en sí mismo, se multiplican las dimensiones que ponen su objetivo en acentos ajenos al propio deporte, convirtiéndolo en un medio. Lo creativo, lúdico, festivo, solidario o ecologista de la experiencia de ocio comparte fragmentos de la realidad deportiva con lo productivo, consuntivo, terapéutico, preventivo, asociativo, extremo, consumista, ausente, alienante o nocivo.

5. ¿CÓMO PUEDE SER UNA APROXIMACIÓN SOCIALMENTE RESPONSABLE Y SOSTENIBLE DEL DEPORTE?

En una aproximación socialmente responsable y sostenible del deporte podemos adoptar dos posiciones de partida: la consideración del deporte como sujeto o como objeto de inno-

vación; la visión del deporte como factor de innovación radical, como *fuerza transformadora* (Cuenca, 2010), o la del efecto de la innovación tecnológica, económica y social en el deporte.

Si del deporte como sujeto, agente de innovación, se trata, la aproximación al deporte como experiencia de ocio es en sí misma una fuente de innovación radical, socialmente responsable y transformadora. En primer lugar, porque amplía la atención de los profesionales del sector no sólo de los aspectos objetivos (lo hecho individual o en grupo, las actividades realizadas, el tiempo disponible, los espacios utilizados o los recursos implicados) sino también de los aspectos subjetivos del deporte como experiencia del ocio (las emociones, las motivaciones, los valores, los beneficios o las percepciones que configuran la vivencia) (Madariaga & Cuenca, 2011).

En segundo lugar, porque el deporte, entendido como experiencia personal, aporta otra perspectiva de los ámbitos tradicionales y asentados del ocio (cultura, turismo, recreación y del propio deporte). La persona es vista en la unidad intrínseca del ocio vivido y deseado, en la que se integran en número y porcentaje variable actividades, programas, productos, servicios o eventos de naturaleza deportiva, cultural, turística o recreativa junto a las motivaciones que los han impulsado, los valores que los han soportado y las emociones que los han acompañado.

En tercer lugar, porque el deporte como experiencia de ocio se contempla como un proceso cambiante a lo largo de la vida, conformando un itinerario a lo largo del ciclo vital y de acuerdo a las condiciones sociales, educativas y económicas de cada momento. Por lo tanto, nada más alejado de una foto fija y nada más necesitado de innovación transformadora a la hora de encarar propuestas y respuestas. La infancia, la juventud, la edad adulta, la vejez, ... condicionada en sus individualidades por el lugar donde se vive esa etapa de la vida, por las condiciones sociales y económicas propias, por la educación recibida y la intensidad del aprendizaje emprendido, plantean el reto de la innovación socialmente responsable y sostenible.

En cuarto lugar, porque el deporte como experiencia de ocio se configura por un amplio elenco de dimensiones en las que se pone el acento en valores como: la creación, el juego, la ruptura de lo cotidiano, el sentido de los demás, el equilibrio ecológico, la productividad, el consumo, la prevención, la rehabilitación, la búsqueda del límite a las propias capacidades, la ausencia y el aburrimiento, la alienación, el daño y la degradación, etc. Y todo ello suscita la necesidad, ante nuevas dimensiones, de nuevas propuestas, respuestas y soluciones, de nuevos compromisos.

Si, por otro lado, del deporte como objeto de innovación se tratara, podemos contemplar un rico escenario de oportunidades de innovación radical transformadora, desde cualquiera de las naturalezas e interpretaciones previamente analizadas.

En primer lugar, la oportunidad para el pragmatismo. En la implementación de la innovación se propone *hacer y hace hacer*: Y esto supone asumir el reto de generar una propuesta deportiva con los siguientes rasgos: *glocalizada*, una propuesta que resuelve armónicamente la convivencia de lo local y lo global; *relacional, inclusiva y co-creativa*, una propuesta participativa y corresponsable, tanto de sectores como de agentes, en el diseño, el desarrollo y la

evaluación; *sostenible*, una propuesta sensata en el uso y consumo de recursos y espacios; y *equilibrada*, como doble factor de cohesión interna y atracción externa

En segundo lugar, la oportunidad para la racionalidad. En la implantación de la cadena de innovación se sugiere *pensar y hacer pensar*. Lo que implica generar una propuesta deportiva: desde la ideologización, marcando el modelo de sociedad que se persigue; desde la revalorización, no sólo usando el deporte sino también valorando sus potencialidades; desde la radicalización democrática, potenciando los valores de la ciudadanía (Uriarte, 2009: 15), el estado social y de derecho y la sociedad del bienestar; desde la e-gobernanza, sujeto a la aplicación de los avances TIC a la gestión del deporte como experiencia de ocio.

En tercer lugar, la oportunidad para la creatividad (Florida, 2005; Landry 2007). La implementación de la innovación implica, igualmente, *aprender y hace aprender*. El reto planteado supone impulsar una propuesta deportiva donde el aprendizaje está imbricado en todos y cada uno de sus elementos y orientado a todos y cada uno de los públicos y agentes considerados, generando lo que los expertos vienen a denominar los *espacios interactivos de aprendizaje*, los *ecosistemas creativos* y las *organizaciones que aprenden* (Senge, 2000)

En cuarto lugar, la oportunidad para la empatía: La innovación radical transformadora tiene mucho de sentir y *hace sentir*. Mucho más en el entorno de una sociedad de la experiencia. Una propuesta deportiva configurada desde la innovación radical plantea, por un lado, la necesidad de ser sentida por sus inspiradores y diseñadores y, por otro, la conveniencia de que sienta a sus conciudadanos.

6. GOBERNANZA DEL DEPORTE DESDE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y SOSTENIBLE, LA INNOVACIÓN RADICAL Y EL OCIO HUMANISTA

La generación, desde la responsabilidad social y sostenible, de un ecosistema deportivo propicio para la innovación encuentra su punto de apoyo en una doble aproximación: radical, a la innovación, y humanista, al ocio.

- La innovación, desde una aproximación radical, se fundamenta en la transformación y cambio social, en la *co-creación*, en procesos de creación compartidos desde la participación y la corresponsabilidad. La generación de modelos alternativos, el fomento de la experimentación en torno a la adquisición de competencias y conocimientos y la consideración de emociones, motivaciones y valores de las personas y ciudadanos centran la labor de la cadena de innovación (aprendizaje, conocimiento, transferencia, creatividad y apropiación).
- El ocio, desde una aproximación humanista, fija la atención de los profesionales del sector deportivo tanto a los aspectos objetivos como subjetivos de la experiencia ciudadana de ocio. Plantea una perspectiva integrada de los ámbitos tradicionales y asentados del propio deporte con la cultura, turismo o recreación. Esta aproximación es sensible al carácter cambiante de la experiencia de ocio a lo largo de la vida, en un itinerario a lo largo del ciclo vital y de acuerdo a las condiciones sociales, educativas

y económicas de cada momento. Y, de igual manera, aborda un amplio elenco de dimensiones en las que se pone el acento en valores distintos.

La formulación de un ecosistema deportivo para la innovación radical, desde un ocio humanista, debiera plantearse en términos de: pragmatismo (con una gobernanza que posibilite un modelo de deporte glocalizado, relacional, inclusivo, co-creativo, sostenible y equilibrado); de racionalidad (con una gobernanza del deporte re-ideologiza, radicalmente democrática en su concepción y proyectada hacia y desde las redes sociales e internet); de creatividad (con una gobernanza que posibilita la experimentación y el aprendizaje como fermento de la creación); y de empatía (con una gobernanza sensible a las emociones y sentimientos de los conciudadanos). En definitiva, el *gobierno sensato* del deporte desde una innovación radical y un ocio humanista (San Salvador del Valle, 2011)

7. BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, E. (2010) *Ocio e innovación en las organizaciones*, en Cuenca, M., Aguilar, E. y Ortega, C. (2010) *Ocio para innovar*, Documentos de Estudios de Ocio núm.42, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 141-196.
- ÁLVAREZ MONZONCILLO, J. M^a. (2004) *El futuro del ocio en el hogar*. Madrid: Fundación Autor.
- AUGÉ, M. (2005) *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- CARR, N. (2011) *Superficiales: ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?*, Madrid: Taurus.
- CASTELLS, M. (1996) *La era de la información*, Madrid: Alianza.
- CUENCA, M. (2010) *La fuerza transformado del ocio*, en CUENCA, M., AGUILAR, E. y ORTEGA, C. (2010) *Ocio para innovar*, Documentos de Estudios de Ocio núm.42, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 17-54.
- FLORIDA, R. (2005) *Cities and the creative class*, New York: Routledge.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999) *La globalización imaginada*, Buenos Aires: Paidós.
- GURRUTXAGA, A. (2009) *La sociedad de la innovación. Notas para una teoría de la innovación social*, en Varios, *¿Cómo es una sociedad innovadora?*, Zamudio: Innobasque Agencia Vasca de la Innovación, pp.18-41.
- HALL, P. (1998) *Cities in Civilization, Culture, Innovation and Urban Order*, Phoenix: Giant.
- HAMEL, G. (2000) *Leading the Revolution*, Boston: Harvard Business School Press.
- INNERARITY, D. (2009) *Sentidos de la innovación*, en Varios, *¿Cómo es una sociedad innovadora?*, Zamudio: Innobasque Agencia Vasca de la Innovación, pp.42-93.
- INNERARITY, D. (2011) *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*, Barcelona: Paidós.
- INNOBASQUE. (2009) *¿Cómo es una sociedad innovadora?*, Zamudio: Innobasque Agencia Vasca de la Innovación.
- LANDRY, CH. (2007) *The Art of City Making*, London: Earthscan.
- LIPOVETSKY, G. (2007) *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*, Barcelona: Anagrama.
- LUNDVALL, B. A. (1992) *National Systems of Innovation: towards a theory of innovation and interactive learning*, London: Pinter.
- LUNDVALL, B. A. (2002) *Innovation, Growth and Social Cohesion: The Danish Model*, London: Elgar Publishers.
- MADARIAGA, A. y CUENCA, J. (2011) *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación*, Documentos de Estudios de Ocio núm.43, Bilbao: Universidad de Deusto.

- ORTEGA, C. (2010) *Fomentando la innovación desde las buenas prácticas de ocio*, en Cuenca, M., Aguilár, E. y Ortega, C. (2010) *Ocio para innovar*, Documentos de Estudios de Ocio núm.42, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 197-232.
- PARRILLI, M. D. (coord.) (2010) *Innovación y aprendizaje: lecciones para el diseño de políticas*, Zamudio: Innobasque Agencia Vasca de la Innovación.
- PORTER, M. (1987) *The Competitive Advantage of Nations*, New York: Prentice Hall.
- RICHARDS G. & PALMER, R. (2010) *Eventful Cities*, Oxford: Butterworth-Heinemann.
- ROGERS, E. (1962) *Diffusion of Innovations*, New York: Free Press.
- ROTH, S. (2009) *New for Whom? Initial Images from the Social Dimension of Innovation*, en *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, Vol. 4, núm. 4, pp.231–252.
- RYSERJ. & NG, W. (eds.) (2005), *Making Spaces for the Creative Economy*, Madrid: IsoCaRP International Society of City and Regional Planners, Madrid.
- SAN SALVADOR DEL VALLE, R. (2000) *Políticas de ocio. Cultura, turismo, deporte y recreación*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- SAN SALVADOR DEL VALLE, R. (2006) *Introducción a la Historia de los Estudios de Ocio en el siglo XX*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- SAN SALVADOR DEL VALLE, R. (2011) *Ocio, gobernanza y ciudad: el gobierno sensato de un fenómeno emergente*, Revista Análisis Local, nº 93, pp. 7-22.
- SENGE, P. (2000) *La danza del cambio. El reto de avanzar en las organizaciones que aprenden*, Barcelona: Gestión 2000.
- TAPSCOTT, D. (2007) *Wikinomics. La nueva economía de las multitudes inteligentes*, Barcelona: Paidós.
- URIARTE, P.L. (2009) *Constructores sociales*, en Varios, *¿Cómo es una sociedad innovadora?*, Zamudio: Innobasque Agencia Vasca de la Innovación, pp.16-17.
- VARGAS LLOSA, M. (2012) *La civilización del espectáculo*, Madrid: Alfaguara.

Violencia, deporte y responsabilidad. La ética del deporte desde la perspectiva internalista

RAÚL FRANCISCO SEBASTIÁN SOLANES* y VÍCTOR PÁRAMO VALERO**

* *Departamento de Filosofía Moral y Política. Universitat de València*

** *Grupo de Investigación en Bioética. Universitat de València*

LA REGULACIÓN DEL DEPORTE A TRAVÉS DEL COMPROMISO ÉTICO

RESUMEN

El artículo analiza algunas de las posiciones que dentro del denominado “internalismo ético” conciben al deporte como una práctica en la que hay valores absolutos, generados por su propia lógica, como el “fair play”. A partir de ahí, se examina el papel que la responsabilidad juega en estas teorías, tratando de ver cómo es posible hacer de esta categoría moral una fuente de herramientas con las que hacer frente, mediante la educación, a la violencia en el deporte. El propósito es establecer fundamentos éticos para la defensa de que el deporte debe tener un papel educativo en el seno de nuestras sociedades como transmisor de valores.

Palabras clave: deporte, ética, internalismo, responsabilidad.

ABSTRACT

The article discusses some of the positions that within the so-called “ethical internalism” conceive of sport as a practice in which there are absolute values, generated by its own logic, as the value of “fair play”. From there, it examines the role responsibility plays in these theories, trying to see how you can make of this category a source of moral tools with which to address, through education, to violence in sport. The purpose is to establish ethical grounds for the defense that the sport must have an educational role within our societies as transmitter of values.

Keywords: sport, ethics, internalism, responsibility.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de “fair play”, como indican Butcher y Schneider, se aplica fundamentalmente a la práctica deportiva (Butcher y Schneider, 2002, p. 22). Ambos autores entienden que hay cinco tratamientos filosóficos diferentes de concebir el concepto de “fair play”, que ellos clasifican con las siguientes denominaciones: a) “fair play” como una “bolsa de virtudes”; b) “fair play” como juego (en sentido lúdico); c) “fair play” como “buena competición”; d) “fair play” como respeto por las reglas; y, por último, e) “fair play” como respeto por el juego. Butcher y Schneider se decantan por esta posición, rechazando el resto de concepciones mencionadas. Nos referiremos a continuación al último significado del concepto, a fin de contextualizar el “internalismo ético” en deporte, teoría que vamos a seguir de cerca en este trabajo para hablar del papel de la responsabilidad en el deporte.

2. FAIR PLAY COMO RESPETO POR EL JUEGO

Butcher y Schneider desarrollan su teoría ética internalista al entender el “fair play” como respeto por el juego, es decir, como respeto por el *êthos* interno en el deporte y los bienes internos a la práctica deportiva sosteniendo que la clave para alcanzar este *êthos* internos y lograr estos bienes internos en el deporte será partir de una motivación intrínseca de sus participantes. A continuación vamos a desarrollar los supuestos básicos de esta teoría.

Entre las ideas claves en la propuesta que sostienen Butcher y Schneider al concebir el “fair play” como respeto por el juego, sostienen que el concepto de “fair play” tiene su base en la propia lógica del deporte, es inherente a él como “valor en sí”, lo que de entrada proporciona una serie de ventajas como son: a) El deporte constituiría la base conceptual de un comercio internacional justo; b) el “fair play” se plantea como un concepto coherente; c) la motivación para realizar una actividad deportiva se encuentra en la propia actividad deportiva, es decir, debería ser una motivación intrínseca y no extrínseca; d) hay un marco lógico para el debate sobre la equidad en cualquier práctica deportiva en particular.

Como trataremos de mostrar, la pretensión de Butcher y Schneider no es la de concebir su concepto de fair play como una máxima moral universal que nos ayude a encontrar una respuesta moral a todas las preguntas acerca de la aplicabilidad de los conceptos morales generales en situaciones deportivas concretas, sino la de hacernos ver que existe un *êthos* interno junto con unos bienes internos a la práctica deportiva que podemos alcanzar si estamos intrínsecamente motivados, lo que haría que la práctica deportiva fuera del todo equitativa pues se cimenta en este concepto coherente de “fair play” (Butcher y Schneider, 2002, p. 23).

Esta concepción del “fair play” como respeto por el juego probaría una idea que también podemos encontrar en la propuesta de internalismo ético de Simon, que es la idea de que la práctica deportiva tiene unos bienes internos a modo de valores morales internos que no vienen definidos ni determinados por la cultura particular y variable de un determinado lugar, pese a que muchos reduccionistas se empeñen en sostenerlo, como muestra el caso de Jean Marie Brohm, al que aludiremos en relación a Simon (Simon, 1991, p. 189). Debemos entender la aportación de internalismo ético de Butcher y Schneider dentro de la corriente de

los éticos del deporte que se amparan en recuperar para este fenómeno algunas nociones de la ética clásica como es la de virtud, entre otras.

3. INTERNALISMO ÉTICO EN R. L. SIMON. VALORES MORALES INTERNOS EN EL DEPORTE

La propuesta Internalista de ética de la competición de R. L. Simon comprende que la práctica deportiva se caracteriza por la búsqueda de la excelencia moral a través del desafío y la disciplina y que constituyen los valores o bienes internos a la práctica deportiva, sin los cuales no podríamos entender el significado último de nuestra participación en el deporte y que son amenazados cuando buscamos otros bienes que nada tienen que ver con este tipo de práctica.

El amplio espectro de problemas que Simon quiere abordar desde su propuesta ética va desde la comercialización del deporte, el uso de drogas, el aumento de comportamientos violentos en los certámenes deportivos, el polémico uso de faltas estratégicas en el deporte, donde Simon abogará a favor de cierto tipo de faltas estratégicas, lo que le ha valido importantes críticas de otros insignes representantes del mundo de la ética del deporte, como Warren Fraleigh. A todo ello hay que añadir la crítica que Simon dirige a los partidarios de un reduccionismo moral en deporte considerando que los valores imperantes en los deportes son los valores que prevalecen en una sociedad. Simon defenderá que los valores morales internos a la práctica deportiva que nos permiten alcanzar la excelencia moral en la práctica son independientes de los valores imperantes a la sociedad y por tanto debe rechazarse toda posibilidad de reduccionismo.

La influencia de A. MacIntyre en Simon podemos apreciarla en la noción de práctica que utiliza este último junto con la de bienes o valores internos a la práctica deportiva, además de la idea de consecución de excelencia moral a la que nos conduce la práctica si seguimos los valores internos de la disciplina y el esfuerzo, que obviamente son las mismas nociones que utiliza MacIntyre en su libro *After virtue*. Esta influencia demostraría que Simon, al igual que Butcher y Schneider, se encuentra en el grupo de filósofos que cansados del deontologismo imperante en la mayoría de las propuestas de ética del deporte, que no dejaban de ser meros códigos éticos o códigos de conducta, se suman a la ética de las virtudes expuesta por MacIntyre y la aplican a sus propuestas de ética del deporte más encaminadas al lado de la virtud y la excelencia, antes que al lado del deber (sin que por ello dejen de lado la importancia que siguen teniendo el uso reglas en el deporte).

Simon rechaza la visión reduccionista del deporte, que sostiene que la práctica deportiva muestra los valores imperantes en la sociedad donde transcurre el deporte, planteándolo como algo estático e inamovible. Simon rechaza esta teoría alegando que en la mayoría de casos la práctica deportiva expresa unos valores que no tienen que coincidir con los valores imperantes en una sociedad, pues en muchas ocasiones los contradice.

Simon aboga por una ética de la competición que le sirve para superar el “espíritu de egoísmo” al que nos aboca una concepción de la competición deportiva como juego de suma cero que marca demasiado las diferencias entre ganadores y perdedores. Además, se trata de

una ética de la competición que tampoco debe entenderse como una forma de evasión o defensa encubierta del ideal no competitivo de autodesarrollo en el deporte. La ética de la competición se basaba en un esfuerzo cooperativo por parte de los participantes donde sacaban lo mejor de sí mostrando sus habilidades físicas y mentales en el transcurso de la competición, en donde lo importante no es la victoria sino haber competido bien, lo que producía una situación de satisfacción para todos los participantes, tanto para los que se han proclamado vencedores como los que no han vencido, que les llevará a competir en las mismas condiciones en futuros encuentros. La competición se plantea como la búsqueda recíproca de la excelencia, respetando el cumplimiento de las reglas del deporte y la equidad tanto de habilidades como de oportunidades para vencer. Esto llevaba a Simon a concebir la competición deportiva como un valor intrínseco.

Simon, además de entender la competición deportiva como un valor intrínseco, entiende que existen unos valores internos sin los cuales no podría comprenderse la práctica de los deportes y que forman el núcleo de una moral interna. Estos valores internos son la dedicación, la disciplina, el compromiso por el cultivo de la excelencia, la integridad y el respeto por el juego limpio. Sin ellos la práctica deportiva carecería de sentido, por lo que es imprescindible que todo participante en el deporte los conozca y los cultive. En efecto, si un deportista que dice estar comprometido con el deporte que realiza y que goza de mucho tiempo libre no se dedica a entrenar, mostrando un comportamiento indisciplinado y una falta de dedicación, estará socavando su pretensión de llegar a ser un deportista de alta competición, por eso es imprescindible el conocimiento y cumplimiento de los valores internos en el deporte (Simon, 1999, p. 44).

Para Simon se tratan de valores atractivos, defendibles y que están relacionados con otros importantes principios que son fundamentales en la práctica deportiva, como es el respeto por los competidores, que como veíamos no son obstáculos sino piezas imprescindibles de los que podemos aprender para mejorar nuestras habilidades físicas y mentales. Es necesario aceptar que estamos unidos a nuestros oponentes por el vínculo de la camaradería y que cooperamos con ellos en la búsqueda recíproca de la excelencia moral, lo que nos ayudará a seguir motivados a jugar limpio en futuros encuentros deportivos (Simon, 1991, p. 203), ya que someter la práctica deportiva al cultivo de la excelencia puede estimular el desafío físico y mental que conlleva el deporte.

Simon matiza que estos valores internos, en la medida en que surgen del carácter básico del propio deporte, no deben confundirse con meras reflexiones o especulaciones de valores sociales más amplios. Se trata más bien de un terreno independiente dentro de la práctica deportiva, que está por encima de los valores imperantes en la sociedad, que guardan su independencia pudiendo incluso llegar a entrar en conflicto con los valores imperantes en la sociedad por muy fuertes que estos sean (Simon, 1991, p. 206).

4. ÉTICA DE LA COMPETICIÓN DEPORTIVA

Para Simon, en la práctica deportiva existen unos bienes externos tales como la salud, la diversión, la fama y la riqueza. Junto a estos, existen otros bienes internos que no pueden en-

tenderse con independencia de dicha práctica, como muestra el ejemplo del “home run”, que es ininteligible fuera de la práctica y de las normas del béisbol, o la elegancia que puede tener una combinación ganadora en ajedrez, que sería incomprensible si no se tiene conocimiento de las reglas y la estrategia que caracteriza el ajedrez (Simon, 1991, p. 179).

Uno de los principales problemas que encuentra Simon en el deporte estadounidense contemporáneo es que en la mayoría de ocasiones los participantes están más preocupados por ganar el encuentro y obtener todos los beneficios económicos que ello implica, antes de cultivar los valores (bienes) morales internos a la práctica que están realizando. Desde su ética de la competición, que se basa en la búsqueda recíproca de la excelencia y donde se combinan valores morales internos a la práctica junto al respeto de las reglas constitutivas y el trato equitativo entre los participantes, remediarían en buena medida este tipo de problemas que amenazan la buena compendia deportiva que es la que se basa en la excelencia moral no en ganar.

Las motivaciones y bienes externos a la práctica deportiva pueden ayudar notablemente al sostenimiento de un comportamiento ético en deporte, siempre que se les considere medios para alcanzar el fin y no simples fines para conseguir a toda costa la fama y otras recompensas extrínsecas. Para no errar el camino y que todos los participantes y grupos de afectados puedan competir dentro de los límites de lo éticamente aceptado, es necesaria una formación pedagógica en deporte donde la figura del entrenador deportivo resulta clave, como piensa Simon. Pasamos a continuación, para concluir, a exponer cómo dentro del contexto de la ética de la competición el deporte puede tener una importante función pedagógica siendo el entrenador deportivo clave en ello y viendo a los deportistas como figuras mediáticas, con responsabilidades morales debido a su alta situación social.

5. CONCLUSIÓN: LA RESPONSABILIDAD FRENTE A LA VIOLENCIA. LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA DEL DEPORTE DESDE LA PERSPECTIVA INTERNALISTA

No sólo los éticos del deporte británicos han defendido y estudiado la función pedagógica del deporte, también es una preocupación que se ha tenido en otros ámbitos como muestra el filósofo luso Jorge Olímpio Bento de la Universidad de Oporto, que destaca la importante labor pedagógica que puede desempeñar el deporte en nuestras sociedades. En efecto, Bento sostiene que en una sociedad donde los valores morales convencionales parecen estar en declive -como demuestra el desmesurado consumo de drogas o alcohol, junto con los brotes de violencia que ya no sólo se dan en el deporte de forma aislada, sino cada vez más frecuente, y junto con el aumento de la violencia de género o de la violencia en las aulas, entre otros muchos males que aparecen con más frecuencia y fuerza en nuestras sociedades- el deporte puede tener una influencia positiva en la formación pedagógica, moral y humana de las personas (Bento, 2006).

Uno de los principales problemas que acarrearán nuestras sociedades post-modernas y que se hace evidente en la práctica de los deportes, es una cierta desorientación, un cierto relativismo y un cierto elitismo invertido que dificulta el establecimiento de una jerarquía

de valores que nos ayuden a establecer un vínculo más sólido entre “obligaciones-deberes” y “normas-reglas”. Por eso, algunos teóricos del mundo deportivo, como el mismo Bento, sostienen que uno de los grandes productos de la post-modernidad ha sido la desorientación axiológica (Bento, 2009, p. 215).

De ahí la necesidad de considerar al deporte como una especie de categoría antropológica y axiológica, es decir, en una forma de filosofía con una clara función pedagógica que ayude a dar sentido a nuestra vida, a mejorar el trato inter-humano, que asuma la función de instrumento para forjar al hombre ya que, según Bento, el deporte es una figuración de ética y estética en donde se da una mixtura entre el ideal de Apolo (que representa la belleza, la luz, la armonía y el rigor) y Dionisio (que representa la fiesta, la diversión), formando una unidad entre “ser-parecer” y “esencia-comportamiento” (Bento, 2010, p. 17).

En Simon también encontramos una defensa del ideal pedagógico del deporte. Se hace especial hincapié en la importante labor que puede desempeñar este en la formación moral de los sujetos, sin que por ello de lugar a que confundamos su propuesta de ética de la competición con una manifestación encubierta de autodesarrollo de los individuos (como han defendido algunos de los críticos de Simon, quienes argumentan que su propuesta de ética de la competición se entiende como una especie de rodeo que evita afrontar el problema de fondo). Para Simon esto último no es plausible, ya que, según afirma, su propuesta ética no sostiene que el principal cometido de la competición deportiva sea la construcción del carácter moral de los participantes o grupos de afectados, pues la finalidad es básicamente la búsqueda recíproca y cooperativa de la excelencia, junto con la observancia a las reglas del deporte y la equidad en el trato.

Simon, con todo, señala que el deporte contribuye a la educación de los individuos. En efecto, el deporte tiene una importante función pedagógica, pese a que esta no sea su principal cometido. Los gobiernos de muchos países, debido al riesgo que entraña que los jóvenes entren cada vez más pronto en el círculo del consumo de drogas o de alcohol -entre otro tipo de riesgos-, han optado por políticas educativas en donde suman a la escuelas otras responsabilidades adicionales, como es la educación sexual, la prevención en el consumo de drogas y alcohol, etc. También el deporte se ha convertido en un importante instrumento para la prevención de este tipo de riesgos entre los jóvenes, ya que los gobiernos conocen el papel y el prestigio social que tiene el deporte dentro del ámbito escolar y de los valores cívicos que deberían transmitirse desde la educación deportiva para que esta pueda generar una buena influencia en la formación personal, moral y humana de los jóvenes que serán los futuros ciudadanos del mañana.

Se trata de defender, pese a los riesgos que pueden conllevar, que el deporte debe tener un papel educativo en el seno de nuestras sociedades como transmisor de valores o como mejor vehículo en dicha transmisión. No podemos achacar los brotes de violencia o de perversión que surgen en torno al deporte a su comercialización, ya que pueden ser causa de otros efectos como es la ciudadanía pasiva consecuencia directa del paternalismo que irradia el decadente Estado del Bienestar o de la crisis de valores humanos que muestran un analfabetismo emocional de la ciudadanía incapaz de compadecerse del dolor ajeno e inconsciente del dolor que puede causar a través de un comportamiento violento, como los que por desgracia surgen con más frecuencia en torno a los acontecimientos deportivos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BUTCHER, R. y SCHNEIDER, A. (2002). Fair play as respect for the game. EN W. J.Morgan (pp. 119-140), *Ethics in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SIMON, R. L. (1991). *Fair Play: Sport, Values & Society*. Mishawaka: Westview Press.
- SIMON, R. L. (1999). Internalism and internal values in sport. *Journal of the Philosophy of Sport* (27), 1-16.
- SIMON, R. L. (2004) *Fair Play: The Ethics of Sport*. USA. Westview Press.
- BENTO, J. O. (2006). *Pedagogia do desporto*. Río de Janeiro: Editora GuanabaraKoogan.
- BENTO, J. O. (2009). “Do corpo e do activismo na conjura de mercado e consumo. *Revista portuguesa de ciencias do desporto* (9), 2-3.
- BENTO, J. O. (2010). Desporto e Educaçao Física-acerca do ideal pedagógico. En BENTO, J. O. y GoTANI, A. P. (pp. 15-25), *Desporto e Educaçao Física em português*. Porto: Universidade do Porto.

Experiencia práctica: Desarrollo Centro de Innovación y Excelencia en Euskadi/living labs

JOKIN GARATEA

Doctorando en Derecho Constitucional

Licenciado en Derecho por la Universidad de Deusto

Director de Internacionalización de GAIA

GOBERNANZA Y SOCIEDAD

RESUMEN

GAIA es una Asociación sectorial sin ánimo de lucro que responde a las necesidades del sector electrónico-informático y de telecomunicaciones del País Vasco (España).

Entre sus iniciativas y en colaboración con la Diputación Foral de Gipuzkoa se estableció la organización del Congreso Internacional sobre Innovación Tecnológica y Social en el Deporte y el lanzamiento de la Red Europea de Innovación Tecnológica y Social en el Deporte -SPORTIS- que derivó en el Living lab SPORTIS. El método y objetivo de la organización de dicho congreso fue el hito que permitió el desarrollo de la estrategia SPORTIS y su mantenimiento en el tiempo.

La organización del primer congreso internacional para la difusión de métodos y tecnologías relacionadas con el objeto del Living Lab, ha permitido promover una red de internacional que favorece el intercambio de conocimientos entre diferentes entidades: Universidades, Empresas, Centros de I+D, Entidades Deportivas, Instituciones, y posicionar esta red como referente en el ámbito de la innovación tecnológica y social en el deporte.

ABSTRACT

GAIA is a nonprofit association that meets the needs of the electronics and telecommunications sectors in the Basque Country (Spain).

Among its initiatives, an International Congress on Technology and Social Innovation in Sport and the launch of the European Network for Social and Technological Innovation in Sport-SPORTIS-that led to the Living SPORTIS lab was organized in collaboration with the Provincial Council of Gipuzkoa. The method and purpose of the organization of the congress was the milestone that allowed SPORTIS strategy development and maintenance.

The organization of the first international conference for the dissemination of methods and technologies related to the subject of the Living Lab, has helped to promote international network that promotes the exchange of knowledge between different institutions: universities, companies, R & D centers, Sport Organizations , Institutions, and position the network as a leader in the field of social and technological innovation in the sport.

Palabras clave: SPORTIS, innovación tecnológica y social, living Lab.

1. HIPOTESIS

1.1. Antecedentes

GAIA es una Asociación sectorial sin ánimo de lucro que responde a las necesidades del sector electrónico-informático y de telecomunicaciones del País Vasco (España).

Entre sus iniciativas y en colaboración con la Diputación Foral de Gipuzkoa se estableció la organización del Congreso Internacional sobre Innovación Tecnológica y Social en el Deporte y el lanzamiento de la *Red Europea de Innovación Tecnológica y Social en el Deporte -SPORTIS- que derivó en el Living lab SPORTIS. El método y objetivo de la organización de dicho congreso fue el hito que permitió el desarrollo de la estrategia SPORTIS y su mantenimiento en el tiempo.*

La organización del primer congreso internacional para la difusión de métodos y tecnologías relacionadas con el objeto del Living Lab, ha permitido promover una red de internacional que favorece el intercambio de conocimientos entre diferentes entidades: Universidades, Empresas, Centros de I+D, Entidades Deportivas, Instituciones, y posicionar esta red como referente en el ámbito de la innovación tecnológica y social en el deporte.

1.2. Misión del congreso

Consolidar una red basada en personas y organizaciones que trabajen en equipo y orientadas a trabajar con grupos de interés (sociedad, organizaciones y personas) generando riqueza, empleo y un marco de referencia tecnológico social.

1.3. Visión del congreso

Ser el referente internacional para el intercambio y proyección de innovaciones tecnológicas y sociales en torno al Deporte, promoviendo la colaboración entre organizaciones y proyecte los resultados alcanzados, afianzándose como el referente internacional comprometido con la sociedad, el conocimiento y las tecnologías.

1.4. Valores

- Espíritu colaborativo manifestado en el trabajo en equipo.
- Compromiso con el desarrollo del conocimiento, la creatividad y la innovación.
- Responsabilidad y compromiso con las normas y los objetivos consensuados.

- Promover las máximas competencias profesionales, haciendo partícipes a todos los interesados por adherirse a la misma.
- Compromiso con la socialización de la tecnología y el conocimiento.

1.5. Retos estratégicos

- Promoción de la colaboración entre organizaciones.
Operativa, basada en la compartición de capacidades y recursos, la creación de entornos de confianza, la definición de estrategias compartidas, y la asunción de modelos de negocio colaborativos.
- Promoción de la innovación tecnológica y social.
Proporcionar herramientas y programas que ayuden a promover la innovación tecnológica y social en torno al deporte, aportando valor añadido a los productos y servicios, faciliten el acceso a las tecnologías y su aplicación en la sociedad, impulsen la creación de infraestructuras y servicios sociales y mejoren la competitividad de las organizaciones a través de la utilización de Modelos de Gestión Avanzada.
- Promoción de la internacionalización.
Proporcionar herramientas y programas que faciliten y mejoren la exportación y la subcontratación global de productos/servicios, la implantación de empresas con otros países, la difusión de las capacidades productivas e innovadoras, y proyecten la imagen de competitividad y tecnología del las organizaciones que conforman la Red.

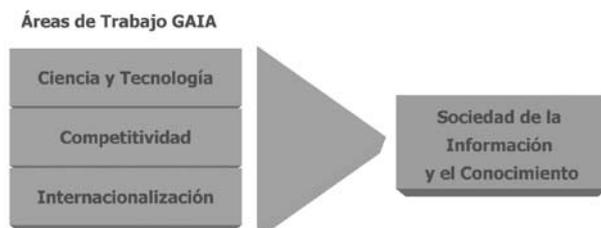
2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos del Proyecto SPORTIS

SPORTIS nace por la necesidad de generar y desarrollar servicios específicos (tecnología y sociedad) que satisfagan las necesidades y expectativas de las administraciones, organizaciones y sociedad entorno al deporte, al objeto de que estas den respuesta y satisfacción a las demandas del mercado:

- De las administraciones.
- De las empresas y entidades deportivas.
- De la sociedad.

SPORTIS responde también a la necesidad de crear sinergias y áreas de colaboración entre la oferta y la demanda, en torno al deporte, y las oportunidades que esta ofrece en la creación y desarrollo de nuevos segmentos de actividad intensivos en valor añadido y conocimiento.



3. INTERNACIONALIZACIÓN

I1: Posicionar y participar en redes nacionales, internacionales y agentes que actúan como interlocutores de la demanda y la oferta de países y regiones.

4. GENERALES

G1: Promocionar la imagen de SPORTIS, haciendo uso de los sistemas y herramientas avanzados de comunicación, e intensificando la presencia del conjunto en medios y centros de decisión.

G2: Ofrecer apoyo y asesoramiento en sistemas avanzados para mejorar la gestión de las organizaciones entorno al deporte.

G3: Buscar y localizar nuevas fuentes de financiación que permitan seguir desarrollando proyectos sin riesgo de agotar “fuentes maduras”, abordando los objetivos estratégicos.

5. COLABORACIÓN

C1: Fomentar las alianzas y colaboraciones entre organizaciones mediante la celebración de eventos, el desarrollo de proyectos en cooperación y la creación de consorcios.

C2: Facilitar a la red nuevos modelos de colaboración de éxito probado.

6. INNOVACIÓN

D1: Promover el desarrollo de nuevos modelos, productos y servicios con mayor valor añadido, conocimiento y especialización.

D2: Desarrollar estrategias para lograr el dominio de las tecnologías base, potenciando la colaboración con la comunidad científica especializada.

D3: Proteger el conocimiento interno, diseminar los resultados del mismo y potenciar la formación continua en tecnologías y sociedad (metodologías, modelos, contenidos, etc.).

D4: Crear nuevas infraestructuras y servicios diferenciados que favorezcan la innovación en el desarrollo tecnológico y social, y su implementación en el entorno.

D5: Potenciar la obtención de patentes y la homologación-certificación de los productos/servicios desarrollados.

7. ACCIONES

Genéricas	Promover el desarrollo de nuevas actividades intensivas en conocimiento
Internacionalización	Promover imagen de marca y reconocimiento nacional e internacional del Living Lab SPORTIS.
	Favorecer el posicionamiento de SPORTIS en los centros de decisión (Administraciones, organizaciones tractoras, grandes clientes, ...).

Innovación	Promover el desarrollo de modelos de gestión avanzada en las Organizaciones Deportivas.
	Promover el desarrollo de nuevos modelos, productos y servicios intensivos en conocimiento.
	Favorecer el desarrollo de soluciones intensivas en el uso de tecnologías electrónico-informáticas y de telecomunicaciones.
	Favorecer el desarrollo de soluciones intensivas en modelos Sociales Avanzados.
	Potenciar el desarrollo de los profesionales del deporte mediante la formación, la compartición de experiencias, y el intercambio de capacidades y conocimientos.
	Crear una comunidad científica en las organizaciones deportivas y Pymes.
Colaboración	Posicionar SPORTIS como infraestructura de innovación tecnológica y social.
	Promover agrupaciones entre organizaciones, corporaciones, consorcios, y otras formas que permitan el desarrollo de un entorno más competitiva y global.

8. DISEMINACIÓN DE SPORTIS

8.1. Fase de Difusión

Los entornos de trabajo se han centrado en:

- Empresas de base tecnológica y social.
- Organizaciones deportivas.
- Empresas con posicionamiento en mercados estratégicos.
- Profesionales Tecnólogos y Sociólogos
- Grupos de Investigación y Desarrollo de Universidades y Centros de Investigación.
- Redes internacionales de Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Los principales criterios en la promoción de las propuestas presentadas para su diseminación se han centrado en:

- Incorporar tecnologías y modelos sociales innovadores.
- Responder a conceptos de actividades creativas.
- Acceder a mercados con gran potencial de crecimiento.
- Incorporar persona o equipo humano de alta especialización.

8.2. Fase de Identificación y Evaluación de Buenas Prácticas

SPORTIS ha promovido, identificado y analizado proyectos de creación de modelos, herramientas y soluciones, de base tecnológica y social, que evidencien expectativas de crecimiento y desarrollo, a través de la identificación de las mejores referencias, fruto de las labores de colaboración en redes internacionales, actividades de vigilancia de mercados, e inquietudes de crecimiento recogidas del propio colectivo. También ha analizado la posible creación de nuevas infraestructuras y servicios de apoyo a las necesidades presentes y futuras del deporte.

Cada propuesta ha sido estructurada en una ficha, según formato predefinido, para su posterior evaluación en un Comité Mixto formado por las entidades organizadoras del evento.

8.3. Learning by doing

SPORTIS ha seleccionado propuestas que han adquirido el “certificado BP (Buena Práctica)”, siendo prioritarios en los programas operativos de las Administraciones (capital semilla, incubadoras, formación, investigación, desarrollo e innovación, competitividad, internacionalización, etc.). Varias propuestas desarrollaron el ciclo completo de programas.

8.4. Plan ESTRATEGICO

Elaboración del Plan Estratégico.

8.5. Tareas RED

	RED	Congreso	Plan Estratégico
A. INFORMACIÓN			
A1. Estudio de Mercado		Identificar	Analizar
A2. Labores de vigilancia	Sistematizar	Identificar	
A3. Benchmarking	Gestionar		
B. IDENTIFICACIÓN RETOS Y PROYECTOS			
B1. Creación de foros	Gestionar	Modelizar	
B2. Análisis del entorno (competitividad local y oportunidades)		Proyectar	Analizar
B3. Planes de Viabilidad de proyectos (tecnología, internacionalización, competitividad)	Promover	Identificar	Planificar
B4. Identificar agentes/segmento	Participar	Convocar	Identificar
C. CREACIÓN DE GRUPOS			
C1. Acuerdos de colaboración y alianzas	Promoción	Proponer	Identificar
C2. Creación de redes	Promoción	Proponer	Identificar
C2. Diseño de Proyectos (tecnología, internacionalización, colaboración)	Promoción	Identificar	Análisis
C3. Desarrollo de proyectos (tecnología, internacionalización, colaboración)	Desarrollo		
D. VALORACION DE RESULTADOS			
D1. Acercamiento a centros de decisión	Gestión	Identificar	Identificar
D2. Proyección de imagen de marca	Promoción	Promoción	
D3. Indicadores de Gestión y Seguimiento	Sistematización	Proyección	Identificar
D4. Elaboración de Planes Estratégicos específicos	Identificación		

Áreas de interés de las ponencias



Temas para los grupos de trabajo

SISTEMAS DE GESTIÓN DE COMPETICIONES

- Transmisión y tratamiento de datos
- Tecnologías inalámbricas para gestión arbitral
- Control de pruebas en tiempo real
- Tecnologías para equipamiento de competiciones.

SISTEMAS DE COMUNICACIÓN DE EVENTOS

- Comunicación y proyección de resultados en tiempo real
- Tratamiento de información de video digital, streaming
- Contenidos Deportivos: web, TV

SISTEMAS DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL

- E-learning para agentes deportivos
- Redes de trabajo con internet
- Bases de datos y fondos documentales on-line

TECNOLOGÍAS DE APOYO AL ENTRENAMIENTO y LA MEDICINA DEPORTIVA

- Gestión de ritmo cardíaco, capacidad física y esfuerzo
- Tecnologías de análisis del movimiento, ingeniería biomecánica
- Tecnologías de reconocimiento de imagen

MODELOS DE EXCELENCIA EN EL DEPORTE Y SOCIEDAD

- Responsabilidad social de la empresa
- Modelo Cuadro de Mando Integral
- Modelo Gestión por Procesos.
- Modelo EFQM
- Modelos de Innovación, Organización y gestión social a través del deporte
- Salud
- Sostenibilidad
- Responsabilidad Social en organizaciones deportivas
- Modelos de conducta deportiva
- Formación
- Valores

MODELOS SOCIALES EN EL DEPORTE

Aspectos técnicos de la organización

Ficha técnica

Organizador

GAIA y DIPUTACIÓN GUIPUZCOA

Colaborador: 1er orden

Tentativas

BIC BERRILAN
MINISTERIO INDUSTRIA, COMERCIO Y TURISMO
GOBIERNO VASCO
ICEX

Colaborador: 2º orden

Tentativas

SPRI
ATHLETIC BILBAO
REAL SOCIEDAD
TAU CERÁMICA
KUTXA
GOBIERNO VASCO
FUNDACIÓN KIROLGI
AYUNTAMIENTO DONOSTIA
DV
UPV
IRIZAR
ALAVÉS
NGS

Lugar

Opciones

Zubieta XXI – San Sebastián OTRAS SEDES DE ENCUENTRO Y TRABAJO
Lezama – Bilbao o Bayona-Biarritz
Kiroletxea – San Sebastián

Fechas

Finales 15-17 de diciembre de 2.004

Call for Papers

Carta-Resumen y Programa

Organización programa

Cerrar temas según respuestas ponentes
Logística de bienvenida, etc.
Organizar visitas turísticas, cenas...
Contacto deportistas, otros invitados

Folletos-Web; Comunicados

Poner información en web y folletos

ENTIDADES A INVITAR

Por países o zonas



Por tipo de entidad

Tipo de entidad	Nombre y ciudad	País	Invitado	Interés de invitarle
ADMINISTRACIÓN- INSTITUCIONES	Eusko Jaurlaritzza, Deportes.	ESPAÑA		Financiación proyecto. Plan Vasco del Deporte
	Ministerio Español, Responsable Deportes	ESPAÑA		Colaboración en un proyecto con Gobierno de China.
	Comisión Europea			Posibilidad de tener más información sobre planes europeos y deporte, así como financiación.
	Universidad de San José	EE.UU.	Dr. Ted M. Butryn	Profesor de tecnología y cultura, sociología del deporte, psicología de entrenar. Consejero directivo del FAST
Universidad de Paisley y Glasgow	REINO UNIDO	Dr. Andy Miah	Coordinador de FAST, Profesor de bioética y cibercultura en la Univ. de Paisley-Escocia y adjunto en la Universidad de Glasgow en CC.Biomédicas. Doctor en ética de la biotecnología.	
UNIVERSIDADES	Universidad Ontario,	CANADA	Dra. Angela Schneider	Viceconsejera del comité de ética y educación mundial antidoping, Consejera ejecutiva del centro internacional de estudios olímpicos.
	Universidad de Tecnología Victoria,	AUSTRALIA	Dr. Dennis Hemphill	Profesor filosofía del movimiento y deporte. Actualmente investiga tecnología de la realidad, identidad y deporte virtual.
	Universidad Unisinos	BRASIL	Profesor en Unisinos Adolfo Alberto Vanti	Ejemplo de un modelo de gestión deportiva según modelo balanced scorecard (BSC) o cuadro de mando integral con panel de gestión visual.
	Universidad Granma Dto. Cultura Física,	CUBA	Profesor Fernando Pompa	Laboratorio anti-doping, 5º en el mundo
CENTROS ALTO RENDIMIENTO	Lake Placid Olympic Training Center Nueva York.	EE.UU.		Hay 4 centros de alto rendimiento en USA, y este es el único que incluye la división de ciencia y tecnología del USOC, con 5 departamentos: biomecánica, fisiología, psicología, informática y tecnología de la ingeniería.
	Development U.S. Sports Academy, Alabama National Sport Training Centre (público)	EE.UU. TAIWAN	Vicepresident of, T.J. Rosandich	Equipamiento deportivo y tecnología y redes de trabajo en conjunto con plataformas de internet.

Tipo de entidad	Nombre y ciudad	País	Invitado	Interés de invitarle
	Asociados SICOA-BIOSPORT-SATED	ESPAÑA		
	Cairos Technology	ALEMANIA		Una de las pocas empresas que están desarrollando un sistema novedoso con nuevos elementos (chips, comunicaciones...)
	GecaSport	ESPAÑA		Perteneciente al Grupo Árbol, formada por empresas como Globomedia, Factoria de Ficción, etc.
	Kinetical, Cataluña	ESPAÑA		Proyecto catalán muy similar a Sportic, con tecnologías inalámbricas con PDA y TABLETPC para la gestión arbitral.
	RPM Racing	ESPAÑA		Cuenta con socios destacados: HP, Vodafone, Microsoft.net, Universidad Politécnica de Cataluña...
	California, Ariel Dynamics Inc.,	EE.UU.	Dr. Gideon B.Ariel,	Promotores del proyecto de Fórmula 1 en Bilbao para el 2.005.
	Telstra	AUSTRALIA		Entre sus clientes: NASA, Juegos Olímpicos de Berlín y Atenas, fuerzas armadas de varios países, universidades, General Motors...
	Hewlett-Packard España	ESPAÑA		La mayor empresa de telecomunicaciones del país, que junto a Australian Sports Comisión han creado SportNet, National Sport and Recreation Online Network
	Sport Business Associates (Consultores) Conéctica	EE.UU.	James Santomier Jr. – Andrew Gellatly	Colaboran en aportar tecnología necesaria para el desarrollo de un sistema informático desarrollado por ingenieros del Instituto de Robótica de la Universidad de Valencia, para uso exclusivo del Valencia CF.
				Grupo consultor de Deloitte, especializados en sport business.

EMPRESAS

Tipo de entidad	Nombre y ciudad	País	Invitado	Interés de invitarle
	Korea Sport Science Institute	COREA		Aplicaciones de software e informatización de la información deportiva entre otros.
	Centre Sheffield (Hallam University)	REINO UNIDO		Especializados en investigación biomecánica, psicología del ejercicio, bienestar, nutrición, etc.
	Instituto Biomecánica de Valencia	ESPAÑA		Varios productos interesantes entre los que destaca Kineskam/IBV para análisis del movimiento.
	Sport technology Research Centre Faculty of kinesiology, University of Calgary	CANADA	Director Larry Katz	
	Director of the Research and Sports Information Technology Centre	CUBA	Esperanza Bobes Ruiz	
	Performance Analysis Unit of Australian Institute of Sport	AUSTRALIA	Dr. Keith Lyons	Trabaja con Gavin R. y Nick Smith
CENTROS I+D / MÉDICOS	National Sport Information Centre	AUSTRALIA	Gavin Reynolds	
	Australian Sports Commission's Information Technology	AUSTRALIA	Nick Smith	
	Australian Sports Commission's Information Technology	AUSTRALIA	Jill Haynes	Manager Sportnet (National Sport and Recreation Online Network). [3] Trabajan con NSIC
	INSEP, National Institute of Sport and Physical Education of Paris	FRANCIA	Alain Poncet	Director del Departamento de Información y Documentación (Savoir Sport: nombre del banco de datos que es, a su vez, una web); trabajan con National Institute of Coaches Training de Montreal, Canadá.
	Instituto del deporte Andaluz	ESPAÑA	José Aquesolo	Uno de los creadores de Sportcom, una asociación sin ánimo de lucro de países hispanohablantes para Centros de Información deportiva.
	Universidad de Calgary	CANADA	Gretchen Ghent	Vicepresidente USA de IASI (International Association Sport Information y de la junta directiva de NASLIN Canadá (North América Sport Library Network).
	Sports Science Research Centre (SSRC)	TAIWAN		Entre sus funciones: facilitar hardware y software a la investigación científica del deporte.

Tipo de entidad	Nombre y ciudad	País	Invitado	Interés de invitarle
	Athletic Bilbao	ESPAÑA		
CLUBES	Cádiz C.F.SAD	ESPAÑA	Preparador Jorge Amar	Documento: "Nuevas tecnologías en el deporte: aplicación al fútbol". Licenciado en E.F., Dr. En Medicina y Cirugía, Profesor en Univ. Cádiz y preparador del Cádiz C.F. SAD.
FEDERACIONES	Real Sociedad	ESPAÑA		
	GAISF, General Association of International Sports Federations, Mónaco	FRANCIA		Funciones: la legislación, la organización y el desarrollo del deporte
	World Federation of Sports Good Industry	SUIZA		Trabajan con federaciones internacionales para productos autorizados, juegos olímpicos, códigos de ética...
COMITÉ OLÍMPICO	United States Olympic Community- USOC	EE.UU.	Randy Hill, Matt Hannan, Lisa Whitford Skinner	Departamento Ciencia y Tecnología
	International Olympic Committee	SUIZA	Richard L. Carrión	Trabaja en Dehos. TV e internet del COI y es experto en sistemas de gestión.
EXPERTOS EN MARKETING DEPORTIVO	Libro "Marketing del Fútbol", editado entre ESIC y Grupo Anaya, 2.003.	ESPAÑA	Ángel Agudo San Emeterio y/o Francisco Toyos Rugarcía.	Ángel Agudo: profesor titular de comercialización e investigación de mercados de la Universidad de Cantabria. Fco. Toyos: ldo. CC.EE. y Empresariales. Ambos son los autores del libro.
	Documento: "Importancia estratégica de las nuevas tecnologías al servicio del marketing deportivo"	ESPAÑA	Miguel Ángel Prieto Prado, Universidad Salamanca	Documento interesante sobre marketing deportivo; habla de killer applications, TICs para satisfacer al consumidor deportivo, comercio electrónico, e-marketing deportivo, análisis de marca de clubes de fútbol, ...

SELECCIÓN DE PONENTES

TIPO DE ENTIDAD	ENTIDAD	PAIS	INVITADO / PONENTE	EXPERIENCIA/ MESA DE TRABAJO
Empresa	Cairo Technology	ALEMANIA		Chip- Transmisión
Empresa	Teistra	AUSTRALIA		Online network- documental
Centro I+D /Médico	Performance Analysis Unit of Australian Institute of Sport	AUSTRALIA	Dr. Keith Lyons	Software y Hardware
Universidad	Universidad Unisinos	BRASIL	Adolfo Alberto Vanti	Software de gestión - ERP
Centro I+D /Médico	Korea Sport Science Institute	COREA		Software y Hardware
Centro I+D /Médico	Director of the Research and Sports Information Technology	CUBA	Esperanza Bobes Ruiz	Sistemas Información-documental
Empresa	California, Ariel Dynamics Inc.,	EE.UU.	Dr. Gideon B.Ariel,	Software y Hardware
Empresa	Sport Business Associates (Consultores) Conéctica	EE.UU.	James Santomier Jr. - Andrew Gelliatlv	Consultores negocio industria deportiva
Instituciones	Eusko Jauriaritza, Deportes.	ESPAÑA		Planes Generales-Necesidades
Empresa	GecaSport	ESPAÑA		Contenidos a web-TV online
Empresa	Kineticol, Cataluña	ESPAÑA		Tecnologías inalámbricas para gestión arbitral
Empresa	Hewlett-Packard España	ESPAÑA		Software específico fútbol
Empresa	Asociados ponentes SICOA	ESPAÑA		Transmisión y Tratamiento
Empresa	Asociados ponentes BIOSPORT	ESPAÑA		Transmisión y Tratamiento
Empresa	Asociados ponentes SATED	ESPAÑA		Tecnologías inalámbricas para contenidos-participación
Club	Athletic Bilbao	ESPAÑA		Pruebas piloto
Club	Real Sociedad	ESPAÑA		Pruebas piloto
Federación	GAISF, General Association of International Sports Federations, Mónaco	FRANCIA		Legislación de instalaciones y equipamiento, reglas competición
Universidad	Universidad de Paisley y Glasgow	REINO UNIDO	Dr. Andy Miah	Coordinador de foro ética
Universidad	Centre Sheffield (Hallam University)	REINO UNIDO		Investigación biomecánica, Software y Hardware
Federación	World Federation of Sports Good Industry	SUIZA		Legislación de instalaciones y equipamiento, reglas
Comité Olímpico	International Olympic Committee	SUIZA	Richard L.Carrón	Sistemas gestión, dchos, Internet y TV
Centro Alto Rendimiento	National Sport Training Centre (público)	TAIWAN		Investigación biomecánica, Software y Hardware
Centro I+D /Médico	Sports Science Research Centre (SSRC)	TAIWAN		Software y Hardware
Federación	Federaciones (vascas, nacionales, internacionales)	Varios		Planes Generales-Necesidades
Instituciones	Comisión Europea			Planes Generales-Necesidades

Transmisión y tratamiento de datos / gestión arbitral
Tecnologías inalámbricas/ contenidos
Sistemas de información documental / Online Networks
Software - Hardware / Ciencias deportivas - Investigación
Otros: legislación / industria deportiva / foros éticos / planes

La necesidad de Construir Capacidad Evaluadora y Aprendizaje Organizacional para avanzar hacia la política deportiva basada en evidencias

JUAN ALDAZ ARREGUI

Doctor en Sociología. Profesor Adjunto del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

RESUMEN

Este trabajo presenta, a grandes rasgos, las bases en las que se sustenta la emergencia de la puesta en marcha de un proceso a nivel europeo de construcción de capacidad evaluadora para la consecución de un cambio organizacional hacia una intervención política deportiva basada en evidencias.

Este camino pone el énfasis en la necesidad emergente de operar un cambio organizacional hacia la política basada en evidencias recogiendo las últimas acciones de la Comisión Europea respecto de la importancia del deporte en el proyecto común europeo y la necesidad, en este sentido, de evaluar el logro de dichos objetivos comunes, tal y como se recoge en la *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo de la dimensión europea en el deporte* (2011).

Palabras clave: Evaluación, Capacitación, Política Basada en Evidencias

ABSTRACT

This paper presents, in outline, the basis on which rests the emergence of the launch of a European process of evaluation capacity building to achieve organizational change towards a evidence based sports policy-making.

This path emphasizes the emerging need for organizational change to operate a policy based on evidence collected the latest actions of the European Commission on the importance of sport in the common European project and the need, in this sense, to evaluate the achievement of these common objectives, as set out in the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Development of the European dimension in sport (2011).

Keywords: Evaluation, Capacity Building, Evidence-Based Policy.

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto de crisis en el que, desgraciadamente, observamos que muchos de los logros alcanzados en las tres últimas décadas en el ámbito del deporte en el ámbito estatal se tambalean y ponen en grave riesgo el papel determinante que entendemos que ha de jugar el mismo en cualquier sociedad que aspire a un desarrollo integral, creemos que, más que nunca, nos encontramos ante una situación de emergencia que exige avanzar en la política, deportiva en nuestro caso concreto, basada en evidencias.

Esta emergencia ha de entenderse en su doble acepción:

Una primera, relativa al hecho de que empiezan a emerger directrices concretas como las del Tratado de Lisboa de la Comisión Europea que inciden la importancia del deporte en el proyecto común europeo y la necesidad, en este sentido, de evaluar el logro de dichos objetivos comunes, tal y como se recoge en la *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo de la dimensión europea en el deporte* (2011), que nos permiten observar un cambio en la importancia otorgada por los organismos públicos en la gobernanza de la política deportiva a nivel europeo basada, cada vez más, en las evidencias y sustentada en la evaluación.

Otra segunda, relativa a la necesidad urgente de ir operando un cambio, o ir imprimiendo una mayor velocidad, hacia la cultura de la evaluación en un ámbito político, el deportivo, que adolece de una tradición evaluadora que posibilite un desarrollo político basado en evidencias.

Pero ¿por qué esta emergencia exige un cambio cultural basado en la Construcción de Capacidad Evaluadora y Aprendizaje Organizacional (en adelante CCEAO)?

Porque a día de hoy, lejos de consolidar el carácter central y transversal del deporte dentro del proyecto europeo, observamos la volatilidad del mismo y su supeditación a contingencias socio-económicas que, en ningún caso, deberían hacernos dudar del papel que las instituciones públicas han de jugar en la gestión y promoción del mismo en tanto que herramienta, cuanto menos potencial, para la promoción de la salud, la integración social, el desarrollo sostenible, etcétera.

Si bien es cierto que en el ámbito del deporte de alto rendimiento se da un mayor interés político, que no de evaluación, en el ámbito del deporte de participación este interés es más reciente y marca uno de los argumentos explicativos clave de la falta de tradición evaluadora de las políticas deportivas (ejemplo de ello son trabajos como *A wider social role for sport. Who's keeping the score?* de Fred Coalter (2007) y *Participación in Sport. Internacional Policy Perspective*, editado por Nicholson y cols., (2011).

Así pues, nos encontramos ante un reto para la mejora en la planificación, organización y gestión de los programas y políticas públicas deportivas que posibiliten dar el mejor servicio posible a la ciudadanía.

2. OPERANDO EL CAMBIO MEDIANTE LA CCEAO

Este cambio tan solo puede operarse en el marco de un proceso de CCEAO que posibilite incorporar activamente a los diferentes agentes aliados y les haga corresponsables del

despliegue de la política deportiva a un nivel macro-europeo, pero con un despliegue hasta un nivel regional y municipal. Es más, el enfoque de este proceso no ha de perder, en ningún momento la perspectiva *bottom-up*

En este sentido, la relevancia del cambio organizacional hacia la cultura de evaluación, de la mano del plan para la CCEAO, viene motivado por el sentido de ser de la evaluación de programas y políticas que, dicho brevemente, no es otro que el de:

- 1) **Facilitar el proceso de toma de decisiones**, y
- 2) **Facilitar el aprendizaje organizativo**.

No obstante, no cabe duda de que este cambio conlleva grandes implicaciones respecto de la acción política y la *gobernanza* de lo público.

En este sentido cabe señalar que, aunque con un carácter tangencial, estas reflexiones respecto de la gobernanza de las políticas deportivas se planteaban, si bien aplicado al contexto guipuzcoano, en el trabajo “La Práctica de Actividad Física y Deportiva (PAFYD) de la población adulta de Gipuzkoa como Hábito Líquido” (Aldaz, 2010) al incidir en el proceso de (re)institucionalización de la práctica deportiva en un contexto socio-histórico líquido (Bauman, 2004).

En síntesis, este proceso se refiere a la compleja, y viva, dinámica de (re) institucionalización de las *praxis* deportivas en el marco de un sistema deportivo contemporáneo donde, según Puig y Heinemann (1991, p.125), destaca la diversificación como tendencia más relevante en el sentido de que “el deporte ha dejado de ser un sistema autónomo y se ha convertido en un sistema abierto con escasa identidad propia y estrechamente conectado a otros sistemas tales como el económico, el educativo, el político...”.

Consiguientemente, dado el carácter versátil y regenerativo del fenómeno deportivo que deviene, entre otras consecuencias, en una diversidad de formas deportivas emergentes, la intervención política sobre este ámbito y, consiguientemente las instituciones públicas, han de desarrollar la capacidad de adecuarse a esta dinámica de (re)institucionalización abordándola en toda su compleja amplitud si aspiran a poder intervenir efectivamente sobre la misma.

Por eso mismo, cabe pensar en la necesidad de promover un cambio organizativo hacia, digamos, *estructuras líquidas*, es decir, estructuras capaces de adecuarse a esta dinámica de (re)institucionalización abordándola en toda su compleja amplitud.

Este cambio organizativo hacia *estructuras líquidas* plantea, de la mano de las aportaciones realizadas por autores como Preskill y Torres (1999a y 1999b), Preskill y Boyle (2008), o McDonald, Rogers y Kefford (2003), reconocer el carácter crítico de la promoción de la capacidad evaluadora de las organizaciones a la hora de generar una cultura de aprendizaje, es decir, a la hora de generar *estructuras líquidas* capaces de intervenir políticamente en un contexto dinámico, en un contexto, además, en el que el aprendizaje continuo es la única herramienta factible para abordar la realidad social asumiendo, además, que este aprendizaje tiene una utilidad con fecha de caducidad y con una utilidad y reconocimientos contextuales que hacen aún más compleja, si cabe, la toma de decisiones estratégica.

Tal y como se señala en la Guía de Evalesd publicada por la dirección general de política regional de la Comisión Europea, asumimos que la idea “creación de cultura de evaluación”

sugiere que un sistema de evaluación bien desarrollado es algo más que un mero arreglo estructural.

El interés de este planteamiento se resume claramente en el dicho de que si das a alguien un pescado, comerá por un día, pero en cambio, si le enseñas a pescar, podrá comer de por vida. Esta alegoría utilizada por McDonald, Rogers y Kefford (2003) resume perfectamente el interés de la capacitación evaluadora de las organizaciones en el sentido de que el interés no ha de ser únicamente el de promover un uso efectivo de evaluaciones externas. El objetivo ha de ir más allá y tiene que ver, además de con la capacidad de encargar, gestionar y utilizar las evaluaciones, con la capacidad de crear un entorno en el que estas puedan ser implementadas.

Tal y como señalan Preskill y Torres (1999a, p.42) y pasando a dar con una definición operativa de lo que entendemos por aprendizaje organizacional, si bien es cierto que muchos autores utilizan los términos de aprendizaje organizativo (*organizational learning*) y organización de aprendizaje (*learning organization*) indistintamente, lo cierto es que hay ciertas diferencias. Por un lado, al hablar de las organizaciones de aprendizaje, el análisis se suele centrar en el qué, es decir, se describen sistemas, principios y características de las organizaciones que aprenden como entidades colectivas. Sin embargo, la idea de aprendizaje organizativo se refiere al “cómo ocurre el aprendizaje organizativo, que tiene que ver, con las habilidades y procesos para construcción y utilización del conocimiento (Marquart, 1996a, p.19).

En nuestro caso, al referirnos al aprendizaje organizativo nos referimos, tal y como lo hacen Fiol y Lyles (1985, p.811) al cambio en la cognición y/o en el comportamiento de la organización. Así, y siguiendo con estas autoras, el aprendizaje es “el desarrollo de *insights*, conocimiento y asociaciones entre las acciones del pasado y su eficiencia, y las acciones del futuro”, por lo que el cambio, o adaptación, tal y como indican las autoras, es “la habilidad de hacer ajustes incrementales como resultado de los cambios en el entorno, cambios en la estructura de los objetivos, u otros cambios.

Este aprendizaje organizacional se da a nivel de sistemas organizativos que se alimentan del capital intelectual, recuerdos, experiencias, conocimientos, rutinas y competencias de sus miembros (Gephart, Marsick, Van Buren y Spiro, 1996), individuos y/o equipos.

Así pues, las cuestiones clave respecto del aprendizaje organizacional hacen referencia, y he aquí donde adquiere especial relevancia la relación entre la construcción de capacidad evaluadora y la promoción del aprendizaje organizacional, a la manera en que estas aprenden, el por qué aprenden, qué aprenden, y cómo aplican sus aprendizajes.

Esta relación es desarrollada más en profundidad por Preskill y Torres (1999a y b), Torres, Preskill y Piontek (2005) y, especialmente, en Preskill y Boyle (2008). Según estas últimas:

La construcción de capacidad evaluadora consiste en el diseño e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje para ayudar a las personas, grupos y organizaciones a que aprendan qué constituye una efectiva, útil y profesional práctica de la evaluación. El fin último de la construcción de capacidad evaluadora es el logro de una práctica evaluadora sostenible donde los miembros de la organización continuamente se preguntan, recogen,

analizan e interpretan los datos relativos a las cuestiones que importan, y utilizan los descubrimientos de la evaluación para la toma de decisiones y la acción. Para que la práctica evaluadora sea sostenida, los participantes han de contar con el apoyo del liderazgo, incentivos, recursos y oportunidades para transferir su aprendizaje sobre la evaluación a sus tareas cotidianas. La práctica evaluadora sostenible requiere, asimismo, el desarrollo de sistemas, procesos, políticas y planes que ayuden a integrar el trabajo de evaluación en la manera en la que las organizaciones llevan a cabo su misión y objetivos estratégicos.

No cabe duda de que la CCEAO conlleva un planteamiento de cambio organizacional hacia la promoción de una cultura evaluadora dentro de las organizaciones, entendida dicha práctica evaluadora como práctica cotidiana integrada en el conjunto de las tareas de cualquier organización. Este cambio, no lo olvidemos, viene de la mano de la necesaria adaptación de las organizaciones actuales, sean del sector público o privado, para dar respuesta a la compleja gobernanza caracterizadora de nuestros tiempos líquidos.

Nos encontramos, pues, ante un cambio de paradigma en la forma de informar las decisiones políticas que hasta la fecha se basaban, en gran medida, sobre informes académicos de carácter científico que, si bien podría reconocérseles un alto grado de validez científica, pecaban de una falta de utilidad, en el sentido dado al término por Patton (2008), a la hora, sobre todo, de posibilitar la toma de decisiones informadas.

Así pues, el proceso de CCEAO busca, dicho de manera resumida, promover **estructuras organizativas conscientes y concienciadoras**. *Conscientes*, en tanto que busca capacitar a los miembros de la organización a través de la cultura de evaluación de recabar información útil para el conocimiento de la situación de la organización en su contexto; y *concienciadoras*, en el sentido de que los beneficios que puede reportar la cultura evaluadora a organizaciones tanto regionales como suprarregionales ha de ir de la mano de la concienciación de los diferentes agentes deportivos implicados en el despliegue de las políticas deportivas haciéndoles partícipes y corresponsabilizándoles del desarrollo de las mismas desde las fases iniciales de diseño hasta la evaluación, pasando por la implementación.

Esta idea de organización *consciente* y *concienciadora* casa directamente con la idea de *estructuras líquidas* en el sentido de que, retomando la metáfora atómica de la dinámica de (re)institucionalización, tan solo es posible intervenir sobre la compleja amplitud de la dinámica de (re)institucionalización de las prácticas deportivas promoviendo la conciencia reflexiva de los diferentes *stakeholders* (conscientes o no de su carácter de *stakeholders*).

El objetivo, en definitiva, es lograr una práctica de evaluación sostenible que haga partícipes, y corresponsables, al conjunto de agentes que tienen algún tipo de interés-responsabilidad en el devenir del sistema deportivo europeo, en concreto, pero también en el devenir del conjunto de la sociedad europea.

Esto es así, porque entendemos que la práctica evaluadora, como la política en palabras mayores, ha de hacerse sin perder la perspectiva sistémica en la que se imbrican, manteniendo una coherencia y equilibrio presupuestarios que posibiliten ir alcanzando los objetivos estratégicos.

Omitir esta realidad líquida, compleja y sistémica, sería moverse en una realidad tan simple como ficticia.

3. BIBLIOGRAFÍA

- ALDAZ, J. (2010). *La Práctica de Actividad Física y Deportiva (PAFYD) de la población adulta de Gipuzkoa como Hábito Líquido*. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- BAUMAN, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- COALTER, F. (2007). *A wider social role for sport. Who's keeping the score?* New York: Routledge.
- COMISIÓN EUROPEA (1999). *EVALSED: The resource for the evaluation of Socio-Economic Development*. Comisión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/evalsed/index_en.htm
- (2007). *Libro Blanco del Deporte*. Luxemburgo: Publications Office.
- (2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo de la dimensión europea en el deporte*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0012:FIN:ES:PDF>
- FIOL, C. M. y LYLES, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review* (10), 803-813.
- GEPHART, M. A., MARSICK, V. J., VAN BUREN, M. E. y SPIRO, M. S. (1996). Learning organizations come alive. *Training & Development* [50 (12)], 35-45.
- GIBBS, D., NAPP, D., JOLLY, D., WESTOVER, B. y UHL, G. (2002). Increasing evaluation capacity within community based HIV prevention programs. *Evaluation and Program Planning* (25), 261-269.
- KHAN, M. A. (1998). Evaluation Capacity Building. An Overview of Current Status, Issues and Options. *Evaluation* [4(3)], 310-328.
- MARQUART, M. (1996). *Building the learning organization*. New York: Mc-Graw Hill.
- MCDONALD, B., ROGERS, P. y KEFFORD, B. (2003). Teaching People to Fish? Building the Evaluation Capability of Public Sector Organizations. *Evaluation* [9(1)], 9-29.
- NICHOLSON, M. y cols. (2011). *Participación in Sport. International Policy Perspectives*. New York: Routledge.
- PATTON, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- PAWSON, R. (2006). *Evidence-based Policy. A Realist Perspective*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- PRESKILL, H. y BOYLE, S. (2008). A Multidisciplinary Model of Evaluation Capacity Building. *American Journal of Evaluation* [29 (4)], 443-459.
- PRESKILL, H. y TORRES, R. T. (1999a). *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- PRESKILL, H. y TORRES, R. T. (1999b). Building Capacity for Organizational Learning Through Evaluative Inquiry. *Evaluation* [5(1)], 42-60.
- PUIG, N. y HEINEMANN, K. (1991). El deporte en la perspectiva del siglo 2000. *Papers*, (38), 123-141.
- STOCKDILL, S. H., BAIZERMAN, M., y COMPTON, D. W. (2002). Toward a definition of the ECB process: A conversation with the ECB literature. En S. H. STOCKDILL, M. BAIZERMAN y D. W. COMPTON (editores) *The art, craft and science of evaluation capacity building. New Directions for Evaluation* (93), 47-61.
- TORRES, R. T., PRESKILL, H., y PIONTEK, M. E. (2005). *Evaluation strategies for communicating and reporting. 2nd Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- UNIÓN EUROPEA (2010). *Tratados Consolidados. Carta de los Derechos Fundamentales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

La evaluación en los proyectos de inclusión social a través del deporte: El caso de “Esportistes Solidaris”

ALEIX AUGÉ BAILAC*, NOÉ BASTIDA PUCHE*, F. XAVIER MEDINA*
y GEMMA RÍOS SUBIRATS**

* *Grupo de Investigación e Innovación sobre Deporte y Sociedad (GRIES)*
Universitat Ramon Llull. Barcelona

** *Coordinadora de proyectos de “Esportistes Solidaris”. Barcelona*

RESUMEN

Esta comunicación pretende, a partir de la documentación y resultados extraídos de la investigación realizada por el grupo de investigación GRIES de la Universidad Ramon Llull de Barcelona entre 2010 y 2011¹, llevar a cabo un diagnóstico respecto a la existencia y tipología de mecanismos de evaluación en proyectos de inclusión social a través del deporte. En primer lugar, se explica el concepto de evaluación en proyectos de estas características y la importancia que puede tener para determinar los resultados obtenidos. Posteriormente se lleva a cabo un estado de la cuestión de proyectos orientados a población inmigrante, a jóvenes y a mujeres en riesgo de exclusión social en el Área Metropolitana de Barcelona (AMB) desde el año 2005 y hasta 2011, describiendo las características generales detectadas y realizando una valoración global, de los mecanismos de evaluación que incorporaron. Finalmente, se expone un análisis más pormenorizado de un estudio de caso: el de la entidad sin ánimo de lucro “Esportistes Solidaris”, entidad de referencia en el campo de la inclusión social a través del deporte y que ha incorporado mecanismos de evaluación en sus proyectos. Se realiza una explicación introductoria de la entidad y de los proyectos de integración social que ha desarrollado hasta el momento orientados a la población anteriormente mencionada y se analizarán más en profundidad los mecanismos de evaluación incorporados.

Palabras clave: inclusión social, evaluación, “Esportistes Solidaris”, women, inmigrantes.

SUMMARY

This communication has been based in the documentation and results obtained of the research made by the GRIES research group of the University Ramon Llull of Barcelona

¹ Proyecto financiado por la Diputación de Barcelona.

between 2010 and 2011². Taking into account this information we have wanted to analyze the existence and typology of evaluation mechanisms in projects of social inclusion through the sport. First we explain the concept of evaluation in this kind of projects and the importance that it has in order to determinate the obtained results. Secondly we analyze the current situation of projects oriented to immigrants, young people and women in risk of social exclusion in the Metropolitan Area of Barcelona between 2005 and 2011 detailing the general characteristics and making a general examination of the evaluation mechanisms incorporated. Finally, we show a study case, the entity with no aim of profit called “Esportistes Solidaris”, which is a referent of the social inclusion through the sport in this geographical area with evaluation mechanisms in all their projects. There is an introductory explanation of the entity and of the projects that “Esportistes Solidaris” has realized until the moment and a more deep explanation of the mechanisms of evaluation incorporated in these projects.

Keywords: social inclusion, evaluation, “Esportistes Solidaris”, women, immigrants.

1. INTRODUCCIÓN: LA INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL DEPORTE

El deporte ha ido adquiriendo, en las últimas décadas, una creciente relevancia como posible factor de inclusión social. En la actualidad se están desarrollando numerosos proyectos nacionales e internacionales con un reconocimiento cada vez mayor. Este auge del deporte como herramienta para la intervención social lo observamos en aspectos diversos, como el número de proyectos aplicados, la pluralidad de ámbitos de aplicación y la diversidad de agentes sociales implicados.

El complejo sistema deportivo actual, tanto formal como informal, que como semántica ritualizada contiene, expresa y configura las características de la sociedad en la cual se produce, nos presenta unos elementos muy característicos que lo convierten en un instrumento clave en los procesos de integración y reproducción social (Sánchez, 2004).

El deporte puede ayudar en esta socialización des de varios ángulos:

En primer lugar, el proceso mediante el cual la cultura deportiva se adquiere, incluso como parte de su personalidad, por los sujetos sociales (socialización deportiva). En segundo lugar, la inclusión del juego como elemento de aprendizaje social y, sobretodo, de relación social. Una habilidad importante de la práctica deportiva es justamente la relacional, que se da en el escenario y sobre todo, la que genera la práctica deportiva como contexto (quedar con la gente del gimnasio para tomar una copa, una cena con los compañeros de tu equipo, etc. cf. Maza, 2003). Por último, la forma en que la cultura deportiva, una vez adquirida, facilita al deportista mecanismos para integrarse de un modo eficaz en el seno de la sociedad (socialización a través del deporte, cf. Medina, 2002).

Cuando se aprende y se da una implicación personal del sujeto en una determinada modalidad deportiva se están interiorizando normas y valores sociales que conducirán a sus participantes, según los casos, a reconocerlas como válidas (conformidad normativa), a saber

² Project funded by the “Diputación” of Barcelona.

reconocerse a sí mismos en relación a los otros (autonomía individual) y a saber comprometerse con el destino colectivo al cual pertenecen (solidaridad). También es importante destacar que este proceso no sucede sólo con el uso de la palabra, sino implicándose totalmente con su propio cuerpo, con una expresión en este caso corporal, en definitiva una implicación efectiva y total de toda su realidad como persona social.

2. LA EVALUACIÓN EN LOS PROYECTOS DE INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL DEPORTE

El deporte es un instrumento, una oportunidad para activar los procesos sociales y, por tanto, la evaluación es crucial para garantizar cuáles son los procesos, los mecanismos, que pueden favorecer o perjudicar la consecución de unos resultados sociales favorables (D'angelo, Gozzoli, Sánchez, 2011)

La evaluación en este contexto se ha de entender como una actividad intrínseca al propio proyecto, ya que acompaña al proyecto en todas sus fases y mejora el pensamiento crítico, permitiendo la identificación de los indicadores capaces de mostrar no sólo los efectos del proyecto, sino también el modo en que están perseguidos. Por consiguiente, una correcta evaluación debería mostrarnos no sólo los resultados del proyecto, sino también cómo han sido perseguidos. En este tipo de proyectos es importante la reflexión teórica en torno al constructo teórico "integración social" en las sociedades contemporáneas, así como el debate metodológico sobre el tipo de investigación que debe guiar los proyectos de intervención social y, especialmente, su evaluación (Sánchez, 2011). En el marco del proyecto realizado por el Grupo de Investigación e Innovación sobre deporte y sociedad (GRIES) de la Universidad Ramon Llull de Barcelona "*Análisis de los sistemas de evaluación de los proyectos de integración social a través del deporte: fundamentos, indicadores y metodología*"³ hubo un amplio consenso entre técnicos y expertos⁴ en que la evaluación de estos programas debe ser un proceso participativo cuyas características han de ser: procesual, colaborativo, sistematizado y abierto, plurimetodológico, valorativo, con incidencia práctica, que permita información, opinión y sensibilización de los diferentes agentes sociales y que oriente la toma de decisiones. En conclusión, evaluar para conocer y transformar.

Dado que muchos de los objetivos perseguidos a través de proyectos deportivos se refieren a las dimensiones que son difíciles de cuantificar por ser intangibles y no visibles de inmediato, la evaluación se convierte en una importante herramienta de investigación a disposición de los actores involucrados en el proyecto, una herramienta que ayuda a mejorar continuamente la pregunta y reorientación de las actividades diarias (D'angelo, Gozzoli, Sánchez, 2011).

³ Proyecto dirigido por el sociólogo Ricardo Sánchez Martín, realizado entre 2010 y 2011 y financiado por la Diputación de Barcelona que pretendía hacer un análisis del estado de la cuestión de los mecanismos de evaluación en los proyectos en la Área Metropolitana de Barcelona y, mediante entrevistas a expertos y técnicos y bibliografía especializada, establecer pautas de mejora.

⁴ Entrevistas realizadas entre 2010 y 2011 a Gaspar Maza, Javier Duran, Xavier Camino, Fidel Molina, Susanna Soler y a Pedro Jesús Jiménez.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA EVALUACIÓN EN LOS PROYECTOS DE INCLUSIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

En el citado proyecto “Anàlisi dels sistemes d’avaluació dels projectes d’integració social a través de l’esport: fonaments, indicadors i metodologia.” del grupo de investigación GRIES (Deporte y Sociedad) se analizó la presencia de mecanismos de evaluación en los proyectos de inclusión social destinados a población inmigrante y jóvenes en situación de riesgo de exclusión realizados en el Área Metropolitana de Barcelona desde 2005. Se consiguió una muestra de 14 proyectos de inclusión social realizados por siete entidades u organismos distintos. De estos siete, tres fueron entes públicos locales, ayuntamientos, uno fue dirigido por una universidad pública y otros tres por entidades sin ánimo de lucro.

Si dejamos fuera, momentáneamente, del análisis a los 5 proyectos de la entidad “Esportistes Solidaris”, de la cual hablaremos en profundidad posteriormente a los 11 proyectos restantes, en cinco encontramos mecanismos de evaluación de los proyectos que van más allá del registro del número de asistentes. En uno de los proyectos se encuentra una valoración cualitativa general del técnico que impartió el proyecto y en los otros cuatro, realizados por dos organismos públicos, se introdujeron instrumentos metodológicos como el registro diario de asistencia, reuniones de grupo, entrevistas semiabiertas o la observación participante y, en lo que es propiamente la evaluación, algunos indicadores de tipo cuantitativo (medias de asistencia generales y en función de la nacionalidad, grado de fidelización, motivo de los abandonos o el perfil sociocultural de la población participante) y cualitativo (grado de satisfacción de los participantes, influencia del entorno, etc.). Por consiguiente, en seis de los proyectos analizados (la mayoría de ellos) o no hubo ningún mecanismo de evaluación o sólo el dato cuantitativo del número de asistentes al proyecto. Este dato parecería corroborar la opinión de la mayoría de expertos y técnicos citados anteriormente en el marco del proyecto de investigación del GRIES, que apuntaban una baja presencia de mecanismos de evaluación en los proyectos de este tipo realizados hasta el momento en España y, en general, una escasa estructuración global de estos proyectos, donde habría tenido más peso el “voluntarismo” que la planificación.

4. EL CASO DE “ESPORTISTES SOLIDARIS”. EJEMPLO DE ENTIDAD QUE HA INCORPORADO MECANISMOS DE EVALUACIÓN

La organización sin ánimo de lucro “Esportistes Solidaris” se fundó en 1991. Su ámbito de actuación es la Comunidad Autónoma de Catalunya, contando con el apoyo del gobierno autónomo, ayuntamientos y distintas personalidades y entidades del mundo del deporte. Su principal objetivo es fomentar la práctica del deporte y la actividad física buscando mejorar la salud física y mental de la población con menos recursos y en situación de riesgo de exclusión social. También, por otro lado y de manera activa, pretende mejorar la convivencia ciudadana mediante la práctica del deporte.

Como se ha comentado anteriormente, en el estudio realizado por el GRIES se detectaron 5 proyectos de inclusión social que cumplieran las características anteriormente mencionadas entre 2005 y 2009, siendo esta entidad, de entre todas las consultadas, la que realizó un mayor número

de proyectos durante ese periodo. Concretamente, los proyectos estudiados fueron: 1-*Actividad física y Salud en Centros Penitenciarios*, realizado en los centros de Girona, Figueres, Barcelona y en el centro de jóvenes de Roca del Vallès y que buscaba, mediante la práctica físico deportiva, el desarrollo integral del interno. 2-*Espacios de encuentro intercultural a través del deporte*, proyecto implementado en L'Hospitalet de Llobregat, orientado principalmente a los jóvenes inmigrantes en riesgo de exclusión social. 3-*Niños en juego-Promoción deportiva Trinitat Vella*, realizado en el barrio periférico barcelonés de Trinitat Vella y que tenía por objetivo prevenir, mediante la práctica físico deportiva, los riesgos del paso de la infancia a la adolescencia en un contexto socioeconómico desfavorable. 4-*Ejercicio físico, deporte y educación para menores residentes en centros residenciales*, proyecto desarrollado en los centros para menores de Borredà y de L'Hospitalet de Llobregat para niños y adolescentes de entre 3 y 18 años (uno de 3 a 12 y el otro de 12 a 18) que buscaba, mediante la práctica físico deportiva, aplicar una intervención pedagógica y, finalmente, 5-*Ejercicio físico y deporte para toxicómanos en fase de rehabilitación*, realizado en centros terapéuticos de Sabadell y Barcelona con el objetivo, mediante la práctica de deportes, juegos, circuitos de resistencia aeróbica, ejercicios de coordinación, etc., ser un instrumento terapéutico para los drogodependientes que voluntariamente accedían a participar en él.

5. LA EVALUACIÓN EN LOS PROYECTOS DE LA ENTIDAD “ESPORTISTES SOLIDARIS”

Como se ha comentado anteriormente, de la organización sin ánimo de lucro “Esportistes Solidaris” se estudiaron 5 proyectos. Estos proyectos contaban con una evaluación, en parte, como la que se sugiere en el Informe Sectorial “Deporte y Actividad Física para la Inclusión Social: Inmigración” del Plan Integral para la Promoción de la Actividad Física y el Deporte (versión 1) del Consejo Superior de Deportes (CSD), que establece diferentes dimensiones de indicadores para una evaluación desde una amplia perspectiva social, los cuales aumentan el encuadre respecto a otras evaluaciones que se centran básicamente en indicadores de carácter personal y grupal que no superan el espacio del mismo grupo deportivo.

La entidad establece mecanismos de evaluación con el objetivo de tener elementos para tomar decisiones respecto al proyecto, para mejorarlo, modificarlo o suspenderlo, y entienden la evaluación como el seguimiento y control del funcionamiento cotidiano del proyecto a todos los niveles. Es decir que aplican una evaluación formativa y no únicamente sumatoria.

Para recoger la información que les permitiese evaluar el proyecto, han necesitado la participación y coordinación de todas las personas implicadas:

- Los diferentes agentes: dirección de los centros, dirección de la entidad, técnicos especialistas, equipo terapéutico, etc.
- Responsable de coordinación de la entidad con los técnicos especialistas.
- Técnicos especialistas con los participantes, público objetivo de los proyectos.

La entidad, en la evaluación de todos sus proyectos, realiza un seguimiento trimestral a nivel de coordinación y agentes implicados, y al finalizar el año una valoración final de cómo ha ido evolucionando la actividad.

Dentro de cada proyecto el técnico realiza unos test, los cuales se entregan al inicio, durante y al final del periodo de la actividad, con el fin de valorar la evolución que está realizando cada participante. Durante la realización del proyecto se valora: el proceso y trayectoria del participante, y el proceso y evolución del proyecto.

Por lo tanto, la entidad “Esportistes Solidaris” realiza una evaluación continua y individualizada, la cual presupone la observación sistemática de los procesos de interacción que surgen y tienen lugar en el proyecto, con el fin de adecuar las programaciones y las metodologías a las necesidades del grupo de participantes.

El sistema de valoración de los resultados de la actividad se hace a partir de una valoración de tipo subjetivo ejecutada evidentemente por el responsable de la actividad, que día a día, se encarga de motivar a los participantes para que tomen más partido en las decisiones sobre el desarrollo de las sesiones y dar más recursos que permitan organizarse mejor en sus propias prácticas.

Al final de cada sesión se dedica un tiempo a hacer una valoración conjunta, donde se expone el interés que la sesión ha generado y se intenta que los participantes expliquen tanto las cuestiones positivas que se han extraído como las dificultades de tipo relacional en la mayoría de los casos que han ido surgiendo entre los diferentes miembros, y evidentemente, la forma mediante la cual se han determinado las soluciones.

6. DISCUSIÓN

Como hemos podido observar el aumento de los proyectos prácticos de intervención social a través del deporte no ha ido acompañado de estudios rigurosos que evalúen el impacto real en la integración social de las personas y colectivos participantes. A menudo, muchas de estas iniciativas consideran que el simple hecho de la práctica deportiva es ya positiva de forma casi inherente. Como consecuencia, se observa por lo general que en el planteamiento metodológico se da poca atención al seguimiento y evaluación de los resultados y el impacto real de estos proyectos, como si se tratara de un aspecto poco relevante.

En este sentido, la entidad sin ánimo de lucro “Esportistes Solidaris” considera que los proyectos de integración no pueden acabar con el simple ejercicio de la actividad físico-deportiva propuesta. La evaluación en este contexto la entienden como una actividad ligada al propio proyecto. De tal manera que sus proyectos, que promueven la integración social y el desarrollo comunitario, incorporan en su propia evaluación la participación y la opinión de las personas participantes, con la finalidad de tener coherencia entre los objetivos declarados y las acciones que se llevan a cabo para conseguirlos.

En los proyectos analizados por el Grupo de Investigación GRIES, la tendencia en la mayoría de ellos de dividir el diseño de la intervención de su evaluación no se da en los proyectos a cargo de la ONG “Esportistes Solidaris”. Esta separación implica una serie de consecuencias como el riesgo de desviarse hacia unos objetivos ideales y mal definidos, debido al escaso conocimiento sobre los datos de la intervención. En las diferentes reuniones entre técnicos, la coordinadora de los proyectos y la trabajadora social, se preguntan en la evaluación sobre lo que ven, sobre cómo actuar y en qué circunstancias.

Por lo tanto, la entidad tiene una evaluación cercana al proceso y con diferentes enfoques, lo cual enriquece la retroalimentación del proceso de la evaluación. Todo lo que sea alejarse del contexto concreto de partida dificulta el desarrollo del proyecto de intervención.

“Relegar la evaluación a un tiempo posterior implica el riesgo de un distanciamiento de los procesos de trabajo, que lleva, a menudo, a tratar la inclusión como un resultado. El distanciamiento personal de los responsables de los proyectos dificulta el acceso a la realidad concreta y les lleva a recurrir a técnicas formales que se remontan a la racionalidad instrumental, es decir a evaluar cómo las cosas deben ir en referencia a una situación normal. Si esto ocurre, la evaluación puede llegar a ser estéril o amenazante. Estéril porque si no es cercana al *proceso* se encontrará fragmentada en datos aislados (variables e indicadores parciales sin síntesis holística). Amenazante, porque no está claro qué y quién evalúa, y porque cosifica personas y relaciones”.

Es necesaria la visión desde los diferentes puntos de vista, el conocer la evolución del proyecto. Cuanto más nos acerquemos al día a día de los procesos activados la consecución de los objetivos será más factible. Es por todo ello necesario un espacio para la participación, entiendo la evaluación como un proceso colaborativo que tiene el mismo origen en el diseño del programa y lo acompaña y perfila durante toda la aplicación.

La entidad “Esportistes Solidaris” no restringe los actores de la evaluación, ya que si hablamos de inclusión social, el nivel de evaluación es necesariamente social, pero a menudo, se tiende a evaluar exclusivamente a los beneficiarios directos (niños, mujeres, un grupo objetivo) descuidando los otros actores (la comunidad de referencia, las cifras de referencia, los operadores y las realidades implicadas en el proyecto). Los procesos de exclusión e inclusión son tan complejos que los procesos de evaluación tienen que incluir una parte del entramado social.

Como hemos mencionado anteriormente: evaluar para conocer y transformar. Es por ello que consideramos que la Investigación Acción Participativa, funcionando como socio-praxis implicativa, puede incrementar el potencial del deporte para la creación de la red social tal y como argumenta Pedro Jesús Jiménez⁵.

7. CONCLUSIONES

Aunque posiblemente aun falta evidencia empírica para corroborarlo, el deporte puede jugar un rol importante como factor de inclusión social debido a sus múltiples funciones socializadoras y a que es un eficaz transmisor de valores.

La evaluación es un aspecto fundamental en los proyectos de inclusión social a través del deporte; Nos muestra no sólo los resultados obtenidos sino también como estos se han conseguido, estimula una visión crítica y complementa no sólo el proyecto en conjunto sino la implementación de este en todas sus fases. En definitiva se trata de conseguir que estos proyectos sean dinámicos y se vayan reajustando a su cometido para que cumplan su función inclusiva.

⁵ Entrevista realizada a Pedro Jesús Jiménez en julio del 2010.

En España ha habido, relativamente, pocos proyectos que hayan incorporado sistemas de evaluación, indicando una posible falta de planificación y implementación de estos. Concretamente, mediante el estudio realizado por el GRIES en la zona del Área Metropolitana de Barcelona, de los proyectos estudiados solo en los dos diseñados por un centro universitario, el INEF de Barcelona, y los realizados por una entidad especializada, “Esportistes Solidaris”, implementaron mecanismos de evaluación que fueran más allá del número global de asistentes o de una valoración genérica del técnico en cuestión.

Se detecta que en los proyectos que sí introdujeron procesos de evaluación se utilizaron indicadores cuantitativos, como el grado de fidelización, el motivo de los abandonos o el perfil sociocultural de la población participante, y cualitativos, como el grado de satisfacción de los participantes o la influencia del entorno que permitieron un análisis más preciso de los resultados obtenidos y los medios aplicados para alcanzarlos.

La entidad barcelonesa sin ánimo de lucro “Esportistes Solidaris” es un ejemplo de entidad, especializada en la inclusión social a través del deporte que, desde su nacimiento, ha incorporado elementos de evaluación cuantitativos y cualitativos en sus diferentes proyectos orientados a población diversa como reclusos, drogodependientes, jóvenes en riesgo de exclusión social, etc. La entidad ha incorporado en sus proyectos la evaluación como parte fundamental, y mediante la información extraída ha ido modificando tanto la implementación de los propios proyectos sobre la marcha como los diseños de los sucesivos proyectos, con el fin de lograr adaptarse a la realidad social y así alcanzar sus objetivos.

“Esportistes Solidaris” realiza una evaluación continua e individualizada desde el inicio hasta el fin del proyecto. En las sesiones diarias hay una valoración subjetiva del técnico, paralelamente existe recogida de información con el reparto periódico de cuestionarios y reuniones grupales de los técnicos. Finalmente hay una valoración general de tipo subjetivo ejecutada evidentemente por el responsable de la actividad con una valoración conjunta grupal. Todo este proceso integral permite adaptar y mejorar los proyectos mientras están en curso y tomar una decisión fundamentada respecto a su continuidad, modificación o cancelación de cara al futuro.

Finalmente, como propuesta de mejora, se considera que los procesos de evaluación deberían incorporar como elemento esencial la participación, la cual debería cumplir una serie de requisitos (procesual, colaborativa, sistematizada y abierta, plurimetodológica, valorativa, etc.) . También debería tener una incidencia práctica efectiva, que permita la recogida de información, generar opinión crítica y sensibilizar a los diferentes agentes sociales y, consecuentemente, oriente la toma de decisiones. En conclusión se trata de evaluar para poder conocer y transformar.

8. BIBLIOGRAFÍA

- D'ANGELO, CH., GOZZOLI, C., SÁNCHEZ, R. (2011). *Las dificultades en la evaluación de los proyectos de deporte e inclusión social: una reflexión a partir del Proyecto Laureus Italia*. Comunicación presentada en el XI Congreso de la AEISAD, Toledo.
- GRIES (2011). El análisis de los sistemas de evaluación en los proyectos de integración social a través del deporte: fundamentos, indicadores y metodología Grupo de investigación en Deporte y Sociedad. GRIES. Diputación de Barcelona: Barcelona.

- MAZA, G. (2003) El deporte del bar. En MEDINA, F. X., SÁNCHEZ, R. (Ed.) *Culturas en juego. Ensayos sobre la antropología deportiva en España*. Barcelona: Icaria, pp. 207-227.
- MEDINA, F. X. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad, 68, Apunts, Barcelona: INEF, pp. 18-23.
- SÁNCHEZ, R. (2004). Nuevos usos de la ciudad: actividades lúdico-deportivas y apropiación del espacio urbano, en Ortiz, C. (Ed.). *La ciudad es para ti. Nuevas y viejas tradiciones en ámbitos urbanos*. Barcelona: Anthropos, pp. 165-186.
- SÁNCHEZ, R. (2011). La evaluación en los proyectos de integración social y deporte. Web guía para la intervención social a través de las actividades deportivas. Consejo Superior de Deportes, pp.76-77.

Elaboración de una herramienta de identificación y clasificación de tipologías en personas con discapacidad física en función de la especialización de recreación

SHEILA ROMERO DA CRUZ* y AURORA MADARIAGA ORTUZAR**

* *Licenciada en Sociología y Doctoranda en Ocio y Desarrollo Humano. Actual Becaria FPI por la Universidad de Deusto*

** *Doctora en Ocio y Potencial Humano, Directora de la Cátedra Ocio y Discapacidad de Estudios de Ocio y subdirectora de la Cátedra Deusto Vodafone para la discapacidad y las TIC de la Universidad de Deusto*

RESUMEN

Tal y como muestran las últimas encuestas de hábitos deportivos, la practica federada está descendiendo considerablemente entre la población. Los practicantes amateurs, están dejando de lado este tipo de prácticas por otras de naturaleza más recreativa y libre. Las federaciones, por su parte, procuran incentivar sus deportes dándoles a la población el punto recreacional que están reclamando. Por todo ello, es necesario conocer, en un primer momento, si las prácticas federadas suponen prácticas de ocio para sus practicantes y, posteriormente, conocer con qué tipos de jugadores nos encontramos, es decir, identificar tipologías de jugadores en base a la especialización de recreación de los mismos. En este caso se ha recurrido a las personas con discapacidad física federadas de Euskadi ya que, además de ser uno de los colectivos más vulnerables a la hora de acceder a este tipo de prácticas, el descenso de licencias federativas por parte de este colectivo ha sido considerable. La presente comunicación muestra la importancia y los primeros pasos hacia la elaboración de una herramienta que ayude tanto a la identificación de los propios practicantes con discapacidad con sus actividades como prácticas de ocio, como a la elaboración de tipologías dependiendo de la implicación de los mismos en las prácticas deportivas realizadas.

Palabras clave: Ocio serio, especialización recreativa, hábitos deportivos, práctica federada amateur, discapacidad física.

ABSTRACT

As recent surveys show sporting habits, the federated practice is declining significantly among the population. Amateurs practitioners are ignoring such practices by another more

recreational and free. Federations, meanwhile, seek to encourage their sports people giving recreational point they are claiming. Therefore, it is necessary to know, at first, whether federated practices involve leisure practices for practitioners and then to know what types of players we are, that is, identifying types of players based on the specialization of recreation. In this case we have resorted to federated people with physical disability in Euskadi as well as being one of the most vulnerable when accessing these practices, declining federal licenses by this group has been considerable. This communication shows the importance and the first steps towards the development of a tool to help identify both the practitioners with disabilities with their leisure activities and practices, such as the development of types depending on their involvement in sports practices conducted.

Key words: Serious leisure, recreation specialization, sporting habits, federated amateur practice, physical disability.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la actualidad, la sociedad en la que nos encontramos se caracteriza por tener más tiempo libre del que ha podido haber en otras épocas. Esta mayor disponibilidad de tiempo libre ha llevado a una reorganización del mismo, y en muchos casos se ha optado por invertir este tiempo en actividades deportivas. Al mismo tiempo la tendencia al sedentarismo y al aislacionismo constituyen dos grandes amenazas para el deporte en la sociedad actual pase a que con la información existente la población es perfectamente consciente de que un mínimo de práctica deportiva es necesaria para disfrutar de una mayor calidad de vida y una mayor longevidad (Arruza, 2008). Esta tendencia al sedentarismo es aún mayor entre las personas con discapacidad que, ante las dificultades para desplazarse por otros lugares y las facilidades para entretenerse en casa, pueden descuidar completamente el contacto social y la actividad física (Andreu Abela, 2003).

El deporte se viene desarrollando en las sociedades avanzadas como un sistema abierto (Heinemann, 1986; Puig y Heinemann, 1991), que evoluciona incesablemente, con una variada oferta de prácticas capaces de satisfacer los más variados deseos individuales. Continuamente aparecen nuevas formas deportivas que se adaptan a las necesidades de la población actual. Los diferentes nombres con que se denomina a los nuevos modelos de deporte, tales como deporte salud, deporte ocio o recreación, deporte para todos, deporte informal, deporte aficionado o amateur, deporte praxis y otros, revelan las diferentes formas, sociales e individuales, de concebir la práctica deportiva (García Ferrando, 2006b). En comparación con el deporte tradicional federado, de carácter esencialmente competitivo, muchos de tales comportamientos, juegos y prácticas deportivas no revisten tal carácter en el sentido en el que la recreación, la diversión y la alegría de su práctica constituyen la orientación que impulsa su práctica, alejada de todo sentido de cualquier competición reglada (García Ferrando, 2006a).

La creciente relevancia del componente recreativo en la mayoría de las prácticas deportivas es un hecho que, como apunta García Ferrando (2011) viene corroborándose en los diferentes resultados de las encuestas de los hábitos deportivos. Desde entonces se ha

podido comprobar que la competición en ligas o competiciones regladas ha protagonizado un continuo descenso, que le ha llevado a constituir solamente un 13% del total de la práctica deportiva frente al 20% que representaba en el año 1995.

La presente investigación se centra en la práctica federada amateur, ya que, además de ser una de las prácticas que están descendiendo considerablemente entre la población en los últimos años, su impulso preocupa considerablemente a las diputaciones y federaciones nacionales y territoriales¹. Por tanto, teniendo en cuenta el auge de las prácticas deportivas libres y recreativas y la necesidad de impulsar la practica federada desde sus inicios, es decir, desde las modalidades amateur, se pretende incentivar este tipo de practicas mediante políticas más centradas en lo que está reclamando la población, es decir, políticas deportivas más centradas en el ocio y la participación, por ello es necesario identificar a las personas federadas amateurs bajo tipologías de especialización recreativa con el fin de concebir bajo una perspectiva más cercana al ocio un tipo de prácticas de naturaleza competitiva. En este caso se trabaja con el colectivo de personas con discapacidad física por ser uno de los que cuentan con mayores dificultades a la hora de acceder a este tipo de prácticas.

A continuación se comentarán los principios teóricos sobre los que se sustenta la investigación y que determinan la elaboración de la herramienta metodológica.

2. CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Las prácticas federadas, reguladas por las propias federaciones deportivas, ponen su énfasis en el entrenamiento disciplinado y competitivo y por la propia satisfacción que produce el desempeño deportivo, y en el que la dedicación amateur se considera un valor más deseable que la dedicación profesional y la recompensa económica (García ferrando, 2006b).

Por el contrario, las prácticas recreativas o libres se realizan por el afán de nuevas formas de practicar y vivir el deporte. Cada vez predominan mas los fines recreativos y ociosos en dichas prácticas, buscando nuevas experiencias más allá del deporte federado o de competición (García ferrando, 2006b).

El ocio, al materializarse en diferentes ámbitos tales como el deporte o la recreación, posibilita vivencias y actividades de naturaleza diversa, se manifiesta en espacios naturales, rurales, urbanos y virtuales, y en tiempos universales, sociales, personales e inmediatos. (San Salvador del Valle, 2005). De esta manera las posibilidades de vivir experiencias de ocio satisfactorias y completas son prácticamente infinitas. Como explica Goytia (2005:19) hablando de la experiencia de ocio: “entendida como un estado mental subjetivo, resultado de la libre elección y llevada a cabo por razones intrínsecas, la experiencia de ocio parece depender exclusivamente del individuo que la experimenta”.

¹ No solamente el CSD ha publicado el plan A+D, sino que en el territorio vasco además de la elaboración de Aktibili (Plan Vasco de actividad Física), el Gobierno Vasco acaba de publicar un estudio sobre la situación de las federaciones vascas y el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto está realizando un estudio sobre la situación de las federaciones territoriales encargado por la Diputación de Bizkaia.

Figura 1: Bases conceptuales explicativas de las prácticas federadas amateurs actuales



Fuente: Elaboración propia.

En lo referente al ocio serio, el sociólogo estadounidense Robert A. Stebbins es el defensor de este concepto, que acuñó en 1982, con el fin de dar una explicación teórica y empírica a las nuevas formas y comportamientos de ocio de la época. Stebbins promueve este concepto como punto de partida para estimular la investigación sobre el número creciente de actividades desarrolladas como afición, hobby y voluntariado (Codina, 1999). Como explica Codina (1999:333) “la teoría de Stebbins es valorada como uno de los planteamientos que explican más satisfactoriamente algunas de las manifestaciones actuales de ocio”.

“El ocio serio implica la búsqueda sistemática de una actividad amateur, de voluntariado o de un hobby, cuyos protagonistas encuentran tan significativa e interesante como para iniciar una carrera de ocio con la intención de adquirir y expresar sus habilidades, sus conocimientos y su experiencia necesaria en ella” (Stebbins 1992:3, 2000:111, 2004:47, 2008a:5, 2008b:336). Stebbins identifica tres tipos de participantes en ocio serio los amateurs, los aficionados que realizan algún tipo de hobby y los voluntarios.

Los amateurs (Stebbins 1992, 2001, 2004, 2008a) se encuentran en el arte, la ciencia, el deporte y el entretenimiento, donde están inevitablemente vinculados, y a la vez se identifican, con sus homólogos profesionales.

Por último, el concepto de especialización de recreación acuñado por Bryan (1977), autor que, estudiando a los pescadores de trucha, descubrió que estos desarrollaban distintos niveles de especialización dependiendo de la constancia y habilidades adquiridas en torno a la práctica que realizaban. Utilizando un enfoque inductivo, Bryan (1977) desarrolló una tipología de los pescadores de truchas sobre la base de diferencias en el equipamiento, la habilidad y preferencias de las actividades realizadas (William y Gerard, 2010). Su tipología consistía en:

- Pescadores ocasionales: Nuevos en el deporte, pescan con poca frecuencia.
- Los generalistas: Asiduos al deporte, utilizan técnicas variadas.
- Los especialistas técnicos: Usan técnicas específicas
- Los especialistas técnicos de configuración: Fuertemente comprometidos con las técnicas y los tipos de agua.

Los estudios realizados basados en la especialización de recreación de determinados colectivos se han centrado principalmente en actividades predominantemente recreativas tales como la pesca (Bryan, 1977; William y Gerard, 2010), el ultimate (Kerins, Scott y Shafer, 2007), o juegos de naipes (Scott y Godbey, 1994).

La novedad de esta investigación radica no solamente en concebir el deporte federado como una práctica de ocio serio sino en la identificación de tipologías de especialización de recreación en unas prácticas preminentemente de naturaleza competitiva cuyo colectivo/objeto de estudio posiblemente sea uno con más dificultades a la hora de acceder a este tipo de prácticas.

3. DESCRIPCIÓN DE LA HERRAMIENTA

Para aplicar los supuestos teóricos explicados hasta ahora e identificar a las personas con discapacidad física en base a su especialización de recreación se procede a la elaboración de un cuestionario que responda al objetivo de partida de la investigación. Para ello nos hemos basado en herramientas ya diseñadas e utilizadas que miden individualmente los supuestos teóricos antes explicados.

- *Ocio experiencial, precisiones en las diferentes dimensiones del ocio* (Cuenca, 2011). Cuestionario que estudia la experiencia de ocio en las distintas dimensiones del mismo.
- *SLIM (Development of the Serious Leisure Inventory and Measure)* (Gould, Moore, McGuire y Stebbins, 2008). Herramienta que sirve para medir la experiencia de ocio serio en las personas. Esta herramienta se divide en 12 dimensiones, derivadas de las 6 características del ocio serio, cada una de ellas con un conjunto de variables.
- *Especialización de recreación* (Salz, Loomis y Finn, 2001) Para establecer las diferentes tipologías de especialización de recreación de la práctica federada amateur se aplicará el cuestionario basado en la tipología realizada por Bryan (1977) y en la perspectiva de los mundos sociales, desarrollada por Unruh² (1979, 1980) y que más adelante Ditton, loomis y Choi (1992) mostraron su estrecha relación con la especialización.

² Esta perspectiva explica que los miembros de un mismo mundo social, es decir, los miembros de una misma práctica de ocio, comparten las mismas creencias y crean un sentido de identidad de grupo.

Tabla 1. Características de las herramientas

Nombre	Año	Autores	Idioma	Qué miden	Tipo de respuesta	Notas
Ocio experiencial, precisiones en las diferentes dimensiones del ocio	2011	Manuel Cuenca	Castellano	Estudia la experiencia de ocio en las distintas dimensiones del mismo. El cuestionario se estructura en una serie de variables tales como: percepción de ocio, tiempo, valor, sensaciones, motivación, resultados, etc. que permiten conocer la experiencia de ocio desde todos los ámbitos	Abiertas	Necesario adaptar la herramienta al estudio
SLIM (Development of the Serious Leisure Inventory and Measure)	2008	Gould, J; Moore, D; McGuire, F y Stebbins, R.	Inglés	Mide la experiencia de ocio serio en las personas. Esta herramienta se divide en 12 dimensiones, derivadas de las 6 características del ocio serio	Cerradas: Escala likert	Necesario traducir las herramientas, validarlas y adaptarlas al estudio
Especialización de recreación	2001	Salz, R. Loomis, D y Finn, K.	Inglés	Configurado para poder establecer tipologías de especialización de recreación. Tipologías que derivan de las características de los mundos sociales.	Cerradas: 4 opciones de respuesta	

Fuente: *Elaboración propia.*

En cuanto a la realidad sociodemográfica en la que nos encontramos en cuanto a personas con discapacidad física se muestra en la siguiente tabla el número de licencias de personas con discapacidad en Euskadi. Este número de licencias recoge todas las prácticas deportivas reguladas en las que participan personas con discapacidad en el territorio vasco. Como se puede ver, el colectivo objeto de estudio son 357 personas con discapacidad física.

Para la elaboración del cuestionario es necesario, además de tener en cuenta las cuestiones que mejor responden al objetivo de partida, realizar un pretest de validación. La posterior explotación e identificación de las practicas federadas como practicas de ocio serio y de la elaboración de tipologías en función de la especialización de recreación se realizará, mediante el programa estadístico SPSS, concretamente un análisis clúster o de conglomerados ya

que la finalidad del mismo consiste en dividir un conjunto de objetos/opiniones/categorías en grupos, de manera que los perfiles de los objetos en un mismo grupo sean muy similares entre sí y los de los objetos de grupos diferentes opiniones/categorías sean distintos.

Tabla 2. Número de licencias deportivas de personas con discapacidad en Euskadi 2011

Tipo de discapacidad	Nº de licencias
Deporte discapacidad física	357
Deporte discapacidad intelectual	106
Deporte para sordos	100
Deporte para ciegos	13
Deporte paralíticos cerebrales	111
TOTAL	687

Fuente: Elaboración propia a partir del CSD (Consejo Superior de Deportes).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar, explicar que, ante esta situación de la disminución de licencias federativas muchas federaciones deportivas están empezando a tramitar las licencias recreativas ante el auge de actividades con fines no competitivos.

El estudiar a los jugadores federados, en este caso amateurs, bajo un enfoque desde el ocio, ya que la esencia de este tipo de prácticas no es otra que la satisfacción y el disfrute de las mismas, y no solamente bajo prismas competitivos, podrá dar lugar a mejorar la situación actual del paulatino descenso de las prácticas federadas.

Si la sociedad demanda practicas más recreativas y menos comprometidas será necesario identificarlas en base a tipologías de especialización recreativa y responder mejor de esta manera a la evolución actual de los hábitos deportivos. De ahí la necesidad que construir una herramienta que responda a todas estas cuestiones y ayude a realizar políticas de intervención hacia el auge de la practica federada.

Se ha estudiado en este caso a las personas con discapacidad física ya que, además de ser un colectivo vulnerable en la sociedad actual, las licencias de personas con discapacidad son unas de las que más están descendiendo en los últimos años. Después de su elaboración y posterior aplicación sería muy útil el poder aplicar la herramienta construida a cualquier otro colectivo federado amateur.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ANDREU ABELA, J. (2003). *Deporte contra la exclusión*. ADOZ, Revista de Estudios de Ocio, 26. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 41-45.
- ARRUZA, J. A. y Arrivas, S. (2008). La investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 13 nº 1. Universidad del País Vasco, pp. 113-131.

- BARRETO VARGAS, C. M. (1990). *Juegos, deportes y cultura: una visión antropológica*, en *Juegos y deportes autóctonos de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Instituto de Educación Física de Canarias-Universidad de Las Palmas, pp. 17-27.
- BETANCOR, M. A. y VILANOU, C. (1995). *Consideraciones histórico-antropológicas sobre el origen de la educación física y el deporte: un ensayo taxonómico*. Apunts 40, pp. 7-24.
- BLANCHARD, K. y CHESKA, A. (1986). *Antropología del deporte*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- BRYAN, H. (1977). *Leisure value systems and recreational specialization: The case of trout fishermen*. Journal of Leisure research, 9(3), pp. 174-187.
- CODINA, N. (1999). *Tendencias emergentes en el comportamiento de ocio: el ocio serio y su evaluación*. Revista de Psicología Social, volumen 14 nº 2, pp. 331-346.
- CUENCA CABEZA, M. (dir.). (2011). *Ocio experiencial, precisiones a través de las diferentes dimensiones del ocio*. Instituto de Estudios de Ocio. Bilbao: Universidad de Deusto. Pendiente de publicación.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2006b). *Veinticinco años del análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005)*. Revista Internacional de Sociología, LXIV, nº 44, pp. 15-38.
- GARCÍA FERRANDO, M. y LLOPIS GOING, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2006a). *Posmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta de hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GOULD, J., MOORE, D., MCGUIRE, F., STEBBINS, R. A. (2008). *Development of the Serious Leisure Inventory and Measure*. Journal of Leisure Research, 40 (1), pp. 47-68.
- HEINEMANN, K. (1991): "Tendencias de investigación social aplicada al deporte" en VV.AA., *Políticas deportivas e investigación social*, Pamplona, Dpto. de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Navarra, pp. 5-41.
- MADARIAGA ORTUZAR, A. & CUENCA AMIGO, J. (eds.) (2011). *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 43, Instituto de Estudios de Ocio, Bilbao: Universidad de Deusto.
- OLIVERA BETRÁN, J. Y OLIVERA BETRÁN, A. (1995). *La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad, el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo*. Apunts, 41. pp. 10-29.
- PUIG, N. y HEINEMANN (1991): *El deporte en la perspectiva del año 2000*. Papers de Sociología, 38, Bellaterra, Barcelona: Universidad Autònoma.
- ROMERO, S. y MADARIAGA, A. (2012) "Ocio-Deporte: ¿Un ámbito de transmisión de valores?", en VV. *Actas del Congreso IDI-Sport. Congreso Internacional en ciencias de la actividad física y el deporte*. [En prensa].
- SALZ, R. LOOMIS, D. y FINN, K. (2001). Development and Validation of a specialization Index and testing of specialization theory. *Human dimensions of wildlife*, 6, pp. 239-258.
- SAN SALVADOR DEL VALLE, R. (2005). *Las experiencias de ocio*. Boletín ADOZ. Revista de Estudios de Ocio- Journal of Leisure Studies, núm.28, pp. 9-11.
- STEBBINS, R. A. (1992). *Amateurs, professionals, and serious leisure*. McGill-Queen's University Press. Montreal.
- STEBBINS, R. A. (2000). *Un estilo de vida óptimo de ocio: combinar ocio serio y casual en la búsqueda del bienestar personal*. En CUENCA, M. (ed.) *Ocio de desarrollo humano. Propuestas para el 6º Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto & World Leisure, pp. 109-116.
- STEBBINS, R. A. (2001). *Serious leisure*. Society, volume 38 nº 4, pp. 53-57.
- STEBBINS, R. A. (2004). *Ocio serio: ¿Debemos fomentarlo?* ADOZ, Revista de Estudios de Ocio nº 28, pp. 47-50.
- STEBBINS, R. A. (2008a). *Serious leisure: a perspective for our time*. New Brunswick: Transaction.

- STEBBINS, R. A. (2008b). *Right leisure, serious, casual or project-based*. NeuroRehabilitation, volumen 23 n° 4, pp. 335-341.
- UNRUH, D. R. (1979). Characteristics and types of participation in social worlds. Symbolic interaction, 2, pp. 115-130.
- UNRUH, D. R. (1980). The nature of social worlds. Pacific sociological review, 23, pp. 271-296.
- WILLIAM E. S. y GERARD K. (2010). *Specialization Characterization of Texas Inshore Fishing Guides: Associated Perceptions and Attitudes of Recreational Fisheries Management*. Puerto Rico Proceedings of the 63rd Gulf and Caribbean Fisheries Institute, pp. 370-375.

Bases para la Construcción de un Modelo de Evaluación y Planificación de Espacios Urbanos de Libre Acceso Seguros y Amigables para la Promoción de Práctica Deportiva en Gipuzkoa

JUAN ALDAZ ARREGUI*, LAURA VOZMEDIANO SANZ** y CÉSAR SAN JUAN GUILLEN***

** Doctor en Sociología y Profesor Adjunto del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

*** Doctora en Psicología y Profesora del Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

**** Doctor en Psicología Social y Profesor del Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

RESUMEN

La promoción de la actividad física y deportiva sigue siendo una cuestión de gran importancia en el desarrollo de toda sociedad, más allá de contingencias políticas como las que nos toca vivir en estos momentos de crisis.

En este contexto, y de la mano del creciente interés en el desarrollo de políticas basadas en evidencias que, en definitiva, optimicen los recursos públicos, sea cual sea el ámbito público destinatario, nos encontramos ante la necesidad de incidir en la transversalidad de las políticas de promoción de actividad física y deportiva.

Esta tesitura, nos lleva a trabajar en la necesidad de (re)definir la forma de intervenir políticamente en la promoción de la actividad física y deportiva reconociendo el carácter líquido de los hábitos deportivos (Aldaz, 2010).

Por eso mismo, entendemos que la ciudad, y concretamente la ciudad *amigable con el deporte*, adquiere una nueva dimensión en la redefinición de la necesaria transversalidad de las políticas para la promoción de actividad física y deportiva basadas en evidencias, de la mano de la necesaria promoción de mecanismos de evaluación-planificación de “Espacios Urbanos de Libre Acceso Seguros y Amigables para la Promoción de Práctica Deportiva”, con el propósito de construir ciudades que tomen conciencia del interés transversal del deporte en su día a día.

La presente comunicación muestra, a grandes rasgos, los argumentos en los que se sustenta la línea de investigación puesta en marcha por los autores de la misma y miembros del Centro Internacional de Investigación sobre la Delincuencia, la Marginalidad y las Relaciones Sociales DMS group.

Palabras clave: Promoción, hábitos deportivos, liquidez, ciudad amigable.

ABSTRACT

The promotion of sport and physical activity remains a major issue in the development of any society, despite the current economic crisis.

In this context, we are faced with the need to influence the mainstreaming of policies to promote physical activity and sport.

This situation leads us to work on the need to (re) define how to intervene politically in promoting physical activity and sporting habits recognizing its liquid character (Aldaz, 2010).

So, we understand that the city, specifically sports friendly city, takes on a new dimension in redefining the mainstreaming of policies necessary for the promotion of sport and physical activity based on evidence, and shows the need of developing evaluation mechanisms in order to build Sport Friendly Cities.

This communication shows the arguments underpinning the research launched by the authors and members of the International Center for Research on Crime, Marginalization and social relations DMS group of the University of the Basque Country.

Keywords: Promotion, sporting habits, liquidity, friendly city.

1. INTRODUCCIÓN. UN CONTEXTO EMERGENTE

No cabe duda de que el deporte, tal y como lo define el Libro Blanco sobre el Deporte de la Comisión Europea¹, va adquiriendo un papel en la política a nivel europeo, cada vez más relevante. El mejor ejemplo de ello lo podemos observar en el reconocimiento y compromiso por parte del Tratado de Lisboa de Marzo de 2010 (Unión Europea, 2010) en el fomento de “los aspectos europeos del deporte” incidiendo en “su función social y educativa”.

Ahora bien, este nuevo compromiso parece tener un carácter ‘suave’ tal y como señalan Hoekman et al. (2011), pero con visos de ir adquiriendo una mayor relevancia y peso a medida que se ahonde en los potenciales del deporte en un sinfín de objetivos estratégicos para Europa y las regiones que la componen.

Asimismo, los autores relacionan este nuevo compromiso con una emergente necesidad por parte de decisores políticos de una mayor cantidad de evidencias científicas que soporten una toma de decisiones eficiente, basada, entre otras cuestiones, en la detección de las políticas y programas deportivos más eficientes.

¹ “cualquier forma de actividad física que, a través de participación organizada o no, tiene por objeto la expresión o mejoría de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o la obtención de resultados en competición a todos los niveles”

Si bien compartimos esta necesidad de generar una mayor cantidad de evidencias que sustenten la toma de decisiones políticas relacionadas con el deporte, tanto las específicamente deportivas como aquellas que transversalmente estén relacionadas con el deporte (tales como las políticas de salud, urbanismo, seguridad, etc.), entendemos que estas evidencias han de estar basadas en evidencias más locales y, no tanto, en “evidencias” macro estructurales. Es decir, entendemos que si de veras el propósito es posibilitar la toma de decisiones informada, es decir, avanzar en la política basada en evidencias (Pawson, 2006), esto tan solo puede hacerse desde una visión botom-up y no al contrario.

2. EL MARCO NORMATIVO

Tal y como se recoge en la Ley 14/1998, de 11 de junio, del Deporte del País Vasco, se establece que los poderes públicos, en el ámbito de sus respectivas competencias, deberán garantizar el fundamental derecho de la población a la práctica del deporte, para lo cual deben promover una política deportiva en la que se aborde la planificación y promoción de una red óptima de equipamientos deportivos –artículo 2.3.p del texto legal. Para ello, atribuye a los órganos forales de los territorios históricos la competencia para aprobar los oportunos Planes Territoriales Sectoriales de Equipamientos Deportivos (artículo 5.c).

En la práctica, esto se concreta en el artículo 93 de dicha Ley 14/1998 titulado “Plan Territorial Sectorial de Equipamientos Deportivos” donde, en el apartado 1 se indica:

- “1. Los órganos forales de los territorios históricos, en función de las necesidades y peculiaridades de cada territorio histórico, serán competentes para aprobar, en desarrollo de las Directrices de Ordenación del Territorio, los Planes Territoriales Sectoriales de Equipamientos Deportivos con los siguientes objetivos:
 - a) Configurar, previo análisis individualizado de todos los municipios y comarcas del respectivo territorio histórico, un mapa de equipamientos deportivos básicos.
 - b) Completar, una vez alcanzado el equipamiento deportivo básico, el proceso al objeto de disponer de una red idónea de equipamientos deportivos”.

3. ¿SON LOS ESPACIOS DEPORTIVOS LUGARES DE PRÁCTICA DEPORTIVA?

Partiendo de la base de que la ciudadanía guipuzcoana cuenta con una extensa red de infraestructuras deportivas (véase el censo de equipamientos deportivos de Gipuzkoa - <http://www.kirolzerbitzua.net/ekipamenduak/instalaciones01-c.asp>) y un gran arraigo en cuanto a hábitos de práctica deportiva se refiere, cabe preguntarse si, y esta es nuestra hipótesis inicial, se da una infrautilización y/o utilización segregada de algunos espacios de libre acceso.

Si bien pudiera parecer obvia la respuesta a esta pregunta, lo cierto es que, tal y como advirtiese Henry Léfèbvre (1976), no siempre hay coincidencia entre las intenciones de las personas que planifican los espacios (*representaciones del espacio*, según el autor), el uso posterior que se hace (*prácticas espaciales*) y los significados que de estos espacios tienen las personas que los utilizan (*espacios de la representación*). De hecho, a menudo, lo uno no

tiene nada que ver con lo otro, dando como resultado situaciones de abandono y marginalización de espacios diseñados para la práctica deportiva.

Los usos y prácticas de los diferentes espacios enfocados para la práctica deportiva evolucionan como los propios hábitos deportivos por lo que, además del propio diseño, hay que contemplar las dimensiones que intervienen en la transformación de los hábitos deportivos y en especial, en relación a nuestro objeto de estudio, aquellas relacionadas directamente con la percepción de seguridad y “amigabilidad” de los espacios deportivos de libre acceso.

Estos espacios deportivos de libre acceso, en principio abiertos a la ciudadanía en la medida en la que no tienen costos adicionales de acceso, tales como pistas de *skate*, frontones, canchas de baloncesto, etc., no obstante, muestran usos diferenciados entre la ciudadanía. Bien por las limitaciones de accesibilidad impuestas por la propia actividad para la que están diseñados, bien porque han sido apropiados por colectivos específicos, bien porque otros usos diferentes a la práctica deportiva hacen menos atractivo el espacio, bien porque las condiciones de seguridad (iluminación, suciedad, etc.), etc., el caso es que son infrutilizados y/o utilizados de manera segregada, para la práctica deportiva.

4. POSIBLES RETOS METODOLÓGICOS

Desde un punto de vista de los posibles retos metodológicos a afrontar, se hace necesario desarrollar instrumentos para una evaluación fiable y válida de los Espacios Urbanos de Libre Acceso Seguros y Amigables para la Práctica Deportiva, identificando y adaptando, en su caso, instrumentos con aval científico internacional, o bien, creándolos. En relación al diagnóstico de los Espacios Urbanos de Libre Acceso Seguros y Amigables para la Práctica Deportiva, se hace necesario analizar el uso que los ciudadanos hacen de los espacios deportivos urbanos de libre acceso, profundizando especialmente en aquellos espacios que, por sus características psicosociales y ambientales, puedan dificultar o, al contrario, favorecer, su uso por parte de la ciudadanía, en general, y de diversos colectivos de especial interés, tales como los menores, las mujeres y la población inmigrante, en concreto.

La evaluación de estos espacios nos permitirá identificar aspectos que precisen de intervención, así como detectar buenas prácticas para la gestión de Espacios Seguros y Amigables para la Práctica Deportiva, útiles para la comunidad científica y las administraciones en tanto en cuanto permitirán sentar las bases para la elaboración de un modelo integral de Espacios Urbanos Abiertos Seguros y Amigables para la Práctica Deportiva en Gipuzkoa y, consiguientemente, mediante la optimización de la red de equipamientos deportivos de Gipuzkoa, promover la práctica deportiva entre la ciudadanía guipuzcoana.

No obstante, no cabe duda de que este cambio conlleva grandes implicaciones respecto de la acción política y la *gobernanza* de lo público.

5. ¿CÓMO ACTUAR POLÍTICAMENTE ANTE UNOS HÁBITOS LÍQUIDOS?

Este nuevo reto sobre la *governaza* del sistema deportivo guipuzcoano se planteaban, aunque de manera tangencial, en la tesis “La Práctica de Actividad Física y Deportiva (PA-

FYD) de la población adulta de Gipuzkoa como Hábito Líquido” (Autor, 2010) al incidir en el proceso de (re)institucionalización de la práctica deportiva en un contexto socio-histórico líquido (Bauman, 2004).

De manera resumida, la tesis concluía e incidía en el carácter versátil y regenerativo del fenómeno deportivo que se refleja, entre otras expresiones, en una variedad de formas deportivas emergentes, y avanzaba la necesidad de una intervención política sobre este ámbito que se adecúe a esta dinámica de (re)institucionalización abordándola en toda su compleja amplitud a fin de poder intervenir efectivamente sobre la misma. En este sentido, cabe pensar en la necesidad de promover un cambio organizativo hacia, digamos, *estructuras líquidas*, es decir, estructuras capaces de adecuarse a esta dinámica de (re)institucionalización.

Para ello, hemos de partir del reconocimiento de que nos encontramos ante un cambio de paradigma en la forma de informar las decisiones de las instituciones públicas en el sentido de que ya no nos podemos conformar únicamente con el cumplimiento de criterios de validez científica de la práctica científica, sino que hemos de avanzar en la necesidad de incorporar un criterio de utilidad de la misma, en el sentido dado al término por Patton (2008).

Por eso mismo, el proceso de construcción de un Modelo de Evaluación y Planificación de Espacios Urbanos de Libre Acceso Seguros y Amigables para la Promoción de Práctica Deportiva, de la mano de construcción de capacidad evaluadora y aprendizaje organizacional busca, dicho de manera resumida, promover **estructuras organizativasconscientes** y **concienciadoras**. *Conscientes*, en tanto que busca capacitar a los miembros de la organización a través de la cultura de evaluación de recabar información útil para el diseño informado de Espacios Urbanos de Libre Acceso Seguros y Amigables para la Promoción de Práctica Deportiva; y *concienciadoras*, en el sentido de que busca hacerlo de la mano de la concienciación de los diferentes agentes implicados, potencialmente o de facto, en la Promoción de Práctica Deportiva en, y a través, de Espacios Urbanos de Libre Acceso Seguros y Amigables.

6. CONCLUSIONES

Tal y como se ha tratado de exponer en la presente comunicación, entendemos que la promoción de Espacios Urbanos de Libre Acceso Seguros y Amigables para la Promoción de Práctica Deportiva ha de ir de la mano de un cambio cultural en el conjunto del sistema socio-político guipuzcoano en el que, el aprendizaje organizacional, más allá del Servicio de Deportes de la Diputación Foral de Gipuzkoa, alcance al conjunto de la Diputación Foral de Gipuzkoa y, consiguientemente, al conjunto del sistema socio-político de Gipuzkoa.

Estamos, pues, ante una emergencia de cambio hacia la cultura de evaluación que contamine, con sus principios, la manera de hacer política basándose en la transparencia, la promoción de la participación ciudadana y el aprendizaje. Y esto es así debido a que, retomando de nuevo a Patton (2008), la utilización efectiva de los programas y políticas deportivas tan solo puede asegurarse de manera eficiente, haciendo partícipes a los grupos de interés, sean estos grupos de facto o potenciales.

En este sentido, toma especial relevancia hacer partícipes a los diferentes agentes deportivos en el diseño, implementación y evaluación de los programas y políticas deportivas de

las que son, o pueden ser, beneficiarios. En definitiva, se trata de establecer una relación dialógica (Habermas, 2001) que posibilite ir construyendo, y reconstruyendo, Espacios Urbanos de Libre Acceso Seguros y Amigables para la Promoción de Práctica Deportiva que hagan de nuestra vida, una vida mejor.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aldaz, J. (2010). *La Práctica de Actividad Física y Deportiva (PAFYD) de la población adulta de Gipuzkoa como Hábito Líquido*. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hoekman, R., Breedveld, K., & Scheerder, J. (2011). Introduction to the Special Issue on Sports participation in Europe. *European Journal for Sport & Society* 8(1/2), 7-13.
- Léfèbvre, H. (1976). *La production de l'espace*. París: Éditions Anthropos.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based Policy. A Realist Perspective*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Puig, N. y Heinemann, K. (1991). El deporte en la perspectiva del siglo 2000. *Papers* (38), 123-141.
- Unión Europea (2010). *Tratados Consolidados. Carta de los Derechos Fundamentales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

La relación entre el apoyo específico de padres y madres, la motivación y la conducta físico-deportiva adolescente

LORENA REVUELTA REVUELTA e INGE AXPE SAEZ

**Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*
University of the Basque Country

RESUMEN

El estudio del fenómeno motivacional tiende, actualmente, a abordarse desde un enfoque multideterminado y específico del ámbito al que pertenece la conducta analizada. Se acepta que en la determinación de la conducta interviene un conjunto de factores de tipo personal o psicológico y contextual, priorizándose de entre ellos a aquellos más vinculados a la propia conducta o comportamiento frente a otros de naturaleza más genérica. De este modo, surgen, en los últimos años modelos multidimensionales explicativos de la conducta como el Modelo de Elección de Logro el cual, pese a su empíricamente demostrada capacidad predictiva sobre la conducta infantil y adolescente, apenas ha sido abordado en el ámbito del Estado Español. El presente estudio se lleva cabo con objeto de explorar la relación entre los principales factores motivacionales abordados por dicho modelo, sus principales determinantes contextuales y la conducta físico-deportiva en una muestra de adolescentes de la Comunidad Autónoma Cantabria y el País Vasco (927). Los resultados indican correlaciones intensas y significativas entre el factor motivacional contextual *clima familiar deportivo* y los factores motivacionales personales *autoconcepto físico general*, *valor subjetivo de la tarea* y *expectativas de éxito* y entre la totalidad de factores motivacionales (contextuales y personales) y la conducta físico-deportiva adolescente. Asimismo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los aspectos anteriores, no sólo en función del sexo de los participantes, sino de la totalidad de hijos/as de la unidad familiar. Se discuten los resultados y se realizan las pertinentes propuestas teórico-prácticas.

Palabras clave: motivación, familia, Modelo de Elección de Logro, actividad físico-deportiva, adolescencia.

ABSTRACT

Nowadays, motivational phenomenon is studied from a multidetermined and specific perspective. It's widely accepted that behavior is determined by a variety of personal or psychological and contextual factors, especially by those specifically related to conduct more than

generic ones. Thus, in the last few years, a lot of multidetermined motivational models, like Eccles' Model of Achievement Related Choices, have emerged. Despite its capacity to predict children's and teenagers' behavior, very few studies analyze motivation from Eccles et al's approach in the Spanish State. The study's objective is to examine the relationship among Eccles' Model's motivational factors, their contextual determinants and sport and physical activity behavior in a sample of teens from the Spanish regions of Basque Country and Cantabria (927). Results show a high and significant correlation between the contextual motivational factor *family sports environment* and the *subjective task value* and *expectations* personal motivational factors and between the whole motivational factors (contextual and personal) and teens' sport and physical activity. Significant differences in motivation and physical activity are also found depending not only on teenagers' gender, but also on the gender of the other children of the family. Results and theoretical and practical proposals are discussed.

Keywords: motivation, family, model of achievement related choices, physical activity, adolescence.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la tendencia histórica a considerar un único determinante de la conducta se sustituye de forma progresiva por la constatación empírica de la conjunción de varios factores en su movilización. La investigación demuestra que la motivación de logro, aquella implicada en situaciones de logro o rendimiento que suponen un esfuerzo por parte de la persona por alcanzar algún estándar de excelencia, definido bien por la tarea y su nivel de dificultad o bien por las ejecuciones previas propias o de los demás (Fernández, Jiménez, y Martín, 2003), entre las que se encuentran gran parte de las actividades que se desarrollan en el ámbito físico-deportivo, a menudo recae en las siguientes fuentes principales: las autopercepciones específicas, las expectativas basadas en la competencia y el valor percibido de la tarea (Cheng, y Liu, 2009).

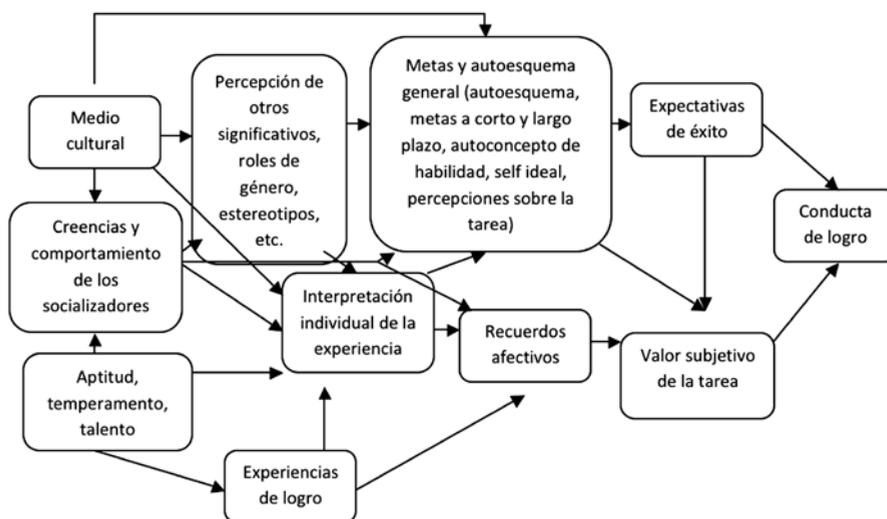
Asimismo, también está igualmente claro y demostrado empíricamente que las características y rasgos de tipo individual no explican toda la variabilidad conductual entre individuos (Heckhausen, y Heckhausen, 2008). Esta clase de aspectos no se desarrollan en el vacío, sino que el grado en el cual un individuo exhibe una mayor o menor percepción de competencia, se ve atraído en mayor o menor medida por una determinada tarea, o manifiesta un tipo u otro de orientación motivacional en el contexto físico-deportivo, es el resultado de sus interacciones a lo largo de sus etapas de desarrollo con individuos, grupos y organizaciones en su ambiente social (Horn, y Horn, 2007).

En relación a esta tendencia en el estudio del fenómeno motivacional, surgen, en las últimas décadas, modelos como el Modelo de Elección de Logro (Eccles, 1987; Eccles, y Wigfield, 1995) que, por medio de la combinación de variables de naturaleza personal y contextual, consiguen un notable éxito en la predicción de la elección de tareas y del comportamiento. La capacidad explicativa de la conducta de las variables implicadas en el modelo justifica una enorme producción científica, a partir del mismo, en el ámbito anglosajón. Sin

embargo, fuera del mismo el estado de la cuestión se caracteriza por la práctica inexistencia de estudios que tomen como referencia este mismo marco teórico.

El Modelo de Elección de Logro, del que puede observarse en la figura 1 una versión completa, constituye una síntesis del trabajo teórico y empírico desarrollado en el ámbito de la toma de decisiones, del logro y de la atribución (Eccles, y Harold, 1991) y es, por tanto, amplísimo. Sin embargo, la mayor parte de los desarrollos teóricos y empíricos desarrollados a su amparo se centran en los siguientes tres aspectos (Eccles, Barber, Updegraff, y O'Brien, 1998; Jacobs, y Eccles, 2000; Wigfield, y Eccles, 2000): 1) El papel determinante, sobre la elección de tareas y sobre el comportamiento en las mismas de los factores motivacionales personales *expectativas de éxito* y *valor subjetivo de la tarea*; 2) la influencia de aspectos del autoesquema, entre los que se destacan las autopercepciones específicas en relación a la conducta, sobre los factores motivacionales personales anteriores y sobre el propio comportamiento; y, 3) la influencia que, sobre estos factores y sobre el comportamiento, tienen las actitudes y conductas de los otros significativos, entre las que destacan las de los padres y madres.

Figura 1. Modelo de elección de logro de Eccles y colaboradores



Por otro lado, al hablar de socialización familiar, un aspecto vital a considerar es el sexo de los hijos. Tal y como se ha confirmado en diferentes investigaciones, padres y madres proporcionan actividades, materiales y estímulos diferentes a sus hijos creando climas motivacionales diferentes en función del sexo (Brustad, 1996; Roberts, 1995; Eccles y Harold, 1991). Aparecen también diferencias en la valoración que estos hacen de la actividad en cuestión según sean sus hijos o hijas quienes participen (Brustad, 1993; Eccles, Jacobs y Harold, 1990; Fredericks y Eccles, 2005; Horn y Horn, 2007; Jacobs y Eccles, 1992).

Es importante destacar por tanto que, teniendo en cuenta que los otros significativos permiten en ocasiones que aspectos como sus creencias o el sexo de sus hijos influyan en sus interpretaciones y en las actividades a las que les invitan, pueden contribuir a que emerjan di-

ferencias en las autopercepciones, expectativas y percepciones sobre las actividades (Eccles y Harold, 1991; Fredericks y Eccles, 2005) que podrían explicar las diferencias significativas que a menudo se registran en la participación o el abandono deportivo, la valoración de la actividad físico-deportiva o el autoconcepto físico a favor de los chicos (Esnaola, 2009).

Teniendo en cuenta las anteriores circunstancias, el trabajo que se presenta, se plantea con el objetivo de explorar la relación entre los principales factores motivacionales abordados por dicho modelo, sus principales determinantes contextuales y la conducta físico-deportiva en una muestra de adolescentes españoles. Además, teniendo en cuenta que, pese a que padres y madres se relacionan de forma directa con cada uno de sus hijos, en general suelen conformar un modelo consistente de comportamientos y actitudes hacia ellos de manera global (Forehan y Nousiainen, 1993; Sallay, 2000), y que es posible que el comportamiento paterno sea diferente en función del sexo del hijo o hija, se analizarán los aspectos anteriores no sólo en función del sexo del chico o chica entrevistado, sino en función del sexo mayoritario de los hijos de la familia.

2. MÉTODO

2.1. Variables e instrumentos

La valoración de los factores motivacionales personales y contextuales analizados en el estudio se llevó a cabo por medio de los siguientes instrumentos.

- El *autoconcepto físico general* fue valorado por medio de la subescala correspondiente del Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006).
- Con respecto a las expectativas de éxito y al valor subjetivo de la tarea, con sus respectivas dimensiones *valor intrínseco*, *valor de logro* y *valor de utilidad*, el registro de estas variables se realiza por medio del cuestionario de Eccles, O'Neill y Wigfield (2005) para la valoración de esta y otras variables del Modelo de Elección de Logro.
- La valoración del *clima familiar deportivo* se realizó por medio de la Escala de Clima Familiar Deportivo (CFD) (Ayora, 1997) extraída del trabajo de tesis doctoral de Esteve (2005).
- Por último se registró la frecuencia de actividad físico-deportiva mediante un cuestionario creado *ad hoc*. para el presente estudio.

2.2. Participantes

Un total de 927 adolescentes (435 hombres y 492 mujeres) con edades comprendidas entre los 11 y los 21 años ($M = 15.40$; $D.T. = 2.37$) participó en el estudio. El muestreo realizado, de tipo incidental a través de colaboradores, se llevó a cabo en facultades e institutos de enseñanza secundaria públicos y privados de la Comunidad Autónoma Cantabria y el País Vasco durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011.

2.3. Procedimiento

Una vez obtenido el permiso por parte del centro para la realización del estudio, el cuestionario fue administrado al alumnado durante las horas de tutoría o educación física según la

disponibilidad de los distintos docentes, por un investigador que permanecía en el aula durante todo el proceso para solucionar las posibles dudas o problemas que surgieran y recogía los cuestionarios en el momento de su finalización. El tiempo de respuesta al cuestionario osciló entre treinta y cuarenta y cinco minutos.

Para evitar que los datos tuvieran sesgos que pusiesen en cuestión su validez, se adoptaron las siguientes medidas. Por un lado, se siguió el criterio de ciego único, evitando que las personas participantes conociesen la finalidad de la investigación y paliar de este modo respuestas en la dirección de las hipótesis de los investigadores. Por otro, se aseguraron la voluntariedad de la participación en la investigación, la inexistencia de respuestas correctas o incorrectas así como la confidencialidad y el anonimato en el tratamiento de los datos en orden a paliar la tendencia de deseabilidad social en las respuestas.

2.4. Análisis estadísticos

El análisis de los datos fue realizado utilizando el paquete estadístico SPSS 17.0 para Windows, ejecutándose todos los procedimientos estadísticos a un nivel de confianza del 95% (nivel de significación de .05).

3. RESULTADOS

La tabla 1 muestra los resultados de las correlaciones entre los factores motivacionales y la frecuencia de práctica físico-deportiva.

Tabla 1. Correlaciones entre los Factores Motivacionales Contextuales y Personales y la Frecuencia de Práctica

		AFG	VI	VL	VU	EXP	FREC
CFD	Total	.195**	.318**	.287**	.271**	.298**	.136**
	Chicos	.233**	.275**	.241**	.251**	.261**	.125*
	Chicas	.121**	.290**	.264**	.231**	.258**	.129**
AFG	Total		.261**	.215**	.194**	.370**	.120**
	Chicos		.238**	.239**	.284**	.402**	.142**
	Chicas		.202**	.121**	.056	.277**	.044
VI	Total			.656**	.617**	.622**	.310**
	Chicos			.556**	.527**	.453**	.204**
	Chicas			.661**	.625**	.651**	.345**
VL	Total				.603**	.577**	.226**
	Chicos				.530**	.477**	.146**
	Chicas				.604**	.568**	.242**
VU	Total					.480**	.257**
	Chicos					.358**	.215**
	Chicas					.490**	.250**
EXP	Total						.357**
	Chicos						.307**
	Chicas						.345**

Como puede observarse, en los grupos *Total* y *Chicos* aparecen correlaciones estadísticamente significativas entre la totalidad de las variables analizadas. En el grupo *Chicas* se aprecian, por el contrario, las siguientes excepciones: las correlaciones entre el *Autoconcepto físico general*, el *Valor de utilidad* y la *Frecuencia de práctica* no alcanzan el valor indicador de significatividad estadística.

La tabla 2 muestra las diferencias en los factores motivacionales y en la frecuencia de práctica en función del sexo.

Tabla 2. Diferencias en los Factores Motivacionales Contextuales y Personales y en la Frecuencia de Práctica en Función del Sexo

Variable	Sexo	n	Media	D.T.
Clima familiar deportivo	Hombre	435	652.06	144.03
	Mujer	492	603.53	148.72
Autoconcepto físico general	Hombre	435	9.62	1.37
	Mujer	492	9.10	1.45
Valor intrínseco	Hombre	435	11.74	2.26
	Mujer	492	9.88	2.71
Valor de logro	Hombre	435	15.75	3.06
	Mujer	492	13.75	3.36
Valor de utilidad	Hombre	435	9.60	2.67
	Mujer	492	8.17	2.79
Expectativas	Hombre	435	29.99	6.13
	Mujer	492	25.09	6.43
Frecuencia de práctica	Hombre	435	3.52	.65
	Mujer	492	3.24	.76

Se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de los chicos en todas las variables manejadas, *clima familiar deportivo* ($t_{(927)} = 5.042, p = .000$), *autoconcepto físico general* ($t_{(927)} = 5.530, p = .000$), *valor intrínseco* ($t_{(927)} = 11.339, p = .000$), *valor de logro* ($t_{(927)} = 9.482, p = .000$), *valor de utilidad* ($t_{(927)} = 7.920, p = .000$) *expectativas* ($t_{(927)} = 11.884, p = .000$) y *frecuencia de práctica* ($t_{(927)} = 5.161, p = .000$). De ahí que pueda decirse que, de entre los adolescentes participantes, son los chicos quienes perciben un mayor apoyo por parte de sus padres y madres hacia la participación físico-deportiva, valoran en mayor medida la actividad físico-deportiva, tienen mejores expectativas con respecto a su participación y participan con mayor frecuencia.

Por último, la tabla 3 muestra los resultados del análisis de las diferencias en las variables examinadas en función del sexo de los hijos de la unidad familiar.

Tabla 3. Diferencias en los Factores Motivacionales Contextuales y Personales y en la Frecuencia de Práctica en Función del Sexo de los Hijos de la Unidad Familiar

Variable	Sexo de los hijos	n	Media	D.T.	Tukey
Clima familiar deportivo	Sólo chicos	228	654.80	146.26	a-c; b-c
	Chicos y chicas	423	630.58	142.77	
	Sólo chicas	276	596.22	153.82	
Autoconcepto físico general	Sólo chicos	228	9.62	1.28	a-b; a-c
	Chicos y chicas	423	9.30	1.52	
	Sólo chicas	276	9.19	1.40	
Valor intrínseco	Sólo chicos	228	11.80	2.23	a-b; a-c; b-c
	Chicos y chicas	423	10.89	2.63	
	Sólo chicas	276	9.67	2.68	
Valor de logro	Sólo chicos	228	15.75	3.10	a-b; a-c; b-c
	Chicos y chicas	423	15.02	3.26	
	Sólo chicas	276	13.30	3.33	
Valor de utilidad	Sólo chicos	228	9.79	2.77	a-b; a-c; b-c
	Chicos y chicas	423	8.86	2.75	
	Sólo chicas	276	8.03	2.75	
Expectativas	Sólo chicos	228	29.80	5.97	a-b; a-c; b-c
	Chicos y chicas	423	27.81	6.82	
	Sólo chicas	276	24.75	6.35	
Frecuencia de práctica	Sólo chicos	228	3.53	.62	a-c; b-c
	Chicos y chicas	423	3.42	.71	
	Sólo chicas	276	3.18	.77	

Leyenda: a = Sólo chicos, b = Chicos y chicas, c = Sólo chicas.

Los resultados del análisis ANOVA muestran diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre los tres grupos analizados, *Sólo chicos*, *Chicos y chicas* y *Sólo chicas* en todas las variables analizadas (*clima familiar deportivo* $F_{(927)} = 10.241$; $p = .000$, *autoconcepto físico general* $F_{(927)} = 10.006$; $p = .003$, *valor intrínseco* $F_{(927)} = 44.549$; $p = .000$, *valor de logro* $F_{(927)} = 39.830$; $p = .000$, *valor de utilidad* $F_{(927)} = 25.159$; $p = .000$, *expectativas de éxito* $F_{(927)} = 39.455$; $p = .000$ y *frecuencia de práctica* $F_{(927)} = 11.974$; $p = .000$).

Las puntuaciones indican que, salvo en las variables *valor intrínseco* y *valor de utilidad*, las puntuaciones más elevadas corresponden a los adolescentes en cuyas familias sólo había chicos, frente a los de aquellas familias en las que había chicos y chicas; siendo la percepción más baja, la reportada por las adolescentes que eran hijas únicas o sólo tenían hermanas. Son, por tanto, los chicos que no tienen hermanos o que tienen hermanos del mismo sexo, frente a los chicos y chicas que tienen hermanos de distinto sexo y frente a las chicas sin hermanos o con hermanas, por este orden quienes perciben un mayor apoyo hacia la participación físico-

deportiva por parte de sus padres y madres, quienes tienen mejores autopercepciones físicas, consideran más importantes este tipo de actividades, tienen expectativas más positivas con respecto a su participación y tienen, finalmente, una mayor frecuencia de práctica semanal. En el caso del disfrute y de la percepción de utilidad de la práctica físico-deportiva, son, sin embargo, los adolescentes de familias con hijos e hijas los que presentan puntuaciones más elevadas.

En cuanto a la significatividad estadística de estas diferencias, el análisis de comparaciones múltiples (post hoc) a través del test HSD de Tukey confirma que estas se dan entre los tres grupos analizados en el caso de las tres dimensiones del *valor subjetivo de la tarea* y de las *expectativas de éxito*. En las variables *clima familiar deportivo* y *frecuencia de práctica* estas diferencias aparecen entre los grupos *Sólo hijos* y *Sólo chicas* y los grupos *Chicos y chicas* y *Sólo chicas*. Finalmente, en la variable *autoconcepto físico general* se dan entre el grupo *Sólo chicos* y los grupos *Chicos y chicas* y *Sólo chicas*.

4. DISCUSIÓN

El objetivo central del presente estudio consistía en explorar la relación entre los factores motivacionales personales y contextuales contemplados por el modelo de elección de logro y la conducta físico-deportiva adolescente determinando las diferencias que, en los mismos, apareciesen en función del sexo de los participantes y de los hijos de la familia.

Los resultados indican, en primer lugar, que, de forma general, existe una correlación significativa entre los factores motivacionales analizados y la frecuencia de práctica físico-deportiva de los adolescentes. Tal como indica la investigación previa en referencia al modelo, tanto el apoyo de los padres y madres (Fredricks, Simpkins, y Eccles, 2005), como la autopercepción física (Eccles, y Harold, 1991), las expectativas de éxito (Durik, Vida, y Eccles, 2006; Fredricks, y Eccles, 2002; Wigfield, Tonks, y Klauda, 2009) y el valor subjetivo de la tarea (Eccles, y Harold, 1991; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, y Wigfield, 2002) presentan un vínculo estadísticamente significativo y positivo con la actividad físico-deportiva, de manera que, cuanto mejor es la percepción de estos aspectos, mayor es también la frecuencia de práctica de los jóvenes.

Asimismo, en línea con los resultados de estudios previos (Eccles et al., 1998; Fredricks, y Eccles, 2004; Fredricks, et al., 2005), el clima familiar deportivo se relaciona con todos los factores motivacionales de carácter personal, *autoconcepto físico general*, *expectativas de éxito* y *valor subjetivo de la tarea*, mostrando la importancia de la socialización familiar en lo que respecta a la motivación de los y las jóvenes hacia la práctica de actividades físicas y/o deportes.

El *autoconcepto físico general* y el *valor de utilidad* constituyen la excepción a este respecto en la muestra de chicas. En lo que se refiere al *autoconcepto físico general*, determinados estudios apuntan a una relación más intensa entre las dimensiones o aspectos específicos de la autopercepción física y el comportamiento que entre la autopercepción física general (Crocker, Sabinston, Kowalski, McDonough, y Kowalski, 2006). En cuanto al valor de utilidad, los creadores del modelo asemejan este constructo con el concepto de motivación extrín-

seca manejado en la Teoría de la Autodeterminación (Deci, y Ryan, 2000); en este sentido, es justificable una menor relación con el comportamiento físico-deportivo.

En lo que a las diferencias entre sexos se refiere, los resultados indican que, de forma consistente con un gran número de trabajos anteriores, los varones tienen percepciones más positivas que las mujeres tanto en lo referente al apoyo de sus padres y madres (Fredricks, et al., 2005) como en lo que a su autopercepción física (Balaguer, y Pastor, 2001; Esnaola, 2005), sus expectativas con respecto a la actividad y el valor atribuido a esta respecta (Eccles, y Harold, 1991). Estos resultados sugieren, por tanto, que los factores motivacionales contemplados por el modelo de elección de logro se encontrarían, como afirman los diversos estudios realizados a su amparo en el ámbito anglosajón, entre los aspectos que determinan las diferencias de participación que actualmente se dan entre chicos y chicas (Eccles, y Harold, 1991; Fredricks, et al., 2005; Simpkins, y Davis-Kean, 2006).

También en este sentido, aparece una tendencia hacia una mejor percepción de estos aspectos entre las familias que tienen jóvenes de sexo masculino entre sus hijos. Actualmente existe una tendencia a aceptar que la relación entre padres e hijos está en ocasiones determinada por el sexo de estos. Padres y madres proporcionan diferentes estímulos y actividades, juegos y materiales a sus hijos e hijas, en concordancia, en muchas ocasiones, con los roles estereotípicos de género (Roberts, 2001). En lo que al deporte y a la actividad físico-deportiva se refiere, por tanto, parece que padres y madres tienden a ofrecer un mayor apoyo y oportunidades para la práctica a sus hijos que a sus hijas, con las consecuencias que de esta conducta se derivan (Fredricks, y Eccles, 2005) tal como reflejan los resultados obtenidos. Si bien padres y madres tienden a relacionarse de forma directa con cada uno de sus hijos, en general suelen conformar un modelo consistente de comportamientos y actitudes hacia ellos de manera global (Forehan y Nousiainen, 1993; Sallay, 2000), por lo que el sexo mayoritario de los hijos de la unidad familiar podría tener un peso específico en este sentido.

Los resultados obtenidos tienen importantes implicaciones en lo que se refiere a la implementación de programas educativos en el ámbito de la Educación Físico-Deportiva y de la Salud. Si bien es necesario potenciar la participación en actividades de carácter físico-deportivo con objeto de mejorar la salud físico-psíquica presente y futura del individuo, se evidencia una influencia, más poderosa aún, que sobre el incremento de la actividad física pueden ejercer los aspectos motivacionales anteriormente citados. Esto induce a recomendar la superación de los tradicionales programas centrados únicamente en el incremento de los niveles de ejercicio y a reconocer el auténtico valor de las intervenciones que, de forma simultánea, abordan la mejora de las autopercepciones del individuo y la formación de los otros significativos de referencia.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AYORA, D. (1997). *Factores psicológicos, sociales, estructurales y de rendimiento de la educación físico-deportiva en adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- BALAGUER, I. y PASTOR, Y. (2001). *Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media*. Disponible online en <http://www.psicologia-online.com>.

- BRUSTAD, R. J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on Children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- BRUSTAD, R. J. (1996). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 316-323.
- CHEN, A., y LIU, X. (2009). Task values, cost, and choice decisions in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 192-213.
- CROCKER, P. R. E., SABINSTON, C. M., KOWALSKI, N., McDONOUGH, M. H. y KOWALSKI, K. C. (2006). Longitudinal assessment of the relationship between physical self-concept and health related behaviour and emotion in adolescent girls. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 185-200.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DURIK, A. M., VIDA, M. y ECCLES, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393.
- ECCLES, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- ECCLES, J. S., y HAROLD, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- ECCLES, J. S., y WIGFIELD, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- ECCLES, J. S., JACOBS, J. E. y HAROLD, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 186-201.
- ECCLES, J. S., O'NEILL, S. A. y WIGFIELD, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. En K. A. MOORE y L. H. LIPPMAN (Eds.), *What do Children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 237-249). Nueva York: Springer Science.
- ECCLES, J. S., BARBER, B. L., UPDEGRAFF, K. y O'BRIEN, K. M. (1998). An expectancy-value model of achievement choices: The role of ability self-concepts, perceived task utility and interest in predicting activity choice and course enrollment. En L. HOFFMANN, A. KRAPP, K. A. RENNINGER y J. BAUMERT (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Secon Conference on Interest and Gender* (pp. 267-279). Kiel: Institute for Science Education at the University of Kiel.
- ESNAOLA, I. (2005). *Elaboración y validación del cuestionario Autokonceptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) de autoconcepto físico*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- ESNAOLA, I. (2009). Diferencias de sexo en el autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Psicología conductual*, 2, 365-380.
- ESTEVE, J.V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. (Tesis Doctoral). Valencia: Universidad de Valencia. Departamento de Psicología Social.
- FERNÁNDEZ, E. G., JIMÉNEZ, M. P. y MARTÍN, M. D. (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Madrid: Ramón Areces.
- FOREHAN, R. y NOUSIAINEN, S. (1993). Maternal and paternal parenting: critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 7, 213-221.
- FREDRICKS, J. A. y ECCLES, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 38(4), 519-533.
- FREDRICKS, J. A. y ECCLES, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. En M. R. WEISS. (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology. A lifespan perspective* (pp. 145-164). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- FREDRICKS, J. A. y ECCLES, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 3-31.
- FREDRICKS, J. A., SIMPKINS, S. y ECCLES, J. S. (2005). Family Socialization, gender, and participation in sports and instrumental music. En C. R. COOPER, C. T. G. COLL, W. T. BARTKO, H. DAVIS y C.

- CHATMAN (Eds.) *Developmental pathways through middle childhood* (pp 41-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- GOÑI, A., RUIZ DE AZÚA, S. y RODRÍGUEZ, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid: EOS.
- HECKHAUSEN, J. y HECKHAUSEN, H. (2008). *Motivation and action*. Nueva York: Cambridge University Press.
- HORN, T. S. y HORN, J. (2007). Family influences on children's sport and physical activity participation, behaviour, and physical responses. En G. TENENBAUM y R. EKLUND (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 685-711). Hoboken: Wiley and Sons.
- JACOBS, J. E., y ECCLES, J. S. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 932-944.
- JACOBS, J. E., y ECCLES, J. S. (2000). Parents, task values and real life achievement related choices. En C. SANSONE y J. M. HARACKIEWICZ (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for the optimal performance* (pp. 405-439). San Diego: Academic Press.
- JACOBS, J. E., LANZA, S., OSGOOD, D. W., ECCLES, J. S. y WIGFIELD, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- ROBERTS, G. C. (1995). *Motivación en el deporte y el ejercicio físico*. Bilbao: Descleé de Bouwer.
- ROBERTS, G.C. (2001). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign ILL: Human Kinetics.
- SALLAY, H. (2000). The role of the family in shaping self-concept and cognitive styles in Hungary. *Research Support Scheme Electronic Library*. Disponible online en <http://e-lib.rss.cz/diglib/pdf/94.pdf>.
- SIMPKINS, S. D. y DAVIS-KEAN, P. E. (2006). The intersection between self-concepts and values: links between beliefs and choices in high school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 110, 31-47.
- WIGFIELD, A. y ECCLES, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- WIGFIELD, A., TONKS, S., y KLAUDA, S. L. (2009). Expectancy-value theory. En K. R. WENTZEL y A. WIGFIELD (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 55-76). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Capital social, trabajo voluntario y deporte

Incidencia del voluntariado deportivo en el deporte español

RAMÓN LLOPIS-GOIG* Y MARÍA P. GARCÍA-ALCOBER**

* *Universidad de Valencia*

** *Universidad Cardenal Herrera CEU*

RESUMEN

El mundo del deporte constituye un importante componente de las redes sociales formales e informales que favorecen la creación, el desarrollo y el mantenimiento del capital social en la sociedad. En torno a las actividades y competiciones deportivas se generan numerosas oportunidades de interacción que congregan a ciudadanos de distintas edades y condición social. Esta comunicación se centra en el voluntariado deportivo como una forma específica de creación de capital social. Tras señalar los efectos del voluntariado deportivo en los voluntarios, en las organizaciones deportivas y en la sociedad, la presente comunicación ofrece una aproximación a la incidencia del voluntariado deportivo en la sociedad española. Para ello y como base empírica se recurre al Eurobarómetro 334 de la Comisión Europea, realizado en 2010, y al Barómetro de marzo de 2011 del Centro de Investigaciones Sociológicas.

1. INTRODUCCIÓN

La aportación que realizan los voluntarios al sector deportivo tiene su efecto en múltiples dimensiones (sociales, económicas, de salud y deportivas) y ha sido ampliamente reconocida. Por otro lado, suele afirmarse que la organización y puesta en marcha de numerosas actividades deportivas depende fuertemente del compromiso de centenares de miles de voluntarios que, a lo largo y ancho de toda la Unión Europea, dedican su tiempo libre a contribuir desinteresadamente a la práctica deportiva de otras personas. Tanto es así que en el Libro Blanco del Deporte en Europa (Comisión Europea, 2007) se afirma que el voluntariado en organizaciones deportivas refuerza la ciudadanía activa, por la que debe ser reconocido y potenciado. De hecho, de los catorce indicadores que usó Putnam para elaborar su Índice de Capital Social, siete estaban asociados al voluntariado y a las asociaciones voluntarias (Putnam, 2000: 291). Si bien es cierto que ninguno de los indicadores que utilizó el politólogo americano se refería al campo del deporte, no lo es menos que en repetidas ocasiones se ha referido a la importancia tanto de los clubes y las organizaciones deportivas como de las actividades que se desarrollan en su seno: su libro *Bowling alone* es una clara muestra de ello (Putnam, 1995).

En términos generales, el voluntariado tiene una larga existencia en la sociedad española si bien es a partir de los años noventa del siglo XX cuando comienza a ser percibido como un nuevo fenómeno social. Es en esos momentos cuando se produce una auténtica explosión asociativa con el boom de las ONG. Ese auge del voluntariado de los años noventa afectó en mayor medida al ámbito social (dependencia, cooperación al desarrollo, medio ambiente, derechos humanos, enfermedades...) y no se proyectó con la misma fuerza en el campo deportivo. Esta circunstancia es sorprendente por cuanto el deporte ha sido identificado tradicionalmente como una de las principales áreas de realización de voluntariado. La consecuencia de ello es que en la actualidad el voluntariado deportivo no se encuentra suficientemente sistematizado en la sociedad española. Tanto así que aún en la actualidad la identidad que como tales tienen los voluntarios deportivos es muy débil o se encuentra vinculada a la realización de eventos deportivos puntuales. Una muestra más de esa falta de articulación del voluntariado es la escasez de datos e investigaciones sobre sus dimensiones y características.

Quizás lo primero que resulta necesario para abordar el estudio del voluntariado deportivo es disponer de una definición operativa. La que propusieran los responsables de Sport England hace unos años puede servir a tal propósito. Según esta institución, un voluntario deportivo puede ser definido como “alguien que dedica y da parte de su tiempo a un club, organización o evento deportivo, para prestarle una ayuda, cualquiera que sea el rol que desempeñe, tanto si este es de carácter genérico como si se está relacionado con el deporte” (Sport England, 2003). Esta definición puede tomarse como punto de partida de este trabajo, puesto que incluye lo que quizás son los dos elementos esenciales del voluntariado: la donación de tiempo y su dimensión multitarea (en el caso del voluntariado deportivo). Es importante destacar la importancia de este último aspecto puesto que muy a menudo se pasa por alto. El voluntariado deportivo engloba múltiples tareas y conlleva el desempeño de muy variados roles (Welch y Long, 2006). Cuskelly, Hoye y Auld (2006), por ejemplo, han distinguido cinco categorías: los miembros de las juntas o ejecutivas; los árbitros, jueces o cronometradores; los entrenadores; los voluntarios genéricos; y los voluntarios que participan en eventos deportivos de carácter excepcional. Todos ellos contribuyen igualmente a la realidad del voluntariado deportivo.

Pero por otro lado, habría que señalar que la definición propuesta olvida dos aspectos esenciales del voluntariado deportivo: la ausencia de ganancias económicas y el impacto de carácter beneficioso que produce la actividad voluntaria en la sociedad. Precisamente a esta cuestión –los impactos sociales y personales del voluntariado– se dedica el siguiente apartado. A continuación se expondrán las características técnicas de las dos fuentes estadísticas a las que se ha recurrido para examinar la incidencia y características del voluntariado deportivo en España. El siguiente apartado contiene una presentación de los principales resultados estadísticos, tras los cuales se incluye un apartado final de discusión y conclusiones.

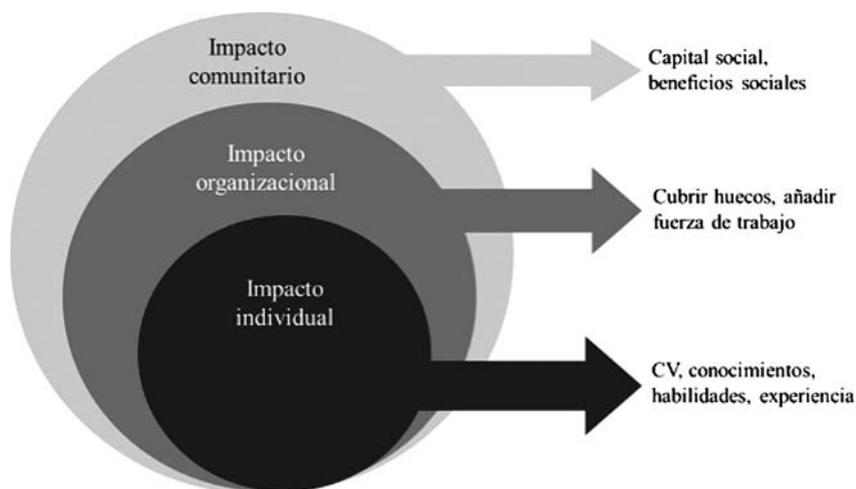
2. EL IMPACTO SOCIAL DEL VOLUNTARIADO DEPORTIVO

Un amplio número de investigaciones se han centrado en determinar los impactos sociales que produce la actividad voluntaria. Algunos han sido señalados con más frecuencia y, por tanto, pueden ser considerados como los más obvios. Así, por ejemplo, se ha podido

probar que el voluntariado deportivo pone en contacto y congrega socialmente a numerosas personas; proporciona satisfacción, entretenimiento y diversión a los participantes; permite desarrollar diversas habilidades y competencias; y proporciona oportunidades para participar en el deporte y mejorar la salud y la forma física (Gaskin, 2008). Por otro lado, otros impactos han quedado igualmente demostrados, aunque son citados con una frecuencia mucho menor. Así, por ejemplo, ha quedado documentado que el voluntariado crea confianza entre las personas, favorece el entendimiento mutuo y la eliminación de barreras sociales, fomenta la participación en otras actividades, aumenta el rendimiento y la empleabilidad y construye un sentido de pertenencia a la comunidad (Gaskin, 2008).

La actividad de voluntariado tiene un impacto social en varios niveles, tal como muestra la figura 1, elaborada a partir de la propuesta de Trimble, Buraimo, Godfrey, Grecic y Minten (2010). La práctica del voluntariado ejerce una influencia a nivel individual –esto es en la persona que realiza la actividad voluntaria–, a nivel organizacional –en la entidad o asociación en cuyo seno tiene lugar–, y a nivel comunitario –en el barrio, área o región en que se desarrolla–.

Figura 1: Niveles de impacto social del voluntariado (Trimble et al. 2010: 162)



Por lo que se refiere al impacto entre los voluntarios, suele hablarse del conocimiento de una amplia variedad de personas, la ampliación de redes sociales, la incorporación de valores y la obtención de aprendizajes, experiencias y nuevas habilidades de carácter social y personal. En el caso de los más jóvenes, el voluntariado tiene un impacto positivo entre ellos, por cuanto supone la adquisición de formación y experiencia y facilita una ampliación del currículum vitae. Proporciona aprendizajes y habilidades transferibles a otros ámbitos, autoconfianza, liderazgo, gestión de tiempo, habilidades organizativas, de comunicación, trabajo en equipo, construcción del carácter (GHK, 2010: 8-9). Sin embargo, no debe descuidarse la existencia de otros impactos que pueden tener un carácter negativo, por ejemplo, la sobrecarga de trabajos que en ocasiones recae sobre algunos voluntarios y los problemas que se

crean en determinadas organizaciones y asociaciones ante las dificultades para que se realice el replazo entre los voluntarios.

Y por otro lado, la actividad de voluntariado tiene también una serie de efectos a escala social. En primer lugar, contribuye de una manera indiscutible al desarrollo del deporte base hasta el punto de que este se vería, en muchas ocasiones, imposibilitado sin la contribución del tiempo de los voluntarios (Nichols *et al.*, 2004). La labor de los voluntarios contribuye al desarrollo y ampliación de las posibilidades de los clubes deportivos y de ese modo, por tanto, supone una mejora de los índices de participación social, calidad de vida y bienestar general. Por último, el voluntariado deportivo eleva el nivel de conciencia sobre las ventajas del deporte para una sociedad más sana, promueve el desarrollo del diálogo intergeneracional y crea oportunidades para la integración y la cohesión social.

3. MÉTODO

La presente investigación se propone, como objetivo general, realizar un análisis de la incidencia del voluntariado deportivo en la sociedad española. Se pretende examinar sus principales características (frecuencia y motivos de realización, tiempo dedicado y tipo de entidad en la que se realiza), así como el perfil sociodemográfico de las personas que realizan voluntariado deportivo. También se examinan las razones del abandono del voluntariado deportivo y el potencial para este tipo de tareas existente en la sociedad española.

La investigación se basa principalmente en una encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas en marzo de 2011 (CIS, 2011). Se trata del estudio 2864, que contó con una muestra de 2.461 entrevistas a la población española mayor de edad. La encuesta se desarrolló mediante entrevista personal en el domicilio del entrevistado y se obtuvo mediante muestreo polietápico, estratificado por conglomerados, con selección de las unidades primarias de muestreo (municipios) y de las unidades secundarias (secciones) de forma aleatoria proporcional, y de las unidades últimas (individuos) por rutas aleatorias y cuotas de sexo y edad. El trabajo de campo se realizó del 1 al 8 de marzo 2011 y el error muestral, con un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas), un $p = q$ (bajo el supuesto de muestreo aleatorio simple), fue de $\pm 2,0$. Adicionalmente, y para situar la realidad española en el contexto europeo, se recurre al Eurobarómetro 334 de la Comisión Europea, una encuesta que contó con una muestra de 26.788 entrevistas personales realizadas entre el 2 y el 19 de octubre de 2009 en los 27 países miembros de la UE (Comisión Europea, 2010).

4. RESULTADOS

Según el Eurobarómetro de la Comisión Europea, un 7% de los europeos realiza actividades de voluntariado deportivo. Entre los países que obtienen los porcentajes de voluntariado deportivo más elevado se encuentran Suecia (18%), Finlandia (18%), Holanda (17%), Austria (15%) y Dinamarca (15%). España, sin embargo, aparece encabezando el grupo de los ocho miembros de la UE con las tasas de voluntariado deportivo más bajas: España (5%), Rumanía (4%), Chipre (4%), Bulgaria (3%), Italia (3%), Portugal (2%), Grecia (2%) y Polonia (2%).

Según la encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2011), un 30,4% de la población española mayor de edad ha realizado voluntariado –en general– en alguna ocasión. Al concretar en el periodo referido a los doce meses anteriores, la tasa se sitúa en el 16,7%. Al desagregar la labor del conjunto de los voluntarios por sectores de actividad se aprecia que deporte y ocio aparecen en cuarto lugar, con una proporción de 8,8%, tras los sectores de educación y cultura (11,7%), salud (9,9%) y discapacidad y dependencia (8,9%). Por debajo del deporte se encuentran sectores como exclusión social (8,5%), medio ambiente (6,1%), defensa de los derechos humanos (5,5%) y protección de animales (5%). Con porcentajes inferiores ya aparecen protección civil (2,8%) y cooperación al desarrollo (2,7%). Es una tasa que supera en algo más de tres unidades porcentuales la registrada por el Eurobarómetro, si bien debe tenerse en cuenta que el Barómetro del CIS se refiere al voluntariado en el sector del deporte y el ocio, mientras que el Eurobarómetro de la Comisión Europea se refería sólo al ámbito deportivo.

De ese 8,8% de españoles mayores de edad que han realizado voluntariado en actividades deportivas o de ocio en alguna ocasión, un 40,7% señala que lo ha realizado en los últimos doce meses, el 57,4% responde negativamente y el 1,9% no sabe precisar su respuesta. Eso significa que un 3,6% de los españoles mayores de edad ha realizado voluntariado deportivo en el último año. Así, si se tiene en cuenta que la población española de 18 ó más años se situaba en aquel momento en 34.110.148 personas (INE, 2011), se puede concluir que 1.222.965 personas había realizado tareas de voluntariado deportivo o de ocio en los últimos doce meses.

Por lo que se refiere a la frecuencia de la práctica del voluntariado deportivo, un 45,6% realiza estas actividades al menos una vez a la semana, el 18,9% al menos una vez al mes y el 8,9% una vez al trimestre como mínimo. El restante 24,4% lo hace con menor frecuencia. A la semana, un 19,5% dedica hasta dos horas, un 9,8% tres horas, un 24,4% cuatro horas, un 19,5% de cinco a diez horas, un 9,8% de once a veinte horas, otro 9,8% de veintiuna a cuarenta horas y un 7,3% más de cuarenta horas. Por otro lado, casi la mitad de las personas (47,7%) que realizan este tipo de voluntariado afirman llevarlo a cabo en asociaciones deportivas o de ocio, el 25% en colegios o institutos, el 23,9% en organizaciones sin ánimo de lucro, el 20,5% en ayuntamientos o centros municipales, el 12,5% en fundaciones, el 9,1% en iglesias o centros religiosos, el 5,7% en el seno de proyectos privados, el 4,5% en hospitales y el restante 11,3% en otro tipo de entidades distintas.

Por lo que se refiere al perfil sociodemográfico de los voluntarios deportivos, la presencia entre los hombres es muy superior a las mujeres (65,9% frente a 34,1%). En cuanto a la edad, el segmento con mayor presencia de voluntarios deportivos es el de 25 a 34 años (30,7%) y el de 35 a 44 años (27,3%). A continuación aparecen los jóvenes de entre 18 y 24 años (20,5%), seguidos de los que se encuentran entre 45 y 54 (15,9%). Entre los mayores de 55 años la presencia de este tipo de voluntariado es muy reducida: 2,3% de 55 a 64 años y 3,4% en mayores de 65 años. El estado civil más frecuente es el de los solteros (52,3%), seguido de los casados (39,8%). Hay una clara mayoría de personas en situación de ocupados (59,1%), tras los cuales aparecen los parados (20,5%) y los estudiantes (12,5%). Por último, el voluntariado deportiva tiene mayor presencia entre la población con estudios universitarios

(18,2% entre aquellos con estudios universitarios superiores y 13,6% con estudios universitarios medios).

Entre las razones o motivos por los que se realiza voluntariado deportivo aparece en primer lugar la intención de ayudar a los demás (52,3%), seguida del sentimiento de sentirse necesario y útil (42%). Un 23,9% afirma que lo hace por adquirir experiencia vital y un 21,6% por intentar mejorar la sociedad. A partir de ahí aparecen motivos como conocer gente y relacionarse (15,9%), convicciones morales (14,8%), convicciones religiosas (6,8%) y tratar de ocupar el tiempo (4,5%). Un 2,3% afirma que pretende adquirir experiencia laboral y un 1,1% viajar o conocer mundo.

En cuanto a las razones de abandono del voluntariado deportivo, la más habitual es la falta de tiempo (48,9%), seguida de los cambios de circunstancias personales (40%). En mucha menor medida se cita también la finalización del proyecto al que se encontraba vinculada la actividad de voluntariado deportivo (3,3%), el descontento (2,2%) y la escasa vinculación con la actividad (1,2%). Se trata de un conjunto de razones que, en términos generales, no difieren demasiado de las apuntadas por las personas que han dejado de hacer voluntariado en otros sectores de actividad.

Un último dato tiene que ver con la estimación del potencial de voluntariado deportivo existente en la sociedad española. A la pregunta sobre el sector de actividad preferido en el caso de que pudiera y estuviera interesado por realizar voluntariado, un 12,1% de los entrevistados se refirió al ámbito del deporte, el ocio y el tiempo libre. Esa cifra sitúa a este ámbito en sexta posición tras las áreas de salud (23%), educación y cultura (22,7%), discapacidad y dependencia (22,6%), exclusión social (15%) y medioambiente (12,5%). Por otro lado, debe señalarse que de ese 12,1% que se refirió al ámbito del deporte y el ocio, un 6,6% lo hizo en primera opción y un 5,5% en segunda opción. En términos de población mayor de edad, eso significa que 1.588.782 personas elegirían el deporte y el ocio como ámbito de realización de actividades de voluntariado si pudiera y tuviera interés.

5. A MODO DE RECAPITULACIÓN

Tras mostrar la relevancia y los impactos sociales del voluntariado deportivo, este trabajo ha ofrecido un análisis de la situación del voluntariado deportivo en la sociedad española. En primer lugar, el estudio ha mostrado que la tasa de voluntariado deportivo de España se sitúa en la banda inferior del conjunto europeo. Profundizando en la realidad empírica del voluntariado español, se ha podido comprobar que el sector del deporte y el ocio es el cuarto en el ranking del voluntariado, por delante de sectores como exclusión social, medio ambiente, defensa de los derechos humanos o cooperación al desarrollo. La estimación realizada ha mostrado que la población que realiza voluntariado deportivo en el curso de un año se sitúa en el entorno de un millón doscientas mil personas. El perfil sociodemográfico de esta población responde a unos rasgos bien concretos: predominan los varones, de 25 a 44 años, solteros y ocupados o estudiantes. Casi la mitad de ellos, un 45,6% realizan voluntariado deportivo con una frecuencia semanal y dedica entre 4 y 10 horas. Ayudar a los demás, sentirse necesario y útil, adquirir experiencia vital e intentar mejorar la sociedad son las motivaciones más

frecuentes de los voluntarios deportivos; mientras que la falta de tiempo y el cambio de las circunstancias personales son las dos razones más habituales de su abandono.

6. BIBLIOGRAFÍA

- CIS (2011): *Barómetro de Marzo de 2011*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COMISIÓN EUROPEA (2007): *White paper on sport*. Bruselas, Comisión Europea, http://ec.europa.eu/sport/documents/wp_on_sport_en.pdf
- COMISIÓN EUROPEA (2010): *Sport and Physical Activity*. Special Eurobarometer 334 / Wave 72.3, Directorate General Education and Culture Survey, Directorate General Communication, Comisión Europea http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_334_en.pdf.
- GASKIN, K. (2008): *A Winning team?: The impact of volunteers in sport*. The Institute for Volunteering Research and Volunteering in England.
- GHK (2010): *Volunteering in the European Union – Final Report*. Directorate General for Education and Culture, Comisión Europea, <http://ec.europa.eu/citizenship/eyv2011/doc/Volunteering%20in%20the%20EU%20Final%20Report.pdf>.
- NICHOLS, G., TAYLOR, P., JAMES, M., KING, L., HOLMES, K., GRATTON, C., KOKOLAKAKIS, T. y GARRETT, R. (2004): Voluntary activity in UK sport. *Voluntary Action*, 6 (2): 31-54.
- PUTNAM, R. (1995): Bowling alone: America's declining social capital, *Journal of Democracy*, 6, pp. 65-78
- PUTNAM, R. (2000): *Bowling alone: The collapse and revival of American Community*, New York: Simon and Schuster.
- SPORT ENGLAND (2003): *Sports Volunteering in England in 2002*. London: Sport England.
- TRIMBLE, L., BURAIMO, B., GODFREY, C., GRECIC, D. y MINTEN, S. (2010): *Sport in the UK*, Exeter: Learning matters.
- WELCH, M. y LONG, J. (2006): *Sports clubs: Their economic and social impact*. Elaborado para CCPR, Leeds: Carnegie Research Institute, Leeds Metropolitan University.

Diseño de cuadernos didácticos para fomentar los valores sociales y personales a través del baloncesto en la Fundación Real Madrid: cuaderno del alumnado

GEMA ORTEGA*, PEDRO J. JIMÉNEZ**, JAVIER DURÁN**, JORGE FRANCO*,
JAVIER GIMÉNEZ*** y ANA CONCEPCIÓN JIMÉNEZ**

** Fundación Real Madrid*

*** Universidad Politécnica de Madrid*

**** Universidad de Huelva*

RESUMEN

En la Fundación Real Madrid se puso en marcha, en el año 2008 y para sus Escuelas de Baloncesto, el proyecto longitudinal: “Por una Educación REAL: Valores y Deporte”, orientado al desarrollo de estrategias para fomentar la transmisión de valores. Dicho proyecto se desarrolla bajo la supervisión de diferentes expertos del ámbito universitario y siguiendo una metodología de investigación-acción y un enfoque de modelo ecológico.

Uno de los programas de este proyecto, es “La alineación de los Valores”, que ha dado lugar a la elaboración de dos cuadernos didácticos específicos para la promoción de valores a través del Baloncesto: Cuaderno del Profesorado y Cuaderno del Alumnado. Esta comunicación se centra en describir en qué consiste el cuaderno del alumno.

El Cuaderno del Alumnado se ha aplicado sobre 485 alumnos pertenecientes a las categorías benjamín, alevín, infantil y cadete de las Escuelas de Baloncesto y ofrece dinámicas para abordar siete valores clave: Respeto, Autonomía, Motivación, Igualdad, Autoestima, Salud y Compañerismo.

En la elaboración de sus dinámicas se han tenido en cuenta las diferentes estrategias de intervención que se proponen desde las principales corrientes de educación en valores que proceden fundamentalmente desde el ámbito de la psicología y la educación (clarificación de valores, teoría cognitivo-estructural, educación del carácter, etc.), y en su diseño se ha intentado crear un material de apoyo sencillo, atractivo y práctico, que permitiese a cada entrenador, según su nivel de formación y experiencia, decidir qué tipo de contenidos utilizar y cuándo es el momento oportuno.

Palabras clave: valores, baloncesto, materiales educativos.

ABSTRACT

The Real Madrid Foundation developed in 2008 and for its Schools Basketball, the longitudinal project: “For a Real education: Values and Sport”, aimed to design strategies to promote moral values. This project is developed under different experts supervisors from the university field and following a methodology of action research and ecological model approach.

One program of this project is “La Alineación de los Valores”, which has led to the development of two specific workbooks to promote values through basketball: Teachers and Students Notebooks. This paper focuses on describing the contents of the student’s notebook.

The Student’s Workbook has been applied over 485 students belonging to the youngest categories of the Basketball School: benjamin, alevin, infantil and cadete, and offers dynamics to address seven core values: Respect, Autonomy, Motivation, Equality, Self Esteem, Health and Fellowship.

In the design of its dynamics were taken into account the different strategies that are proposed from the mainstream of education values arising mainly from the field of psychology and education (values clarification, cognitive-structural theory, character education, etc.), and its design has attempted to create a simple handout, attractive and practical, which would allow each coaches, according to their level of training and experience, decide what type of content may be used and when is the appropriate time.

Key Words: values, basketball, educative strategies.

1. INTRODUCCIÓN

La promoción de valores sociales y personales a través de la actividad física y el deporte es un ámbito que ha preocupado a muchos profesionales del sector y que ha dado lugar a numerosas publicaciones a nivel nacional (Buceta, y Beirán, 2002; Devis, 1995; Fraile et al. 2008; Gutiérrez, 1995; Jiménez, 2000; Jiménez y Durán, 2006; Lleixá y Soler, 2004; Megias, 2010; Mosquera, 2004; Trepal, 1995) e internacional (Collingwood, 1997; DeBusk y Hellison, 1989; Hellison, 1995; Martinek, 1997; Martinek y Hellison, 1998; Miller, Bredemeier y Shields, 1997; Wandzilak, 1985).

Además, son numerosos y valiosos los programas específicos que se han desarrollado en esta materia desde el ámbito educativo (Bredemeier, 1994; Gutiérrez, 2006; Hellison, 1995; Jiménez 2008; Martinek, McLaughlin y Schilling 1999; Steffens y Gorin, 1999); el voluntariado social (UNICEF, 2011); la administración pública (Comunidad de Madrid, 2005; Consejo Superior de Deportes, 2004; Gaspar y col. 2011) e incluso la empresa privada (FAD, 2009; Fundación Cultura y Deporte, 2012; Fundación FEB, 2012;).

Uno de los sectores en los que se muestra escaso el número de publicaciones y programas respecto a la transmisión de valores es la iniciación deportiva a través del baloncesto y el fútbol. Si bien, los entrenadores intentan o aplican diferentes estrategias para favorecer esta

transmisión, se hace necesaria la elaboración de recursos docentes que permitan incorporar de forma sencilla estos contenidos dentro de las programaciones además de su correcta planificación a corto, medio y largo plazo.

Con el objeto de superar esta problemática y con la finalidad de desarrollar toda una labor formativa y de aplicación del trabajo de valores en baloncesto y fútbol, en la Fundación Real Madrid se viene desarrollando desde la temporada 2008/09 un proyecto educativo denominado: “Por una Educación REAL: Valores y Deporte” (Ortega et al., 2010, 2011; Ortega y Jiménez, 2012).

Si bien, en la Fundación Real Madrid, siempre ha pretendido utilizar el deporte como medio educativo y de desarrollo integral de la personalidad, este proyecto era una apuesta novedosa por desarrollar programas específicos de formación a través de la ayuda de expertos en el sector, dirigidos a los entrenadores/as y deportistas bajo la noción de un modelo ecológico, es decir, implicando a las familias dada la evidente importancia que tienen en la formación integral de sus hijos/as (Megías, 2010; Buceta y Beirán, 2002).

En la Tabla 1 aparece una breve descripción de los objetivos de los programas e iniciativas que abarca este proyecto:

Tabla 1. Programas e iniciativas del proyecto “Por una Educación Real: Valores y Deporte”

Programas e Iniciativas	Descripción
La Alineación de los Valores	<i>Objetivo:</i> facilitar materiales a los entrenadores para fomentar los valores a través del baloncesto y el fútbol. <i>Materiales:</i> Cuadernos del profesorado Cuaderno del alumnado
Elaboración de Materiales	<i>Objetivo:</i> Generar documentación de apoyo a los entrenadores en la que se muestre de forma práctica y directa como fusionar la iniciación y el entrenamiento deportivo con la transmisión de valores <i>Materiales:</i> Libro “Iniciación al Valorcesto” Cómic “Dibujando Valores” DVDs Valores en el Deporte DVD Competición de las escuelas de la FRM DVD Ejemplos de enseñanza técnico-táctica y valores
Programa Tarjeta Blanca	<i>Objetivo:</i> Premiar las buenas conductas y la deportividad en competición
Cursos de Formación	Curso de Entrenador/a en Valores de la FRM* <i>Objetivo:</i> Formación teórico-práctica de los entrenadores/as para programar valores junto a los contenidos técnico-tácticos
Diseño de la Web	<i>Objetivo:</i> Disponer de una web con información sobre la promoción de valores a través del baloncesto y el fútbol de cara a las escuelas nacionales e internacionales de la FRM

La metodología que se está utilizando para desarrollar este proyecto se engloba dentro del marco de la *Investigación-Acción*, y más específicamente en la *Investigación-Acción Participativa* en cuanto a que estaba enfocada hacia el fomento de valores sociales y personales a través

del deporte de un colectivo de jóvenes y entrenadores pertenecientes a las Escuelas Deportivas de Baloncesto y Fútbol de la Fundación Real Madrid. Se puede definir la Investigación-Acción como “Una forma de indagación auto-reflexiva, que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (Carr y Kemmis, 1988:174).

Es una técnica de carácter cualitativo que adopta una metodología de investigación abierta, democrática, centrada en los problemas prácticos de la educación y orientada a la mejora en la práctica de la misma, con vistas a mejorar los resultados y facilitar el progreso de las personas con las que se trabaja. La investigación-acción opta por la mejora y la innovación en la calidad educativa (Pérez y Nieto, 1992/93). Los rasgos fundamentales que definen la investigación-acción y que han estado presentes en nuestra intervención son: (Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1990).

- *Implica colaboración, transformación y mejora de una realidad social.* Engloba un grupo de expertos, entrenadores, jugadores y familias en la búsqueda de un modelo deportivo que fomente la transmisión de valores a través del baloncesto.
- *Se orienta a la mejora y el perfeccionamiento constante de la acción educativa,* del entendimiento de la práctica por parte de quienes la realizan y de la situación en que dicha práctica tiene lugar.
- *El punto de partida está en la propia práctica.* La investigación se construye en y desde la realidad social, educativa y práctica de los sujetos afectados teniendo en cuenta las preocupaciones, problemas, dificultades y luchas que les afectan y forman parte de su experiencia cotidiana.
- *Es una práctica social reflexiva,* donde no cabe hacer ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica. La investigación-acción no sólo implica acción, también el aprendizaje a través de la reflexión sobre el propio quehacer en el que cada uno está implicado.
- *Supone la creación de grupos de reflexión auto-críticos y comprometidos,* orientados a la transformación de sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros acerca de los valores humanos. Esto refuerza y mantiene el sentido de comunidad, en vez de promover el bien exclusivamente individual.
- *Guarda un carácter participativo,* democrático, donde todos trabajan y asumen responsabilidades en el proceso, y busca, además, ampliar gradualmente la implicación de todos los sujetos responsables y afectados por dicha práctica.
- *Utiliza técnicas de investigación cualitativas* que incluyen discusiones de grupo, entrevistas, registros de observación..., recurriendo posteriormente a la “triangulación de perspectivas” para obtener mayor veracidad en los resultados.

Esta comunicación se centra en la descripción del cuaderno del alumnado incluido dentro del programa de “La alineación de los valores”. Un cuaderno que ofrece múltiples dinámicas y recursos prácticos para aplicar con los jugadores/as en los entrenamientos con relación a los siete valores seleccionados en el proyecto: Respeto, Autonomía, Motivación, Igualdad, Autoestima, Salud y Compañerismo.

2. CUADERNO DEL ALUMNADO

El cuaderno del alumnado es un documento a color con 60 páginas que incluye: presentación, orientaciones para las familias, recogida de datos personales, dinámicas para los valores de respeto, autonomía, motivación, igualdad, autoestima, salud y compañerismo, una tabla de evaluación de los progresos realizados por el jugador-alumno respecto a los valores trabajados en la temporada y notas personales.

En su diseño se ha intentado que este cuaderno sea un material de apoyo sencillo, atractivo y práctico, que permitiese a cada entrenador, según su nivel de formación y experiencia, decidir qué tipo de dinámicas va a utilizar y cuándo es el momento oportuno. El formato incluye fotografías, frases de reflexión y una maquetación atractiva para el alumnado de cada dinámica.

Los contenidos de orientación a las familias, bajo el título “la familia también juega”, fueron desarrollados bajo la idea del importante papel que tienen los padres en el apoyo y asimilación de los valores que se quieren transmitir y les anima a tres cosas fundamentalmente: implicarse en lo que puedan en el proyecto, apoyar al entrenador/a en su labor educativa y comunicarse con él/ella, y reforzar en casa, mediante la reflexión con sus hijos/as, los valores que se trabajen en los entrenamientos.

Las dinámicas que se estructuran para cada valor del programa se elaboraron teniendo en cuenta las diferentes estrategias de intervención que se proponen desde las principales corrientes de educación en valores que proceden fundamentalmente desde el ámbito de la psicología y la educación: clarificación de valores (Howe y Howe, 1980; Pascual, 1995), teoría cognitivo-estructural (Hers, Reimer y Paolitto, 1998; Kohlberg, Levine y Hower, 1983), educación del carácter (Bandura, 1987), así como estrategias y recursos que aparecen en diferentes programas de intervención: modelo del desarrollo de la responsabilidad personal y social (Hellison, 1995); modelo de promoción de valores sociales y personales (Jiménez, 2008), modelo de intervención para educar en valores a través del fútbol (Gutiérrez, 2006), etc.

En su diseño se tuvieron en cuenta algunos de los inconvenientes o necesidades que manifiestan los entrenadores a la hora de aplicar los valores en clase:

- a) *El tiempo.* Hay dinámicas que se pueden realizar en pocos minutos dentro de la sesión de entrenamiento, otras que necesitan más espacio de tiempo, otras que llevarían toda la sesión y otras que no gastan tiempo del entrenamiento porque se realizan en casa.
- b) *La implicación de las familias.* Algunas de las dinámicas que se incluyen piden la colaboración de los padres para poder realizarse. La idea, además de dar participación a los familiares en el proyecto, es tener indicadores indirectos del grado de implicación de los padres con los hijos.
- c) *La reflexión sobre temas “conflictivos”.* Algunos contenidos piden al alumnado y padres que reflexionen sobre aspectos que son remarcados como puntos conflictivos en la relación con el quehacer de los entrenadores: valoración positiva de su función, reflexión sobre la figura del árbitro, respeto de los padres a sus hijos en los partidos y entrenamientos, etc.

d) *Extender la reflexión educativa más allá del entrenamiento.* Algunas de las dinámicas animan al jugador/a a tener contacto con su entorno cotidiano, su realidad de barrio e incluso su vida fuera del deporte con el objeto de facilitar la idea de transferir los aprendizajes a la vida cotidiana.

La Tabla 2 muestra un listado de las dinámicas que se incluyen para cada valor en el cuaderno.

Tabla 2. Listado de las dinámicas correspondientes a cada valor en el cuaderno del alumnado

Valor Respeto
Dinámica 1.- Frases Inconclusas
Dinámica 2.- Pegar una foto de respeto
Dinámica 3.- Escribir una frase sobre el respeto
Dinámica 4.- Cuento Indio
Dinámica 5.- Mandala del respeto
Dinámica 6.- Aspectos positivos del árbitro y del entrenador
Dinámica 7.- Propuesta de reglas
Dinámica 8.- Nombrar 4 comportamientos positivos del entrenamiento
Dinámica 9.- Observación de falta de respeto en un partido
Otras actividades
Valor Autonomía
Dinámica 1.- Frases Inconclusas
Dinámica 2.- Pegar una foto de lo que te gustaría ser
Dinámica 3.- Indicar un sitio que te gustaría visitar
Dinámica 4.- Escribir una frase sobre autonomía
Dinámica 5.- Momentos para tener más autonomía
Dinámica 6.- Describir un ejercicio de calentamiento
Dinámica 7.- Mi compromiso en el curso
Dinámica 8.- Consejos a un futuro compañero
Dinámica 9.- Consejos a los padres
Otras actividades
Valor Motivación
Dinámica 1.- Frases Inconclusas
Dinámica 2.- Pegar una foto de lo que te gusta
Dinámica 3.- Escribir una frase sobre la motivación
Dinámica 4.- Razones por la que le gusta hacer deporte
Dinámica 5.- Otras actividades a poder realizar con el equipo
Dinámica 6.- Respuesta a preguntas
Otras actividades

Valor Igualdad

- Dinámica 1.- Frases Inconclusas
- Dinámica 2.- Pegar una foto con nacionalidades
- Dinámica 3.- Escribir una frase sobre la tolerancia
- Dinámica 4.- Reflexiones sobre “Todos somos iguales”
- Dinámica 5.- Reflexiones sobre el Nivel de habilidad
- Dinámica 6.- Reflexiones sobre el Género
- Dinámica 7.- Conductas positivas respeto a la igualdad
- Otras dinámicas

Valor Autoestima

- Dinámica 1.- Frases Inconclusas
- Dinámica 2.- Pegar una foto con tu mejor gesto técnico
- Dinámica 3.- Escribir una frase de la autoestima
- Dinámica 4.- Preguntas de autoestima
- Dinámica 5.- Reflexiones sobre autoestima
- Otras actividades

Valor Salud

- Dinámica 1.- Frases Inconclusas
- Dinámica 2.- Redacción de los beneficios para la salud del deporte
- Dinámica 3.- Definición de dopaje
- Dinámica 4.- La pirámide del estilo de vida saludable
- Dinámica 5.- Cuestionario
- Dinámica 6.- Qué es salud preventiva
- Dinámica 7.- Toma de pulsaciones
- Dinámica 8.- Registro de las comidas
- Otras actividades

Valor Compañerismo

- Dinámica 1.- Frases Inconclusas
 - Dinámica 2.- Foto del equipo
 - Dinámica 3.- Escribir una frase sobre el trabajo en equipo
 - Dinámica 4.- Selección del capitán
 - Dinámica 5.- Conocimiento de los compañeros
 - Dinámica 6.- Comportamientos positivos de trabajo en equipo
 - Dinámica 7.- Proverbio japonés
 - Otras actividades
-

Se debe señalar que las dinámicas elaboradas, son propuestas abiertas en todo momento a la modificación en función de las necesidades del entrenador/a. Las edades que se cubren en las

clases de baloncesto y fútbol son muy amplias (benjamín 8-10 años, alevín 10-12 años, infantil 12-14 años y cadete 14-16 años) y por tanto, la forma de ofrecerles y presentarles la información debe ser diferente. Si bien, este es uno de los retos que se ha planteado el equipo de investigación, es decir, adaptar, modificar y crear estrategias específicas para cada perfil de edad, deberá ser el entrenador/a el que en función de su experiencia, el tiempo que quiera dedicar a esta parte de su programación, la receptividad de los alumnos o de los padres, los conflictos que se presentan en las sesiones, etc., deba adaptar las dinámicas y transformar las palabras para explicar el ejercicio, simplificar sus propuestas, poner en práctica partes del ejercicio, etc.

Para hacerse una idea de los contenidos que se trabajan en estas dinámicas vamos a presentar dos ejemplos: el establecimiento de reglas para el entrenamiento dentro del valor “Respeto” y la elección de la figura del capitán en el valor “Compañerismo”.

- **Establecimiento de reglas para el entrenamiento (Figura 2):** Esta dinámica consiste en pedir a los jugadores/as que piensen de manera individual una regla para establecer en clase con relación a diferentes ámbitos: compañeros, profesor, material, instalación, árbitro y adversario, y que podría ser positiva. Sólo se pide una regla porque al ser la media del número de jugadores/as en clase de 12, supone 12 reglas para cada apartado. Los apartados suponen los ámbitos en los que se puede ramificar el valor respeto, siendo necesario destacar la inclusión de la regla con relación a la figura del adversario, ya que muchas veces los alumnos sólo piensan en su equipo y justifican una actitud negativa ante la figura del “otro”.

Figura 2. Dinámica de establecer reglas del Cuaderno del Alumnado

actividad 7

Propón una regla para mejorar la clase relacionada con el:

Respeto al COMPANERO/A	Respeto al PROFESOR/A	Respeto al MATERIAL
Respeto a la INSTALACIÓN	Respeto al ÁRBITRO	Respeto al ADVERSARIO

Toda la clase y mi profesor/a hemos elegido las siguientes normas:

COMPANEROS/AS

PROFESORADO

MATERIAL

INSTALACIÓN

ÁRBITRO

ADVERSARIOS

Estoy de acuerdo y firmo _____ Fecha _____

Una vez elegidas una regla para cada uno de los apartados, la dinámica continúa con una puesta en común por apartados para dar a conocer lo que ha escrito cada jugador con el fin de

hacer una selección en grupo de la regla/reglas más importante que debería tenerse en clase y dejar constancia por escrito. Para reforzar el compromiso de los jugadores/as con lo que han elegido se les pide además que firmen que están de acuerdo y la fecha.

En la elaboración de esta estrategia se han tenido en cuenta los ámbitos en los que se debe trabajar el respeto según los trabajos de Hellison (1995) y Jiménez (2008), la dinámica de establecimientos de contratos educativos según Przesmycki (2000) y los principios de la corriente de clarificación de valores según Howe y Howe (1980).

Como ejemplos de adaptaciones lógicas que se podrían establecer con respecto a esta dinámica:

a) En primer lugar se debería tener presente la edad con la que se está trabajando. La implicación del alumnado a la hora de establecer ellos mismos las reglas es más fácil a partir de los 12 años. Antes es más fácil la imposición reflexiva; b) elegir más de un regla para cada apartado y seleccionar más reglas para elaborar la propuesta final de grupo; c) elaborar un póster con las reglas finales y la firma de todos que se ponga en el vestuario para ser recordadas cuando sea necesario, y d) ofrecer un tiempo de reflexión sobre los pros-contras de cada una de las reglas elegidas, buscando ejemplos en las clases donde se muestre los conflictos que dan lugar a la necesidad de la regla, etc.

- ***Elección de la figura del Capitán (Figura 3)***: Esta dinámica pide a los alumnos que reflexionen en primer lugar sobre las cualidades y valores que debería mostrar el capitán de un equipo y ofrece dos ejemplos de orientación: “esforzarse el primero y dar ejemplo” e “integrar y ayudar a todos los compañeros/as”.

Muchas veces los capitanes de equipo son simplemente elegidos por su habilidad técnica. Pedir al alumnado que justifique las cualidades y actitudes que debe mostrar un capitán supone reeducar a los entrenadores y jugadores sobre cómo debería ser la figura de un líder positivo, además de abrir la puerta a que el entrenador pueda contar con una persona de apoyo para “salvaguardar” una filosofía educativa de equipo y ambiente de equipo.

Después se les anima a que definan las responsabilidades que debe asumir un capitán. En este sentido, las responsabilidades deben abarcar al equipo, el entrenador/a, el entrenamiento, etc., y ayuda a dejar constancia clara de las funciones que debe asumir ese capitán. La propuesta finaliza con una rotación de capitanes estableciendo una fecha de inicio y finalización del rol.

La figura del capitán es tan importante a la hora de generar autoestima, liderazgo y aprender a asumir responsabilidades a nivel social en los jugadores, que disponer de un solo capitán para todo el año supone limitar las posibilidades educativas y formativas que puede tener entre el alumnado este recurso. Además, dadas las responsabilidades y funciones que se han asociado a esta figura, muchos alumnos que no destacan por su habilidad deportiva, pueden acceder a este rol.

En la elaboración de esta estrategia se han tenido en cuenta las dinámicas de repartición de responsabilidades en el alumnado que ofrece Jiménez (2008) y los principios de la corriente de clarificación de valores según Howe y Howe (1980).

Figura 3. Dinámica de elección de la figura del Capitán del Cuaderno del Alumnado

actividad 4

¿Quiénes serán nuestros capitanes?

¿Qué cualidades y valores debería tener el capitán de un equipo?

- > Esforzarse el primero y dar ejemplo.
- > Integrar y ayudar a todos los compañeros/as.
- > _____
- > _____
- > _____
- > _____

Responsabilidades del capitán.

- > _____
- > _____
- > _____
- > _____
- > _____

Sistema de rotación del capitán.

Nombre _____	Fecha de inicio _____	Fin _____
Nombre _____	Fecha de inicio _____	Fin _____
Nombre _____	Fecha de inicio _____	Fin _____
Nombre _____	Fecha de inicio _____	Fin _____
Nombre _____	Fecha de inicio _____	Fin _____
Nombre _____	Fecha de inicio _____	Fin _____
Nombre _____	Fecha de inicio _____	Fin _____

3. BIBLIOGRAFÍA

BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. Martínez Roca. Barcelona.

BREDEIMER, B. J. (1994). Children's Moral Reasoning and Their Assertive, Aggressive and Submissive Tendencies in Sport and Daily Life, *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16: 1-14.

BUCETA, J. y BEIRÁN, J. (2002). Los padres también juegan. Documento elaborado por el Gabinete de Psicología del Real Madrid.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca

COLLINGWOOD, T. (1997): "Providing Physical Fitness Programs to At-Risk Youth", *QUEST*, 49: 67-84.

COMUNIDAD DE MADRID. (2005). *Deporte, Olimpismo y Ciudadanía. Fichas pedagógicas*. Madrid: Consejería de Cultura y Deportes de la Comunidad de Madrid.

CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2004). *Los valores del deporte en la educación. Más alto que uno mismo, Unidad didáctica*, Consejo Superior de Deportes, Madrid.

DEBUSK, M. y HELLISON, D. (1989): "Implementing a Physical Education Self-Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth", *Journal of Teaching Physical Education*, 8 (2): 104-112.

DEVIS, J. (1995): "Deporte, Educación y Sociedad: Hacia un deporte escolar diferente", *Revista de Educación*, nº 306, 455-472.

- ELLIOT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.
- FAD. (2009). *Material didáctico del Club del Buen Deportista*. Recuperado de http://www.fad.es/Publicaciones?id_nodo=87&accion=0&tipo=MDE&keyword=&auditoria=F.
- FRAILE, A., AGUADO, P., DíEZ, M., FERNÁNDEZ, M. FRUTOS, M., De FRUTOS, S. et al. (2008). Los conflictos en las clases de educación Física y algunas estrategias para su resolución. En A. Fraile (coord.) *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. (pp. 7-64). Barcelona: Graó.
- FUNDACIÓN CULTURA Y DEPORTE DE CASTILLA LA MANCHA. (2012). *Programa Juego Limpio*. Recuperado de <http://www.fundacionculturaydeporte.com/?q=node/24/print>.
- FUNDACIÓN FEB. (2012). *Programas nacionales: Basket Integra*. Recuperado de <http://www.fundacion-feb.org/inicio.aspx?tabid=2>.
- FUNDACIÓN REALMADRID. (2012). Por una Educación REAL: Valores y Deporte. *Realmadrid*, (39), 42-47.
- GASPAR y col. (2011). Deporte, actividad física e inclusión social. Una guía para la intervención a través de las actividades deportivas. Madrid: Consejo Superior de Deportes y Dirección General de Deportes.
- GUTIÉRREZ, M. (1995). Valores Sociales y Deporte. La Actividad Física y el Deporte como Transmisores de valores sociales y personales. Madrid: Gymnos.
- GUTIÉRREZ, D. (2006). Modelo de intervención para educar en valores a través del fútbol: una experiencia con niños entre ocho y once años en el Colegio Mirabal. En *Valores en movimiento. La actividad física y el deporte como medio de educación en valores*. (pp. 67-102). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CSD.
- HELLISON, D. (1995). Teaching personal and social responsibility through physical activity, Champaign, IL: Human Kinetics.
- HOWE, L. y HOWE, M. M. (1980). Cómo personalizar la Educación. Santillana: Madrid.
- JIMÉNEZ, P. J. (2000). Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte, Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
- JIMÉNEZ, P. J. (2008). Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores. Madrid: Síntesis.
- JIMÉNEZ, P. J. y DURÁN, J. (Coords.). (2006): Valores en Movimiento: La Actividad física y el deporte como medio de educación en valores. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CSD.
- LLEIXÀ, T. y Soler, S. (2004). Experiencia y proyectos de actividad física y deportiva en entornos multiculturales. En T. Lleixà y S. Soler (coords.) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación?* (pp. 135-152). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- MARTINEK, T. (1997). Serving Underserved Youth Through Physical Activity, *QUEST*, 49: 3-7.
- MARTINEK, T. y HELLISON, D. (1997). Fostering Resiliency in Underserved Youth Through Physical Activity, *QUEST*, 49: 34-39.
- MARTINEK, T. y HELLISON, D. (1998). Values and Goal-Setting with Underserved Youth, *JOPERD*, 69 (7): 47-52.
- MARTINEK, T.; MCLAUGHLIN, D. y SCHILLING, T. (1999). Project Effort: Teaching Responsibility Beyond the Gym, *JOPERD*, 70 (6): 59-65.
- MEGÍAS, D. (2010). La importancia de la familia en la Educación Física. *EF Deportes* (143). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd143/la-familia-en-la-educacion-fisica.htm>.
- MILLER S.; BREDEMEIER, B. y SHIELDS, D. (1997). Sociomoral Education Through Physical Education with At-Risk Youth, *QUEST*, 49: 114-129.
- MOSQUERA, M. J. (2004). No violencia en el deporte y en la vida, Guía para docentes, Xunta de Galicia, A Coruña.
- ORTEGA, G. y JIMÉNEZ, P. J. (2012). Proyecto educativo de transmisión de valores a través del deporte de la Fundación Real Madrid. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(27): 1-2.
- ORTEGA, G., JIMÉNEZ, P. J., DURÁN, L. J., GIMÉNEZ, F. J., JIMÉNEZ, A. C. y SÁENZ-LÓPEZ, P. (2010). Por una Educación REAL. Valores y Deporte. La Alineación de los Valores. Cuaderno del Profesorado. Madrid: Ediciones Gráficas Fundación RealMadrid.

- ORTEGA, G., JIMÉNEZ, A. C., DURÁN, L. J., GIMÉNEZ, F. J., JIMÉNEZ, P. J., y SÁENZ-LÓPEZ, P. (2011). Por una Educación REAL. Valores y Deporte. La Alineación de los Valores. Cuaderno del Alumnado. Madrid: Ediciones Gráficas Fundación Realmadrid.
- PASCUAL, A. (1995). Clarificación de Valores y Desarrollo Humano. Estrategias para la Escuela. Narcea. Madrid.
- PRZESMYCKI (2000). La Pedagogía del Contrato. 1ª Edición 1994. Ediciones Grao. Barcelona.
- STEFFENS, CHARLIE & GORIN, SPENER (1999). Cómo fomentar las Actitudes de Convivencia a través del Juego. Barcelona: CEAC.
- TREPAT, D. (1995). *La Educación en Valores a través de la Iniciación Deportiva*, en Blázquez, Domingo y col. La Iniciación Deportiva y el Deporte Escolar. Barcelona: INDE.
- UNICEF (2010). Guía para la Práctica Deportiva. Deporte para un mundo mejor. Madrid: Consejo Superior de Deportes y UNICEF España.
- WANDZILAK, T. (1985). Values Development Through Physical Education and Athletics, *QUEST*, 37 (2): 176-185.

La tarjeta blanca de la Fundación Real Madrid: transmitiendo valores a través de la competición. Una discusión de grupo con los entrenadores

GEMA ORTEGA*, JAVIER DURÁN**, JORGE FRANCO*, JAVIER GIMÉNEZ***,
PEDRO J. JIMÉNEZ** y ANA CONCEPCIÓN JIMÉNEZ**

* *Fundación Real Madrid email*

** *Universidad Politécnica de Madrid*

*** *Universidad de Huelva*

RESUMEN

La Fundación Real Madrid, a través de sus Escuelas de Baloncesto, y en concreto de sus 17 entrenadores-educadores deportivos encargados de las mismas, implantó en la temporada 2010-2011 el Programa *TARJETA BLANCA*.

Se trata de un programa que premia los buenos comportamientos de los jugadores-as en los torneos internos, entregándoles una *Tarjeta Blanca* en reconocimiento, bien a ciertas conductas puntuales, o por su trayectoria general de deportividad.

El objetivo principal del Programa es el de motivar a los chicos y chicas participantes a comportarse deportivamente y a interiorizar esas actitudes y comportamientos honestos hasta el punto que las realicen de forma habitual y espontánea.

Un objetivo no menos importante es reforzar en nuestros entrenadores/as su ya evidente sensibilidad educativa motivándoles a encontrar virtudes, méritos y valores en todos y cada uno de los chicos y chicas a los que entrenamos.

En definitiva se trata de dirigir la mirada y la atención de toda la estructura deportiva (niños-as, familias, entrenadores/as-educadores/as, etc.) hacia el refuerzo de conductas de deportividad y juego limpio más que a sancionar o castigar las negativas.

Una parte esencial del programa consistió en una discusión de grupo que se celebró con 14 de los 17 entrenadores-educadores de las Escuelas de Baloncesto de la Fundación. Queríamos conocer, tras la primera temporada de aplicación, sus impresiones para tratar de mejorarlo en siguientes temporadas. La riqueza de la reunión fue incuestionable y su análisis exhaustivo es lo que se presenta en este trabajo.

Palabras clave: valores, competición, baloncesto, entrenador, tarjeta blanca.

ABSTRACT

This is a program that rewards good behavior of the players-as in domestic tournaments, handing a *white card* in recognition or to certain specific behaviors, or their general trajectory of sportsmanship.

The main objective of the program is to motivate kids and goats participants to behave sportingly and internalize these attitudes and behaviors honest to the point that made routinely and spontaneously.

One objective is to strengthen not least in our coaches / as its already obvious sensitivity to find motivating educational virtues, merits and values in every one of the boys and girls who train.

In short, this is direct gaze and attention of the entire sports structure (children, families, coaches, educators, etc.). Towards strengthening behaviors of sportsmanship and fair play rather than penalize or punish negative.

An essential part of the program consisted of a panel discussion held with 14 of the 17 coaches, educators Basketball Schools Foundation. We wanted to know, after the first season of application, their impressions to try to improve in coming seasons. The richness of the meeting was unquestionable and comprehensive analysis is presented in this paper.

Keywords: values, competition, basketball, coach, white card.

1. INTRODUCCIÓN

La Fundación RealMadrid (en adelante FRM) siempre ha pretendido utilizar el deporte como un instrumento de educación, de transmisión de valores, y de mejora personal y social. Para ello cuenta con sus Escuelas Deportivas que vienen funcionando desde la temporada 2001/2002. En ellas los entrenadores-educadores cumplen un papel esencial y su formación continua es una prioridad esencial.

Uno de los grandes retos planteados es que la transmisión de valores a través de la práctica deportiva no se quedara simplemente en una afirmación retórica más, sino que se concretara e integrara realmente en el propio proceso de entrenamiento y competición.

En este sentido la FRM, a través de sus Escuelas de Baloncesto, ha utilizado su competición interna para implantar, desde la temporada 2010-2011, el programa *TARJETA BLANCA* (en adelante TB), que consiste en que aquellos jugadores que protagonizan conductas deportivas y de fair play en los partidos, reciben una TB en la que junto al escudo del Real Madrid puede leerse la leyenda: “*TARJETA BLANCA por buena conducta*”.

El principal objetivo del programa TB es el de fomentar la deportividad, el juego limpio y la honestidad entre sus deportistas. Motivarles no sólo a comportarse deportivamente de manera puntual sino a interiorizar esas actitudes y comportamientos hasta el punto que las realicen de forma habitual y espontánea. Que nuestros deportistas se caractericen desde muy pequeños por mantener una conducta ética, tanto en los terrenos de juego como en su propia vida, con lo que resulta esencial el apoyo, la implicación y el refuerzo de las familias. No menos importante es el reforzar en nuestros entrenadores su ya evidente sensibilidad educativa,

motivándoles a encontrar, junto con los propios jugadores, méritos y valores en todos y cada uno de los chicos y chicas a los que entrenamos. Todos ellos pueden ser reconocidos por una u otra cualidad, virtud, mérito o valor.

La FRM pretende con esta iniciativa dirigir la mirada y la atención de toda su estructura deportiva (niños-as, familias, entrenadores y responsables) hacia el refuerzo de conductas de deportividad y juego limpio. Se apuesta por enfatizar lo positivo frente a otras iniciativas donde el acento se pone en mayor medida en reprimir y castigar las conductas negativas.

Son muchas las influencias que nos han permitido fundamentar este trabajo, destacar entre otras las siguientes: Blázquez, 1995; Buceta, 2004; Buceta y Beirán, 2002; Durán, 2006; Giménez, 2000, 2003, 2010; Giménez, y Sáenz, 2004; Gutiérrez, 2007; Jiménez, 2000, 2006, 2008; Jiménez y Durán, 2006; Jiménez, y Ortega, 2005, 2007; Mosquera, 2004; Ortega y otros, 2010, 2011, 2012; Piñar y Cárdenas, 2007, 2009; UNICEF, 2010; y Velázquez, 2000, 2002.

2. GRUPO DE DISCUSIÓN.

Con la finalidad de analizar junto con nuestros entrenadores-educadores el Programa TB, y de evaluar como la estaban llevando a cabo, desarrollamos un grupo de discusión con 14 de los 17 entrenadores-educadores de las Escuelas de Baloncesto de la Fundación. La sesión fue grabada en su integridad.

Una discusión de grupo es ya en sí misma una herramienta muy valiosa para la transformación y mejora de cualquier “problemática” a la que se enfrenta el colectivo que la protagoniza. En nuestro caso, reunir en una dinámica participativa a catorce entrenadores-educadores de las Escuelas de Baloncesto de la FRM, reflexionando conjuntamente durante una hora y media sobre la experiencia que les está suponiendo la puesta en marcha del Programa TB, resultó apasionante y valiosísimo para todos los que allí estuvimos. La participación de estos fue muy activa y sus aportaciones y comentarios de enorme calidad y profundidad fruto de su formación profesional y de su implicación personal en este ámbito y en el proyecto de la FRM. Todos los entrenadores-educadores que participaron en el grupo de discusión recibieron por correo electrónico el informe que ahora se presenta y pudieron revisarlo, matizar ideas o incluso corregir frases puntuales. Hemos mantenido entrecomilladas las frases textuales más significativas poniendo entre paréntesis la persona que las expresó.

A continuación presentamos el resultado del análisis de dicho Grupo de Discusión, en el que se exponen las ideas y reflexiones esenciales que surgieron, agrupadas por bloques temáticos.

3. ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

a) ¿Pensáis que el Programa TB está siendo efectivo?

A pesar de la corta duración del Programa algunos de ellos sí constataron una mejora general en el grupo: “yo tenía un grupo de pequeños que al principio eran muy revoltosos pero insistiendo en las normas de respeto una y otra vez han mejorado mucho y se han convertido en mi equipo preferido. Ellos mismos han cambiado su actitud y hasta los mismos padres te

reconocen que han cambiado y que se portan mejor. Lo que al principio era forzado ahora lo han interiorizado. Hasta los mismos padres te reconocen que han cambiado y que se portan mejor.” (Silvia). “Sí está teniendo un efecto real en mis jugadores-as, y no sólo en los partidos, también en los entrenamientos” (Marta R.).

b) El papel de las familias.

Es importante reseñar que al recibir la TB el niño debe llevarla a casa para que la vean sus padres.

“En este tipo de Programas es esencial el apoyo y el refuerzo de las familias. De nada te sirve trabajar en los entrenamientos y partidos el respeto o cualquier otro valor si luego en su casa no son reforzados en esa misma actitud. (...) Por eso la iniciativa de la TB la considero muy valiosa ya que ha hecho que muchas familias se fijen y valoren los buenos comportamientos durante los partidos cosa que antes no hacían” (Emilio).

“Vosotros no lo veis, pero yo que salgo con los chicos al final de los partidos se nota a su familia y a la del resto de compañeros del equipo que están muy orgullosos del premio recibido. Y muchas familias me han dicho lo bueno que les parece este premio en positivo frente a lo habitual en otras competiciones donde sólo se reprimen y castigan las conductas negativas” (Javier).

c) ¿Qué conductas deportivas deberían ser merecedoras de la TB? La importancia de concretar, definir y mantener los principios y criterios de forma coherente por parte de todos los entrenadores-educadores para ganar en eficacia.

La necesidad de elaborar unos *criterios objetivos* la hora de concedereste premio se planteó como una de las prioridades del Programa. Es esencial que los chicos-as vean una *coherencia* de actuación en los entrenadores-educadores a la hora de mostrar la TB.

Reconocían que no estaban aplicando todos ellos de la misma manera este refuerzo. De hecho casi la mitad de ellos no la había mostrado aún mientras que la otra mitad si lo había hecho. “Fijar los criterios es lo más difícil pero también lo más necesario. Estamos actuando con criterios muy diferentes nosotros mismos. Y los chicos se quejan de esas diferencias que consideran injustas... y puede que tengan razón ya que a veces enseñamos la tarjeta a quien me cae bien y no a quien más se la merece” (Gabi).

“Deberíamos afinar mucho más los criterios y objetivar al máximo las conductas merecedoras de la *tarjeta blanca*” (Emilio).

También se señaló la continuidad año tras año de unos mismos principios y criterios a trabajar por todo el equipo de entrenadores-educadores:

“Es importante la coherencia en nuestro trabajo. Que si yo tengo un grupo trabajando ciertos valores y al año siguiente pasan con Gabriel y él no trabaja en la misma línea hace pues se pierde el trabajo realizado anteriormente” (Laura).

d) ¿Debemos ser generosos o cicateros a la hora de mostrar la *tarjeta blanca*? ¿Deben recibirla muchos o pocos jugadores?

Encontramos dos posturas diferentes entre los entrenadores-educadores respecto a si la TB debe recibirse con carácter de excepcionalidad, por conductas muy meritorias, o por el contrario debería enseñarse con mayor normalidad y frecuencia. Empezamos por la primera.

“Yo creo que deberíamos conceder la *tarjeta blanca* sólo por algo excepcional no por algo que es lo normal y que está reflejado en las propias normas de la Fundación. Cuando empieza el torneo se establecen unas normas generales para todos los chavales y en las categorías de benjamín y alevín en esas normas aparece que los jugadores se arbitran entre ellos y que deben reconocer sus propias faltas, por eso me cuesta enseñar una tarjeta por hacer lo que deben” (Javier M.).

La frase de este entrenador-educador evidencia hasta qué punto en la FRM se tienen ya asumidas ciertas actitudes deportivas que en otros contextos serían envidiadas sin duda, y que hace a las personas que llevan ya tiempo trabajando en ella se vuelvan más exigentes si cabe. Bajo esta perspectiva, ¿qué podría considerarse una conducta excepcional? Rafa nos pone un ejemplo que apunta no tanto a reconocer la propia falta como hacerlo con el de un compañero de equipo: “El otro día me ocurrió algo excepcional. Sergio, del equipo de Barajas, reconoció que su propio compañero, el mejor del equipo, había cometido dobles y que la canasta no valía, ese acto sí me parece merecedor de la tarjeta blanca” (Rafa).

Algunos entrenadores-educadores reconocían que no les resulta fácil mostrar la TB, como si tuvieran miedo a entregarla a chicos-as que no la merecieran realmente. Preferían entregarla no por acciones concretas sino por una coherencia de buen comportamiento a largo plazo (actitudes o carácter moral).¹

“Yo tal vez soy muy restrictivo con la tarjeta pero ante la duda de darla o no, no la doy. Además de esta forma podemos valorar el comportamiento general del chico y no puntual. Es mejor esperar al final. Yo cuando veo algún comportamiento positivo lo dejo en cuarentena por ver la evolución a lo largo de todo el partido. O incluso al final del campeonato ya que un jugador deportivo lo será a lo largo de toda la temporada. Que más da que la consiga el 4 de abril que el 6 de mayo. Lo que quiero es que sea justa. Tal vez soy injusto con los niños y debería dársela con más frecuencia pero creo que de lo que se trata es de premiar no comportamientos puntuales sino actitudes globales. (...) En mi caso más que por comportamientos puntuales creo que debemos mostrarla por actitudes habituales de buena conducta con los compañeros, los rivales, el árbitro, etc.” (Emilio).

“Por lo mismo que dice Emilio yo todavía no he dado ninguna, tal vez sea muy exigente pero no quiero darlas al tun tun” (Andrea).

“Creo que deberíamos premiar la conducta deportiva de algunos chicos que en todos los partidos te facilitan enormemente la tarea y propician un clima estupendo” (Rafa).

Esta actitud de valorar el carácter moral más que aspectos puntuales hizo que algunos comentaran que sería positivo poder enseñarlas también en los entrenamientos.

“Deberíamos poder entregarlas también en los entrenamientos. Si un niño mejora con los días al trabajar un valor y por ejemplo antes golpeaba los balones y ahora los cuida y los recoge. Para mí la mejora debe ser general, en los entrenamientos, en la competición, en todo”. (Andrea).

“Yo lo hago así. Tengo una cartulina que todos pueden ver y seguir en el que el día que fulanito ha mejorado le pongo un punto blanco (o rojos si se porta mal) y al final del trimestre

¹ Tal vez también temen el efecto inflacionista de todo refuerzo. Si todos lo reciben menos importancia se le concede.

o de la temporada contamos el número total de puntos blancos obtenidos y le hacemos un reconocimiento” (Laura).

“Para mí lo importante es el trabajo durante la semana. No si ganan sólo los partidos sino si se esfuerzan en mejorar. El problema mío con mi equipo cadete es que a un entreno vienen 14 y a otro 6. Algunos de ellos cuando tienen exámenes no vienen” (Emilio).

“Yo tengo cadetes que no faltan nunca a los entrenamientos. Han venido hasta con muletas. Y creo que eso merece la TB, aunque luego en las competiciones no se signifiquen tanto como otros en gestos muy llamativos por ser más introvertidos” (Silvia).

Antes de pasar a los argumentos de aquellos entrenadores-educadores que consideraban que la TB se debería mostrar con generosidad y frecuencia por el efecto de contagio que se genera, presentaré el comentario un poco contradictorio y ambiguo de una entrenadora-educadora que, a la vez que admitía que el mostrar una TB había provocado un comportamiento deportivo generalizado por parte del resto de jugadores en ese partido, parecía dudar de la sinceridad de dichas conductas:

“A mí me pasó en un partido que al enseñar una TB al principio por un buen comportamiento a partir de ese momento todos lo hacían y cada dos por tres paraban el partido para reconocer sus faltas. ¿Es bueno?... sí porque todos estaban teniendo una buena conducta pero ¿lo están sintiendo realmente o sólo lo hacen para obtenerla? Por esa regla de tres debería haber enseñado la tarjeta blanca a todos porque es verdad que todos reconocieron sus faltas e hicieron acciones destacadas.” (Laura).

Otros entrenadores-educadores no mostraban dudas sobre el efecto positivo del contagio de deportividad:

“Si enseñar una *tarjeta blanca* hace que el resto de compañeros se comporten correctamente y tengamos que mostrársela a todos, pues fenomenal, de eso se trata. No le veo ningún problema” (Javier).

Es muy interesante verificar que una misma persona que poco antes señalaba sus dudas sobre enseñar muchas tarjetas blancas un poco más tarde es capaz de apuntar algo magnífico, la sensibilidad que todo entrenador que trabaja en el ámbito de los valores debería mostrar para encontrar méritos y valores en todos y cada uno de los chicos y chicas a los que entrenamos:

“Creo que deberíamos hacer un esfuerzo para que al final todos los chicos-as recibieran la *tarjeta blanca*, todos tienen cualidades y nosotros debemos saber ver el mérito y el valor de cada uno de ellos. Incluso si alguien que no se lo mereciera la recibiera podría hacerle cambiar y además evitaríamos su frustración por no obtenerla” (Emilio).

“Nosotros trabajamos la dinámica de decir a cada compañero sus tres cosas buenas” (Alba).

La síntesis o recomendación final a los entrenadores-educadores sería esta: con los más pequeños ser lo más generosos posibles, que reciban la TB el mayor número de jugadores (siempre que sea merecida por supuesto), para que se sientan orgullosos de la misma, y la quieran enseñar a sus familiares. Y a medida que ascendemos en edades y ante la generalización de esos buenos comportamientos ya asumidos, ser más restrictivos en cuanto al número de tarjetas a entregar; pero que esa restricción sea consecuencia natural de exigir conductas más excepcionales y de mayor valor para ser merecedoras de la misma. Por ejemplo actitudes

consolidadas, es decir un comportamiento deportivo constante con los compañeros, los rivales, el árbitro, y no sólo durante los *partidos* sino también en los *entrenamientos*, en definitiva personas que reflejan un verdadero *carácter moral*; y/o conductas más excepcionales y de mayor grado de altruismo y generosidad en un partido.

e) Sobre la progresión ideal de la aplicación de la TB

Todo parece apuntar que el número de refuerzos positivos (tarjetas blancas entregadas) debe ser muy alto en las primeras edades, pues son muy efectivos.

“Lo más importante es empezar a trabajar con ellos desde las primeras edades. Con los baby basket o prebenjamines que ni siquiera tienen competición. A esas primeras edades sí deberíamos premiar el mayor número de conductas positivas como refuerzo para ellos” (Silvia).

Para a medida que se hacen mayores la lógica implica ser más selectivos en el número de las tarjetas entregadas y por supuesto en la calidad de las conductas a premiar.

“A medida que crecen deberíamos ser más exigentes en las conductas y actitudes a premiar” (Laura).

f) ¿Quién debe recibir la TB, el jugador a título individual, el equipo en su totalidad, o ambos?

“Hasta ahora las tarjetas se entregan a título individual. La posibilidad de mostrar una tarjeta al equipo en su conjunto no está contemplada” (Javier).

Lo que sí se ha hecho es entregarla a todos los jugadores del equipo o de los dos equipos pero siempre a título individual: “el otro día decidimos dar la tarjeta a todos los jugadores de los dos equipos. Fue un partido competido y no hubo ni una sola cosa negativa” (Javier),

No obstante se planteó una interesante reflexión sobre el efecto de contagio y de presión positiva que todo el equipo podría hacer sobre todos los miembros del mismo si el premio fuera a todo el equipo:

“La TB al ser un premio a una conducta individual el resto de compañero lo ve bien pero no se implican. Por el contrario si repercutiera en todo el equipo se produciría un efecto de refuerzo entre todos ellos y todos se preocuparían del buen comportamiento de todos sus compañeros” (Laura).

g) ¿Quién debe decidir a quién se enseña la TB, el entrenador-profesor, los propios compañeros, o de forma conjunta? La importancia del *razonamiento* y la *reflexión compartida*.

La mayoría de comentarios apuntaban a que a mayor edad de los chicos-as era esencial que ellos mismos se implicaran y corresponsabilizaran en la decisión de a quien se debía conceder una tarjeta blanca, ya que de esa forma la valorarían más:

“A partir de ciertas edades, infantiles y cadetes sobre todo, deberían ser ellos mismos quienes decidieran quien se merece o no la tarjeta. La valorarían más si el premio se lo conceden unos *iguales* que ahora que se la concedemos los entrenadores” (Elena).

“A medida que crecen sería bueno que sean ellos mismos los que decidan autónomamente quién merece ese reconocimiento” (Laura).

“Deben ser los niños quienes lo deben decidir, que lo hablen entre ellos y que reflexionen sobre los buenos comportamientos de unos y otros, y no que seamos nosotros *siempre* los responsables” (Emilio).

Esa decisión sobre las conductas de deportividad y juego limpio merecedoras del reconocimiento debería adoptarse tras un *razonamiento dialogado* al final del partido, en el tiempo dedicado a comentar también cuestiones técnicas y tácticas:

“Deberían ser los propios niños-as los que al final del partido decidan quien se la ha merecido. Podríamos incluso preguntarles a ellos en la reflexión final ¿pensáis que tal o cual conducta de manganito ha sido merecedora de la TB?”. (Andrea).

Algunos matices sobre como guiar la reflexión con los chicos-as resultan magníficos:

“Para mi es muy importante la reflexión sobre la *empatía que provoca la deportividad*. Si la buena conducta de este compañero conmigo me ha hecho sentirme bien en los entrenamientos o en la competición eso me anima a hacerlo yo igual con otros. Nosotros al final del partido debemos ayudarles a percibir y valorar estas cosas: ¿habéis visto como fulanito ha ayudado a levantarse a manganito?, ¿qué os ha parecido?” (Elena).

Se apuntó al efecto positivo que tendrían estos comentarios para que nuestros deportistas aprendieran a valorar y percibir las buenas conductas que ocurren en un terreno de juego:

“Los mayores al final del partido tienden a quejarse de las faltas recibidas y sólo a fijarse en lo negativo, de esta forma les ayudaríamos a prestar atención también en lo positivo que haya ocurrido” (Laura).

Como alternativa integradora entre la elección por parte de los entrenadores-educadores o los deportistas, se apuntó a que la reflexión de los propios jugadores no era óbice para que los entrenadores-educadores también elaboraran su propia reflexión ante los chicos-as. También ellos entendían que debían asumir su propia responsabilidad de adulto en la elección razonada del jugador-a. No parecía conveniente dejarlo sólo a criterios de los chicos-as, sobre todo por si se producían malas elecciones. Lo ideal sin duda sería llegar a acuerdos conjuntos. O tal vez un doble premio a la deportividad: el concedido por el entrenador-a y el de los compañeros-as.

“Que los propios niños den sus tarjetas no es excluyente a que nosotros concedamos las nuestras desde nuestra perspectiva y responsabilidad educativa” (Javier).

“Yo al final del partido les expliqué a todos (incluso con los del otro equipo) porque le concedía la TB a Javi y todos le aplaudimos. Debemos reflexionar con ellos sobre los méritos que hemos tenido en cuenta para otorgarla a tal o cual jugador. Por ejemplo el mérito que tiene no faltar nunca a los entrenamientos. Tengo chicos-as que han venido hasta con muletas” (Silvia).

También se señaló que la edad de los jugadores-as va en detrimento de su valoración de estos premios.

“El otro día escuché a mis jugadores infantiles (12 años) que se estaban *mofando* de las tarjetas blancas. Estaban como de choteo, que no le daban ningún valor. No es que me sentara mal pero me dije estos mayores no lo están valorando. Y no eran los compañeros mofándose de él sino él mismo quitando importancia y valor de ese gesto ante sus compañeros, como si se sintiera avergonzado de la tarjeta blanca recibida por buen comportamiento. Lo que sí espero es que su familia si lo valore y se lo refuerce de otra manera” (Andrea).

El criterio finalmente recomendado sería que a mayor edad de los chicos-as se les diera la responsabilidad en la elección. En parte para compensar su progresiva infravaloración de este tipo de premios y reconocimientos a la deportividad. Precisamente por ello se trata de buscar una mayor motivación e implicación en los mismos y mantener por tanto el refuerzo positivo. Una de las medidas más adecuadas sería que ellos mismos, de forma *consensuada*, y por supuesto *reflexionada y razonada*, decidieran quienes de entre todos ellos son merecedores de recibir la tarjeta blanca. Que sean ellos quienes *gestionen* el premio. Un premio de deportividad concedido *por los iguales* se valora más que el entregado por el entrenador-educador.

Tan sólo si la decisión adoptada fuera absolutamente irresponsable denotándose cierta *farsa o provocación* en la misma, por ejemplo eligiendo a alguien que ese día se ha comportado muy mal (ha insultado o se ha peleado), el entrenador-educador debería intervenir anulando la elección por irresponsabilidad e incoherencia en la misma y por supuesto explicando de forma razonada el motivo.

Si la progresión funciona bien lo lógico es que con el tiempo cada vez sea menos necesaria la intervención de los entrenadores-educadores.

Pese a las dudas de alguna entrenadora-educadora sobre la posibilidad de razonamiento de los más pequeños: “no sé si con benjamines y alevines se podría hacer lo mismo porque no estoy acostumbrada a esas edades ¿qué pensáis?” (Elena); lo cierto es que la bondad del razonamiento dialogado para el desarrollo moral nos hace recomendar que estas reflexiones compartidas se inicien con los más pequeños. Son más inteligentes y razonables de lo que se suele admitir. “¿Habéis visto como Manolín ha ayudado a levantarse a Susana cuando se cayó?, ¿qué os ha parecido?, ¿pensáis que Manolín se merece la *tarjeta blanca*?” sería un buen ejemplo de cómo podemos iniciar con ellos una reflexión sobre los méritos de ciertas conductas de deportividad, que irán ganando en profundidad con el paso del tiempo. La tarea esencial de los entrenadores-educadores al final del partido sería ayudarles a percibir y valorar estas cosas. Además, estos momentos de reflexión y diálogo sobre las conductas de deportividad y juego limpio al final de los partidos, son elementos excepcionales de crecimiento y desarrollo moral.

h) ¿En qué momento se debe enseñar la TB?

La mayoría coincidieron en que, sobre todo con los mayores, salvo alguna conducta muy excepcional que fuera merecedora de ese reconocimiento al instante, no se debían mostrar durante el partido sino al final del mismo para no romper la dinámica del juego continuamente y que este pudiera hacerse más aburrido y desmotivante:

“A mi me pasó en un partido que al enseñar una TB al principio por un buen comportamiento a partir de ese momento todos lo hacían y cada dos por tres paraban el partido para reconocer sus faltas; y con tanto reconocimiento de faltas de unos y otros ya no se volvió a jugar más” (Laura).

“Sobre todo los mayores lo que quieren es jugar y no entienden tanta ruptura para entregar *tarjetas blancas*” (Silvia).

Además, al hacerlo al final, podríamos valorar el comportamiento general de los chicos y chicas y no acciones puntuales o circunstanciales, y también nos permitirá dedicar un tiempo de reflexión razonada y compartida respecto a las conductas positivas ocurridas durante el juego y de protagonizadas por algunos de sus compañeros.

i) ¿La TB, además del reconocimiento que representa, debería conllevar un reflejo en la propia puntuación de la competición (bien en el resultado del partido, bien en la clasificación del torneo)?

Hasta ahora el Programa TB de la FRM no contempla que las buenas conductas tengan un reflejo en la competición deportiva:

“Hasta ahora son como dos clasificaciones paralelas. Y las dos tienen su premio. Un equipo puede ganar en la competición deportiva y otro en deportividad y los dos tienen como premio por ejemplo una excursión. Las buenas conductas no inciden en la clasificación estrictamente deportiva-competitiva” (Emilio).

Pero en el debate surgieron reflexiones muy interesantes respecto a esta posibilidad. Para empezar algunas sugerencias sobre cómo hacerlo:

“Yo planteé que los equipos salieran con 10 pts. de buen comportamiento y que se fueran restando por malas conductas, y que al final esos puntos se sumaran a la clasificación. Me parecía una buena idea pero no se aceptó” (Laura).

“Lo que podríamos hacer es que en caso de empate en la clasificación final quedara por encima el equipo con más TB” (Rafa).

Pero también se señalaron dudas sobre una serie de efectos no deseados que tal vez una medida así podría tener a medio y largo plazo. Por ejemplo el que pudieran darse conductas positivas *forzadas* sólo para ascender en la clasificación, en definitiva, poco honestas.

“¿No pensáis que si la deportividad va a sumar puntos existe el peligro de que se comporten deportivamente de forma *forzada* sólo por la repercusión en la clasificación?” (Alba).

También volvieron a surgir las reflexiones sobre la necesidad de unificar los criterios, en este caso para no alterar la competición desde la subjetividad de las valoraciones sobre la deportividad y el juego limpio:

“Yo veo otro problema que surgiría al sumar los puntos de deportividad a la clasificación, y es el de la necesidad de unificar criterios entre nosotros ya que es muy dispar y podríamos adulterar la competición.” (Emilio).

Algunas reflexiones apuntaron directamente hacia otro efecto no deseado: el que sin querer estuviéramos incrementando la preocupación y el estrés competitivo de los chicos-as. Algunos de estos comentarios reflejaban una verdadera crítica al elemento competitivo del deporte como factor poco educativo a estas edades:

“La clasificación no es relevante para ellos, muchas veces ni la tienen en cuenta. La tabla de puntos sólo nos llega a los entrenadores por vía mail. Ellos no la ven directamente. No vaya a ser que al sumar puntos por buen comportamiento estemos reforzando indirectamente, como efecto no deseado, el espíritu competitivo” (Gabi).

“Yo considero que podríamos equivocarnos si la tarjeta sumara puntos ya que podríamos fomentar la competitividad” (Ernesto).

“Yo les prohíbo que me hablen de si han ganado o perdido, yo les pregunto si han trabajado los objetivos que nos planteamos durante la semana. Si ya me interesa poco la competitividad en deporte federado aquí me interesa nada. Bastante competitiva es la sociedad y el deporte; que al menos vean en nosotros otro punto de vista. Lo importante para nosotros no deben ser los resultados y las clasificaciones sino que aprendan y se formen” (Ernesto).

“Mis niños no se preocupan de la clasificación general del torneo. No saben que equipo va primero o último” (Silvia).

También se apuntó al efecto directo que la propia preocupación competitiva de los entrenadores tenía sobre la que reflejaban los propios chicos-as:

“Yo creo que ellos reaccionan en función de cómo lo haces tu. Yo siempre les pregunto no si han ganado o perdido sino si han jugado bien o mal, si han tirado todos a canasta. Con estas preguntas le estás quitando importancia al resultado, a la victoria o a la derrota. Y desde luego yo nunca les digo en qué posición están en el torneo. Yo creo que la competición atrae a los niños en función de lo que nos atrae a los entrenadores. Tengo niños que me vienen sonriendo diciéndome no que han perdido sino que han metido su primera canasta” (Andrea).

Otros entrenadores-educadores sin embargo replicaron que no todos los niños-as y equipos experimentaban la competitividad de la misma manera con la que sus compañeros acababan de describirla, que existían diferentes mentalidades competitivas:

“También depende de los niños que tengas. Yo tengo un grupo de benjamines supercompetitivos y lo que quieren es ganar por mucho que no le des importancia al resultado. También depende de su personalidad” (Alba).

“Hay equipos que sí les importa, que van a ganar el torneo” (Marta).

“Yo sí veo a los niños y a los padres mirar la clasificación” (Javier).

“Yo sí les digo vais quintos o terceros... porque me lo demandan y creo que deben saberlo” (Emilio).

La contrarréplica de los primeros apuntó a que para eso estaba la potencialidad y responsabilidad educativa de los propios entrenadores-educadores, para reducir ese exceso en cuanto a la preocupación competitiva:

“Sí pero les podemos educar en valorar más o menos la competición. Yo cogí un equipo que había tenido un entrenador muy competitivo y ellos lo eran pero poco a poco les vas quitando esa preocupación por el resultado. Recuerdo que el primer partido que perdieron fue una catástrofe, y ahora ya no le dan la misma trascendencia” (Laura).

Otra derivada de la conversación nos llevó a la constatación interesante sobre como la propia estructura competitiva del torneo hace que a medida que nos vamos aproximando a las fases finales del mismo aumenta la preocupación o estrés competitivo entre los chicos:

“Es verdad que en la segunda fase del torneo, los que están en el grupo A y son los que se juegan ganar al final, sí les preocupa más la clasificación y te preguntan pero yo no quiero ser la primera en sacar el tema” (Andrea).

He dejado para el final de este bloque un comentario que, a la vez que reconocía la positiva actitud de muchos de sus compañeros en su afán de reducir la competitividad de sus jugadores y del torneo, también expresaba sus dudas razonables sobre hasta qué punto no correríamos el peligro de eliminar el elemento motivacional que toda competición implica, y perder también la potencialidad educativa que, bien orientada, toda competición tiene:

“Pues entonces quitemos los puntos. No me parecería mal, incluso yo sería partidario de una liga sin puntos, pero creo que eso podría mermar el que los niños fueran a jugar los domingos. Yo creo que a ellos les atrae la competición. Y si hemos creado una competición

debemos encauzarla hacia donde nosotros consideremos. Yo creo que debemos trabajar el valor de la competición (qué sienten al ganar, qué sienten al perder)” (Emilio).

j) Sobre la sinceridad de las acciones positivas o si se fuerzan sólo para recibir el premio, y sobre el momento del partido o de la competición en el que se manifiestan

“Lo ideal sería que actuaran deportivamente de manera natural, que les saliera de dentro y no que sean conductas *forzadas* sólo para obtener un premio más” (Emilio).

“Sí porque a veces casi parece el premio *al mejor actor*. Sobre todo a los más mayores, cadetes e infantiles (a partir de los 12 años) se les notan conductas *demasiado forzadas* para recibir la tarjeta. A mi hasta me han preguntado en los entrenamientos que les diga *trucos* para recibir la *tarjeta blanca* [risas de todos]” (Silvia).

Quedó muy claro que en ningún caso deben premiarse conductas *forzadas* o *aparentemente* deportivas, sino comportamientos naturales y espontáneos que reflejan una verdadera *sinceridad y honestidad* de quien las realiza.

Muy interesante nos pareció sin embargo la reflexión de un educador-entrenador en el sentido de que toda educación implica, en cierto grado, forzar al educando, de cómo la repetición de actos, aunque al principio no se crea en ellos interiormente, puede conducir a un cambio real de actitud.

“Yo creo que al principio toda educación implica *forzar* al niño de alguna manera. Hasta para entrar a canasta al niño le forzamos a hacerlo diferente a como él lo haría; pero repitiendo una y otra vez el gesto técnico adecuado que le enseñamos el niño lo asimila y lo convierten en hábito. Pues de eso mismo se trata con las buenas conductas, aunque al principio las puedan hacer forzadas, que luego las realicen habitualmente. (...) Se estarían mofando pero lo importante es que ese chico tuvo un comportamiento destacado en la cancha y eso es lo verdaderamente importante. A esas edades también se mofan de las matemáticas y de la lengua española y no por ello podemos renunciar a educarles” (Javier).

Un indicador de la sinceridad y honestidad de estas conductas, y a considerar a la hora de premiarlas, es el momento del partido o de la competición donde se manifiestan. Por supuesto no tiene el mismo valor un comportamiento ético en momentos intrascendentes de un partido (minutos basura) que cuando nos estamos jugando la victoria. Como se nos dijo:

“Curiosamente esas *conductas forzadas de buen comportamiento* desaparecen al final de los partidos cuando el marcador está apretado. Entonces lo que quieren es ganar” (Javier M.).

4. CONTINUIDAD Y MEJORA DEL PROGRAMA

El procedimiento inicial era que los jugadores recibieran este “premio” o reconocimiento por parte de sus entrenadores-educadores; pero la evolución del Programa aconseja trabajar de forma decidida en una clara línea de desarrollo moral de los deportistas. Para ello lo que se sugiere y aconseja es elaborar, al final de partidos, reflexiones razonadas por parte de los jugadores, sobre aquellas conductas de deportividad que se han vivido en la cancha durante

el encuentro. Es decir, que sean los propios jugadores los que decidan, acompañados por supuesto de sus entrenadores-educadores, quién o quienes son los merecedores de la *tarjeta blanca*. De esta manera se les enseña desde muy pequeños a prestar atención a las buenas acciones que ocurren en el terreno de juego, debatiendo incluso sobre el mayor o menor valor de las mismas.

Otra posibilidad que se está barajando para adoptar en un futuro, y que consideramos muy enriquecedora como evolución del Programa, sería que los deportistas mayores acompañaran y ayudaran a los más pequeños en sus dilemas y razonamientos morales sobre los comportamientos merecedores de la TB.

5. ANEXO: CONDUCTAS MERECEADORAS DE LA TARJETA BLANCA

Exponemos a continuación algunos ejemplos de comportamientos valedores de esta TARJETA BLANCA:

1. Reconocimiento habitual de infracciones, por parte de los propios jugadores/as, durante el juego.
2. Mostrarse siempre respetuoso con las reglas, con el profesor-orientador, profesor-árbitro, con los propios compañeros/as de equipo y con los contrincantes.
3. Animar a los propios compañeros/as de equipo cuando fallan incluso en los momentos más decisivos del partido.
4. Ser generoso y tratar de que un compañero/a que todavía no ha puntuado pueda hacerlo.
5. Parar el juego, incluso en situación ventajosa, si hay algún rival o compañero/a de equipo lesionado.
6. Disculparse con los adversarios a los que hemos cometido alguna falta, aunque sea sin intención, dándoles la mano o, en su caso, ayudándoles a levantarse.
7. Aplaudir las buenas jugadas del equipo rival.
8. Celebración respetuosa y comedida de canastas y triunfos, mostrando empatía con los rivales evitando gestos “provocadores” o excesivamente exaltados hacia los contrarios/as.
9. Interesarse al final del partido por cualquier compañero/a o rival que se haya podido lesionar durante el encuentro.
10. Buena conducta durante la semana en los entrenamientos: asistencia, esfuerzo, compañerismo, cuidado del material, etc.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BLÁZQUEZ, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- BUCETA, J. M. (2004). *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- BUCETA, J. y BEIRÁN, J. (2002) *Los padres también juegan*. Documento elaborado por el Gabinete de Psicología del Real Madrid.

- DURÁN, L. J. (2006). La actividad física y el deporte: Una oportunidad para transmitir valores. En CSD (ed.) *Valores en movimiento. La actividad física y el deporte como medio de educación en valores*, 45 (pp.9-23). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- GIMÉNEZ, F. J. (2010). La enseñanza del Deporte. En F. J. CASTEJÓN (coord.) *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 63-85). Sevilla: Wanceulen.
- GIMÉNEZ, F. J. (2003). *El deporte en el marco de la educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- GIMÉNEZ, F. J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- GIMÉNEZ, F. J.; SÁENZ, P. (2004). *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto*. Sevilla: Wanceulen.
- GUTIÉRREZ, D. (2007) *Modelo de intervención para educar en valores a través del fútbol: una experiencia con entrenadores de fútbol de la Comunidad de Madrid*, Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
- JIMÉNEZ, P. J. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis.
- JIMÉNEZ, P. J. (2006). Modelos de intervención para prevenir la violencia a través de la Actividad Física y el Deporte: Modelo de Donald Hellison. En CSD (ed.) *Valores en movimiento. La actividad física y el deporte como medio de educación en valores*, 45, (pp.45-65). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- JIMÉNEZ, P. J. (2000) *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*, Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
- JIMÉNEZ, P. J. y DURÁN, J. (Coords.). (2006): *Valores en Movimiento: La Actividad física y el deporte como medio de educación en valores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CSD.
- JIMÉNEZ, A. C., y ORTEGA, G. (2007). *Baloncesto en la Iniciación*. Sevilla: Wanceulen.
- JIMÉNEZ, C. y ORTEGA, G. (2005). *Programa del IV Torneo de las Escuelas Baloncesto de la Fundación Real Madrid. Curso 2004-2005*. Madrid: Fundación Real Madrid (Inédito).
- MOSQUERA, M. J. (2004) *No violencia en el deporte y en la vida*, Guía para docentes, Xunta de Galicia, A Coruña.
- ORTEGA, G.; GIMÉNEZ, F. J.; JIMÉNEZ, A. C.; FRANCO, J.; DURÁN, L. J.; JIMÉNEZ, P. J. (2012) *Por una educación Real: valores y deporte. Iniciación al Valorcesto*. Madrid, Fundación Real Madrid.
- ORTEGA, G.; DURÁN, L. J.; GIMÉNEZ, F. J.; JIMÉNEZ, A. C.; JIMÉNEZ, P. J.; SÁENZ, P. (2011). *La alineación de los valores. Cuaderno del alumnado*. Madrid: Fundación Real Madrid.
- ORTEGA, G., JIMÉNEZ, P., DURÁN, L. J., GIMÉNEZ, F. J., JIMÉNEZ, A. C. y SÁENZ-LÓPEZ, P. (2010). *Por una Educación Real: Valores y Deporte. La alineación de los valores. Cuaderno del Profesorado*. Madrid: Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid.
- PIÑAR, M.I. y CÁRDENAS, D. (2009). Necesidades formativas para la competición en la iniciación al Baloncesto. En A.C. Jiménez y G. Ortega (coords.), *Táctica y técnica en la iniciación al Baloncesto* (pp. 101-115). Sevilla: Wanceulen.
- PIÑAR, M. I. y CÁRDENAS, D. (2007). La competición como herramienta formativa. Diferentes propuestas en minibasket. En A. C. JIMÉNEZ y G. ORTEGA (coords.), *Baloncesto en la Iniciación* (pp. 139-155). Sevilla: Wanceulen.
- UNICEF. (2010). *Guía para la práctica deportiva. Deporte para un mundo mejor*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- VELÁZQUEZ, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión en la práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, pp. 7-20.
- VELÁZQUEZ, R. (2000). ¿Existe el deporte educativo? Un ensayo en torno a la naturaleza educativa del deporte. En O. Contreras (coord.), *La Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física (Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física, Ciudad Real, 20-23 de septiembre de 2000)*. (pp. 481-492). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Valor Social y Ética del Deporte

SOPHIE HERREA* Y SUSANA IRAZUSTA**

* *Université Bourdeaux Segalen. LISaf-SoinGIKER*

** *Universidad del País Vasco (UPV/EHU).*

LISaf-SoinGIKER

RESUMEN

El deporte y la actividad física constituyen un fenómeno social de interés público, y contribuyen a la formación y al desarrollo integral de las personas, a la mejora de la calidad de vida y al bienestar individual y social. Por ello consideramos que hay que valorar la trascendencia que tiene la cualificación en el desarrollo del deporte y su influencia a nivel social y ético.

Tener cualificación va a permitir a los profesionales, tener criterio, valorar los costes y asumir responsabilidades.

Palabras clave: Deporte, ética, sociedad, cualificación, cultura.

ABSTRAT

Sports and physical activity represents a social phenomenon of public interest and contributes to the full development and training of any person, to the improvement of the quality of live, and to the individual and social well-being. For this reason, we believe that we need to assess the importance that has the qualification in the development of the sport and its influence on social and ethical level.

Have qualification is going to allow professionals have criteria assess the costs and responsibilities.

Key words: Sport, society, culture, ethical, qualification.

1. EL DEPORTE COMO SISTEMA

El deporte y la actividad física constituyen un fenómeno social de interés público, y contribuyen a la formación y al desarrollo integral de las personas, a la mejora de la calidad de vida y al bienestar individual y social. Por una parte la actividad física es una de las más

populares y extendidas formas contemporáneas de ocupación del tiempo libre, por otra la base de una poderosa industria de servicios. Irazusta(2004)

La atención que despiertan unos Juegos Olímpicos o unos Campeonatos Mundiales sólo puede compararse con acontecimientos excepcionales. Es más, la elevación de determinados deportistas al rango de ídolos populares, demuestra la importancia que el deporte tiene con la llamada civilización del ocio.

El Deporte es un sistema:

Construido, por una suma de **procesos que influyen continuamente en el deporte y la sociedad.**

Dentro de una sociedad que tiene establecido unos criterios de actuación, unas estructuras cognitivas, participación

Que se encuentra más o menos condicionado por los intereses, normas, culturas, políticas de intervención, etc.

Valor Social y Ética del Deporte

No es algo “Natural”

Es una Construcción en la que influyen todos los entes sociales participantes en estos acontecimientos y que hallan en constante evolución.

2. CUALIFICACIÓN

Para diseñar y organizar la práctica basándose en el principio de la variación y elevación del esfuerzo cognitivo de los deportistas, el entrenador debe considerar cuales son las variables susceptibles de ser modificadas. Los estudios realizados por Spriddle (1993) han demostrado la eficacia y conveniencia de estos programas.

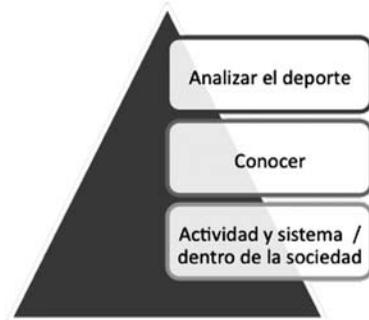
Ética:

DEPORTE ↔ SOCIEDAD

No debemos obviar la importancia que el deporte tiene dentro de la sociedad y la influencia que esta sociedad ejerce sobre el deporte. Por ello consideramos que hay que valorar la trascendencia que tiene la cualificación en el desarrollo del deporte y su influencia a nivel social. Lo cual no significa que el tener una titulación garantiza la cualificación del profesional. En ocasiones nos encontramos con profesores, entrenadores, responsables etc., que a través de la práctica han adquirido una experiencia que les cualifica para llevar a cabo la formación, desarrollo y participación de los jóvenes en el deporte. Y por otra parte aquellos que por falta de conocimiento pueden actuar de manera perjudicial al tomar decisiones incorrectas y la influencia que esto puede tener en los jóvenes participantes.

Para ello es necesario establecer de forma piramidal los criterios que nos llevaran a conocer las necesidades reales que nos permitirán jerarquizar criterios de intervención y organización de programas de actividades que desarrollen el deporte dentro de un espacio de respeto y desarrollo de los valores éticos.

Figura 1. Planteamiento piramidal del estudio del sistema deportivo



Tal y como se representa en la figura 1, el primer paso nos lleva a la necesidad de observar el contexto en el que se plantean las actividades dentro del sistema deportivo y como se distribuyen estas dentro de la sociedad.

Una vez determinado el campo de actuación, es necesario conocer los medios humanos, materiales, estructurales, en los que se desarrollan los diferentes programas deportivos y como se desarrollan estos para plantear estrategias de actuación.

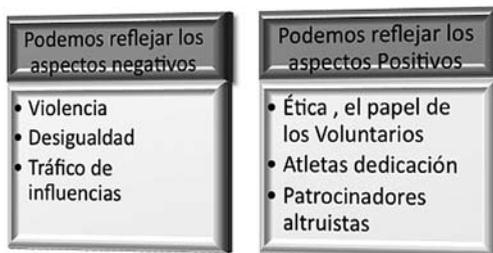
Posteriormente entraríamos a analizar el deporte desde sus diferentes versiones: ocio, recreación, competitivo, escolar, federativo, etc., para evaluar las propuestas llevadas a cabo en relación a las líneas estratégicas establecidas anteriormente.

3. DEPORTE

Los valores que se desarrollan a través del deporte es uno de los aspectos fundamentales por los que las instituciones apoyan el desarrollo del mismo. Dentro y alrededor del mismo se dan diferentes factores positivos y negativos que engrandecen o hace añicos la opinión de la sociedad sobre la influencia del deporte en la misma.

Los profesionales, instituciones, familias, los medios de comunicación, centros deportivos etc., que interactúan en el ámbito del deporte pueden reflejar y manifestar los aspectos negativos como se plantea en la figura 2, o por el contrario reflejar y divulgar los aspectos positivos del mismo.

Figura 2. Aspectos positivos y negativos del deporte



No debemos olvidar que en el deporte se dan aspectos tan enriquecedores como altruistas, el trabajo de los voluntarios por una parte, sin ellos la mayoría de los acontecimientos deportivos no se llevarían a cabo.

El papel de los atletas, que en ocasiones renuncian al desarrollo profesional dedicando un gran número de horas a los entrenamientos y competiciones sin obtener ayuda económica a cambio.

El papel de los padres y madres, que adoptan en ocasiones un rol que ha ido variando, desde consejeros, entrenadores, árbitros (Coakley 2006) apoyando y mostrando elogios (Wuerth, Lee y Alfferman 2004) además de ser un soporte logístico, económico que se intuye como un punto clave en el desarrollo psicológico y social que todo deportista necesita (Amenabar, Sistiaga y García 2008).

4. DEPORTE Y SOCIEDAD

Así mismo podemos valorar y analizar el deporte aislado de la sociedad, y presentando los aspectos negativos de la sociedad y presentando los valores negativos de la sociedad como se muestra en la figura 3.

Figura 3. Comparativa de valores negativos de la sociedad y positivos del deporte

Deporte Aislado	
Sociedad sucia	Deporte limpio
Valor del dinero	Facilita la integración, fomentar el respeto, la cooperación,
Competitividad	la tolerancia, la igualdad, el trabajo en equipo y aprender a
Desigualdad	respetar las normas y reglamentos.
No favorece la integración	Sin percibir dinero.
	Competición limpia.
	Trabajo en equipo.
	Deportividad.

O hacer una valoración más positiva de la sociedad y demostrar lo negativo del deporte.

Figura 4. Comparativa de valores negativos del deporte y positivos de la sociedad

Sociedad Valores Positivos	
Sociedad Limpia	Deporte Sucio
<i>Competencia Social y Ciudadana</i> códigos de conducta para la convivencia basados en la tolerancia, el respeto y la solidaridad	Dopaje
Desarrollo de habilidades sociales de cooperación, colaboración y trabajo en equipo.	Maletines
	Blanqueo de dinero
	Tráfico de influencias
	Compra de árbitros

Los niños adoptarán los comportamientos que cada familia con sus pautas culturales, modelos de educación, escala de valores y expectativas les transmitan reproduciendo generalmente los mismos (Giddens, 1995).

La participación en el deporte permite mostrar competencias que están valoradas positivamente en nuestra cultura. De hecho varios estudios indican que la participación de los adolescentes en el deporte está relacionada con la autoestima (Gil de Montes et al (2011), Donaldson y Ronan, 2006; Pastor y Balaguer, 2001).

5. MODELO SOCIAL INTERACTIVO DEL DEPORTE

Por lo tanto y valorando los distintos aspectos del deporte, nosotras somos más partidarias de presentar un modelo como el que se indica en la Figura 5, en el que podemos observar una sociedad que facilita constantemente información, influye en el desarrollo y formación del sistema deportivo.

La sociedad penetra e interactúa en el sistema deportivo de diversas maneras.

Dentro del deporte encontramos una interrelación del sistema formado las distintas organizaciones, diferentes agentes, patrocinadores, los técnicos y los practicantes y todos ellos articulados por la ACTIVIDAD.

Figura 5. Influencia de la sociedad en el Sistema deportivo



Para llevar a cabo este sistema, es necesario **Conocer la Sociedad**, para ello necesitamos saber los recursos con los que contamos. Valorar las amenazas para poder reducir el impacto que estas ejercen sobre el deporte. Lo que nos va a permitir construir:

- **Proyecto deportivo**
- **Eficiente y socialmente útil**

6. IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO

Es importante tener conocimientos: Sociología, Psicología, Fisiología, Gestión etc.

Esto posibilita realizar un Análisis estratégico y abordar problemáticas que son transversales al deporte:

- **Violencia**
- **Igualdad**

Para ello hay que contextualizar los conocimientos. Esto no quiere decir que te proporcionen **ÉTICA**, sino que te sirven de **EJES**.

Tener conocimiento te permite:

- Evaluar
- Medir
- Mejorar
- Modificar

Y todo ello desde una visión CUANTITATIVA Y CUALITATIVA.

Hacer un análisis del coste, planteamiento del deporte dentro de la sociedad y los recursos que son necesarios para su desarrollo.

Las competencias y la cualificación te permiten ser consciente de las malas influencias, el tráfico de influencias, tanto internas como externas.

Los impactos que pueden producir los diferentes sectores.

Hay que valorar que se pueden dar fallos **ÉTICOS** por falta de conocimiento.

A la hora de valorar estos aspectos, debemos de tener en cuenta que la **Ética** va unida a la persona.

Los valores personales que haya desarrollado a lo largo de su vida.

La personalidad, la resistencia a las influencias.

Tener Cualificación **TE VA A PERMITIR** :

- Evitar manipulaciones
- Buena consonancia.
- Actuación **Ética**.
- Asumir los roles
- Objetivos de vida.

7. CONCLUSIONES

LA CUALIFICACION Y LA TITULACIÓN NO TE QUITAN NADA.

ES UN VALOR AÑADIDO A NIVEL DE **ÉTICA** Y RESPONSABILIDAD SOCIAL,

Tener **CUALIFICACIÓN** NO ES SINONIMO DE TITULACIÓN.

8. BIBLIOGRAFÍA

- AMENABAR, B., SISTIAGA, J. J. y GARCIA, E. (2008), Revisión de los distintos aspectos de la influencia de los padres y madres en la práctica de la actividad física y deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 93, 29-35.
- COAKLEY, J. (2006). The good father: parental expectations and youth sports. *Leisure Studies*, 25, 153-163.
- DONALDSON, S. J. y RONAN, K. R. (2006). The effects of sports participation on young adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, 41, 369-389.
- GIL DE MONTES, L., ARRUZA, J., ARRIBAS, S., IRAZUSTA, S. y TELLETXEA, S. (2011). The role of organized sports participation during adolescence in adult physical activity patterns. *Sport Science Review*, 12, 37-51.
- <http://versita.com/ssr/>
- IRAZUSTA, S. (2004). *Análisis de la Valoración de las relaciones del estado de ánimo, la autoeficacia y las variables motivacionales en amateurs*. Bilbao: UPV-EHU.
- PASTOR, Y. y BALAGUER, I. (2001). Relaciones entre autoconcepto, deporte y competición deportiva en los adolescentes valencianos. *Psicología-online*, 56 from <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/57/index.html>.
- SPRIDDLER (1993) en Irazusta (2004) *Análisis de la Valoración de las relaciones del estado de ánimo, la autoeficacia y las variables motivacionales en amateurs*. Bilbao: UPV-EHU.
- WUETH S., MARTIN, L. y ALFERMANN, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in young sport. *Psychology of Sport and Exercises*, 5 (1) 21-23.

ÁREA 3
EDUCACIÓN FÍSICA

Los retos de la educación física en la sociedad actual, hacia donde nos dirigimos: salud, ocio, hábitos, valores,...

VÍCTOR M. LÓPEZ PASTOR*

** Doctor en Educación, Profesor Titular de la E.U. Magisterio Segovia.
Universidad de Valladolid*

RESUMEN

A lo largo de este texto se intentará realizar un análisis de los retos a los que se enfrenta actualmente la EF (salud, recreación, valores, formación,...). Para ello comenzaremos realizando una revisión de las propuestas innovadoras en EF que han surgido en España en las dos últimas décadas y en que medida responden a los retos planteados. La mayoría de estas propuestas innovadoras han sido generadas por el profesorado de EF, bien de forma individual o a través de grupos de trabajo o seminarios permanentes. Podemos comprobar cómo hay propuestas que tratan las diferentes temáticas planteadas en el título de la ponencia (salud, educación en valores, etc.), así como otras (desarrollo de espíritu crítico, iniciación deportiva en la escuela, desarrollo de procesos de aprendizaje en EF, el desarrollo de una EF integral, el aprendizaje cooperativo en EF, la programación en EF por dominios de acción motriz...). Desde nuestra perspectiva, los principales retos a los que sigue enfrentándose la EF en este principio de década son dos: (a) plantearse de forma seria y sistemática que queremos que aprenda nuestro alumnado en EF; y (b) si vamos a comenzar a superar definitivamente algunos problemas de profesionalidad que venimos reproduciendo durante los últimos 30 años (juego libre, falta de programación y secuenciación, evaluación-calificación por test de CF y habilidad, copiar los malos hábitos de otras materias, etc.). Defendemos la hipótesis de que la mejora de nuestro estatus educativo irá directamente ligada al desarrollo de una práctica educativa de calidad, fundamentada y coherente.

Palabras clave: Educación Física, retos, finalidades educativas, aprendizaje, profesionalidad docente.

1. INTRODUCCIÓN: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ACTUALIDAD

Durante las últimas décadas se han ido planteando diferentes retos para la educación física actual: orientarla hacia la salud, hacia la recreación, hacia la educación en valores,

etc. En realidad, se trata de un debate de finalidades, de grandes objetivos, de razón de ser; que podríamos resumir con la pregunta: ¿Cuál es la principal finalidad de la educación física (EF)? ... o incluso: ¿Qué es la EF?

A lo largo de este texto vamos a intentar realizar una aportación a este debate; primero, vamos a revisar las diferentes corrientes de innovación en EF que han surgido en España en los últimos 20 años y en qué medida responden a los retos planteados; en segundo, plantearemos cuales son, desde nuestro punto de vista, los principales retos de la EF actual.

2. REVISIÓN DE PROPUESTAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Durante los últimos 40-50 años, la EF parecía tener una finalidad más o menos clara, su orientación hacia el rendimiento físico y deportivo. Esto es, la EF se orientaba hacia el entrenamiento de las capacidades físicas del alumnado (habilidades físicas y condición física) y una iniciación deportiva muy basada en el uso de metodologías más bien directivas y analíticas y un enfoque claramente dirigido a la competición y al rendimiento deportivo. Por tanto, predominaba lo que Tinning (1996) denominaba “discursos de EF orientada al rendimiento”. Este enfoque de EF todavía sigue vivo en muchos de nuestros centros educativos, especialmente en educación secundaria y en los centros de formación del profesorado de EF, aunque desde hace poco más de dos décadas también han ido surgiendo numerosas críticas ante ese tipo de EF y generándose propuestas que pretenden ser una alternativa a dicha forma de entender y practicar la EF. El razonamiento en que se sustentan dichas críticas es que una EF que se desarrolla dentro de un sistema educativo no puede tener como principal finalidad el entrenamiento físico de los cuerpos o la detección, selección y entrenamiento de posibles talentos deportivos. Frente a los discursos orientados al rendimiento, Tinning (1996) defiende los “discursos orientados a la participación”, en los que lo realmente importante sea la participación, el interés y el bienestar de toda la población, independientemente de sus capacidades físicas y deportivas, como corresponde a una materia que forma parte de un sistema educativo público y obligatorio. Ahora bien, la pregunta sigue pendiente de contestación: ¿Cuál es entonces la finalidad de la EF?

En un trabajo reciente, López y Gea (2011) revisan las principales propuestas innovadoras en EF que han surgido en España en las dos últimas décadas, agrupándolas en cinco grandes corrientes o tendencias: (1) el salto hacia los discursos de participación y los planteamientos comprensivos en EF; (2) propuestas de aprendizaje inducido en EF; (3) la educación en valores y las actividades físicas cooperativas en EF; (4) propuestas de EF crítica; (5) programar por dominios de acción motriz en EF. En la tabla 1 realizamos un resumen esquemático de las mismas. Cualquier propuesta innovadora está basada, de forma más o menos clara, en marcos de racionalidad educativa y en discursos y modelos concretos de EF. Si esta estructura interna es medianamente coherente afectará de forma importante al modo de entender el hecho educativo, de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje, de desarrollar la práctica educativa, la estructura de sesión, la metodología predominante, el sistema de evaluación, el modo de atender a la diversidad, etc. (López, Monjas y Pérez, 2003).

Tabla 1. Esquema de las cinco tendencias o corrientes de innovación en EF

Tendencia o corriente	Principales propuestas de cada tendencia o corriente
El salto hacia los discursos de participación y los planteamientos comprensivos en EF.	<ul style="list-style-type: none"> – EF para la salud; los juegos modificados en EF y el enfoque comprensivo en iniciación deportiva – La investigación-acción en EF y el trabajo colaborativo en la formación permanente del profesorado – Los temas transversales y la educación en valores en EF – Atención a la diversidad en EF y EF en contextos específicos – Alternativas en EF, utilización de material de desecho,...
Propuestas de aprendizaje inducido en EF; el aprendizaje a través de la utilización de espacios, materiales	<ul style="list-style-type: none"> – Los Espacios de “Acción-Aventura – Los ambientes de aprendizaje – El tratamiento pedagógico de lo corporal – Educación Psicomotriz y Educación por el movimiento – Espacios de aventura y fantasía
Propuestas de innovación que se apoyan en, o trabajan de modo explícito la, Educación en Valores y las actividades físicas cooperativas en Educación Física.	<ul style="list-style-type: none"> – La educación en valores en EF – La utilización de actividades físicas cooperativas en EF. – El aprendizaje cooperativo en EF – La EF para la paz, la convivencia y la Integración; – La EF basada en actitudes; – La propuesta “valors en joc”: – Los programas de responsabilidad personal y social en EF.
Propuestas de Educación Física Crítica	<ul style="list-style-type: none"> – EF Alternativa – Investigación-acción en EF desde un paradigma crítico – Propuestas y experiencias de EF crítica – La autonomía y la autogestión en EF
Programar por dominios de acción motriz en EF	<p>Currículum por Dominios de Acción (Praxiología Motriz aplicada al aula en Primaria) -Metodología por Proyectos en EF</p> <p>Elaboración de Material Curricular en EF y una programación de EF en Primaria basada en Dominios de Acción.</p> <p>Otras propuestas con aplicaciones prácticas basadas en la Praxiología</p> <p>Evaluación del alumno en EF desde la Praxiología Motriz</p>

La mayoría de estas propuestas innovadoras han sido generadas por el profesorado de EF, bien de forma individual o a través de grupos de trabajo o seminarios permanentes. Podemos comprobar cómo algunas de estas tendencias tratan las diferentes temáticas planteadas en el título de la ponencia (salud, educación en valores, etc.), así como otras con un interés más claramente educativo (una EF integral, desarrollo de espíritu crítico, iniciación deportiva en la escuela, desarrollo de procesos de aprendizaje en EF, el aprendizaje cooperativo en EF, la programación en EF por dominios de acción motriz...).

En la primera fila pueden encontrarse las diferentes propuestas que hemos agrupado bajo el término “El salto hacia los discursos de participación en EF”. Se trata de una línea de investigación que ha generado abundantes trabajos sobre temáticas diferentes (condición física y salud, iniciación deportiva en la escuela, expresión corporal, temas transversales y EF, educación en valores en EF) o bien sobre contextos concretos en que desarrollar la docencia en EF (escuela rural, educación infantil, atención a la diversidad, alumnado inmigrante). Hemos situado en primer lugar el trabajo de Devís y Peiró (1992) sobre nuevas perspectivas curricu-

lares en EF por ser la obra que mejor refleja dicho cambio curricular. Los puntos fuertes de dichas las experiencias innovadoras son, especialmente, la renovación que suponen en la forma de entender y practicar la EF, en la búsqueda de alternativas de mayor valor educativo que la EF tradicional que predomina a principios de la década de los 90. Por otra parte, su punto débil podría ser la falta de elaboración profunda de los marcos teóricos en que fundamentar dicho cambio, salvo excepciones (Devís y Peiró, 1992, López, Monjas y Pérez, 2003). Los resultados obtenidos en la puesta en práctica parecen ser buenos, en general, dado que parecen lograr una mayor implicación del alumnado en la asignatura, así como un incremento del aprendizaje y las experiencias positivas en EF. En muchos casos parecen aportar aprendizajes auténticos y relevantes.

En la segunda fila pueden encontrarse las propuestas que se centran en la utilización del “aprendizaje inducido en EF, a través de espacios y materiales”. Se trata de propuestas que guardan una fuerte relación con las aportaciones de las corrientes psicomotricistas francesas, fundamentalmente con los trabajos de Lapiere y Acoururier. Sus características comunes son: utilizar el espacio y el material como inductores del aprendizaje, la estructura de sesión, la no directividad, basarse en el juego libre y exploratorio del alumnado y su posterior derivación por parte del profesorado. También presentan aspectos originales y propios, así como una clara contextualización. En la mayor parte de los casos se ha realizado una larga y profusa experimentación práctica mediante ciclos de investigación-acción, que ha generado una evolución progresiva respecto a las propuestas iniciales. El punto clave de innovación de todas estas propuestas es la utilización del espacio y los materiales como inductores de actividad, a través del juego libre y exploratorio del alumnado que, en algunos casos, conlleva también la intervención del profesorado para hacerlo evolucionar. Estas innovaciones presentan algunos puntos fuertes: el desarrollo de propuestas de EF centradas en la no directividad; se trata de propuestas muy adecuadas para trabajar contenidos de habilidades físicas básicas, especialmente en la etapa 3-8 años; permiten realizar una buena atención a la diversidad e intervenir puntualmente para estimular el aprendizaje del alumnado; logran elevados niveles de tiempo de implicación motriz y en el aprendizaje; dan importancia a la verbalización final del alumnado; todas han sido experimentadas durante muchos años, generando numerosos estudios y acumulando abundantes datos sobre los resultados. En cuanto a sus puntos débiles, podríamos considerar que se trata de propuestas de innovación que pueden mostrar serias dificultades para trabajar algunos contenidos (expresión corporal, juegos infantiles tradicionales, iniciación deportiva, juegos cooperativos, actividades en la naturaleza, etc.) y que están especialmente centradas en las primeras etapas (3-8 años), aunque dos de ellas han sido también contrastadas en toda primaria y secundaria obligatoria: el tratamiento pedagógico de lo corporal y los espacios de aventura y fantasía. Los resultados obtenidos en la puesta en práctica parecen ser muy positivos, generando una fuerte implicación y motivación del alumnado, así como un incremento del aprendizaje.

En la tercera fila recogemos las propuestas de innovación centradas principalmente en la Educación en Valores en EF. Hemos incluido en este apartado todas las propuestas que tienen que ver con la metodología cooperativa en EF, así como la utilización sistemática de actividades físicas cooperativas en EF. Se trata de dos temáticas que han despertado un enorme

interés en nuestro país en la última década e incluso, así como una considerable proyección en Latinoamérica y, en los últimos años, también en el mundo anglosajón. El punto clave de innovación en los trabajos de esta tabla es la educación en valores a través de la EF, el desarrollo de metodologías y actividades físicas cooperativas en EF y el desarrollo de programas de EF dirigidos a la integración, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos entre el alumnado. Sus puntos fuertes son: el trabajo sistemático y en profundidad de los temas transversales en EF; el logro de buenos climas de grupo en las aulas, favoreciendo la integración, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos; el desarrollo de programas de responsabilidad social e integración para poblaciones marginales o en riesgo de exclusión social; la generación de sistemas de formación que favorecen el intercambio de experiencias entre el profesorado interesado en estas temáticas. Por el contrario, sus puntos débiles son: el peligro de caer en el mero activismo y entender las actividades físicas cooperativas como instrumento metodológico con el que trabajar cualquier otro contenido, en vez de entenderlo como un contenido específico dentro de la EF; el centrarse exclusivamente en el tema de la educación en valores y olvidar los contenidos de aprendizaje propios de la EF. Aunque existen pocos estudios sistemáticos sobre resultados en el alumnado de su puesta en práctica (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Fernández-Río, 2003; Velázquez y Fernández, 2002), siempre encuentran resultados muy positivos, tanto en lo que respecta a la convivencia y resolución de conflictos en el aula, como a la actitud general del alumnado y el aprendizaje de contenidos específicos. También parecen existir buenos resultados en lo relativo a la mejora de la motivación y de la implicación del alumnado en el desarrollo de la asignatura.

La cuarta fila agrupa las propuestas relacionadas con orientaciones de EF Crítica. Se trata de una corriente que aglutina pocos trabajos, especialmente a la hora de desarrollar propuestas prácticas y experiencias de aula. Una posible explicación de este hecho es falta de tradición que existe en nuestro país en este tipo de planteamientos. La otra, que se trata de propuestas complejas de llevar a cabo en la práctica cotidiana de nuestros centros. El punto clave de estas innovaciones es su finalidad emancipadora y su proximidad al paradigma crítico. Sus puntos fuertes son: trabajar en pro de la independencia y emancipación del alumnado en EF; generar un espíritu crítico en el alumnado respecto a la cultura corporal y motriz en nuestra sociedad; la búsqueda de posibilidades y aportaciones de la EF a la transformación social. También presentan algunos puntos débiles: existe una base teórica mucho más desarrollada y abundante que experiencias prácticas concretas; de hecho, parece existir una notable dificultad para generar prácticas concretas de EF con un claro carácter crítico. Por otra parte, cuando se presentan experiencias prácticas no suelen aportarse datos sobre los resultados logrados en el alumnado, ni sobre las dificultades que surgen durante su desarrollo práctico y las posibles soluciones encontradas.

Por último, en la quinta fila presentamos las propuestas que desarrollan programas de EF organizados por Dominios de Acción Motriz. Se trata de propuestas basadas en los planteamientos de la Praxiología Motriz y su aplicación a la EF. Como puede comprobarse, se trata de la subcategoría que menos trabajos recoge. Desde nuestro punto de vista, la propuesta más completa y elaborada en estos momentos es la desarrollada por Larraz (2002, 2009), que ha estado más de quince años organizando toda su programación de EF en Primaria basada

en este planteamiento y que diseñó un Currículum para el área de EF en Primaria basado en este planteamiento (Larraz, 2002). Larraz considera que estos dominios organizan las seis grandes clases de experiencias corporales que atraviesan la diversidad de prácticas motrices de la EF escolar; los seis tipos de problemas motores diferentes a los que puede enfrentarse el alumnado (ver tabla 2).

Tabla 2. Dominios de acción motriz (DAM) a trabajar en EF en primaria

DAM	Denominación
1	Acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros. Actividades realizadas principalmente de forma individual. Suelen ser acciones medibles, con parámetros espaciales o temporales.
2	Acciones de oposición interindividual. Actividades en situaciones de enfrentamiento uno contra uno.
3	Acciones de cooperación. Hay que resolver un problema común que requiere la cooperación de todo el grupo. No hay enfrentamiento con otros grupos ni personas. Todos ganan. Implica procesos de diálogo, ayuda y solidaridad.
4	Acciones de colaboración y oposición. Son acciones colectivas que requieren la colaboración con las personas del mismo grupo para superar a las del grupo contrario. Suelen ser situaciones con alto grado de codificación, en las que cobra gran importancia el respeto de unas normas y reglas de juego.
5	Acciones en un entorno físico con incertidumbre. Actividades en un medio desconocido o, fundamentalmente, en el medio natural. La clave es la correcta interpretación de las variaciones en el medio. Tiene gran importancia la seguridad.
6	Acciones con intenciones artísticas y expresivas. Acciones con finalidades estéticas y comunicativas. También suele haber una relación estrecha con el ritmo. Se prestan mucho a la organización de proyectos de acción colectiva.

Entendemos que su punto más fuerte es que su aplicación al mundo de la EF puede ser interesante a la hora de dotar a nuestra área de un mayor rigor y estructura. Realizar la programación de EF por DAM permite realizar un proceso de aprendizaje con mucha más lógica, sistematicidad, rigor y cercanía a la realidad cotidiana. Lo mismo puede aplicarse al encadenamiento de sesiones dentro de una unidad didáctica y a las actividades concretas de aprendizaje a desarrollar en el aula. Este planteamiento puede ser de una gran ayuda a la hora de ir clarificando que se quiere enseñar y cuando y como hacerlo y, sobre todo, a la hora de organizar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje en EF, al trabajar sobre la lógica interna de las diversas situaciones motrices. Como punto débil, que todavía no existen demasiadas propuestas prácticas concretas y sólo una propuesta de programación curricular completa para EF (Larraz, 2002).

3. NUESTRA PERSPECTIVA SOBRE LOS PRINCIPALES RETOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ACTUALIDAD

Kirk (2008), tras analizar la evolución que ha sufrido la “idea de la idea de EF” a lo largo de su presencia en el sistema educativo, advierte que podríamos estar a las puertas de

un nuevo cambio, en la dirección del plan de actuación para la EF y el deporte aprobado en Inglaterra en 2008 (“Physical Education and Sport Strategy for Young People), que establece tres tipos de programas de EF y Deportes: (a) orientado al rendimiento deportivo; (b) orientado a la lucha contra la obesidad; (c) orientado al desarrollo de conductas prosociales.

En oposición a este futurible, Kirk considera que el desafío de cualquier materia escolar es la transferencia del aprendizaje escolar a la vida durante y después de la escuela, la autenticidad del conocimiento escolar en relación a la vida y el papel de la escuela como institución de transformación social. En este sentido, podemos considerar que todas las propuestas revisadas en este estudio realizan aportaciones en mayor o menor grado a este desafío, de que la EF genere en el alumnado aprendizajes relevantes para la vida y, en algunos casos, que la EF posea también una finalidad de transformación social.

Desde nuestra perspectiva, los principales retos a los que sigue enfrentándose la EF en este principio de década son dos: (a) plantearse de forma seria y sistemática que queremos que aprenda nuestro alumnado en EF; y (b) si vamos a comenzar a superar definitivamente algunos problemas de profesionalidad que venimos reproduciendo durante los últimos 30 años (juego libre, falta de programación y secuenciación, evaluación-calificación por test de CF y habilidad, copiar los malos hábitos de otras materias, etc.).

Nosotros entendemos que la EF tiene tres grandes finalidades, como área curricular específica dentro de un sistema educativo universal, obligatorio y público: (1) el desarrollo físico-motriz del alumnado; (2) la creación y recreación de la cultura física del alumnado; y (3) su aportación al planteamiento global de desarrollo integral del alumnado, como ciudadanos de una sociedad democrática. Las dos primeras finalidades son específicas y propias de nuestra área; si nosotros no nos encargamos de ellas, nadie más lo va a hacer. La tercera es una finalidad global, que nos identifica y une con el resto de compañeros de otras áreas, con todos los profesionales de la educación, a la que podemos realizar dos aportaciones fundamentales: (a) el desarrollo, en mayor o menor medida, de la mayor parte de las competencias básicas; (b) una importante aportación al desarrollo integral de nuestro alumnado, desde, con y a través de la motricidad.

Lógicamente, hay muchas propuestas prácticas de EF en primaria y secundaria que no inciden de forma suficiente en las tres finalidades. La mayoría se preocupan exclusivamente de la primera (el desarrollo físico-motriz del alumnado); pero también pueden encontrarse otras que se centran tanto en la tercera finalidad, que se olvidan de lo propio y específico de nuestra área. Por eso entendemos que es fundamental trabajar de forma global en las tres finalidades, sin olvidar ninguna de ellas. Ahora bien, la única que puede establecer un sistema de aprendizaje claro y coherente, propio y específico del área, es la segunda (la creación y recreación de la cultura física del alumnado) y, en este sentido, la propuesta más completa y adecuada que conocemos es la programación en EF por DAM, porque permite organizar y secuenciar mejor los aprendizajes a desarrollar por el alumnado de EF a lo largo de su paso por el sistema educativo.

Defendemos la hipótesis de que la mejora de nuestro estatus educativo irá directamente ligada al desarrollo de una práctica educativa de calidad, fundamentada y coherente. Entendemos que ese es el mayor reto de la EF en la actualidad.

4. BIBLIOGRAFÍA

- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- ESCArtí, A. (coord.), PASCUAL, C., GUTIÉRREZ, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza Publicaciones. (CD-R).
- FERNÁNDEZ-RÍO, J. y VELÁZQUEZ, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- KIRK, D. (2008). Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de Educación Física. En AA. VV. *Actas V Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte*. León: Universidad de León. (CD-R).
- LARRAZ URGELÉS, A. (2002). *Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón. Educación Primaria: Educación Física*. (consultado 5-5-2008) (http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_curri_011.pdf).
- LARRAZ URGELÉS, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 45-63.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. y GEA FERNÁNDEZ, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 245-270. (<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm>).
- LÓPEZ PASTOR, V. M.; MOJAS AGUADO, R.; PÉREZ BRUNICARDI, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- TINNING, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación (Madrid)*, 311, 123-134.
- VELÁZQUEZ CALLADO, C. y FERNÁNDEZ, I. (2002). *Educación Física para la paz, la convivencia y la integración*. Valladolid: La Peonza.

Las competencias transversales como medio para el desarrollo personal del profesorado de Educación Física

ANTONIO FRAILE ARANDA

Catedrático de la Universidad de Valladolid

RESUMEN

A partir de la reforma de Bolonia se deben establecer nuevos procedimientos para el desarrollo de la actividad universitaria con la finalidad de abordar, desde procesos de innovación educativa, los retos que plantea la sociedad del conocimiento. Vinculados a esos cambios, se deben definir cuáles son los objetivos y el proceso a seguir en la formación para el desarrollo personal del profesorado que debe liderar dichos cambios. En este caso, reflexionaremos sobre: Cuáles deben ser las prioridades formativas en las titulaciones de grado para el profesorado de Educación Física y cómo desde una formación humanística, que supere el modelo técnico, basada en competencias transversales, se capacite a los futuros docentes para intervenir con eficiencia en esta sociedad del conocimiento. Nuestra propuesta parte de un modelo formativo que tenga en cuenta el desarrollo y la mejora del autoconocimiento personal, así como la adquisición de habilidades interpersonales e intrapersonales de los estudiantes a partir del trabajo autónomo, la capacidad de comunicación y de escucha activa, y del trabajo en equipo colaborativo.

Palabras claves: Competencias transversales, formación del profesorado de educación física, autoconocimiento personal, habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales.

ABSTRACT

From Bologna's Higher Educational Reform it is essential to establish new procedures for the development of the University activity with the aim of addressing , using innovative educational processes, the challenges that the knowledge society has to face. Linked to these changes, we have to define which are the objectives and the process to follow in the personal development training of the teachers who have to be the leaders of these changes. In this case we'll reflect on which will be the training priorities in the physical education teacher qualifications, and how, from a humanistic training that goes beyond the technical model, based on transversal competences, we will entitle the student teachers to intervene with efficiency in this knowledge society. Our proposal is based on a training model which takes into account

the development and improvement of self knowledge, as well as the students acquisition of interpersonal and intrapersonal skills based on autonomous work, communicative skills, active listening and collaborative team work.

Key Words: Transversal competences, physical education teachers training, personal selfknowlwgde, intrapersonal skills, interpersonal skills.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI, que se desarrolla como parte de la postmodernidad, se define a partir de unas características contextuales de tipo económico, social y político, determinadas por la globalización de la economía del libre mercado, la extensión de las democracias formales como sistema de gobierno y del dominio de los medios de comunicación de masas (Giddens, 1995). Una de sus características es la amplia aversión a los grandes diseños sociales, la pérdida de interés por las verdades absolutas y la reconciliación con las técnicas de vida. Para Bauman (2006), los valores de la modernidad de uniformidad y universalismo se sustituyen por la coexistencia y la tolerancia. Ante esto los educadores tenemos la responsabilidad de construir una pedagogía de la diferencia, que permita establecer de forma crítica nuevas prácticas culturales.

Desde esta perspectiva, la sociedad plural, diversa y multicultural está vinculada a un modelo postindustrial y tecnológico. Ya no existe una verdad única, pues las grandes ideas desaparecen cuestionando los pilares de la ciencia, la religión, el arte, la filosofía,...hasta considerar que todo pensamiento es relativo, limitado y condicional (Morin, 1998). Este nuevo modelo socio-cultural repercute directamente en el contexto universitario y en los modelos educativos, lo que exige revisar las nuevas necesidades de los estudiantes y las finalidades de las actividades docentes relativos a esos procesos de socialización.

Con objeto de impulsar nuevos procedimientos entre los estudiantes como futuros ciudadanos, se deben cuestionar y modificar los modelos técnicos de formación del profesorado e impulsar procedimientos basados tanto en la práctica como en la perspectiva crítica. Desde los cuales el profesor y los estudiantes negocien y produzcan nuevos significados culturales, con objeto de analizar las prácticas discursivas y las relaciones de poder/conocimiento. A través de un compromiso por desarrollar vidas comunitarias, a favor de la democracia y de la justicia social desde la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas (Fraile, 2006).

Para Rychen y Salganik (2006) los modelos de formación actuales han de orientarse más a la adquisición de competencias, que a cualificaciones específicas para tareas prescritas; gracias a las cuales poder adaptarse a un futuro laboral cambiante, en un aprendizaje a lo largo de la vida. Desde el enfoque de competencias el alumnado debe aprender a servirse de sus saberes para actuar (Perrenoud, 2012). Por todo ello, desde el espacio de la Educación Física, se debe analizar el papel a desempeñar por los docentes a partir de una formación en donde esté presente el desarrollo de competencias transversales como la autonomía, el trabajo en equipos colaborativos y el desarrollo de la comunicación y la escucha activa, todo ello en relación con las nuevas culturas del cuerpo.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EF EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

En el informe sobre educación que elaboró la OCDE en 1996, se incluían propuestas que se adelantaban a los cambios económicos y tecnológicos de la sociedad actual. Se nos advertía sobre la necesidad de establecer modelos formativos que no estuvieran orientados de forma cerrada y en exclusiva, hacia la formación profesional, ya que podían quedar obsoletos debido tanto a la evolución de los conocimientos como a la transformación de las empresas.

Ante estas propuestas de cambio nos surgen algunas preguntas: ¿Cómo responder desde los sistemas educativos universitarios a esa nueva diversidad y heterogeneidad pluricultural? ¿Cómo ayudar a los estudiantes a adquirir unos saberes y competencias, para adaptarse a los nuevos cambios?. Las propuestas universitarias deben ayudar a superar el saber técnico, desde una innovadora currícula formativa facilitando una participación más democrática y de colaboración de los estudiantes, que les prepare para gestionar las aulas de la sociedad del conocimiento.

De forma más concreta ¿Cómo abordar desde la formación del profesorado de educación física el papel de la educación corporal en la escuela actual? Desde las competencias transversales podemos incorporar nuevos valores educativos en las clases. Facilitando que esta disciplina, como parte del sistema educativo, atienda a un conjunto de valores educativos desde lo que poder interpretar y saber actuar de forma crítica.

En primer lugar, como alternativa al modelo tradicional, proponemos una *formación basada en la práctica*; en donde las nociones científicas de explicación, predicción y control, sean modificadas por las interpretativas de comprensión, significación y acción. Para Imbernón (1994) este modelo formativo replica al modelo técnico, considerando al docente como agente de cambio social, que además de preocuparse por el qué y el cómo, responda al por qué y para qué. Desde un curriculum de carácter práctico, abierto y flexible que se desarrolla gracias a la construcción activa de los aprendizajes. En el ámbito de la formación del profesorado de E.F, hay diversas experiencias con la intención de democratizar, donde el alumnado se implica en el diseño, puesta en práctica y evaluación de su programa formativo (Fraile, 1995; Pascual, 1996).

Por último, nos remitiremos a un *modelo formativo basado en la teoría crítica* cuya finalidad es ayudar al profesorado a constituir un proceso de transformación y reconstrucción social. Desde esta perspectiva debemos plantearnos cómo poder problematizar las experiencias y necesidades de los estudiantes socialmente construidas y a veces contradictorias; cómo explorar la interacción establecida entre sus propias vidas y las limitaciones y posibilidades planteadas por el orden social. Se trata de superar la idea de que el conocimiento solamente se produce en la mente del educador teórico (McLaren, 1997).

En el ámbito de la educación física, para Tinning (1992) los programas de formación del profesorado desde una visión crítica deben superar los aspectos puramente instructivos, buscando cómo establecer unas mejores relaciones entre escuela y sociedad, como compromiso del docente con su entorno social (comunidades educativas). En este caso, la enseñanza de la educación física se enfrenta a procesos complejos a desarrollar en el espacio educativo, desde

una visión contextual no generalizable. Donde los docentes han de partir de sus principios educativos, como guía de actuación, considerando unos valores democratizadores relacionados con la igualdad de oportunidades, el respeto, la tolerancia y la colaboración (Fraile, 1993; Pascual, 1994; Devís, 1994, Fernández Balboa, 2000).

Por tanto, la formación de los docentes debe estar conectada a las finalidades del profesorado y a las diferentes visiones de la actividad corporal, incorporando aquellas competencias que les ayuden a intervenir en el aula desde una perspectiva integral e interdisciplinar.

3. LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las competencias representan el conjunto de actitudes, valores, conocimientos y habilidades (personales, interpersonales, profesionales y organizacionales) que nos permiten actuar de forma eficaz en la vida y en el trabajo. En el proceso de enseñanza-aprendizajes, los estudiantes deben adquirir competencias que les permita actuar de forma eficaz en la práctica profesional (Barnett, 2001).

La universidad, como transmisora del conocimiento, tiene como finalidad formar al futuro docente (haciéndole competente) para adaptarse a los cambios sociales y vincular su formación universitaria con el mundo profesional (Delors, 1996). Los programas formativos facilitarán que el estudiante, al finalizar sus estudios, disponga de habilidades y competencias que favorezcan su autonomía, su capacidad para cooperar y para emitir juicios éticos. Este enfoque por competencias debe vincularse con la cultura de formación a lo largo de toda la vida, como una disposición permanente a aprender, en la que se debe hacer patente la necesidad de alcanzar conocimientos, habilidades y aptitudes que favorezcan la capacidad de autoaprendizaje (De Miguel, 2006). No obstante, debemos estar alertas ante la nueva preocupación que muestran el poder empresarial por controlar los sistemas educativos, buscando un acercamiento de sus intereses mercantilistas y tecnocráticos a los programas curriculares.

En el proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe), vinculado con el proceso de convergencia y adaptación a los títulos y planes de estudio del espacio de enseñanza superior europeo, se recogen las competencias *transversales* que tienen presencia en todas las materias o ámbitos de conocimiento, y se diferencian en tres tipos:

- Las competencias instrumentales como capacidades a movilizar para obtener un fin: capacidad de organización y planificación, capacidad de análisis y síntesis, comunicación oral y escrita, resolución de problemas, toma de decisiones, etc.
- Las competencias personales son las habilidades de relación social y de integración: trabajo en equipo, relaciones interpersonales, razonamiento crítico, compromiso ético, etc.
- Las competencias sistémicas se relacionan con la comprensión de la totalidad de un sistema y hacen referencia a las cualidades individuales y la motivación hacia el trabajo: aprendizaje autónomo, creatividad, adaptación a nuevas situaciones, liderazgo, etc.

Es importante ayudar al estudiante a conocerse mejor, para luego desempeñar mejor su labor profesional. Por ello, destacaremos algunas dimensiones anteriormente presentadas: trabajar de forma autónoma, comunicarse de forma activa y trabajar de forma colaborativa.

- a) **Trabajo de forma autónoma:** El concepto de autonomía, en Escamilla (2008), se vincula a la capacidad del estudiante para lograr ser más dueño de sí mismo, responsable de su vida y de sus decisiones. Eso exige de una voluntad reflexiva, en un contexto de libertad, que permita actuar de acuerdo con unos principios éticos. Ser autónomo debe posibilitar el desarrollo de hábitos de trabajo individual y de equipo, desde el esfuerzo y la responsabilidad en el estudio, a partir de un sentido crítico y de creatividad en el aprendizaje.

Una enseñanza innovadora deben favorecer que los estudiantes piensen sobre cómo llegar a apropiarse mejor del conocimiento, pero también a cómo adquirir un mejor desarrollo personal, social y profesional (Rué, 2008). Desde el autoaprendizaje, la enseñanza individualizada, el aprender “on line”, el estudio independiente, la autoformación, el aprendizaje autodirigido, etc., se favorecen procesos de autoconocimiento personal, como procedimientos y estrategias docentes que ayudan a los estudiantes ser más autónomos (Fraile, 2010).

A partir de estos procedimientos, se deben fomentar las competencias intrapersonales e interpersonales que capaciten a los estudiantes para aprender por sí solos. Desde unos principios y propósitos docentes que les permitan avanzar en ese camino emancipador.

- b) **La comunicación y la escucha activa.** La comunicación, como capacidad para intercambiar mensajes verbales y no verbales, utiliza el diálogo como uno de los medios para su desarrollo. Desde el intercambio de opiniones se comparten los conocimientos y experiencias personales. En el escenario educativo, se favorece la comunicación cuando estimulamos a los estudiantes a transmitir aquello que piensan de forma reflexiva (Bain, 2006).

El sistema de comunicación está formado por: el paralenguaje (cualidades de voz y sonido); la kinesia (dominio del lenguaje corporal a través de gestos, posturas y expresión corporal); la proxémica (dominio y uso del lenguaje en relación a la distancia corporal); la imagen corporal que muestra el educador y, por último, el dominio de los silencios. Por tanto, la buena comunicación favorecerá la capacidad de empatizar, transmitir el mensaje, escucha activa, responder a las preguntas y disponer de una buena expresión verbal y corporal. Cuando los estudiantes escuchan se ponen en lugar de los demás, debiendo saber buscar información para responder y a argumentar.

- c) **El trabajo en equipo de forma cooperativa.** La cooperación consiste en trabajar juntos, unos con otros, para alcanzar los objetivos y los resultados que sean beneficiosos para todos los miembros del grupo (Johnson, Jonson y Holubec, 1999). El trabajo en equipo cooperativo exige una buena coordinación entre sus miembros, donde cada uno debe jugar un rol diferente. Un compromiso ético y solidario para que cada uno aporte lo máximo de cara al objetivo final. Así como una buena comunicación y capacidad para adaptarse a las diferentes tareas, funciones, cambios y demandas a desarrollar.

Para Mañas (2011), las ventajas del trabajo grupal están en conseguir cómo la diversidad de cada uno enriquece al grupo. Las decisiones grupales tienen más relevancia y las responsabilidades de los resultados obtenidos es compartida; una vez que el grupo aprende a trabajar, esto ayuda a rentabilizar los tiempos; al tener que compartir experiencias de grupo se aprende a respetar y a tolerar las opiniones de los demás, así como a establecer sinergias y una mayor cohesión grupal.

Por último, a través del trabajo en equipo podemos mejorar diferentes aspectos del aula ligados a: superar las tendencias individualistas y competitivas de los estudiantes, favorecer el dialogo activo y constructivo, desarrollar habilidades interpersonales e intrapersonales, etc. (Fraile, 2006).

4. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la actual crisis, no sólo económica sino de valores democráticos, difícilmente se puede crear un nuevo orden social sin crear antes un nuevo orden moral, que rechace las verdades y convicciones recibidas. A partir de McLaren (1997), desde los diferentes espacios educativos, se debe apostar por un currículum innovador que nos ayude a reaccionar contra la amnesia histórica creada por la cultura de consumo, a partir de la mass-media y consentida por nuestras instituciones.

Diseñar propuestas formativas que nos lleven a denunciar cómo la situación socio-política actual está unida a la falta de inversión, a la polarización económica, a la especulación, degradación de la política, etc., factores que se encuentran claramente vinculados a los actuales macropatrones políticos y económicos. Por tanto, será labor del educador ayudar a los estudiantes a afrontar de forma crítica las políticas y las ideologías que determinan estas cuestiones como productos y productores de significado. Teniendo presente que el conocimiento es siempre parcial e incompleto.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de las competencias. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana: Madrid.
- DEVIS, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del Currículum: Un estudio de casos en Investigación colaborativa*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (2000). La Educación Física para el futuro: Tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Tándem*, 1.15-26.
- FRAILE ARANDA, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de E.F. Tesis doctoral. UNED. Madrid*.

- FRAILE ARANDA, A. (1995). La investigación-acción: Instrumento de formación permanente para el profesorado de E.F. *Apunts*, 46, 46-52.
- FRAILE ARANDA, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tándem*, 20, 57-72.
- FRAILE ARANDA, A. (2010). Construyendo un camino que ayude a conocer la importancia de la autonomía en la formación del profesorado. *Revista española de Educación Física y Deportes*, 14.
- GIDDENS, A. (1995) Modernidad y autoidentidad. En GIDDENS, A; BAUMAN, Z; LUHMANN, N y BECK, U. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Anthropos: Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R., y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- MAÑAS RODRÍGUEZ, M.A. (2011). *Plan estratégicopersonal*. Madrid: Pirámide.
- MORIN, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa
- PASCUAL, C. (1994). *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- PASCUAL, C. (1996). *La negociación del currículum en la formación del profesorado de E.F.* Actas del XII Congreso Nacional de E.F. Universidad de Alcalá de Henares. Guadalajara. 309-316.
- PERRENOUD, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- RUÉ, J. (2008). Aprender en autonomía en la Educación Superior. En ARAUJO, U.F. y SASTRE, G. *El aprendizaje basado en problemas*. pp (47-67.) Barcelona. Gedisa.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, *social y económico*. Málaga: Aljibe.
- TINNING, R. (1992). Educación Física: La escuela y sus profesores. Valencia: Universidad de Valencia.
- VAELLO, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. Barcelona: Graó.

Abordaje de las dimensiones del autoconcepto físico desde la intervención cognitiva y la práctica deportiva*

INGE AXPE y LORENA REVUELTA

Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV – EHU)

RESUMEN

La interdependencia entre el autoconcepto físico y la práctica deportiva ha motivado el estudio de la autopercepción, existiendo diversos modelos explicativos de su estructura interna. Tomando como base estas propuestas surgen prácticas innovadoras como la descrita en este trabajo, adecuado complemento para la promoción de la actividad física y la salud en población diversa por su contribución a la mejora del bienestar físico y mental.

Palabras clave: actividad física, deporte, autoconcepto físico, programa de intervención.

ABSTRACT

The interconnection between physical self-concept and physical activity has lead to the study of the self-perception. This is one of the reasons that can explain the existence of several models giving account of the internal structure of the physical self. Based in one of this models this paper presents a new proposal which could improve the involvement of individuals in physical activity and sports. The programme presented is considered a good complement for physical practice arguing that it could improve the physical and psychological well-being of the individuals.

Key words: physical activity, sport, physical self-concept, intervention programme.

1. INTRODUCCIÓN

La promoción del deporte y el ejercicio físico es una cuestión que preocupa a distintos profesionales, ya que la actividad física moderada resulta beneficiosa para la prevención de múltiples trastornos tanto físicos como psicológicos.

* Este trabajo forma parte de los resultados obtenidos dentro del proyecto de investigación EDU2009-10102 (subprograma EDUC) “Autoconcepto (multidimensionalidad y estructura jerárquica) y ajuste psicosocia” subvencionado por el MICIN.

Una de las variables que se reconoce como mediadora en la implicación y mantenimiento de actividad físico-deportiva es el autoconcepto físico, uno de los dominios del autoconcepto general. Resulta por tanto necesario tener en cuenta tal constructo a la hora de plantear una intervención tanto preventiva como educativa. Esto ha motivado su estudio por profesionales de diversos ámbitos (educación física, deporte, salud, psicología...), dando lugar a distintos modelos explicativos de la naturaleza interna del autoconcepto físico, trasladados posteriormente a otros tantos instrumentos de medida.

2. LA ESTRUCTURA INTERNA DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO

Diversos autores (Marsh, Richards, Johnson, Roche, y Tremayne, 1994; Tomás, 1998) proponen una estructura interna del autoconcepto físico constituida por nueve dimensiones: *fuerza, apariencia física, actividad física, resistencia, competenciadeportiva, coordinación, salud, apariencia* y *flexibilidad* (cf. figura 1) reflejada en uno de los instrumentos de medida más conocidos, el Physical Self Description Questionnaire (P-SDQ).

Figura 1. Las autopercepciones físicas medidas por el P-SDQ (Marsh et al., 1994)



Fuente: Goñi, y Ruiz de Azúa (2008).

Fox, y Corbin (1989) presentan un estructura alternativa considerando cuatro dimensiones: *competencia* en el deporte, *atractivo físico, fuerza y condición física* (cf. figura 2). En ella se basa el cuestionario *Physical Self-Perception Profile* (PSPP).

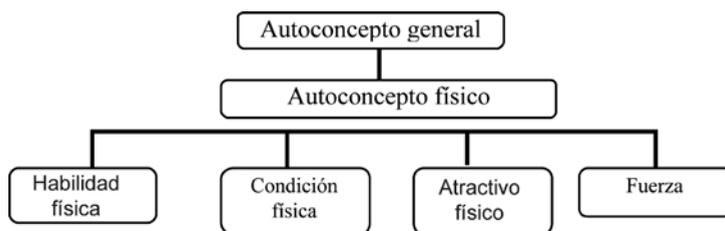
Figura 2. Modelo del autoconcepto físico de Fox, y Corbin (1989)



Fuente: Goñi, y Ruiz de Azúa (2008).

La estructura del PSPP muestra un cierto solapamiento entre las escalas de *atractivo físico* y el *autoconcepto físico general* (Goñi, y Ruiz de Azúa, 2008), junto a una estrecha correlación de la escala *competencia atlética y deportiva* con la de *condición física*. La redefinición de ambas deriva en el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) de Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez (2006) y el Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) de Esnaola (2005b). Asumiendo el modelo de Fox y Corbin (1989) ambas herramientas introducen modificaciones en la conceptualización de las cuatro escalas, sustituyendo la de *competencia deportiva* por la de *habilidad física* (cf. figura 3).

Figura 3. Modelo del autoconcepto físico de Goñi et al. (2006), y Esnaola (2005b)



Fuente: Goñi, y Ruiz de Azúa (2008).

Este último modelo constituye la base y referencia de un programa educativo-interventivo para la mejora del autoconcepto físico. Dicha propuesta pretende ayudar a los sujetos a conocer y percatarse de la propia situación en relación a diversas variables (la autovaloración, los hábitos y pautas saludables mantenidos, la sensibilidad a los influjos sociales...) para tratar luego de facilitar el cambio y mejora de todas ellas.

3. METODOLOGÍA

La elaboración de materiales corre a cargo del grupo de investigación reconocido por el Sistema Universitario Vasco *Psikor*, que partiendo de estudios previos acerca del autoconcepto físico (Esnaola, 2005a, 2006; Goñi, y Rodríguez, 2004; Goñi, y Ruiz de Azúa, 2008; Infante, y Goñi, 2009; Infante, y Zulaika, 2008; Rodríguez, 2008a, 2008b) crea el programa “*Mírate bien/Pozik zure itxurarekin?*” (Goñi et al, 2007). Las características innovadoras y destacables del mismo residen en su vertiente cognitiva, que facilitaría su aplicación a cualquier ámbito educativo, así como su trabajo sobre las cuatro dimensiones consideradas constituyentes de la autopercepción física (*habilidad, condición, atractivo y fuerza*). El incidir sobre ellas permite constatar que el autoconcepto físico va más allá de la belleza. Se evita así equiparar tal autoconcepto únicamente a su dimensión de *atractivo físico*, algo altamente peligroso dado los inalcanzables cánones de belleza de la sociedad occidental.

Así, las dimensiones de *habilidad, condición y fuerza física* se abordan desde los beneficios de una práctica deportiva regular, instando al individuo a revisar su nivel de actividad y animando a la toma de pequeñas medidas que puedan, en caso de ser necesario, ayudar a incrementar la frecuencia con la que desarrollar dicha práctica. Cabe destacar que

en todo momento se muestra el ejercicio físico como una actividad deseable y saludable en sí misma, evitando relacionarlo con la obtención de “cuerpos ideales” unidos en la actualidad a la extrema delgadez en el caso de las mujeres y la musculación excesiva en el de los hombres.

Estas tres dimensiones, con especial hincapié en la *condición física*, son también abordadas desde la promoción de hábitos y estilos saludables de vida, ya que las tres serían difíciles de mantener si estos son inadecuados. Al mismo tiempo se intenta soslayar la errónea simplificación de “ejercicio físico y alimentación saludable” que tiende a convertirse en “ejercicio físico y dieta restrictiva”, tan común en nuestra sociedad, especialmente en fechas próximas al verano y en publicidad y medios de comunicación dirigidos mayoritariamente al público femenino. Para ello se presentan hábitos a los que habitualmente no se confiere tanta importancia (el descanso, el consumo abusivo de sustancias, el excesivo uso de las tecnologías de la información y su consecuente sedentarismo...) que perjudican la salud tanto física como mental.

La dimensión del *atractivo físico* es trabajada desde la influencia que ejercen sobre ella los mensajes e informaciones procedentes del entorno sociocultural. La presión social a menudo se trata y denuncia desde sectores diversos, incluidos los medios de comunicación (paradójicamente principales transmisores de tales estereotipos) tratando de fomentar una reflexión y visión crítica frente a los mismos. Con todo, frecuentemente, las personas, más aun las más jóvenes, no cuentan con suficientes destrezas para observar dicha influencia en sí mismas, tendiendo a minimizarla o a considerarse a salvo. El programa trata de fomentar la toma de conciencia del constante influjo procedente del entorno, proporcionando estrategias para detectarlo y en lo posible, neutralizarlo o minimizarlo.

Como puede observarse, los materiales pretenden trabajar todas y cada una de las dimensiones constituyentes del autoconcepto físico desde una perspectiva cognitiva basada en la adquisición de conocimiento, toma de conciencia y desarrollo de estrategias para la modificación de la propia situación, introduciendo la idea de que cada cual es capaz de modificar y mejorar su estado físico y mental. Se incide así en la propia responsabilidad y capacidad de progreso, trabajando la importancia de los propios pensamientos y mecanismos cognitivos de cara al mantenimiento de un buen autoconcepto. No obstante, se considera que el cambio cognitivo no puede sino verse favorecido al ser complementado con mejoras paralelas en hábitos cotidianos o en la realización de ejercicio físico. Por ello el programa finalmente diseñado presenta una estructura interna que busca tal conjunción.

4. RESULTADOS

Los materiales descritos se estructuran en base las seis etapas mostradas en el cuadro 1.

Las etapas segunda, tercera y cuarta trabajan de manera implícita las cuatro dimensiones del autoconcepto físico, ofreciéndose en la primera la descripción y presentación de las mismas.

Al mismo tiempo, las seis etapas presentan una estructura común, constituida por seis apartados o secciones descritas en el cuadro 2.

Cuadro 1. Etapas del programa Mírate bien/Pozik zure itxurarekin?

Etapa	Título	Contenido
1	<i>Verse mejor sentirse mejor</i>	Etapa introductoria, avanza la relación entre el autoconcepto físico y el bienestar psicológico
2	<i>Actividad física y bienestar personal</i>	Constatación de los beneficios de la práctica física
3	<i>Vida saludable</i>	Presentación de hábitos y costumbres implicados en la salud física y mental.
4	<i>¿Cómo me veo? ¿Cómo me ven? ¿Cómo me gustaría verme y que me vieran?</i>	Toma de conciencia relativa a los influjos socio-culturales.
5	<i>Qué evitar para no verme físicamente mal.</i>	Identificación de personas en riesgo de mantener un bajo autoconcepto.
6	<i>Saber verse bien.</i>	Estrategias cognitivas para el logro de un auto-concepto positivo.

Fuente: Adaptado de Axpe, Goñi, Madariaga y Arribillaga (2011a).

Cuadro 2. Secciones del programa Mírate bien/Pozik zure itxurarekin?

Proceso cognitivo implicado	Título	Contenido
Interés	Específico en función de la etapa	Breve relato para despertar la curiosidad
Conocimiento	“¿Sabes que...?”	Textos informativos
Autoconocimiento	“Conócete a ti mismo”	Test autoaplicados
Reestructuración cognitiva	“El color del cristal con que te miras”	Detección y modificación de pensamientos inadecuados
Motivación	“Quien no se consuela es porque no quiere”	Ejercicios de reflexión respecto a lo adecuado de acometer un cambio
Planificación del cambio	“Diseña tu futuro”	Establecimiento y evaluación de metas

Fuente: Adaptado de Axpe, Goñi, Madariaga y Arribillaga (2011a).

Estas secciones o apartados muestran la naturaleza fundamentalmente cognitiva del programa observándose cómo:

- * *Los tres primeros apartados* contribuyen a la toma de conciencia y la ampliación del conocimiento de los sujetos. Se espera que al constatar y reflexionar sobre su propia situación, la persona comience a tomar en cuenta la posibilidad de iniciar un cambio para mejorar su estado.
- * *El cuarto apartado* recurre a la capacidad introspectiva y metacognitiva de los sujetos para facilitar un mayor conocimiento acerca del propio funcionamiento mental y los

mecanismos cognitivos implicados en un bajo autoconcepto. Ayuda a detectarlos para tratar de neutralizarlos mediante cogniciones alternativas.

- * *El quinto apartado* asume que todo cambio supone reticencias iniciales, así como constancia y esfuerzo hasta obtener los primeros resultados. Por ello pretende motivar y animar a los participantes a dar el paso hacia la mejora en el caso de haber constatado la necesidad de introducir modificaciones en sus hábitos cotidianos.
- * *El sexto apartado*, pretende complementar la intervención cognitiva con el establecimiento de objetivos reales, asequibles y a corto plazo. De este modo, trata de guiar el establecimiento de pequeñas metas y la revisión de su cumplimiento en el plazo de una semana. Anima a monitorizar los pensamientos durante la realización y tras la consecución (o no) de tales objetivos. Así, se pretende lograr una visión más realista del proceso de cambio, en el que pueden surgir dificultades susceptibles de superación con constancia e interés.

5. EVALUACIÓN PILOTO DEL PROGRAMA

Finalizado el diseño del programa, de manera previa a su implementación con sujetos de distintas edades, es sometido a evaluación en una muestra de jueces legos y expertos en materia de Psicología y Educación. Los resultados de dicho examen (Axpe, Goñi, Fernández, y Novella, 2011) se consideran satisfactorios debido tanto a los niveles de concordancia obtenidos, considerados suficientemente aceptables, como, muy especialmente, a la detección y subsanación de elementos capaces, de otro modo, de mermar la calidad y eficacia del programa.

En base a tales resultados, se realizan una serie de aplicaciones piloto con estudiantes de distintos niveles educativos, desde la etapa Secundaria obligatoria (Axpe, Arribillaga y Novella, 2012) hasta la universidad (Axpe, Goñi, Madariaga y Arribillaga, 2011a; Axpe y Uralde, 2008). Los resultados obtenidos en estas primeras aplicaciones parecen corroborar la eficacia del programa para la mejora del autoconcepto físico cuando su aplicación incluye actividades de reflexión y exposición grupal de los contenidos y se complementa con una actividad física regular de los sujetos participantes (Axpe, *et al.*, 2011a), destacando además la satisfacción y positiva valoración de la experiencia (Axpe, Goñi, Madariaga y Arribillaga, 2011b).

6. CONCLUSIONES

Los materiales presentados en este trabajo resultan potencialmente útiles para la mejora del autoconcepto, tanto más cuando los sujetos que los desarrollan se implican en la realización de actividad física regular. Podría por tanto considerarse que la conjunción de ambas (práctica físico deportiva y trabajo o intervención cognitiva) constituiría la combinación óptima de cara tanto a la mejora del autoconcepto físico como al mantenimiento de los hábitos deportivos. El programa, por tanto, parece una herramienta útil y adecuada en contextos en los que los participantes puedan desarrollar actividad física de manera paralela y complementaria (por ejemplo en instituciones escolares).

Se observa así que la perspectiva cognitiva del programa, que incluye la novedad de trabajar las cuatro dimensiones constituyentes del autoconcepto físico, se encuentra intrínsecamente relacionada con la práctica físico-deportiva, ya que la mejora de dichas dimensiones depende en buena medida de la actividad física regular.

En cualquier caso, resulta necesario continuar investigando y profundizando respecto a las posibilidades y beneficios del programa presentado, estudiando tanto las variables que podrían condicionar su éxito como sus múltiples posibilidades de aplicación, al igual que su adaptación a contextos, edades y poblaciones diversas, contribuyendo así a mejorar la salud, bienestar físico y mental del mayor número posible de personas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AXPE, I. (2012). *Diseño y evaluación de un programa para la mejora del autoconcepto físico*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV – EHU).
- AXPE, I., ARRIBILLAGA, A., y NOVELLA, I. (2012). Aproximación a la mejora del autoconcepto físico en Educación Secundaria. Comunicación presentada en la *VII Conferencia Internacional sobre Ciencias Sociales Interdisciplinares*. Celebrada del 25-28 de junio en Barcelona, Universidad Abat Oliba CEU.
- AXPE, I., GOÑI, E., FERNÁNDEZ, M., y NOVELLA, I. (2011). Materiales educativos y de intervención sobre el autoconcepto físico. Evaluación de su diseño. En Correa, J. M., y Losada, D. (Eds.) *Construyendo la identidad investigadora. Identitate ikertzailea sortzen*. Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV – EHU).
- AXPE, I., GOÑI, E., MADARIAGA, J. M., y ARRIBILLAGA, A. (2011a). Intervención sobre el autoconcepto físico: aplicación de un programa para su mejora. En Román, J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. (comp.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3385 – 3400). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- AXPE, I., GOÑI, E., MADARIAGA, J. M., y ARRIBILLAGA, A. (2011b). Potencialidad de la aplicación autónoma de un programa para la mejora del autoconcepto físico. *La autogestión del aprendizaje. UNIVEST III. Universidad de Gerona*.
- AXPE, I. y URALDE, E. (2008). Dos formatos (papel y on line) de un programa educativo para la mejora del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2),53-69.
- ESNAOLA, I. (2005a). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265–277.
- ESNAOLA, I. (2005b). Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itaketa (AFI) de autoconcepto físico. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- ESNAOLA, I. (2006). Autoconcepto y consumo de drogas legales en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 31(1),57–66.
- FOX, K., y CORBIN, C. (1989). The Physical Self–Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 11, 408–430.
- GOÑI, A., RODRÍGUEZ, A., y RUIZ DE AZÚA, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4),17–27.
- GOÑI, A., y RODRÍGUEZ, A. (2004). Trastornos de conducta alimentaria, práctica deportiva y autoconcepto físico en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32(1), 29–36.
- GOÑI, A., y RUIZ DE AZÚA, S. (2008). La estructura del autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 81–96). Madrid: Pirámide.
- GOÑI, A., RUIZ DE AZÚA, S., y RODRÍGUEZ, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid: EOS.

- GOÑI, A., ZULAIKA, L. M., RODRÍGUEZ, A., ESNAOLA, I., INFANTE, G., ITURRIAGA, G., RUIZ DE AZÚA, S., GOÑI, E., FERNÁNDEZ, A. y AXPE, I. (2007). *Mírate bien – Pozik zure itxurarekin?* Gasteiz: Caja Vital Kutxa.
- GOÑI, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- INFANTE, G. y GOÑI, E. (2009). Actividad físico-deportiva y autoconcepto físico en la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1) 49 – 62.
- INFANTE, G., y ZULAIKA, L. (2008). Actividad física y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 125–154). Madrid: Pirámide.
- MARSH, H., RICHARDS, G., JOHNSON, S., ROCHE, L., y TREMAYNE, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270–305.
- RODRÍGUEZ, A. (2008a). Bienestar psicológico y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación*. (pp. 193–206). Madrid: Pirámide.
- RODRÍGUEZ, A. (2008b). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- TOMÁS, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) al castellano*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Psico-art: danza integradora

JANNICK NIORT* y FCO. JAVIER HERNÁNDEZ VÁZQUEZ**

** Directora de la Fundación Psico-Art de Cataluña,
profesora en la Fundación Universitaria del Bagés (FUB)*

*** Profesor catedrático en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña.
INEFC Barcelona.*

EDUCACIÓN FÍSICA, INNOVACIÓN Y DEPORTE

RESUMEN

Hacemos unas reflexiones sobre los beneficios de la danza en la educación especial, tanto como actividad escolar como actividad complementaria extra escolar. Dentro de la metodología, técnica adaptada, hacemos hincapié sobre las diversas posibilidades de canalizar los beneficios para un aprendizaje y una formación al nivel físico, psicológico, cognitivo y sobre todo social de la persona con discapacidad intelectual. Este trabajo se resume en una experiencia de 23 años (1989-2012) que llevamos a cabo en la Fundación Psico-Art de Cataluña, entidad sin ánimo de lucro que ofrece actividades artísticas para personas con discapacidad cuya máxima proyección se manifiesta a través de espectáculos. Uno de los objetivos es dar medios e instrumentos que, extrapolados a la vida cotidiana, sirvan para mejorar la calidad de vida y sobre todo para dar la oportunidad de vivir en la ficción emociones, sentimientos y situaciones que, si la vida real las hace difíciles o imposibles, el milagro del escenario las vuelve mágicas.

Palabras clave: danza, discapacidad intelectual, integración.

ABSTRACT

Our theoretical reflection goes in the sense of explaining the benefits of the dance and his potential as regards the Special Education in the social environment as an integrating element. We contemplate the dance like educational way and the dance like performance. Dance is analyzed from a multidisciplinary methodology that it is focused on this occasion above all in a social dimension. This work is summarized in a 23 years experience that we do in the Psico-Art Foundation of Catalunya (1989-2012), nonprofit entity that offers arts activities for people with disabilities. The maximum projection is the performance as socializing element. It's a way of approach to

the society and for each one a possibility to enjoy and to live in the fiction that they can not live in reality. The dance is necessary in the education like physical activity for improving the life quality of people with intellectual disability. It's a way to introduce and normalize this people .

Key words: dance, intellectual disability, integration.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra práctica diaria de la danza con personas con discapacidad intelectual nos ha hecho reflexionar sobre la aportación de la danza específicamente en la educación especial, tanto como formación de base como complemento educativo y lúdico. Este trabajo es una reflexión desde nuestra experiencia de 23 años en la Fundación Psico-Art de Catalunya. Hemos podido comprobar los beneficios de la danza a través de las clases y sobre todo a través del espectáculo que es uno de los elementos integradores. Si bien la danza aporta beneficios al nivel físico, al nivel psicológico, es evidente que estos dos niveles tienen una proyección directa en el entorno social de la persona.

1.1. La danza en la discapacidad intelectual

Cuando hablamos de danza y discapacidad intelectual, hablamos de danza con personas con características muy especiales, con cuerpos mayormente distintos a los cánones estéticos de la danza, a personas con capacidades diferentes para responder a una propuesta de ejercicio o de coreografía. Nos encontramos con personas con diversos síndromes o patologías que condicionan el uso de su cuerpo también limitado por la capacidad de entendimiento para utilizarlo. En principio, nos hemos encontrado a través de nuestra experiencia con cuatro grandes tipos de discapacidad. En primer lugar, y de forma reduccionista, podemos nombrar al síndrome de Down, primera causa de discapacidad intelectual con uno por mil (Robles Bello, 2007), a las personas cerebro-lesionadas, a las personas con trastornos generalizados del desarrollo y a las personas con discapacidad intelectual de origen desconocido. Todas ellas tienen características físicas y psicológicas específicas con las cuales hay que tener en cuenta a la hora de trabajar el cuerpo.

¿Cómo puede tener conciencia de su cuerpo una persona que padece hipotonía? ¿Cómo puede tener conciencia de su cuerpo una persona que padece espasmos musculares o estereotipias? ¿Cómo puede tener conciencia de su cuerpo una persona que no tiene una percepción consciente del espacio? Merleau-Ponty (1945) nos dice que el cuerpo es nuestro anclaje en el mundo. En verdad, el cuerpo es nuestro medio de comunicación principal, lo fue antes que la palabra. Y este medio de comunicación corporal nos llega a través del gesto, del movimiento, en este caso la danza (Cohan, 1986). Según Merleau-Ponty (1945), es el cuerpo que capta y comprende el movimiento. Hemos constatado, en nuestra experiencia con diferentes tipos de discapacidad intelectual, las diversas maneras de captar y de sentir el movimiento. Los casos más frecuentes son los de los jóvenes con síndrome de Down que captan más fácilmente el movimiento, aunque la realización del mismo sea un poco pesada por la hipotonía; por esta misma razón no definen el movimiento, *no lo sienten hasta la punta de los dedos*, expresión que los profesionales de la danza acostumbran a utilizar, y que les cuesta sostener el movimiento en el

espacio. En la práctica de la danza, el movimiento ha de pasar los límites del cuerpo y penetrar el espacio para dibujarlo y darle forma. En este mismo orden de ideas, el cuerpo hipotónico dificulta el salto. El alumno/a tiene dificultades en sacar la energía del suelo para elevarse en contra de la gravedad. “*Es del suelo que sacamos la energía*”, repetía incansablemente Robert Cohan (1986) en sus clases. I esto es válido para todos los cuerpos. El contacto con el suelo es muy importante, el movimiento en el suelo implica menos esfuerzo contra la gravedad y es un punto de referencia esencial, al contrario de las personas con rasgos psicóticos que rechazan el suelo, o las personas con rasgos autistas que, por no tener contacto con el mundo, caminan a menudo de puntillas. El cuerpo en movimiento y su relación con el suelo es una posición delicada para el alumno con discapacidad intelectual y difícil de trabajar; además, hemos notado que a menudo les manos se mantienen cerradas para apoyarse en el suelo, señal de un bloqueo, que todo su cuerpo se estira pegado al suelo y sin utilizarlo para moverse, ni siquiera jugando con los codos, las rodillas, los tobillos, etc. La persona con discapacidad intelectual utiliza difícilmente sus extremidades. Le pesan las manos y los pies, planos o defectuosos, tienen poca fuerza para sostener un cuerpo hipotónico o extremadamente rígido.

El alumno/a con discapacidad intelectual comprende el gesto, el movimiento, e intenta imitarlo porque lo ve. A veces, cuando se llega a un grado de gran complicidad entre el docente y el alumno, la consigna verbal no es imprescindible al inicio del movimiento. Aunque el movimiento no sea correcto, la intención motora desplegada es un progreso hacia la realización correcta del movimiento pedido.

¿Qué pasa con el cuerpo de la persona con parálisis o lesión cerebral con discapacidad intelectual? Parece chocar con las paredes invisibles de un espacio cementado. El movimiento adquiere otra estética, una plasticidad caótica, sincopada, alguna vez brusca, que contrasta con la plasticidad pesada y atona del joven con síndrome de Down, difusa en alguna ocasión o robotizada de las personas con rasgos autistas y psicóticos.

2. METODOLOGÍA INTEGRADORA EN PSICO-ART

Hace 23 años no se utilizaba la expresión danza integrada. Sin embargo siempre hemos trabajado y actuado en este sentido. Según Hernández Vázquez *et al.* (2012), la integración supone la existencia de una anterior separación o segregación. En efecto, hasta entonces, no existían experiencias que ofrecían la posibilidad de unir en la danza personas con y sin discapacidad intelectual.

La integración en Psico-Art se define de dos formas: integración, en el sentido de trabajar y actuar conjuntamente personas con y sin discapacidad en las mismas condiciones e integración, a través de los espectáculos en circuitos normalizados como elemento integrador para sensibilizar a la sociedad.

2.1. Las clases

No entraremos en la organización de las clases ya que no entra en el objetivo de esta comunicación. La técnica empleada viene de diferentes técnicas: clásica, moderna, jazz y ex-

presión corporal. Se utilizan solamente unos ejercicios adaptados para trabajar la conciencia corporal y elementos específicos como la coordinación, el equilibrio, el salto y el giro. Se da una atención global y a la vez específica a cada alumno/a. Para transmitir la información, la experiencia nos ha enseñado a utilizar otro vocabulario, inventar metáforas concretas, de manera que el alumno/a comprenda las consignas ya que a veces ver el movimiento no es suficiente. Hemos de donarle una intencionalidad al movimiento para adquirir fuerza en el espacio y después pueda traspasar los límites y llegar con todo su significado a un posible receptor.

Creemos que se ha de verbalizar el movimiento, para que el alumno lo pueda integrar más fácilmente, utilizando así las vías motora y cognitiva e insistir no solamente en la ejecución del movimiento libre, sino también en la ejecución del movimiento técnico, con la intención de conectar nuevas neuronas y crear nuevas funciones. El trabajo del movimiento libre y del movimiento técnico nos parece primordial en la educación y el desarrollo de los niños/as y adolescentes con discapacidad intelectual. Según Le Boulch (1998), la única actividad corporal que puede servir de soporte a la dimensión expresiva y a la imaginación es la danza. Su práctica será una garantía de que el niño/a, en la su primer encuentro con la institución escolar, vehículo de razón, podrá conservar aún durante muchos años la espontaneidad y el frescor de la infancia. Hemos de considerar la danza sobre dos planos: el físico i el psicológico.

2.1.1. Nivel físico

En cada uno de nuestros alumnos/as tendremos en cuenta las características físicas que presentan para trabajar el movimiento. A través de este movimiento percibirá el espacio, el tiempo y su cuerpo: el espacio, desplazándose en una dimensión tridimensional, el tiempo, siguiendo un ritmo y el cuerpo, intentando elaborar el movimiento dirigido que le permitirá sentir sus músculos. Estos tres factores que se corresponden a la estructuración espacial, a la estructuración temporal i a la estructuración corporal, se encuentran a la base del trabajo con todos los tipos de discapacidad. El trabajo muscular es un trabajo lento, progresivo y en profundidad. No percibimos nuestro cuerpo o el movimiento tal como lo vemos. Por ejemplo, podemos tener la sensación que la espalda está derecha y en realidad está un poco inclinada hacia delante. El cuerpo, entonces, ha de captar la percepción de la espalda derecha, o del movimiento, e integrarlo. Y así para cualquier tipo de movimiento. Además, evitamos toda brutalidad y tenemos en cuenta las características físicas y los problemas para corregirlos o procurar que no vayan a más. En el alumno/a con síndrome de Down, vigilaremos la inestabilidad atlanto-axial, no forzaremos la flexibilidad, ya muy acentuada por una hipotonía muscular y una hiperlaxitud de los ligamentos, y trabajaremos con precisión la motricidad ocular, entre otras cosas. El equilibrio, los saltos, las piruetas y los desplazamientos en general complementen los ejercicios que permiten tomar conciencia del cuerpo como elemento dentro el espacio y como elemento en sí mismo estructurado. Con personas con lesión cerebral, insistimos en la relajación, en el control de les estereotipias y, como a menudo padecen ataques epilépticos, tendremos cuidado con las músicas utilizadas, los movimientos rotativos, les reiteraciones demasiado pesadas y, en caso de actuar en un escenario, vigilaremos la posición de los focos y elegiremos luces poco deslumbrantes. Con el alumno/a autista con el

niño/a hiperactivo, será necesario hacer un trabajo en contención, insistiendo sobre el ritmo, para frenar a su energía desbordante, intentando llevar su atención sobre otros puntos de interés para él y hacer que, poco a poco, vaya entrando en la dinámica del grupo. El alumno/a con trastornos profundos de desarrollo se presenta bajo formas tan diversas que ninguno se parece a ninguno y, al nivel pedagógico, el recurso que sirve para uno, no sirve para otro.

2.1.2. Nivel psicológico

En el plano psicológico, la danza es una liberación. Libera el cuerpo y la mente. Permite expresarse y ser comprendido, permite intercambiar emoción y afecto con el otro. La persona con discapacidad, con un lenguaje limitado, sabrá exteriorizar mejor sus sensaciones si tiene conciencia de su cuerpo por la danza a través de la danza que a través de otra actividad física. No hay competitividad. No puede haber decepciones. La confianza, la seguridad están en alza. Otro aspecto psicológico interesante de señalar en la práctica de la danza es la posibilidad de ser otro, el que no puede ser o no es en la vida real, el que nos gustaría ser, podemos serlo bailando. Nos amamos, somos los mejores, nos volvemos madre, viejo, flor o mariposa. Vibramos con el movimiento de las olas y respiramos con el viento. Las metáforas se vuelven sensaciones que el movimiento percibe.

2.2. El espectáculo

La danza es la expresión de la vida a través del cuerpo, escribe Robert Cohan (1986). Para Le Boulch (1998), la danza está en el corazón de la acción psicomotora ya que se encuentra a la intersección de lo operativo y de lo afectivo, de lo corporal y de lo mental. Es la combinación perfecta para ayudar a las personas con discapacidades a forjarse en su proyecto de futuro como seres humanos. La danza trabaja cuerpo y mente, es un camino dentro del espacio y una introspección al fondo de uno mismo. El movimiento transforma en imagen simbólica la percepción recibida y la transmite al espectador. El movimiento integrado y la concentración han tomado el control sobre cada uno.

El trabajo en el escenario mediante los espectáculos es la prueba definitiva para marcar los progresos de cada uno. Este trabajo representa aprender la disciplina de teatro, saber organizarse en los camerinos, saber estar en el escenario, respetar a los compañeros, ayudarse mutuamente y controlar los impulsos. También intervienen la capacidad de la memoria y la capacidad de la imagen mental. Bailar no es solamente hacer movimientos uno después de otro. En el escenario, los bailarines, con y sin discapacidad, tienen total autonomía. Cada uno sabe lo que tiene que hacer. Cada movimiento tiene una significación, una interpretación, y para ir con la música, la imagen del movimiento ha de anticipar el tiempo musical. Se ha de escuchar, ejecutar y transmitir. Incluso la mirada tiene una gran importancia. La mirada pertenece a la intencionalidad dentro del movimiento. Es el mensaje directo sobre el público y un perfecto cómplice con los compañeros bien para realizar un movimiento en conjunto, bien para comprender o compartir una emoción.

Cuerpo, movimiento, percepción: la danza.

“¿No es el ánimo de las fábulas, y el escapada de todas las puertas de la vida?” (Paul Valéry, 1923).

3. CONCLUSIÓN

Cuando compartimos escenarios, coreografías, sentimientos y emociones con las personas con y sin discapacidad intelectual que forman el grupo de danza Psico-Art, hemos de hablar de personas con capacidades, de personas con un potencial que el trabajo corporal e interpretativo ponen en evidencia. Cada uno se siente importante, responsable de haber realizado o ser participe de un evento que se recompensa con aplausos. ¡Qué satisfacción intrínseca! Los beneficios se resumen en una forma de bailar, una forma de vivir la ficción hecha realidad. El escenario es un universo mágico donde cada uno es lo que le toca interpretar, es su parcela para autorealizarse, para disfrutar y ser feliz. En el escenario no hay diferencias. Desde Pisco-Art, se considera que la integración es respetar la diferencia potenciando las capacidades y compartiendo las mismas oportunidades que cualquier persona que participa en un proyecto artístico. Esperamos que nuestra aportación práctica y teórica dentro de la docencia y puesta en escena de la danza con personas con y sin discapacidad intelectual para su desarrollo y bienestar como seres humanos sea provechosa para todos. Con afecto y respeto, lo deseamos.

4. BIBLIOGRAFÍA

- COHAN, R. (1986). *La danse*. Barcelone: Robert Laffont.
- HERNÁNDEZ VÁSQUEZ, F. J.; BOFILL, A. y NIORT, J. (2012). *Inclusión en educación física. Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes*. Barcelona: INDE.
- LE BOULCH, J. (1998). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Valéry, P. (1945). *L'âme et la danse*. Paris: Gallimard.

Prácticas corporales de aventura en la educación física escolar: un estudio comparativo Brasil-España

HUMBERTO LUÍS DE DEUS INÁCIO* y ANTONIO BAENA-EXTREMERA**

* *Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás / Brasil*
Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia / España.

EDUCACIÓN FÍSICA, INNOVACIÓN Y DEPORTE

RESUMEN

Esta comunicación presenta nuestro estudio post-doctoral lo cual está siendo desarrollado en la Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia, España, bajo la tutoría del Prof. Dr. Antonio Baena-Extremera, y tenemos apoyo de recursos financieros del gobierno brasileño. El estudio tiene como objetivo investigar la contribución de las instituciones españolas sobre el tema “Educación Física y las Prácticas Corporales de Aventura en la Naturaleza”, traducido en muchos aspectos: calificación, educación ambiental, políticas públicas, ocio, modelos de desarrollo, etc. Pero, sobre todo, conocer las propuestas teóricas y metodológicas de inserción de esto contenido en la Educación Física escolar y compararlos con la realidad brasileña. Por lo tanto, buscamos: a) elaborar un ‘estado del arte’ de las propuestas teóricas y metodológicas españolas sobre el tema; b) preparar un dossier con las principales similitudes y diferencias conceptuales entre Brasil y España y, c) sistematizar una propuesta el contexto brasileño. El plan de trabajo empezó en España en marzo y seguirá hasta diciembre del corriente año; después el estudio continuará en Brasil hasta finales de 2013. Algunos datos iniciales apuntan diferencias significativas: - la obligatoriedad, por DR en España, de esto contenido en la educación de primaria y secundaria; - la presencia de asignaturas relativas al tema en los cursos de grado en Educación Física españoles; - aspectos culturales de la relación ser humano-naturaleza que facilitan el desarrollo del contenido en las escuelas españolas. Ya en Brasil, la sistematización del tema es más reciente y aborda más aspectos sociales que los técnicos.

Palabras-claves: Educación Física, prácticas corporales de aventura en la naturaleza, Educación Física Escolar.

ABSTRACT

This paper presents our post-doctoral study, which is being developed in the Faculty of Sport Sciences, University of Murcia, Spain, under the supervision of Prof. Dr. Antonio Bae-

na-Extremera, and with financial support from the Brazilian government. The study is aimed to investigate the contribution of Spanish institutions on Theme “Physical Education and Bodily Practice of Adventure in Nature “, translated in many ways: skill, environmental education, public policy, leisure, development models, etc. But, above all, knowing the theoretical and methodological inclusion of this Content in school physical education and compare them with the Brazilian reality. Therefore, we seek to: a) develop a “state of the art ‘of Spanish theoretical and methodological proposals on the subject, b) prepare a Dossier with the main similarities and conceptual differences between Brazil and Spain and, c) a proposal to systematize the Brazilian context. The work plan began in Spain in March and continues until December this year, and then the study will continue in Brazil until the end of 2013. Some initial data suggest significant differences: - the Requirement for DR in Spain, this content in education Primary and secondary - the presence of subjects related to the subject in undergraduate courses in Physical Education Spanish; - cultural aspects of The human-nature relationship that facilitate content development In Spanish schools. Back in Brazil, the systematization of the subject is more recent, and addresses more social than technical issues.

Key words: Physical Education; bodily practice of adventure in nature; scholar physical education.

1. INTRODUCCION

Las Prácticas Corporales de Aventura en la Naturaleza (PCANs) hace algunos años, se están convirtiendo en un importante objeto de análisis de las diversas disciplinas y áreas, incluyendo - y tal vez con más énfasis, la Educación Física (EF). Este problema se vuelve aún más importante cuando si observa que, más allá de las dimensiones del deporte y el ocio, muy presentes en la práctica y en los estudios de sociales sobre las PCANs, poco a poco, ella también se convierte en un contenido de la educación física escolar (EFE).

Las PCANs están en la vida cotidiana, en el ocio, en las escuelas, e incluso en el imaginario social de los que sólo acceden a ellas por la media; como expresión de una dinámica extensa, está bajo investigación en varias instituciones de diferentes países.

Se podría decir, con segura garantía de que el área de Educación Física investiga PCANs principalmente a través de la relación entre las prácticas del cuerpo, el ocio y el medio ambiente, en el que PCANs constituyen un mediador.

La investigación que aquí se presenta se justifica sobre dos bases:

- 1) La creciente demanda de contenido PCANs en la EFE, que viene siendo llevado a cabo sin tratamiento pedagógico adecuado. En nuestra evaluación, los pocos textos ya socializados en eventos científicos, las propuestas de incluir estos contenidos en la educación física escolar son empíricas, con principios pedagógicos poco o nada relacionados. Esto nos compromete en la búsqueda / desarrollo de propuestas teórico-metodológicas que optimicen el uso de esta manifestación de la cultura corporal en la escuela sin que esto se traduzca como un mero reproducción de su práctica como ocio.

- 2) En una significativa - pero aún germinal, literatura brasileña sobre el tema, que no presenta propuestas sistemáticas teóricas y metodológicas para PCANs, ya sea en la escuela o en el ocio.

En los últimos años, en Brasil, la suma de las obras que se centran en el tema presentados en eventos científicos de EF supera la cifra de 200 textos. Estos datos confirman la relevancia que el tema ha tomado y sus estrechos vínculos con el área. También vale la pena señalar que en 2006 se produjo el primer Congreso Brasileño de Actividades de Aventura - CBAA, que se reimprimió en los años siguientes. Poco a poco, este evento se constituye un importante punto de encuentro para el debate y el intercambio de experiencias sobre el tema.

Otro dato que confirma la importancia del tema es el gran número de estudios de maestría y doctorado. En general, estos estudios ponen de relieve la relación entre la EF y el medio ambiente mediado por unas pocas líneas: Educación Ambiental, la experiencia estética de la persona en PCANs, las emociones y los riesgos y la EFE.

También es importante señalar que casi la totalidad de esta producción se desarrolla dentro de los Grupos de Investigación en el área de EF, entre las que podemos destacar:

Laboratório de Estudos do Lazer – LEL (UNESP – Rio Claro), Grupo de Estudos Lazer e Cultura – GLEC (Unicamp), Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Lazer – NIEL (UFPE), Base de Pesquisa Corporeidade e Educação - BACOR(UFRN), Grupo de Pesquisas em Lazer – GPL(UNIMEP-Piracicaba), Laboratório Imaginário Social em Ludicidade, Esportes e Lazer - LIRES-LEL (UGF), Linha de Pesquisa Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL (UFBA), e o GEPELC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Esporte, Lazer e Comunicação, de lo cual hacemos parte.

Sin embargo, no son sólo los académicos que se centran en el tema. Los Ministerios de Deportes y Turismo, Federaciones Deportivas, así como los sectores de la sociedad civil, discuten el tema, desde hace algunos años, en particular, desde las perspectivas del deporte y de el mundo del trabajo - y sus conexiones.

A pesar de la expansión significativa de la investigación sobre esta cuestión, observamos que todavía hay muy poco enfoque a las PCANs como un contenido de la EFE. Entre las publicaciones, conferencias, cursos de comunicación y seminarios sobre la integración de estas prácticas en la EFE, nos encontramos con el predominio absoluto de informes empíricos. En estos textos no se observó la debida diligencia/rigor necesaria para disponer a la comunidad de teorías y metodologías de las PCANs como contenido de la EFE. Entendemos que este es un vacío que debe ser - con el debido rigor, llenado.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General de la Investigación

Investigar la contribución de las instituciones españolas sobre el tema “Educación Física y Prácticas Corporales de Aventura en la naturaleza”, con énfasis en las propuestas teóricas y el contenido metodológico de esta inserción en la EFE y las comparamos con la producción brasileña. A partir de este, al año siguiente, proponer una teoría y un método para la inserción de PCANs en la Educación Física escolar en Brasil.

2.2.1. *Objetivos específicos de la investigación*

- Realizar un estudio de las publicaciones españolas más relevantes y recientes (últimos cinco años), tratando de identificar si las mismas categorías que se encuentran en estudios brasileños también están presentes allí, y si hay presencia significativa de otras, aún no observadas todavía;
- Analizar los enfoques conceptuales que existen entre los estudios de los dos países;
- Sistematizar las diferencias conceptuales más importantes;
- Comprender y analizar las propuestas de PCANs como contenido de la EFE;
- Desarrollar un preliminar de la propuesta teórico-metodológica para la realidad brasileña.

3. METODOLOGÍA

Este estudio, desarrollado en un nivel socio-analítico/proposicional, se dedica a la adquisición de nuevos conocimientos en un aspecto particular de la realidad, utilizando las siguientes fuentes para la recogida de datos:

- Producciones españolas y brasileñas sobre el tema, publicadas en revistas, libros, actas de conferencias, documentos oficiales, periódicos, revistas etc.;
- Entrevistas semiestructuradas con los investigadores que han desarrollado o están desarrollando propuestas para el tratamiento pedagógico de las PCANs en Educación Física;
- Los registros iconográficos de los experimentos o prácticas pedagógicas en las escuelas que insertaran las PCANs en la EF.

La metodología a utilizar es el análisis de contenido de la categoría (Bardin, 1979; Minaryo, 1992), tratando de encontrar las categorías de análisis como se describe anteriormente (que se encuentra en la producción de Brasil) así como la creación de otros tipos, que se desprenden del nuevo contexto estudiado.

La entrevista semiestructurada constituye un importante instrumento para ser utilizado por posibilitar la información del registro desde la perspectiva personal de los actores sociales relevantes en el proceso, detallando el contexto y la interpretación del informante.

Los datos recogidos a través de las entrevistas de los agentes entrevistados se triangulan entre los mismos y con otras fuentes de datos, permitiendo comparar las categorías.

4. PLAN DE TRABAJO Y CALENDARIO

Actividades	Inicio	Fin
Revisión de la literatura	Mar/2011	Dec/2012
Selección de fuentes	Feb/2012	Mar/2012
Análisis de las producciones	Mar/2012	Oct/2012

Entrevistas	Mar/2012	Oct/2012
Análisis y Transcripción de las entrevistas	Mar/2012	Oct/2012
Resumen de las propuestas españolas para la EFE	Ago/2012	Dec/2012
Elaboración y Apresentación de Trabajos en Congresos	Jun/2012	Dec/2012
Elaboración del Relatório Final	Nov/201	Ene/2013
Elaboración de artículos para Periódicos de Extratos Superiores	Jul/2012	Mar/2013
Elaboración y Apresentación de Trabajos em Congresos	Mar/2013	Nov/2013
Elaboración de propuesta teórico-metodológica preliminar para la realidad brasileña	Oct/2012	Dec/2012

5. LA ELECCIÓN DE ESPAÑA

Desde la publicación en 1995 de un dossier sobre las PCANs en la revista *Apunts*, editada por el INEFC-Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, con la socialización de los diversos enfoques teóricos y metodológicos sobre el tema, y en particular dos artículos escritos por Alberto Olivera Betrán y Javier Olivera Betrán, la Educación Física brasileña – dando los primeros pasos en los estudios sobre este tema, fue a buscar a ese país como referencia. Estos artículos han sido citados cientos de veces en las disertaciones, tesis, trabajos y artículos desarrollados en Brasil, incluso el concepto “Actividades Físicas de Aventura en la Naturaleza - AFANs”, acuñado por ellos, fue y sigue siendo ampliamente utilizado por los investigadores nacionales.

Este proceso dio lugar a un reconocimiento y una búsqueda de los estudios hispánicos sobre este tema, fácilmente identificables en las citas de Brasil.

Por nuestra parte, durante el doctorado en 2006, tuvimos la oportunidad de realizar una estancia en el INEF de Cataluña, bajo la tutoría del Prof. Dr. Javier Olivera Betrán, conociendo allí algunas experiencias con las PCANs. En ese momento pudimos ver la importancia del tema en España. Con una aproximación cultural antigua de los seres humanos y la naturaleza, especialmente en los momentos de descanso/ocio, observados en todo el país, entendemos cómo estas prácticas, como hechos sociales, se han traducido en objetos de investigación.

De hecho, esta tradición en las últimas décadas, se ha expandido rápidamente debido a la aparición de los deportes de aventura y son desarrolladas por miles de atletas de ese país. Algunas obras publicadas por el gobierno español, lo confirma todo:

- **VV.AA. Libro blanco en I+D en el Deporte.** Madrid, Ministerio de Educación y Cultura/Ministerio de Industria y Energía. 1998
- **Ministerio de Industria, Turismo e Comercio.** El turismo de naturaleza en España y su plan de impulso. Madrid, 2004. 65p. il.

Poco después de terminar los estudios de doctorado, a través de la mediación del profesor. Dr. Arturo Díaz, Decano de la Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia, tuvo contacto con los estudios del Dr. Antonio Baena-Extremera, catedrático de esa misma institución.

Con gran dinamismo académico, Antonio Baena ha proporcionado a la comunidad con una serie de estudios que ocupan un lugar destacado sobre las PCANs, centrándose en sus múltiples relaciones, desde la escuela, a través de una dimensión competitiva al ocio.

Entre las publicaciones del profesor están “*Tratamiento didáctico de las actividades físicas organizadas en el medio natural, dentro del área de educación física*”, texto El lo cual, en coautoría con otra investigadora, indica algunas proposiciones teórico-metodológicas para el trato pedagógico de las PCANs, y “*Importancia de los valores educativos de las Actividades físicas en la naturaleza*”, por lo cual apunta valores desarrollados en las prácticas en el medio natural que deben/pueden ser transferidos para las clases de EF con este contenido. Por lo tanto, la motivación es una conducta explícita nuestro estudio postdoctoral.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ACUNA DELGADO, A. (1991) *Manual didáctico de actividades en la naturaleza*. Sevilla: Wanceulen.
- BRUHNS, H.T. & MARINHO, A. (2003) *Turismo, lazer e natureza*. Barueri: Manole.
- DIAS, C. A. (Org.); ALVES JUNIOR, E. D. (Org.) (2008). *Em busca da aventura: múltiplos olhares sobre esporte, lazer e natureza*. Rio de janeiro.
- GARCÍA FERRANDO, M. *Turismo-ocio-deporte y el sistema español, de ciencia-tecnología-empresa. Biblioteca digital, Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*, 2003. <http://bibemp2.us.es/turismo/turismonet1/economia%20del%20turismo/turismo%20de%20ocio/>. [consulta: 13 mayo 2006].
- INÁCIO, H. L. D.; MONTOYA, H.; TORO, S.; TRIGO, E. *Ecología y Vida*. In: Pedro Hugo Tavosnanska. (Org.). (2009). *Democratización del Deporte, la Educación Física y la Recreación: aportes a la integración regional y la cooperación internacional*. 01 ed. Buenos Aires: Editora Biotecnologica, v. 01, p. 53-62.
- INÁCIO, H. L. D.; SILVA, A. M. Práticas corporais, turismo e natureza: reflexões a partir do ecodesenvolvimento. In: Alcyane Marinho; Ricardo Ricci Uvinha. (Org.). (2009). *Lazer, esporte, turismo e aventura*. 1 ed. Campinas: Alinea, v. 1, p. 219-243.
- INÁCIO, H. L. D. SALLES E SILVA, A. P. PERETI, É. S. LIESENFELD, P. In SILVA, A. M. DAMIANI, I. R. (org.). (2005). *Práticas corporais (v. 3): experiências em educação física para outra formação humana*. Florianópolis, Nauemblu Ciência e Arte, 69-87.
- LARANA (1989). *Esport i cultura en la societat contemporànea. Els nous esports*. Apunts. Educación Física y Deportes (15), 65-70. Barcelona.
- LARANA, E. (1986). Los nuevos deportes en las sociedades avanzadas. *Revista de Occidente*, (nº. 62-63, jul-ago), 06-23. Madrid.
- MARX, K. (1989) O trabalho alienado. In: *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- MEDINA, F. SANCHEZ, R. (2005) Actividad físico-deportiva, turismo y desarrollo local en España. *Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. Canarias (V. 03, nº. 01, enero) 97-107.
- MEDINA, F. SANCHEZ, R. Deporte, turismo y desarrollo local. biblioteca digital, Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, 2004. <http://bibemp2.us.es/turismo/turismonet1/economia%20del%20turismo/turismo%20y20deporte> [consulta: 13 mayo 2006].
- NEGRÍN P. R., TORRES VÁSQUEZ, N. Consideraciones en relación con la Educación Física y la formación de valores medio ambientales. *Lecturas, Educación Física y Deportes Revista Digital*. Año 05, nº.

21 (en línea), Buenos Aires, may/2000. <http://www.efdeportes.com/efd36/amb1.htm> [consulta: 25 junio 2006].

SCHWARTZ, G. M. MARINHO, A. (2001) Laboratório de Estudos do Lazer - LEL. In: *Revista Motrivivência. Educação Física, Corpo e Sociedade* (III). Ano XII, n.16. Florianópolis: Ed. da UFSC. 131-5.

SERRANO, C. BRUHNS, H. (org.); (1999). *Viagens à Natureza: turismo, cultura e ambiente*. Papirus: Campinas.

Lateralidad y entorno social

JANNICK NIORT* Y FCO. JAVIER HERNÁNDEZ VÁZQUEZ**

** Directora de la Fundación Psico-Art de Cataluña,
profesora en la Fundación Universitaria del Bagés (FUB)*

*** Profesor catedrático en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña,
INEFC Barcelona*

EDUCACIÓN FÍSICA, INNOVACIÓN Y DEPORTE

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es poner en evidencia la influencia de la lateralidad en la persona en relación con su entorno social. En función de la edad, este entorno se situará en la escuela, en el lugar de trabajo, en cualquier sitio donde la persona desarrolla una actividad. La lateralidad es un elemento del desarrollo motor inherente a todas las personas e incluso a los animales. Existen varios tipos de lateralidad determinados por el proceso de lateralización. Las consecuencias en relación con este proceso de lateralización se manifiestan de forma distinta, favoreciendo o perjudicando a la persona según el entorno en el cual se desenvuelve.

Con estas reflexiones se pretende resaltar la importancia de la lateralidad y del proceso de lateralización desde la edad temprana hasta la vida adulta, haciendo hincapié en el impacto social de su proyección.

Palabras clave: lateralidad, lateralización, entorno social.

ABSTRACT

The aim of this work is to emphasize the influence of laterality on the person in relationship to the social environment. Depending on the age, this environment will be in the school, in the workplace, in any place where the person develops an activity. The laterality is an element of motor development inherent in all people and including animals. There are several types of laterality established by the lateralization process. The consequences in relationship with this lateralization process are manifested differently, helping or hurting the person depending the environment in which it practices.

With these reflections, it's to highlight the importance of laterality and lateralization process from young age to adulthood in projection of the social impact.

Keywords: laterality, lateralization, social environment.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es poner en evidencia la influencia de la lateralidad en la persona en relación con su entorno social. La lateralidad es un elemento del desarrollo motor que representa la dominancia de un lado del cuerpo sobre el otro. Se sitúa al nivel de la mano, del pie, del ojo y del oído. Se mide en función de la preferencia de uso y/o de la habilidad en la ejecución de las acciones. Los factores que intervienen en la estructuración de la lateralidad, es decir el proceso dinámico de lateralización, determinarán las condiciones a nivel físico, psicológico y social del individuo según los diferentes tipos de lateralidad y la funcionalidad de cada uno de ellos. La influencia del proceso de lateralización y del tipo de lateralidad determinada facilitará o perjudicará a la persona en sus actividades y en su entorno. Desde edades tempranas hasta la vida activa, la persona pasará de un entorno escolar al lugar de trabajo en su vida de adulto y se moverá en una sociedad establecida. En cada etapa de su vida vivirá sensaciones distintas y cambiará su actitud en las relaciones socio-afectivas, familiares en función de su bienestar intrínseco y de su salud mental y física.

1.1. La lateralidad y el proceso de lateralización

Tres grandes líneas definen la lateralidad y el proceso de lateralización. La primera considera que la duración de la construcción de la lateralidad se extiende de los 4 a los 12 años aproximadamente. La segunda es la hipótesis de que la lateralidad ya es completa al nacimiento. La tercera surge que a los dos años la asimetría hemisférica por el lenguaje no está aún establecida y que la lateralización comienza en el momento de la adquisición del lenguaje y no acaba hasta la pubertad (Springer & Deutsch, 2001). El proceso de lateralización se extiende a la mano, al pie, al ojo y al oído y es un proceso complejo y difícil de definir por sus múltiples factores fluctuantes (Fagard, 2004).

1.2. Los distintos tipos de lateralidad

Según el lado dominante habrá una lateralidad homogénea, si los elementos son preferentes del mismo lado, o heterogénea, en caso de preferencia de un lado para unos elementos y del otro lado para otros elementos. Los elementos considerados para definir la lateralidad son pares y situados simétricamente de cada lado del cuerpo en función del eje corporal. Son la mano, lateralidad manual, el pie, lateralidad podal, el ojo, lateralidad ocular, y el oído, lateralidad auditiva.

1.2.1. *Lateralidad homogénea*

Es la lateralidad diestra o zurda. La preferencia de la mano, del pie, del ojo y del oído está del mismo lado. Lerbet (1969) encuentra una proporción del 6,7% de zurdos relativamente

estable entre las edades de 4 a 15 años. Azémar (1970) cuenta con un 6,1% de zurdos entre una población de 655 adultos deportistas. Autores como Vial *et al.* (1970), entre otros, obtienen un 6,6% de zurdos de una población de 60 niños en edad preescolar. Perron-Borelli y Perron (1976) resaltan que entre el 70% al 95% de la población estudiada son diestros, mientras que los zurdos son una excepción. Ferré y Aribau (2006, pp.104) destacan que “si sumamos las personas que han desarrollado su lateralidad zurda y las que no han podido hacerlo, estaríamos hablando, aproximadamente, de un 25% de población zurda”. Galobardés (2005) expone que al nacer habría más o menos un 15% de zurdos, y entre un 7% y un 10% en la edad adulta. Journet (1984, pp.55) plantea lo mismo, “la disminución de los zurdos con la edad es un hecho; la historia de los zurdos contrariados permite ver que un niño zurdo homogéneo puede volverse totalmente diestro durante el crecimiento.”

1.2.2. *Lateralidad heterogénea*

La lateralidad heterogénea es la preferencia de distinto lado de alguno de los elementos y se manifiesta como lateralidad cruzada. La preferencia de uso de la mano, del pie, del ojo y del oído está indiferentemente en el lado derecho o en el izquierdo. Cuando la lateralidad manual y la lateralidad ocular no se corresponden aparece un cruce ojo/mano. Una de las posibles causas fundamentales que pueden provocar un cruce ojo/mano se encuentra, una coordinación visomanual dificultosa, ya sea por un problema físico, por un problema funcional u orgánico, o debido a diferentes trastornos de desarrollo.

La lateralidad contrariada es una manifestación de la lateralidad heterogénea y, excepcionalmente también de la homogénea, que obliga a la persona (normalmente los niños) a utilizar un elemento (comúnmente la mano) en contra de su proceso evolutivo de lateralización. Puede ocurrir lo mismo con el pie y la mano o con el pie y el ojo. La persona con lateralidad contrariada utiliza el lado contrario a su natural desarrollo evolutivo.

Es conocido que antiguamente ser zurdo no se aceptaba socialmente y los maestros obligaban a los alumnos a utilizar la mano derecha. Tanto la lateralidad cruzada como la contrariada dejan de ser problemáticas si el funcionamiento del cuerpo calloso facilita la información entre los dos hemisferios (Ferré y Aribau, 2006), pero esta cuestión pertenece al campo de la neurofisiología.

1.2.3. *Otros tipos de lateralidad*

La dislateralización, el ambidiestrismo y la supralateralidad son otros tipos de lateralidad que también se pueden encontrar en algunas personas. Según Haim (1963, pp.280), la dislateralización se define “como la simultaneidad observada entre una lateralización mal establecida o contrariada y ciertos desordenes o disarmonías funcionales que le han podido ser atribuidos”. Estos desordenes pueden ser, entre otros, trastornos en relación con el lenguaje oral y la escritura, como el tartamudeo (12,75%) o la disortografía (80%), trastornos de la personalidad y del comportamiento, como la ansiedad (18,5%) o trastornos de atención (50%), y trastornos asociados, como trastorno del sueño (19%) o nerviosismo (30%), según Journet (1984).

Sobre el ambidiestrismo, se plantean dos perspectivas diferentes. Para algunos autores, el ambidiestrismo es la capacidad de utilizar las dos manos de forma indistinta en cualquier actividad (escribir, dibujar, comer, etc) y de forma eficaz (Rigal, 1987). Los profesionales del Instituto Médico del Desarrollo Infantil consideran que este ambidiestrismo es la supralateralidad, que “es la activación total de los dos hemisferios que funcionan ordenadamente y muy bien comunicados” (Casaprima *et al.*, 1996, pp.6).

Para otros autores, el ambidiestrismo es la ambilateralidad. La eficacia de la persona ambilateral es muy baja o nula (Rigal, 1987; Da Fonseca, 1988). Se corresponde con una falta de orden en la distribución de funciones entre los dos hemisferios y puede causar desordenes a nivel perceptivo, motriz, cognitivo y emocional (Ferré y Aribau, 2006).

Otros autores plantean el ambidiestrismo como la preferencia de una extremidad para realizar unas actividades, mientras que otras se llevan a cabo con otra extremidad distinta. En este sentido, Annett (1996) considera que las personas que utilizan las dos manos no son ambidiestras, ni ambiguas, ni indecisas en el uso de una mano u otra, sino que tienen una preferencia manual para unas acciones y otra preferencia manual para otras acciones, lo que lleva a esta autora a considerar que estas personas tienen una lateralidad manual mixta.

En el deporte se fomenta la lateralidad funcional para mejorar el rendimiento en la posición en la que se ubica el jugador (deportes colectivos), y también para obtener un mejor rendimiento en los movimientos técnicos y tácticos que se utilizan (deportes de oposición). En el ámbito del deporte es la lateralidad adquirida y trabajada con el objetivo de aumentar el rendimiento del deportista. Se utiliza como estrategia en deportes de oposición como el tenis, la esgrima o el judo (Idarreta y Gutiérrez, 2005; Azémar, 2007).

1.3. Las influencias de la lateralidad

En un mundo para diestros, en el que todo está preparado para ellos (relojes, tijeras, código de la circulación, etc.) es difícil ser zurdo. Antiguamente los zurdos estaban privados de utilizar la mano izquierda para escribir y para otras tareas cotidianas. Les obligaban a utilizar la mano derecha y a menudo con sistemas poco pedagógicos. Actualmente el zurdo está reconocido como tal, el problema radica en la organización motriz (Da Fonseca, 1998; Ferré & Aribau, 2006). Las repercusiones en el desarrollo de la persona se sitúan en dos ámbitos: en la escuela y en la vida activa. Ajuriaguerra y Hecaen (1963, pp.171) insisten “en el papel capital de la presión social y de la influencia del medio”.

1.3.1. En la escuela

La etapa escolar primaria es la etapa durante la cual el niño acaba de establecer su lateralidad. Ferré y Aribau (2006) subrayan la importancia para el niño zurdo de aprender a vivir en un mundo de diestros. El niño zurdo tiene una percepción del mundo distinta a la que pueden tener las personas diestras. Las familias y los docentes, han de enseñarle a adaptarse a una sociedad diestra. Es la mejor manera de ayudar un niño zurdo a desarrollar todo su potencial. Según Olivares *et al.* (2005), los niños con problemas de lectoescritura presentan dificultades para precisar un lado definido del cuerpo y utilizan ambas extremidades, ambos ojos o ambos oídos de forma indistinta. Muchos de los problemas en el

aprendizaje, provocados por los trastornos funcionales, suelen tratarse a partir del aspecto cognitivo, cuando las causas pueden ser también objeto de la lateralidad, del proceso de lateralización o de la motricidad en general, de la motricidad ocular, de la estructuración corporal y espaciotemporal. En este ámbito podemos encontrar problemas relacionados con la expresión oral, la ortografía, la lectura y la interpretación de lo leído; el sujeto puede invertir letras como p/q, b/d, M/W, o cifras, como 6 y 9, incluso letras y cifras como 3 y E (Ferré y Aribau, 2006).

También existe una relación entre la lateralidad y el aprendizaje de la aritmética (Annett y Manning, 1990). Como se ha descrito anteriormente, el sujeto puede confundir letras y cifras, si bien los conceptos utilizados son abstractos. Según Ferré y Aribau (2006), los procesos de aprendizaje de la aritmética fallan cuando el niño tiene problemas de comprensión de las reglas de la mecánica de las operaciones en las que intervienen el espacio, el tiempo y la ordenación, problemas de direccionalidad, de lateralidad gráfica e inversiones, problemas de confusión entre unidades, decenas y centenas.

1.3.2. *En la vida activa*

Desde el punto de vista social, Christiaens *et al.* (1963) plantean que el sujeto con tendencia lateral zurda parece más bien un ser favorecido. Consideran que a nivel profesional, por ejemplo, una persona zurda tiene más capacidad y puede ser más eficiente, porque suele tener una buena complementariedad de las dos manos.

1.3.2.1. En el ámbito físico

En el ámbito físico, las personas con trastorno de lateralidad suelen ser personas torpes, poco hábiles, con mala coordinación y dificultades en el equilibrio, personas que tengan problemas de grafía, de motricidad ocular, de postura, de fonación (tartamudeo), de tono muscular, de percepción del espacio y del ritmo. Pueden tener reflejos lentos, rampas del escritor y ser propensos a padecer enfermedades como asma, alergias diversas, otitis, entre otras y accidentes. Coren y Previc (1996) llevaron a cabo dos estudios sobre la lateralidad manual y el aumento de posibilidades de padecer fracturas y heridas de rodilla, hombro o codo. Los autores confirmaron el aumento de fracturas y heridas para las personas no diestras. Bryden *et al.* (2005) insisten en que las diferencias significativas detectadas entre la incidencia de diversos trastornos de salud y la lateralidad manual dependen del modo como fue definida la preferencia manual o proceso de lateralización. Las personas zurdas y ambidiestras son las más propensas a la presión arterial alta y la epilepsia.

1.3.2.2. En el ámbito psicológico

En el ámbito psicológico, las personas con trastorno de lateralidad suelen ser personas introvertidas, con problemas de atención y de hiperactividad, inseguridad, falta de concentración, distracción, personas que gastan más energía que la necesaria, que pueden padecer cansancio, enuresis, tic, trastorno del sueño y sentimiento de no encontrar su lugar y no ser entendida. Pueden aparecer celos patológicos y actitudes controvertidas, depresión y ansiedad (Ferré y Aribau, 2006).

1.3.2.3. En el deporte y la actividad física

El interés suscitado sobre todo en el deporte de competición, por las ventajas y desventajas de la condición de zurdo o diestro en algunos deportes ha constituido un campo de estudio relacionando la lateralidad y el deporte, y ha captado la atención de entrenadores e investigadores (Idarreta y Gutiérrez, 2005).

Existen muchos estudios sobre lateralidad y deporte: patinaje, hockey hielo, carrera de vallas, gimnasia rítmica, judo, fútbol base, tenis, full contact.

La importancia de la lateralidad en el entrenamiento y aprendizaje motor del deporte y de la actividad física conlleva a los entrenadores a trabajar un protocolo de actuación para adquirir la bilateralidad.

2. CONCLUSIÓN

Después de recopilar algunos trabajos en relación con la lateralidad y los ámbitos de influencia, es obvio que la lateralidad puede marcar la persona en diferentes situaciones, en su estado anímico y en sus actividades, lo que provoca repercusiones en su entorno social tanto de forma negativa como positiva. Se suele asociar las dificultades con una lateralidad cruzada, una lateralidad mixta y una lateralidad zurda.

En condiciones desfavorables, la persona es susceptible de abandonar las actividades tanto escolares como lúdicas, rechaza la compañía de otras personas y tiene dificultades en sus relaciones con los compañeros, gasta más energía de la necesaria, no se adapta socialmente, manifiesta rebeldía en distintas formas. En cuanto al niño, puede presentar dificultades de aprendizaje en la lectoescritura, en las matemáticas y ser un niño torpe en las actividades físicas. La persona puede desarrollar enfermedades que dificulten su vida cotidiana en el aspecto familiar y laboral. También puede ser más propensa a padecer accidentes, por ejemplo fracturas. Estos factores tienen repercusiones negativas en el aprendizaje escolar, en las relaciones socioafectivas, en la salud física y mental. Sin embargo una lateralidad cruzada ojo/mano, pie/mano, una lateralidad zurda pueden también presentar ventajas.

En condiciones favorables, la persona responde de forma positiva delante de cualquier situación. Gasta menos energía, tiene facilidad para comunicarse y para relacionarse. Es más constante en sus actividades y el estado anímico demuestra a menudo optimismo. En el deporte o actividad física, la lateralidad también puede ser una ventaja en el alto rendimiento en deportes de oposición, por ejemplo la esgrima o el tenis. También se ha de resaltar la importancia de una buena estructuración motriz de base para compensar los posibles problemas de un trastorno de lateralidad.

3. BIBLIOGRAFÍA

AJURIAGUERRA, J. y HECAEN, H. (1963). *Les gauchers*. Paris: PUF.

ANNETT, M. (1996). In defense of the Right Shift Theory. *Perceptual and Motor Skills*, 82, 115-137.

ANNETT, M. y MANNING, M. (1989). The disadvantage of dextrality for intelligence. *British Journal of Psychology*, 80, 213-226.

- AZÉMAR, G. (1970). *Sport et latéralité*. Paris: Ed. Universitaire.
- AZÉMAR, G. (2007). Chercheur en neurosciences. *Education Physique et Sport*, 325, 5-11.
- BRYDEN, P. J., BRUYN, J. y FLETCHER, P. (2005). Handedness and health: an examination of the association between different handedness classifications and health disorders. *Laterality*, 10(5), 429-440.
- CASAPRIMA, V., CATALAN, J., FERRÉ, J. y MOMBIELA, J. (1996). *El desarrollo de la lateralidad infantil. Niño diestro-niño zurdo*. Barcelona: Instituto Médico del Desarrollo Infantil.
- COREN, S. y PREVIC, F. H. (1996). Handedness as a predictor of increased risk of knee, elbow, or shoulder injury, fractures and broken bones. *Laterality*, 1(2), 139-152.
- CHRISTIAENS, L., BIZE, P. R. y MARTIN, P. (1963). Les gauchers au travail. *Archives des Maladies Professionnelles*, Masson, 24, 47-100.
- DA FONSECA, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: INDE.
- FAGARD, J. (2004). *Droitiers / Gauchers. Des asymétries dans tous les sens*. Marseille: Solal.
- FERRÉ VECIANA, J. y ARIBAU MONTÓN, E. (2006). *El desarrollo neurofuncional del niño y sus trastornos. Visión, aprendizaje y otras funciones cognitivas*. Barcelona: Lebón.
- GALOBARDÈS, M. (2005). *Gauchères, gauchers et parents... ce que vous devez savoir*. Brive: Riv'gauche distribution.
- GESCHWIND, N. y BEHAN, P. (1982). Laterality, hormones and immunity. En N. Geschwind y A. Galaburda (Eds), *Cerebral dominance: The biological foundations* (pp.211-224). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- HAIM, A. (1963). Psychopathologie du gaucher et du dyslatéralisé. Répercussions sur l'adaptation professionnelle. *Arch. Mal. Prof.* 24, 1, 2 y 3, 280-283.
- IDARRETA GALÁRRAGA, J. y GUTIÉRREZ GARCÍA, C. (2005). Estudio de la lateralidad innata y funcional en jóvenes judokas españoles de élite. *Kronos*, 6, 16-22.
- JOURNET, G. (1984). *La mano y el lenguaje. La dislateralización*. Barcelona: Herder.
- LERBET, G. (1969). *La latéralité chez l'enfant et l'adolescent*. Paris: Editions Universitaires.
- OLIVARES, M. R., PEÑALOZA, Y. R., GARCÍA, F., JESÚS, S., URIBE, R. y JIMÉNEZ, S. (2005). Identificación de la lateralidad auditiva mediante una prueba dicótica nueva con dígitos en español y de la lateralidad corporal y orientación espacial en niños con dislexia y en controles. *Revista de Neurología*, 41(4), 198-205.
- PERRON-BORELLI, M. y PERRON, R. (1970). *L'examen psychologique de l'enfant*. Paris: PUF.
- RIGAL, R. (1987). *Motricidad humana: fundamentos y aplicaciones pedagógicas*. Madrid: Ed. Pilateleña.
- SPRINGER, S. y DEUTSCH, G. (2001). *Cerebro izquierdo, cerebro derecho*. Barcelona: Ariel Neurociencia.
- VIAL, M., AUZIAS, M., GILBERT, E. y JARNIER, S. (1970). Etude génétique de la latéralité chez l'enfant de 3 à 6 ans. *C.R.E.S.A.S. n° 2*. Paris: I.P.N.

El trabajo interdisciplinar como ejemplo de innovación en la evaluación

CATI LECUMBERRI GÓMEZ*, EDUARD COMERMA TORRAS**, JOAN CALLARISA MAS***
Y ÁNGEL SANTAMARIÑA RUBIO****

* *Pedagoga. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el deporte.
Profesora Universidad de Vic*

** *Licenciado en Educación Física. Profesor Universidad de Vic*

*** *Historiador. Diploma de Estudios Superiores Especializados en Historia Comparada
Social, Política y Cultural. Profesor Universidad de Vic*

**** *Licenciado en Educación Física. Profesor Universidad de Vic.*

RESUMEN

En la confluencia entre la creación de la sociedad del conocimiento y el Espacio Europeo de Educación Superior, se hace necesaria la innovación educativa en muchos ámbitos. En el ámbito de la educación física también.

Des del Departamento de Ciencias de la Actividad Física de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universidad de Vic, en Catalunya, desarrollamos la asignatura de *Trabajo Interdisciplinar* como ejemplo de innovación evaluativa en los procesos de formación de nuestros estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

La asignatura de *Trabajo Interdisciplinar* está impartida por cuatro profesores de cuatro disciplinas distintas: historia y territorio, educación y valores deportivos, nutrición y rendimiento y actividades al aire libre. Con ello se pretende trabajar el pensamiento relacional y la capacidad de establecer reciprocidades y conexiones entre las diferentes disciplinas al modo que Howard Gardner propuso para estimular las inteligencias múltiples (2004).

La asignatura de *Trabajo Interdisciplinar* se desarrolla básicamente en las aulas, aunque tiene como objetivo final aplicar todos los conocimientos adquiridos en dos días de estancia en la naturaleza, trabajando para su caso la autonomía en la organización y gestión de la ruta, los deportes que es organizan, lo que comen y sus relaciones sociales.

Dicha asignatura pretende alcanzar la autonomía real del estudiante en su proceso de aprendizaje, y por tanto, hemos hecho una propuesta de innovación evaluativa que incluye la autoevaluación, la evaluación por iguales y la heteroevaluación.

Palabras clave: Evaluación múltiple, innovación educativa, trabajo interdisciplinar, competencias educativas.

SUMMARY

In the junction between the creation of society of knowledge and the European Space of Advanced Education, it's necessary an educational innovation in many areas. Even in the physical education area.

From the Physical Education Department at University of Vic, in Catalonia, we develop the subject *Interdisciplinary Work* as an example of evaluative innovation in the training process of our students in Physical Activity and Sport Science.

The subject *Interdisciplinary Work* is given by four teachers from four different areas: history and territory, education and sportive values, nutrition and efficiency and outdoor activities. So that, we aim to work the relational thought and the ability of setting up some connections between different areas, as Howard Gardner proposed in order to stimulate the multiple intelligences (2004).

The subject *Interdisciplinary Work* is given basically in the classrooms, although its final aim is to apply every obtained knowledge in a two days-stage in nature, working the autonomy to manage the route, the sports they play, food and social relationships.

This subject aims to reach the real autonomy of the student in his learning process, and, so that, we have done a purpose of evaluative innovation that includes self-evaluation, equal evaluation and heteroevaluation.

1. COMUNICACIÓN

Con la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la educación ha modificado su punto de interés, pasando de focalizarse en los procesos de enseñanza, a focalizarse en los procesos de aprendizaje.

Se dibuja el marco de las competencias para responder al nuevo paradigma educativo. Un paradigma *funcional y transversal* que se ajusta a la sociedad del conocimiento.

Funcional porque hoy más que nunca se exige que los alumnos sepan resolver problemas de la vida real, hacer frente a situaciones concretas, asumir roles determinados, realizar tareas específicas, realizar acciones... es decir, aprender contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales) desde su vertiente funcional. Y paradigma *transversal* porque el aprendizaje implica que los alumnos integren los conocimientos y contenidos en una red de relaciones para utilizarlos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos.

2. MARCO Y OBJETIVOS DEL TRABAJO INTERDISCIPLINAR

Desde la Universidad de Vic, concretamente desde los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas, desarrollamos una asignatura que pretende dar coherencia a esta doble característica del nuevo paradigma educativo. Impartimos así la asignatura de *Trabajo Interdisciplinar*, una asignatura coordinada por cuatro profesores y profesora de diferentes disciplinas de conocimiento:

educación y valores deportivos, patrimonio y historia, actividades en el medio natural y nutrición y dietética deportiva.

La asignatura de *Trabajo Interdisciplinar* pretende capacitar a sus estudiantes en las competencias marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior, es decir, por el planteamiento que propone la reforma de Bolonia.

Para ello nos planteamos la asunción de cinco competencias generales y tres competencias específicas entendiendo por competencia, “*la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado... y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada*”. (Zabala, 2007-44)

Para las *competencias generales*, se pretende que los alumnos desarrollen capacidades entorno a:

1. buscar, gestionar, analizar y sintetizar la información; en la Aldea Global, en la sociedad del conocimiento, el acceso a la información es fácil y directo, pero debemos educar y formar en la correcta búsqueda de esa información rigurosa y válida.
2. establecer un nuevo sistema del pensar muy relacionado con el pensamiento global, es decir, el ser capaz de relacionar las diferentes áreas de conocimiento, y potenciar las inteligencias múltiples (Gardner, 2004).
3. saber expresar y comunicar en la lengua oral, escrita y corporal, ya que los procesos hacia una comunicación eficaz son de difícil aprendizaje y aplicación, pues estamos mediatizados por aspectos psicológicos (autoestima, prejuicios, valoraciones externas...), aspectos culturales (poca práctica de exponer en público...), o incluso aspectos físicos (obstáculos, niveles diferentes, barreras o distancias...). (Sanz, 2005).
4. capacitarles para trabajar con motivación hacia la calidad y el buen hacer, puesto que los procesos globalizadores implican cada vez más la necesidad de no construirse social y profesionalmente en un solo territorio, y por tanto, mantener una actitud proactiva para el cambio y la incertidumbre de la sociedad postmoderna.
5. y finalmente, la capacidad de aprender de manera autónoma, haciendo hincapié, en este caso, al documento que proponía Jacques Delors, *Educación: hay un tesoro escondido dentro*, y publicado por el fondo UNESCO en el 1996.

En referencia a las *competencias específicas*, y propias de nuestro ámbito disciplinar, seguimos las recomendaciones de la *Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya* (AQU), por lo que nos dice que las competencias específicas para los graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte son “*combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Es desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las cuales los conocimientos y las habilidades interactúan para dar una respuesta eficiente en la tarea que es ejecuta*”. Por tanto, pretendemos que los estudiantes de CAFE asuman las competencias específicas de:

1. conocimiento, pronóstico y evaluación de factores históricos, psicológico, sociales y culturales que favorezcan o dificulten la actividad física y el deporte.

2. utilización de las nuevas tecnologías para optimizar, planificar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje del deporte.
3. trabajar en equipo y establecer criterios de autoevaluación, heteroevaluación, evaluación por iguales y evaluación formativa.

3. METODOLOGÍA DE LA ASIGNATURA

Para el desarrollo de dicha asignatura es imprescindible una rigurosa comunicación y una metódica cohesión entre todos los agentes implicados: profesorado, alumnado y comunidad universitaria. Para ello elaboramos herramientas de autogestión y autoevaluación que sirven a los estudiantes para el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje, un proceso autónomo realmente.

Entre las herramientas de autogestión se les proporciona un plan de trabajo (figura 1), en el que se especifican las tareas que deben aportar para cada una de las tutorías que es desarrollan durante la asignatura. En este, ya queda delimitado muy claramente, la metodología de la asignatura, las sesiones de atención directa, y las tareas que deben realizar para cada sesión.

Figura 1: plan de trabajo inicial

Dia	Grup	Lloc	Professional	Grups	Sessió	Treball Personal
30/01/2012	M1				Presentació del grup, presentació del projecte i assignació.	Activitat 1: Entrega individual del treball organitzat
	M1	F207	Eduard Comanua	1,2,3,4		
	M1	F110	Cati Lacort	5,6,7,8		
	M2	F108	José Calles	9,10,11		
06/02/2012	M2	F209	Angel Santamaría	12,13,14	Tutoria	Preparació del treball individual i del treball organitzat
	M1	F207	Eduard Comanua	5,6,7,8		
	M2	F110	Cati Lacort	9,10,11		
	M2	F108	José Calles	12,13,14		
14/02/2012	M1	F208	Angel Santamaría	1,2,3,4	Tutoria	Preparació del treball individual i del treball organitzat
	M2	F207	Eduard Comanua	5,6,7,8		
	M2	F110	Cati Lacort	9,10,11		
	M1	F108	José Calles	12,13,14		
20/03/2012	M1	F208	Angel Santamaría	5,6,7,8	Tutoria	Preparació del treball individual i del treball organitzat
	M2	F207	Eduard Comanua	9,10,11		
	M1	F110	Cati Lacort	1,2,3,4		
	M1	F108	José Calles	5,6,7,8		
27/02/2012	M2	F209	Angel Santamaría	9,10,11	Tutoria	Preparació del treball individual i del treball organitzat
	M1	F207	Eduard Comanua	1,2,3,4		
	M1	F110	Cati Lacort	5,6,7,8		
	M2	F108	José Calles	9,10,11		
06/03/2012	M2	F208	Angel Santamaría	12,13,14	Tutoria	Lliurament del treball individual i del grup i del treball organitzat
	M1	F207	Eduard Comanua	5,6,7,8		
	M1	F110	Cati Lacort	9,10,11		
	M2	F108	José Calles	12,13,14		
13/03/2012	M2	F209	Angel Santamaría	1,2,3,4	Tutoria	Lliurament del treball individual i del grup i del treball organitzat
	M1	F207	Eduard Comanua	5,6,7,8		
	M1	F110	Cati Lacort	9,10,11		
	M2	F108	José Calles	12,13,14		
19/03/2012	M1	F208	Angel Santamaría	5,6,7,8	Tutoria	Lliurament del treball individual i del grup i del treball organitzat
	M2	F207	Eduard Comanua	9,10,11		
	M1	F110	Cati Lacort	1,2,3,4		
	M1	F108	José Calles	5,6,7,8		
26/03/2012	M1	F208	Angel Santamaría	9,10,11	Tutoria	Lliurament del treball individual i del grup i del treball organitzat
16/04/2012		Mod Història	Tots	Tots	Examen + activitats + components	

Fuente: elaboración propia.

La metodología se fundamenta en sesiones tutoriales en pequeños grupos de trabajo, y se derogan por completo las clases magistrales.

De la misma forma, y para mantener la coherencia con el trabajo por competencias, y en el marco del EEES, establecemos herramientas evaluativas, de manera que la forma de evaluar el proceso de aprendizaje es continuada y formativa.

Durante la impartición de la asignatura hay dos tipos de escenarios pedagógicos. Uno, y el mayoritario, en las aulas ordinarias, es decir, dentro de la facultad. Otro, y generalmente a final de la asignatura, en el medio natural. Para este segundo escenario, y durante dos días, los estudiantes deben demostrar las competencias generales y específicas que se han ido trabajando durante el curso, y presentar autonomía en todo lo que hace referencia a la preparación de la salida: reconocimiento y conocimiento del territorio, preparación del campamento, diseño y gestión de las actividades deportivas que se realizan (BTT, escalada, tiro en arco y orientación), control nutricional...

Es decir, los estudiantes organizan desde la autonomía y la autogestión dos días de actividades deportivas y pedagógicas en plena naturaleza, mostrando y relacionando los conocimientos, las actitudes y las habilidades adquiridos en los tres primeros semestres de su formación en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La experiencia de dos días en un medio diferente al habitual, fuerza a los estudiantes a potenciar valores como la paciencia, la convivencia, el respeto al compañero y al entorno, y la capacidad de resiliencia y resistencia física y mental.

En dicha salida se practican deportes como el tiro en arco, la escalada, la bicicleta de montaña y las cursas de orientación.

4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Delimitamos cinco fuentes evaluativas, con porcentajes equivalentes para cada fuente. Los criterios de cada una de las fuentes de evaluación se especifican mediante unas rúbricas cuantitativas de las que los estudiantes tienen acceso desde el primer día. Estas fuentes hacen referencia a:

- *Trabajo individual dentro del grupo*: Dentro del equipo, cada miembro se responsabiliza de unas tareas que son evaluadas individualmente y de forma separada.
- *Media de los trabajos individuales dentro del grupo*: Corresponde a la media de la cualificación obtenida en la evaluación del trabajo individual dentro del grupo.
- *Trabajo organizativo del grupo*: Es la evaluación de la organización de una actividad organizada para todos los grupos de la asignatura.
- *Autoinforme grupal*: Informe de autoevaluación y coevaluación, basada en porcentajes de participación dentro del grupo.
- *Memoria y presentación final del trabajo*: Evaluación de la memoria escrita y audiovisual.

Con estas cinco fuentes practicamos tres tipos de evaluación: evaluación formativa, heteroevaluación y autoevaluación. Con el *autoinforme grupal*, por ejemplo, los estudiantes analizan cuáles han sido sus actitudes de trabajo y su capacidad de responsabilizarse en las tareas asignadas.

Y para la elaboración de la *Memoria*, los estudiantes disponen de una rúbrica de evaluación con la que orientan la elaboración del documento final (figura 2). Esta rúbrica evaluativa también les es facilitada al principio de la asignatura. Veámosla:

Figura 2: Rúbrica evaluativa para la autoevaluación de la memoria final

Indicadores básicos de presentación de la Memoria Final			
En la memoria es ve claramente que es sigue la normativa de presentación de trabajos de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanes.	1- No sigue la normativa de presentación de trabajos de la FETCH.	2- Se sigue la normativa de presentación de trabajos de la FETCH	3- Se sigue la normativa de presentación de trabajos de la FETCH, con toda la bibliografía referenciada.
En la memoria se vela por una buena redacción y cuidado en las faltas de ortografía.	1- Hay páginas con más de cuatro faltas de ortografía y no se ha pasado el corrector ortográfico.	2- Se ha pasado el corrector ortográfico y hay menos de cuatro faltas por página.	3- Prácticamente no hay faltas de ortografía.
Indicadores específicos respecto al trabajo individual dentro del grupo			
En la memoria se ve una buena preparación y reflexión sobre la logística y el material de la salida.	1- El listado es poco detallado, y sin características o responsabilidades.	2- Se detalla claramente el listado de material individual, de grupo y desplazamiento con sus características básicas, así como el responsable de llevarlo.	3- Se detalla claramente el listado de material individual, de grupo y desplazamiento con sus características básicas, así como el responsable de llevarlo. También se hace una valoración de su utilización y pertinencia.
En la memoria se ve una buena preparación de la ficha de nutrición y una reflexión y valoración de la puesta en práctica de la dieta preparada.	1- Se detallan los alimentos que se ingerirán y el % de sus componentes.	2- Se detalla el teórico desgaste energético, los alimentos que se ingerirán con su información nutricional, el tipo de hidratación, el % de los componentes nutricionales. También se hace una reflexión y valoración sobre la pertinencia o no, de la dieta diseñada.	3- Se detalla el teórico desgaste energético, los alimentos que se ingerirán con su información nutricional, el tipo de hidratación, el % de los componentes nutricionales y los criterios que se han tenido en cuenta para hacer la dieta. También se hace una reflexión y valoración sobre la pertinencia o no, de la dieta diseñada.
En la memoria se ve una buena preparación de la ficha de control de la actividad física y una reflexión y valoración de su puesta en práctica.	1- Se detallan fórmulas para calcular los parámetros de la ficha.	2- Se detallan fórmulas para calcular los parámetros de la ficha También se hace una reflexión y valoración sobre la pertinencia o no, de las fórmulas propuestas y los resultados obtenidos.	3- Se detallan las fórmulas correctas para calcular los parámetros de la ficha y se proponen otros parámetros útiles. También se hace una reflexión y valoración sobre la pertinencia o no, de las fórmulas propuestas y los resultados obtenidos.

En la memoria se ve una buena preparación de la parte patrimonial.	1-Se ponen los elementos patrimoniales de las rutas escogidas pero además se explican las características.	2- Se explican brevemente las características de los elementos patrimoniales de sus rutas escogidas y se complementa con alguna fotografía.	3- Se ponen los elementos patrimoniales de las rutas escogidas y se explican las características y son complementadas con las fotografías. Valoran la importancia del patrimonio tanto a nivel humano como artístico.
En la memoria hay un marco teórico sobre deporte y valores en el ámbito educativo. También hay un informe valorativo de los estudiantes y de sus praxis.	1- En el marco teórico solo se citan tres o menos autor/es. En la plantilla de observación no se explican los valores ni los indicadores de como valorarlos.	2- El marco teórico tiene entre 4 y 10 autores citados. En la plantilla de observación se explican y se concretan poco los valores a observar.	3- El marco teórico está fuertemente referenciado con autores y hay un cuadro resumen de la autoevaluación de los valores y las relaciones sociales en función de lo que han ido percibiendo.
En la memoria hay un planteamiento claro y preciso de qué, como, cuando y porque de los registros.	1- El registro es puramente fotográfico y en formato power point.	2-El registro se interrelaciona con los valores a través de palabras clave.	3- El registro es creativo, se ha hecho durante todas las fases del proceso y se relaciona con los valores y las relaciones humanas.

Indicadores específicos respecto el trabajo organizativo de grupo

En la memoria se explica claramente la preparación, realización y valoración del trabajo organizativo del grupo.	1- Se explica a grandes rasgos la organización de la actividad.	2- Se detalla el material necesario, la organización de grupos, se adjunta el material en los anexos y se valora la práctica.	3- Se detallan los objetivos, el material necesario, la organización de los grupos, la dinámica, los resultados, se adjunta el material en los anexos y se valora la práctica.
--	---	---	--

Indicadores específicos respecto la valoración de la preparación y realización de la salida

En la memoria aparece una valoración de todo el proceso de preparación y realización de la salida.	1- La valoración es poco ordenada y muy general, sin entrar en ejemplos o detalles.	2- Se valora con coherencia y ejemplos la planificación y la realización de la salida.	3- Se valora con coherencia y ejemplos el paso de la planificación a la realización. Se reflexiona sobre el propio proceso de aprendizaje, tanto de la preparación, como de la salida, como de la de la memoria.
--	---	--	--

Fuente: elaboración propia.

Para cada fuente de evaluación se ha especificado una rúbrica que orienta a los estudiantes. La figura 2 es uno de los ejemplos. Estas rúbricas permiten a los estudiantes saber en todo momento si están cumpliendo o no con las competencias que se requieren, y además fomenta la motivación intergrupala para la calidad de la asignatura.

Permiten además una heteroevaluación eficaz y rápida, pues cada una de las casillas se puntúa cuantitativamente.

En las tutorías de seguimiento se repasan las rúbricas conjuntamente entre profesorado y estudiantes, y se exponen los motivos de cada una de las puntuaciones.

Los estudiantes valoran la innovación evaluativa de la asignatura, porque ellos mismos toman conciencia de su proceso de aprendizaje y del proceso real del trabajo en equipo, teniendo herramientas específicas que los guían.

Y sobretodo valoran el hecho de poder salir de las aulas y participar en las actividades deportivas que ellos mismos han estado diseñando y gestionando durante el primer semestre.

En términos generales, y poniendo fin a nuestra presentación diremos que la asignatura de Trabajo Interdisciplinar, se desarrolla en un marco de debate y continua reflexión sobre la aplicación del Plan Bolonia en las universidades, un plan que firmaron 29 países el junio del 1999, y que aun hoy sigue levantando reflexiones e interrogantes.

Con la impartición de nuestra asignatura, y con el establecimiento de una metodología y sistema de evaluación centrado en la innovación docente, creemos que contribuimos a ese EEES.

5. BIBLIOGRAFIA

DELORS, J., (1996): *Educació: hay un tesoro amagado a dins*. Barcelona, Unesco.

GARDNER, H., (2004): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona, Paidós.

SANZ, G., (2005): *Comunicació efectiva a l'aula. Tècniques d'expressió orial per a docents*. Barcelona: Graó.

SEBASTIANI, E., et al., (2009): *Guia per a l'avaluació de competències en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona.

ZABALA, A.; ARNAU, L., (2007): *11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

Educación física y deporte: reflexiones sobre la práctica pedagógica

LARA WANDERLEY*, ALINE DA SILVA NICOLINO** Y ANA MÁRCIA SILVA**

* *Profesora especialista de escuelas de la red pública de Goiânia/GO - Brasil*

** *Profesora Dra. de la Universidade Federal de Goiás/GO - Brasil*

3. EDUCACION FISICA, INNOVACION Y DEPORTE

RESUMEN

Esta investigación buscó comprender cómo perciben las profesoras de educación física las cuestiones de diálogo de género en sus clases, ya que tiene como objetivo identificar el concepto de género de los docentes y cómo perciben y analizar estas relaciones en sus clases, tratando de analizar cómo se el diálogo y la mediación de la enseñanza sobre este tema. Llevamos a cabo un campo cualitativo con siete profesores de educación física, utilizando cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas para recoger datos. Todos los maestros reconocen la importancia de problematizar las relaciones de género en las aulas y en la escuela, sin embargo, tengo que decir es que los cursos de formación y proporcionar los conocimientos adecuados y seguir discutiendo este asunto.

Palabras clave: Relaciones de género, Educación Física, Educación Continua.

ABSTRACT

This study sought understand how the Physical Educations teachers perceive and dialogue the gender issues in their classes, for this had the objectives to identify the gender conception from teachers and how they perceive and discuss these relations in their classes, seeking to analyze how is the dialogue and pedagogical mediations on this thematic. A character qualitative field research was performed with seven Physical Educations teachers, using of questionnaires with open and closed questions to collect data. All teachers identify the importance of problematizing the gender relations in their classes and the school, but, is necessary that the courses of initial and continued education offer conditions appropriate and knowledge to discuss this thematic.

1. INTRODUÇÃO

Este estudio centró sus discusiones sobre las relaciones y las identidades de género en el contexto escolar, específicamente en las clases de educación física, entendiendo la escuela como un lugar, negociación y (re)construcción de las diferencias a través de los géneros y las definiciones de papeles y comportamientos de hombres y mujeres. Unbehaum (2010) muestra que esos lenguajes y papeles se construyen de forma sexista y pueden ser expresados en ambos los estereotipos de género en los libros de texto y el tratamiento diferencial entre niños y niñas. Sin embargo, creemos que la discriminación, sexismo y pre-concepto transitan en diversos espacios y contextos, siendo la escuela universo entre muchos otros universos de manifestación de las relaciones de poder, las desigualdades y las representaciones sociales y políticas.

En este sentido, traer el ambiente escolar al debate, así como sus contradicciones, la tensión y la problematización también está cuestionando el proceso de formación inicial y continua para los profesores que se propusieron trabajar con la educación básica. Por lo tanto, en los diálogos y provocaciones que traemos en el texto, las concepciones de la sociedad, los seres humanos y la escuela estarán presentes en nuestras reflexiones, así como las características específicas del campo de la educación física y de la transversalidad esas cuestiones.

En las clases de educación física el sexismo también se perciben el pre-concepto, que es el resultado de un contexto histórico marcado por reproducciones de modelos masculinos y femeninos y comportamientos basados en las diferencias anatómicas y biológicas entre los sexos, que se expresan por las intervenciones pedagógicas en este campo de conocimiento que han contribuido a reforzar los estereotipos y las desigualdades entre los géneros (CAVALLEIRO; VIANNA, 2010).

Esta naturalización entre los géneros, que están todavía presentes en las clases de educación física, puede ser percibido y representado en varios estudios e investigaciones sobre este tema (SOUSA; ALTMANN, 1999; ROMERO, 2010; SILVA; CÉSAR, 2010) y aún por la observación y la experiencia de las clases diarias de educación física, en que es común realizar una educación diferenciada para chicos y chicas, expresados en prácticas consagradas, comportamientos y maneras de ser definida desde el sexo de cada uno, y hay a menudo situaciones de prejuicio y la discriminación en el caso de incumplimiento de la naturalización.

Así, esta investigación se propone conocer y comprender ¿cuál es el sentido de las relaciones de género en clases de educación física?, así como las mediaciones pedagógicas realizadas por los profesores, en el que se refiere a estos temas. Comprendiendo los educadores, mientras mediadores, tan importante en el proceso de aprendizaje, autonomía y conciencia de los datos del estudiantes y que por medio de su práctica pedagógica y sus acciones contribuyen al conocimiento y discusión de modelos hegemónicos y normas, los cuales definen las actitudes, modos de ser y características corporales, basándose en caracteres biológicos de los individuos.

Así, el problema que ha guiado este estudio es entender cómo los profesores de educación física entienden y dialogan con las cuestiones de género en sus clases. Los objetivos señalados fueron: identificar la concepción de género de los profesores de educación física;

identificar cómo los mismos perciben y discuten las cuestiones de género en sus clases; y analizar cómo ocurre el diálogo sobre las relaciones de género en sus clases.

Tomando estas preguntas y mirando problematizar y reconstruir las identidades de género, el respeto por la pluralidad y las diferencias entre los individuos, fue posible analizar y reflexionar si el trabajo pedagógico de los educadores de educación física ha contribuido o no para la reproducción de la naturalización y la interconexión de comportamientos, así como para la reproducción de los papeles masculinos y femeninos en el proceso educativo y en las clases de educación física.

2. METODOLOGÍA

Este estudio es un estudio de campo de carácter cualitativo, que intentó trabajar con el universo de significados, de motivaciones, aspiraciones, creencias, valores y actitudes (GOMES; MINAYO, 2007, p. 21), en cuanto a las relaciones de género en el contexto escolar y en las clases de educación física. Cuidado, por lo tanto, con la identificación, interpretación y estudio sobre los fenómenos sobre cuestiones de género, así como sobre la profesoras/es de datos de mediaciones pedagógicas de educación física, entender sus causas y consecuencias, a fin de proponer cambios a la realidad social (TRIVIÑOS, 1987).

El grupo estudiado incluye siete profesores de educación física en educación preescolar, primaria y secundaria de escuelas públicas y privadas. Con respecto a la recopilación de los datos, el instrumentos han sido utilizados cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, con el fin de recopilar datos y información sobre cada maestro, su formación profesional, así como sobre sus mediaciones pedagógicas sobre las relaciones de género en el contexto escolar y en sus clases.

Para analizar los datos recogidos fue utilizada la técnica de análisis de contenido, que, según Bardin (1979 apud GOMES; MINAYO, 2007, p. 83) es “[...] lograr, por procedimientos sistemáticos y objetivos de la descripción del contenido de los mensajes, indicadores (cuantitativos o no) que permiten el conocimiento de inferencia es la condiciones de producciones (variables inferidas) de estos mensajes.”

3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Recopilación de los datos realizó mediante la aplicación de un cuestionario con siete profesores de educación física, y los datos de identificación personal y profesional nos trajeron la siguiente información de los maestros: edad entre 22 y 26 años; con formación de más de dos años, una institución privada y otras instituciones públicas; enseñar entre cinco meses y tres años para las clases de preescolar, educación primaria y secundaria; cuatro son el curso de especialización (dos en la escuela de educación física, uno en la educación inclusiva y la otra en políticas públicas).

Las otras preguntas del cuestionario tuvieron que identificar cómo los profesores perciben, dialogan y preguntan con los estudiantes los conocimientos acerca de la identidad de género y las relaciones en sus clases.

En pregunta de número 11 del cuestionario que nos esforzamos por comprender cuál es el significado de género para los profesores de educación física, fue posible identificar que todos tengan conocimiento sobre esta expresión, sin embargo, tienen concepciones diferentes. Cuatro maestros comprenden el género como una construcción basada en el sexo de cada uno, es decir, sobre la base de las limitaciones biológicas y órganos genitales masculinos y femeninos, interpretados en las siguientes declaraciones: “Son las especificidades y particularidades que diferencian a hombres de las mujeres”. (L, 22 años), “Los comportamientos esperan por la sociedad según su sexo, hombres y mujeres jugando a la pelota, en la casa,... género significa, actitudes y comportamientos que la sociedad espera de usted de su sexo.” (Clara, 23 años). De estas respuestas que se identificaron que el género se entiende aún por medio de determinaciones biológicas, en que cada uno debe ser incurrido mientras hombres y mujeres que se basan en el sexo, lo que contribuye a la reproducción y la definición de normas sexuales establecidas socialmente, como describe Romero (2010).

Los otros maestros comprenden el género como una construcción social que interfiere en la formación y constitución de masculinidad y feminidad, como se muestra en las siguientes líneas: “es una palabra que abarca un amplio contexto de las relaciones humanas, además de la sexualidad y también abarca el universo de las relaciones de poder”. (Deborah, 25 años), y sin embargo [...] las distinciones de género ya son determinado desde el nacimiento” (Fernanda, 24 años).

Esas respuestas corroboran en una concepción de género que se constituye en la base de las relaciones sociales y en su edificio histórico y cultural, en el que se perciben las relaciones de poder y jerarquía presente y determinado por la sociedad de género, siendo que estas relaciones han contribuido al fortalecimiento de las reproducciones de las desigualdades entre hombres y mujeres (FELIPE; GUIZZO, 2004).

Estas discusiones muestran que las cuestiones de género están presentes en el contexto escolar y en las clases de educación física, que nos lleva a reflexionar sobre cómo este conocimiento fue adquirido por los maestros, vistos que en la pregunta 8, sólo tres profesores respondieron que durante la formación académica fue trabajado en algo relacionado con este tema y cuando se le preguntó acerca de lo que específicamente se discutió en situaciones secundarias que ha ocurrido en algunas disciplinas: “No en forma aislada, pero durante una disciplina se le pidió un artículo sobre las diferencias educativas en género en clases de educación física” (Fernanda, 24 años).

Nos damos cuenta de aunque todos los maestros tienen algún conocimiento acerca de este tema, esto no fue en gran parte, durante el proceso de formación en la enseñanza de la educación superior de los educadores, y cuando hubo alguna discusión sobre el género no estaba central durante la disciplina, centrándose sólo en la no separación de niñas y niños en las actividades realizadas.

Hemos detectado que en algunos casos el interés y conocimiento en la temática género sucedió por iniciativas propias, como explicitado en las respuestas 9 y 10, en el que cuatro profesores afirmaban haber leído algo sobre este tema y tres de ellos ya han participado en el curso, seminario o coloquio sobre cuestiones de género. Así cuestionar que la participación y contribución de los cursos de formación de profesores para pensar y reflexionar sobre las

relaciones y identidades de género en las clases de educación física en la escuela, puesto que tales discusiones están presentes en el ámbito educativo y en la sociedad, lo que indica la necesidad de los profesores tienen acceso a estas habilidades y conocimientos para permitir una intervención pedagógica en el proceso educativo.

El la cuestión 12 busca identificar si las cuestiones de género en las clases de educación física son percibidas y cómo ellos manifiestan, que es ejemplificada por los maestros a través de la diferenciación de prácticas corporales para niños y niñas, durante la formación de colas y grupos, en los comportamientos esperados para niños y niñas y en aceptar determinados contenidos: “[...] fútbol es considerado deporte para los niños y el baile es una actividad para niñas.” (Bruna, 26 años).

Estas líneas representan situaciones en que hay una definición clara y naturalización de comportamientos y prácticas corporales a partir dos sexos de los estudiantes, que refuerza la existencia de una inflexible y fijación de papeles sociales de hombres y mujeres presentes en el contexto social y que terminan reflejando también en clases de educación física, disciplina que fue concebido y constituido históricamente con la meta de la disciplina y control de individuos para el mantenimiento del orden social, y que ha contribuido a reforzar los estereotipos de género para establecer actividades diferenciadas para niños y niñas (ZUZZI; KNIJNIK, 2010).

En las situaciones identificadas por los profesores, notamos la presencia de cargos y reglamentos por parte de estudiantes, en relación con el género femenino y masculino, en que aquellos que difieren de las normas establecidas para hombres y mujeres y de las expectativas relacionadas con las habilidades motoras para cada sexo, terminan no siendo aceptado pelos colegas, que sufren discriminación y/o exclusiones.

A partir de las situaciones presentadas por los maestros, buscamos en la cuestión 13 identificar se los educadores discuten con los estudiantes sobre las relaciones de género en las clases de educación física y cómo estos son dialogadas, visto que solo una dijo no a discutir esos temas. Con respecto al otros profesores, podemos darnos cuenta que pretenden intervenir pedagógicamente, en cuanto a las cuestiones de género por medio de diálogos, debates, reflexiones y las experiencias corporales, que se explican durante la formación de grupos y en la realización de actividades conjuntas:

El intento de un maestro en discutir con los estudiantes en problematizar la naturalización de formas de ser, establecido y reproducen socialmente según el sexo de cada uno, tratando de superar y (des)construir ciertas prácticas corporales para niñas y niños, así como superar la manifestación de actitudes y estereotipos creados, bien como superar desigualdades entre los sexos, ampliando las posibilidades de la educación física, que puede aportar contribuciones al pensamiento en la construcción de las relaciones humanas más igualitarias y menos discriminatorias (UNBEHAUM, 2010).

Según otros maestros, sus mediaciones pedagógicas en que se refiere en cuestiones de género, constan en la discusión y ejecución de actividades conjuntas, buscan para hacer de los niños y niñas hacer prácticas corporales juntos. Entendemos que esta es una posibilidad de hacer con que los estudiantes comprendan y reflexionen sobre las desigualdades, pre-conceptos y las exclusiones provocadas por las diferencias entre los sexos. Sin embargo, reflexionar

sobre esto y sus otras consecuencias, con que estudiantes hacen las clases de educación física en las clases mixtas, no garantiza que las relaciones de poder y las jerarquías de género se superen totalmente, ¿Cómo es presentado por Souza y Altmann (1999), ya que los conflictos y la discriminación no sólo ocurren entre los niños y niñas, sino también entre personas del mismo sexo, contemplando el género y las construcciones sociales, históricas y culturales.

Intervenciones pedagógicas, señaladas por los maestros nos muestran que dan cuenta de la importancia de insertar y trabajar con las cuestiones de género en sus clases y en el entorno escolar, en unos momentos problematizar con los estudiantes sobre la naturalización de comportamientos, prácticas corporales y papeles masculinos y femeninos tomados, sin embargo, como señalan en las preguntas 16 y 17 del cuestionario, falta de conocimiento detallado y específico sobre el género, que no formaban parte de su formación académica.

Tomando estas notas, nos dimos cuenta de que aunque todos los maestros reconocen la necesidad y la importancia del diálogo sobre las relaciones y las identidades de género en la escuela y las clases de educación física, dicen ser preciso tener las condiciones para los profesores a comprender y prepararse para discutir un tema, que no es, en la mayoría de los casos, posible durante el proceso de formación inicial, siendo que aquellos maestros que tienen algún conocimiento sobre el género, ya sea en sus propias iniciativas, participaron en seminarios, cursos, eventos, programas de iniciación científica ofrecieron por la Universidad o por la elección de temas de monografías en la graduación relacionada con este tema.

4. REFERÊNCIAS

- CAVALEIRO, M. C.; VIANNA, C. Chutar é preciso? Masculinidades e Educação Física escolar. In: ZUZZI, R. P.; KNIJNIK, J. D. (orgs). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, p. 137-154, 2010.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, p. 31-40, 2004.
- GOMES, S. F. D. R.; MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ROMERO, E. As meninas babam o jogo e os meninos são mandões. In: ZUZZI, R. P.; KNIJNIK, J. D. (orgs). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, p. 107-134, 2010.
- SILVA, M. M.; CÉSAR, M. R. A. Mapeamentos e cartografias: percepções de professores (as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física. In: ZUZZI, R. P.; KNIJNIK, J. D. (orgs). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, p. 155-174, 2010.
- SOUZA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Caderno Cedes. Campinas: ano XIX, v.19, n.48, p. 52-68, 1999.*
- UNBEHAUM, S. A Educação Física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. In: ZUZZI, R. P.; KNIJNIK, J. D. (orgs). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, p. 23-38, 2010.
- ZUZZI, R. P.; KNIJNIK, J. D. Do passado ao presente: reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. In: ZUZZI, R. P.; KNIJNIK, J. D. (orgs). *Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI*. Jundiaí: Fontoura, p. 59-70, 2010.

Kolaborazio-oposizio joken eta emozioen arteko erlazioa: unibertsitate mailako ikasleen bizipenak aztergai

Relación entre juegos de colaboración-oposición y emociones: análisis de las vivencias de alumnos y alumnas universitarios

OIDUI USABIAGA*, ASIER OIARBIDE*, AMAIA LARRAÑAGA**, JOSEBA ETXEBESTE*, CLARA URDANGARIN*, RAÚL MARTÍNEZ DE SANTOS*, BEÑAT AMENABAR*** eta JUAN JOSE SISTIAGA****

**Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzien fakultateko irakasleak. Gorputz eta Kirol Hezkuntza Saila. Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU*
***Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskolako irakaslea. Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika. Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU*
****Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolako irakaslea. Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika. Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU*
*****Vitoria-Gasteizko irakasleen Unibertsitate Eskolako irakaslea. Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika. Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU*

ARLOA: GORPUTZ HEZKUNTZA, BERRIKUNTZA ETA KIROLA

LABURPENA

Parte hartzen den kirol joko motaren arabera partaideek emozio ezberdinak senti ditzaitezela abiapuntutzat hartuz gero, gorputz hezkuntzako saioetan zein joko hautatu erabakitzeak berebiziko garrantzia izan beharko luke. Ikerketa honen helburua kolaborazio-oposizio jokoek parte hartzen dutenengan sortzen dituzten emozioak ezagutzea da. Lagina UPV/EHUko 336 ikaslek osatu du. Diseinu sasi-esperimental baten bidez, ikasle hauek kolaborazio-oposizio joko ezberdinetan parte hartzean intentsitate handienarekin bizi izan dituzten emozioak adierazi dituzte balioetsitako Games and Emotions Scale (GES) galdetegian, emozio nagusiaren inguruko momentuko iritzia zehaztuz. Hasierako azterketa kualitatiboaren emaitzen arabera, kolaborazio-oposizio jokoek emozio ezberdinak sortarazi ohi dituzte partaideengan, nahiz eta emozio batzuen presentzia ia hutsala izan.

Gako-hitzak: kirol jokoa, jokabide motorra, emozioa, pedagogia.

RESUMEN

Si tomamos como punto de partida que en función del juego deportivo que se practica los participantes pueden sentir diferentes emociones, elegir los juegos para las sesiones de educación física puede ser una decisión muy importante. El objetivo de este estudio es conocer las emociones que suscitan los juegos de colaboración-oposición en los participantes. La muestra correspondió a 336 alumnos y alumnas de la UPV/EHU. Mediante un diseño cuasi-experimental los estudiantes indicaron en el cuestionario validado Games and Emotions Scale (GES) las emociones que sintieron con mayor intensidad tras participar en diferentes juegos de colaboración-oposición, especificando su opinión sobre la principal emoción. El análisis cualitativo inicial nos indica que los juegos de colaboración-oposición suscitan diferentes emociones en los participantes, aunque la presencia de algunas emociones es casi nula.

Palabras clave: juego deportivo, conducta motriz, emoción, pedagogía.

ABSTRACT

If we take as a starting point that depending on the sports game is practiced participants may feel different emotions, choose games for physical education sessions can be a very important decision. The objective of this study is to understand the emotions of opposition cooperation games participants. The sample consisted of 336 students from the Basque University UPV / EHU. Using a quasi-experimental design students indicated in the questionnaire validated Games and Emotions Scale (GES) the emotions they felt more intensely after participating in different opposition cooperation games, stating his opinion on the main emotion. The initial qualitative analysis indicates that opposition cooperation games and tests elicit different emotions in participants, although the presence of some emotions is almost nil.

Key words: game, sport, motor behaviour, emotion, pedagogy.

1. SARRERA

Gorputz heziketaren ekarpenik garrantzitsuenetakoa ikasleei emozio ezberdinak bizitzeko jarduerak proposatzeko gaitasunean datza (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila eta March, 2011). Edozein kirol jokok emozio-erreakzioen laborategi bikaina osatzen dute (Parlebas, 2001; Lagardera, 1999), ikasle bakoitzak gorputz heziketako saio bat modu ezberdinean bizi dezakeelarik. Abiapuntu hau kontuan izanda, kirol joko ezberdinen eta emozio mota ezberdinen arteko erlazioak ulertzeak berebiziko garrantzia izango du jarduera fisikoko egitarauak diseinatu, garatu eta ebaluatzerakoan.

Parlebasen arabera (2001: 276), *kirol jokoak kodifikatutako norgehiagokan oinarritutako egoera motorrak dira. Kirol joko bakoitza bere barne logika zehazten duen arau sistema batek definitzen du*. Kirol jokoak bi kategoriatan sailka daitezke: erakundetuak eta tradizionalak. Lehenengoak (kirolak deituak), federazio eta batzorde olinpikoen menpe daude, zehaz-

tasun handiko araudien pean jarduten dute, ikusgarritasunarekin lotuak daude eta ekoizpen/kontsumoko prozesu sozioekonomikoei erabat lotuak daude. Bigarrenak berriz, tradizioari lotuak daude, araudi aldakor baten pean jarduten dute (parte hartzaileen arabera), erakunde ofizialen menpekotasunik ez dute eta prozesu sozioekonomikoei ez dituzte kontuan izaten, beraz, berauen eraginpetik at geratu ohi dira.

Kirol jokoetan parte hartzaileen eta testuinguru fisikoaren erlazioei erreparatu eta konbinatuz gero, zortzi mota eskuratuko dira (1. taula), inguruneko zalantza gabeko bakarkako eta taldekako lau egoera eta zalantzadun bakarkako eta taldekako beste lau egoera.

1. taula. Kirol jokoan sailkapena, inguruneko zalantzaren eta parte hartzaileen erlazioen arabera. Joko mota bakoitzaren ezaugarriak eta adibideak. Parlebasen sailkapenetik egokitua (2001: 64-65)

Zalantza gabeko ingurunea		
Joko mota	Definizio laburra	Jarduerak, adibideak
Psikomotorrak	Bakarka jarduten dutenak	Atletismoko jaurtiketak eta saltoak, dantza klasikoa, malabareak...
Soziomotorrak kolaborazioan	Bi jokalarik edo gehiagok elkar lagunduz jardutean	Arrauna kaleetan, gimnasia erritmikoa taldeka...
Soziomotorrak oposizioan	Bi jokalarik edo gehiagok bata bestearen aurka jardutean	Eskupilota buruz buru, judoa, esgrima, tenisa bat bate aurka
Soziomotorrak kolaborazio eta oposizioan	Bi talderen arteko norgehiagoka	Futbola, eskubaloia, errebotea, zelai erreia
Zalantzadun ingurunea		
Joko mota	Definizio laburra	Jarduerak, adibideak
Psikomotorrak	Bakarka jarduten dutenak.	Eskia, bela bakarka, surfa, eskalada...
Soziomotorrak kolaborazioan	Bi jokalarik edo gehiagok elkar lagunduz jardutean.	Bela taldeka, espeleologia taldeka, alpinismoa taldeka
Soziomotorrak oposizioan	Bi jokalarik edo gehiagok bata bestearen aurka jardutean.	Bela, krosa, ziklokrosa...
Soziomotorrak kolaborazio eta oposizioan	Bi talderen arteko norgehiagoka.	Txirrindularitza errepidean, pistak darabiltzaten joko tradizionalak

Ikerketa proiektu hau aurrera eramateko ez dira kontuan izan zalantzadun egoerak eta beraz, ondorengo lau talde ezberdinak hartu dira kontuan: a) Joko Psikomotorrak, parte hartzaileen artean elkarrekintza motorrik ez dagoenean; b) Kolaborazio Jokoak, bi partaide edo gehiagoren artean elkar laguntzen dutenean helburu komuna lortzeko; c) Oposizio Jokoak, jokalarik bakoitza beste aurkari bat edo gehiagoren aurka lehiatzen denean; d) Kolaborazio-oposizio jokoak, talde bereko kideek beste taldeko partaideen aurka jardutean. Joko mota hauetako bakoitza amaitzean garaile bat egon daiteke edo garailarik gabeko jokoak izan daitezke. Hau da, lehia sortzen denean (txapelketa edo norgehiagoka), jokalariek irabazle eta

galtzaile moduan sailkatu ohi dira, aldiz, jokoek amaiera jakinik ez dutenean, ez da garaile edo irabazlerik zehazten.

Lavega eta lankideek (2011) emozioen inguruan egindako azterketak adierazi duen moduan, hainbat bilaketa burutu ostean, literatura zientifikoan ez da aurkitu Lazarus (1991, 2000) eta Bisquerra (2000) erreferentziako egileek aipatutako emozio positiboak (*alegría, humor, amor y felicidad*), negatiboak (*miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza*) eta neutroak edo anbiguoak (*sorpresa, esperanza y compasión*) ezberdintzen dituen tresna-rik. Emozio bakoitzaren definizioa (2. taula) ezagutzea beharrezkoa da ezberdintasunak argi edukitzeko.

2. taula. Kirol jokoan sailkapena, inguruneke zalantzaren eta parte hartzaileen erlazioen arabera. Joko mota bakoitzaren ezaugarriak eta adibideak. Parlebasen sailkapenetik egokitua (2001: 64-65)

Emozio positiboak	
<i>Alegría</i>	<i>Disfrutar de un suceso satisfactorio</i>
<i>Amor</i>	<i>Desear o participar en afecto, habitualmente pero no necesariamente recíproco</i>
<i>Humor</i>	<i>Inspira alegría y mueve a la risa</i>
<i>Felicidad</i>	<i>Hacer progresos razonables hacia el logro de un objetivo</i>
Emozio negatiboak	
<i>Ira</i>	<i>Una ofensa contra mí o lo mío que me disminuye</i>
<i>Miedo</i>	<i>Un peligro físico real e inminente, concreto y arrollador</i>
<i>Ansiedad</i>	<i>Enfrentarse a una amenaza incierta, existencial</i>
<i>Tristeza</i>	<i>Experimentar una pérdida irreparable</i>
<i>Vergüenza</i>	<i>Fracasar en vivir de acuerdo con el yo ideal</i>
<i>Rechazo</i>	<i>Estar demasiado cerca de algo (objeto, idea) “indigesto”</i>
Emozio neutroak	
<i>Sorpresa</i>	<i>Reacción a algo imprevisto</i>
<i>Esperanza</i>	<i>Temer lo peor pero ansiar mejorar</i>
<i>Compasión</i>	<i>Sentirse afectado por el sufrimiento de otro y desear ayudar</i>

Gabezia edo behar hau ikusita, 2007an Lleidako eta Bartzelonako Unibertsitateen arteko elkarlanari esker, GES (*Games and Emotions Scale*) tresna sortu eta balioetsi da (Lavega, March eta Filella, 2011). Tresna honek kirol joko ezberdinetan parte hartzen duten jokalarien emozioak ezagutzeko balio du eta jokoetan parte hartu bezain laster parte hartzaileek beraiek emandako iritziak jasotzen ditu, emozio nagusiaren inguruko oharra lehenetsiz.

Komunikazio honetan GES tresnaren erabilera azaldu nahi da, zehazki kolaborazio-oposizio-ko kirol jokoetan parte hartu duten Euskal Herriko Unibertsitateko hainbat ikaslek azaleratu dituzten emozioen inguruko azterketa kualitatiboaren ondorioak aurkeztuz.

2. METODOA

2.1. Parte hartzaileak

Ikerketa Euskal Herriko Unibertsitateko 18 eta 38 urte arteko 220 ikaslerekin burutu da, hauetatik %90ak 19-21 urte artean dituelarik. Parte hartzaileak fakultate ezberdinetan jardun dute, Donostiako Irakasleen Eskolan (89 ikasle), Gasteizko Irakasleen Eskolan (26 ikasle) eta Gasteizko Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzien Fakultatean (89 ikasle). Bi saioetara azaldu ez diren ikasleak (bigarren edo lehenengo galdetegia osatu ez dutenak) zein galdetegiaren akatsen bat burutu dutenak ez dira kontuan hartu eta ondorioz, 220 ikasleetatik 149 ikasletara jaitsi da hasierako parte hartzaile kopurua.

2.2. Tresnak

Datuen erregistroa gauzatzeko *GES (Games and Emotions Scale)* tresna erabili da. Tresna honek kirol joko ezberdinetan (psikomotorrak, kolaboraziokoak, oposiziokoak edo kolaborazio-oposiziokoak) parte hartu duten jokalarien emozioak ezagutzeko modua eskaintzen du, emozio hauek positiboak, negatiboak edo neutroak izan daitezkeelarik. Ikerketa gauzatu aurretik tresnaren balioespena eskuratu da (Lavega, March y Filella, 2011), oinarrizko ezauzgarriak bertan aurki daitezkeelarik.

2.3. Prozedura

Ikerketa gauzatzeko hainbat pausu eman dira, ondoren banan-banan zehaztu dira pausurik garrantzitsuenak:

- a) Ikasleak emozioetan formatu. Ikasle guztiek emozioen inguruko 4 ordu eta erdiko formazio teorikoa zein praktikoa jaso dute. Ikasleek hamahiru emozioak ongi bereiztea izan da lehenengo pausu honen zereginik garrantzitsuenak, betiere, joko egoera ezberdinetan parte hartu ondorengo emozioei erreparatuz. Joko ezberdinak irudikatze-ko eskatu zaie eta parte hartzaileek emozioak zeintzuk izan daitezkeen zehaztu dute, GES tresna betetzen ikasi dutelarik. Kirol joko nagusiak aplikatu aurretik, ikasle guztiek emozio guztiak eta GES tresnaren erabilera kontrolpean dutela ziurtatu da.
- b) Jokoak hautatu eta aplikatu. Ikasleek bizi dituzten emozioak ezagutzeko aurrez kolaborazio-oposizio egitura duten hainbat joko hautatu dira. 2010-2011 ikasturtean zehar bi momentu ezberdinetan 4 saio burutu dira, 13 joko tradizioaletan parte hartu dutelarik. Lehenengo momentuko lehenengo saioan “Zelai erreka”, “Lau harriak” eta “10 paseak” jokoetan parte hartu dute, guztiak irabazledun jokoak dira. Bigarren saioan aldiz, “Stop”, “Katea”, “Cuba libre” eta “Lau izkinak” jokoetan jardun dute, guztiak irabazle gabeko jokoak dira. Bigarren momentuan, hirugarren saioan, “Baloia erreala” eta “Bandera bikoitza” jokoetan aritu dira, biak irabazledun jokoak dira. Azkenik, laugarren saioan, “Haria moztu”, “Baloia etxea”, “Pilota ehiztaria” eta “Eseritako Pilota” jokoetan jardun dute, irabazle gabeko jokoak dira. Fakultate edo ikastetxe bakoitzean jokoak irakasle berberak proposatu eta gidatu ditu, guztiek modu

berberek adierazi eta aplikatu dituztelarik, baliabide didaktiko berberak erabiliz (protokolo berbera jarraitu dute).

- c) Datuen erregistroa. Ikasle bakoitzari jokoetan parte hartu baino lehen GES galdetegi bat betetzeko orriak eta boligrafoa eman zaizkio. Joko bakoitzean parte hartu ondoren, partaide bakoitzak GES galdetegi osatu du, hamahiru emozioak 0tik 10era zenbaterainoko intentsitatearekin bizi izan dituen zehaztuz. Eskalari dagokionez, “0” jartzean emozio hori ez duela bizi adierazi nahi du eta “10” ipintzean berriz, intentsitate altuenarekin bizi izan duela. Horrez gain, intentsitate handienarekin bizi izan duen emozioa zehazteko eskatu zaio eta aldi berean, sentitu duena idatziz (esaldi batean) adierazi behar izan du. Joko guztietan parte hartu eta GES galdetegiak osatzean irakasleari bueltatu zaizkio.
- d) Datuen analisi kualitatiboa. Komunikazio honetan GES tresnaren bidez jasotako ikasleen esaldiak aztertu dira. Esaldi hauek kategorizazio prozesu baten bidez kodigoetan sailkatu dira. Horretarako, barne eta kanpo logika zehazten duten kategoria sistemak erabili dira, espazioa, denbora, erlazioak eta materialaren zein arauak eta pertsonen arteko erlazioak zehaztuz. Kategoria hauek ez dira elkar baztertzailerik, nahi adina hautatu daitezkeelarik esaldi bakoitzeko. Bi behatzaile arduratu dira esaldi guztiak kodifikatzeaz. Prozesu honi ekin aurretik kontzeptu hauen inguruko formazioa jaso dute. Esaldi ezberdinak kodifikatzeko gutxieneko maila lortu arte ez da fidagarritasun frogarik gauzatu. Behin pausu hau eman ondoren (gutxieneko gaitasuna eskuratzeko), behatzaileen fidagarritasuna aztertzeko, behatzaile ezberdinen arteko konkordantzia edo adostasuna (INTER) zehaztu da, Cohen Kappa estatistikoa erabili delarik. Bi behatzaileek 100 esaldi kodifikatu dituzte, aurrez ezagutzen ez zituztenak. Kodifikazioa momentu berean gauzatu da, bi behatzaileak bere kabuz jardun dutelarik. Emaita %75a baino altuagoa izan da, beraz, fidagarritasun maila onargarria dela esan daiteke. Datuen analisi kualitatiboa gauzatzeko, guztira, 3032 esaldi aztertu dira. Oposizioko-kolaborazioko jokoen arabera, ikasleek sentitu dutena (esaldian adierazitakoa eta kodigoen bidez sailkatua) aztertu da.

3. EMAITZAK

Kolaborazio-oposizioko jokoetan parte hartu ondoren, ikasleek era guztietako emozioak (positiboak, negatiboak eta neutroak) sentitu dituzte eta modu horretan ipini dituzte GES galdetegian. Garaipenak garrantzirik ez duen jokoetan parte hartzean, umorea (*humor*) eta poza (*alegría*) emozioek presentzia handia izan dute. Garaile batekin amaitzen diren jokoetan parte hartzean, irabazten dutenek, emozio positiboak sentitzen dituzte batik bat eta galtzen dutenek berriz, nahiz eta emozio positiboak ere sentitu, neutroak edo negatiboak direnak ere azalerazi dituzte.

Joko bakoitzean parte hartu ondorengo sentimenduak idazten dituztenean, esaldien azterketak kategoria ezberdin guztien presentzia eman dela adierazten du. Nahiz eta barne logikari dagozkion kategoriak maizago aurkitu, kanpo logikari dagozkion kategoriekin alderatuz.

Emozio positiboak adierazten dituzten kasuetan, aukera ezberdinen presentzia handia izan dela kontuan izanez gero, ikasleen sentimenduak umore, poz edo alaitasun hori adieraz-

tera bideratuak izan dira. Kasu hauetan, *pertsonak* zein *arauak* kategoriek garrantzi berezia izan dute, hau da, kategoria bakar batean edo bitan kodifikatuak izan dira esaldi horiek, ondorengo bi adibideetan ikus daitekeen moduan:

“Este juego ha estado bien y ha sido muy divertido. Lo hemos pasado muy bien.”
(FGA11 ikaslea, “*zelai errea*” jokoak, *galtzailea*, *umorea* hautatu du, *arauak* eta *pertsonak* kategorietan sailkatua)

“Oso gustuko dudanez joko hau, primeran pasa dut.”
(MSS172 ikaslea, “*zelai errea*” jokoak, *irabazlea*, *alaitasuna* hautatu du, *arauak* eta *pertsonak* kategorietan sailkatua)

Hala ere, emozio positiboak adierazi dituzten hainbat kasutan, kategorien aniztasuna nabarmena izan da. Hiru edo kategoria gehiago agertu diren kasuetan, ikasleek joko horretan parte hartu eta emozio nagusiaren inguruko zehaztasun gehiago plazaratu dituzte. Bereziki barne logikaren kategoriak elkar nahasi dira. Kanpo logikako hiru kategoria baino gehiagoren inguruan jardun duen esaldirik ez da adierazi. Ondorengo adibideetan ikus daitekeen moduan, barne logikaren kategoria ezberdinei buruz jardun dute, guztiak esaldi berean adieraziz:

“Se me ha hecho divertido y gracioso porque la gente tenía más ganas de chutar el balón que de pillar o ser pillado.”
(FGA112 ikaslea, “*baloi ehiztaria*” jokoak, *galtzailea*, *alaitasuna* hautatu du, *arauak*, *barne logikako espazioa*, *materiala* eta *parte hartzaileen arteko erlazioak* kategorietan sailkatua)

“Porque el juego es divertido y al estar en casa, los compañeros me han salvado rápido.”
(MGA148 ikaslea, “*stop*” jokoak, *irabazlerik gabe*, *umorea* hautatu du, *arauak*, *barne logikako debora*, *espazioa* eta *parte hartzaileen arteko erlazioa* kategorietan sailkatua)

Emozio neutro eta negatiboak dagokionez, kasu honetan ere, ikasleek kategoria guztiak nabarmendu dituzte GES galdetegian idatzitako esaldietan. Emozio positiboekin gertatu moduan, kategoriak banaka adierazi dituzte kasu gehienetan (lehenengo eta bigarren adibidea), nahiz eta, esaldi askotan barne logikaren hainbat xehetasunaldi berean nabarmendu nahi izan dituzten (hirugarren adibidea):

“Porque en el juego no hay compañerismo, por lo cual si no cogo ninguna esquina siento rabia.”
(MGA148 ikaslea, “*lau izkinak*” jokoak, *irabazlerik gabe*, *haserre* hautatu du, *espazioa* kategorian sailkatua)

“Momentu batean esperantza sentsazioa sentitu dut. Denak nire bila etorri dira ni harrapatzeko eta alde egin nezakeela pentsatu dut.”
(MSS137 ikaslea, “*katea*” jokoak, *irabazlerik gabe*, *esperantza* hautatu du, *parte hartzaileen arteko erlazioa* kategorian sailkatua)

“Cuando no tenías el balón y el que pillaba venía hacia ti, el esperar a que alguien te pasara el balón me producía ansiedad.”
(FGA25 ikaslea, “baloia etxea” jokoa, irabazlerik gabe, antsietatea hautatu du, pertsonak, barne logikako debora, espazioa, materiala eta parte hartzaileen arteko erlazioa kategorietan sailkatua)

4. EZTABAIDA

Kirol jokoen eta emozioen arteko erlazioaren inguruan hainbat ikerketa gauzatu dira azkenaldian, besteak beste, Lavega eta lankideek (2011) burututako ikerlan batean, joko mota ezberdinetan (zalantzarik gabeko lau motatako jokoak) parte hartu ondoren unibertsi-tate mailako ikasleen %56,1ak emozio positiboak izan zituztela adierazi dute, %20,6ak neutroak eta %9,2ak neutroak. Ikerketa honen ondorioen arabera, badirudi ikasleen aurretiko kirol praktikak eragin zuzena duela emozioak plazaratzerakoan. Aipatu ikerketa mota hauek ordea, ez dituzte ikasleek adierazitako emozioen inguruko baieztapenen azterketa kualita-tiboa gauzatu. Komunikazio honetako emaitzetan modu laburtuan aurkeztu den moduan, interesgarri suerta liteke ikasleek kirol joko ezberdinetan parte hartzean bizi dituzten emozio horiek modu kualitatiboan aztertzea. Era honetara, emozioen intentsitatea ezagutzeaz gain nolakotasuna ezagutzeko parada eskaintzen digu, ikasleak bizi duena modu sakonago batean ezagutuz.

Badirudi, kolaborazio-oposizioko kirol jokoeetan parte hartzeak inor ez duela emozioen bat sentitu gabe uzten, are eta gehiago esango genuke, jokoek emozioak bizi ahal izateko egoera aktiboak proposatzen dituzte, emozioen gaitasun edo konpetentziaren garapenaren lehenengo pausuetako bat emanez. Batzuetan garaile batekin amaitzen diren jokoek emozio negatibo ugari sortzen ditu partaide batzuegan eta aldiz, joko berberetan parte hartu duten beste jokalarik batzuek emozio positiboak eta gustagarriak sentitzen dituzte. Pertsona ezberdinek joko berberetan aurrean dituzten emozioak ezagutzeak baliabide ugari eskaintzen dizkio gorputz heziketaren arloan lan egiten duen profesional orori eta beronek proposatzen dituen eskolen aberastasuna handitzeko balio dezake.

5. ESKERTZA

Ikerketa hau *La perspectiva de género en las emociones suscitadas en los juegos deportivos de cooperación-oposición* (DEP2010-21626-C03-02 kodigoa) ikerketa proiektuaren atal bat da. Eskerrak eman nahi dizkiogu Ministerio de Ciencia e Innovación erakundeari, zehazki Dirección General de Investigación sailari, 2010-2012 hiru urtekoan lagundu izanagatik.

6. ERREFERENTZIAK

- BISQUERRA, S. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
LAGARDERA, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Implicaciones en la enseñanza del deporte. *Revista Apunts de Educación Física*, 56, 99-107.

- LAVEGA, P., FILELLA, G., AGULLÓ, M. J., SOLDEVILA A. eta MARCH, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- LAVEGA, P., MARCH, J. eta FILELLA, G. (2011, en prensa). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Psicología del deporte*.
- LAZARUS, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Osford University Press.
- LAZARUS, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14(3), 229-252.
- PARLEBAS, P. (2001), *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo.

Danza con Valor. Metodología interactiva desde el aprendizaje basado en proyectos

BELÉN DE RUEDA VILLÉN*, PILAR MARTOS FERNÁNDEZ**, JUANA GÁMEZ QUINTANA***,
FERMÍN ÁLVAREZ PAREJO**** Y MILKANA BORGES COSIC*****

** Prof. Dra. Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada*

***Prof. Dra. Departamento de Sociología. Universidad de Granada*

**** Coordinadora de Centros de Día y Psicóloga.*

Fundación Purísima Concepción. Granada

***** Coordinador Técnico Grupo Educativo. Ldo. Ciencias de la Actividad Física
y Deporte. Universidad de Granada*

******Lda. Ciencias del Deporte. Universidad de Granada*

RESUMEN

Los actuales sistemas de Enseñanza Universitaria generan la necesidad de abordar la docencia desde un paradigma multidisciplinar y a través de una metodología basada en realización de Proyectos. Estos proyectos ponen en contacto al alumnado con diferentes realidades sociales, sensibilizando desde un primer momento su proceso de Formación. El objetivo general del Proyecto, es formar a estudiantes universitarios a través de un programa de contenidos de Danza y Expresión Corporal y Sociología del deporte.

Palabras Clave: Expresión corporal, emociones, realidad social, aprendizaje.

ABSTRACT

The current University Educational System generates the need to deal with teaching from a multidisciplinary archetype and at the same time deal with teaching through a project-based methodology. The main objective of the projects is to put students in touch with different social realities, raising from the beginning awareness of the education process. The aim of the Project, is to form undergraduates through dance and self-expression and sport sociology.

Key words: self-expression through movement, emotions, social reality, learning.

1. INTRODUCCIÓN

El *Proyecto Tuning*, creado a partir del Espacio Europeo de Educación Superior, y que de forma progresiva se ha implantado en los planes de estudios de las Universidades españolas ha ido provocando un nuevo paradigma que subraya cada vez más la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende.

Se denomina *Proyecto Tuning*, ya que se identifica con una orquesta que pretende armonizar, entonar, y busca «afinar» las estructuras educativas de Europa abriendo un debate cuyo reto pretende:

- * Identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia en la enseñanza, poniendo en marcha metodologías prácticas eficaces, estimulando la innovación y la calidad mediante proyectos de trabajo que promuevan la reflexión del estudiante
- * Potenciar y orientar los perfiles académicos y profesionales que demanda la sociedad actual.

Desde esta perspectiva, aparece una nueva filosofía en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, una visión de la docencia basada en estrategias interactivas, en el trabajo autónomo del alumno, a través del desarrollo de competencias, siendo actor principal de este proceso. Así, el docente se convierte en una guía y tutor del sistema, generando una transferencia desde « el saber » al « hacer ».

En este sentido, ofrecemos un sistema de trabajo denominado aprendizaje basado en Proyectos (ABP), realizando un Proyecto Creativo Danza con Valor, donde la transmisión de valores se canaliza por medio de la expresión emocional y expresión del movimiento, mediante una metodología. activa y aplicada a grupos de población adaptada

Mantener a los estudiantes de las Instituciones Educativas como la Universidad comprometidos y motivados constituye un reto muy grande para el docente. Esta estrategia metodológica tiene un enfoque interdisciplinario y promueve el trabajo cooperativo (Anderman & Midgley, 1998; Lumsden, 1994).

Estos proyectos de aprendizaje mediante servicio a la comunidad aproxima y sensibiliza el ámbito universitario a una realidad social concreta., Conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales y sensibiliza en valores al estudiante ya que el compromiso y la motivación posibilitan el alcance de logros importantes, según investigaciones que así lo confirman (Brewster & Fager, 2000).

El paradigma conocido como “Educación para la Carrera”, también denominado “Career Education”, debido a su origen anglosajón, tiene enfoque con una orientación pragmática, incorporando sólo aquellos contenidos que directa o indirectamente pudieran resultar de algún provecho al futuro Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, tratando de evitar modelos basados en la mera asimilación memorística de conocimientos inconexos con la realidad social y profesional

Consideramos importante CREER en que este proyecto mejora la calidad de la formación Académica y personal del estudiante universitario con transferencia real al ámbito profesional.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto es “Establecer una relación bidireccional entre la universidad y la sociedad a través del proyecto de sensibilización: Danza con Valor”.

Los objetivos específicos son:

- Aprender desde el trabajo autónomo a conectar el aprendizaje de aula y la realidad social a través del desarrollo del proyecto creativo.
- Sensibilizar a los alumnos de 1º y 2º curso del grado de ciencias del deporte de una realidad social: la discapacidad.
- Incrementar la motivación y la implicación de los alumnos a través de esta metodología de aprendizaje.
- Establecer nexos de trabajo entre los diferentes agentes sociales participantes.
- Aproximar al alumnado hacia una nueva salida profesional relacionada con la discapacidad.
- Difundir al personal del centro y a las familias implicadas de la importancia del proyecto.
- Incentivar la metodología interactiva desarrollando una serie de competencias instrumentales basadas en la realización práctica de los contenidos del proyecto.

3. METODOLOGÍA

Investigaciones del ámbito de metodología de la enseñanza apuntan la necesidad de plantear el proceso de aprendizaje desde la intervención práctica y real. Consideramos la metodología de trabajo por proyectos como eje principal de desarrollo en competencias instrumentales y antesala para la iniciación a proyectos de investigación. Como afirman Coll y Sánchez (2008), cada vez son más los investigadores y profesionales de la educación que sostienen que no hay una relación unidireccional, piramidal y jerárquica entre el ámbito de la formación académica, la profesión y la investigación, sino más bien de interdependencia. Esto quiere decir que la práctica educativa, y aún más con connotaciones de sensibilización social, es concebida como una fuente de conocimiento inapreciable para entender cómo se produce la interacción entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza y, consecuentemente, para generar conocimiento teórico sobre la práctica, la resolución de problemas, desde una perspectiva positiva y de logro.

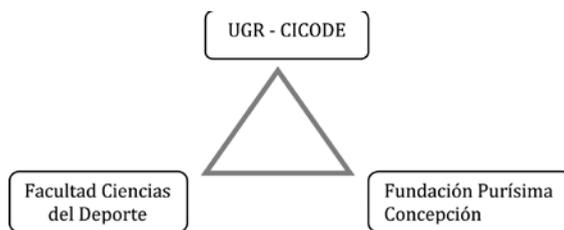
¿Qué significa metodología basada en proyectos creativos? Es un método de trabajo, donde el alumno es protagonista y responsable del proceso de aprendizaje, y el profesor se convierte en un guía que asesora, y acompaña a este proceso, apoyando así uno de los elementos más relevantes en el nuevo sistema educativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EESS), por las competencias que este sistema de trabajo desarrolla en el alumno.

Seguendo a Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, (2010), el aprendizaje basado en proyectos tiene tres pilares que sostienen todo el proceso creativo del trabajo:

Alumno	Docente	Contexto
<ul style="list-style-type: none"> - Aprende partiendo de la experiencia práctica para llegar a la conceptualización. - El desarrollo del proyecto se planifica para que lo aprendido tenga sentido para el alumno reflexionando sobre la acción. - En este contexto de aprendizaje, es protagonista y responsable del proceso. - Investiga sobre materias diferentes que guardan vinculación, creando un modelo interdisciplinar. - Se basa en el trabajo colaborativo y ello incrementa la motivación intrínseca. - Experimenta la habilidad y se responsabilizan con su propio trabajo y desempeño a la vez que evalúan el trabajo y desempeño de sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supera los tradicionales límites entre las disciplinas e incluye métodos integrativos. - El aprendizaje está basado en criterios interdisciplinares, con elementos comunes a varias áreas de conocimiento. - Las competencias instrumentales hacen que el profesor sea más guía y orientador al margen. - Afianza sus raíces en el constructivismo (modelo de aprendizaje social). - Está diseñado para que el profesor también aprenda, del proceso de desarrollo, y de los estudiantes, que aprenden haciendo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio donde hay un compromiso activo con la realización del trabajo de proyecto: estudiantes, profesores, usuarios, familia, por lo que se encuentran internamente motivados (meta del proceso). - El contenido curricular del proyecto es auténtico y del mundo real. - No es necesario un conocimiento exhaustivo de la materia. Un conocimiento básico es base para desarrollo del proyecto. - La motivación está en el contexto, ya que la práctica aplicada de contenidos se integran. - Es un proyecto de sensibilización, de ampliación y difusión a nivel geográfico y social.

4. CONTEXTO

En este proyecto participan la Universidad de Granada, a través del Centro de Iniciativas para la Colaboración y Desarrollo (CICODE), la facultad de Ciencias del Deporte, a través del trabajo multidisciplinar de las asignaturas de Fundamentos de las Habilidades Rítmicas (FF.HH.RR.) y Sociología del Deporte, y la Fundación Purísima Concepción de atención a la discapacidad.



5. FASES Y DESARROLLO

Como todo proyecto, este tiene una serie de fases que se van dando consecutivamente durante el inicio, desarrollo y finalización del proyecto.

FASE 1.

- A) Introducción a las materias de FF.HH.RR. y Sociología del Deporte.
- B) Realización, aprendizaje y desarrollo de los módulos de contenidos del Programa.
- C) Presentación del Proyecto Creativo como opción formativa y de evaluación, voluntaria para los alumnos universitarios que lo eligen (de ambas asignaturas).
- D) Comienzo de las sesiones de familiarización con los contenidos y alumnos que luego impartirán las sesiones a los grupos de discapacitados.
- E) Preparación de las entrevistas a llevar a cabo en el proyecto a los alumnos de 1º curso, a los usuarios del centro, y al responsable del proyecto en la Fundación, licenciado en ciencias del deporte.
- F) Visita al Centro y familiarización con el alumnado de la Fundación Purísima Concepción.
- G) Presentación por parte de los responsables del Centro (Coordinadora, profesores, psicóloga).

FASE 2.

- A) Puesta en práctica de las sesiones elaboradas por los alumnos de 1º curso de FF.HH. RR. con los usuarios de la Fundación Purísima Concepción.
- B) Puesta en marcha de las técnicas de investigación social (observación directa en el aula y entrevistas) propuestas en el marco de la asignatura de Sociología del Deporte.

FASE 3.

- A) Preparación de un evento creativo vs artístico.
- B) Puesta en escena de los trabajos elaborados por los alumnos de 2º curso de Sociología del Deporte al resto de la clase.
- C) Dinámica de grupo. Esta será llevada a cabo con los alumnos participantes en el proyecto (de 1º y 2º de Grado), profesores y resto de personal participante en el proyecto. Tendrá lugar en un aula en la Facultad de Ciencias del Deporte a la finalización del proyecto. Tras la realización de esta técnica, se elaborará un documento con las conclusiones y actuaciones de futuro.
- D) Grupo de discusión a padres, profesionales y discapacitados de la actividad propuesta, para ver la repercusión de tal actividad en sus vidas, al finalizar la experiencia de “La aventura de danzar”.

6. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Desde el punto de vista de las asignaturas implicadas, la evaluación está dirigida hacia el producto, que es el proyecto en sí y su desarrollo. Por una parte, en la asignatura de Habilidades rítmicas, el conocimiento demostrado por los alumnos de los contenidos, queda reflejada en un **portafolio semiestructurado** (Prados, 2006), donde exponen los contenidos curriculares presentados durante el proceso, los problemas encontrados, las soluciones planteadas desde una situación real, no hipotética, y si se han cumplido los objetivos planteados durante

el proyecto. Se evalúa la claridad de la exposición, la elaboración de las sesiones de trabajo que ponen en práctica y los resultados finales de las mismas.

Otra herramienta de evaluación formativa es el **diario de reflexión**, donde se reflejan los aspectos de contenido y de relación del desempeño del discente, en tanto a las cuestiones ¿que he aprendido?, ¿cómo como lo he aprendido?, ¿cómo me he sentido durante la realización del proyecto?

En la asignatura de Sociología del Deporte, **la elaboración del trabajo grupal**, así como la exposición y defensa pública ante el resto de la clase será el elemento principal evaluador. En este trabajo, se incluyen la observación realizada, así como las entrevistas llevadas a cabo.

Como final y en ambas asignaturas, se aplican **dos cuestionarios** con preguntas cerradas y abiertas, uno dirigido hacia el conocimiento adquirido desde la asignatura de su currículo, y otro hacia la satisfacción sobre la metodología de aprendizaje empleada, y su repercusión para su futuro profesional, con el desarrollo de unas competencias instrumentales, que no solo se basa en el conocimiento de la materia sino su aplicación práctica en estos grupos de población.

7. BENEFICIOS DEL PROYECTO

Los beneficios que encontramos en nuestro proyecto son entre otros:

- Aportar originalidad e innovación a la formación del alumnado universitario ya que es una temática muy poco desarrollada en el ámbito educativo.
- El conocimiento adquirido tiene una transferencia a la práctica, que suma valores que consideramos combustible básico para el desarrollo social.
- El aprendizaje basado en proyectos, es un modelo de trabajo grupal e interdisciplinar que fomenta la motivación y por tanto la implicación activa del alumno.
- El alumnado conocerá una serie de tareas, estrategias y recursos para ofertar a la sociedad sus conocimientos y constatar que es factible.
- El alumnado reflexionará sobre los valores que desarrollamos durante los diferentes momentos del proyecto.
- El alumnado desarrolla una serie de competencias gracias al desarrollo de un proyecto aplicado a la realidad social, sensibles a las demandas existentes, autonomía en el “saber hacer”, iniciativa y desarrollo de la creatividad, resolución de problemas, trabajo colaborativo.

8. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

El presente proyecto nos muestra que es una labor exigente, abrir líneas académicas que relacionen Universidad/realidad social con los alumnos universitarios. Desde la perspectiva del docente supone un cambio de actitud ante la enseñanza, y un rol diferente en la metodología de trabajo, más abierto, a otros posibles ámbitos de actuación.

Es un proyecto muy interesante a la par que formativo no sólo para alumnos sino también para docentes, familiares y resto de la sociedad ya que en él se puede ver la realidad del contexto en el que vivimos y uno de los muchos cauces de intervención y mejora para con este grupo de personas.

La aventura de Danzar se trata de un proyecto piloto donde la investigación en la acción, aporta la información para que se cumplan los objetivos, y finalidades del Proyecto, y que los estudiantes universitarios desarrollen competencias desde el saber al hacer, en pro de conseguir que las diferentes poblaciones se beneficien y enriquezcan desde este proyecto docente.

Referente a las perspectivas del proyecto comentar que los futuros egresados deben formarse desde un planteamiento práctico donde no sólo adquieran los conocimientos acerca de un tema sino que vivencien lo que podrá ser su futura labor profesional. En este sentido, la puesta en marcha de un Prácticum relacionado con el ámbito de la discapacidad, desde la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Granada, posibilitará la continuidad del alumnado desde el 1º curso hasta culminar su formación en ese ámbito.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ANDERMAN, L. H., & MIDGLEY, C. (1998). Motivation and middle school students [ERIC digest]. *Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Retrieved June 25, 2002.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- BARTON, L. (comp) (1998). Discapacidad y Sociedad. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- BREWSTER, C., & FAGER, J. (2000). Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework. Portland, OR: Northwest *Regional Educational Laboratory*. Retrieved June 25, 2002.
- BROWN, J. S., COLLINS, A., DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- CAMACHO, S. y SÁENZ, O. (2000). Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores. Alcoy: Ed Marfil.
- COLL, C. (1994). El análisis de la práctica educativa. Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, 3-30.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, Y.A. (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. *Psicología de la educación escolar* (357-386). Madrid: Alianza.
- COLL, C. y SÁNCHEZ, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- DE RUEDA, B. (2001). Habilidades Rítmicas Grupales y Habilidades de Comunicación ¿Abstracción o realidad educativa? TANDEM. *Revista de Didáctica de la Educación Física*.
- DÍAZ, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 171.
- LUNDQVIST, L.O., ANDERSSON, G. y VIDING, J. (2009). Effects of vibroacoustic music on challenging behaviors in individuals with autism and developmental disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 390-400.
- MARTÍ, J.A., HEYDRICH, M., ROJAS, M. y HERNÁNDEZ, A. (2010) Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46, (158), 11-21.
- MCCOLL, M.A. y BICKENBACH, J.E. (Eds) (1998) Introduction to disability. Londres: BW Saunders.
- OLIVER, M. (1999). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Ed. Morata.

- PRADOS, J.A. (2006). Una Herramienta para la Mejora de la Práctica Clínica del Médico de Familia: Portfolio. Barcelona: Semfyo.
- SIERRA BRAVO, R. (1995). Técnicas de Investigación Social. Ed. Paraninfo.
- VASILIKI, A. y KLAVDIANOU, N.D. (2010). Communication improvement through music: the case of children with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 25 (1), 1-9.

Curso de monitorado de deporte escolar on-line

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de ofertar un curso de formación para las y los técnicos que trabajan en deporte escolar ha sido una preocupación compartida por las tres diputaciones forales de Euzkadi desde hace mucho tiempo, dada la falta de cualificación detectada en un buen número de técnicos y técnicas responsables de equipos o grupos que toman parte en las actividades de los programas de deporte escolar.

Con este fin, desde el año 2003 se establecieron contactos entre las tres diputaciones y el Gobierno Vasco, a fin de que ofertara una formación específica para técnicos de deporte escolar a través de la Escuela Vasca del Deporte.

Dado que, por diversos motivos, estos contactos no fructificaron, las tres diputaciones forales decidieron poner en marcha el Curso de Monitorado de Deporte Escolar, a fin de paliar los déficits existentes en la materia.

De este modo, en el mes de Abril de 2011 se puso en marcha la primera edición del curso, con carácter experimental, a fin de comprobar la validez del mismo.

Una vez comprobada la validez del mismo, durante el curso 2011-2012 se pusieron en marcha dos ediciones del curso, el mismo número de ediciones previsto para este curso 2012-2013.

2. MARCO LEGAL

En la ley 14/1990 del Deporte del País Vasco se establece el concepto de deporte escolar, las funciones que debe cumplir, sus características principales y la materialización del mismo a través de la aprobación, por parte de las diputaciones forales de Álava, Bizkaia y Gipuzkoa, de los programas anuales de deporte escolar a desarrollar en sus respectivos territorios.

El desarrollo normativo de estos preceptos se realizó a través del Decreto 125/2008, sobre Deporte Escolar, donde, entre otras cuestiones, se establecen las titulaciones exigibles en materia de deporte escolar.

Para las funciones de dirección, programación, planificación, coordinación, control, supervisión y funciones análogas se requiere la licenciatura, o el grado, en ciencias de la actividad física y el deporte o, si estas funciones de dirección deportiva se ejercen en una sola modalidad deportiva, el título de Técnico Deportivo Superior de la modalidad deportiva correspondiente. Finalmente, si las actividades se desarrollan en el seno de los centros escolares, también se da validez al título de Maestro con especialización en Educación Física, o título equivalente.

Por último, se indica que la Escuela Vasca del Deporte promoverá, de acuerdo con los órganos forales de los territorios históricos, ofertas formativas para las personas que colaboren en el desarrollo de los entrenamientos, competiciones y demás actividades que integran los programas de deporte escolar, esto es, las y los técnicos docentes de las actividades, comúnmente llamados monitores y monitoras de deporte escolar.

3. PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA DEL MONITORADO DE DEPORTE ESCOLAR

a) Horarios de realización de las actividades

En numerosas ocasiones se ha difundido la idea de que, dadas las características propias de la población escolar y su vulnerabilidad ante la posible realización de prácticas incorrectas, el personal técnico encargado del desarrollo de las actividades debería tener una cualificación elevada. En este sentido, se indica que debería exigirse una formación en ciencias de la actividad física y el deporte (licenciatura o diplomatura), o en magisterio con especialidad en educación física.

Ahora bien, dadas las limitaciones horarias en las que se puede ejercer esta actividad, en una franja de un máximo de dos horas diarias más las correspondientes a los partidos del fin de semana, y la dificultad para simultanear la responsabilidad técnica en más de dos equipos, el número máximo de horas de dedicación mensual estaría situado en torno a las 32 horas por persona.

Con este horario de trabajo, es prácticamente imposible atraer de forma generalizada a personas con el nivel de formación indicado anteriormente para que se responsabilicen de la dirección técnica de equipos o grupos de deporte escolar.

Solamente en determinadas modalidades o disciplinas deportivas se está dando una profesionalización de los técnicos docentes: en algunos casos porque las características organizativas de las actividades permiten una dedicación a tiempo completo (por ejemplo, natación) y, en otros, por el gran número de escolares que pueden recibir las clases simultáneamente, lo que posibilita una mayor fuente de ingresos.

Pero, en general, en la mayoría de actividades incluidas en los programas de deporte escolar nos topamos con las limitaciones horarias señaladas anteriormente.

b) Perfil del monitorado

Teniendo en cuenta estos condicionantes, las entidades que participan en las actividades de deporte escolar se ven obligadas a captar personal técnico con escasa o nula formación, mayoritariamente jóvenes con una relación con dichas entidades: escolares de los cursos superiores en el caso de los centros de enseñanza, jugadores y jugadoras de equipos de categoría juvenil y posteriores en el caso de los clubes deportivos.

c) Rotación

Dada la escasa dedicación horaria y que las posibles remuneraciones, cuando existen, suelen ser bajas, la rotación entre el monitorado suele ser muy elevada, no permaneciendo en el desempeño de las funciones técnicas más de dos cursos o temporadas en un gran número de casos.

d) Dificultades para acceder a una formación presencial

Tal y como se ha indicado anteriormente, el monitorado desarrolla sus tareas en horario de tarde y durante los fines de semana, por lo que las posibilidades de acceder a una formación presencial son escasas, dado que cuando esta puede realizarse es justamente cuando están desarrollando su actividad como responsables de equipos de deporte escolar.

4.- DISEÑO DEL CURSO DE MONITORADO

a) Apartado teórico y práctico

Teniendo en cuenta la problemática expuesta en el apartado anterior, se ha diseñado un curso compuesto de dos apartados, uno teórico y otro práctico.

El apartado teórico se desarrolla on-line, a través de una aplicación de Internet, y los contenidos de las mismas equivalen a 45 horas presenciales.

Las prácticas, por su parte, las realizan con los equipos o grupos que dirigen a lo largo del curso escolar. Tiene asimismo una duración de 45 horas, y la tutorización de las mismas se lleva a cabo tanto durante los entrenamientos como de los partidos o sesiones de competición correspondientes.

b) Módulos formativos

Los contenidos de la formación se dividen en cuatro bloques o módulos de formación, con el contenido horario que se señala en el cuadro siguiente:

Módulo	Teóricos <i>on line</i>	Prácticas	TOTAL
1. Organización y legislación del deporte	5		5
2. Bases anatómicas y fisiológicas del deporte	15	5	15
3. Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento	10	10	25
4. Entrenamiento	15		15
Prácticas		30	30
TOTAL HORAS	45	45	90

c) Ámbito de actuación

La formación va dirigida al personal técnico docente de las actividades de deporte escolar de cualquiera de los tres territorios históricos que componen la Comunidad Autónoma del País Vasco o Euskadi: Álava, Bizkaia y Gipuzkoa.

5. CARACTERÍSTICAS DEL CURSO

a) Objetivo

Capacitar mayoritariamente a jóvenes, para que actúen como responsables técnicos de equipos que intervienen en competiciones de participación o de grupos de enseñanza de actividades de iniciación de deporte escolar.

b) Destinatarios

Personas que trabajen como técnicos de deporte escolar en los tres territorios históricos de la Comunidad Autónoma, Álava, Bizkaia y Gipuzkoa, que no tengan ninguna titulación ni estén cursando estudios relacionados con la educación física y/o deportiva.

- Edad mínima para acceder al curso: 16 años.
- Estudios mínimos: E.S.O.

c) Metodología

La metodología del programa formativo se ha basado en la modalidad de aprendizaje *on line* reforzado con sesiones prácticas. El apartado *on line* ha ofrecido recursos exclusivos que han permitido a los/las asistentes la adquisición de conocimientos mediante material didáctico, multimedia, cuestionarios, etc. Los materiales didácticos han sido elaborados por especialistas en la materia, quienes también han impartido el curso.

d) Idioma

Euskara o español (a elegir).

e) N° de alumnas/os

150 personas en cada edición.

f) Horas lectivas

90 horas (45 horas teóricas y 45 horas prácticas).

g) Duración del periodo de impartición durante el curso 2011-2012

Primer turno: del 12 de diciembre de 2011 al 7 de marzo de 2012.

Segundo turno: del 27 febrero al 23 de mayo de 2012.

h) Ritmo de trabajo normal

5 horas semanales.

i) Evaluación

La evaluación del curso ha consistido en un examen teórico y un seguimiento práctico. El examen teórico final ha consistido en un cuestionario de 45 preguntas que para la superación del cual ha sido necesario responder 22 de las cuestiones correctamente. En cuanto a la parte práctica, ha consistido en un seguimiento de los entrenamientos en base a una serie de criterios establecidos por los tutores de cada Diputación. Las calificaciones posibles para las evaluaciones prácticas han sido las siguientes: suspenso, suficiente, bien y muy bien.

j) Titulación

Certificado de aprovechamiento de Eusko Ikaskuntza - Sociedad de Estudios Vascos y correspondiente Diputación Foral.

k) Acceso

<http://eskolakirola.asmoz.org>

l) Plataforma *e-learning*

El apartado *on line* ha ofrecido recursos exclusivos que han permitido a los asistentes la adquisición de conocimientos y experiencias mediante material didáctico, multimedia, casos prácticos, etc. Los materiales didácticos han sido elaborados por especialistas en la materia, quienes, también, han impartido el Curso. Las lecciones han consistido en una introducción redactada por el/la profesor/a responsable, más material adicional puesto a disposición del alumnado.

El alumnado, mediante una clave, ha tenido acceso al sitio-web del curso, donde ha podido:

- Acceder a las unidades didácticas
- Consultar el material adicional (conceptos clave, glosario...)
- Plantear sus dudas al profesorado
- Participar en debates-foros
- Acceder a cuestionarios

Además, el alumnado ha disfrutado de un servicio directo, personalizado y permanente prestado por el profesor auxiliar del curso; apoyo durante el curso para que se obtenga el máximo aprovechamiento del mismo.

m) Personal necesario para la impartición:

Han participado en el desarrollo del curso:

1. Director
2. Profesorado
3. Profesor auxiliar
4. Administradora informático
5. Técnico informático
6. Tutores y tutoras de prácticas
7. Alumnado

6. CONCLUSIONES

La impartición on-line de la parte teórica del Curso de Monitorado de deporte escolar facilita enormemente el acceso del alumnado a esta formación, habida cuenta de las limita-

ciones horarias y de calendario que tiene este colectivo para acceder a una formación presencial.

De cualquier modo, la impartición on-line de la parte teórica resulta insuficiente si no se complementa con la realización de las sesiones prácticas correspondientes, convenientemente tutorizadas.

Sesgos y estereotipos en la representación de la discapacidad en los libros de Educación Física de la ESO

ALBA GONZÁLEZ PALOMARES*, ANA REY CAO* y MARÍA INÉS TÁBOAS PAÍS**

* *Departamento de Didácticas Especiais. Universidade de Vigo*

** *Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica San Antonio de Murcia*

RESUMEN

El objetivo del trabajo es conocer si los libros de texto de Educación Física siguen perpetuando estereotipos y sesgos con respecto a la discapacidad. Los resultados del análisis de las imágenes de los libros de texto de EF de la ESO editados bajo el marco legislativo de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE– revelaron un tratamiento diferenciado en las imágenes, tanto en la presencia cuantitativa y tipología de personas con discapacidad, como en el tipo de actividades que practican. Se analizaron 3316 imágenes publicadas durante el periodo LOGSE. Se realizó un primer análisis comparativo con los resultados obtenidos del análisis de 8 libros –un total de 539 fotografías– editados bajo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación –LOE–. Este estudio inicial ha mostrado la necesidad de afinar la herramienta de análisis porque se mostró incapaz de recoger información relevante que permita contrastar fielmente algunas hipótesis emergentes de estos primeros estudios. Este proceso de modificación se ha llevado a cabo en este último año. Se presenta el resultado de la nueva categoría de análisis de contenido elaborada *ad hoc*. La Prueba Piloto, la Consulta a expertos y la Triangulación con observadores son algunos de los criterios de científicidad que avalan la herramienta.

Palabras clave: discapacidad, imágenes, Educación Física, libros de texto.

ABSTRACT

The aim of the study was to determine if Physical Education textbooks continue to perpetuate stereotypes and biases about disability. The results of image analysis of EF textbooks of ESO published under the legislative framework of the Organic Law 1/1990 of 3 October, on the General Education System-LOGSE-revealed differential treatment in images, both the quantitative presence and type of disability, as in the type of activities they practice. 3316 published

images were analyzed during the LOGSE. An initial comparative analysis with the results obtained from an analysis of eight books, a total of 539 photographs, published under the Organic Law 2/2006 of May 3, Education-LOE. This initial study has shown the need to refine the analysis tool because it was unable to collect relevant information to accurately compare hypotheses emerging from these early studies. This process of change has been done in the past year. We present the result of the new category of content analysis developed ad hoc. The Pilot, the Consultation with experts and a Triangulation with observers are some of the demarcation criteria that support the tool.

1. INTRODUCCIÓN

Los datos del análisis sobre la representación de la discapacidad en los libros de texto de EF publicados durante la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE– revelaron un tratamiento diferenciado en las imágenes, tanto en la presencia cuantitativa como en el tipo de actividades que practican. Pero este primer análisis tuvo carencias en la información obtenida por limitaciones en el diseño de la herramienta. Los indicadores elaborados fueron incapaces de identificar variables relevantes para responder a hipótesis que emergen del corpus de conocimiento existente, tales como el tipo de discapacidad que se representa, la inclusión o la estereotipación en los símbolos que se utilizan para representarla.

El actual trabajo presenta las hipótesis que emergen de la revisión literaria y las modificaciones necesarias en la herramienta de análisis para poder analizar las imágenes editadas bajo el marco legal de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La representación de personas enfermas o discapacitadas en la actividad física y el deporte está sesgada. En los medios de comunicación la discapacidad es casi invisible y está sesgada por muchos estereotipos (Schantz y Gilbert, 2001; Schell y Rodríguez, 2001). En el análisis realizado por Pappous et al. (2009) sobre la representación mediática del deporte adaptado a la discapacidad en los medios de comunicación, hallaron que la prensa participa a la vez en un proceso de estigmatización y de desestigmatización de la discapacidad puesto que, o evita mostrar el cuerpo deportivo de los atletas paralímpicos, o representa a la persona deportista a través de su discapacidad. Los deportistas discapacitados siguen siendo los “Héroes Olvidados” (Fernández et al., 1999). Las imágenes publicitarias en las que se representan personas enfermas o discapacitadas son mínimas, y se utiliza la silla de ruedas como emblema y símbolo de la discapacitación (De Léséleuc, Pappous y Marcellini, 2009).

Desde la perspectiva de la semiótica, la utilización de la cámara –a través de diferentes planos, enfoques, códigos lumínicos, etc.– puede enfatizar, dramatizar o disimular aquello que se quiere mostrar y, transmitir mensajes cargados de subjetividad. Como ejemplo, los enfoques contrapicados –en los que la toma se hace desde abajo hacia arriba– caracterizan al personaje como más poderoso e importante, mientras que los enfoques picados –dónde la

posición de la cámara es superior al personaje y este aparece enfocado desde arriba— condicionan una percepción más débil y menos importante de la persona fotografiada (Alonso & Matilla, 1990). Esta utilización de las imágenes en relación a la representación de la discapacidad, podría reforzar ideas hegemónicas sobre el deporte como dominio de los cuerpos sanos y sobre el estatus inferior de la gente con discapacidad (Táboas y Rey, en prensa).

Hardin (2007) ha hecho comentarios sobre el estereotipo que asocia la discapacidad con la silla de ruedas y, en consecuencia, con un tipo de discapacidad relacionada con una dependencia que limita la diversidad corporal y motora de este colectivo. Asimismo, indica que sólo un puñado de estudios han investigado sobre la inclusión de personas con discapacidad en los libros de texto de EF. Del total de imágenes analizadas sólo un 0,6% hacían referencia a este colectivo. En los libros de texto analizados por Botelho et al. (2008) tampoco se encontraron referencias de ningún tipo a la discapacidad. Las personas con discapacidad son ignoradas como si no existieran en la escuela ni en el deporte.

El análisis realizado por Táboas (2009) sobre 3316 imágenes publicadas durante el periodo LOGSE constató la invisibilidad que sufre este colectivo en estos manuales. Como limitaciones de este estudio, la autora hizo hincapié en la necesidad de reelaborar el sistema de categorías para poder dar respuestas a las hipótesis que se derivan de la literatura revisada.

Esta precisión también se hizo patente en el análisis de las 539 fotografías analizadas bajo la LOE. La mínima representación de las personas con discapacidad fue evidente, pero la herramienta no era capaz de evidenciar los diferentes tipos de discapacidades, el estereotipo de la silla de ruedas y si las personas con discapacidad realizaban actividad física y deportiva de manera inclusiva.

Para dar respuesta a la literatura revisada se creó la nueva categoría de análisis. Esta categoría intenta responder las siguientes premisas: 1. La representación de las personas con discapacidad en las imágenes de los libros de texto de EF de la ESO es inferior a la de las personas sin discapacidad. 2. Las personas con discapacidad representadas en las imágenes de los libros de texto de EF de la ESO, aparecen mayoritariamente en silla de ruedas. 3. Las personas con discapacidad se representan en actividades no inclusivas en las imágenes de los libros de texto de EF.

3. MÉTODO

Las características de las personas con discapacidad que aparecen en las imágenes de los libros de texto se estudiaron mediante análisis de contenido basado en fotografías. Aunque el análisis de contenido de la imagen no es capaz de determinar si las personas tienen una discapacidad que es causada por un deterioro que no es claramente visible en una fotografía, el análisis es capaz de identificar los mensajes inherentes que son seleccionados por los editores para representar la relación entre las personas con discapacidad y las actividades deportivas (Táboas y Rey, en prensa).

Aunque en un principio se partió de una herramienta para el análisis de las imágenes fijas publicadas en los libros de texto de EF validada por Táboas (2009), fue necesario iniciar un nuevo proceso de validación.

Para la elaboración *ad hoc* de la nueva categoría se realizaron una prueba piloto y una consulta a expertos. La triangulación con observadores se está llevando a cabo en estos momentos.

Para la elaboración de la categoría se tuvieron en cuenta las cualidades que según diferentes autores debe alcanzar un conjunto de buenas categorías (Heinemann, 2003). Estas cualidades son: exclusión mutua; exhaustividad; homogeneidad; pertinencia; objetividad y fidelidad; y productividad.

Heinemann (2003) considera necesarios realizar una serie de controles sobre el instrumento, una vez aceptado en su primera versión, para lograr su validez, fiabilidad y objetividad y su utilidad práctica. Estos controles son: discusión del instrumento; comprobación del instrumento de recopilación por expertos –consulta a expertos–; una “medición de prueba” con una pequeña muestra de la población –prueba piloto–, y codificación por distintas personas para comprobar la fiabilidad de los resultados –triangulación con observadores–.

3.1. Prueba piloto

Se realizó una prueba piloto –llevada a cabo por la investigadora principal– para comprobar el correcto funcionamiento de la nueva categoría como instrumento de medición. El objetivo de la prueba fue valorar la credibilidad o validez de la herramienta con los nuevos cambios efectuados.

Para esta prueba se escanearon y digitalizaron imágenes de los 8 ejemplares de Anaya y Bruño: Pila-Teleña para la ESO. Se extrajo una muestra de 238 imágenes utilizando un muestreo aleatorio simple y una tabla de números aleatorios.

Posteriormente, se codificaron las imágenes con el fin de revisar los conceptos, los elementos y la terminología del sistema. Con esta revisión se eliminaron posibles problemas de comprensión y de utilización de la herramienta dando lugar a una reestructuración del sistema que quedó dividido en dos dimensiones y diez categorías o variables.

3.2. Consulta a expertos

Seguidamente se realizó una consulta a expertos. Esta consulta fue importante para corroborar la credibilidad del instrumento. Colaboraron en esta tarea de validación tres expertos/as en análisis de contenido. Una experta es doctora en Filosofía y Letras, otra en Educación Física y otro en Ciencias de la Educación. Los tres manejan el análisis de contenido como herramienta principal en sus investigaciones.

Con el objeto de facilitar la labor de los expertos/as, se diseñó una página web a través de la herramienta *Google Sites*. En ella se detallaban los pasos que los expertos/as debían seguir para la validación de la herramienta. Esta página incluía el sistema de categorías –herramienta y definición del sistema–; 15 imágenes de muestra para que pudieran comprobar el funcionamiento del sistema y un formulario diseñado con *Google Docs*. En este formulario se solicitó a los expertos/as su opinión sobre: adecuación del sistema de categorías al objeto de estudio, exhaustividad y mutua exclusividad de las categorías, claridad en la redacción de las definiciones y minimización de la subjetividad del observador. La información se recogió mediante escala de Likert –con valores del 1 al 5– e información cualitativa complementaria.

3.3. Triangulación con observadores

El siguiente paso para la validación de la herramienta se está llevando a cabo en estos momentos por lo que aún no se poseen los datos de la Triangulación con observadores.

4. RESULTADOS

El nuevo sistema está estructurado en dos partes. La primera de ellas identifica las características técnicas de la fotografía. Se compone de dos categorías: tipo de plano y tipo de enfoque. La segunda parte está estructurada en dos dimensiones de análisis: dimensión cuerpo y dimensión actividad física. Estas dimensiones se operativizan en diez categorías divididas en diferentes indicadores objetivables.

La nueva categoría creada –discapacidad– se encuentra dentro de la dimensión cuerpo y quedó definida tal y como sigue:

1.5. Discapacidad: Esta categoría trata de identificar si el protagonista o protagonistas de la acción que aparecen en la imagen observada presentan o no una discapacidad observable mediante la observación directa de la imagen o a través de la información aportada por el texto o paratexto que acompaña la fotografía. Se acuña este término siguiendo la “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)” publicada por la OMS en el 2001. Según esta clasificación la discapacidad engloba las deficiencias –problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida–; las limitaciones en la actividad –dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades–; o las restricciones en la participación –problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales–. Para facilitar la detección de deficiencias se utiliza como soporte la “Tarjeta TDA” realizada por el Instituto nacional de estadística –INE– en el 2008. En esta categoría los árbitros, los aficionados y otras personas ajenas a la actividad motriz no se consideran protagonistas de la acción. A continuación se exponen todos los indicadores de la categoría y las imágenes que incluye.

1.5.1. Personas sin discapacidad: Imágenes en las que el protagonista o protagonistas de la acción no muestren discapacidad o deficiencias manifiestas.

1.5.2. Personas con discapacidad en silla de ruedas: Imágenes en las que la discapacidad del protagonista o protagonistas de la acción se infiera por emplear una silla de ruedas.

1.5.3. Personas con otros tipos de discapacidad: Imágenes en las que el protagonista o protagonistas de la acción presenten otros tipos de discapacidad inferidas a través de evidencias distintas al uso de silla de ruedas.

1.5.4. Personas con diferentes tipos de discapacidad: Imágenes en las que se aprecie la presencia simultánea de protagonista/s que muestren una discapacidad inferida por la utilización de una silla de ruedas, y protagonista/s que presenten otros tipos de discapacidad inferidas a través de evidencias distintas al uso de una silla de ruedas.

- 1.5.5. Personas con discapacidad en silla de ruedas y personas sin discapacidad en actividades inclusivas:** Imágenes en las que se aprecie la realización conjunta de práctica motriz entre protagonista/s que muestren una discapacidad inferida por la utilización de una silla de ruedas, y protagonista/s que no muestren discapacidad o deficiencias.
- 1.5.6. Personas con discapacidad en silla de ruedas y personas sin discapacidad en actividades no inclusivas:** Imágenes en las que se aprecie la presencia de protagonista/s que muestren una discapacidad inferida por la utilización de una silla de ruedas, y protagonista/s que no muestren discapacidad o deficiencias, y que no participan en la misma práctica motriz.
- 1.5.7. Personas con otros tipos de discapacidad y personas sin discapacidad en actividades inclusivas:** Imágenes en las que se aprecie la realización conjunta de práctica motriz entre protagonista/s que muestren otros tipos de discapacidad no inferidos por la utilización de una silla de ruedas, y protagonista/s que no muestren discapacidad o deficiencias. La participación de guías no se considera una realización de práctica motriz inclusiva.
- 1.5.8. Personas con otros tipos de discapacidad y personas sin discapacidad en actividades no inclusivas:** Imágenes en las que se aprecie la presencia de protagonista/s que muestren otros tipos de discapacidad no inferidos por la utilización de una silla de ruedas, y protagonista/s que no muestren discapacidad o deficiencias, y que no participan en la misma práctica motriz. Se incluyen aquellas imágenes en las que aparecen guías.
- 1.5.9. Personas con diferentes tipos de discapacidad y personas sin discapacidad en actividades inclusivas:** Imágenes en las que se aprecie realización conjunta de práctica motriz entre protagonista/s que muestren una discapacidad inferida por la utilización de una silla de ruedas, protagonista/s que muestren otros tipos de discapacidad no inferidos por la utilización de una silla de ruedas, y protagonista/s que no muestren discapacidad o deficiencias, encontrándose realizando práctica motriz de forma inclusiva. La participación de guías no se considera una realización de práctica motriz inclusiva.
- 1.5.10. Personas con diferentes tipos de discapacidad y personas sin discapacidad en actividades no inclusivas:** Imágenes en las que se aprecie la presencia de protagonista/s que muestren una discapacidad inferida por la utilización de una silla de ruedas, protagonista/s que muestren otros tipos de discapacidad no inferidos por la utilización de una silla de ruedas, y protagonista/s que no muestren discapacidad o deficiencias, pero que no participan en la misma práctica motriz. Se incluyen aquellas imágenes en las que aparecen guías.
- 1.5.11. No se distingue:** Mediante la observación de la imagen o la información aportada por el texto o paratexto no se puede discernir si las personas presentan discapacidad o no.

5. CONCLUSIONES

Según la opinión de los expertos/as, es pertinente la aportación que se realiza sobre el sistema de Táboas (2009) con la incorporación de categorías específicas orientadas a la observación de la discapacidad: tipo de discapacidad, inclusión y uso de la silla de ruedas como símbolo de discapacidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M., & MATILLA, L. (1990). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.
- BOTELHO, P., SILVA, P., QUEIRÓS, T., & CAETANO, S. (2008). Manuais de educação física: em rota de colisão com género, diversidade e cidadania?. In F. HENRIQUES (Eds.), *Género, diversidade e cidadania* (pp. 89-101). Lisboa: Colibri.
- DE LÉSÉLEUC, E., PAPPOUS, A., & MARCELLINI, A. (2009). La cobertura mediática de las mujeres deportistas con discapacidad. Análisis de la prensa diaria de cuatro países europeos durante los Juegos Paralímpicos de Sydney 2000. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 97, 80-88.
- FERNÁNDEZ, M.E., FERNÁNDEZ, A.M., MENDOZA, S., & MUIÑA, M.C. (1999). *Los héroes olvidados. El deporte en los discapacitados físicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- HARDIN, B. (2007). Physical education textbooks and portrayals of disability. *PALAESTRA*, 23(4), 6-8.
- HEINEMANN, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (1ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA –INE– (2008). Tarjeta TDA: Clasificación de Deficiencias de personas de 6 años o más. Recuperado de <http://www.ine.es/daco/daco42/discapa/clasi07a.pdf>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD –OMS– (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Recuperado de http://conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/CIF_OMS_abreviada.pdf
- PAPPOUS, A., MARCELLINI, A., DE LÉSELEUC, E., RIO-VALLE, S., QUINTANA, F.C., GARCÍA, M.P., & MUÑOZ, A. (2009). La representación mediática del deporte adaptado a la discapacidad en los medios de comunicación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 31-42.
- SCHANTZ, O. J., & GILBERT, K. (2001). An Ideal Misconstrued: Newspaper Coverage of the Atlanta Paralympic Games in France and Germany. *Sociology of Sport Journal*, 18, 69-94.
- SHELL, L.A., & RODRÍGUEZ, S. (2001). Subverting Bodies/Ambivalent Representations: Media Analysis of Paralympian, Hope Lewellen. *Sociology of Sport Journal*, 18, 127-135.
- TÁBOAS, M.I. (2009). *Análisis de los estereotipos corporales y de los modelos de actividad física representados en las imágenes de los libros de texto de educación física*. Tesis doctoral no publicada, Universidade de Vigo, España.
- TÁBOAS, M.I. & REY, A. (en prensa). Disability in Physical Education Textbooks: An Analysis of Image Content. *Adapted Physical Activity Quarterly*.

Deporte y discapacidad: identificación e intervención de los conflictos con alumnado con discapacidad en la etapa de secundaria

FCO. JAVIER HERNÁNDEZ VÁZQUEZ*, JANNICK NIORT**, GASPAR BERBEL***,
MERCEDES TRULLOLS**** y VÍCTOR LABRADOR ROCA*****

* *Investigador Principal, Profesor Catedrático INEFC Barcelona*

** *Investigadora, Profesora de la Fundación Universitaria del Bagès, FUB*

*** *Estadístico, Profesor Universidad Autónoma de Barcelona*

**** *Colaboradora, Profesora Educación Física en el IES Maragall*

***** *Personal investigador financiado por el CSD para el proyecto*

“deporte y discapacidad: identificación e intervención de los conflictos con alumnado con discapacidad en la etapa de secundaria”

RESUMEN

Cada vez más existe la necesidad creciente de resolver conflictos en los centros educativos, debido al número de alumnos con necesidades educativas especiales (discapacitados). Este estudio y sus resultados proporcionarán información sobre la situación actual de los conflictos en la clase de Educación Física. Por ello, será necesario saber cómo el profesorado identifica e interviene ante los conflictos que surgen en sus clases.

El procedimiento para conseguir la información será mediante un cuestionario. La población de estudio será el profesorado de Educación Física de los Institutos de Enseñanza Secundaria de Barcelona y provincia que dispongan de Unidad de Soporte a la Educación Especial (USEE).

El tamaño de la población es de 75 individuos (N=75), es decir 75 profesores que están distribuidos por seminarios de los distintos centros educativos de Barcelona y sus comarcas. Como el tamaño de la población a estudiar es inferior a 75 profesores y para que el estudio garantice un mínimo rigor, sabemos que el límite inferior a utilizar es de 48 individuos, que es otro número crítico para la fiabilidad de la investigación. Para asegurarnos la obtención de estos 48 individuos, se determina como tamaño final de la muestra 49 individuos (n=49).

En definitiva, una vez que conozcamos los conflictos que se dan en este alumnado con necesidades educativas especiales y las técnicas o métodos que se aplican y su eficacia, será posible sugerir una generalización de la detección e intervención de conflictos. A partir de este conocimiento, la formación inicial y permanente del profesorado dispondrá de unas herramientas más eficaces para la resolución de conflictos en la clase de Educación Física.

Palabras clave: Educación Física, conflicto, alumnado con discapacidad.

SUMMARY

Increasingly there is a growing need to resolve conflicts in schools because of the number of pupils with special educational needs (disabled). This study and its results will provide information on the current situation of conflict in the PE. It will therefore be necessary to know how the teacher identifies and intervenes with the conflicts that arise in their classrooms.

The procedure to get information is through a questionnaire. The study population will be the teacher of Physical Education in the Secondary Schools of Barcelona with Support Unit Special Education (USEE).

The population size is 75 Secondary Schools ($N = 75$), or 75 teachers who are scattered workshops of different schools of Barcelona and its regions. As the size of the study population is less than 75 teachers and to ensure a minimum study rigor, we know that the lower limit to use is 48 individuals, which is another critical number for the reliability of the investigation. To ensure the delivery of these 48 individuals, is determined as the sample size for the 49 individuals ($n = 49$).

In short, once we know the conflicts that occur in these students with special educational needs and methods or techniques are applied and their effectiveness will be possible to suggest a generalization of the conflict detection and intervention. From this knowledge, training and retraining of teachers have a more effective tool for conflict resolution in the PE.

Key words: Physical Education, conflict, students with disabilities.

1. INTRODUCCIÓN

El aumento de conflictos en los centros educativos, debido al número creciente de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), hace necesario plantear un estudio para disponer de más conocimientos sobre la situación. Es importante saber qué se está haciendo, cómo se está haciendo y qué técnicas se ponen en práctica.

Entre los profesionales de la Educación Física existe un interés cada vez mayor sobre cómo tratar estos temas y sobre la concienciación para resolver los conflictos de enseñanza aprendizaje que presentan los alumnos con NEE. Por ello, se plantea este estudio que permite resaltar cómo el profesor de Educación Física percibe los problemas que surgen y observa las posibles situaciones que se dan en la clase.

La justificación del proyecto tiene esta doble vertiente, la primera: ¿cómo identificar los conflictos en el aula de Educación Física con el alumnado con NEE? y ¿qué perfil de alumnado con NEE viven con más frecuencia los conflictos? En la segunda fase del estudio, una vez obtenidos los resultados y las conclusiones de identificación de conflictos se puede determinar ¿cuáles serían las técnicas más adecuadas para resolver los conflictos en función de las necesidades que plantean estos alumnos con NEE? Desde la perspectiva actual de este proyecto, el método a plantear, será la utilización de un modelo de identificación, gestión

y transformación de conflictos. Se parte de la premisa de que no todos los conflictos son solubles. En los centros educativos, las numerosas y distintas circunstancias que intervienen hacen difícil utilizar un modelo exclusivo de resolución de conflictos.

Los objetivos del estudio serán los siguientes:

1. Conocer cómo el profesor identifica los conflictos con el alumnado con discapacidad en la clase de Educación Física.
2. Saber las técnicas de intervención que utiliza el profesorado para resolver el conflicto en la clase de Educación Física con el alumnado con discapacidad.
3. Observar las relaciones entre las características generales del profesorado con el alumnado con discapacidad y los conflictos.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1. Población de estudio

Para la selección de la muestra, en una primera instancia, se ha identificado numéricamente a todos los profesores de centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria con Unidad de Soporte a la Educación Especial (USEE) diferenciados por comarcas. El tamaño de la población es de 75 individuos (N=75), es decir 75 profesores que están distribuidos por seminarios de los distintos centros educativos con USEE de Barcelona y sus comarcas. Como el tamaño de la población a estudiar es inferior a 75 profesores y para que el estudio garantice un mínimo rigor, sabemos que el límite inferior a utilizar es de 48 individuos. Para asegurarnos la obtención de estos 48 individuos, se determina como tamaño final de la muestra 49 individuos (n=49).

Tabla 1: Elección de la muestra (Barcelona y comarcas centros USEE)

Comarques	N	P	n	n+1	Muestra final
Alt Penedés	3	4,00	1,92	3	3
Anoia	1	1,33	0,64	2	1
Bages	2	2,67	1,28	2	1
Baix Llobregat	13	17,33	8,32	9	8
Barcelonés	16	21,33	10,24	11	10
Berguedà	0	0,00	0,00	1	0
Garraf	7	9,33	4,48	5	5
Maresme	5	6,67	3,20	4	3
Osona	3	4,00	1,92	3	2
Vallés Occidental	14	18,67	8,96	10	9
Vallés Oriental	11	14,67	7,04	8	7
	75	100,00	48,00	58	49

Por otra parte, no es necesario administrarlo a todos los profesores. Son muchas las obligaciones docentes y cualquier cuestionario además de los que ya se pasan habitualmente, crea una desgana en lo que se hace. Es por ello que parece más interesante el poder administrar el cuestionario a un sólo profesor (jefe de seminario) y después inferir los resultados en función de la metodología y el tratamiento de los datos. En este sentido ha sido necesario determinar un criterio para todos los centros y profesores, y así todos siguen las mismas pautas de ser elegidos en la administración del cuestionario.

Ser jefe del departamento de Educación Física es el primer criterio para ser entrevistado. Este debe ser profesor de Educación Física y debe tener o debe haber tenido alumnado con discapacidad durante su experiencia docente. En el caso que el jefe del departamento de EF no haya tenido durante su experiencia docente ningún alumnado con discapacidad en sus clases, se localizará a aquel profesor/a del centro elegido al azar de entre la muestra, para la respuesta del cuestionario elaborado. Si con todo ello, se diera el caso de haber más de un profesor de EF con alumnado con discapacidad en sus clases, en el mismo centro educativo, sin ser jefe de departamento, se escogerá a aquel con más experiencia con alumnado con discapacidad durante sus clases.

2.2. Diseño de la muestra

Es un estudio descriptivo para saber cómo el profesor percibe la identificación e intervención de los conflictos en el alumnado con discapacidad. La recogida de los datos se realiza a través de un muestreo aleatorio simple, sobre la proporción del número de centros de las diferentes comarcas de Barcelona. El motivo se fundamenta en la necesidad de que queden representadas todas las comarcas y esto sea de forma proporcional.

La muestra se toma asignando un número o cuota de profesores a cada comarca y escogiéndolos por muestreo aleatorio simple dentro de cada seminario. Existen dos criterios básicos para dividir el tamaño total de la muestra entre los estratos: proporcionalmente al tamaño relativo del estrato en la población, como se realizará en este trabajo, y proporcionalmente a la variabilidad del estrato. Para que en la muestra todos estén representados debe figurar, como mínimo más de un centro de cada comarca; para ello, añadimos a la muestra aleatoria $(n+1)$. De esta manera todos los centros quedaran representados más significativamente.

Para que la muestra sea realmente aleatoria, deberá cumplir una serie de requisitos: que sea posible enumerar la población en estudio; que se disponga de un procedimiento aleatorio de obtención de la muestra tal, que el espacio muestral esté perfectamente definido, que la elección de una muestra concreta se efectúe por el procedimiento aleatorio y que cada muestra elegida tenga una probabilidad conocida y mayor que cero y como consecuencia de las condiciones anteriormente expuestas, cada elemento de la población tendrá una probabilidad conocida y mayor que cero de estar en la muestra elegida.

Las muestras aleatorias son las únicas que permiten obtener conclusiones de tipo probabilístico. La utilización de las encuestas a partir de un muestreo aleatorio permitirá obtener conclusiones estadísticas e inferir resultados acerca de determinadas poblaciones. A esto lo llamamos representatividad. Este concepto estadístico indica si una encuesta es utilizable para inferir resultados acerca de una población. Para que una encuesta sea representativa de una población debe realizarse a partir de una muestra aleatoria de esa población, y además,

se deben dar otras circunstancias, como que las estimaciones sean fiables, que la recogida de los datos sea adecuada, o que los errores muestrales sean reducidos.

2.3. Instrumentos de medida

Para saber cómo el profesor identifica los conflictos con los alumnos con discapacidad, es necesario utilizar un instrumento de medida. Este instrumento es el cuestionario, procedimiento adecuado para un estudio de estas características. La encuesta se orienta en preguntas de diversos tipos: abiertas, semicerradas y cerradas. Pero se concretan en semicerradas y cerradas para facilitar este tipo de estudio y poder trabajar el análisis estadístico y los resultados con mayor eficacia. En ella se reflejan muchos aspectos personales, profesionales y todas aquellas variables que puedan contribuir a tener más conocimiento y conseguir los objetivos del trabajo. Esta encuesta está dividida en cinco partes (variables) en relación con: el profesor; el alumno con discapacidad, los compañeros, los recursos didácticos y los materiales y las instalaciones.

Se han revisado diversos cuestionarios sobre la misma temática y son de destacar los de Fernández García (2007). Estos cuestionarios revisados servirán de base para elaborar el cuestionario definitivo que se utilizará en este estudio y donde quedarán recogidos algunos de los posibles indicadores. A su vez, cada uno de ellos está formado por diversos ítems que servirán, en la primera parte de este estudio, para detectar e indentificar los conflictos. En la segunda parte del estudio, cuya finalidad es saber la intervención del docente ante los conflictos, vendrá determinado por los indicadores que determinarán el comportamiento que el profesorado adopta ante las conductas disruptivas: falta de respeto al profesor, falta de respeto al material y comportamiento antisocial. La identificación de los conflictos, así como, las respuestas que se dieron y su resultado servirán para elegir las técnicas más convenientes o exitosas para resolver los problemas que se plantean en la clase de Educación Física.

Como puede verse por el tipo de objetivos que se plantean, el estudio pasará por una recogida de información de tipo cualitativo. La especificidad de la realidad educativa de los centros de las comarcas de Barcelona hacen aconsejable la captación de información en base a un espectro lo más amplio posible que recoja las distintas morfologías que en esta se dan (centros de las diferentes comarcas queden representados).

2.4. Temporización y obtención de los datos

Para la obtención de los datos, los entrevistadores van personalmente a los centros educativos seleccionados, para administrar el cuestionario. Previamente, se envía una carta a la dirección del centro escolar informando del objetivo del estudio y de la visita próxima, y se concierta telefónicamente una cita con el profesorado de Educación Física del centro. En el supuesto de que existiera más de un profesor en los centros educativos, se elegiría al jefe de departamento de Educación Física, ya que suele ser un docente de dicha especialidad con experiencia suficiente, y probablemente será aquel que tiene o ha tenido durante su práctica docente alumnado con discapacidad. Si se diera el caso que el jefe de departamento nunca ha coincidido con alumnado con discapacidad durante sus clases, se entrevistará a otro profesor de Educación Física que haya tenido o tiene alumnado con discapacidad.

Las encuestas se realizarán personalmente al profesor de Educación Física de los centros seleccionados. Las pautas para el cumplimiento de la encuesta se darán antes de su realización. Asimismo, los administradores de la encuesta estarán junto al profesorado encuestado para asesorar en cualquier duda que pudiera surgir, pero también para controlar que se está haciendo dentro de las normas establecidas.

La codificación corre a cargo entre el estadístico, el investigador principal y el becario. Una vez se han codificado todos los datos, se analizan y se valoran la relación de aquellas variables más interesantes para el estudio. Cuando el proceso de codificación y análisis de datos está finalizado, empieza el proceso de redacción de los mismos, que se denominará *tratamiento de los datos*.

2.5. Tratamiento de los datos

El objetivo es recopilar toda una serie de informaciones en relación con la intervención del profesorado de Educación Física ante los conflictos cuando estos ocurren en un contexto con alumnado con discapacidad. Su posterior tratamiento servirá para identificar y conocer las intervenciones ante los conflictos durante las clases de Educación Física en secundaria con alumnado con discapacidad.

El análisis de los datos seguirá, por tanto, el formato establecido en los objetivos propuestos. Así, para cada uno de ellos se irán abordando todas aquellas preguntas que sirvan para su confirmación o rechazo. El análisis univariante será la herramienta principal de trabajo. En base a él, se podrá deducir reflexiones que muestren la tendencia del profesorado de la muestra analizada en sentido favorable o contrario a las preguntas planteadas en un principio.

3. CONCLUSIONES

Se presenta este estudio con el objetivo de dar a conocer la identificación de los conflictos por parte del profesorado de Educación Física con alumnado con discapacidad y para saber qué tipo de intervenciones utiliza el docente con más frecuencia ante tales situaciones.

En la identificación de los conflictos, se sabrá qué situaciones de conflicto se dan con más frecuencia según la discapacidad del alumnado escogido en función de las variables: profesorado, alumnado con discapacidad, compañeros/as de clase, materiales e instalaciones y recursos didácticos.

En la parte de intervención se espera saber qué tipo de intervenciones son las más utilizadas ante situaciones de conflicto, saber si existe diferencia o no a la hora de intervenir con alumnado según su discapacidad: sensorial, física o intelectual.

Una vez adquirida esta información, se podrá analizar y ofrecer una serie de conclusiones interesantes en la resolución de conflictos en la Educación Física inclusiva.

4. BIBLIOGRAFÍA

ALEMANY, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con n.e.e. Una propuesta de trabajo. *Revista Polibea*, 72, 1-5.

- ÁLVAREZ, M., CASTRO, P., CAMPO, M. A., & ÁLVAREZ, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17, 601.
- ÁLVAREZ, M., CASTRO, P., CAMPO-MON, M. A., & ÁLVAREZ-MARTINO, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(nº 4), 601-606.
- AVRAMIDIS, E., & KALYVA, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teacher's attitudes towards inclusion. *EuropeanJournal of SpecialNeedsEducation*, 22(4), 367-389.
- CALVEROL, T. (2000). Atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad física en los institutos de enseñanza secundaria de la ciudad de barcelona. *Apunts*, 60, 37.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. el clima escolar como factor de calidad*. (Narcea, S.A. de Ediciones ed.). España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- FRAILE, A., LÓPEZ, V. M., RUIZ, J. V., & VELÁZQUEZ, C. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. España: GRAÓ.
- FUNDACIÓN BELÉN, F. B. (2002). La percepción de los jóvenes ante la discapacidad. *Consejería de Educación. Madrid*, doi: http://www.fundacionbelen.org/percepcion_jovenes/percepcion_jovenes.htm
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2012). *Educació inclusiva. Informe de valoració de les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE)*.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. J. (2000a). El deporte para atender la diversidad: deporte adaptado y deporte inclusivo. *Apunts*, 60, 46.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. J. (2000b). La educación física, el deporte y la diversidad en secundaria. *Apunts*, 60, 6.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. J., CASAMORT, J., BOFILL, A. M., NIORT, J., & BLÁZQUEZ, D. (2011). Las actitudes del profesorado de educación física hacia la inclusión educativa: Revisión. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 103(1577-4015), 24.
- VINYAMATA, E., & ALZATE SÁEZ, R. (2003). *Aprender del conflicto: conflictología y educación*. Barcelona: Graó.

¿Está Bolonia en Catalunya? Configuración y Desarrollo del Nuevo Plan de Estudios en CAFyD en el INEFC desde la perspectiva de su profesorado – resultados preliminares

ANA MÁRCIA SILVA* y SUSANNA SOLER PRAT**

* *Doctora Profesora y Coordinadora del Laboratório Physis de Educação Física, Sociedade e Natureza. Universidade Federal de Goiás/Brasil*

** *Doctora Profesora y Subdirectora de Estudios Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya/Barcelona*

RESUMEN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) ha supuesto cambios importantes en la configuración del plan de estudios y en las metodologías docentes, entre otros aspectos. En este trabajo, se pretende analizar como se han llevado a cabo estos cambios en el caso del Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC) desde la perspectiva de su profesorado tres años después del inicio de su implantación. Para ello, se ha desarrollado un estudio cualitativo en el que se ha realizado un análisis de contenido de los documentos oficiales vinculados al plan de estudios (Libro Blanco de las CAFyD y Memoria del Grado de CAFyD del INEFC), y entrevistas semiestructuradas a personas clave en la configuración y desarrollo del nuevo Grado.

Los resultados preliminares manifiestan que todas las personas vinculadas al proceso de cambio consideran que la convergencia europea así como las orientaciones del Libro Blanco de CAFyD tienen un gran potencial para el desarrollo y mejora de los estudios. Sin embargo, una vez implementados los tres primeros cursos, se constata la necesidad de mejorar la formación continuada del profesorado y la importancia de revisar el plan de estudios retomando algunos aspectos de la optatividad existente anteriormente.

Palabras clave: Espacio europeo de educación superior, convergencia europea, currículum, ciencias de la actividad física y del deporte, libro blanco.

ABSTRACT

Is Bologna in Catalunya? New CAFyD Curriculum's Configuration and Development from the perspective of INEFC teachers - preliminary results.

The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) in studies of Sciences of Physical Activity and Sport (CAFyD) has brought significant changes in the configuration of the curriculum and teaching methods, among others. In this work is intended to analyze how they have carried out these changes in the case of the Institute National of Physical Education of Catalonia (INEFC) from the perspective of their teachers three years after the start of its implementation. To do this, we developed a qualitative study that was conducted a content analysis of official documents related to the curriculum (White Book on the CAFyD and Memory of INEFC CAFyD's grade), and semi structured interviews with key people in shaping and developing of the new degree. Preliminary results show that all people involved in the process of change believe that the European convergence and the guidelines of CAFyD's White Book have great potential for development and improvement of the studies. However, once implemented the first three years, It was noticed the need to improve the continuing education of teachers and the importance of revising the curriculum taking up some aspects of the previously existing optional subjects.

Keywords: European Higher education area, european convergence, curriculum, physical activity sciences and sports, white book.

1. INTRODUCCIÓN

1999 fue un año memorable para la Unión Europea (UE). En el primer día de aquel año nacía la Eurozona con su unión monetaria, y el 19 de junio, los Ministros Europeos de Enseñanza firmaban un documento que sería conocido como la Declaración de Bolonia. Se iniciaba un proceso de fuertes cambios entre los cuales se destaca la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este EEES, todas las instituciones de educación superior deberían revisar sus carreras universitarias y adaptarlas a nuevos preceptos, a una nueva filosofía y lógica universitaria, hoy más conocida como modelo Bolonia.

En España no fue diferente. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) fue la encargada de organizar este proceso, que se inició con la elaboración de nuevas directrices mediante los libros blancos de los ahora denominados títulos de Grado. En el ámbito específico de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, la Conferencia Española de Facultades e Institutos Superiores se presentó en la primera convocatoria para la elaboración de Libro Blanco con el respaldo del Colegio Español de Ciencias del Deporte y del Consejo General de Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFyD) en España, así como por iniciativa de la propia ANECA, como esta investigación nos va a mostrar. Con la coordinación de la Facultad de Extremadura, entre enero y junio de 2004, se elaboró el Libro Blanco de CAFyD.

Desde entonces, de acuerdo con el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)¹ del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) aún hay 24 Centros que imparten el título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que se encuentra en proceso extinción. De acuerdo con la misma fuente, el nuevo título de Grado, conforme el

¹ Obtenido en junio de 2012 en <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios?actual=estudios>.

modelo Bolonia y ajustado al Libro Blanco de CAFyD, está siendo impartido en la actualidad por 34 Centros, aunque con pequeñas variaciones en su denominación.

El Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (INEFC), con sus dos Centros en Barcelona y Lleida, suscritos a las Universidades de Barcelona y Lleida respectivamente, hicieron la configuración de sus planes de estudio de Grado y Máster entre 2007 y 2008 (con posteridad a otros centros españoles) configurando el mismo plan de Grado para los dos centros por decisión de su claustro.

Por su experiencia histórica como segundo y tercer centro respectivamente a impartir los estudios y los primeros en hacerlo de forma mixta en España, su tradición y reconocimiento internacional, así como su complejidad administrativa, se ha realizado esta investigación en el INEFC. En esta se analiza cómo se han llevado a cabo estos cambios en el INEFC desde la perspectiva de su profesorado, tres años después del inicio de su implantación y en el curso en que se cierra la formación con el título anterior de Licenciado en CAFyD.

En este estudio, en definitiva, se pretende analizar el camino que recorren las políticas universitarias desde que se formulan hasta que se llegan a concretar en el diseño y desarrollo de un nuevo plan de estudios. A continuación se presentan los resultados preliminares.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología que se ha elegido para lograr los objetivos de esta investigación es de un estudio de caso de tipo cualitativo en el INEF Catalunya, desarrollando un análisis de contenido de los documentos oficiales vinculados al plan de estudios, en especial, el Libro Blanco de las CAFyD y la Memoria del Grado de CAFyD del INEFC-Universidad de Barcelona y Universidad de Lleida. Entre mayo y julio de 2012 se hizo once entrevistas semiestructuradas a profesores escogidos intencionalmente por sus funciones institucionales o contribuciones para el proceso. En especial, han sido escogidos a partir de la posición clave que desempeñaron en los dos centros y en la Universitat de Barcelona, sea en la comisión de diseño del plan de estudios, sea en la junta directiva en aquel primer momento o en su desarrollo actual.

3. PERSPECTIVAS DEL MODELO BOLONIA Y EL LIBRO BLANCO DE CAFYD

La percepción del profesorado acerca de la necesidad e importancia de un proceso de convergencia de la educación superior en la UE es unánime entre todos los entrevistados. Para ellos la convergencia era necesaria e importante por diversos motivos: la armonización, la clarificación, la movilidad estudiantil, o también para consolidar Europa como bloque económico:

Era una necesidad de este viejo continente que ya perdía cierta competitividad con otros continentes, como puede ser América, como puede ser Australia, Oceanía. Es decir, que estaba perdiendo realmente una competitividad que poco a poco pues sigue adquiriendo. Por tanto era necesaria esta comparabilidad (...) (p. 11).

Esta positividad en relación al Plan de Bolonia y al EEES observada entre los entrevistados confirma resultados de otras investigaciones similares, como es el caso de Masjuan y

Troiano (2009) realizada también con profesorado de una Universidad catalana. Tal y como en aquella investigación, sin embargo, también surge la crítica –un poco ácida– sobre las posibilidades reales de llevar a cabo y concretar el proceso de Bolonia, especialmente por la escasez de los recursos para su implementación, tal y como se puede notar en la declaración:

Este proceso lo he vivido. Muchas veces pasa en las reformas de los sistemas educativos: con muy buenas intenciones, con muy buenas ideas, pero con muy pocos recursos. Entonces claro, al final, estas buenas ideas, que son buenas, estas buenas intenciones, que son buenas también, no se pueden concretar porque es imposible (p. 02).

Acercas del Libro Blanco, la posición es similar, ya que se constata una buena valoración del trabajo desarrollado en 2004 y su contribución, en líneas generales, a las tareas de configuración de los planes de estudio, aunque se detectan distintas percepciones acerca de la validez de proceso y de los criterios de toma de decisión. En este ámbito, la reserva que manifiestan la mayoría de los entrevistados es acerca de la indicación proveniente del MECED de que los estudios de grado deberían desarrollarse en España en cuatro años, con uno de duración para el master, diferenciándose de casi todos los demás países de la UE.

4. ACERCA DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

La organización del proceso de configuración del plan de estudio fue definida, en líneas generales, desde de arriba. La Universidad de Barcelona determinó el cronograma de trabajo, sobretodo con la fecha final para aprobación del nuevo plan de estudios y con la indicación objetiva de que la metodología a seguir debía consistir en la configuración de una pequeña comisión de trabajo que realizara consultas de forma sistemática a los departamentos. Esta determinación ha sido hecha a todas las facultades y centros para la organización de los planes de estudio de la institución. Una metodología diferenciada a la descrita en otras facultades, con distintos presupuestos, objetivos y efectos, como se recoge en Learreta (2006).

Tal comisión se estableció en una reunión del Claustro del INEFC, donde también se estableció que los dos Centros deberían tener un único plan de estudios de acuerdo con las dos Universidades y con su tradición. También fueron confirmados allí los nombres de los componentes de la comisión paritaria, que contaban con experiencia en gestión, sobretodo como jefes de estudio, ya que la mayoría había desempeñado esta función. Por otra parte, si bien el documento de la Memoria para la Verificación del Título de Grado en CAFyD por la Universidad de Barcelona menciona también una comisión de alumnos que “siguió una mecánica similar a la seguida con el profesorado” (p. 20), no se han encontrado referencias al trabajo de esta comisión, lo que denota la poca incorporación del alumnado.

Acercas del proceso, uno de los aspectos en los que coinciden tanto los miembros de la comisión como el resto del profesorado es que no hubo grandes discrepancias internas. Se destaca sobretodo, la percepción unánime de que este proceso ocurrió de forma mucho más consensuada que en la anterior reforma realizada para configuración de la Licenciatura en CAFyD.

“fue una elaboración bastante, podríamos decir, tranquila. Tranquila en el sentido de que el anterior plan de estudios, que ya era de 4 años pero de licenciatura, había supuesto unas guerras internas importantes, unas batallas internas importantes”. (p. 03).

En esta ocasión, el reto de la comisión fue introducir las características del modelo Bolonia en el nuevo plan de estudios: la incorporación de las competencias transversales y específicas, el sistema de evaluación continua, la implantación del sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos (ECTS), así como su repercusión en los planteamientos de las asignaturas según informan los componentes de la Comisión entrevistados. Fue una construcción aún más difícil debido a la doble vinculación universitaria y que sobretudo a contemplar las competencias transversales, las dificultades se pusieran de manifiesto, como muestra este comentario de uno de los entrevistados.

(...) iban generando una normativa que era similar en las dos Universidades, pero no era, no era igual. Se definían unas competencias transversales determinadas para la Universidad de Lleida y otras para la Universidad de Barcelona. (p. 01).

De las decisiones tomadas antes de la implantación, tal vez, la más polémica y que en este momento parece tener repercusiones más importantes, ha sido la vinculación a la rama de las Ciencias de la Salud como prioritaria, en contraste con la indicación del Libro blanco. Esta decisión, que fue tomada en el Claustro una vez el plan de estudios ya estaba prácticamente configurado, sitúa el INEFC como la única institución pública de España que imparte los estudios de Grado en CAFyD en esta rama de conocimiento. Este hecho, que inicialmente no debía tener implicaciones en el perfil de ingreso del alumnado, finalmente ha conllevado la priorización de aquellos que realizan el bachillerato orientado a las ciencias de la salud. Los efectos de este nuevo perfil de ingreso, junto con el incremento de alumnado proveniente de los Ciclos Formativos de Grado Superior, deberán ser evaluados, sin duda, una vez se hayan formado las primeras promociones.

5. EL DESARROLLO DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN EL MARCO DEL EEES Y SUS LÍMITES Y POSIBILIDADES

Aunque el plan de estudios de Grado se diseñó del mismo modo para los dos Centros, según los indicios recogidos, su desarrollo en Barcelona y Lleida ha sido diferente debido a la configuración de una tradición pedagógica diferenciada en uno y otro centro a lo largo de los años, al menos por lo que se percibe en cuanto a publicaciones (Lacasa, E., Torrens, C., Salas, C., Lavega, P., Lorente, E., 2006; Blandez, J., Learreta, B., Brocard, M., Capllonch, M., Castañer, M, García, H., Garrote, N., Pino, J., Sierra, A., Sierra, M. A., 2005; Lavega, 2007; Camerino, O.; Castañer, M.; Marqués, L.; Gimeno, S., 2008; Camerino y Buscà, 2011). Otra diferencia que surgió fue la constitución, en el centro de Lleida, de un proyecto institucional especialmente dedicado a la concreción del nuevo plan de estudios en el día a día del centro.

Por otra parte, el EEES también implicó la configuración de unos planes de estudio de nivel de máster. En este proceso, las críticas más importantes son la falta de condiciones concretas para desarrollar pedagógicamente lo previsto, tal y como sucede en el grado, y también que el calendario de implantación del EEES supuso la configuración de los nuevos másteres cuando aún no se habían terminado de completar los planes de estudios de los grados. Además, se inició la impartición de los másteres antes de que acabara la primera promoción del nuevo grado, de modo que las primeras ediciones de los másteres contaban con un alumnado no proveniente del nuevo modelo de enseñanza superior, sino del anterior.

En su conjunto, los análisis preliminares indican que, al mismo tiempo que surgen nuevas iniciativas didácticas e innovaciones pedagógicas, surgen también contradicciones internas o ciertas inconsistencias conceptuales en la acción pedagógica del profesorado en este nuevo modelo. Además, se hacen presentes también procesos de resistencia al cambio que denotan como el diseño curricular o la pedagogía no son decisiones o actos solamente técnicos y metodológicos, sino también políticos e ideológicos (Fernandez Balboa, 2004). Se desprende de ello la importancia de comprender que en los procesos de evaluación y calificación de los estudiantes están opciones políticas importantes, tal y como ya indicaban Bourdieu y Passeron (1977).

6. CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados preliminares manifiestan que las indicaciones que se desprenden del proceso de convergencia europea así como las orientaciones del Libro Blanco de CAFyD contienen un gran potencial para el desarrollo y mejora de los estudios y competencias profesionales. Sin embargo, una vez implementados los tres primeros cursos, se constata la necesidad de mejorar diversos aspectos, que van desde la formación continuada del profesorado a la importancia de revisar el plan de estudios retomando algunos aspectos de la optatividad existente anteriormente, ya que según la percepción de los entrevistados, los estudiantes estaban más cómodos en el plan de estudios anterior. También se revelan, por otra parte, las limitaciones que supone la organización estructural y laboral existente, que es de difícil modificación y genera muchas inquietudes.

Finalmente, se advierten diversos posicionamientos ante la posibilidad de modificar de nuevo el título para ajustarse a la estructura de la mayoría de países de la UE, pasando a un plan de tres años de grado y dos de master, así como diversas perspectivas acerca de cuál debería ser la rama de conocimiento principal a la que se asocian las CAFyD. En conjunto, se confirma el largo camino que recorren las políticas universitarias que se formulan en los documentos oficiales hasta llegar a su implantación en cada centro, siendo necesario nuevas investigaciones y un proceso de reflexión conjunta para evaluar adecuadamente los cambios necesarios para el futuro.

7. BIBLIOGRAFÍA

BLÁNDEZ, M. J. et al. (2005). *El reto de la convergencia europea a través del campus virtual*. In II Jornada Campus Virtual UCM: cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM. Editorial Com-

- plutense, Madrid, pp. 247-255. En http://eprints.ucm.es/5797/1/B1%C3%A1ndez_%C3%81ngel.pdf. Acceso en 04/05/2012.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CAMERINO, O.; CASTAÑER, M.; MARQUÉS, L.; GIMENO, S. (2008). Resultados y consecuencias de una secuencia de autoaprendizaje y comunicación en la educación física. Comunidades Virtuales de Aprendizaje (COVA). *IX Congreso de la AEISAD Comunicación y Deporte*. Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L.
- CAMERINO, O. y BUSCÀ, F. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación de los graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, el e-diario académico. *Apunts, Educación Física y Deportes*. n.º 104, 2.º trimestre, pp. 26-34.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. In Fraile Aranda, A. *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315-330). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- LACASA, E. et al. (2006). De camino a Bolonia. La utilización de metodologías centradas en el alumnado en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte del INEFC-Universidad de Lleida. *Actas del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. En http://descartes.upc.es/cidui_2006/pujades/comunicaciones_completas/doc951.doc. Acceso en 15/03/2012.
- LAVEGA, P. (2007). Educación Física y Mercado Laboral. Competencias profesionales. *Revista Cultura Ciencia y Deporte*. Año 05, nº 08, vol 03, Murcia. En <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=163017596009>. Acceso en 04/05/2012.
- LEARRETA, B (coord.). (2006). *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Europea de Madrid*. Madrid: Ademas Comunicación s.l.
- MASJUAN, J. M. y TROIANO, H. (2009). Riesgos de fracaso en el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior: la experiencia de una universidad catalana. *Revista de la Educación Superior*, vol. 38, núm. 149, p. 73-94.

El respeto en las clases de Educación Física: un análisis desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación

DAVID SÁNCHEZ-OLIVA*, FRANCISCO MIGUEL LEO MARCOS**, DIANA AMADO ALONSO***,
INMACULADA GONZÁLEZ-PONCE****, JOSÉ MARÍA LÓPEZ CHAMORRO*****
y JUAN JOSÉ PULIDO GONZÁLEZ*****

* *Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Becario FPI en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Extremadura. Cáceres (España)*

** *Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesor en la Facultad de Ciencias del Deporte. Cáceres (España). Universidad de Extremadura*

*** *Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Becaria FPU en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Extremadura. Cáceres (España)*

**** *Licenciado/a en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*

***** *Licenciado en Psicología. Master en Psicología del Deporte*

RESUMEN

A través del presente estudio se trató de comprobar los antecedentes motivacionales que pueden determinar el respeto en las clases de educación física, comprobando el apoyo a la autonomía que perciben los alumnos por parte del profesor, la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas y el tipo de regulación desarrollados durante las clases. Para ello, formaron parte de la muestra 1773 alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Se realizaron análisis descriptivos y de consistencia interna, análisis de correlaciones bivariadas y modelo de ecuaciones estructurales. El análisis de los resultados destacó la influencia que la percepción de apoyo a la autonomía tiene sobre las necesidades psicológicas básicas, y cómo estas variables actúan como mediadores entre los factores sociales y la regulación motivacional. Además, el modelo indica la relación que la regulación motivacional tiene sobre el respeto en las clases de educación física. Por último, se discuten los resultados, destacando la importancia de generar un clima en el aula donde se fomente la autonomía de los alumnos, con el objetivo de conseguir una motivación más autodeterminada, y esto provoque la aparición de conductas más adaptativas.

Palabras clave: respeto, motivación, educación física, adolescentes.

ABSTRACT

Through this study we aimed to test the motivational antecedents to determine the respect in physical education classes, proving the autonomy support perceived by students, basic psychological need satisfaction and type of regulation in physical education classes. 1773 students participated in the study, ranging in age from 12 to 16 years old. We carried out descriptive and reliability analysis, bivariate correlations analysis and structural equation model. Results' analysis showed the autonomy support' influence on basic psychological need, and how these variables are mediators between social factors and motivational regulation. Moreover, the model shows the relationship between motivational regulation and respect in physical education classes. Finally, the results are discussed, emphasizing the importance to generate a classroom climate where students autonomy is encouraged, with the aim of achieve a self-determined motivation, and this causes the development of adaptive behaviors.

Key words: Respect, motivation, physical education, teenagers.

1. INTRODUCCIÓN

Las clases de educación física, por sus características únicas en cuanto a las relaciones interpersonales que se producen entre los alumnos, ofrecen un marco incomparable para el desarrollo personal y social de los adolescentes. En estas clases, la gran mayoría de las actividades se desarrollan en un espacio abierto, surgiendo numerosas situaciones problemáticas propias de cualquier actividad donde existe una interrelación entre personas con diferentes caracteres, siendo considerada la educación física como un marco excepcional para resolver estos conflictos y fomentar valores como la tolerancia, el respeto, el autocontrol, la cooperación... (Gutiérrez, 2003).

En este sentido, durante los últimos años, cada vez son más los autores que se apoyan en la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (TAD: Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) para explicar la aparición de determinados comportamientos el contexto educativo, destacando las conductas adaptativas y desadaptativas como una línea de investigación en auge. Dentro de la TAD, el modelo de la motivación de Vallerand (2007) expone la existencia de una serie de factores sociales relacionados con el profesor, que determinan la satisfacción que los alumnos tengan sobre sus necesidades psicológicas básicas. Estos nutrientes psicológicos, reciben el nombre de satisfacción de autonomía (deseo de ser el origen de sus comportamientos), satisfacción de competencia (deseo de actuar eficazmente en el contexto que le rodea) y satisfacción de relaciones sociales (sensación de conexión con los individuos de su entorno social), y actúan como mediadores entre dichos factores sociales y el tipo de motivación que los estudiantes muestren.

En esta línea, la TAD describe la motivación como un continuo de autodeterminación, diferenciando tres grandes bloques en función del grado de autodeterminación: la motivación intrínseca, que se define como la participación voluntaria en una actividad por el interés, la

satisfacción y el placer que se obtiene en el desarrollo de la misma; la motivación extrínseca, dividida en 3 tipos de regulaciones, que de mayor a menor autodeterminación son la regulación identificada la regulación introyectada y la regulación externa; y por último, la desmotivación, que representa la ausencia de motivación, tanto intrínseca como extrínseca, apareciendo cuando las personas carecen de intención y voluntad para desarrollar una actividad. Por último, el modelo de Vallerand (2007) expone que el tipo de motivación desarrollado por los alumnos provocará la aparición de determinadas consecuencias, agrupadas en cognitivas, consecuencias afectivas y consecuencias.

En base a esto, diferentes estudios han comprobado la relación positiva existente entre la percepción de un apoyo a la autonomía y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y cómo estas variables predicen positivamente la motivación autodeterminada de los alumnos (Ntoumanis, 2005; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005, 2006; Standage y Gillison, 2007; Taylor y Ntoumanis, 2007; Zhang, Solmon, Kosma, Carson, y Gu, 2011). Del mismo modo, diferentes trabajos han puesto de manifiesto cómo aquellos alumnos que presentan una motivación más autodeterminada son los que desarrollan mayores comportamientos adaptativos (Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado, y García-Calvo, 2012; Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva, Amado, y García-Calvo, 2011; Zomeño, Moreno, Marín, Martínez-Galindo, Alonso, y González-Cutre, 2007).

Así pues, a través del presente estudio se pretendió analizar los antecedentes motivacionales que podrían determinar el respeto en las clases de educación física, estableciendo como hipótesis que el apoyo a la autonomía se mostraría como variable predictora de las necesidades psicológicas básicas, éstas a su vez predecirían la motivación intrínseca, y por último, la motivación autodeterminada se mostraría como predictor de las variables relacionadas con el respeto en las clases de educación física.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra de este estudio estuvo formada por 1773 alumnos de género masculino ($n = 885$) y femenino ($n = 888$), de los cuales 949 alumnos pertenecían a primero de ESO y 824 alumnos de segundo de ESO. Todos los participantes pertenecían a diferentes centros de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

2.2. Instrumentos

Percepción de apoyo a la autonomía. Se utilizó el factor Apoyo a la Autonomía del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas (Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas, y García-Calvo, 2012). Este instrumento está formado por la frase inicial “En las clases de Educación Física, nuestro profesor/a...”, seguida de 4 ítems que valora el apoyo que el profesor ofrece a la autonomía de los alumnos (ej.: Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar).

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Se utilizó la versión traducida al castellano (Moreno, Gonzalez-Cutre, Chillón, y Parra, 2008) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES: Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Este instrumento está precedido de la frase “En mis clases de Educación Física...” seguida de 12 ítems que miden la percepción de autonomía (4 ítems, ej: La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos), percepción de competencia (4 ítems, ej: Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto) y percepción de relaciones sociales (4 ítems, ej: Me siento muy cómodo/a cuando hago los ejercicios con los/las demás compañeros/as).

Las respuestas a los cuestionarios anteriormente descritos estaban valoradas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5 en la que el 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y el 5 a totalmente de acuerdo con la formulación de la frase.

Respeto en las clases de educación Física. Para valorar la percepción que alumnos tenían sobre las conductas de respeto en las clases de educación física, se utilizaron los factores Respeto a los Demás y Respeto a las Instalaciones y los materiales del Cuestionario sobre Comportamientos Positivos en Educación Física (CCPEF: Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, Amado, y García-Calvo, 2012). Este instrumento está formado por la frase inicial “En las clases de Educación Física...” seguida por ocho ítems (4 por factor), presentados de manera dicotómica que analizan el Respeto a los demás (ej: “acepto a mis compañeros/as independientemente de su nivel” y “Me cuesta aceptar a los compañeros/as con poco nivel”) y el Respeto a las instalaciones y materiales (ej: “respeto las instalaciones del centro” y “no respeto las instalaciones del centro”). Este instrumento estaba valorado con una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 se correspondía con totalmente de acuerdo con la frase negativa y 5 se correspondía con totalmente de acuerdo con la frase positiva.

2.3. Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de datos, se desarrolló un protocolo de actuación para que la obtención de datos fuera similar en todos los participantes. Desde la dirección de los centros se consiguió la autorización de los padres, debido a la minoría de edad de los participantes. La escala fue administrada en horario escolar, de acuerdo con las directrices éticas de la American Psychological Association con respecto al consentimiento, confidencialidad y anonimato de las respuestas. Los participantes rellenaron los cuestionarios individualmente durante aproximadamente 20 minutos, en un clima adecuado que les permitía concentrarse sin tener ningún tipo de distracción.

2.4. Análisis de los datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables analizadas a través del software SPSS. Posteriormente, se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales para analizar las diferentes relaciones entre las variables, utilizando el método de estimación por máxima verosimilitud a través del Sofwarre Amos 5.0.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis Descriptivo

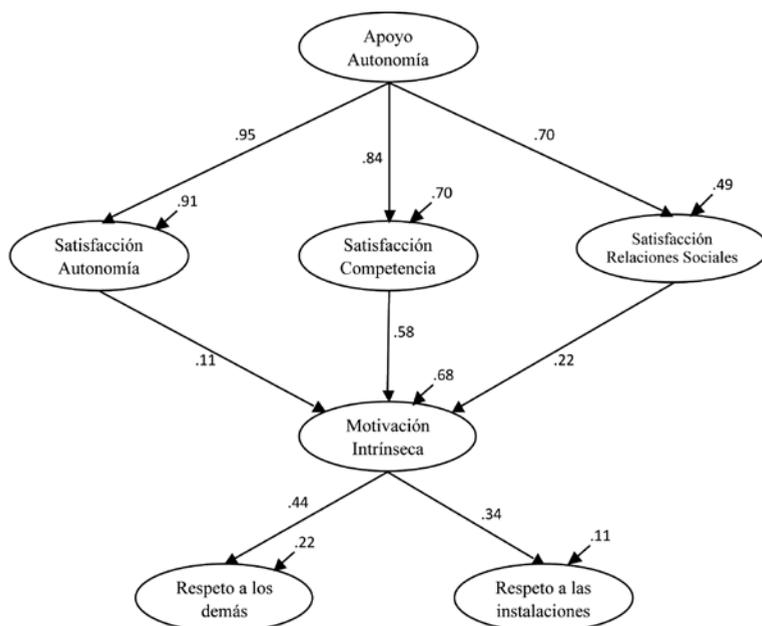
La Tabla 1 muestra los descriptivos de cada una de las variables del estudio, incluyendo media, desviación típica y consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach. En ella se puede apreciar cómo el apoyo y la satisfacción de autonomía son las variables que obtienen una puntuación media más baja, mientras que el resto de necesidades psicológicas obtienen una puntuación más elevada, con valores superiores a 4. Del mismo modo, tanto la motivación intrínseca como el respeto a los demás y a las instalaciones también registraron puntuaciones altas.

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos

	M	DT	α
Apoyo Autonomía	3.96	.90	.81
Satisfacción Autonomía	3.81	.92	.82
Satisfacción Competencia	4.14	.77	.81
Satisfacción Relaciones Sociales	4.38	.70	.81
Motivación Intrínseca	4.31	.79	.82
Respeto a los demás	4.66	.55	.77
Respeto a las instalaciones	4.64	.58	.68

3.2. Modelo de Ecuaciones Estructurales

Se realizó un modelo de ecuaciones estructurales, utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud. En todas las variables se utilizaron como variables observadas las respuestas a los ítems de los diferentes cuestionarios, existiendo en todos los casos 4 indicadores por cada variable latente. Los resultados del modelo reflejaron los siguientes índices de ajuste: $\chi^2 = 2438.47$; $g.l. = 342$; $p = .00$; $\chi^2/g.l. = 7.13$; $CFI = .90$; $TLI = .89$; $RMSEA = .06$; $SRMR = .07$. Como se puede apreciar, los índices obtenidos por el modelo son adecuados, ya que los índices CFI y TLI son superiores o cercanos a .90, el índice $RMSEA$ es inferior a .06 y el $SRMR$ es inferior a .08. En cuanto a los pesos de regresión, el modelo indicó cómo el apoyo a la autonomía predecía positivamente las tres necesidades psicológicas básicas, obteniendo en todos los casos altos pesos de regresión ($\beta > .70$). Del mismo modo, las tres necesidades psicológicas básicas también se mostraron como variables predictoras de la motivación intrínseca, destacando la necesidad de competencia como principal predictor de esta variable. Por último, el modelo destacó la motivación intrínseca como variable predictora positiva del respeto a los demás y el respeto a las instalaciones.



4. DISCUSIÓN

A través del presente trabajo se pretendió conocer la importancia de los aspectos motivacionales en el respeto que los alumnos tienen a los compañeros y a las instalaciones durante las clases de educación física. Los resultados obtenidos permiten comprobar la importancia que los antecedentes motivacionales tienen para predecir el desarrollo de conductas prosociales en el contexto de la educación física.

Concretamente, los resultados muestran cómo los alumnos que perciben un mayor apoyo a la autonomía son aquellos que tienen una mayor satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales. Estos resultados están en la misma línea de estudios anteriores (Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2005, 2006; Taylor y Ntoumanis, 2007; Zhang et al., 2011), comprobando la importancia que tiene el ceder cierta autonomía tanto en la elección de tareas como en la toma de decisiones, fomentando con ello alumnos más autónomos, competentes y afiliados al grupo.

Del mismo modo, el modelo evidenció la importancia que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tienen sobre la motivación intrínseca de los alumnos, es decir, los alumnos que tengan cubiertas en mayor medida las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales, serán los que presenten mayores niveles de autodeterminación, involucrándose en las actividades por razones como la diversión, el placer o la satisfacción. Estos resultados ya fueron apuntados por otros autores en estudios previos realizados en el contexto de la educación física (Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2005, 2006; Taylor y Ntoumanis, 2007; Zhang et al., 2011).

Por último, los resultados también pusieron de manifiesto la capacidad predictiva de la motivación intrínseca sobre el respeto. De esta forma, aquellos alumnos que participen en las actividades de educación física por motivos intrínsecos a la propia actividad serán aquellos que adopten mayor comportamientos de respeto, tanto a los compañeros como a las instalaciones y materiales, resultados similares a los encontrados en otros estudios realizados anteriormente (Sánchez-Oliva et al., 2012; Sánchez-Miguel et al., 2011; Zomeño et al., 2007).

En base a esto, los resultados encontrados permiten comprobar cómo se ha cumplido la hipótesis planteada, destacando la importancia que los aspectos motivacionales pueden tener sobre el desarrollo de comportamientos adaptativos, siendo importante fomentar un clima de apoyo a la autonomía que permita una adecuada satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, lo que provocará altos niveles de autodeterminación, y con ello, mayores conductas prosociales.

Como perspectivas de futuro, se considera interesante la puesta en marcha de programas de formación con profesores de educación física, con el objetivo de ofrecerles diferentes estrategias metodológicas para fomentar entre los alumnos la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- DECI, E. L., y RYAN, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- GUTIÉRREZ, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- NTOUMANIS, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- RYAN, R. M., y DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68-78.
- STANDAGE, M., DUDA, J. L., y NTOUMANIS, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British journal of educational psychology*, 75(3), 411-33.
- STANDAGE, M., DUDA, J. L., y NTOUMANIS, N. (2006). Students’ Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.
- STANDAGE, M., y GILLISON, F. (2007). Students’ motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 704-721.
- SÁNCHEZ-OLIVA, D., LEO, F. M., AMADO, D., CUEVAS, R., y GARCÍA-CALVO, T. (2012). Desarrollo y validación del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física. *En revisión*.
- SÁNCHEZ-OLIVA, D., LEO, F. M., SÁNCHEZ-MIGUEL, P. A., AMADO, D., y GARCÍA-CALVO, T. (2012). Desarrollo de un Modelo Causal para explicar la Percepción de Valores en las Clases de Educación Física. *Acción Motriz*, 10.
- SÁNCHEZ-OLIVA, D., SÁNCHEZ-MIGUEL, P. A., LEO, F. M., AMADO, D., y GARCÍA-CALVO, T. (2012). Desarrollo y validación de un cuestionario para analizar la percepción de comportamientos positivos en las clases de educación física. *Cultura y Educación*. En prensa.
- SÁNCHEZ-MIGUEL, P. A., LEO, F. M., SÁNCHEZ-OLIVA, D., AMADO, D. y GARCÍA-CALVO, T. (2011). *Los niveles de autodeterminación y la percepción de valores en las clases de Educación Física*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional “Innovaciones en Educación Física, hacia la inclusión educativa”. 17 al 19 de febrero de 2011. Molina de Segura. Murcia (España).

- TAYLOR, I. M., y NTOUMANIS, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760.
- VALLERAND, R. J. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity. In R. N. SINGER, H. A., HAUSENBLAS, y C. M. JANELLE (Eds.). *Handbook of sport Psychology* (pp. 59-83). New York: Wiley.
- VLACHOPOULOS, S. P., y MICHAILIDOU, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.
- ZHANG, T., SOLMON, M. A., KOSMA, M., CARSON, R. L., y GU, X. (2011). Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students Self-Determination Theory, 51-68.
- ZOMEÑO, T., MORENO, J. A., MARÍN, L. M., MARTÍNEZ GALINDO, C., ALONSO, N., y GONZÁLEZ-CUTRE, D. (2007). Relación entre las razones del alumno para ser disciplinado con la motivación autodeterminada. En J. CASTELLANO, y O. USABIAGA (eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 481-487). Vitoria: Universidad del País Vasco.

Desarrollo social y personal en niños y adolescentes a través de escuelas deportivas

INMACULADA GONZÁLEZ-PONCE*, FRANCISCO MIGUEL LEO MARCOS, DAVID SÁNCHEZ-OLIVA*
DIANA AMADO ALONSO*, JOSÉ M^a LÓPEZ CHAMORRO**, JUAN J. PULIDO GONZÁLEZ*

**Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*

*** Licenciado en Psicología*

Universidad de Extremadura

RESUMEN

La finalidad del proyecto que se está llevando a cabo en barrios desfavorecidos en Argentina, es formar y dotar de responsabilidad social y personal a niños/as de zonas con un bajo índice económico. De esta forma, se colaborará en la creación de escuelas deportivas de fútbol con el propósito de fomentar, a través de ellas, los valores educativos y desarrollo positivo a nivel psicosocial en sus participantes.

Para ello se utilizará una adaptación del modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (Hellison, 2003), desarrollado con éxito en diferentes países y llevado a cabo en el contexto español por numerosos autores (Escartí, Gutierrez, Pascual, Marín, Martínez y Chacón, 2006; Escartí, Pascual y Gutierrez, 2005; Pardo, 2008). El eje central de este programa es que las personas para ser eficientes en su entorno social tienen que aprender a ser responsables con ellos mismos y con sus compañeros, así como incorporar diversas estrategias que les permitan mantener un control de aquellas acciones que realizan.

La actuación se realizará en 8 barrios con graves problemas de exclusión social con niños comprendidos entre los 9-14 años. De esta forma, se llevará a cabo un proceso de formación continua con los monitores que se encargarán de los entrenamientos y competiciones de los niños.

Se recogerán los datos de todos los participantes de las escuelas de fútbol y se les hará un seguimiento en el colegio valorando el nivel de absentismo escolar, comportamientos adecuados, calificaciones, continuación de estudios post-obligatorios, etc.

Palabras claves: Responsabilidad social, escuelas deportivas, fútbol, Hellison, Argentina.

ABSTRACT

The aim of the project which is currently developing in disadvantage districts in Argentina is to teach and give social and personal responsibility to children from low economic index places. Thus, we collaborate in the creation of football schools sports with the purpose to promote, through those schools, educative values and positive development at psychosocial level in their participants.

To achieve that aim, we will use an adapted version of the Personal and Social Responsibility Model of Hellison (Hellison, 2003), successful developed in different countries and carried out in the Spanish context by numerous authors (Escartí, Gutierrez, Pascual, Marín, Martínez and Chacón, 2006; Escartí, Pascual and Gutierrez, 2005; Pardo, 2008). The main crux of this program is that to reach efficient people in their social environment, they have to learn to be responsible with themselves and their partners, as well as include several strategies that let them keep controlling the actions they perform.

The intervention will be planned in 8 districts with serious social exclusion problems with children ranging in age from 9 to 14 years old. Thus, we develop a process of continue teaching with instructors who deal with children's` trainings and matches.

We will collect data from all participants of the football clubs and we will do a monitoring of the school assessing scholar absenteeism level, adequate behaviors, marks, persistence in post-compulsory studies...

Key words: Social responsibility, sports schools, football, Hellison, Argentina.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el deporte es considerado un buen trasmisor de valores morales, actitudes y comportamientos adecuados a través de la práctica deportiva en niños y adolescentes (Kavussanu, 2006; Kavussanu y Spray, 2006; Vallerand, Deshaies, Cuerrier, Briere, y Pelletier, 1996; Weiss y Smith, 2002).

Por ello, para que realmente se consigan objetivos educativos a través de la práctica físico-deportiva es necesario establecer estructuras y planteamientos debidamente organizados, (Balibrea, Santos, y Lerma, 2002; Gutiérrez, 1995; Hellison, 2003; Jiménez Martín y Durán, 2004). En dichos programas la competición y la victoria deben ser una parte más del proceso educativo y no el objetivo principal que justifique todo el proceso, de este modo el planteamiento principal sería el de formar a mejores personas antes de pensar en crear grandes deportistas.

En este sentido es de destacar las palabras de García Romero (2003) quien afirma que en la actividad deportiva cada persona saca lo mejor y lo peor de uno mismo. Sin lugar a dudas el entorno y el contexto que rodee a esta práctica determinará que del joven deportista emane lo mejor de él mismo, sirviendo además para ocultar o excluir lo peor de la persona. Con este planteamiento podemos pensar que una persona durante la practica de actividad física adquiere hábitos de comportamientos que pueden ser transmitidos a otras situaciones de su vida cotidiana, haciéndolos inherentes a la persona.

Como objetivo final este proyecto buscaba destacar los beneficios que el deporte organizado provocaba en la juventud, permitiendo una evolución positiva en los jóvenes, demostrando como estos se pueden beneficiar de una mejor calidad de vida y del desarrollo de habilidades sociales, tales como el compañerismo, empatía, comprensión, esfuerzo, respeto, etc.

La relación entre el deporte y la escuela ha sido también objeto de estudio, pues son muchos los autores que marcan una estrecha unión entre ellos reflejando la utilidad de el primero al ser introducido en la escuela como un medio más de intervención educativa (Carpenter, 2001). Esto se debe a que el deporte proporciona un ámbito social de competencias tales como la cooperación, afirmación, responsabilidad, empatía y autocontrol (Cote, 2002), así como la disciplina y el compromiso (Scanlan Carpentier, Schmidt, Simons, y Keele, 1993; Shogan, 1999).

Otro trabajo relevante es el elaborado por Martinek y Ruiz, (2005) mediante el cual llevaron a cabo un programa deportivo en el contexto escolar, llamado “Proyecto esfuerzo”, que incluían experiencias de aprendizaje deportivo que favorecían la enseñanza de comportamientos responsables y cívicos, especialmente en niños desfavorecidos, acompañando esto de algunas estrategias seguidas por los miembros de este programa. Los autores de este programa basaron su actuación en los estudios de (McLaughlin, Irby, y Langman, 1994; Roth y Brooks-Gunn, 2003) quienes han demostrado que los programas que muestran mayor asistencia y participación por parte de los jóvenes son los que tienen el deporte como parte de su contenido, ya que este representa un “gancho social”.

También tenemos que hacer referencia a una reciente publicación (Holt, Tink, Mandigo, y Fox, 2008) en la que llevaron a cabo un caso de estudio en el que analizaban como los alumnos de secundaria aprendían habilidades necesarias para la vida a través del deporte, mediante su participación en un equipo de fútbol. Los autores tomaron como referencias trabajos similares como el de Hellison, (2003) que elaboro un programa de intervención utilizando un modelo de enseñanza personal y de responsabilidad (TPSR), modelo diseñado para instruir profesores y entrenadores sobre la utilización de la actividad física como medio de educación. Del mismo modo sirvió como referencia el trabajo de los autores Danish, Forneris, y Wallace (2005) quienes sugerían que la escuela secundaria el deporte puede ser un contexto adecuado para la enseñanza de los jóvenes en habilidades para la vida.

Por último debemos mencionar la tesis doctoral de Pardo (2008) donde se llevo a cabo un importante estudio sobre la transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Este estudio fue llevado a cabo mediante un programa de intervención de 10 semanas de duración con alumnos socialmente desfavorecidos de educación mostrando resultados positivos progresivos en el comportamiento de los alumnos más problemático.

Por ello, el eje central de este proyecto desarrollado en barrios desfavorecidos en San Miguel de Tucumán (Argentina) es que las personas para ser eficientes en su entorno social tienen que aprender a ser responsables con ellos mismos y con sus compañeros, así como incorporar diversas estrategias que les permitan mantener un control de aquellas acciones que realizan. Este programa asocia dos valores al bienestar y al progreso personal: esfuerzo y autogestión. Además, los dos valores relacionados con el desarrollo y la integración social

son el respeto a los sentimientos y derechos de los demás y escuchar y mostrar empatía. De esta manera, cuando los adolescentes han aceptado y entendido estos valores es cuando se alcanza lo que el programa denomina como Responsabilidad Personal y Social. En este sentido, los participantes deben aprender a estimular su responsabilidad personal y social de manera gradual, es decir, mediante metas concretas, concisas y sencillas, dividiendo la intervención en 5 niveles. Concretamente, el programa plantea estos niveles o fases que los participantes deben ir alcanzando, para constatar que se están cumpliendo los objetivos del trabajo, lo cual le dota de una adecuación metodológica y ha hecho que tenga tanto éxito al ser desarrollado en poblaciones con riesgo de exclusión.

2. OBJETIVOS

La acción propuesta se divide en dos bloques de objetivos. A continuación se exponen cada uno de estos:

2.1. Objetivos para la mejora y modernización de la gestión académica

- Formar a profesores y educadores en contenidos y procedimientos relacionados con el desarrollo del programa con el fin de que estos puedan transmitir los valores sociales, cognitivos, afectivos y emocionales que se pueden conseguir mediante la práctica educativo-deportiva
- Enseñar al profesorado y educadores como trabajar los aspectos metodológicos y pedagógicos relacionados con el deporte, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Perfeccionar el modelo de intervención y de investigación, optimizando la labor de los investigadores en estas cuestiones.
- Evaluar la validez del modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison en un contexto cultural diferente.

2.2. Objetivos específicos que se pretenden conseguir con los niños y adolescentes

- Apoyar la educación de los chicos/as más desfavorecidos socialmente de San Miguel de Tucumán, intentando disminuir los niveles de absentismo escolar y aumentar el nivel de continuación de los estudios obligatorios, tanto en formación profesional como estudios universitarios.
- Fomentar la inserción social de estos chicos/as, apartándolos de la delincuencia y las drogas, mejorando su autoestima, capacidad de socialización y darles oportunidades para una futura inserción laboral digna.
- Mejorar la salud de los participantes, fomentando la práctica deportiva, el cuidado personal, una correcta alimentación, higiene y autoestima.
- Fomentar la deportividad, el compañerismo y otros valores desde el cariño y el respeto a las normas, a los compañeros y rivales, tratando de mejorar el afán de superación, y ofrecerles elementos para construir una infancia feliz.

- Dar una formación deportiva que mejore sus capacidades y competencias motrices y sociales para que continúe esta práctica prolongadamente, como elemento de ayuda a las demás facetas de su vida.
- Valorar la importancia que tiene la formación y la práctica deportiva como herramienta para minimizar comportamientos antisociales.
- Desarrollar hábitos de comportamientos prosociales, duraderos y expandibles a otros contextos como el educativo, social...
- Promover comportamientos, actitudes y valores prosociales en los participantes, que desemboquen en una adecuada práctica educativo-deportiva.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La muestra de este proyecto lo conforman un total de 400 niños/as y adolescentes en edades comprendidas entre los 9 y 15 años, además de 8 entrenadores que serán los encargados de impartir las sesiones a los chicos/as. Todos estos participantes forman parte de 8 barrios con grandes problemas de exclusión social en San Miguel de Tucumán (Argentina).

3.2. Procedimiento

Los monitores/ educadores impartirán las sesiones en estos barrios con una frecuencia de 2 clases por semana y el fin de semana se organizará una competición de partidos entre los distintos barrios. Para ello, los monitores han recibido una formación inicial y continuada con la finalidad de conseguir los objetivos. De esta forma, se llevará a cabo un proceso de formación en una primera fase presencial inicial y posteriormente se hará formación continuada con contenidos y comunicación directa entre los participantes e investigadores del proyecto. También se realizará una acción formativa abierta a todos los educadores que trabajen con niños y adolescentes sobre formación en valores y deporte como inclusión social.

Se recogerán los datos de todos los participantes de las escuelas de fútbol y se les hará un seguimiento en el colegio valorando el nivel de absentismo escolar, comportamientos adecuados, calificaciones, continuación de estudios post-obligatorios, etc. Asimismo, también se realizará un seguimiento del bienestar psicosocial y biológico (estado emocional, habilidades cognitivas y sociales, nutrición, antropometría...) de cada uno de los participantes, desarrollándose una ficha con estos datos para poder comparar los progresos del programa. Por último, se llevará a cabo un seguimiento de conflictos y comportamientos antisociales que puedan surgir.

4. PLAN DE TRABAJO PROPUESTO.

Para desarrollar nuestro programa de intervención hemos dividido nuestro plan de actuación en 3 fases:

4.1. Fase 1: Preparación del material y diseño y del programa a seguir (3 meses)

En esta fase se llevará a cabo la preparación de los recursos e infraestructuras necesarios para desarrollar el programa de intervención (Contratación de monitores, gestión de instalaciones, realización de sesiones, chequeo inicial médico para saber los valores físicos y nutricionales. Además también pedirán en sus respectivos colegios la media de las notas académicas).

4.2. Fase 2: Desarrollo del Programa de Intervención (8 meses)

En esta fase se llevará a cabo el desarrollo del modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison, así como cuestiones relacionadas con la formación y valoración de los participantes.

4.3. Fase 3: Evaluación del Programa de Intervención. (1 mes).

Esta última fase se pretende analizar los datos obtenidos en la evaluación llevada a cabo a los niños y jóvenes, así como sacar conclusiones del análisis de datos.

5. VERIFICACIÓN DEL PROYECTO

Para verificar si el programa ha sido exitoso y se han obtenido los objetivos específicos que se pretendía con los niños y jóvenes se llevará a cabo los siguientes aspectos:

- Comparación de cuestiones sociodemográficas y educativas (absentismo escolar, expediente académico, implicación, disciplina, delincuencia...) al principio del programa y tras su finalización.
- Valoración del bienestar psicológico en Jóvenes Adolescentes (Casullo, 2002)
- Evaluación psico-biológica para valorar patrones físicos, cognitivos y nutrición a través de diferentes instrumentos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BALIBREA, E., SANTOS, A., y LERMA, I. (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apunts*, 69,106-111.
- CARPENTER, P. (2001). The importance of a church youth clubs' sport provision to continued church involvement, *Journal of Sport and Social Issues*, 25, 283-300.
- DANISH, S. J., FORNERIS, T., y WALLACE, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21(2), 41-62.
- ESCARTÍ, M., y GUTIÉRREZ, M. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de psicología del deporte*, 15 (1), 23-35.
- ESCARTÍ, A., PASCUAL, C., y GUTIÉRREZ, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Grao.
- GARCÍA ROMERO, F. (2003). El deporte en la sociedad griega, según fuentes literarias. *Stylos*, XII, 25-43.

- HELLISON, D. (2003). Teaching responsibility through physical activity (2nd ed.). Champaign, IL: *Human Kinetics*
- HOLT, N., TINK, L., MANDINGO, J. y FOX, K. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school Sport? A case study. *Canadian journal of education* 31, (2), 281-304.
- JIMÉNEZ MARTÍN, P. J., y DURÁN, J. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts*, 80, 13-19.
- KAVUSSANU, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences*, 24(6): 575 – 588.
- KAVUSSANU, M., y SPRAY, C. M. (2006). Contextual influences on moral functioning of male youth footballers. *Sport Psychologist*, 20, 1, 1-23.
- MARTINEK, T., y RUIZ, L. M. (2005) Promoting Positive Youth Development through a Values-based Sport Program. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 1 (1), 1-13.
- MCLAUGHLIN, M.W., IRBY, M.A., y LANGMAN, J. (1994). *Urban sanctuaries: neighborhood organizations in the lives and futures of inner city youth*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PARDO, R. (2008). La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: getafe, L'aquila y Los Ángeles. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- ROTH, J.L., y BROOKS-GUNN, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94-111.
- SCANLAN, T. K., CARPENTER, P., SCHMIDT, G., SIMONS, J., y KEELER, B. (1993) An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 1–15.
- SHOGAN, D. (Ed.) (1999) The making of high-performance athletes: discipline, diversity, and ethics (Toronto, University of Toronto Press).
- VALLERAND, R. J., DESHAIES, P., CUERRIER, J. P., BRIÈRE, N. M., y PELLETIER, L. G. (1996). Toward a multidimensional definition of sportsmanship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 89 – 101.
- WEISS, M. R., y FERRER-CAJA, E. (2002). *Motivational orientations and sport behavior*. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed.). (pp. 101-170). Champaign, IL, US: Human Kinetics.

Posibilidades de los métodos cualitativos en el ámbito de la educación físico-deportiva. Su empleo para conocer y valorar experiencias deportivas

CARLOS COBO CORRALES* y JOSÉ ANTONIO DUARTE SASTRE**

** Magisterio Educación Física. Licenciado en CCAFD*

Licenciado en Psicopedagogía. Graduado en Educación Primaria

Estudiante de postgrado: Máster Innovación e Investigación en Contextos Educativos.

Universidad de Cantabria

***Magisterio Educación Física. Licenciado en CCAFD.*

DEA Salud y Deporte. Universidad de Cádiz.

Máster Estudios Urbanos en Regiones Mediterráneas. Universidad de Sevilla.

*Investigador - Colaborador. Grupo Cooperación: Arquitectura y Salud
Facultad de Arquitectura. Universidad de Sevilla*

RESUMEN

Las metodologías cualitativas no son tan recientes como muchos pueden creer. Algunas de sus técnicas, como las entrevistas cualitativas, se han empleado con amplitud en las ciencias sociales y en estos días se dispara su utilización en el mundo de la investigación. Sin embargo y a pesar de algunos ejemplos recientes, en el mundo deportivo y en el ámbito de la educación física no parece que goce de la misma popularidad, tal vez por ser áreas de conocimiento tradicionalmente ligadas a metodologías cuantitativas propias de las ciencias naturales y por el excesivo énfasis que se da al resultado en el mundo deportivo.

No se trata de dicotomizar estas dos metodologías, ya que ambas pueden, y deben complementarse. Lo que se busca es potenciar su empleo en nuestro entorno profesional, cuando se quiere comprender los complejos procesos sociales que inundan cualquier práctica físico-motriz, especialmente cuando se trata de estudiar la socialización deportiva de sujetos que no han alcanzado grandes niveles de desarrollo físico y nivel deportivo. Personas que, a menudo, no son tenidas en cuenta a la hora de organizar y gestionar los diferentes ámbitos deportivos.

Con esta contribución se pretende abrir nuevas vías de investigación, y también de innovación, a la vez que se trata de exponer una posible vía para dar mayor protagonismo a personas, tradicionalmente, con escaso peso mediático, deportivo y sociopolítico.

Palabras clave: Investigación cualitativa, métodos narrativos, entrevista, socialización deportiva.

SUMMARY

Qualitative methodologies are not as recent as many may believe. Some of their techniques, such as qualitative interviews, have been used widely in the social sciences and for these days use in the research world. However, despite some recent examples, in sports and in the field of physical education does not seem to enjoy the same popularity, perhaps because knowledge areas traditionally associated with quantitative methodologies typical of the natural sciences and the excessive emphasis given to the result in the sports world. It is not dichotomizing these two methodologies, as both can be, and must be supplemented. What is sought is to enhance its use in our professional environment, when one wants to understand the complex social processes that flood any physical practice driving, especially when it comes to sports socialization studies subjects who have not reached high levels of physical and sporting. People often are not taken into account when organizing and managing the various sports fields. With this contribution is to open new avenues of research, and innovation, while it is possible to expose away to give greater prominence to people traditionally light weight with media, sports and sociopolitical.

Key boards: Qualitative research, narrative methods, interview, socialization sports.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la investigación que ha primado en el mundo de la ciencia ha respondido a las características de la investigación cuantitativa, amparada en un paradigma científico positivista, el mismo marco que amparó a la psicología conductista, pieza clave en el paradigma pedagógico tradicional o teoría técnica del currículum. Este paradigma tiene como objetivo copiar la realidad sin deformarla y se caracteriza por:

- Los términos fundamentales de la ciencia deben representar entidades concretas, tangibles, mensurables y verificables.
- Hay una uniformidad de la naturaleza a través del tiempo y del espacio.
- Todas las ciencias, sean del mundo natural o del mundo humano (social) tienen el objetivo común de descubrir leyes generales que sirvan de explicación y predicción, siguiendo las mismas líneas metodológicas (Gómez, 2005, p. 3).

Las ciencias sociales, a pesar de su enorme complejidad no dudaron en usar las mismas técnicas y principios que las ciencias naturales, en busca de una mayor credibilidad, rigor epistemológico y de una verdad absoluta y única, imposible de encontrar cuando hablamos de fenómenos sociales; incluso cuando son meros acontecimientos físicos, *“el peor de todos los posibles errores que puedan cometer es imitar una física que ya no existe, que desde hace tiempo ha quedado completamente superada y ellos (los físicos) han abandonado”* (Oppenheimer, 1956, p.134; en Gómez, 2005, p.7).

Incluso dentro de las ciencias naturales se pueden ver numerosos ejemplos que demuestran la necesidad de una nueva forma de construir conocimiento y de huir de la idea moderna

de verdad inmutable. Einstein relativiza los conceptos de espacio y tiempo (no son absolutos, sino que dependen del observador) con su famosa Teoría de la Relatividad y Heisenberg introduce el concepto de indeterminación o de incertidumbre: el observador afecta y cambia la realidad que estudia. (Gómez, 2005, p.4).

Surge una nueva orientación postpositivista desde la cual emerge la necesidad de tener en cuenta al observador, a la hora de analizar un objeto, una situación, un acto, etc., ya que un mismo dato puede tener significados diferentes para cada persona. De ahí la necesidad de recoger la información siempre dentro de su mismo contexto e interpretarla en función del mismo. Este nuevo enfoque da mucha importancia a la cultura, al hecho social, que deja de ser una variable más para convertirse en el eje central de cualquier explicación. Como supuestos de esta nueva línea puede hablarse de:

- Las respuestas dependen de los supuestos de partida y el punto de vista particular proporcionado por la cultura.
- El método, el problema y la respuesta son localmente contingentes, no son universales.
- La comprensión cultural e histórica se consigue mediante la empatía de los protagonistas, no por la resolución racional y universal de problemas.

A pesar de ello ha sido común que las ciencias sociales se configurasen a imagen y semejanza de las naturales, en donde *“los hechos sociales son meros datos, los individuos son informantes o encuestados y las relaciones sociales son simples correlaciones entre variables”* (Karpati, 1981, p.133; en Pujadas, 1992, p.8). Ello es debido a que, en las ciencias sociales, se ha tomado como principal metodología de trabajo el método hipotético- deductivo, aspecto propio de las ciencias naturales.

Todo ello repercute en nuestra imagen del ser humano, la idea de desarrollo y aprendizaje, etc. En nuestra práctica, lo que se investiga no acaba siendo útil debido a que *“los resultados de las ciencias sociales rara vez se perciben y utilizan en la vida cotidiana porque- para cumplir los estándares metodológicos- sus investigaciones y hallazgos a menudo están muy alejados de las preguntas y los problemas cotidianos”* (Flick, 2007, p.17).

2. ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA?

Una forma de conseguir la propuesta anterior es hacer uso de la investigación cualitativa, la cual busca descripciones detalladas, no es simplemente “investigación no cuantitativa”, desarrolla su propia identidad. En palabras de Pérez (1994, p.46) comentando ideas de Watson-Gegeo (1982) *“se centra en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos”*. La cualitativa tiene como criterio central que los hallazgos se basen en material empírico y que los métodos se hayan seleccionado y aplicado adecuadamente al objeto de estudio (Flick, 2007, p.19). No es necesario que la muestra sea representativa, sino que esta aporte datos de interés mediante una perspectiva inductiva, se enfatiza lo singular y

lo individual, es una investigación ideográfica, no busca la generalización, trata de estudiar a fondo una situación concreta, “*Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales. No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión, y puede establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso*” (Pérez, 1994, p.29-30).

Con ella no se busca eliminar toda investigación cuantitativa, al contrario, ya que ambas se pueden complementar perfectamente. Esta idea se podría englobar dentro del concepto de triangulación (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001, p.136-137), bien sea de forma complementaria o bien como acción correctora de los inevitables sesgos que tiene cada uno (Pérez, 1994, p.55).

Para la investigación cualitativa son necesarios una serie de métodos para la obtención y tratamiento de la información. De forma flexible y abierta, pero sin caer en el todo vale, se analizan textos (diarios, entrevistas transcritas, observaciones, imágenes, etc.) a través de diferentes técnicas, como pueden ser:

1. Diarios.
2. Técnicas participativas: Taller de investigación, tormenta de ideas, grupo nominal, delphi...
3. Grupos de discusión (especie de entrevista grupal).
4. Documentos personales.
5. Técnicas biográfico- narrativas.
6. Análisis documental (leyes, contratos, informes, memorias, etc.).
7. La observación participante.
8. La entrevista.
9. Técnicas visuales.

A menudo interrelacionadas y con muchos puntos en común (por ejemplo, la entrevista es una técnica básica dentro de los métodos narrativos).

En la investigación cualitativa no se desemboca en descripciones estadísticas ni se propone verificar hipótesis. Los datos aquí cumplen una misión: muestra cómo “funciona” un contexto o una situación social. El objetivo de una investigación etnosociológica es construir poco a poco un cuerpo de hipótesis plausibles, un modelo basado en las observaciones, que dé lugar a descripciones de “mecanismos sociales” y en propuestas de interpretación, más que de explicación, de los fenómenos observados (Bertaux, 2005 p.23).

Ante las nuevas opciones algunos educadores positivistas se resisten y se refugian en una situación tradicional, que acepta la investigación y el conocimiento producido desde la perspectiva interpretativa, pero consideran que la “buena” ciencia continúa siendo la convencional o paradigmática. Se pretende silenciar el debate entre “*comprender frente a explicar*”, en el cual las ciencias sociales se distancian de su naturalización positivista, e infravaloran a la ciencia hermenéutica, práctica y narrativa, frente a la “verdadera” ciencia. (Bolívar et al., 2001, p.116).

3. JUSTIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS CUALITATIVOS

Pero por seguir la hegemonía científica, la psicología y otras ciencias sociales han desarrollado métodos cuantitativos y estandarizados buscando “*aislar claramente las causas y*

los efectos, operacionalizar adecuadamente las relaciones teóricas, medir y cuantificar los fenómenos, crear diseños de investigación que permitan la generalización de los hallazgos y formular leyes generales” (Flick, 2007, p.16). Eso es lo que ha pasado en el área de la educación física y del deporte, donde, gracias en parte a la influencia médica, la presencia de los investigadores puramente cuantitativos ha sido predominante. Por ello algunos autores argumentan el uso de investigaciones narrativas como alternativa a los enfoques (neo)positivistas que dominan la investigación en este ámbito (Pérez, Devís, Smith, Sparkes, 2011, p.25).

Una de las ventajas de esta metodología, es que contribuye al desarrollo del investigador y del investigado. Hay que transformar las relaciones entre los investigadores y los participantes en la investigación y/o investigados, acabar con las jerarquías y valores tradicionales de los estudios positivistas. No hay objetos de investigación ni sujetos de reforma, todos los implicados en la investigación son sujetos activos. Como dijo Protagoras “el hombre es la medida de todas las cosas”. Una creación de conocimiento se nutre de un diálogo entre diferentes puntos de vista, investigadores e investigados, y generalmente, estos últimos han sido un colectivo silenciado. Hay que buscar como dar voz a los protagonistas de los estudios, reconocer la validez de sus experiencias y opiniones individuales. Por ello es necesario emplear medios adecuados, propios, para convertir a las personas en agentes sociales activos y transformadores.

Se desarrolla un aprendizaje dialógico, un proceso siempre implicado y siempre inacabado, dinámico y continuo, desde los relatos narrativos que asumen la reflexión como vía de conocimiento (Domingo y Fernández, 1999, p.18), de forma mutua para ambas partes.

Para romper la jerarquía tradicional y construir una investigación responsable hacia los participantes hay que ponderar una serie de cuestiones sobre el control de la investigación y su desarrollo (adaptado de Zarb, 1992, p.128; en Barnes y Mercer, 2006, p. 57):

- ¿Quién controla el tema de la investigación y su desarrollo?
- ¿Hasta dónde se involucra el participante en el proceso de investigación?
- ¿Qué oportunidades existe para los participantes de criticar la investigación e influir en futuras decisiones?
- ¿Qué sucede con los productos de la investigación?

Numerosas ciencias sociales han empleado estas metodologías: la antropología y etnografía, la psicología, el análisis literario y lingüístico, el mundo de la educación, etc. pero ha sido importante su contribución en la sociología de la discapacidad, donde el potencial emancipatorio de la investigación contribuye al desarrollo de personas tradicionalmente silenciadas y discriminadas.

Lógicamente estos métodos tienen sus pros, pero también sus contras, como bien refleja Pujadas (1992, p.44-47) al hablar de los relatos de vida. Lógicamente han sido criticados por diversos sectores, pero hay buenos argumentos para su defensa (Pujadas, 1992, p.35-36, 43). Incluso hay pruebas de que las informaciones contenidas en los relatos de vida son más ricas y más fiables que las obtenidas mediante cuestionario (Bertaux, 2005, p.24). Parafraseando a Pérez et al. (2011, p.32) la investigación cualitativa no es la investigación que lo explica todo, como tampoco lo es ninguna otra forma de investigación.

Se suele hablar también de la cualitativa como una investigación alternativa, eso no significa minusvalorarla, simplemente asumir que hay diferentes formas de investigar y esta diversidad epistemológica aumenta las posibilidades de comprender la realidad que nos rodea.

4. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EL MUNDO FÍSICO-DEPORTIVO. UNA VÍA PARA CONOCER Y MEJORAR LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DEPORTIVA

La investigación cualitativa en nuestro campo ha sido relativamente escasa, pero la dinámica parece querer cambiar en los últimos años, tal vez intentando equipararse a otras ciencias sociales, donde algunos métodos cualitativos han estado vigentes desde principios del siglo XX, con diversos vaivenes (Bolívar et al., 2001, p.76-81), contando con figuras clave como Freud, Carl Rogers o la Escuela de Chicago, cuyos trabajos han tenido importantes repercusiones sociales (Kvale, 2011, p.29). En estos casos se trata de la técnica de la entrevista, cuyos fines pueden ir desde el marketing empresarial hasta procesos de mejora en el aula.

La cantidad de cosas que podemos estudiar en nuestro dominio es enorme, así por ejemplo, revisando la bibliografía española se pueden ver investigaciones de variada temática, usando principalmente la entrevista y los grupos de discusión: las motivaciones hacia la práctica del deporte escolar (de Diego, Fraile, 2006), el influjo de los amigos en el abandono deportivo, (Valdemoro, Sanz y Ponce de León, 2012), las mujeres deportistas de alto nivel (Gallego, 2008) o muchos temas apuntados por Pérez et al. (2011) como pueden ser la retirada deportiva, experiencias corporales (lesiones, depresiones, envejecimiento...), el papel de los diferentes agentes deportivos (árbitros, gestores, atletas, etc.), la autoestima, dinámica de grupos, control corporal, prácticas sociales, procesos de enseñanza, cambio de hábitos, formación del profesorado, procesos de enseñanza, etc.

Dado que las vidas, los relatos, los cuerpos, las identidades y los yos en el ámbito de la EF y el deporte son multidimensionales, construidos, complejos, y cambiantes en el tiempo y en función del contexto, los investigadores debemos buscar formas de análisis que sean sensibles y respetuosas con dicha complejidad y multiplicidad (Sparkes, 2003, p.59).

Si el matrimonio Bertaux, por poner un ejemplo, ha realizado sobresalientes investigaciones sobre el oficio de panadero (Pujadas, 1992, p.39), ¿qué no se podrá hacer en un mundo tan denso y variado como es el del deporte y la actividad física?

Si hemos hablado anteriormente que la entrevista es una técnica estrella dentro de la cualitativa, esta claro que en el mundo del deporte estas abundan, salen a diario en los *mass media*¹, pero en la gran mayoría de las veces dan voz a grandes deportistas, cargos relevantes o figura de peso. Todos hemos podido leer cientos de entrevistas a los campeones de turno, pero ¿y el resto de personas que no están en un primer plano? ¿se atiende realmente a sus ideas, opiniones y valores? Se debe dar protagonismo a gente que, normalmente, no lo tiene.

¹ También hay que dejar claro que no todas las entrevistas pueden responder a un patrón cualitativo.

Desde aquí queremos destacar la utilidad de lo cualitativo para dar mayor representatividad a todas las personas presentes en los escenarios físico-deportivos, independientemente de su importancia deportiva, económica o mediática.

En el mundo deportivo debería haber más interés por conocer los procesos de socialización deportiva, y de socialización a través del deporte, que desarrollan las personas. Puede que muchos de estos procesos y vivencias no resulten del todo positivos y una forma de solucionar posibles problemas relacionados con la práctica deportiva puede ser conocer de primera mano las dificultades y obstáculos sufridos por los propios protagonistas, que sean ellos mismos quienes piensen, hablen, discutan y actúen. Y como ya hemos visto anteriormente, la investigación cualitativa, es una opción bastante válida para canalizar dicho objetivo. Con ello podemos lograr un cambio (en las prácticas, políticas y culturas deportivas) desde dentro, pudiendo lograrse mayores cotas de mejora. La idea es similar al paradigma pedagógico que sostiene que los cambios educativos se deben hacer desde el propio centro escolar, mediante pequeñas innovaciones, sin recurrir a grandes reformas que pocas veces llegan a tener efectos reales.

También encajaría aquí la idea de investigación-acción, como vínculo de unión entre los investigadores y expertos por un lado y los protagonistas activos y los prácticos por otro, siempre con la concepción de que toda investigación debe acarrear unas mejoras en la práctica, no sirve de nada quedarse en fútiles abstracciones, siempre debe desembocar en innovaciones y para ello nada mejor que una propuesta que entienda la complejidad y naturaleza de cualquier hecho social y humano.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BARNES, C., y MERCER, G. (2006). *Independent futures: creating user-led disability services in a disabling society*. Bristol: Policy Press.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- DE DIEGO, RAÚL, FRAILE, A. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista Internacional de Sociología* LXIV (44), 85-109.
- DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- GALLEGO, B. (2008) La investigación biográfico-narrativa en un estudio sobre la situación de las mujeres en el deporte. *Revista de Investigación Educativa* 26(1), 121-140.
- GÓMEZ, E. (2005). *El Paradigma Científico Postpositivista*. Apuntes materia Cultura, Desarrollo y Educación. Universidad de Cantabria. Manuscrito no publicado.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ, V.; DEVIS, J.; SMITH, B. M.; SPARKES, A. C. (2011) La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimiento* 17(1), 11-38.
- PUJADAS, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.

- SPARKES, A. C. (2003). Investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Ágora para la EF y el Deporte* (2-3), 51-60.
- VALDEMOROS M.A., SANZ E., PONCE DE LEÓN A. (2012) Educación informal y ocio juvenil: el influjo de los amigos en el abandono de la práctica físico-deportiva. *Pedagogía social: revista interuniversitaria* (20), 203-222.

Espacios de juegos para los niños

JOSÉ ANTONIO DUARTE SASTRE* y CARLOS COBO CORRALES**

* *Magisterio Educación Física. Licenciado en CCAFD.*

DEA Salud y Deporte. Universidad de Cádiz.

** *Magisterio Educación Física. Licenciado en CCAFD.*

Licenciado en Psicopedagogía. Graduado en Educación Primaria

RESUMEN

En las últimas décadas la ciudad nacida como lugar de encuentro y de intercambio, tal como afirman autores como Francesco Tonucci, quien ha descubierto el valor comercial del espacio y ha transformado todos los conceptos de equilibrio, de bienestar y de convivencia en busca de beneficios económicos a corto plazo. La ciudad, por curioso que parezca, ya no tiene personas que viven sus calles, sus espacios: el centro es para trabajar, comprar y la periferia es para dormir, no para vivir.

Esta visión de Tonucci nos sirve para entender el motivo por el que los niños son expulsados de sus viejos “dominios”, su lugar preferente de juego: la calle. Los niños han sufrido un acuartelamiento, ya sea en sus casas o en la propia escuela, retenidos en espacios singulares con la intención de protegerlos de la calle. Además, plantea la necesidad de “re-infantilizar” las ciudades como medio de regeneración urbana a través de la restauración de experiencias infantiles en el medio urbano: esquinas, descampados, escondites, encuentros fortuitos, juegos. ...No podemos olvidar que las prácticas motrices eran el cuerpo principal de estas experiencias pueriles y por ello, desde los ámbitos de la educación físico- deportiva se debe intentar devolver a los más jóvenes los contextos donde, años atrás, se formaban y desarrollaban de forma autónoma y libre. Es necesario recoger las demandas de los más pequeños mediante técnicas de investigación cualitativas para detectar y adaptar los espacios urbanos próximos según sus intereses y prioridades.

Palabras clave: Espacio público, juego, escuela, investigación cualitativa.

SUMMARY

In recent decades the city born as a meeting and exchange, as stated by authors such as Francesco Tonucci, who discovered the commercial value of space and transformed all the concepts of balance, wellness and coexistence in search of economic benefits short term. The

city, oddly enough, does not have people living their streets and spaces: the center is to work, shop and periphery is for sleeping, not to live.

Tonucci This view helps us understand why children are removed from their old “domains” preferred place game: Street. Children have suffered acuartelamiento, either at home or in the school itself, held in unique venues intended to protect them from the street. In addition, a need to “reinfantilize” cities as a means of urban regeneration through the restoration of childhood experiences in urban areas: corners, vacant lots, hideouts, chance encounters, games ... We can not forget that the body was driving practices chief among these experiences puerile and therefore, from the fields of physical education and sport should try to return to younger contexts where, years ago, were formed and developed independently and free. You need to collect the demands of smaller qualitative research techniques to detect and adapt urban spaces next to your interests and priorities.

Key words: Public space, play, school, qualitative research.

1. PRESENTACIÓN

Hablar del *espacio* nos lleva a diferentes conceptualizaciones que se adaptan a cada una de las ciencias de estudio con las que se aborda el tema. Así, podemos ver el espacio desde la perspectiva urbana, vinculándose al concepto del entorno o del medio construido en el que interactúan los ciudadanos. Pero desde la perspectiva educativa lo consideraremos como el medio donde el niño se mueve y se relaciona, y a través de sus sentidos ensaya una serie de experiencias personales que le ayudan a tomar conciencia de su cuerpo y de su orientación (Comellas y Perpinyá, 1987).

Atendiendo al concepto de **espacialidad**, Romero, citado por Conde, J. L. y Viciano, V. (1997, p. 150) se refiere al “*conocimiento o toma de conciencia del medio y sus alrededores; es decir, la toma de conciencia del sujeto, de su situación y de sus posibles situaciones en el espacio que le rodea (mide el espacio con su cuerpo), su entorno y los objetos que en él se encuentran*”.

Ante esto, se puede decir que la educación en la percepción del espacio es fundamental no sólo para motricidad del niño, sino en su desarrollo intelectual o afectivo, así como en todas sus relaciones de aprendizaje, suponiendo una relación entre el cuerpo y el medio exterior (Blázquez y Ortega, 1984).

En las últimas décadas la ciudad nacida como lugar de encuentro y de intercambio, tal como nos dice Francesco Tonucci (1994) en su obra “La ciudad de los niños”, ha descubierto el valor comercial del espacio y ha transformado todos los conceptos de equilibrio, de bienestar y de convivencia para cultivar sólo programas en busca de beneficios. En resumen, se ha vendido.

Los centros históricos se han convertido en meros espacios comerciales generadores de economía con poca vida que, al acabar la jornada, se vacían y se convierten en peligrosos, provocando el miedo a las personas a transitar por ellos. Lejos quedan las actividades culturales, el placer de la ciudad, de sus espacios y monumentos. Los lugares más emblemáticos que poseemos están negados al juego y a la experiencia de los niños, al paseo y al recuerdo de los ancianos.

Por el contrario, las periferias surgidas hace pocos años, sin plazas, sin zonas verdes sin elementos significativos son similares a las de cualquier otro lugar: bloques, calles anchas y abandonadas porque están tal como se pensaron y se crearon, de forma rápida y desmedida.

La ciudad, por curioso que parezca, ya no tiene habitantes, ya no tiene personas que vivan sus calles, sus espacios: el centro es para trabajar, comprar y la periferia es para dormir, no para vivir.

Esta visión de Tonucci nos sirve para entender el motivo por el que el sociólogo Manuel Delgado (2005) se refiere a que *“los niños han sido expulsados de aquello que un día fue su imperio: la calle”*. Atiende al acuartelamiento que han sufrido ya sea en sus casas o en la propia escuela, retenidos en espacios singulares con la intención de protegerlos de la calle al mismo tiempo que se protege a esta de la presencia de una parte de la ciudadanía que siempre suele activar y dinamizar ese entorno.

Además, plantea la necesidad de *reinfantilizar* las ciudades como medio de regeneración urbana a través de la restauración de experiencias infantiles en el medio urbano: esquinas, descampados, escondites, encuentros fortuitos, juegos... *“Vivir el espacio es jugar en él, con él, a él”*, nos dice y cita a Henri Lefebvre, (1974, p. 48; cit. en Cabanellas, I., Eslava, C., 2005) para recordar que *“el espacio infantil sería ante todo el espacio para la práctica y la representación, (...) la interacción generalizada y la imaginación”*. Este espacio se enfrentará al espacio adulto, diseñado por el urbanista y planificador, por el político y el promotor. Espacio producido frente a espacio productivo, respectivamente.

En esta propuesta de plantear la ciudad de nuevo como un espacio de juego y socialización, creemos sumamente importante la participación de la escuela, de los docentes y del propio sistema educativo. El bienestar de la ciudadanía pasa por su nivel de educación, de conocimiento y participar en un lugar desconocido nos convierte en seres incómodos en nuestro propio hábitat. Devolver la calle a las personas pasa por hacerles sentir su pertenencia al lugar. Y por supuesto, por pensarlas para ellas. *“Las personas y los niños necesitan la ciudad y la imagen de la ciudad necesita a los niños”*, tal como nos argumentaba Aldo Van Eyck (Strauven, 1998).

2. JUSTIFICACIÓN

Clara Eslava (2005) nos expone que la aparente paradoja de que el juego sea capaz de generar forma urbana, es llevada más lejos y en mayor profundidad cuando comprende su capacidad de originar la propia urbanidad, cuando encontramos en el flujo y movimiento constante de nuestras ciudades la jugada permanente, independientemente del ritmo de los días, de las estaciones o del tiempo, para mantenerse en un juego permanente.

Y se refiere a ello citando a Manuel Delgado (1999, p. 14-15):

En tanto en cuanto el espacio público es el ámbito por antonomasia del juego, el decir, de la alteridad generalizada, los practicantes de la sociabilidad urbana –al igual que sucede con los niños- parecen experimentar cierto placer en hacer cada vez más complejas las reglas de ese contrato social ocasional y constantemente renovado en que se comprometen, como si hacer la partida interminable o demorar al máximo su resolución, manteniéndose el mayor tiempo posible

en estado de juego, constituyeran fuentes de satisfacción. Los jugadores son siempre conscientes de la posibilidad de cambiar las reglas del juego, así como de la posibilidad de sustituirlo por otro o dejar de jugar. En esa generalización del juego que es la urbanidad, en una apoteosis tal de la exterioridad absoluta, de la más radical de las extroversiones, se alcanza a reconocer el valor de Gabriel Tarde, el primer gran teórico de lo inestable en lo social, que en 1904 escribía: *“Ese yo no sé qué, que es todo yo individual, tiene necesidad de apoyarse en lo exterior para tomar conciencia de sí mismo y fortalecerse; se nutre de lo que altera”*.

El hecho de que el tiempo de juego se haya adaptado a la ley de oferta y demanda independientemente del contexto, y que se desconozca además el lugar de juego, convierte al entorno en peligroso e inseguro. Se pierden los valores originales de creatividad, capacidad de sorpresa, vitalidad y variabilidad; reduciéndose todo a la reproducción de estereotipos que, adaptados al tiempo de trabajo, invitan a formar parte de una realidad programada para el tiempo de ocio y consumo.

Se puede decir que el hogar, la casa, se convierte en el espacio defensivo ante todo el peligro y las maldades que nos ofrece la calle (Tonucci, 1994). Se inculcan hábitos de rechazo a lo ajeno, a lo colectivo, a las relaciones con desconocidos para fomentar lo propio, el consumo y la facilidad de adquirir todo aquello que parece hacer sentirse bien: videojuegos, televisión, ordenadores y demás artilugios o juguetes de uso individual y exclusivo de interior. Continúa Tonucci (1994) recordando que antes se invertía mucho más en la ciudad, en lo público, resultando las viviendas como espacios con las mínimas necesidades, siendo la verdadera *habitación* la propia ciudad. Hoy es al contrario, todo se ha invertido, y se invierte más en lo privado, dando fuerza al concepto de refugio o fortaleza.

Esta práctica cada vez más impuesta por los adultos hace que las ciudades, los barrios y las calles se identifiquen menos con sus ciudadanos, siendo todo más ajeno. No contribuye por tanto a crear una imagen espacial ni a que se reconozca el entorno ambiental, lo que supone un proceso bilateral entre observador y observado. Lo que el individuo ve se basa en la forma exterior, pero la manera como interpreta y organiza esto, y como orienta su atención, influye a su vez en lo que ve. El organismo humano se adapta y es flexible, lo que provoca que diferentes grupos tengan una imagen distinta de una misma realidad exterior.

Se pone en duda la capacidad de adquirir un buen nivel de calidad de vida si no se adquieren unos hábitos acordes con el entorno que permitan disfrutar al ser humano de ese hábitat en el que se relaciona. Es por ello que se hace necesario el juego en el espacio urbano como parte de la formación individual y colectiva de la población.

Los datos que recogen Hernández, Ferrando, Quílez y Terreros (2010) invitan a los padres y madres a que los niños salgan a jugar al aire libre tanto como sea posible, proporcionándoles los medios necesarios para ello (bici, patines, pelotas...), la mejora de la disponibilidad de medios e instalaciones tanto deportivas como recreativas, fomentar los desplazamientos a pie reduciendo la dependencia del vehículo privado y que las instituciones garanticen la seguridad en las instalaciones (paseos, plazas, parques...). Esto supone una clara necesidad de impulsar la práctica de actividad física en aquellos menores que no muestran interés por alguna práctica deportiva, siendo los principales damnificados de toda esta realidad. Ante esta situación, el estudio nos confirma la carencia de actividad física a través de las siguientes conclusiones:

- *La actividad física durante los recreos es baja, ello es mucho más evidente en los estudiantes de secundaria y en el sexo femenino.*
- *Las horas empleadas en la asignatura de Educación Física provocan tasas de actividad muy bajas en todas las edades y sexos. En los deportistas se halla muy por debajo del deporte. En los escolares de primaria es una actividad más sedentaria que el recreo y en los chicos de secundaria es más sedentaria que los desplazamientos a pie o en bici.*
- *De modo general y durante su tiempo libre, los estudiantes de este trabajo realizan actividades muy sedentarias.*
- *En los practicantes de deporte escolar de sexo masculino estas actividades son las causantes de los mayores índices de actividad, movimiento, aumento de frecuencia cardíaca y gasto energético. En las deportistas de sexo femenino las actividades deportivas no son tan determinantes.*
- *El sexo femenino emplea más horas en actividades domésticas y además con mayores niveles de actividad.*
- *En los niños de primaria, los recreos generan más gasto energético que la educación física. En las niñas estos niveles son similares.*

Estos datos de déficit de actividad en los escolares en las horas que se destinan a ello, argumenta los datos aportados por la Organización Mundial de la Salud (2008) que coloca a España en los primeros puestos de 32 países europeos con índices de sobrepeso y obesidad más elevado entre los menores de 15 años. El estudio ENKID, citado por Hernández et al. (2010), realizado a nivel nacional pone de manifiesto la obesidad infantil y juvenil además indica la relación entre obesidad y sedentarismo en los más jóvenes, puesto que la prevalencia de la obesidad es más elevada en aquellos menores que dedican más tiempo en actividades sedentarias (estudios, TV, ordenador, videojuegos...) en comparación con aquellos que dedican menos tiempo.

Nos encontramos con un problema de doble sentido. Por un lado, el aspecto **sociológico** impuesto por la incomunicación al permanecer lo menores la mayor parte de su tiempo encerrados en espacios limitados y bajo supervisión; y por otro **fisiológico**, entendido como las consecuencias de dicha inactividad física o actividad insuficiente que ocasiona el aumento de patologías derivadas de la obesidad.

La escuela se convierte en un medio fundamental para fomentar este tipo de prácticas tan censuradas durante años. Es por ello que se recurre las técnicas de investigación cualitativas para conocer de primera mano y poder interpretar las necesidades que muestran los alumnos y las carencias que presenta el medio urbano para reunir las condiciones óptimas de uso por parte de los más pequeños.

Para ello se pueden coger ideas de otros estudios cualitativos, como el que realizan Manrique, López, Monjas, Barba y Gea (2011) mediante grupos de discusión y entrevistas en profundidad, buscando un cambio social mediante un programa de deporte escolar, así como del uso de los grupos de discusión por Ramos, Valdemosos, Sanz y Ponce de León (2007) para ver la influencia que realizan los profesores en relación al ocio motriz de los jóvenes o el empleo de esa misma técnica cualitativa en la Tesis Doctoral de Valdemosos (2008) sobre el valor de la salud en el ocio físico-deportivo. Todas estas propuestas recogen la voz de los propios interesados en relación a una serie de aspectos que les afectan en sus vidas, facilitando que los cambios vayan en la dirección deseada.

3. MÉTODO

La propuesta de un *Taller de Acción Urbana* para los escolares puede suponer una herramienta facilitadora de cara a que los propios docentes puedan conocer las posibilidades que el medio urbano presenta como complemento al aprendizaje. Los contenidos que pueden tratarse abarcan diferentes materias y competencias siempre desde la transversalidad que nos ofrece el entorno.

Aunque el principal objetivo es la adquisición de unos hábitos de vida más saludables gracias a las oportunidades que supone proponer a los alumnos la *reconquista* de la calle, se presenta una buena oportunidad para poner en marcha un método de recogida de información basado en las técnicas cualitativas que suponen menos formalismo y mayor flexibilidad a la hora de plantear actividades atractivas.

En el siguiente recuadro (Tabla 1) se presenta una propuesta de intervención para conseguir durante el transcurso de este taller una interacción educativa e investigadora que culmine en la propia acción del juego en la calle.

Tabla 1. Propuesta de intervención

Día	Taller - actividad	Materia	Competencia	Temas transversales
1	Entrevistas	Matemáticas	<i>Comunicación lingüística</i>	Educación ambiental
	Concurso de preguntas		<i>Razonamiento matemático</i>	
2	Tormenta de ideas	Conocimiento del Medio	<i>El conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural</i>	Educación vial
	Diarios de campo	Ed. Ciudadanía	<i>Digital y tratamiento de la información</i>	Educación del consumidor y el usuario
3	Debates		<i>Social y ciudadana</i>	Educación moral, para la paz y la convivencia
	Juegos de grupos de discusión	<i>Cultural y artística</i>	Coeducación	
4	Dibujos	Ed. Artística	<i>Actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida</i>	Educación para la salud
	Fotografías			
5	Juegos en grupo	Ed. Física	<i>Autonomía e iniciativa personal</i>	
	Actividades al aire libre			

Fuente: *Elaboración propia.*

4. CONCLUSIONES

- La necesidad de fomentar la actividad física, en este caso en el medio urbano nos lleva a buscar nuevas fórmulas que tengan unas garantías mínimas y puedan consolidarse, rechazando las acciones efímeras como soluciones temporales.

- Los niños y niñas necesitan conocer las posibilidades que les ofrece su entorno como parte de su desarrollo y formación como futuros ciudadanos más cohesionados y comprensibles con el medio que les rodea.
- El sistema educativo, concretándose en la propia escuela, debe actuar como integradora de los alumnos en la sociedad y en la ciudad a la que pertenecen, siendo esta propuesta una posible fórmula para tal fin.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BLÁZQUEZ, D., ORTEGA, E. (1984). *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*. Madrid: Cincel.
- CABANELLAS, I., ESLAVA, C. (2005). *Territorios de la infancia*. Barcelona: Editorial GRAO.
- COMELLAS, M., PERPINYÑA, A. (1987). *La psicomotricidad en preescolar*. Barcelona: CEAC.
- DELGADO, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- DELGADO, M. (2005). Prólogo. En Cabanellas, I., Eslava, C. *Territorios de la infancia*. (pp. 10-17). Barcelona: Editorial GRAO.
- HERNÁNDEZ, L. A., FERRANDO, J. A., QUÍLEZ, J. M. TERREROS, J. L.(2010). *Análisis de la actividad física en escolares de medio urbano*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- MANRIQUE, J. C., LÓPEZ V. M., MONJAS, R., BARBA, J. J., GEA, J. M. (2011) Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts: Educación física y deportes* (105), 58-66.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). *Informe sobre la Salud en el Mundo 2002 - Reducir los riesgos y promover una vida sana*. <http://www.who.int/whr/previous/es/> (9/10/2008).
- RAMOS, R., VALDEMOROS, M.A., SANZ, E., PONCE DE LEÓN, A. (2007) La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 11(2), 1-18.
- ROMERO, C. (1994). *Apuntes de la asignatura de Didáctica de la Educación Física I*. Universidad de Granada (Paper). En Conde, J. L. y Viciano, V. (1997). *Fundamentos para la motricidad en edades tempranas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- STRAUVEN, F. (1998). *Aldo Van Eyck: the shape of relativity*. Amsterdam: Architectura & Natura.
- TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- VALDEMOROS, M.A. (2008) *El valor de la salud en el ocio físico-deportivo juvenil: análisis y propuestas educativas*. Tesis Doctoral. Universidad de la Rioja.

Análisis multidimensional de la deportividad en alumnos de CAFD de la UCAM mediante entrevistas semiestructuradas

A. GÓMEZ-MÁRMOL *; A. SÁNCHEZ** Y M. I. TÁBOAS**

** Universidad de Murcia*

*** Universidad Católica San Antonio de Murcia*

RESUMEN

La deportividad no cuenta en la actualidad con una definición globalmente aceptada, sin embargo existen varias propuestas sobre las dimensiones que la conforman. En este sentido, Abad (2010) defiende que la deportividad está compuesta por la justicia, la igualdad, las buenas formas, la voluntad de ganar y el equilibrio entre las anteriores. En esta investigación se ha contrastado esta propuesta, mediante entrevistas semiestructuradas, con los alumnos y alumnas de último curso de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, los principales encargados de transmitir este concepto en nuestra sociedad como profesionales del deporte. Los resultados extraídos del análisis de contenido de las entrevistas ratifican esta propuesta, incluyendo dos nuevas dimensiones: la perspectiva negativa y la consideración en ámbitos no deportivos.

Palabras clave: Deportividad, dimensiones, Ciencias del Deporte, entrevistas

ABSTRACT

Nowadays, the sportpersonship hasn't a globally accepted definition, however there are several proposals about the dimensions that integrate it. In this sense, Abad (2010) defends the sportperonship is compound by fairness, equity, good forms, the will to win and balance between them. In this research this proposal has been contrasted, through semistructured interviews, with the final year pupil's of Sport and Physical Activity's Science degree, next main responsables of transmitting this concept in our society as sport's professionals. The results, extracted from content's analysis, confirm this proposal, including two new dimensions: negative approach and non-sporting fields' consideration.

Key words: Sportpersonship, dimensions, Sport's Science, interviews

1. INTRODUCCIÓN

El presente marco teórico recoge el estado actual de desarrollo del concepto de deportividad, reconociendo la dificultad para su definición así como diversas propuestas multidimensionales de la misma.

2. INDEFINICIÓN TERMINOLÓGICA

La deportividad es actualmente el eje fundamental de las investigaciones sobre educación en valores, sin embargo, no contamos con suficientes estudios que traten concretamente sobre ella (Cruz, Boixadós, Valiente & Torregrosa, 2001). En esta línea, Martín-Albo, Núñez, Navarro y González (2006) subrayan la inexistencia de un marco teórico consistente sobre el término, que permita alcanzar una definición universalmente aceptada.

Nos encontramos pues con múltiples acepciones de la deportividad: Arnold (1983) la concibe como altruismo; Butcher y Schneider (1998) como respeto al juego; o Loland (2002), que la presenta como sinónimo de juego limpio. Son muchos los autores que en su intento de clarificar el concepto lo reducen a una sola dimensión. No obstante, podemos afirmar que todos ellos recogen algún aspecto de la deportividad, aunque una concepción unidimensional parece incapaz de abarcar completamente el concepto (Abad, 2010).

3. DIMENSIONES DE LA DEPORTIVIDAD

En este sentido, Gutiérrez y Pilsa (2006) destacan la relevancia del estudio de Vallerand y Losier (1994) en el que, para determinar las dimensiones de la deportividad, entrevistaron a más de mil deportistas de entre 8 y 18 años. Las respuestas fueron agrupadas en 5 dimensiones:

1. Compromiso con la práctica: esforzarse al máximo y reconocer los errores para mejorar.
2. Convenciones sociales: incluye acciones como reconocer una buena actuación del rival o ser un buen perdedor.
3. Respeto a reglas y árbitros: cumplir la normativa y respetar a los jueces aunque se equivoquen.
4. Respeto y preocupación por el oponente: prestar equipamiento al rival y no obtener ventaja de un rival lesionado.
5. Perspectiva negativa: rechazo a conductas de antideportividad como buscar la victoria a toda costa o competir por premios individuales.

A partir de los resultados de este estudio se creó el MSOS (*Multidimensional Scale of Orientations toward Sportpersonship*), cuestionario ampliamente utilizado para el análisis de la deportividad. Este la concibe como: la preocupación y el respeto a las reglas y árbitros, a las convenciones sociales y al rival; plena implicación de uno con el deporte y ausencia de

aproximaciones negativas a la deportividad, en consonancia con las dimensiones propuestas por Vallerand y Losier (1994). No obstante, no es plenamente fiable, pues como reconocieron sus autores, presenta limitaciones que no pudieron subsanar. De hecho, varias investigaciones han tenido que realizar adaptaciones (Chantal, Robin, Vernat & Berncah-Assollant, 2005; Ryska, 2003), rechazando así parcialmente esta concepción.

Nosotros nos encontramos cercanos a la definición que ofrece Abad (2010) del concepto de deportividad: la conducta propia de una persona implicada en la actividad de deportes. Esta perspectiva resulta poco clarificadora, pero la explicación de sus dimensiones contribuye a la comprensión de todo su significado. Se trata de un conglomerado de 5 dimensiones:

1. Justicia: rechaza cualquier ventaja que sea considerada inaceptable, conseguida mediante el incumplimiento del reglamento.
2. Igualdad: excluye aquellas acciones que, sin incumplir el reglamento, actúan contra el “espíritu de la norma” el cual, a su vez, define el “espíritu del deporte”.
3. Buenas formas: mediante su realización u omisión no se consigue ventaja alguna; pero no sólo se trata de mostrar cierto tipo de acciones, sino que también se debe tener una correcta actitud hacia el deporte.
4. Voluntad de ganar: supone concebir el deporte como una oportunidad para evaluar la propia excelencia (Abad, 2010) y para permitir una evaluación de la excelencia del rival (Butcher & Schneider, 1998), para lo cual uno debe emplearse al máximo.
5. Equilibrio: surge del conflicto entre las dimensiones anteriores, especialmente entre la voluntad de ganar y el resto, remarcando que aunque ganar es muy importante, no se aceptan algunas formas que conducen a la victoria.

En esta línea, Abad (2010) defiende que estos elementos son irreducibles por lo que la deportividad no se puede identificar con una única dimensión sino que se trata de un concepto multidimensional.

4. OBJETIVOS

El presente estudio pretende contrastar este marco teórico con la opinión de los sujetos que en un futuro cercano se erigirán como los profesionales del deporte, esto es, los/as licenciados/as en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD), pues de este modo se podrá dilucidar la perspectiva desde la que será transmitida la deportividad por estos agentes.

5. MÉTODO

Se trata de un estudio de casos de tipo descriptivo (Thomas & Nelson, 2007) cuyo fin último no estriba en la extrapolación de los resultados, sino en la comprensión del fenómeno de estudio para enriquecer el actual marco teórico.

La técnica principal de la investigación ha sido la entrevista semiestructurada, idónea para el análisis interpretativo de los discursos en ciencias sociales (Ibáñez, 1979). Poste-

riormente, se ha recurrido al análisis de contenido dada su capacidad para analizar de forma controlada los mensajes encerrados en cualquier forma de comunicación (Bardin, 2002).

Las categorías a priori objeto de estudio se corresponden con las 5 dimensiones propuestas por Abad (2010) sobre la deportividad. Ahora bien, la complejidad del fenómeno comunicativo requiere un diseño de investigación flexible; así la entrevista semiestructurada permite la emergencia de nuevas categorías a posteriori sin dejarlo a la aleatoriedad del descubrimiento casual (Lozares, Martín & López, 1998).

6. PARTICIPANTES

La población la compone el alumnado de cuarto curso de la Licenciatura en CAFD de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Los criterios para la selección de los/as participantes son la realización de la asignatura “Prácticum” en cada una de sus áreas: educación, rendimiento deportivo, gestión deportiva y salud y el propio género, integrando a un hombre y a una mujer en cada grupo. Se crean pues 8 tipologías distintas: Em (educación masculino), Ef (educación femenino), Rm (rendimiento masculino), Rf (rendimiento femenino), Gm (gestión masculino), Gf (gestión femenino), Sm (salud masculino) y Sf (salud femenino).

No obstante, ambos criterios han sido utilizados para segregar a la población, atendiendo a su diversidad académica, de prospectiva profesional y de género, nunca entendidos como variables independientes en términos positivistas.

7. PROCEDIMIENTO

De acuerdo con la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999), las acciones realizadas se dividen en tres fases: fase preparatoria, fase de desarrollo o de trabajo de campo y fase analítica.

En la fase preparatoria se definió el objetivo y el diseño de la investigación y, en función del mismo, se elaboró el guión de la entrevista, siguiendo cuatro fases: a) elaboración de una batería de preguntas a partir de las dimensiones de Abad (2010), b) sometimiento de la batería al juicio de expertos (doctores en CAFD con experiencia en construcción de entrevistas y análisis de contenido) c) prueba piloto y d) modificación del guión inicial según los resultados de la prueba piloto.

En la fase de desarrollo se recogió la información a través de entrevistas individuales semiestructuradas diseñadas *ad-hoc*, en una sala privada, recogidas mediante grabadora de sonidos, utilizando las preguntas de la fase anterior. Finalmente, en la fase analítica se realizó la transcripción literal de los registros de audio para proceder a su análisis.

8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde una concepción cíclica y utilitaria de la investigación, pasamos a exponer conjuntamente los resultados y la discusión, utilizando como guía las categorías elaboradas en el marco teórico.

9. INDEFINICIÓN TERMINOLÓGICA

En este sentido, cabe reseñar que, de acuerdo con varias investigaciones (Gutiérrez & Pilsa, 2006; Martín-Albo et al., 2006), la deportividad es un concepto complejo tal y como señalan los informantes: *“No creo que haya un concepto específico de deportividad, según en qué línea la tomes, será una cosa u otra. A lo mejor deportividad para una persona es ser competitivo y para otra lo contrario, mejorarse él mismo”* (#Ef).

Consecuentemente, reflejo del desacuerdo entre investigadores sobre dicha definición, no se puede afirmar rotundamente que se haya encontrado una definición común, sin embargo, sí se comparten ciertas características del individuo que actúa con deportividad, calificable como *“bondadoso, respetuoso, compañero, humilde y honrado”* (#Gf). Por tanto la deportividad es beneficiosa para quien la posee.

10. DIMENSIONES DE LA DEPORTIVIDAD

Analicemos las dimensiones propuestas:

- a) En la propuesta de Abad (2010), la *justicia* se define como el rechazo a cualquier ventaja inaceptable, contraria a la ética del deporte y que incumpla el reglamento; es decir, desde los informantes, *“si consiguieras una ventaja sobre el contrario, depende de cómo la consigas; si lo haces de formas lícitas, no hay problema, pero si lo haces de formas ilegales, eso no sería deportividad. Eso es antideportivo”* (#Gm). En este sentido, la opinión de la muestra concuerda con Abad (2010), ya que la *justicia* es reconocida como una dimensión de la deportividad.
- b) La segunda dimensión de Abad (2010) es la *igualdad* que, junto con la *justicia*, son las dimensiones que mejor reflejan que *“obviamente el reglamento de un deporte se relaciona con la deportividad”* (#Rm); no obstante:

se puede ser antideportivo cumpliendo las normas del reglamento. Por ejemplo en fútbol (...) si se lesiona un rival, parar el partido sería deportividad, pero si quieres ganar, no te interesa perder el balón pero moralmente no estás haciendo algo bueno, no estás haciendo algo deportivo (#Rm).

Así se advierte la posibilidad de actuar con o sin deportividad sin quebrantar el reglamento. Por tanto, podemos afirmar que la *igualdad*, al igual que hiciera Abad (2010), es reconocida por los informantes como otra dimensión de la deportividad.

- c) Seguidamente encontramos las *buenas formas*, en las que el reglamento no juega un papel tan importante sino que *“si se ha hecho una falta está todo en el reglamento”* (#Em), siendo el eje *“la conducta de ir a echar una mano al que se ha caído, al que le ha pasado algo; el preocuparse es una conducta que muy pocos deportistas tienen o dan por sí mismos”* (#Em). Se comprenden así aquellas conductas cuya realización u omisión no supone ninguna ventaja ni desventaja, concibiéndose como una expresión más pura de la deportividad, pues *“eso es más que el valor, es la deportividad del que*

no sólo compite, sino que es buena persona” (#Em). Consecuentemente, desde los propios informantes, se confirma que las buenas formas también están integradas en la deportividad.

- d) En cuanto a la *voluntad de ganar*, esta se manifiesta con la intención de utilizar la práctica deportiva para evaluar las propias capacidades (*“hay gente que llegar hasta su máximo es su recompensa; haberlo hecho lo mejor posible” (#Sm)*), y también, servir al rival para que evalúe las suyas, para lo cual es necesario que se esfuerce al máximo:

sólo porque es un partido del mejor equipo contra el peor, el propio equipo que tiene todas las de ganar, pierde el interés y por tanto, le está faltando al respeto a los otros y por ello está perdiendo deportividad (#Rm).

- e) Aún reconociendo la *voluntad de ganar* como otra dimensión de la deportividad, según los informantes, de acuerdo con Abad (2010), *“tienes que intentar ganar y dar el 100 % de ti, pero no a cualquier precio, no poniendo en peligro tu vida o la del contrario” (#Sf)*. Esto es, la competitividad y la búsqueda del triunfo son inherentes a la práctica deportiva, pero nunca se debe anteponer al resto de dimensiones de la deportividad. En consecuencia, no todas las expresiones de la *voluntad de ganar* tienen cabida dentro de la deportividad, lo cual ratifica la última dimensión propuesta: el *equilibrio* entre el resto de dimensiones.

11. NUEVAS DIMENSIONES EMERGENTES

Gracias al carácter semiestructurado de las entrevistas, han emergido dos nuevas dimensiones a posteriori, no contempladas inicialmente por Abad (2010) que, si bien se ajusta a la opinión de los entrevistados en gran medida, quedaría incompleto si no recogiera la *perspectiva negativa* y la *consideración de la deportividad en ámbitos no deportivos* (vida cotidiana).

- a) La *perspectiva negativa*, con idéntico nombre que una de las dimensiones propuestas por Vallerand y Losier (1994) -dadas sus similitudes-, rechaza conductas ajenas a la propia deportividad. Asimismo, se opone a las manifestaciones de deportividad *“sin sentirla de verdad” (#Rf)*, cuando persiguen objetivos que trascienden a la misma, como cuando *“lo hacen para que el árbitro les vea que no están incurriendo en una acción negativa sino que hacen algo positivo, para que, cuando realicen una acción de falta, el árbitro les castigue con una menor sanción” (#Gm)*.
- b) Asimismo, la *consideración de la deportividad en ámbitos no deportivos*, coloca a los informantes en consonancia con la postura de Cruz et al. (2001) u Ortega y Gasset (1996), que defienden que quien actúa con deportividad *“no va a ayudar sólo a levantar a la persona en el campo sino también en la vida” (#Sf)*, lo que conlleva que esta se pueda manifestar en contextos extra-deportivos como, por ejemplo, *“en la universidad, no copiarse, eso sería deportividad” (#Gm)*.

Se destaca pues el carácter marcadamente “deportivizado” de la concepción de Abad (2010), la cual quedaría incompleta si obviase la *perspectiva negativa* y la *consideración en ámbitos no deportivos*. A tal respecto, cabe señalar que la información sobre esta última dimensión sólo aparece tras una amplia reflexión sobre el concepto de deportividad y que las primeras respuestas de los entrevistados sí que la reducen, de acuerdo con Abad (2010), a un campo exclusivamente deportivo.

12. CONCLUSIONES

Entre las personas entrevistadas se evidencia la inexistencia de una concepción común sobre el término deportividad, reflejo del desacuerdo que existe en la literatura. En cualquier caso, se reconoce su carácter beneficioso para la formación de los sujetos al atribuírsele cualidades positivas.

Ahora bien, con respecto a las dimensiones de la deportividad, es decir, según Abad (2010), *la justicia, la igualdad, las buenas formas, la voluntad de ganar y el equilibrio*, todas ellas se reconocen como integrantes de la misma, aportando los entrevistados un importante enriquecimiento a su concepción actual mediante la inclusión de dos dimensiones surgidas a posteriori: la *perspectiva negativa*, que consiste en el rechazo al uso de la deportividad con fines distintos a sus originales y, en segundo lugar, la *consideración de la deportividad en ámbitos no deportivos*, como la relación entre las muestras de deportividad mientras se practica deporte y en el resto de actividades de la vida cotidiana.

Asimismo, es intrigante que algunos entrevistados atisban esta experiencia del deporte como actividad lujosa, por tanto, no útil, pero al mismo tiempo vital, por cuanto sirve para ensayar actitudes que después podremos llevar a la vida con, nunca mejor dicho, deportividad.

13. BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, D. (2010). Sportmanship. *Sport, Ethics and Philosophy*, 62(1), 27-41.
- ARNOLD, P. J. (1983). Three approaches toward an understanding of sportmanship. *Journal of the Philosophy of Sport*, 10, 61-70.
- BARDIN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BUTCHER, R. y SCHNEIDER, A. (1998). Fair play as respect for the game. *Journal of the Philosophy of Sport*, 25, 1-22.
- CHANTAL, I.; ROBIN, P.; VERNAT, J.P. y BERNECAH-ASSOLLANT, I. (2005). Motivation, sportpersonship and athletic aggression: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 233-249.
- CRUZ, J.; BOIXADÓS, M.; VALIENTE, L. y TORREGROSA, M. (2001). ¿Se pierde el “fairplay” y la deportividad en el deporte en edad escolar? *Apunts: Educación Física y Deportes*, 64, 6-16.
- GUTIÉRREZ, M. y PILSA, C. (2006). Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 4, 86-92.
- IBÁÑEZ, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- LOLAND, S. (2002). *Fair play in sport: A moral norm system*. New York: Routledge.
- LOZARES, C.; MARTÍN, A. y LÓPEZ, P. (1998). El tratamiento multiestratégico en la investigación sociológica. *Papers*, 55, 27-43.

- MARTÍN-ALBO, J.; NÚÑEZ, J.L.; NAVARRO, J.G. y GONZÁLEZ, V.M. (2006). Validación de la versión española de la escala multidimensional de orientaciones a la deportividad. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 9-22.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1996). *El origen deportivo del Estado*. En Obras completas: Volumen II. Madrid: Revista de Occidente.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RYSKA, T.A. (2003). Sportmanship in young athletes: The role of competitiveness, motivational orientation and perceived purposes of sport. *The Journal of Psychology*, 137(3), 273-293.
- THOMAS, J.R. y NELSON, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- VALLERAND, R.J. y LOSIER, G.F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 229-245.

Los árbitros y la aplicación de principios morales en el deporte

JOSÉ LUIS PÉREZ TRIVIÑO

Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)

1. INTRODUCCIÓN

El Derecho y el deporte son fenómenos normativos sociales que pretenden guiar el comportamiento de los destinatarios, sean ciudadanos o deportistas¹. A través de normas generales se trata de indicar qué conductas son obligatorias, prohibidas o permitidas, añadiendo según los casos eventuales sanciones para motivar el cumplimiento de dichas reglas. Por otro lado, el Derecho y el deporte son fenómenos duales en el sentido de que por un lado, se componen de órganos encargados de crear reglas generales, pero por otro lado, incorporan en su sistema institucional órganos aplicadores, jueces y árbitros², que tienen de forma específica la tarea de aplicar aquellas reglas a los casos concretos.

Ahora bien, la cuestión acerca de cuál es la función o el ámbito de actuación del juez (y del árbitro) así como la composición del material normativo que deban aplicar en los casos concretos (y en especial, si deben aplicar principios morales) no es en absoluto una cuestión pacífica sino ampliamente debatida entre juristas y filósofos del deporte. Curiosamente, las teorías explicativas de la función judicial han sido también semejantes en ambos dominios. Así, ha habido modelos teóricos formalistas, antiformalistas, interpretativistas y enfoques que podrían denominarse intermedios.

¹ Russell objeta que pueda establecerse paralelismos entre el Derecho y el deporte: “los paralelismos entre deporte y sistemas jurídicos de las comunidades humanas son demasiado imperfectos para permitir cualquier extensión simple del debate entre teorías rivales en filosofía del derecho en el área del deporte. JS Russell: *Comparison Law Sports*, JPS.

² La terminología utilizada en el deporte para referirse a los órganos de aplicación es variada (árbitros, jueces, jueces-árbitros). Algo similar ocurre en el Derecho (jueces, magistrados, tribunales, etc.) Para simplificar utilizaré el vocablo “árbitro” para referirme a los órganos aplicadores en el deporte y “juez” para referirme a los que se dan en el Derecho.

Otra especificación relevante es que en el deporte existen diferentes prácticas en las que el papel de los órganos aplicadores es sensiblemente diferente. Clasificación de los deportes según las funciones de juzgar y arbitrar: 1. Deportes de calificación y votación; a) individuales con enfrentamiento: boxeo, lucha, judo, karate; b) individuales sin enfrentamiento: gimnasia artística, rítmica, 2. Deportes de anotación: a) colectivos con enfrentamiento: baloncesto, fútbol, voleibol, hockey, balonmano; b) individuales con y sin enfrentamiento: tenis, esgrima. 3. Deportes de medición: individuales de oposición directa e indirecta: atletismo, ciclismo, natación, remo.

En algunas pruebas se limitan a puntuar la excelencia en la realización deportiva (gimnasia) en otros, a aplicar las reglas que reglamentan el deporte concreto y dirimir conflictos que puedan darse entre participantes opuestos (fútbol). Son este tipo de árbitros los que son objeto de este trabajo.

En lo que sigue analizaré la transposición del modelo interpretativista elaborado por Ronald Dworkin en la teoría del derecho a la teoría de la adjudicación en el ámbito del deporte.

La discusión acerca del método a utilizar para comprender la naturaleza del papel de los árbitros (y de las reglas en el) deporte ha atravesado varias etapas. En la primera, la concepción dominante fue el formalismo, un acercamiento donde predominaba el foco sobre las reglas, entendidas como el elemento central de la fenomenología del deporte y respecto de las cuales los árbitros debían adoptar una actitud de sumisión completa. Como reacción a este enfoque metodológico surgió el convencionalismo, el cual destacaba el rol que juegan las convenciones interpretativas de las reglas como ingrediente principal en la comprensión de lo que es el deporte. Por último, el interpretativismo viene a ser una revisión crítica del formalismo y del convencionalismo en tanto en cuanto enfatiza que el deporte no puede ser entendido sin la referencia a valores y principios internos que son los que modelan la propia práctica deportiva y que en última instancia pueden imponerse por los jueces por encima de reglas escritas y convenciones.

2. EL INTERPRETACIONISMO

El interpretacionismo se caracteriza por dos tesis: 1) una, que se podría considerar ontológica respecto al contenido del derecho del deporte el cual incluye además de las reglas escritas, principios abstractos; 2) otra tesis acerca de la función judicial: defiende que el juez/árbitro tiene competencia para modificar el derecho válido y acomodarlo a los principios y valores que lo dotan de identidad.

En efecto, el interpretacionismo responde negativamente a la pregunta que el formalismo había contentado positivamente: el derecho de un deporte no se agota en las reglas escritas. Es decir, viene a defender una concepción del deporte que va más allá de las reglas escritas y las convenciones, pues alega la necesidad de apelar a principios y valores que de forma crítica dotan de sentido a deportiva. Así por ejemplo, para Butcher-Schneider, el sentido del deporte deriva del “respeto por el juego”; para Loland, se refiere a un “just ethos” y Morgan remite a McIntyre y su ideas de los valores internos a las prácticas sociales.

Estos puntos de vista muestran un punto central inherente en el deporte: se trata de una competición ligada a la persecución de la excelencia en habilidades establecidas por las reglas. Y esta es la base para aclarar qué acciones son aceptables y cuáles no, dentro del marco deportivo. Las acciones que apoyan y mantienen la competición de las habilidades regidas por los valores son aceptables, mientras que no lo son aquellas que la reducen o la niegan. Según el interpretacionismo en la mejor interpretación del deporte, las competiciones deberían decidirse sobre la base del ejercicio de las habilidades constitutivas, que son las habilidades que forman parte de lógica central del deporte.

En segundo lugar el interpretacionismo es una teoría acerca de la función judicial. y en este sentido es bien conocida la influencia de la teoría dworkiniana del derecho y el razonamiento jurídico sobre el interpretacionismo en la filosofía del deporte. En el examen de los casos difíciles hay que tomar en cuenta los principios implícitos en el Derecho, elegir aquellos que están en juego y ponderar cual de ellos prevalece en el caso concreto. La relevancia de esta “moralidad interna” o de lo que otros denominan “principio atlético” (Berman) es tan central al deporte que en su defensa o promoción “los jueces pueden legítimamente usar su autoridad

para clarificar y resolver ambigüedades en las reglas, añadir reglas o incluso overturn o ignorar algunas” (Russell 1999, 28). Expondré a continuación un caso en el que surge una interpretación interpretativista frente a un caso difícil: el “Pine Tar Incident” en la historia del béisbol.

3. THE PINE TAR INCIDENT

Este caso de la historia del béisbol fue utilizado por J.S. Russell para dar cuenta de su concepción interpretativista del deporte. Este incidente tuvo lugar en 1983, en un partido de béisbol entre los New York Yankees y los Kansas City Royals.¹⁸⁰

Según las reglas el hecho de que el bateador hubiera hecho uso de sustancias pegajosas como el “pine tar” (resina de pino?) suponía que este debía ser eliminado.

Esto es lo que los árbitros establecieron respecto a George Brett de los Royals a requerimiento del mánager de los Yankees, Billy Martin. Y ello a pesar de que reconocieron que el exceso de pine tar no había dado a Brett ninguna ventaja (a diferencia de lo que ocurre cuando al bate se le aplana por alguno de los lados). Pero concluyeron que tenían la obligación de interpretar las reglas tal y como estaban escritas en el reglamento. El jefe del equipo de árbitros después lo explicitó en un manual para árbitros: “No me pareció correcto expulsar a Brett por el escaso uso de pine tar, pero las reglas son las reglas. Las reglas son la materia con la que tienen que trabajar los árbitros” (Brinkman citado por Russell en 1999).

Los Royals pensaron de otra manera y protestaron la decisión a la American League, presidida por Lee McPhail quien concluyó que a pesar de que la decisión de los árbitros era técnicamente defendible, derogó la decisión y ordenó que el juego se jugara de nuevo desde ese mismo momento en que los árbitros expulsaron a Brett.

Russell aplaudió la decisión interpretativista de McPhail,

“Dado que la excelencia de Brett al usar el bate de madera al golpear, superando los obstáculos... fue lograda sin ningún tipo de ventaja extra por el hecho de usar pine tar, el papel de este fue simplemente irrelevante desde la perspectiva del “principio interno”. Puesto que la idea básica de un juego es crear un contexto para el establecimiento de tales obstáculos y el desarrollo y ejercicio de las excelencias, la decisión de los árbitros de descontar (discount) los “homerun” de Brett disminuye sin razones relevante los verdaderos propósitos que el juego trata de promover” (Russell,37).

Una vez expuesta la versión del interpretacionismo señalaré algunas de las principales críticas dirigidas a este modelo de la función arbitral en el deporte, centrándome en la asimetría entre la actividad judicial en el Derecho y en el deporte referida en páginas anteriores.

4. ALGUNAS CRÍTICAS AL INTEPRETACIONISMO

4.1. Dworkin no sería un interpretativista en el ámbito del deporte

Dworkin, como otros filósofos del Derecho, remite en ocasiones al deporte para dar cuenta de algunos aspectos del Derecho. Así recurre al ajedrez explicar un rasgo relevante de su concepción iusfilosófica acerca del fenómeno jurídico.

Para Dworkin, la estructura del derecho es propia de institución compleja donde intervienen varias fuentes en el momento de determinar cuáles son los derechos de los participantes, no sólo las reglas formales. Dicho de otra manera, el derecho es una institución más compleja y, en el sentido en el que habla Dworkin, parcial, ya que la determinación de si un individuo tiene o no un derecho institucional no viene dada por la existencia únicamente de las reglas constitutivas o regulativas, sino que puede llevar a apelar a la moralidad política³.

En cambio, el ajedrez es lo que él denomina una “institución autónoma” en la que los derechos están “fijados por reglas constitutivas y regulativas que pertenecen inconfundiblemente al juego o a un determinado torneo [...] quiero decir, que entre sus participantes se entiende que nadie puede reclamar un derecho institucional apelando directamente a la moralidad general. Nadie puer afirmar, por ejemplo, que se ha ganado el derecho a que lo declaren ganador por su virtud general”.

Así pues, según el propio Dworkin, el juego (el deporte) se diferencia del derecho en que es una institución autónoma donde no es posible apelar a la moralidad general. Es decir que parece sostener una concepción formalista del deporte, donde los derechos de los participantes vienen establecidos única y exclusivamente por las reglas formales sean constitutivas o regulativas. Pero no por los principios, pues estos no determinan los derechos de los participantes.

4.2. El deporte no es un fenómeno homogéneo donde únicamente rija un principio (o familia de principios)

Es un fenómeno complejo donde coexisten distintos principios cuyos contenidos no siempre son coherentes entre sí. Los interpretacionistas casi siempre han destacado el monopolio de un principio o conjunto de principios de contenido similar: el fair play (Loland), el principio interno (Russell) o el principio atlético (Berman) para citar algunos que tienden a honrar el esfuerzo por lograr la excelencia en el desempeño atlético.

Berman, aún siendo interpretativista, reconoce que además del principio atlético, puede haber otros principios de contenido muy distinto, en especial, en ciertos deportes. Así por ejemplo contraponen el golf donde la honorabilidad entre participantes es central a otros deportes, al cricket o al baloncesto donde está aceptado que los participantes tengan comportamientos más estratégicos o competitivos (poner ejemplos). La conclusión a la que llega Berman es entonces que en ocasiones, en la adjudicación puede ser mejor no atender a los principios que llevan a premiar la mejor habilidad, sino, seguir una convención de interpretar e imponer la regla escrita.

Esto también puede ser mostrado en el análisis de las faltas intencionadas estratégicas o la estrategia de dejarse ganar en un partido para seguir o mejorar en la competición. En estos casos difíciles puede optarse por seguir una interpretación basada en principios que ensalzan la excelencia en el despliegue deportivo, pero también es factible que entre en la ponderación

³ Como se verá más adelante esta es una concepción de los juegos controvertibles, ya que hay otras interpretaciones que apuntan a la relevancia de las convenciones o pura moralidad.

un principio que abogue por el interés del participante en vencer en la competición aún cuando este le lleve a realizar un uso estratégico (y no finalista) de las reglas.

4.3. La dificultad de concretar el sentido de los principios o valores internos del deporte

Existe una dificultad insoslayable en precisar cuáles son los principios y su explicitación en el caso concreto. Rawls ya había señalado la necesidad de distinguir entre los conceptos y las concepciones. Así por ejemplo, podríamos acordar de inicio en que el fair play es un concepto intrínseco a la práctica deportiva, como lo es la justicia para una sociedad ordenada. Ahora bien, a continuación surgirán las dificultades en concretar el sentido de tal concepto al darnos cuenta de que al respecto existen diversas concepciones acerca de la justicia y del fair play, respectivamente. Respecto al concepto de justicia pueden oponerse concepciones utilitaristas, comunitaristas, libertarias, etc. Y respecto al fair play existen diversas concepciones tales como a) un conjunto de valores; b) respeto a las reglas; c) respeto al acuerdo (o contrato); d) respeto por el juego.

4.4. El diferente razonamiento de jueces y árbitros

Como se expuso anteriormente hay una diferencia importante entre la estructura aplicativa del derecho que llevan a cabo los árbitros y los jueces. Mientras que estos últimos tienen que motivar tanto el razonamiento que lleva de las premisas a la conclusión así como la elección de las reglas aplicables al caso y los elementos fácticos, esto no sucede de la misma manera con los árbitros. Estos llevan a cabo una justificación interna en ningún caso, y solo en muy pocas ocasiones motivan las elecciones de las premisas normativas y las pruebas.

Esto es especialmente importante para cuestionar el interpretacionismo en el deporte. En el Derecho, la teoría dworkiniana puede funcionar correctamente ya que los jueces y tribunales deben exponer las razones que le llevan a aplicar principios en lugar de reglas escritas y de esta manera, otros operadores jurídicos pueden controlar la razonabilidad de sus decisiones. Así por ejemplo, en el conocido caso *Riggs vs. Palmer*⁴. Cuando se presenta un caso difícil, el juez tiene que reconstruir todos los materiales jurídicos en juego, incluidos los de naturaleza moral (los principios), para tratar de alcanzar una solución que sea coherente con el sistema jurídico en su conjunto. El juez debe tratar de alcanzar una solución correcta que sea la mejor respuesta que pueda obtenerse del Derecho.

Pero esto no sucede en el mundo de la adjudicación arbitral. Sin embargo, para el propio Russell el paralelismo entre deporte y la teoría dworkiniana no es exacta. En primer lugar, porque el interpretacionismo dworkiniano juega un papel más complejo en su teoría de lo que

⁴ En 1889 el Tribunal de Nueva York dictó una sentencia por la que se privaba a un individuo, Elmer, de la herencia de su abuelo que le era claramente favorable, Francis Palmer, al que había dado muerte con el fin de evitar la alteración del testamento a la que eventualmente conducirían las segundas nupcias del Sr. Palmer. El fundamento de esta decisión no fue una regla jurídica positiva ya que la legislación no regulaba el asunto concreto, sino un principio moral que dice así “a nadie se le permitirá aprovecharse de su propio fraude o sacar partido de su propia injusticia, o fundar demanda alguna sobre su propia iniquidad o adquirir propiedad de su propio crimen”.

es necesario o plausible para un acercamiento interpretativista al deporte. En segundo lugar, porque los juegos no requieren interpretación para elaborar la mejor explicación para justificar el uso de la coerción; ni tampoco son los principios de los juegos algo que sea evidente desde la mejor interpretación de la práctica de la comunidad.

No estoy del todo seguro si es esto lo que Russell quería señalar pero parece evidente que los árbitros no motivan sus decisiones, no justifican la elección de los principios que resuelven el caso concreto. Y lo más relevante: esto impide controlar la justificación del principio elegido

Veamos esto a través de un caso concreto. Podría volver al caso del pine tar e imaginar que los jueces no hubieran aplicado la regla concreta que impide usar tal producto en el bate. ¿Cómo hubieran reaccionado los Yankees, los medios de comunicación e incluso otras autoridades deportivas del mundo del beisbol? Lo más probable es que hubieran considerado tal inaplicación de una regla tan clara a un supuesto muy evidente un evidente fallo arbitral y en virtud de ello, hubieran recurrido la decisión.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo he tratado de mostrar las principales diferencias entre la tarea aplicadora de jueces y tribunales en el ámbito del Derecho y de jueces y árbitros en el deporte. Más allá del interés que este aspecto descriptivo pueda tener, en la segunda parte del trabajo mi propósito ha sido señalar que el modo de aplicar las reglas en el deporte conduce a que sea difícil trasladar algunas de las teorías desarrolladas por la teoría del derecho acerca de la tarea judicial. En especial, esto es de especial relevancia respecto de la teoría interpretacionista.

En efecto, en algunos deportes donde el juez evalúa el desempeño del deportista tiene más sentido la idea del “principio atlético”, pero en los deportes donde la función del árbitro es centralmente aplicar las reglas, lo tiene menos. Por ejemplo, ¿sería razonable que el árbitro al final del partido inaplicara una regla (o lo hiciera de forma inválida) para que ganara el partido aquel equipo que hubiera jugado mejor o hubiera tenido más oportunidades? Esta consecuencia podría ser eventualmente viable en el ámbito de la tarea de los jueces en el ámbito del Derecho, pero ciertamente extraña y casi afirmaría, inaceptable en el ámbito del deporte.

En definitiva, el interpretacionismo puede ser una mejor concepción para dar cuenta de la estructura y contenido del derecho de un deporte, y en este sentido, puede ser una guía para los legisladores en su tarea de dar una mejor luz a la práctica deportiva concreta, a sus habilidades y técnicas que lo componen. Pero como teoría de la adjudicación parece más débil.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BERMAN, M.N., 2011. On Interpretivism and Formalism in Sports Officiating: From General to Particular Jurisprudence. *Journal of the Philosophy of Sport*, 38(2), pp.177–196.
- RUSSELL, J., 1999. Are Rules All an Umpire Has to Work With? *Journal of the Philosophy of Sport*, XXVII, pp. 27–49.
- DWORKIN, R. 1976. *Los derechos en serio*, Ariel, Barcelona.
- MALEM SEÑA, J. 2008. *El error judicial y la formación de los jueces*, Gedisa, Barcelona.

Evolución de la presencia de mujeres en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y Deporte en el INEF de Cataluña: datos para la reflexión

PEDRONA SERRA PAYERAS* y SUSANNA SOLER PRAT

** Doctoranda en el Programa “Actividad física, educación física y deporte” de la Universidad de Barcelona*

*** Profesora del INEFC Barcelona*

*Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya – Barcelona (INEFC Barcelona)
Grup d'Investigació Social i Educativa en l'Activitat Física i l'Esport (GISEAFE)*

RESUMEN

Desde hace más de una década, la presencia de mujeres estudiantes en las universidades españolas es ligeramente superior a la de los hombres. Sin embargo, los porcentajes de ambos sexos en ciertos ámbitos de conocimiento difieren considerablemente. Como en las ingenierías, los estudios de CAFyD, también cuentan con un porcentaje de mujeres reducido.

En esta comunicación, y basándonos en el caso del INEF de Cataluña, analizaremos la evolución de los datos de solicitud de ingreso mediante las Pruebas de Aptitud Personal (PAP) y los datos de matrícula de los últimos 25 años.

El bajo porcentaje de mujeres que solicitan estos estudios y las que finalmente ingresan, nos hace cuestionar los modelos y relaciones tradicionales de género en el ámbito de la actividad física y el deporte, y especialmente, el carácter androcéntrico de nuestros estudios. Cuando muchos profesionales creen que la igualdad ya se ha alcanzado, los datos nos aportan una dura realidad: en lugar de avanzar, se ha retrocedido. Así pues, la igualdad teórica no ha conllevado, aún, la igualdad real.

Palabras clave: género, estudios universitarios, actividad física y deporte, igualdad

ABSTRACT

For more than a decade, the number of female students in Spanish universities has been slightly higher than male students. However, percentages of both sexes in some areas of knowledge differ considerably. As in engineering, Physical Activity Sciences and Sport also have a low percentage of female students.

In this communication, based on the INEF Catalonia case, the evolution of application data through Personal Aptitude Tests (PAP) is analyzed, as well as the enrollment data for the last 25 years.

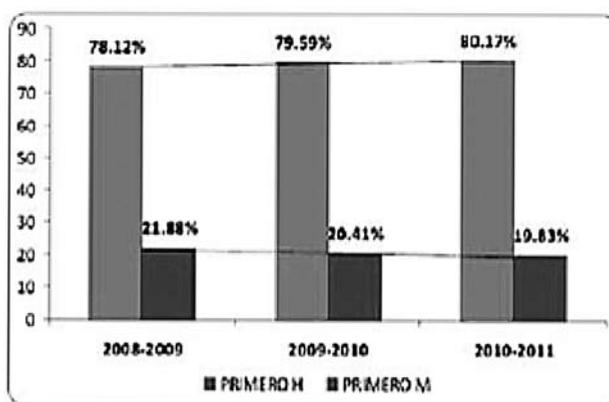
The low percentage of women applying to these studies and those who are finally admitted, cause us to question the models and traditional gender relationship in the field of sport and physical activity and, specially, androcentric character of our works. When many professionals in our field believe that equality has been achieved, the data provide us with a harsh reality: instead of going forward, we have moved backwards. Thus, the theoretical equality has not resulted yet, into real equality.

Key words: gender, physical activity and sport, university education, equality.

1. INTRODUCCIÓN

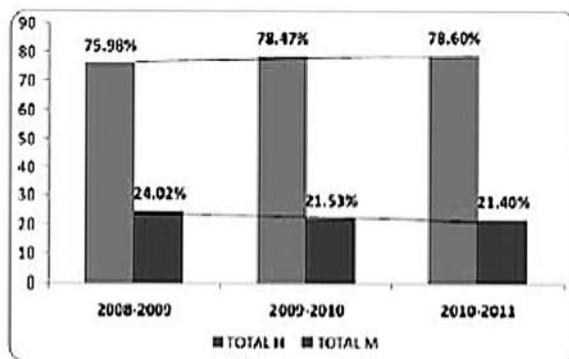
Desde hace más de una década, la presencia de mujeres estudiantes en las universidades españolas es ligeramente superior a la de los hombres. En el curso 2009/2010, el 57% del alumnado matriculado en estudios de grado eran mujeres, y estas representaron el 59,9% del total de alumnado que terminó los estudios universitarios en 2010 (INE 2011). Como en las ingenierías, los estudios universitarios de CAFyD, también cuentan con un porcentaje de mujeres considerablemente reducido. Según el estudio de la Conferencia Española de Institutos y Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CEIFCAFyD), coordinado por Susana Mendizabal y que incluye datos del conjunto de centros en que se imparten los estudios en toda España, el porcentaje de mujeres que inician los estudios de grado en los últimos tres cursos indica que tiende a reducirse (gráfico 1), así como el porcentaje de mujeres en el total de alumnado (gráfico 2).

Gráfico 1. Alumnado en 1.º Curso de Grado CAFyD en España según sexo



Fuente: Conferencia Española de Institutos y Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (2011).

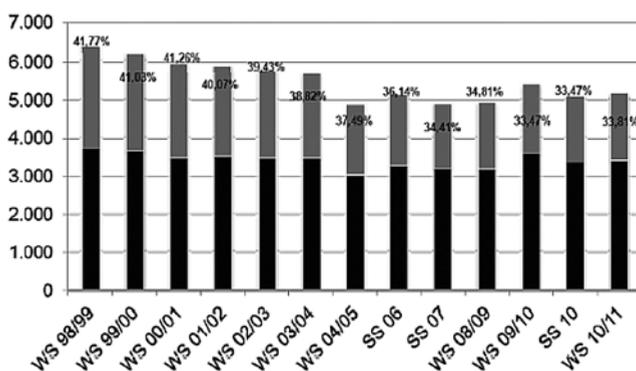
Gráfico 2. Total de alumnado en todos los cursos de Grado CAFyD en España según sexo



Fuente: Conferencia Española de Institutos y Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (2011).

En otros países, como en la Universidad del Deporte de Colonia (Alemania), también se ha observado una disminución del porcentaje de las alumnas, si bien el porcentaje actual, un 33,81%, es ligeramente superior al 21,40 % de España:

Gráfico 3. Evolución del porcentaje de alumnas en la Universidad del Deporte de Colonia (Alemania)



Fuente: Hartmann-Tews (2011).

Esta situación resulta especialmente preocupante para los y las responsables de los centros universitarios, que ven como los porcentajes de alumnos y alumnas, en lugar de tender a la igualdad, como se promueve desde las políticas universitarias y del deporte (CSD, 2009), van en sentido opuesto.

Para comprender mejor esta situación, nos planteamos analizar cómo ha evolucionado la presencia de mujeres en los estudios de CAFyD desde una perspectiva más histórica analizando el caso específico del INEF de Cataluña, con sus dos centros, el de Barcelona – inaugurado en 1975 y el segundo más antiguo de España –, y el de Lérida – inaugurado en 1982.

Se pretende, además, analizar no solo el número de alumnas matriculadas, sino también el número de alumnas que solicitan el acceso a los estudios. Para ello, se ha realizado un análisis de datos secundario de los registros de solicitudes de realización de las Pruebas de Aptitud Personal (PAP) y de matrícula del INEF de Cataluña a lo largo de los últimos 25 años.

A partir de esta visión longitudinal, y con los cambios sucedidos a lo largo del último tercio del siglo XX en la educación, el sistema universitario y el sistema deportivo, nos planteamos una serie de cuestiones como: ¿ha mejorado la presencia de mujeres en los estudios de CAFyD desde sus primeros años de implantación? ¿Ha incrementado su interés por realizar estos estudios? ¿El INEF de Cataluña sigue la misma tendencia que el conjunto de centros del estado español y de la U. de Colonia? ¿O se siguen reproduciendo los modelos tradicionales de género?

Para abordar estas cuestiones presentamos el análisis y una discusión de los resultados obtenidos en el caso del INEF de Cataluña. Finalmente, se aportan algunas cuestiones para la reflexión. A continuación se describen los datos obtenidos en el caso del INEF de Cataluña a lo largo del último cuarto de siglo.

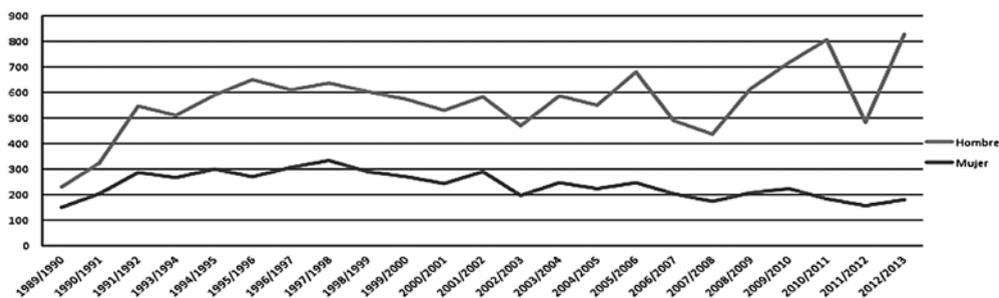
2. EL CASO DEL INEF CATALUÑA

2.1. Aspirantes a prueba

El análisis de las memorias académicas de los centros de Barcelona y de Lérida del INEF de Cataluña, disponibles desde el curso 1989-1990, nos permite conocer los datos de aspirantes hombres y mujeres a los estudios de CAFyD mediante la inscripción a las PAP¹.

En relación a los datos de las inscripciones a las PAP por parte de las mujeres, se constata una fase de incremento hasta el año 1997, cuando se alcanzó las 332 aspirantes. Sin embargo, a partir de ese momento - con ligeras oscilaciones - se inicia un período de descenso mantenido hasta llegar a las tan solo 180 aspirantes del año 2012. Es decir, que se produce un descenso de prácticamente un 54% de mujeres aspirantes, volviendo a los registros de 20 años atrás.

Gráfico 4: Inscripciones en las Pruebas de Aptitud Personal según sexo en el INEF de Cataluña (1989-2012)



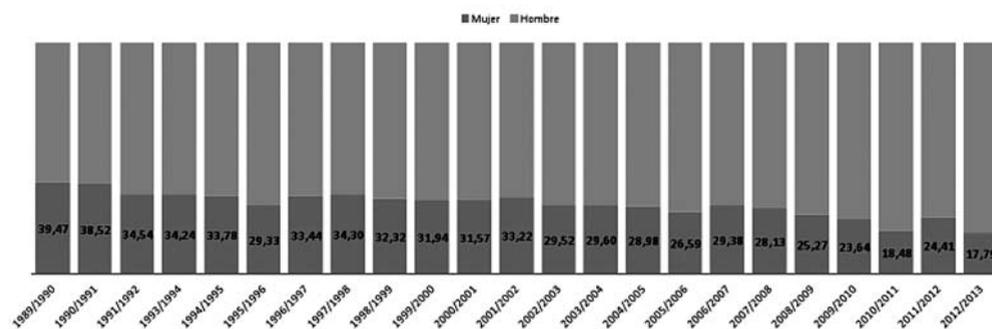
Fuente: Elaboración propia a partir de los registros del INEFC.

¹ En el curso 1992-1993, solo se dispone del número absoluto de inscripciones a las PAP, sin discriminación por sexo, y del número de aptos y aptas.

Por otra parte, este descenso del interés de las mujeres por los estudios en el INEF de Cataluña, no va acompañado de un descenso del interés de los hombres. Mientras el interés de ellas se ha ido reduciendo desde 1997, el interés de ellos, con varias oscilaciones, ha incrementado, especialmente a partir del año 2008, cuando se disparan las solicitudes masculinas.

La tendencia a la disminución de las inscripciones femeninas, sumada al incremento de las inscripciones masculinas, conlleva que, en términos relativos, el descenso femenino sea aún mayor. Tal y como muestra el gráfico 5, las aspirantes a las PAP han pasado de representar un 39,47% del total en 1989, cuando se registró el porcentaje más alto, a un 17,79% en el 2012. Así pues, el interés de las chicas por los estudios en CAFyD ha sufrido un descenso de 21,68 puntos de porcentaje en relación al de los chicos

Gráfico 5: Porcentaje de inscripciones en las Pruebas de Aptitud Personal según sexo en el INEF de Cataluña (1989-2012)



Fuente: Elaboración propia a partir de los registros del INEFC.

El análisis detallado de los datos nos permite observar que, si bien a lo largo de los años los porcentajes van oscilando, se producen dos descensos especialmente relevantes: en el año 2002, cuando hay una caída de 3 puntos y el porcentaje se reduce por debajo del 30%; y en 2010, cuando siguiendo la tendencia de descenso, se produce una disminución de prácticamente 5 puntos, y el porcentaje se queda por debajo del 20%.

Junto con el análisis del interés de hombres y mujeres por la realización de los estudios de CAFyD, es necesario analizar también cuántos y cuántas, una vez superadas las PAP y obtenida la nota de las PAAU, se han matriculado en primero curso en el INEF de Cataluña.

2.2. Cuando las PAP y la nota de selectividad entran en juego

Del mismo modo que ocurre con las PAP, las mujeres que llegan a matricularse después de haber superado las pruebas físicas siempre son menos que los hombres. Sin embargo, resulta interesante contrastar el porcentaje de matriculadas respecto al porcentaje de alumnas aspirantes. Este análisis nos muestra que, hasta el curso 93-94, el porcentaje de matrículas femeninas siempre era ligeramente inferior al porcentaje de mujeres aspirantes, llegando a un crítico 26,5% de matriculación femenina en el curso 93-94 (en contraste con el 34,24% de

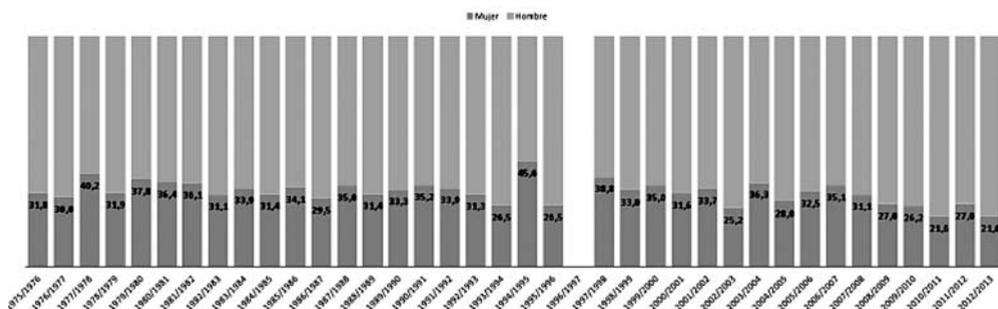
mujeres aspirantes). Posiblemente, este hecho se debe a que, según los datos de aptos y aptas en las PAP entre los años 1991 y 1993, el porcentaje de mujeres aptas era siempre inferior al porcentaje de hombres. El año más crítico fue el 1993, en el que tan sólo un 20% de mujeres obtuvo el apto frente a un 46,76% de hombres.

A partir de ese momento, se produjo una variación en los baremos de las PAP que supuso un incremento de los porcentajes de aptos y aptas (se alcanzó un 58% en el caso masculino y un 40 % en el caso femenino). Este incremento condujo a un período de importante variabilidad en los porcentajes de matrícula. Así, en el curso 94-95 se alcanzó un 45,6% de matriculación femenina, siendo el curso con un mayor porcentaje de matrículas femeninas de toda la historia del INEFC con diferencia, ya que nunca más se ha superado la barrera del 40% (solo se había alcanzado en 1977). Era también el primer curso en que el porcentaje de matriculaciones de las mujeres superaba al porcentaje de solicitudes femeninas (que era de un 33,78%), y representaba un incremento drástico, de prácticamente 19 puntos de porcentaje, respecto al curso anterior. Si bien en el curso 95-96 se volvió a un porcentaje bajo de matriculación femenina (de un 26,5%, frente a un 29,33% de solicitudes), a partir de ese período de transición, desde el curso 97-98, el porcentaje de matriculación femenina ha sido siempre superior al de solicitudes femeninas.

Por otra parte, se constata que a partir del curso 2002-2003, ambos sexos superan el 50% de aptos y aptas en las PAP, habiendo ligeras oscilaciones poco relevantes entre el colectivo femenino y el colectivo masculino.

A pesar de ello, desde el curso 06/07, en el que después de unos años de ligero incremento se alcanza el 35,1% de mujeres en primero, se inicia una clara tendencia a la disminución de la matrícula femenina hasta llegar al momento actual, el curso 12-13, con el menor número de matriculadas en toda la historia del INEF de Cataluña, un 21,6% del alumnado.

Gráfico 6: Porcentaje de matrículas en primer curso según sexo en el INEF de Cataluña (1975-2012) (BCN y LLE)



Fuente: Elaboración propia a partir de los registros del INEFC2.

Así pues, cuando creíamos que el deporte y la actividad física caminaba hacia la igualdad, los datos nos aportan una dura realidad: en lugar de avanzar, se ha retrocedido.

² Actualmente no se disponen de datos segregados por sexo del curso 96-97.

3. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El estudio longitudinal del caso del INEF de Cataluña nos permite observar como la tendencia a la disminución del interés por parte de las mujeres por los estudios en CAFyD ya lleva años produciéndose, si bien no ha sido hasta los últimos cursos cuando se ha destapado claramente alcanzando unos porcentajes prácticamente inimaginables. Así pues, los datos del INEFC coinciden con los datos obtenidos en el conjunto del estado español en los últimos cursos, y también con la tendencia detectada en la U. de Colonia.

Después de 20 años de escuela coeducativa (según establecía la LOGSE), de desarrollo del estado del bienestar, de luchas feministas, de ruptura de estereotipos y consignas morales aparentemente ya anticuados, de la incorporación creciente de las mujeres a la práctica deportiva, de transformación del sistema deportivo, de diversificación de las salidas laborales en nuestra profesión, etc... el bajo interés de las chicas por nuestros estudios, y la tendencia permanente a la baja que ha mostrado desde mediados de los años 90, y más en contraste con el incremento del interés masculino, resulta especialmente inquietante: ¿si la práctica deportiva femenina se ha incrementado, por qué no se ha incrementado el número de chicas que se interesan por estudiar CAFyD? Y más aún ¿Cómo puede ser que haya disminuido el interés? ¿Qué buscan y no encuentran en nuestro aparador? ¿Qué encuentran que las aleja? ¿Será un currículum excesivamente androcéntrico? Sin duda, los datos muestran que “alguna cosa falla” pero ¿Qué cambios se pueden, o se deben, realizar para que los estudios en CAFyD resulten también de interés para las chicas?

4. BIBLIOGRAFÍA

- CHEPYATOR-THOMSON, JEPKORIR ROSE & ENNIS, CATHERINE (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89 - 99.
- CONFERENCIA ESPAÑOLA DE INSTITUTOS Y FACULTADES DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE (2011). *Alumnado y profesorado en los estudios de CAFyD por sexo*. Toledo: CEIFCAFyD.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2009). *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte - Área: Igualdad efectiva entre mujeres y hombres*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- FERNÁNDEZ, EMÍLIA (Dir.); CAMACHO, MARIA JOSÉ; VÁZQUEZ, BENILDE; BLÁNDEZ, JULIA; MENDIZÁBAL, SUSANA; RODRÍGUEZ, M^a ISABEL; SÁNCHEZ BAÑUELOS, FERNANDO; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, MAURO & SIERRA, MIGUEL A. (2010). *Guía PAFiC, para la Promoción de la Actividad Física en Chicas*. Madrid: Consejo Superior de Deportes - Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad.
- FLINTOFF, ANN & SCRATON, SHEILA (2001). *Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education*. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5 - 21.
- FLINTOFF, ANN (1993). One of the boys? Gender identities in physical education initial teacher education. A I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Race, gender and the education of teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- GARCÍA BONAFÉ, MILA & ASINS, CONSUELO (1995). *La coeducación en la educación física* (Vol. 7). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la U. Autònoma de Barcelona.
- GARCÍA BONAFÉ, MILA (1991). *Los inicios del deporte femenino*. En Ajuntament de Barcelona (Ed.), *Mujer y deporte* (pp. 23 - 38). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- GARCÍA BONAFÉ, MILA (2001). *El siglo XX. La revolución deportiva de las mujeres*. Apunts. Educació Física i Esport, 64, 63 - 68.

- HARTMANN-TEWS, ILSE (2011). *Gender issues at the German Sportuniversity*. Grup d'Investigació Social i Educativa en l'Activitat Física i l'Esport. Disponible a: <http://inefcgiseafe.files.wordpress.com/2011/09/prof-dr-hartmann-tews-ilse-genderissues-at-the-german-sportuniversity.pdf> [Consulta: Diciembre, 2011].
- INSTITUTO DE LA MUJER (2011). *Alumnado universitario matriculado, según área de conocimiento*. Disponible a: <http://www.inmujer.gob.es/ss/Satellite> [Consulta: Diciembre, 2011].
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011). *Estadística de la Enseñanza Universitaria en España - Curso 2009/2010*. Disponible a: <http://www.ine.es/prensa/np655.pdf> [Consulta: Diciembre, 2011].
- LÓPEZ-SÁEZ, MERCEDES; PUERTAS, SUSANA & SÁINZ, MILAGROS (2011). *Why Don't Girls Choose Technological Studies? Adolescents' Stereotypes and Attitudes towards Studies Related to Medicine or Engineering*. The Spanish Journal of Psychology, 14(1), 74-87.
- MESSNER, MICHAEL & SABO, DONALD (Eds.) (1990). *Sport, men and the gender order: critical feminist perspectives*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- PRAT, MARIA (2011). *Memoria de la estancia de investigación "Género y diversidad en la formación del profesorado de EF. El caso de Leeds Met University"*. Barcelona: AGAUR.
- PUIG, NÚRIA & SOLER, SUSANNA (2004). Gènere i esport a Espanya. Un model interpretatiu. *Apunts. Educació Física i Esport*, 76, 71 - 78.
- PUIG, NÚRIA (2001). La situación de la mujer en el deporte al iniciarse el siglo XXI. A Margarita Latiesa, Pilar Martos & José Luis Paniza (Eds.), *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI* (Vol. 5, pp. 67 - 80). Madrid: AEISAD – Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L.
- PUJADAS, XAVIER (2009). Mujeres y deporte. Una larga carrera hacia la libertad (1880 - 2000). *DMujer*, 1(Málaga), 13-18.
- SCRATON, SHEILA (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- SOLER, SUSANNA (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura & Educación*, 21(1), 23-43.
- SUBIRATS, MARINA & TOMÉ, AMPARO (2007). Balones fuera. *Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro ediciones.
- VÁZQUEZ, BENILDE & ÁLVAREZ, GONZALO (Eds.) (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales - Instituto de la Mujer.
- VÁZQUEZ, BENILDE; FERNÁNDEZ, EMILIA & FERRO, SILVIA (2000). *Educación física y género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Instituto de la Mujer. Gymnos.
- VERTINSKY, PATRICIA (1992). *Reclaiming space, revisioning the body: the quest for gender-sensitive physical education*. *Quest*, 44, 373 - 396.
- WEINER, GABY (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(2), 233- 247.

ÁREA 4
Ocio, turismo deportivo y salud

Ocio deportivo como véctor de desarrollo social en relación a la responsabilidad social el impacto de la actividad física y el deporte en el tiempo de ocio

MARIAN ISPIZUA URIBARRI*
Dra. CC. Políticas y Sociología
UPV/EHU

“Sus características únicas convierten al deporte en un motor ideal para procesos de desarrollo tanto a nivel individual como social”

Walter Fust
Director de COSUDE

No cabe duda de que el concepto deporte no es un concepto unidimensional ni homogéneo, ya que se refiere a muchas realidades, que aunque se trate de definir de cara a una precisión científica incluye diversos modos no solo de ser entendido sino incluso de ser llevado a la práctica. Obviamente no es lo mismo hablar del deporte competición, de alto rendimiento que del deporte competitivo pero puramente lúdico, no es lo mismo hablar del deporte individual que del deporte en equipo, no es lo mismo hablar del deporte practicado en horario escolar que del deporte no institucionalizado, etc. De hecho tal como destacan Garcia Ferrando y Llopis (2011: 21) *“Se pueden diferenciar, de manera esquemática, los comportamientos deportivos de orientación materialista/moderna de los que siguen una orientación postmaterialista/postmoderna. Los primeros han impulsado hasta hace poco y de forma dominante el deporte regulado por las federaciones deportivas, en tanto que los segundos inspiran nuevas formas de practicar y vivir el deporte, que se orientan menos a la competición reglada y más a la recreación, al ocio, y en general , a la búsqueda de nuevas experiencias individuales y grupales”*.

Si tratamos de centrarnos en el deporte o ejercicio físico realizado por la mayoría de la población practicante con el fin de encontrarse bien física y psíquicamente, que se practica en un entorno social favorable y cómodo, y en el que los resultados tienen importancia relativa, nos estamos acercando a lo que en la “Carta Europea del Deporte promulgada en 2001, se

vincula a la idea de deporte para todos entendido como *«toda forma de actividad física que, a través de una participación, organizada o no, tiene por objetivo la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles»*.

Este tipo de deporte en el sentido en que persigue la mejora individual y social facilita el desarrollo y conlleva la transmisión de la responsabilidad social como valor, como factor que trata de promover el desarrollo no solo social sino también personal, y cuando nos referimos a la responsabilidad social vinculada a una acción o una actividad o incluso a un proyecto nos estamos refiriendo a la carga, compromiso u obligación que los miembros que desarrollan dicha acción o proyecto- ya sea como individuos o como grupo- tienen, tanto entre si como para la sociedad en su conjunto

El **desarrollo social por su parte** implica una evolución o cambio positivo en las relaciones de individuos, grupos e instituciones en una sociedad, implicando principalmente desarrollo humano pero también desarrollo económico, y su fin último estriba en aumentar el bienestar social, esto es en mejorar las condiciones y calidad de vida de todas las personas.

Al igual que cuando hablamos de responsabilidad social corporativa esta puesta en valor de la responsabilidad social a través del deporte como búsqueda de un mayor desarrollo personal y social/colectivo, puede plasmarse tanto en pequeñas acciones que afectan a la vida cotidiana como en actuaciones con gran impacto mediático y social (Funollet e Inglés, 2010: 524): en las primeras tendrán responsabilidad sobre todo los individuos, en las otras la sociedad y la administración que gestiona los recursos; las primeras se llevaran a cabo fundamentalmente en beneficio propio, las segundas redundarán en beneficio del conjunto de la sociedad.

Si nos fijamos en los valores que comúnmente se asocian a la práctica deportiva o de ejercicio físico en el tiempo de ocio, nos encontramos que el deporte ocio, además de conllevar un valor en si mismo constituye un instrumento de desarrollo (COSUDE, 2005: 14-16) en el sentido en que resulta útil de cara al:

- Desarrollo personal e integración social
- Preservación y promoción de la salud
- Desarrollo económico
- Potenciación de la equidad de género
- Transmisión de valores como la responsabilidad social
- Prevención y resolución de conflictos y promoción de la paz
- Factor de movilidad y comunicación

Un tratamiento similar a este queda recogido en el Libro Blanco sobre el Deporte (2007: 3): *“El deporte, además de mejorar la salud de los ciudadanos europeos, tiene una dimensión educativa y desempeña un papel social, cultural y recreativo”*, y de hecho el deporte ocio puede incidir en el desarrollo personal y social fundamentalmente desde estos diferentes ámbitos, perspectivas o modos de entender el propio deporte: desde la perspectiva de la salud, desde la perspectiva social, desde el punto de vista puramente lúdico/recreativo y desde el ámbito educativo, teniendo en cuenta que no se trata de perspectivas independientes sino claramente interrelacionadas.

Por otro lado, como ya hemos señalado con anterioridad, este análisis puede realizarse desde el ejercicio de la responsabilidad individual con búsqueda de la mejora de las condiciones de vida personales/individuales o desde el ejercicio de la responsabilidad de la sociedad como sujeto colectivo, que trata de promover el desarrollo social en sus diferentes facetas.

Si nos basamos en las teorías clásicas de los beneficios de la práctica deportiva vemos que uno de los principales beneficios vinculados a la práctica de ejercicio físico en el tiempo de ocio, está relacionada con la salud, entendida como un fenómeno amplio que tal como recoge la OMS incluye no solo patrones de carácter biomédico, sino definiéndola como un estado de bienestar psicofísico y social.

No cabe duda de que la práctica regular de ejercicio físico redundará en el bienestar personal, tanto físico (previene el sobrepeso y la obesidad, redundará en beneficios cardiosaludables, osteomusculares e inmunológicos e incluso conlleva beneficios de carácter terapéutico) como psicológico (libera del estrés, disminuye la ansiedad, mejora la autopercepción de la salud, etc.).

En cuanto al deporte ocio social, podemos afirmar que su práctica permite aumentar las relaciones sociales, facilita las relaciones entre personas de diferentes ámbitos espaciales, sociales y culturales, y potencia la integración rompiendo barreras, no solo a nivel general sino incluso dentro de grupos más específicos como los derivados del marco laboral. Por otro lado en este sentido también facilita la participación en tareas grupales e incluso en actividades de voluntariado, que a su vez crean nuevos vínculos del individuo con la sociedad.

Si nos fijamos en carácter más lúdico del deporte ocio, nos encontramos que la diversión constituye un factor fundamental para su práctica, estando esta estrechamente ligada a la función relacional e incluso a la salud psicológica y a la autopercepción del bienestar.

Por último, el deporte ocio facilita también la función educativa en cuanto a que mediante su práctica se transmiten valores sociales importantes para la integración del individuo en la sociedad e incluso se transmiten valores tan básicos como la solidaridad, el compañerismo y el valor de la propia responsabilidad social.

Pero, ¿perciben los ciudadanos que el deporte ocio transmite estos valores ligados a la responsabilidad social y por tanto al desarrollo personal y social? *¿Constituye el deporte realmente un vector DE DESARROLLO SOCIAL EN RELACION A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL? ¿Supone un factor que potencia la transformación social en aras a aumentar la responsabilidad social, el compromiso de los ciudadanos con la sociedad? ¿Cuál es el IMPACTO DE LA ACTIVIDAD FISICA Y EL DEPORTE EN EL TIEMPO DE OCIO? ¿Cómo perciben los ciudadanos el deporte?*

Si nos fijamos en datos globales aportados por el Eurobarómetro de la Comisión Europea en marzo de 2010, vemos que un 9% de los europeos practican ejercicio físico o deporte regularmente, un 31% con cierta regularidad, un 21% a veces mientras que alrededor de un 39% de la ciudadanía afirma no realizar deporte o ejercicio físico nunca. A pesar de esto nos encontramos con que la Europa de los 27 no constituye una realidad homogénea: mientras que en países como Bulgaria, Italia o Grecia no hacen ejercicio ni deporte nunca más de un

55% de la población (y tan solo lo hacen regularmente el 3%), en Irlanda o los países nórdicos el porcentaje de los que nunca practican ejercicio no alcanza el 10%. En España un 42% de los ciudadanos dicen no realizar ejercicio o deporte nunca, mientras que el 12% afirma hacerlo regularmente (5 o más veces a la semana).

En general en Europa no hay excesivas diferencias por sexo entre las personas que practican regularmente: en ambos casos ronda el 10%, pero si las hay entre las que no practican nunca: el 43% de las mujeres frente al 34% de los hombres no realizan ejercicio físico o deportivo nunca, haciéndose patente que las diferencias aunque van disminuyendo continúan existiendo. Las pautas relativas a la edad continúan siendo claras: a más edad menor tasa de práctica de ejercicio físico o deporte.

Las tasas varían si nos fijamos en prácticas de actividad física ajenas al deporte como andar en bici, pasear o andar de un sitio a otro, bailar o arreglar el jardín. En este caso un 27% de los europeos lo hacen a menudo, un 38% con cierta regularidad, un 20% a veces y los que no lo hacen nunca suponen el 14% (en el caso de España el 10%).

En este caso no hay diferencias entre hombres y mujeres, y aunque a más edad menos actividad física, las diferencias son mucho menores que las que se dan al referirnos al ejercicio físico o al deporte.

Casi la mitad de los practicantes de deporte o ejercicio físico en Europa lo realizan en espacios públicos tales como un parque o en la naturaleza, un tercio aprovecha el tiempo en el camino de casa al trabajo o al lugar de estudios o a hacer compras, para practicarlo mientras que una cifra similar los realiza en instituciones organizadas como puede ser en un centro deportivo, un club o un gimnasio (fitness centre). Un 8% lo realiza en el trabajo, y un 4% en el centro de estudios.

Aparte de esta descripción genérica nos interesa fundamentalmente la percepción de los ciudadanos sobre las razones que les mueven a la práctica deportiva o de ejercicio físico en su tiempo de ocio, ya que esto es lo que nos lleva a conocer la concepción que tienen del deporte como transmisor de valores como la responsabilidad social orientada al desarrollo personal y colectivo.

Las principales motivaciones que llevan a los europeos a la práctica deportiva son las ligadas al bienestar y la salud. Entre las diez razones más destacadas encontramos ocho relacionadas con este factor, siendo las más escogidas la mejora de la salud, la mejora de la forma física o el relajarse, e incluyéndose también en este grupo mejorar el aspecto físico, mejorar el rendimiento físico, controlar el peso o contrarrestar los efectos de la edad y mejorar la autoestima.

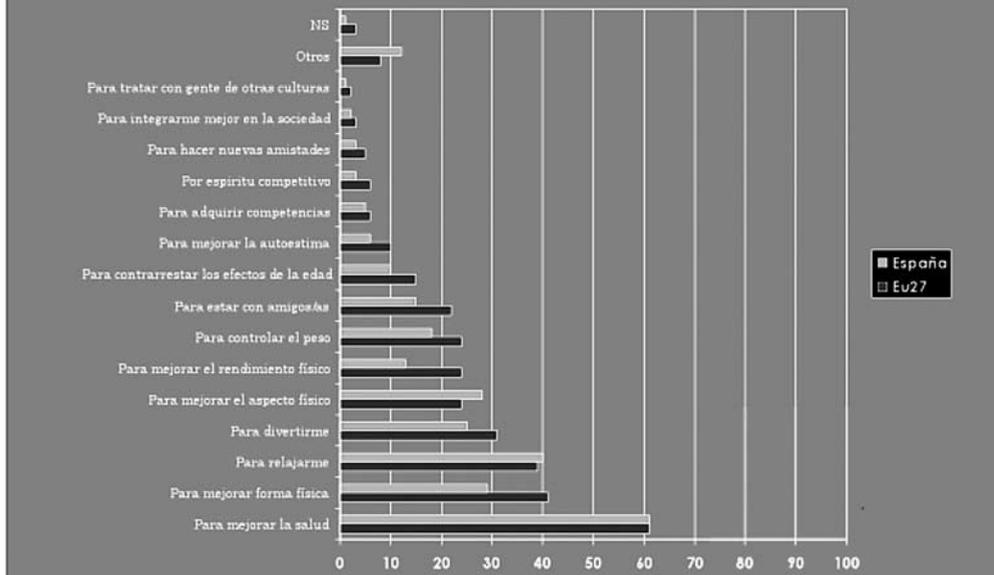
Las otras dos razones se relacionan con lo lúdico y la sociabilidad: divertirse y estar con amigos/as también se encuentran entre las motivaciones más señaladas.

Otras razones como mejorar la autoestima, el espíritu competitivo, hacer nuevas amistades, integrarse mejor en la sociedad o tratar con gentes de otras culturas son motivos escogidos por menos de un 10% de los practicantes de deporte o ejercicio físico.

En este sentido, nos interesa hacer referencia a las diferentes motivaciones escogidas por diferentes grupos sociales (Comisión Europea, Eurobarómetro 334, 2010):

Motivaciones personales para hacer ejercicio físico (Eurobarómetro 2010)

(Base: personas que realizan deporte o actividad física)



Fuente: Comisión Europea, Eurobarómetro 334, 2010.

- Las mujeres son algo más conscientes de la importancia de las cuestiones relacionadas con la salud, así como de la imagen física, mientras que a los hombres les motiva más la diversión derivada del ejercicio
- La salud es más importante a medida que incrementa la edad, y sin embargo la importancia de los elementos relacionados con las relaciones sociales y la diversión decrecen
- Las personas que han recibido más años de educación valoran más el ejercicio como una actividad en la que se disfruta
- Las personas con problemas económicos son más reacias a realizar ejercicio para mejorar su salud
- La mejora de la salud constituye una importante motivación para las personas que realizan deporte regularmente

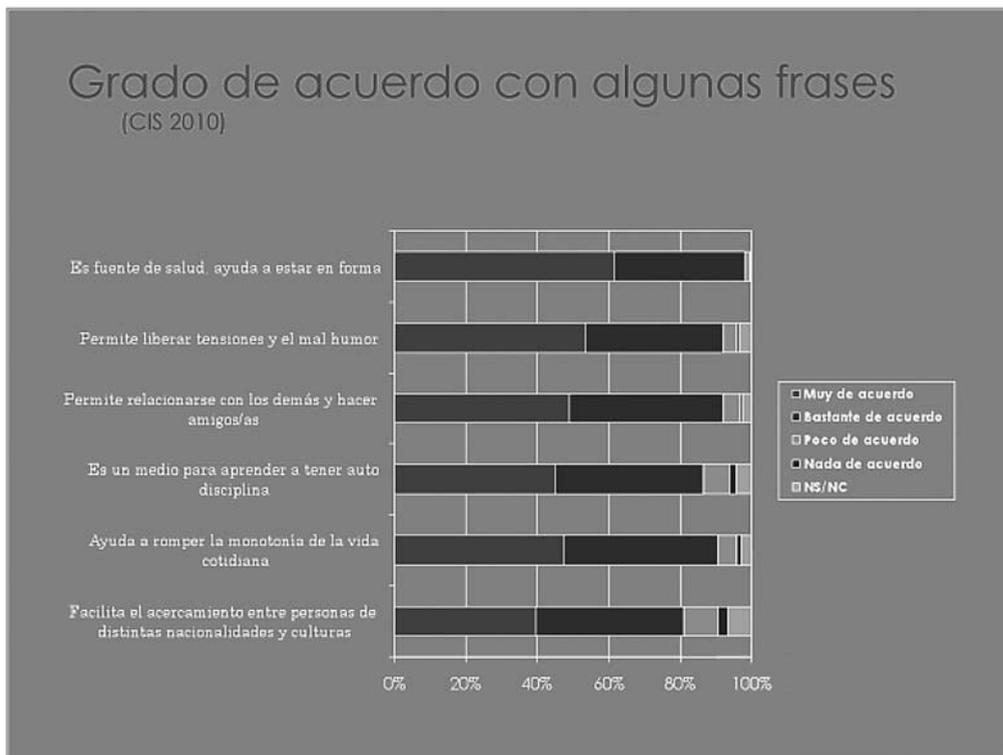
En la otra cara, la causa que fundamentalmente aduce la población para no practicar deporte es la falta de tiempo, que es lo que afirma casi la mitad de la población (45%). Curiosamente la segunda razón argumentada está ligada a la salud: casi el 15% de los europeos que no hacen deporte o ejercicio físico afirman no realizarlos por padecer una minusvalía o enfermedad que le impide practicarlo.

El que no gusten las actividades de carácter competitivo es escogido como razón por el 7% de los europeos, razones de índole económica, de falta de infraestructuras o equipamien-

tos cercanos y la falta de amistades que practiquen deporte son razones de menor importancia no siendo escogidas ni por el 5% de la población cada una.

En España en el estudio realizado por el CSD (CIS 2010), vemos que las principales razones que llevan a la práctica deportiva son la practica de ejercicio físico, (34%), la diversión y el pasar el tiempo (23%) y el mantener o mejorar la salud (15%) mientras que las que llevan a no practicar deporte son la edad (18%), el que no gusta el deporte (18%), la pereza o desgana (16%) o el cansancio (15%).

Si nos fijamos en las consideraciones asociadas al deporte recogidas en el estudio del CIS encontramos la siguiente información:



Fuente: CIS, 2010.

Tal como puede observarse a partir de los datos del CIS, la población española esta total o bastante de acuerdo con que el deporte es fuente de salud y ayuda a estar en forma (98%), así como que guarda alta relación con el buen estado psicológico ya que permite liberar tensiones y el mal humor (92%).

Del mismo modo el entendimiento del deporte como facilitador de las relaciones sociales e incluso de ruptura con la monotonía de la vida cotidiana también son valores plenamente compartidos por la ciudadanía (superan en ambos casos el 95% los que muestran su acuerdo).

La transmisión de valores culturales como el aprendizaje de la autodisciplina o el hecho de que el deporte facilite el entendimiento con personas de otras nacionalidades y culturas no son tan ampliamente compartidos: el 13% de la ciudadanía no está de acuerdo con que el deporte facilite el entendimiento intercultural, y el 9% no piensa que ayude a adquirir autodisciplina.

Según los datos recogidos en el estudio “*Los hábitos deportivos de la población escolar en España*” realizado este mismo año 2012 por el CSD, entre la población de 6 a 18 años los motivos principales de la practica deportiva son “por que me gusta esta actividad” (53%), el estar en forma (17%), por querer llegar a ser deportista profesional (9%), para mantener la línea (7%) o por hacer nuevos amigos (5%). Las razones aducidas para no practicarlo son similares a las de los adultos siendo la falta de tiempo la más destacada (25%), seguido de “porque no me gusta el deporte” (20%), o “no se me da bien” (11%).

Con lo visto hasta el momento vemos que recogiendo las definiciones iniciales sobre responsabilidad social y desarrollo no cabe duda de que el ocio deportivo es utilizado/realizado por la población en beneficio propio y orientado hacia la mejora del bienestar personal en los diferentes ámbitos: salud, relaciones sociales, recreación e integración. El valor educativo del deporte se entiende más como valor para incidir en la práctica de los menores que en beneficio propio.

Como ejemplo, nos referimos al Estudio sobre “*Práctica de deporte y comportamientos violentos en competiciones deportivas*” realizado el pasado año 2011 por el “Gabinete de prospección sociológica” del Gobierno Vasco junto con Kirolalde, vemos que en una escala de 0 (ninguna importancia) a 10 (máxima importancia), la población vasca otorga un 8,7 de media a la importancia del deporte para la educación de la juventud.

Ya que estamos tratando de analizar la responsabilidad social derivada del deporte ocio nos parece imprescindible hacer referencia a un aspecto fundamental en el desarrollo social vinculado a la responsabilidad social como es el tema del voluntariado. En este sentido encontramos algunos datos interesantes recogidos en el Eurobarómetro: el 7% de los europeos encuestados afirman que ceden su tiempo para voluntariado deportivo, siendo este porcentaje mayor en los países nórdicos y rondando en España el 5%. En general el voluntariado deportivo es más numeroso entre los hombres y entre los que han recibido más años de educación

Las personas que hacen ejercicio o deporte son más propensas a ser voluntarias: el 15% de los que hacen ejercicio regularmente y el 12% de los que lo hacen a menudo son voluntarios.

Aunque hasta este momento hemos estado haciendo referencia a las motivaciones personales que llevan a la práctica de ejercicio físico o deporte que constituyen una de las facetas de la responsabilidad de los individuos en cuanto que consiguen beneficios individuales y orientados al desarrollo personal, sin embargo nos queda por analizar la otra cara de la deporte ocio como vector de desarrollo social y ligado a la responsabilidad social de quien gestiona los recursos de la comunidad. Nos estamos refiriendo a cómo la Administración puede hacer de la promoción del deporte y del ejercicio físico un factor de desarrollo social.

La administración debe facilitar que la práctica de deporte ocio redunde en un mayor desarrollo social y ambiental sostenible mediante la:

1. Promoción de hábitos saludables
2. Transmisión de valores sociales responsables y ligados a la modernidad

3. Creación y mantenimiento de espacios públicos accesibles y sostenibles
4. Potenciación del desarrollo económico

1. PROMOCIÓN DE HÁBITOS SALUDABLES

Ya que las motivaciones fundamentales de la población para la práctica deportiva son las relacionadas con la salud, los poderes públicos deben promover la realización de ejercicio físico en todos los ámbitos vitales. Desde la escuela, hasta los hospitales, y centros de trabajo pasando por la potenciación del ejercicio físico en el tiempo de ocio.

Realizar ejercicio físico redunda en nuestra calidad de vida ya que permite un mejor estado de salud así como el desarrollo de una salud mental positiva.

Esto tendrá consecuencias claras a nivel de la comunidad: nos encontraremos ante una población más sana en todos los sentidos, y que tal como destacan Moscoso y Moyano (2009:13) *“Es mucho más económico promocionar la práctica deportiva entre todos los grupos de edad que hacer frente a los gastos sanitarios que supone atender las enfermedades ocasionadas por el sedentarismo”*.

Planes como Aktibili, promovido por el Gobierno Vasco, constituyen un claro ejemplo en este sentido.

2. TRANSMISIÓN DE VALORES SOCIALES RESPONSABLES Y LIGADOS A LA MODERNIDAD

Está claro que la ciudadanía busca en el deporte la diversión y las relaciones sociales: muchos buscan nuevas amistades, nuevas relaciones en la práctica de ejercicio físico, y otros afirman no realizarlo por no tener amistades con quien compartirlo.

Los programas destinados a la práctica deportiva o de ejercicio físico colectivo (paseos organizados, días de deporte popular, etc.), permiten una mayor participación social.

Por otro lado la práctica deportiva más o menos organizada en el tiempo de ocio permite la transmisión y difusión de valores como la solidaridad, la responsabilidad, la deportividad, el compañerismo, etc., e incluso facilita la integración: personas con minusvalías, o personas procedentes de otras culturas pueden encontrar en el deporte un modo de inclusión en la sociedad en la que se encuentran. Para ello la administración deberá promover la realización de “competiciones no excluyentes”, y tratar de promocionar la práctica de deporte conjuntamente entre diferentes colectivos evitando en la medida de lo posible las competiciones de personas pertenecientes a una única nacionalidad extranjera que potencian la exclusión.

Del mismo modo, el deporte puede ayudar a prevenir las drogodependencias así como las conductas inadaptadas o antisociales.

Por último en este sentido recalcar que el deporte y los eventos deportivos a todos los niveles constituyen un escaparate comunicativo excelente que debe ser aprovechado para transmitir comportamientos solidarios y cooperativos, campañas anti-violencia, e incluso programas que potencien la equidad de género, el voluntariado y la igualdad.

3. CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DE ESPACIOS PÚBLICOS ACCESIBLES Y SOSTENIBLES

Como hemos visto la mayor parte de los ciudadanos europeos que practican ejercicio físico lo realizan en espacios públicos, en un parque o en la naturaleza, o incluso en los trayectos de casa al trabajo, al centro de estudios o las compras que constituyen espacios normalmente urbanos.

Todos estos espacios tanto los urbanos como los de naturaleza constituyen espacios creados, cuidados y gestionados por los poderes públicos.

Así en numerosas ciudades se está tratando de promover los espacios públicos de cara a una mayor práctica de ejercicio físico: la creación de paseos o itinerarios urbanos con aparatos para hacer gimnasia, las rutas urbanas señalizadas con tiempo y distancia de recorrido (o incluso quema de calorías), la generación de programas que facilitan la práctica del paseo en grupo, o la organización de grupos de gimnasia organizada en los espacios públicos se añaden a los carriles bici o a los servicios de alquiler de bicicletas que potencian no solo el ejercicio físico sino también el uso de transporte ecológico y sostenible haciendo las ciudades más habitables.

Por otro lado en lo que se refiere al ocio deportivo en la naturaleza, el control del uso de esta por los poderes públicos es cada vez mayor, impidiendo el abuso que podría suponer un uso libre e indiscriminado de los espacios naturales.

No cabe duda de que estas decisiones ligadas a políticas públicas conllevan consecuencias en el desarrollo del espacio de diversa índole: por un lado conllevan repercusiones en el propio uso del espacio, pero también conllevan repercusiones económicas que pueden resultar tanto positivas como negativas (por ejemplo: la prohibición del uso de 4x4 en pistas forestales en un determinado lugar puede conllevar que sus potenciales usuarios orienten sus estancias a otro lugar, lo cual puede ser bueno para la preservación del medio natural pero ser interpretado negativamente por los negocios locales).

4. POTENCIACIÓN DEL DESARROLLO ECONÓMICO

El deporte ocio puede potenciar a su vez el desarrollo económico tanto a nivel local como a nivel laboral, como por ejemplo dentro de una empresa.

Por un lado la organización de eventos deportivos de gran expectación social no cabe duda que generan negocio, no hay más que ver el caso de Reino Unido que tras 9 meses en recesión parece que este mes de octubre de 2012 ha salido de ella gracias a los beneficios y negocios generados a partir de la celebración de los JJOO de Londres. Y generan no solo negocio sino que generan “*ciudad para sus habitantes*” en el sentido que las infraestructuras creadas para el desarrollo de dicho evento quedan para el uso de la ciudadanía.

Pero sin ir tan lejos la celebración de cualquier evento deportivo menor (día del deporte en la calle, o torneos interbarrios) también genera actividad económica y no hay más que ver como empresas se unen a la promoción de estos eventos, de manera que obtienen beneficios económicos y beneficios ligados a la imagen de la marca.

En el ámbito laboral también esta cada vez más extendido la organización de eventos deportivos de ocio en dos sentidos: la práctica mediante la organización de eventos deportivos intra-empresa que por un lado permiten incrementar los vínculos de los trabajadores entre si y por otro el propio apego a la empresa y la organización de competiciones deportivas externas a la empresa mediante la organización de eventos a los que se invita a directivos de empresas vinculadas o a clientes preferentes (en marcas de lujo por ejemplo). En este sentido es de destacar que curiosamente, se suele tratar de torneos masculinos, reproduciéndose el estereotipo de empresario/directivo hombre.

Para concluir, decir que aunque no somos ingenuos, y compartimos algunas de las visiones críticas e incluso negativas del deporte (desigualdad, burocratización, tendencia a la homogeneización de los diferentes tipos de practicas, espectacularización, economismo, etc.) creemos que el deporte tanto en su ámbito de disfrute y practica personal como en su organización y gestión desde ámbitos colectivos (locales, provinciales, etc.) puede y debe constituir un elemento de transmisión de responsabilidad social de cara a mejorar el bienestar individual y colectivo que constituye la base del desarrollo.

5. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEA (2007): Libro Blanco sobre el deporte, Bruselas (COM 2007/391).
- FUNOLLET, F. e INGLES, E. (2010): “Los diferentes factores que conforman la responsabilidad social corporativa y su perspectiva deportiva” Actas del XI Congreso Aeisad ¿Cómo hacer del deporte una herramienta para el desarrollo? pp 524-533.
- GARCÍA FERRANDO, M. PUIG, N. y LAGARDERA (comps.) (2009): Sociología del deporte, Alianza Ed., Madrid.
- GARCÍA FERRANDO, M. LLOPIS, R. (2011): Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010, CIS/CSD, Madrid.
- AGENCIA SUIZA PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN (COSUDE) (2005): El deporte al servicio de la paz y del desarrollo, Suiza.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (2004): El valor del deporte en la educación integral del ser humano, Revista de Educación nº 335, pp 105-126.
- KAIT (2006): Deporte, Gestión y municipio. Aspectos clave, Eudel, Bilbao.
- MOLINA, F. (2010) “El deporte como motor de cambio y elemento transformador de la sociedad” en Actas del XI Congreso Aeisad ¿Cómo hacer del deporte una herramienta para el desarrollo?, pp. 46-59.
- PORRO, N. (2010): Retos para el futuro del deporte en Europa, en Actas del XI Congreso Aeisad ¿Cómo hacer del deporte una herramienta para el desarrollo?, pp 30-37
- ZULAIKA, L. M. (2004): 25 razones para practicar deporte, (ISBN 84-95840-18-9).

5.1. Estudios

- CIS (2010): Estudio 2.833 *Hábitos deportivos en España IV*.
- CSD (2012): Estudio *Los Hábitos deportivos de la población escolar en España*”.
- European Commission (2010): *SpecialEurobarometer: Sport and Physical Activity*.
- Gabinete de prospección sociológica Gobierno Vasco (y Kirolalde) (2011): *Práctica de deporte y comportamientos violentos en competiciones deportivas*.

Cluster SurfCityDonostia

MAITE AYESTARÁN VEGA* y JOKIN ARROYO**

* *Licenciada en Ciencias Económicas. Responsable Cluster SurfCityDonostia.
Fomento San Sebastián. Ayuntamiento de Donostia*

** *Diplomado en Turismo. Asistencia Técnica Cluster Surf City Donostia.
Itxaslehor Servicios Turísticos Surf Consultancy*

RESUMEN

El Cluster Surf City Donostia representa la agrupación de agentes que colaboramos para asegurar nuestra continuidad y la evolución del contexto hacia un sector equilibrado, innovador y competitivo.

Actualmente, cerca del 60% de los agentes del sector localizados en Donostia / San Sebastián y su entorno estamos adheridos al cluster. Podemos destacar a emprendedores con iniciativas de negocio, organizaciones y clubs, empresas del sector, centros formativos, centros de I+D+i e instituciones públicas. Nuestra misión es la de colaborar con las personas, agentes e instituciones en el desarrollo de un contexto que;

- Favorezca la creación y consolidación de iniciativas orientadas hacia un sector sostenible, innovador y competitivo.
- Proyecte su presencia en el marco internacional.
- Preserve la cultura de surf de nuestras costas y favorezca su desarrollo.

La visión con la que afrontamos el futuro es la de fomentar las capacidades de personas, agentes e instituciones en un contexto de oportunidades basadas en la sostenibilidad, la innovación y la competitividad hacia el liderazgo compartido del sector. Para ello planteamos herramientas colaborativas que faciliten los procesos de:

- Participación e identificación de oportunidades. Cobertura de las necesidades que superen las expectativas de los agentes del cluster.
- Entrenamiento de la inteligencia colectiva entre los agentes del cluster.
- Capacitación de las personas para el desarrollo de un sector sostenible, innovador y competitivo.

Palabras clave: desarrollo económico local surf cluster.

ABSTRACT

The Surf City Donostia cluster involves a group of agents working together to assure our own continuity and turn our business into a well-balanced, innovative and competitive sector. Currently, over 60% of agents identified in the sector close to Donostia / San Sebastian have joined the cluster. Among them, we can highlight entrepreneurs with business initiatives, organisations and clubs, companies in the sector, training centres, RTD+i centres and public institutions. Our mission involves working with people, agents and institutions to develop a context that:

- Encourages setting up and consolidating initiatives aiming to produce a sustainable, innovative and competitive sector.
- Projects its presence on the international stage and.
- Maintains the surf culture along our coasts.

Our vision for the future involves promoting the skills held by people, agents and institutions within a context of opportunities based on sustainability, innovation and competitiveness, working towards shared leadership of the sector. To do this, we are proposing collaborative tools that facilitate the following processes:

- Participation and identification of opportunities.
- Covering needs, exceeding the cluster agents' expectations.
- Training collective intelligence among cluster agents.
- Skills training for people to develop a sustainable, innovative and competitive sector.

En las dos últimas décadas Donostia-San Sebastián ha sido testigo de una transformación y renovación en su tejido productivo, dando lugar a una industria terciarizada y competitiva, interdependiente con el sector servicios y generadora de valor añadido, pues incorpora la I+D y apuesta por el cambio tecnológico, si bien sigue necesitando una constante incorporación de innovación a su proceso productivo para seguir siendo dinámica y competitiva.

Fomento de San Sebastián ha acompañado a la ciudad en ese proceso de transformación, reforzando su actividad y asumiendo nuevas competencias que le han permitido desde la visión y el potencial local apoyar la transformación del modelo económico urbano.

Todas las iniciativas y proyectos promovidos desde Fomento San Sebastián persiguen la promoción de la innovación productiva y son llevadas a cabo a través del trabajo en red y con criterios de sostenibilidad **económica, social y medioambiental**.

En los últimos años el devenir de la crisis económica pone a Fomento San Sebastián en la encrucijada de optimizar la gestión de los recursos, en un contexto en el que la demanda de apoyo público e intervención tanto en el mercado laboral como de apoyo al emprendizaje y la competitividad de las empresas es cada vez mayor.

En su apuesta por la transformación del modelo productivo en claves de innovación Fomento decide apostar por aquellos sectores que se consideran estratégicos y emergen-

tes en la ciudad: Sector Audiovisual, Sector de las Energías Renovables, Sector de las tecnologías asistivas o soluciones de Apoyo y el Sector del Surf o Surf City, Sector I+D+I.

Las políticas sectoriales definidas para la promoción de cada uno de estos sectores se ha vertebrado entorno al trabajo desde los Clusters, con la finalidad de hacer crecer a estos sectores económicos desde el trabajo en red con cada uno de los agentes socioeconómicos que intervienen en su cadena de valor. Así, en mayor o menor presencia y con mayor grado de poder asociativo y estructuración en cada uno de ellos encontramos Empresas, Centros de Investigación, Universidades y Centros Formativos así como Asociaciones e Instituciones. La estrategia de intervención en cada uno de ellos se ha definido entorno a una serie de líneas estratégicas donde la innovación es una clave y un requisito fundamental.

El origen de apostar por el sector del Surf es la toma de conciencia de las características de Donostia-San Sebastián como uno de los pocos **entornos urbanos**, donde es posible la práctica del surf rodeado de un tejido empresarial emergente, centros de investigación orientados a la innovaciones en este sector y con una oferta turística y cultural muy amplia. Todas estas cualidades hacen atractiva la oferta para la practica de este deporte a segmentos, desde el joven turista que viaja solo, hasta los masters o familias enteras que ven complementada la oportunidad que la ciudad le ofrece para la practica del surf con otras actividades de ocio. Por todo ello, se decide analizar la Industria del Surf como un sector emergente, en nuestro reto de traccionar la transformación del modelo productivo a través del **modelo de clusterización local**.

El sector en Donostia esta formado por un total de 82 agentes, con un 58% (48) de los mismos adheridos formalmente como miembros del cluster. Por tipología de agentes encontramos, 52 empresas de las cuales 35 (67%) se han adherido, 30 entidades de apoyo (Federaciones, Centros de Formación y universidades, administraciones y organismos públicos y centros de I+D+I) de las cuales 13 son miembros del cluster (43%).

Como punto de partida, se elaboró un diagnostico y plan estratégico del sector a partir del cual se han vertebrado las diferentes iniciativas llevadas a cabo durante el año 2011. Dentro de la línea estratégica de promoción de la Nueva Economía, se ha coordinado un grupo de trabajo con diferentes agentes del sector de cara a definir los **perfiles profesionales innovadores** que a futuro pueda absorber la industria del surf. En torno a esos perfiles, se han organizado 12 acciones formativas con un total de 80 participantes y una valoración muy positiva por parte del sector de cada uno de los módulos.

La formación impartida tiene como objetivo la inserción a corto plazo de sus participantes para lo cual desde el cluster se pone a disposición de los miembros ayudas a la contratación y como novedad en Octubre de 2012 partirán a 15 destinos surf internacionales becarios para desempeñar proyectos en empresas e instituciones relacionadas con el desarrollo económico sostenible del sector en estos países cubriendo además un doble objetivo de establecer relaciones comerciales para nuestras empresas y posicionar nuestra oferta como SurfCityDonostia.

Dentro de esta misma línea estrategia se ha puesto en marcha un **observatorio sectorial** que ha realizado estudios en los 2 últimos años y ha permitido constatar la evolución positiva y el posicionamiento que el sector está experimentando.

Desde su constitución **12 empresas** se han beneficiado de la **asesoría experta** que se ofrece desde el cluster y se han **constituido 9** empresas nuevas en el sector.

En Octubre 2011 se participo como SurfCity en el **Salón del Deslizamiento de Hossegor**, acompañando 6 empresas de fabricación, facilitando a las mismas el contacto y el establecimiento de acuerdos comerciales con las grandes marcas y distribuidoras internacionales, suponiendo además un inmejorable escaparate para posicionar el cluster SurfCity dentro de la industria internacional.

En Noviembre de 2011 se ha lanzado la red **World SurfCity Network**, donde se ha liderado la primera red internacional para el impulso del surf como motor económico, generador de empresas, de riqueza y de empleo cualificado. En la red se integran nueve ciudades meca de la industria y destinos Surf indiscutibles: Arica (Chile), Durban (Sudáfrica), Ericeira (Portugal), Hossegor (Francia), Gold Coast (Australia), Las Palmas de Gran Canaria, Newcastle (Australia) y Santos (Brasil), además de San Sebastián, que lidera la red. Estas ciudades tienen en común su tradicional vinculación al mundo del surf, entendido desde una perspectiva más amplia que la estrictamente deportiva. Entre los objetivos de la red esta impulsar de forma conjunta proyectos en el ámbito de:

- La colaboración y transferencia de investigación entre empresas y centros de las ciudades miembros para promover el emprendizaje y la diversificación de las líneas de negocio del sector
- Cooperación con la industria: Favoreciendo el intercambio de experiencias entre la industria de las diferentes ciudades a fin de identificar posibles colaboraciones así como modelos de negocios innovadores con éxito en la industria en cada una de ellas.
- Identificación de oportunidades para ampliar la internacionalización de productos y servicios locales.
- Vigilancia Internacional: Para crear y mantener un observatorio común de la industria del surf que pueda identificar nuevas tendencias de mercado y tecnológicas, que sirvan para orientar a la creación y mejora de las compañías relacionadas con la industria del surf así como medir el impacto de las diferentes iniciativas en cada ciudad y de la propia red.

La innovación es un eje prioritario dentro del plan de actuación del SurfCity Cluster contando con proyectos referentes a nivel internacional como el proyecto Wave Garden (ola artificial) o Tabla de Surf de Sensores desarrollada entre Pukas y Tecnalia. Desde Fomento se han apoyado 5 ideas de negocio innovadoras gracias a la financiación de un proyecto de colaboración transfronteriza (I+E).

SurfCityDonostia ha posibilitado a sus miembros lograr un posicionamiento conjunto en el ámbito nacional e internacional gracias a los diferentes canales de comunicación establecidos, pagina web www:surfcitydonostia.com ,twitter [@surfcitydonostia](https://twitter.com/surfcitydonostia) , o las diversas participaciones en congresos como los previstos en Octubre de 2012 en el marco del 15th TCI Annual Global Conference o el XII Congreso de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (AEISAD).

Conscientes de que las estrategias de promoción económica en torno a este sector tiene su efecto arrastre en el turismo y en el propio sector como deporte , desde el cluster SurfCity Donostia se han puesto en marcha proyectos que más allá de perseguir la mejora competitiva de los negocios velen por un crecimiento del sector sostenible. En ese sentido se esta trabajando en una regulación de playas y promoviendo eventos deportivos fuera de la temporada estival que permitan desestacionalizar la demanda. Asimismo se esta trabajando para dotar de infraestructuras adecuadas a la ciudad tanto en lo referido al alojamiento de surfistas que visitan nuestra ciudad con la próxima inauguración de Uba House , como en la posibilidad de disponer de un centro de alto rendimiento que permita profesionalizar la practica de este deporte para los surfistas locales.

Las mujeres, impulsoras y beneficiarias de la promoción de Actividad Física. El caso AKTIBILI

MAIDER EIZMENDI* y JUAN MANUEL MURUA**

* *Lic. en Periodismo y Antropología*

** *Lic. en Ciencias Económicas y Empresariales. Avento Consultoría S.L.*

RESUMEN

Los datos sobre actividad física y sedentarismo que fundamentan la iniciativa AKTIBILI (iniciativa de la sociedad vasca para el fomento de la actividad física) evidencian menores tasas de actividad por parte de las mujeres que de los hombres. Por lo tanto, la aplicación de una perspectiva de trabajo que contemple las desigualdades de género se plantea, si cabe, más prioritaria.

La inclusión de la perspectiva de género en este tipo de iniciativas debe incluir a las mujeres no sólo en su condición de beneficiarias de las medidas, sino como agentes activas del proceso de desarrollo de las mismas. Uno de los objetivos preferentes debe ser impulsar su participación en el proceso de elaboración de las estrategias y acciones que constituyen la esencia de iniciativas como AKTIBILI, asegurando así una presencia igualitaria tanto en los grupos de población desarrollados para obtener información cualitativa entorno a la percepción de motivos y barreras en la actividad física, como en los grupos de trabajo en los que se plantean y priorizan las estrategias y acciones de la iniciativa.

La incorporación de una persona formada en igualdad en cada uno de los grupos de personas expertas contribuye a velar por la inclusión de la perspectiva de género en las medidas planteadas y suscita la reflexión en torno a las desigualdades de género entre los y las participantes de los grupos de trabajo, que se convierten, a su vez, en magníficas herramientas de socialización.

Palabras clave: actividad física, género, participación, empoderamiento

ABSTRACT

The data about physical activity and sedentary lifestyle that are the basis of AKTIBILI initiative (initiative of the basque society to encourage physical activity) evidence lower rates of activity in women than in men. Therefore, the application of a working method that considers gender inequalities becomes a priority issue.

The inclusion of the gender perspective in this type of initiatives must include the women not only as beneficiaries of the measures, but also as active agents of the development process of such measures. One of the main objectives must be to promote their participation in the drawing up process of the strategies and actions that constitute the essence of initiatives such as AKTIBILI, so as to guarantee an egalitarian presence in the population groups developed to obtain qualitative information about the perception of motives and barriers in the physical activity, as well as in the working groups in which the strategies and actions of the initiative are brought up and prioritized.

The incorporation of a person educated in equality in each one of the expert people groups contributes to ensure the inclusion of the gender perspective in the brought up measures, and gives rise to think about the gender inequalities among the participants of the working groups, which serve as excellent tools for socialization as well.

Key words: physical activity, gender, participation, empowerment.

1. INTRODUCCIÓN

El análisis previo de los datos sobre actividad física y sedentarismo, que pone las bases de la iniciativa AKTIBILI (iniciativa de la sociedad vasca para el fomento de la actividad física), no hace más que confirmar los resultado de los estudios acometidos en esta área: “Las mujeres vascas son significativamente menos activas que los vascos, ello independientemente de la unidad de medida empleada y de la edad” (Gobierno Vasco, 2011). Las diferencias además de cuantitativas son cualitativas, ya que los motivos que impulsan a unas y a otros a la actividad física son distintos. Así, tal y como se ha constatado en el citado documento, las mujeres realizan actividad deportiva fundamentalmente por mantener la línea (36% de las mujeres) y por diversión (26%). Los hombres, sin embargo, realizan actividad deportiva sobre todo por diversión (50%) y por mantener la línea (17%). Las diferencias en cuanto a la motivación para realizar actividad física, están mediadas fundamentalmente por los estereotipos de género atribuidos a hombres y a mujeres.

Ante estos datos se constató la necesidad de que uno de los principios rectores que se marcan en el Marco para la Acción de AKTIBILI fuese que el impulso de la actividad física y reducción del sedentarismo debe ser “una cuestión de género” y que un elemento transversal en el desarrollo de la iniciativa AKTIBILI debe ser la igualdad de las mujeres y de los hombres en el ámbito de la actividad física.

Con ese fin y buscando la confluencia con el V Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la CAE, se han adoptado medidas para garantizar la introducción de la perspectiva de género en el proceso metodológico y en el contenido de las propuestas de intervención futuras.

2. PARTICIPACIÓN Y EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES

Impulsar la participación de los distintos agentes (educación, servicios sociales, deporte municipal, investigación, urbanismo, medio ambiente, salud...) que directa o indirectamente

están implicados en el fomento de la actividad física así como de la población en general ha resultado una de la piedras angulares de esta iniciativa.

El fomento de la participación a la hora de confeccionar las medidas que vertebran iniciativas como AKTIBILI, impone llevar a cabo grupos de población y grupos de trabajo que ofrecen información sobre las percepciones que existen acerca de la práctica física en distintas etapas vitales, así como sobre las estrategias y acciones que han de tomarse para el impulso de la actividad física en cada una de las áreas en las que trabajan las personas expertas.

Uno de los puntos clave a la hora de confeccionar estos grupos resulta la inclusión de la perspectiva de género para lo que, como punto de partida, es preciso impulsar la participación de las mujeres en los distintos foros, entendiendo que las mujeres deben ser agentes activas e impulsoras de las acciones y estrategias y no meras receptoras o beneficiarias de las medidas.

No obstante, a la hora de la confección de cualquier proceso de participación ha de tenerse en cuenta que la capacidad de las mujeres y los hombres para participar en la sociedad, y más exactamente en los espacios de toma de decisiones, está mediada por las diferentes responsabilidades y expectativas que unas y otros tienen en su día a día. Las tareas atribuidas socialmente a las mujeres y que tradicionalmente han estado más relacionadas con la esfera privada repercuten en la posibilidad de participar en las mismas condiciones que los hombres a quienes se les ha otorgado un papel más activo en la esfera pública y en la toma de decisiones. (Braithwaite et al., 1997).

La situación requiere, por lo tanto, un esfuerzo extra por parte de los agentes impulsores de la iniciativa para fomentar la representación y participación igualitaria de mujeres y hombres en la confección de la misma. Un trato igualitario no garantiza la igualdad de oportunidades, ya que la situación de salida no es la misma debido a que las mujeres no han participado en el diseño de esta sociedad en la que las jerarquías han sido marcadas mayoritariamente por los hombres.

Con esta premisa se confeccionaron los grupos de participación. En los grupos de personas expertas las mujeres representaron el 46,06% de las personas participantes; mientras que en los grupos poblacionales alcanzaron el 52,72%.

Una participación cuantitativamente equilibrada de hombres y mujeres en los grupos poblacionales es una condición necesaria para que las percepciones entorno a las barreras y a los motivos que repercuten o impulsan la actividad física por parte de las mujeres estén presentes en la confección de las medidas planteadas en el resultado final.

Pero, si bien la representación igualitaria de las mujeres facilita la inclusión de la perspectiva de género en el debate, esta no está garantizada si en el foro de debate, centrado en las medidas impulsoras de la actividad física y disminución del sedentarismo, no se abordan las desigualdades existentes en los niveles de participación y en las circunstancias que inciden en el estilo de vida de las personas (acceder a un empleo, tener un hijo, cambiar de ciclo educativo, padecer una enfermedad temporal, cuidar de un familiar...) (Gobierno Vasco, 2011), muchas veces no relacionadas directamente con la actividad física, pero que condicionan decisivamente que las personas sean activas.

Se optó, por lo tanto, por incluir a una persona formada en igualdad en cada uno de los grupos de trabajo encargados de delinear las medidas de acción que vertebran la iniciativa

AKTIBILI e introducir aspectos relacionados con las diferencias de hábitos entre personas de distintos sexos en los guiones de los grupos poblacionales, con el fin de introducir el debate entorno a las desigualdades de género existentes en la sociedad y que influyen en la actividad física que realizan niños y niñas y hombres y mujeres. La inclusión en el debate de esta figura y de las circunstancias específicas de las mujeres permite e impulsa un debate más enriquecedor en el que las personas participantes toman conciencia de las desigualdades y, por tanto, de la necesidad de impulsar medidas específicas y de soluciones más transversales. Y es que participar no es solo estar informado y opinar sobre algo, conlleva tener la posibilidad transformar una realidad y transformarse como persona (EAPN, 2010); la participación se convierte, por consiguiente, en un proceso de empoderamiento.

2.1. La estrategia de empoderamiento en el proceso de AKTIBILI

La estrategia de empoderamiento fue introducida en la III Conferencia Mundial sobre la Mujer de las Naciones Unidas celebrada en Nairobi en 1985, pero logró desarrollarse y consolidarse en la IV Conferencia Mundial de Beijing. El objetivo era potenciar la participación de las mujeres en igualdad de condiciones con los hombres en la vida económica y política y en la toma de decisiones a todos los niveles. No obstante, actualmente este concepto también se asocia a la toma de conciencia del poder que individual y colectivamente tienen las mujeres.

Según Marcela Lagarde, el empoderamiento es, por lo tanto, un conjunto de experiencias, más espontáneas o dirigidas, definidas por la adquisición o invención e interiorización de poderes que permiten a cada mujer o colectivo de mujeres, enfrentar formas de opresión vigentes en su vidas.

Los procesos que se fundamentan en la participación de agentes e instituciones son asimismo herramientas de socialización en sí mismos. Las medidas y debates desarrollados en la confección de la iniciativa AKTIBILI trascienden mediante los y las participantes de los entornos en los que se desarrollan físicamente estos foros. Por ello, más allá de la toma de conciencia de las personas que han participado en los debates, las percepciones y opiniones, así como las estrategias y acciones más concretas que se tratan pueden impulsar otros debates paralelos en foros más informales.

3. EL VALOR DEL PROCESO

Tanto en los grupos poblacionales como en los grupos de trabajo la inclusión en el debate de las desigualdades en cuanto a la desigual práctica de actividad física por parte de las mujeres ha posibilitado una reflexión más amplia entorno a las desigualdades de género y cómo estas repercuten en el día a día de las mujeres, muchas de ellas relacionadas con el distinto proceso de socialización que experimentan hombres y mujeres o el tiempo que dedican unas y otros a las tareas de cuidado. Las personas que han participado en los grupos de población, mujeres y hombres, han opinado y debatido sobre sus situaciones personales o sobre las experiencias que atesoran en este ámbito en el desarrollo de su experiencia laboral, enriqueciendo su conocimiento mutuamente.

En lo que respecta a las desigualdades de género, por lo tanto, es preciso reconocer el valor del proceso en sí mismo, independientemente del resultado que se obtenga y del éxito que puedan alcanzar las medidas propuestas.

Es necesario estimar, por lo tanto, la participación de las mujeres y la introducción de las desigualdades de género como tema de debate como un mecanismo de aprendizaje que, a su vez, legitima el proceso y, por consiguiente, también los resultados del mismo.

4. BIBLIOGRAFIA

EUROPEAN ANTI POVERTY NETWORK (2010). *Guía Metodológica de la Participación Social de las personas en situación de pobreza y exclusión social*. EAPN-ES. Madrid.

DIRECCIONES DE SALUD PÚBLICA Y DE DEPORTES, Gobierno Vasco. (2011). *Aktibili-Marco para la Acción* (Disponible en internet: https://www6.euskadi.net/r46-keeduk/es/contenidos/informacion/kiroleskola/es_kirolesk/adjuntos/Aktibili_marco_para_la_accion_version_0.1.pdf)

BRAITHWAITE, M.; et al. (1997) *Líneas directrices para la integración y la evaluación de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en las propuestas de los programas del FSE 1997*. Comisión Europea. Madrid.

RUIZ-GIMÉNEZ, M. (2008) “*Vivir juntos y juntas en mundos separados. Hombres y Mujeres en tiempos de cambio*” En: *Humanismo y Trabajo Social*, Vol. 7, 2008, pp. 33-62. Universidad de León. León.

¿Es el deporte de aventura una práctica ecológica?

HUMBERTO LUÍS DE DEUS INÁCIO* y ANTONIO BAENA-EXTREMERA**

* *Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás / Brasil*

** *Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia / España*
Ocio, turismo deportivo y Salud

RESUMEN

En 1997, en un periódico brasileño INÁCIO lanzó la pregunta que está en la portada. En España, ÁNGEL ACUÑA (1996) lo hizo también. A pesar de que eran/son dos contextos sociales diferentes, la ‘coincidencia’ llama la atención. En Brasil, si ampliaban las ofertas de esta actividad como ocio y crecía su visibilidad en los medios de comunicación de masa; a lo mismo tiempo, en el ámbito académico, casi nada si había producido sobre el tema de los deportes de aventura. Ya en España, los deportes de aventura presentaban una expresión cultural, económica y social muy más significativa, situándose en tres importantes dimensiones: como deporte institucional, como contenido del ocio y de la Educación Física Escolar. Nuestra intención fue confrontar un discurso que se constituía hegemónico de que el deporte de aventura era también una práctica ecológica, siendo incluso llamado de deporte ecológico. En la actualidad, la pregunta aún es válida pues que esta práctica continua siendo anunciada como ecológica. A nosotros nos parece que no es posible que un deporte sea una práctica ecológica, fundamentalmente por cuatro aspectos: 1) nos es accesible a todas las personas; 2) requiere un desplazamiento hasta lugares lejos del medio urbano; 3) la competencia tiene un valor más imperativo que el lúdico; y 4) exige comportamientos técnicos específicos. Apuntamos que tales prácticas, cuando desarrolladas fuera del campo deportivo formal, deben recibir una otra denominación y proponemos la expresión ‘Prácticas Corporales de Aventura en la Naturaleza’, la cual permite otras perspectivas de actuación, incluso la ecológica.

Palabras claves: Práctica ecológica, deporte, deporte de aventura, ocio, prácticas corporales de aventura en la naturaleza.

ABSTRACT

In 1997, INÁCIO launched in a Brazilian newspaper the question that is on the cover. In Spain, ÁNGEL ACUÑA (1996) did, too. Although it was/is two different social contexts, the

‘coincidence’ drives the attention. In Brazil, if extended offers of this activity as leisure and growing visibility in the mass media, at the same time, in academic space, almost anything was produced on the subject of adventure sports. In Spain, the adventure sports had a cultural expression, economic and social more significant, reaching three important dimensions: as institutional sport, as entertainment content and as Physical Education School. Our intention was to confront the hegemonic discourse that was that the sport of adventure was also a green practice, even being called ecological sport. At present, the question is still valid as this practice continues to be advertised as ecological. We think that it is impossible that a sport is a green practice, mainly by four aspects: 1) it isn’t accessible to everyone, 2) requires travel to places far from urban areas, 3) competition is imperative over the playful, and 4) requires specific technical behaviors. We note that such practices, when carried off the field formal, should receive a different name and propose the term ‘Bodily Practices of Adventure in Nature’, which allows other perspectives of action, including ecological.

Key words: Environmental practice, sports, adventure sports, leisure, bodily practices of adventure in nature.

Educación Física (EF) y Medio Ambiente (MA) son áreas que han estado cruzándose desde hace ya unas décadas. Siguiendo a LAGARDERA (2002, p.77), cuando aplicamos la sostenibilidad a la EF, esta se convierte o deviene en una educación integral por responder al carácter sistémico y unitario de la persona.

Sobre la relación de la EF con el MA, el artículo de INÁCIO (1997), apunta de manera introductoria a cuatro dimensiones que deben estar presentes para que un deporte - o bien los deportes, puedan ser considerados como ecológicos: a) la popularidad, b) no presencia de la competencia, c) la posibilidad de ser practicada en cualquier espacio, y d) una requisición no más que mínima de la técnica.

Pero, desde una perspectiva comparativa, se observa que en Brasil hay una tendencia en investigaciones de ámbito más sociológico o antropológico, con una más reciente influencia hacia la escuela. En cuanto a España, se puede decir, que los estudios se centran más en la inserción de las prácticas en la naturaleza en el currículum escolar y/o en cuestiones de los aprendizajes de técnicas fundamentales de los contenidos de medio natural.

Es importante destacar que, Acuña (1996), al presentar la misma pregunta (si el deporte puede ser ecológico) en España, se preocupaba que por detrás de un título “verde”, las prácticas en la naturaleza o el deporte pudieran convirtiesen en formas ingenuas de explotación y de destrucción medioambiental.

1. UN CONCEPTO DE DEPORTE

En la revisión de diferentes reflexiones sobre el fenómeno de los deportes, entendemos que hay muchas maneras de presentar su concepto: Desde las perspectivas más románticas acerca de las posibles funciones sociales, a la crítica feroz de su uso como un instrumento de control social y de maniobra, hasta su nombramiento como contenido expresivo y casi único de la EF.

Pero nosotros decidimos elegir de manera consciente y deliberadamente desde una perspectiva sobre el fenómeno, lo que indica un planteamiento académico, político, ideológico, de quienes lo conceptualizan; en nuestro caso, preferimos actuar en esta dirección.

Concordamos con lo que presentan BROHM y MANDELL (citados por Stigger, 2002), los cuales entienden el deporte como un fenómeno social, determinado en gran medida por la(s) estructura(s) social(es), reproductor del valor y los significados de estas estructuras, con vínculos estrechos con las características y elementos que constituyen el orden económico-social capitalista.

Nuestro punto de vista es convergente con estos autores, en especial con Brohm, por lo que pensamos que el deporte no puede ser reformado, o recibir una transformación diferente lejos de sus características originales.

2. PRÁCTICA ECOLÓGICA

Una acción humana o una práctica particular debe tener ciertos elementos o principios en su desarrollo para que podamos darle el status de ecológica. A pesar de las disputas sobre el concepto de ecología o medio ambiente, hemos de aclarar que aquí, el término ecología se refiere a un conjunto de conocimientos, prácticas, actitudes y comportamientos que reflejan el interés particular “*quanto aos destinos da humanidade e do planeta*” (Lago, 1991, p.24). La preocupación que Lago presenta tiene relación con el logro y el mantenimiento de la vida, con dignidad para todos los seres humanos y no humanos en el planeta Tierra, así como que respecta a la preservación del planeta en sí y sus constituyentes.

En este sentido, cuando se habla de la relación entre el deporte y la ecología, estamos tratando de entender “si y cómo” la práctica deportiva puede ayudar a superar este reto, indicando las rutas y los valores para el mismo.

También estamos de acuerdo con LAGO (1991), que debe ser construida en la humanidad una “*consciência ecológica ou ambiental*” (p.25). Creemos que es posible enmarcar los deportes aquí, bien porque puede ser visto como un campo técnico de la aplicación del conocimiento o bien como elemento constitutivo del contexto social más amplio, así que para ser un deporte ecológico, debe suponer en sí mismo esta preocupación.

ACUÑA (1996), a su vez, apunta a algunos elementos que encasillan la idea de una conciencia ecológica, o como el autor prefiere, una “Mentalidad ecológica”(p.302) y afirma que una práctica ecológica debe ser una cara dialéctica de la conciencia sobre:

- La interdependencia.
- El dinamismo.
- La diversidad.
- La familiarización con la naturaleza.
- La intuición y experiencia concreta.
- La descentralización estructural.
- la humildad.

Las aportaciones hasta aquí vistas nos plantean aún con más intensidad la pregunta central del texto y nos pone otra: ¿Si puede cambiar el deporte para que asuma los principios y características señaladas más arriba?

3. REHACIENDO EL CAMINO ORIGINAL

Como se ha dicho antes, nos vamos a seguir el mismo camino esbozado en el ensayo original de INÁCIO (1997) y comenzamos por la dimensión de la “popularidad” o, como preferimos decir ahora - el acceso.

¿Es correcto definir una actividad como ecológica si se encuentran limitadas a los pequeños segmentos de la sociedad que solo pueden pagarlas?” (Inácio, 1997, p.134). El autor nos plantea que cualquier práctica para que sea ecológica debería posibilitar/permitir el acceso a ella para cualquier persona que así lo desee. Pero no sólo las limitaciones económicas, sino también las sociales, culturales, arquitectónicas, etc., impiden o al menos limitan significativamente el acceso a los deportes de aventura, también llamados de ecológicos. No obstante, hay que tener en cuenta afirma LAGARDERA (2002), que la masificación de deportistas o turistas en estos lugares no respeta ni ayuda a conservar el medio. Se observa que tales restricciones se expanden al mismo ritmo que más y más personas conocen y acceden a las PCANs, siendo esta una interesante dinámica dialéctica.

También aquí se puede inferir que los hábitos actuales, en particular de la niñez, se ha retirado del cuerpo experimentaciones más significativas, más amplias. Los juegos electrónicos, navegar por internet, la falta de espacios públicos y privados para jugar, la distancia hasta los árboles, los ríos, mares, colinas y montañas, la EF deportivizada, todo esto reduce las posibilidades de experiencias corporales las cuales van a permitir más adelante la búsqueda de prácticas alternativas (Santos, 2002; Parra, 2007).

La discusión sobre las restricciones al ‘acceso’ nos lleva a la segunda dimensión: ‘la posibilidad de practicar en cualquier espacio’. Siguiendo a GIDDENS (1993) y LUQUE, BAENA-EXTREMERA y GRANERO-GALLEGOS (2011), la realización de las prácticas deportivas en la naturaleza ha llevado a originar sus propios entornos de práctica, lugares donde realizar prácticas deportivas de aventura en la naturaleza: pistas de esquí, escuelas de escalada, canales artificiales de aguas bravas, circuitos de orientación, etc.

Lo que queremos aquí discutir es la idea de que son sólo unos pocos lugares apropiados para las PCANs, y que estos lugares se presentan como escenarios que tienen la ‘naturaleza’ como telón de fondo. Al revés de esto, sostenemos que cualquier espacio puede ser un lugar de prácticas ecológicas.

MILTON SANTOS (2002), nos dice que el espacio es más que eso, es un “*espaço-sujeito, o qual, ao mesmo tempo em que necessita das relações sociais para ter forma, de alguma maneira interfere e configura estas relações através de seus atributos e características próprias.*” Es decir, la constitución del espacio se da en su relación con las sociedades, con las formas de utilizar el mismo socialmente asignadas. Así, cuanto más se presenta un escenario hipotético de la naturaleza virgen para las prácticas corporales ecológicas, más gente comprende que sólo en estos espacios puede darse la ‘aventura’.

No si ignora aquí que un alejamiento de los espacios cotidianos y urbanos, interfiere positivamente en la experiencia, en la ampliación de las percepciones, en las emociones y en las posibilidades de transformación para los practicantes.

Sin embargo, debemos reafirmar que no hay espacios exactamente exclusivos para la práctica ecológica; esta comprensión puede democratizar el acceso y permitir que dichas prácticas estén más relacionadas con las metas educativas, sociales, ambientales, entre otros, ya que no existe una necesidad de este desplazamiento hasta la “naturaleza intocada”.

Las dos primeras dimensiones hablan de acceder o no a las PCANs, la tercera habla de cuando uno ya está ahí desarrollando tales prácticas. Nuestra tercera dimensión apunta que en las prácticas ecológicas la competencia debe ser minimizada a lo máximo.

Al analizar el proceso de deportivización de las PCANs nos preguntamos por qué ese tipo de prácticas corporales, aún cuando estas procedan de los juegos infantiles (como el acqua rider) y/o de actividades científicas o bélicas (como el rappel), terminan siendo transmutadas en deportes, con una lógica deportiva, con todo sus características.

Una posible respuesta es la triste subsunción de todo lo que hacemos a la lógica del mercado.

Esta cuestión, expresión de varios análisis que se han desarrollados sobre la transformación de los materiales en mercancías, nos ayuda a afirmar que el deporte, plagado de la competencia, es un producto mucho más atractivo que los simples juguetes o las relevantes actividades académicas. Y así, con esta tendencia que las PCANs van siendo, también, subsumidas por dinámicas competitivas que imperan en su constitución. Llegamos ahora a nuestra cuarta dimensión: la técnica.

Reflexionando sobre el tema del deporte, buscando identificar sus características, hay algunos elementos que no pueden ser dejados de lado, con el riesgo de la superficialidad del debate. Entre ellos, la “técnica” se destaca por su injerencia irrefutable en la forma y en la dinámica por la cuales se practica el deporte por todo el mundo. Comprender el fenómeno de los deportes requiere analizar la relación de lo anterior con la técnica.

INÁCIO et al. (2005), en el análisis de los PCANs desarrollados en una encuesta llevada a cabo con alumnos de secundaria, se han centrado en el tema de la técnica como un elemento importante, y a menudo decisivo en el desempeño de PCANs. Los autores nos dicen que la técnica **“moderna nos aparece assim como uma outra onipresença, como uma dimensão mais visível de nosso moderno sistema científico; e, por isso, também nos aparece restrita a um papel imperativo de protagonização do crescente processo de dominação e extração da Natureza”**(p. 72).

Estos autores entienden y estamos de acuerdo con ellos, que la técnica se ha extendido como un elemento presente en todas las acciones y muy significativamente, determina cómo se hacen las cosas, llevándonos a aceptar, pero con cierta reticencia la tesis de que la técnica en las PCANs es algo natural.

SANTOS (2002), discutiendo el tema, va más allá y sugiere que la técnica es una herramienta que sirve para mediar la relación entre el hombre y la naturaleza, al sufrir procesos de sistematización, científicación, y en última instancia, va a subvertir las relaciones sociales de los hombres con el medio ambiente. De esta manera, la técnica obtiene un status de identidad

propia, de ser por sí misma, independientemente de la acción humana, como si no hubiera sido o pudiera ser, una creación humana.

Las PCAN son vistas como absolutamente tecnicizadas, y hay una aceptación conformista e ingenua, de que es imprescindible saber/conocer tales técnicas para poder llevarlas a cabo.

Ahora, si las PCANs son deportes, entonces tienen características determinantes, cómo en el deporte, el rendimiento deseado/requerido. En el deporte, sólo una técnica predeterminada es aceptada y, por tanto, solo es posible para unos pocos. De la misma manera pasa con las PCANs.

Concluyendo...

Las posibilidades humanas son casi ilimitadas. Desde un punto de vista histórico y cultural todo que ya está hecho puede ser cambiado/transformado. Pero, al si cambiar las características intrínsecas de alguna cosa, esta deja de ser lo que era, aun que si la llame por el mismo nombre.

De esta manera, no hay como trasmutar el deporte en una práctica ecológica: sus principios son muy distintos, diferentes, distantes.

Pero si es posible que una práctica corporal de aventura en la naturaleza sea ecológica, o mejor, es deseable que lo sea. En este sentido si afirma que el momento de ocio, de disfrute, así como el tiempo pedagógico de las clases, tienen en si todo el potencial para presentar los principios de la práctica ecológica más arriba listados. Ya el deporte – No.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA, A. Los deportes de aventura en la naturaleza: una aproximación a la práctica ecológica? En: García F., M. Martínez, J. M. (1996). *Ocio y deporte en España. Ensayos sociológicos sobre el cambio*. Valencia: Tirant to Blanch. pp. 299-308.
- GRANERO-GALLEGOS, A. y BAENA-EXTREMERA, A. (2007). Importancia de los valores educativos de las actividades físicas en la naturaleza. *Habilidad motriz: Revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 29, 5-14.
- GIDDENS A. (1993) *Consecuencias de la Modernidad*. Alianza. Madrid, España. pp. 38-56.
- INÁCIO, H. L. D. et al. Bastidores das práticas de aventura na natureza. En: Silva, A. M.; Damiani, I. R. (Org.). (2005). *Práticas corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana*. 1ª.ed. Florianópolis: Nauembru Ciência e Arte, v. 3, p. 69-87.
- INÁCIO, H. L. D. (1997) Educação Física e Ecologia : dois pontos de partida para o debate. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Ijuí, v. 16, p. 135-140.
- LAGARDERA, F. (2002). Desarrollo sostenible en el deporte, el turismo y la educación física. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 67, 70-79.
- LAGO, P. F. (1991). *A consciência ecológica : a luta pelo futuro*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2a.ed.
- LUQUE, P.; BAENA-EXTREMERA, A. y GRANERO-GALLEGOS, A. (2011). Buenas prácticas para un desarrollo sostenible en los eventos deportivos en el medio natural. *Interciencia*, 36(7), 531-537.
- SANTOS, M. (2002). *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp.
- STIGGER, M. P. (2002). *Esporte, lazer e estilo de vida : um estudo etnográfico*. Campinas: Autores Associados. Selo editorial do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte [BCSS], 2002.

La Educación en el tiempo libre en las últimas dos décadas: de la alternativa, a la acomodación

GUILLERMO MARTÍN MARTÍN

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte licenciado en Psicopedagogía, Maestro de Educación Física. Estudiante de Doctorado en Sociología de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Técnico Deportivo Ayuntamiento de Madrid y Director de la Escuela de Tiempo Libre “Las Encinas”

RESUMEN

Tanto la Animación Sociocultural como la Educación en el Tiempo Libre (ya sea a través de la Educación Física y el Deporte u otras ciencias sociales afines), han experimentado una verdadera revolución dentro de ellas. Fenómenos diversos que paralelamente en el tiempo han ido desarrollándose en la sociedad, entre los cuales podemos destacar el aumento de horas de trabajo (y la consiguiente reducción del tiempo de ocio), la masiva incorporación de la mujer al mercado laboral, la mayor exigencia al sistema educativo por parte de las empresas en cuanto a su adecuación a los nuevos perfiles profesionales requeridos o las nuevas demandas de las familias en función de sus diferentes necesidades, han motivado estas transformaciones.

Las respuestas ofrecidas por partes de las instituciones públicas y privadas a estas nuevas realidades ha sido la de adaptar al máximo sus propuestas tratando de satisfacer las demandas de unos colectivos que cada vez exigen una mayor especialización y variedad en la oferta, anteponiendo siempre las actividades con un marcado carácter utilitarista como el inglés y los deportes, u otras como las actividades de aventura ofertadas como reclamo publicitario.

Así mismo, los entornos, los espacios y los tiempos también han sufrido modificaciones asociadas a estas nuevas prácticas contribuyendo a la evolución y cambio global de los antiguos enfoques.

Los campamentos “tradicionales” y las organizaciones que los llevaban a cabo, han sufrido un retroceso muy importante asociado a los nuevos valores y formas de entender el ocio y la recreación en el siglo XXI.

Todo ello ha supuesto la modificación de los fines y objetivos que en sus inicios estas ciencias plantearon.

Palabras clave: Educación en el tiempo libre, valores sociales, cambio, acomodación.

ABSTRACT

As the as the leisure education (independently of the use of sport or physical education or others types of social sciences) have experienced a real revolution inside them. Several phenomena that parallel in time have been developed in society among which we highlight the increase in working hours (and the consequent reduction of leisure time), the massive incorporation of women into the labor market, the more demanding the education system by the companies as to their suitability for the new professional profiles required or the new demands of families according to their different needs, have motivated these changes.

The answers provided by parts of the public and private institutions to these new realities has been to adapt the most of proposals seeking to meet the demands of a community that increasingly require greater specialization and variety on offer always putting the activities with a distinctly utilitarian as English and sports, or other such adventure activities on offer as a publicity stunt.

Likewise, environments, spaces and times have also been associated modifications to these new practices contributing to the evolution and global change of the old approaches.

The 'traditional' camps and the organizations that took place, have suffered a major setback associated with the new values and ways of understanding leisure and recreation in the XXI century.

All this has meant changing the goals and objectives that initially raised these sciences.

Key words: Education in leisure time, social values, change, settlement.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas del siglo pasado, las sociedades occidentales comenzaron a experimentar una serie de cambios culturales muy importantes en ámbitos tan diversos como el mundo laboral, el sistema educativo, la economía, la familia, etc. que progresivamente fueron alcanzando al resto de esferas sociales. Teóricos de la talla de Lipovetsky, Lyotard, Inglehart o Jameson, fueron anticipando y describiendo la transición de los valores que la ciudadanía estaba experimentando y que acabó afectando al mundo del ocio de la misma manera o inclusive de forma más intensa que al resto.

Una de las transformaciones más importantes que se han producido es la reducción del tiempo libre por parte de los trabajadores en contra de lo que vaticinaban a mediados del siglo pasado autores como Dumazedier (1968), en los años ochenta Racionero (1983) o más recientemente otros como Rifkin (1996) o Duning (2002).

La supuesta sociedad del ocio que vaticinaban estos investigadores se ha ido resquebrajando a medida que las bases del denominado "estado de bienestar" (implantado de manera desigual según los distintos países después de la Segunda Guerra Mundial) han ido deteriorando siendo sustituidos por otros principios más orientados a la productividad y a la competencia, algo que unido al fenómeno de la globalización y a la pérdida de influencia de los sindicatos, ha terminado desencadenando un escenario en que el concepto de ocio se ha transformado de forma radical.

El concepto de educación en el Tiempo Libre (en adelante T.L) que venía siendo hegemónico hasta finales de los años ochenta se ha visto superado por la realidad de las nuevas necesidades sociales surgidas como consecuencia de la paulatina incorporación de la mujer al mundo del trabajo, del menor número de horas a nivel global que los progenitores pueden dedicar al cuidado de sus hijos en el hogar, y del constante aumento de la exigencia hacia las nuevas generaciones a nivel de titulaciones y competencias a adquirir para su posterior incorporación al mercado laboral.

Estos fenómenos han tenido su reflejo en las formas en que las familias se han acercado al ocio en sus múltiples vertientes: Animación Sociocultural (en adelante A.S.C), T.L, Deporte o Turismo y sus respectivas manifestaciones diversas.

En cierta manera, hemos pasado a una situación en la que utilizar los servicios ofrecidos por las diferentes instituciones (públicas, privadas o de tipo asociativo) que se ocupan de organizar esta oferta ya no es una opción que se escoja de manera libre por su posible carácter educativo, sino por una cuestión de compaginar los horarios laborales con los de los hijos, por lo que los motivos a la hora de escoger una actividad, programa o deporte, han girado del ámbito de los valores o del tipo de ideología que el proyecto representaba, a otros más “prácticos” como la cercanía al domicilio, el horario, el coste, las fechas de realización, la seguridad o el utilitarismo.

Esta situación sobre todo afecta a los niños y los jóvenes que dependen de sus progenitores a la hora de escoger y que ya advertía el pedagogo italiano Francesco Tonucci en 1994 en su libro “la soledad del niño”, donde establecía la diferencia entre los diferentes tipos de “tiempos” y explicaba la deriva de estos, pasando de una dicotomía entre el tiempo formal de obligaciones y otro informal dominado por la libertad de experiencias no controladas por los adultos, a otro que podríamos conceptualizar como “tutelado” en donde diversos profesionales y especialistas se encargan de administrar y organizar el T.L.

Las consecuencias de esta nueva situación no están siendo exclusivas de la infancia o la juventud ya que los adultos cada vez de forma más intensa prefieren contratar un servicio concreto a una empresa para que les organice sus escasos periodos vacacionales independientemente del tipo de actividad a desarrollar (Paramio, 2001).

Todo ello ha desembocado en una progresiva pérdida de influencia de los paradigmas tradicionales que podemos englobar bajo el concepto de “ocio humanista” (Cuenca, 2000), basado en un ideal de educación del ocio entendido como “*ámbito de desarrollo humano*” (Ibid), incluyendo dentro de esta definición aspectos como que sea “*libremente elegido, satisfactorio, autotélico, adecuado a su edad y circunstancias, capaz de proporcionarle experiencias de desarrollo personal*” (Ibid). Y al mismo tiempo los profesores Puig Rovira y Trilla hacían hincapié en la vertiente más alternativa de este tipo de ocio subrayando su indudable: “apreciación creciente de valores educativos marginados por las instituciones clásicas”.

Las circunstancias, han llevado por parte de los ciudadanos, al abandono paulatino de estos enfoques dejando de reclamarlos y en consecuencia, las instituciones encargadas de su provisión también lo han hecho, reconvirtiendo sus objetivos y propuestas bajo parámetros más cercanos, a lo que diversos autores han calificado como la “industria del ocio”.

Para la profesora Calvo Sastre (1997), esta evolución se puede resumir en el siguiente cuadro que trata de recoger las diversas variables implicadas:

	Animación Socio Cultural	Industria del Ocio
Objeto de la intervención.	Educar mediante el ocio.	Consumo del ocio.
La finalidad.	Da prioridad a objetivos educativos.	Da prioridad a objetivos de rentabilidad económica.
La planificación de la intervención.	A partir del análisis de necesidades de los sujetos y la concepción de un modelo educativo.	A partir de un estudio del mercado y las posibilidades de explotación económica.
Los responsables de la intervención.	Mayoritariamente, entidades de voluntariado e instituciones públicas.	Principalmente, entidades comerciales privadas.
La evaluación de la acción.	Da prioridad a indicadores cualitativos.	Da prioridad a indicadores cuantitativos.

2. CONSECUENCIAS, CAMBIOS Y AJUSTES

2.1. Profesionalización, ánimo de lucro y pérdida de identidad

- Históricamente, el personal voluntario era la columna vertebral que sostenía las organizaciones vinculadas al T.L. Estas personas tenían unos perfiles en donde destacaban el carácter altruista, desinteresado y militante a favor de colectivos sociales específicos con los que se intervenía, y generalmente estaban involucrados en proyectos sostenidos por entidades sociales que tenían una vinculación directa y continua con los participantes. Las asociaciones de vecinos, las juveniles e incluso las administraciones públicas a través de sus servicios de juventud, han sufrido una transformación radical pasando a operar como cualquier otra empresa de servicios del mercado:

“Si en los 90 se crean las empresas de campamentos, hacia el nuevo milenio mutan en empresas de servicios de tiempo libre de todo tipo”. Granero y Lesmes (2009).

- Al introducir el fin lucrativo, las titulaciones vinculadas con el T.L y la actividad campamental en general, se han convertido en yacimientos de empleo para jóvenes que debido a la elevadísima tasa de paro que afecta a los menores de treinta años, identifican este campo como una pasarela donde ganar experiencia para poder mejorar su currículum y ofrecerlo a otras instituciones de la educación formal en donde las condiciones laborales son más ventajosas y más adecuadas a sus perfiles formativos universitarios. Ya no es un sitio donde “permanecer” y vincularse a un proyecto, es una “estación de paso” hacia la educación formal o la oportunidad laboral estable.
- La formación ha ido de la mano también en este proceso. Un dato revelador es el del número de escuelas de T.L reconocidas en 1996 en el conjunto de las CCAA: 257 pasando 10 años después a 479, lo que ha supuesto un incremento porcentual del 98 % y del número de profesionales titulados. Esta tendencia parece que va a continuar

e incluso parece que se intensificará ya que el INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones) ha reconocido finalmente e incorporado estas figuras al *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*, además de clarificar las competencias y las funciones, y de establecer los títulos con carácter nacional.

2.2. Ampliación de las modalidades y aumento de la oferta en diferentes estaciones del año

- Tradicionalmente, las actividades clásicas estaban centradas en los campamentos para la infancia, y los campos de trabajo para los jóvenes, pero a día de hoy la variedad de posibilidades se ha ampliado a granjas escuelas, colonias urbanas o campamentos urbanos, campus deportivos, viajes para aprender un idioma, campamentos temáticos en las más variadas disciplinas, ya sean culturales (teatro, música, circo), deportivos, de multiaventura, de idiomas, de sensibilización medioambiental, para discapacitados, etc. Pero sin lugar a dudas, la actividad que mayor auge ha tenido ha sido la de las actividades extraescolares que en poco tiempo se ha extendido por la inmensa mayoría de los centros educativos, polideportivos municipales, centros culturales y de juventud, etc., llenando las tardes y los fines de semana de propuestas, fomentando la aparición de un gran número de empresas de servicios creadas en exclusiva para cubrir esta demanda.
- En relación a los momentos elegidos, se han ampliado las fechas en los que habitualmente se programaban estas actividades. Hemos pasado de utilizar solo el periodo estival y Semana Santa, a aprovechar cualquier momento para ofrecer este tipo de ocio. Fines de semana, fiestas, puentes, “semanas blancas” (actividades en la nieve), “semanas verdes” (actividades en la naturaleza) o “semanas azules” (actividades acuáticas). Este fenómeno ha sido paradójico en el sentido que los alumnos cada vez han tendido a tener menos días lectivos y más actividades “especiales” dentro su periodo efectivo escolar, mientras que los adultos han sufrido el proceso inverso de pérdida de días libres y modificación en cuanto al disfrute de esos mismos ya que en lugar de utilizar un único periodo extenso que abarque un mes, se ha extendido la modalidad “partida” en periodos pequeños de semanas sueltas o periodos cortos de diez o quince días ya que los sistema productivos actuales y la competitividad empresarial exigen la presencia constante de los trabajadores.

2.3. Mercantilización, consumismo y activismo

- Los perfiles de los participantes se han hecho mucho más abiertos; no sólo los niños y los jóvenes son usuarios, también los adultos y la tercera edad se hacen cada vez más partícipes, por lo que la actividad comienza a cumplir otras funciones diferentes relacionadas con variables sociológicas. Las actividades de trabajo en equipo que las empresas llevan cabo para fomentar la cohesión grupal entre sus trabajadores son un ejemplo de estas nuevas prácticas, ya sean a través de juegos cooperativos, gimkanas, competiciones de paintball u otro tipo de eventos, apareciendo la competencia lógica

entre las empresas lo que las lleva a ofrecer actividades cada vez más estimulantes y espectaculares.

- Si la aventura y animación como dinámica grupal se experimentan, la multiaventura se consume, aunque es cierto que existe la posibilidad puntual de la adaptación de deportes de riesgo a actividades de T.L.
- Impera el hacer, frente al ser y estar como parte de un grupo. Dado que la convivencia como dinámica interna ha dejado de “vender”, la adaptación hacia otro tipo de reclamos más sofisticados y “artificiales”

2.4. Actividades “liberadoras”, exigencia y calidad

- Las personas buscan maximizar la intensidad en las experiencias, tratan de hacer algo especial que les diferencie de los demás y que luego al volver a la oficina o con su grupo de iguales, suponga una “aventura” que contar. “Cuando la gente dispone de menos T.L, demanda mayor satisfacción en su tiempo de ocio. Por este motivo cuando los profesionales postmodernos disfrutan de su escaso T.L, el consumo relacionado con actividades culturales, deportivas y de ocio es si cabe más planificado, ostensible y compulsivo, con especial énfasis en realizar en el menor tiempo posible el mayor número de actividades”. Paramio (2001).
- Cada vez más las empresas de servicios y asociaciones se integran en las dinámicas que llevan a obtener certificados de calidad a través de las normas estandarizadas ISO, sondan constantemente a los clientes, evalúan sus prácticas y el nivel de satisfacción de los usuarios a través de encuestas, ponen a disposición hojas de reclamaciones, ponen a disposición de los padres webs muy completas en donde poder seguir en todo momento el desarrollo de la actividad, etc.
- Los usuarios adoptan el papel de clientes como en cualquier otro ámbito de consumo asumiendo los roles y actitudes vinculados a esta figura. Al pagar una cantidad económica exigen los mismos derechos y condiciones que en otros ámbitos esperan que se les den; esta tendencia de cambio viene ligada al paso de la actividad asociativa al campamento comercial, estableciendo la aparición del cliente y del vendedor, instaurándose una relación nueva en el seno de la educación no formal.

2.5. Educación, valores y utilitarismo.

- Los campamentos y las actividades afines han dejado de ser la culminación de un trabajo asociativo y prolongado durante el invierno, para entrar irremisiblemente en el mercado como un producto de consumo más, lo que les ha llevado a vaciarse de contenido “sentimental” o “vivencial”, dejando por el camino actitudes y valores de compromiso con la sociedad o simplemente con los compañeros de la propia actividad o la institución que los promueve.

Paulatinamente se han ido perdiendo lo que Jaume Trilla y Josep Puig Rovira denominaron como “*reducción de los condicionantes externos sobre la actividad*”, es decir, “*las escasas restricciones que una organización de T.L debe asumir respecto al de-*

sarrollo concreto de la actividad, ya que al margen de los requisitos legales básicos, estás pueden decidir su currículum, sus horarios y los espacios, a diferencia de las instituciones de la educación formal". Josep Puig y Jaume Trilla (1996, p.86-94).

Pero el desarrollo ha sido al contrario, ya que el margen de autonomía de los participantes en actividades tan pautadas y estipuladas con antelación por contrato se ha reducido al mínimo, y la capacidad de variar el tipo de proyectos por parte de los monitores y los técnicos, se ha visto seriamente recortado.

La planificación y la programación han dejado de tener una intencionalidad educativa que refleja el proyecto educativo de la institución (sus objetivos y su metodología), y lo que se solicita a los profesionales es que lleven a cabo las actividades diseñadas previamente ajustándose lo máximo posible al programa y que "rellenen" los pocos momentos libres restantes.

- Las instituciones promotoras cuando sacan a concurso un pliego de condiciones ya sean, ayuntamientos, CCAA o empresas: *"únicamente tienen en cuenta la cantidad de multiaventura; nadie te pide un plan educativo, ni el día a día, sólo las tres o cuatro actividades fuertes"* Granero y Lesmes (2009). A lo que podríamos añadir la oferta económica más ajustada que suele ser quien consigue la adjudicación del proyecto.

3. CONCLUSIONES

3.1. Ruptura, evolución y acomodación

La esperanza que supuso el proceso democrático a finales de los años 70 del pasado siglo impulsó la aparición de un número muy importante de asociaciones que vinieron a romper con los esquemas establecidos en el T.L y la A.S.C dominados hasta esa fecha por las organizaciones católicas y juveniles afines al régimen dictatorial. En el periodo que transcurrió desde el año 1977 hasta el año 2000, las entidades asociativas *deportivas, recreativas y juveniles* pasaron de 4.289 a 37.218, es decir, un aumento del 867%, las educativas, de 4.591 a 28.059, siendo el incremento del 611%. Pero este aumento en cantidad también se tradujo en nuevas formas, propuestas, ideas y modos de entender y hacer educación en el ámbito no formal que supusieron una renovación de las prácticas rígidas y controladas anteriores.

Pero este proceso se vio interrumpido por otra serie de dinámicas sociales que implicaron una evolución hacia ámbitos menos problemáticos, más asépticos y dependientes de la demanda:

"Parte de las asociaciones voluntarias se acaban reconvirtiendo en empresas comerciales. A medida que muchos clubes crecen, que se racionalizan económicamente, suelen acabar actuando con criterios de beneficio económico". Rodríguez Díaz (2008, p.111).

El compromiso social o político que las anteriores asociaciones habían asumido se fue diluyendo progresivamente, dejando de tener como prioridad a los colectivos en riesgo de exclusión y centrándose en una demanda más orientada a la clase media y alta donde los aspectos más educativos quedaban relegados a un segundo plano.

Los proyectos a largo plazo, la implicación personal de los participantes y los educadores, el acompañamiento y otros valores asociados como la convivencia, han quedado fuera de la lógica del mercado siendo desplazados por la eficacia, la temporalidad, lo novedoso, lo instantáneo y el “hecho a medida” tratando de buscar la máxima fidelización del cliente.

La última reflexión la comparto con dos de los mayores representantes de la ASC y la educación en el tiempo libre; aunque la realidad no haya discurrido por el sendero que nos marcaban ambos profesores, creo que sigue plenamente vigente:

“*la pedagogía del ocio debería huir de actividades utilitaristas, sobredirigidas y sobreorganizadas, consumistas o tendentes al activismo vacío de contenido*”. Josep Puig y Jaume Trilla (1996, p.88).

4. BIBLIOGRAFÍA

- CARNERO, A.: “Colonias escolares: una historia de objetivos, una historia de realizaciones”. *Revista Animació*, Nº 16 (2003), 4-8.
- CUENCA, M.: “Ocio humanista”. *Documentos de Estudios Ocio*, nº16. (2000).
- MOHEDANO, F.: “La culminación de un viaje: los campamentos asociativos”. *Revista de estudios sobre Juventud*, Nº 72 (2006).
- GRANERO Y LESMES, J.C.: “Los campamentos de verano como modelo de actividades de tiempo libre juvenil”. *Colección estudios del INJUVE* (2009).
- MARTÍN, G. y PENO, S. (2012). *Juegos cooperativos para educadores. De la teoría a la práctica*. Madrid:Editorial Grupo 5.
- MEIL, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- PARAMIO, J.L. (2001). *Cultura, Deporte, Ocio y Regeneración Urbana en Ciudades Occidentales en la Era Postmoderna*. ASE, *VII Congreso nacional de Sociología*. Salamanca: ASE.
- PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1996). *La Pedagogía del ocio*. Barcelona: Ediciones Laertes.
- RODRÍGUEZ, A. (2008). *El deporte en la construcción del espacio social*. Madrid: CIS.
- CALVO, A.M. (1997) *Animación sociocultural en la infancia. La educación en el tiempo libre*. EN Trilla, J. *Animación sociocultural. Teorías programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel Educación.

Los itinerarios de ocio deportivo juveniles: nuevas claves para la promoción de estilos de ocio duraderos a lo largo de la vida

MARÍA JESÚS MONTEAGUDO SÁNCHEZ y ROBERTO SAN SALVADOR DEL VALLE DOISTUA
Dres. en Ocio y Potencial Humano. Instituto de Estudios de Ocio. F. de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Deusto

RESUMEN

Imaginemos por un momento un mundo en el que no se pudiera hacer deporte. Basta pensar en ello y en sus consecuencias para entender sin ambages que la promoción de estilos de ocio físicamente activos es un ejercicio de responsabilidad social. Sin embargo, el arte de la promoción esconde aún sombras notorias que explicarían por qué la práctica deportiva encuentra serios problemas para ubicarse entre las principales alternativas de ocio juveniles o por qué persisten entre los jóvenes abandonos precoces que alejan este hábito de los estilos de ocio juveniles. Sin duda, el ocio puede hacer grandes aportaciones en este sentido pero paradójicamente, la mayoría de las reflexiones generadas en torno al binomio ocio-deporte se han centrado en el intento de discernir si el deporte competición es más o menos idóneo que el “deporte de ocio” como si de otra modalidad deportiva más se tratara. Esta comunicación se detiene en el concepto de *itinerario de ocio deportivo* y en su valor prospectivo para arrojar nueva luz sobre el problema de la continuidad de la práctica deportiva a lo largo de la vida. La identificación de los itinerarios de ocio deportivo de un grupo de jóvenes vizcaínos y los factores psicosociales que modulan sus decisiones para continuar o abandonar su actividad deportiva son la clave de una reflexión cuya principal aportación es contribuir al avance de una línea de investigación aún imberbe, que pretende comprender en pretérito las historias deportivas para poder intervenir y orientar el hábito deportivo de diferentes colectivos y el de próximas generaciones hacia formas óptimas de desarrollo personal.

Palabras clave: Itinerarios de ocio deportivo, Juventud, Adherencia deportiva

ABSTRACT

Imagine for a moment a world in which you could not do sport. Just think about it and understand its implications for unequivocally that promote physically active leisure styles is an exercise in social responsibility. However, the art of promotion shadows hide even notice-

able to explain why the sport is serious to be among the leading youth leisure alternatives or why young dropouts persist entity that away early this habit of youth leisure styles . Certainly, leisure can make great contributions in this regard but paradoxically, most generated reflections about the relationship between leisure-sport have focused on trying to discern if the sport is about competition suited to the “sport of leisure “as if another sport more is involved. This paper stops on the itinerary concept of leisure sports and prospective value to shed new light on the problem of continuity of sport throughout life. Identifying leisure sports itineraries of a group of Basques young and psychosocial factors that modulate their decisions to continue or abandon their sport are the key to a reflection whose main contribution is to contribute to the advancement of a line of research still beardless, which aims to understand past sports stories to intervene and guide the sport habits of different groups and generations to optimal forms of personal development.

Key words: Sport leisure itineraries, youth, sport adherence.

1. INTRODUCCIÓN

La constante preocupación por identificar las claves para consolidar el hábito deportivo en los estilos de vida de la ciudadanía ha crecido en los últimos años ante un progresivo debilitamiento de los estilos de ocio físicamente activos, principalmente en los colectivos más jóvenes (Cecchini, Méndez & Contreras, 2005; García Ferrando, 2011; Deloitte, 2009). Estos resultados evidencian la incidencia de dos fenómenos contrarios a la adherencia deportiva: la ausencia de práctica y las decisiones de abandono que, aunque pueden ser temporales, conviene no olvidar que casi la mitad de las personas que abandonan la práctica deportiva afirman no tener intención de retomar esta actividad en el futuro (García Ferrando, 2011; Monteagudo, 2012)

El actual reconocimiento del ocio como derecho y experiencia tractora de desarrollo humano (Cuenca, 2010, San Salvador del Valle, 2008, Cuenca Amigo, 2010; Lazcano, Madariaga & Doistua, 2010; Kleiber, 2011) se extiende también al deporte, en cuanto uno de los ámbitos en los que el ocio se manifiesta. La contribución de la práctica deportiva, al crecimiento personal deriva de la naturaleza dinámica y el potencial transformador de ambos fenómenos. El encuentro con uno mismo y/o con los demás, la adquisición de destrezas y habilidades, la búsqueda de superación, el cultivo de la perseverancia, el compromiso y otros valores que la experiencia de ocio deportivo puede promover son, entre otras, razones por las que no es lo mismo tener ocio deportivo que no tenerlo. De ahí que renunciar a este ámbito de acción humana supone, como mínimo, dejar de avanzar en el proceso de autoperfeccionamiento y crecimiento personal al que el ocio nos conduce (Cuenca, 2006).

Dadas las dificultades que la práctica deportiva experimenta actualmente para consolidarse como hábito en los estilos de ocio juveniles, el fomento de la adherencia deportiva y su mantenimiento a lo largo de la vida se convierte en un ejercicio de responsabilidad social y objetivo de primer orden. Sin embargo, desentrañar las claves que garantizan dicha adherencia es un reto aún por alcanzar que requiere un abordaje holístico de la práctica de-

portiva, capaz de sustituir la mirada sincrónica, centrada en una sola práctica deportiva, por otra diacrónica, que busca entender la trayectoria global de ocio deportivo de una persona y su evolución a través de los cambios que la configuran. El concepto de itinerario de ocio deportivo se ajusta perfectamente a esta mirada pues designa el conjunto de experiencias deportivas que una persona disfruta a lo largo de su historia de ocio. Dicho itinerario se “inicia en el instante en que el sujeto toma contacto con el ocio deportivo; se desarrolla durante un periodo de tiempo más o menos amplio en el que se dedica a la práctica de una o varias actividades de ocio deportivo y finaliza cuando se abandona toda relación con este ámbito como participante”¹. La relevancia de este concepto radica en su capacidad predictiva; esto es, en la posibilidad que proporciona de ahondar en el devenir dinámico del ocio a lo largo de la vida, delimitando fases, esclareciendo tendencias y patrones de cambio que convierten la historia de ocio deportivo ya vivida en una base sólida para delinear el futuro de dichas trayectorias en cuanto a práctica deportiva se refiere.

2. MÉTODO

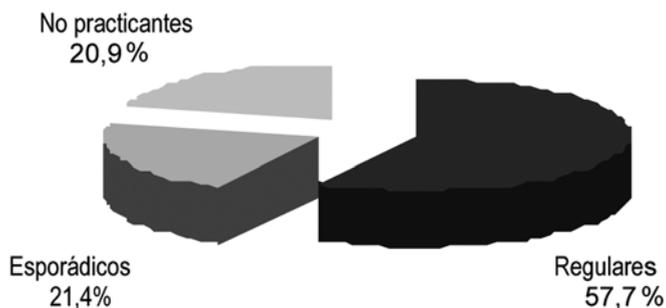
Teniendo en cuenta todo lo anterior, esta investigación se adentra en la reconstrucción de las experiencias de ocio deportivo de una muestra de jóvenes de Bizkaia entre 1995 y 2005 con el objetivo de identificar sus itinerarios así como los factores psicosociales que propician su participación deportiva y su continuidad.

2.1. Participantes, instrumento y procedimiento

El universo objeto de estudio lo conforma el conjunto de jóvenes de Bizkaia, de ambos géneros, residentes en cualquier municipio de este Territorio Histórico y nacidos en 1985; de forma que poseen 19 ó 20 años en el momento en que se lleva a cabo la investigación. La muestra la componen 383 jóvenes seleccionados entre la población total mediante un muestreo bietápico estratificado por municipios y cuotas de género. El tamaño muestral se ha diseñado teniendo en cuenta los datos proporcionados por el Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT) correspondientes al censo de población de 2001, con un nivel de confianza de 95% y un error muestral del 4,91%. La muestra está compuesta por 51,2% hombres y 48,8% mujeres, la mayoría (87,7%), estudiantes con situaciones académicas y perfiles formativos diversos. El análisis de las prácticas deportivas de los jóvenes vizcaínos de la muestra se ha llevado a cabo atendiendo al tipo de relación mantenida con la práctica deportiva entre 1995 y 2005: *regular*, es decir, con una frecuencia igual o superior a dos días a la semana y con una duración igual o superior a dos años consecutivos; *esporádica*, esto es, sin alcanzar los parámetros previamente considerados para la práctica regular o *ausente*, en el caso de aquellos jóvenes que han hecho de la ausencia de práctica deportiva uno de los rasgos característicos de sus estilos de ocio.

¹ El concepto de itinerario ha sido desarrollado fundamentalmente en el ámbito deportivo a través de los trabajos de Puig & Masnou (Puig & Masnou, 1988; Masnou & Puig, 1995:371).

Figura 1. Aproximación a la práctica deportiva juvenil en Bizkaia entre 1995-2005



La información se recaba mediante un cuestionario elaborado ad hoc para este estudio. El *Cuestionario para la identificación de los itinerarios deportivos juveniles, factores promotores de la práctica deportiva regular y su continuidad*, analiza las siguientes categorías de variables:

- Resumen Relación con la Práctica Deportiva (1995-2005)
- Práctica Deportiva Regular
- Práctica Deportiva Esporádica
- Ausencia de Práctica Deportiva
- Valoración personal del Entorno Social (Familiar, Educativo, Relacional y Comunitario)

Tras el trabajo de campo y el correspondiente proceso de depuración de los cuestionarios se procedió a la explotación de los datos. Se realizaron análisis descriptivos de las variables que permitieron conjugar la información de conjunto, obtenida del total de los jóvenes de la muestra con información sectorial, con la específica de cada grupo de jóvenes planteados en función de su relación con la práctica deportiva: regular, esporádica o ausente.

3. PRINCIPALES RESULTADOS

a) Identificación de itinerarios deportivos juveniles

El desarrollo de las historias deportivas viene marcado por los cambios que estas experimentan, cada vez que los jóvenes toman una decisión en materia deportiva. Dichos cambios resultan esenciales en el proceso de definición de los itinerarios deportivos, pues de ellos depende la dirección dominante en cada caso, así como la adhesión de cada joven a un determinado itinerario. Sin embargo, no todos los cambios que tienen lugar en las historias deportivas poseen la misma incidencia en la configuración de sus itinerarios. Los abandonos puntuales de actividad o la sustitución de una práctica por otra, primordiales en una visión “micro”, centrada el devenir de cada una de las actividades que conforman las historias deportivas individuales, dejan paso ahora a una mirada más global; una visión “macro”, cuyo interés radica exclusivamente en aquellos movimientos, susceptibles de modificar la dirección de las

trayectorias desarrolladas hasta entonces. En este escenario, el abandono de una actividad regular no adquiere trascendencia si el contacto regular con este ámbito queda preservado a través de otra(s) práctica(s) que no se abandona(n). De acuerdo con este planteamiento, resulta esencial incorporar en este punto, el concepto de *Vida Deportiva Regular (VDR)*, por su capacidad para demarcar los diferentes hitos responsables del devenir de las historias deportivas de cada individuo. Entendemos por VDR, el o los periodos ininterrumpidos en los que cada joven mantiene una interacción regular con la práctica deportiva a través de una o varias actividades. Este enfoque permite la distinción entre abandono temporal y definitivo, otorgando un significado distinto a las decisiones de abandono, en función de sus consecuencias en la trayectoria deportiva.

De acuerdo con esta visión, la identificación de los itinerarios deportivos de los jóvenes de Bizkaia se ha llevado a cabo mediante la agrupación de las historias deportivas juveniles, atendiendo a cuatro criterios: edad de inicio de la VDR entre los 10 y 20 años; existencia o ausencia de experiencias de abandono de la VDR; carácter temporal o permanente del abandono y, situación de la trayectoria deportiva en 2005, año de finalización del estudio.

Los itinerarios deportivos de los jóvenes de Bizkaia.

Los itinerarios deportivos encontrados entre los jóvenes vizcaínos practicantes regulares son:

- Itinerario 1. *Jóvenes Tempranos Continuistas*. Jóvenes que inician VDR antes de los 13 años y no la abandonan, al menos, hasta el año 2005.
- Itinerario 2. *Jóvenes Tempranos Rupturistas*. Jóvenes que inician VDR antes de los 13 años, experimentan un abandono que rompe su contacto regular con este ámbito y no vuelven a recuperarlo.
- Itinerario 3. *Jóvenes Tempranos Discontinuos Persistentes*. Jóvenes que inician VDR antes de los 13 años, experimentan al menos un abandono de su VDR, pero vuelven a recuperarla y la mantienen hasta el año 2005.
- Itinerario 4. *Jóvenes Tempranos Discontinuos Disuadidos*. Inician VDR antes de los 13 años, experimentan el abandono de su VDR, vuelven a recuperarla pero abandonan de nuevo, antes de 2005.
- Itinerario 5. *Jóvenes Intermedios Continuistas*. Inician VDR entre los 13 y 16 años y no la abandonan, al menos, hasta el año 2005.
- Itinerario 6. *Jóvenes Intermedios Rupturistas*. Inician VDR entre los 13 y 16 años, pero deciden abandonar, interrumpiendo su contacto regular con este ámbito y no lo retoman.
- Itinerario 7. *Jóvenes Tardíos Continuistas*. Inician VDR entre los 17 y 20 años y no la abandonan, al menos, hasta 2005.
- Itinerario 8. *Jóvenes Tardíos Rupturistas*. Inician VDR entre los 17 y 20 años y experimentan antes de 2005 un abandono que anula su relación regular con la actividad deportiva.

b) Factores psicosociales implicados en la orientación hacia la práctica deportiva regular y su continuidad

Promotores de la Práctica Deportiva Regular (PDR)

Resultado de la comparación de las experiencias deportivas de los tres colectivos de jóvenes analizados (regulares, esporádicos y no practicantes), se obtienen 5 factores que favorecen la dedicación regular a la práctica deportiva durante la etapa juvenil:

1. *Percepción de barreras.*

Cuanto mayor es la dedicación a la práctica deportiva, más relevante es la percepción de barreras estructurales y menor el peso de las barreras psicológicas. Los resultados revelan que el tipo de barreras percibidas para la práctica deportiva varía en función de la relación mantenida con este ámbito. La percepción de barreras psicológicas es más acusada entre los jóvenes sedentarios (48,7%) y practicantes esporádicos (32,9%).

2. *Edad de inicio.*

El inicio de la vida deportiva durante los años de infancia y juventud favorece la dedicación regular al deporte, destacando dos etapas: el periodo anterior a los 13 años y entre los 17 y 20 años. Según estos resultados, parece necesario revisar el significado del término “temprano” pues la visión longitudinal que aporta el concepto de itinerario deportivo revela que, en el marco del ciclo vital, los comienzos de la participación deportiva tanto durante la infancia como durante la juventud deben concebirse como inicios tempranos, ambos favorecedores de la dedicación regular a este ámbito.

3. *Género.*

Se confirmó el influjo bidireccional del género en la orientación hacia la práctica deportiva regular; ser hombre, se convierte en un factor facilitador de la VDR, mientras que ser mujer se torna un obstáculo o factor inhibitorio para el establecimiento de este tipo de relación. El ámbito deportivo se muestra aún como un contexto en el que se reproducen con fidelidad los mecanismos sociales responsables de la construcción de diferencias entre géneros (Cecchini, Méndez y Contreras, 2005).

4. *Familia.*

Las relaciones estadísticamente significativas encontradas entre la práctica deportiva regular y el entorno familiar ratifican el papel de la familia como uno de los agentes implicados en la orientación de los jóvenes hacia la práctica deportiva regular. La importancia concedida por la familia a la práctica deportiva es mayor cuanto más estrecha ha sido la relación del joven con la actividad deportiva; además, el apoyo que los jóvenes perciben de sus familias es mayor entre los practicantes regulares; el de tipo emocional es el más habitual entre los practicantes regulares (47,1%); los practicantes esporádicos reciben más apoyo informacional (43,1%), mientras que los jóvenes no practicantes declaran no percibir ninguno.

5. *Amistades.*

Tal y como se confirma en investigaciones previas (Ponseti et al., 2005; Hernández et al., 2006; Ramos, Sanz, Valdemoros & Ponce de León, 2010), el círculo de amistades es otro de los factores implicados en el inicio de la vida deportiva regular. Los

resultados obtenidos en relación a este entorno permiten argumentar la incidencia del entorno relacional en la decisión de practicar deporte de manera regular.

Promotores de la Continuidad de la Práctica Deportiva Regular

Resultado de la comparación de los tres itinerarios deportivos juveniles más relevantes, se obtienen cinco factores que actúan como promotores de la continuidad de la práctica deportiva regular.

1. *Concentración en la actividad desarrollada*

La concentración en el desarrollo de la práctica deportiva regular, sin que haya dedicación a actividad esporádica alguna, favorece la continuidad de la dedicación regular a la práctica deportiva. Este rasgo se revela como una de las claves de los itinerarios continuistas y, se hace especialmente evidente en el itinerario 1, referente de la continuidad de la vida deportiva.

2. *Búsqueda de objetivos complejos más allá del entretenimiento*

A pesar de la hegemonía de la diversión como objetivo prioritario de los jóvenes practicantes regulares de todos los itinerarios, esta búsqueda es menor entre los jóvenes que nunca abandonan la VDR (Itinerarios 1, 5 y 7). Entre los jóvenes del itinerario 1, se observa que el deseo de pasarlo bien comparte protagonismo con otros objetivos, asociados a la búsqueda de resultados deportivos o de aprendizaje, en mayor medida que entre los jóvenes adheridos al itinerario 2, prototipo de abandono de la VDR. El protagonismo de la diversión entre los jóvenes del itinerario 2, sugiere que, por sí sólo, este objetivo, no garantiza la persistencia de las conductas deportivas a largo plazo.

3. *Sentimiento de competencia como principal motivo de continuidad*

El deseo de “pasarlos bien” que incita el inicio de la VDR, es también el principal motivo de continuidad en casi todos los itinerarios. Pero este dato no discrimina entre los itinerarios deportivos encontrados. Por el contrario, la mejora de las habilidades deportivas constituye un motivo de continuidad en el que divergen los integrantes de los itinerarios continuistas y rupturistas. Son los jóvenes continuistas del itinerario 1 quienes arguyen, la *mejora de habilidades*, como uno de los aspectos fundamentales que les anima a continuar.

4. *Percepción de inversión personal a partir de largos periodos de práctica deportiva ininterrumpida*

Los largos periodos de VDR asociados a buena parte de los itinerarios encontrados son el principal indicador de la adherencia de los jóvenes regulares a la práctica deportiva. Lógicamente, los periodos más largos de VDR se asocian a itinerarios continuistas, en los que se aglutinan los jóvenes que no abandonan su actividad entre 1995 y 2005: itinerario 1 (10 años) y itinerario 5 (6 años).

5. *Autonomía de las amistades en la toma de decisiones sobre la persistencia de las propias conductas deportivas*

Las amistades desempeñan un papel fundamental en la continuidad de la VDR para los jóvenes de todos los itinerarios, excepto para los integrantes del itinerario 1. Estos no su-

peditan sus conductas deportivas a las decisiones de su círculo de amistades, haciendo gala de una independencia que vuelve a remarcar la orientación intrínseca de estos jóvenes hacia la práctica deportiva. Se puede afirmar, por tanto, que la continuidad, en su máxima expresión, está asociada con conductas autónomas que no dependen de las amistades.

4. CONCLUSIONES

La reconstrucción de las experiencias de ocio deportivo de los jóvenes de Bizkaia confirma que existen, en relación a la práctica deportiva, distintos patrones evolutivos que reproducen las diversas direcciones que pueden seguir las trayectorias deportivas juveniles. De los ocho itinerarios hallados, tres son los más representativos pues aglutinan a la mayoría de los jóvenes: *Itinerario 1* (26,2%), *Itinerario 2* (35,2%) y *Itinerario 7* (20,3%). A partir de su estudio podemos afirmar que los itinerarios de ocio deportivo de los jóvenes de Bizkaia se caracterizan por: el *comienzo temprano de la vida deportiva*, especialmente durante la infancia (antes de los 13 años) aunque también los primeros años de juventud (17 años) resultan propicios para el inicio; la *tendencia a la continuidad* de las prácticas deportivas, pues la ausencia de abandono se erige como rasgo dominante en dos de los tres itinerarios principales (itinerario 1 y 7) y la persistencia de las conductas deportivas regulares llega a alcanzar periodos de diez años de actividad ininterrumpida; finalmente, la *irrupción precoz del abandono de la VD*, cuya trascendencia se explica por su irrupción en edades tempranas (entre 12 y 14 años) y por sus consecuencias en el desarrollo deportivo de los jóvenes afectados. Tras el abandono, lo más habitual es la migración hacia la práctica deportiva esporádica; tendencia que descende, a favor de la no práctica, tanto más, cuanto más tarde tiene lugar el abandono.

El análisis de estos itinerarios ha permitido detectar los factores psicosociales que modulan la orientación hacia la práctica deportiva regular y el deseo de continuar con la misma. Entre los hallazgos realizados, destacamos el papel fundamental de los *agentes sociales significativos*, principalmente, familia y amistades, por su capacidad para actuar como tractores del inicio de la práctica deportiva, mediante el fomento de estilos motivacionales intrínsecos que favorecen la persistencia de la participación. La diversión se ha revelado como un aspecto esencial de la práctica deportiva. Su ausencia es casi siempre motivo de abandono; sin embargo, una vez se ha consolidado la acción, la diversión resulta insuficiente para garantizar la continuidad de la práctica. La adherencia deportiva requiere de otros factores tales como el compromiso o el sentimiento de competencia alcanzado mediante la superación de logros individuales que no hacen sino retroalimentar el interés intrínseco por la acción, convirtiéndose en fuentes de satisfacción más allá del mero entretenimiento. Finalmente, la coincidencia de las características asociadas a las experiencias calificadas de *ocio serio* en la literatura (orientación al crecimiento personal, percepción de dominio de habilidades, esfuerzo, perseverancia, dedicación...) (Stebbins, 2000; Cuenca, 2010) con los aspectos más destacables de las prácticas continuistas (dedicación comprometida, sentimiento de competencia, orientación a la superación de nuevos retos, toma de decisiones autónomas y fuerte percepción de inversión personal), revela que la evolución de las experiencias deportivas juveniles hacia expresiones de *ocio serio deportivo* es uno de los principales aliados de la adherencia deportiva.

Sin duda, el conocimiento de estas cuestiones y la toma de conciencia sobre su influjo en las decisiones que los jóvenes toman acerca de su participación deportiva resulta clave para optimar la intervención de los agentes implicados en la promoción de la práctica deportiva y su continuidad en los estilos de vida contemporáneos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- CECCHINI, J.A., MÉNDEZ, A. & CONTRERAS, O.R. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CUENCA, M., (coord.) (2006). *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, 31. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M., AGUILAR, E. y ORTEGA, C., (2010). *Ocio para innovar*. Documentos de Estudios de Ocio, 42. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DELOITTE, S.L. (2009). *Encuesta de hábitos deportivos en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)*. Bilbao: Gobierno Vasco. Departamento de Cultura. Dirección de Deportes.
- GARCÍA FERRANDO, M. & LLOPIS, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Consejo Superior de Deportes & Centro de Investigaciones sociológicas.
- HERNÁNDEZ, J.L.; VELÁZQUEZ, R.; MOYA, J.M.; ALONSO, D.; CASTEJÓN, F.J. et al. (2006). Hábitos de práctica físico-deportiva de los niños, niñas y adolescentes, de su entorno familiar y de su círculo de amistades: estudio de la población española. En J.L. García; M. J. Martínez & V. Arufe (eds.) *I Congreso Internacional de Ciencias del Deporte*. Pontevedra: Universidad de Vigo. CD-Rom.
- KLEIBER, D.A.; WALKER, G.J. & MANNELL, R.C. (2011). *A social psychology of leisure* (2ª ed.). State College: Venture Publishing.
- LAZCANO, I.; MADARIAGA, A. & DOISTUA, J. (2010). El envejecimiento activo y su incidencia en la experiencia de ocio. *ADOZ. Revista de Estudios de Ocio*, 33, 117-147.
- MASNOU, M. & PUIG, N. (1995). El acceso al deporte: los itinerarios deportivos. En D. Blázquez (ed.) *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 371-394). Barcelona: Inde Publicaciones
- MONTEAGUDO, M.J. (2011). *Los itinerarios de ocio deportivo. Estudio de los jóvenes de Bizkaia (1995-2005)*. Bilbao: Universidad de Deusto. Tesis Doctoral.
- PONSETI, X.; VIDAL, J.; PALAU, P.; BORRÁS, P. A. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los niños y niñas de entre 10 y 14 años de la isla de Mallorca. En M.L. ZAGALAZ; E.J. MARTÍNEZ & P.A. LATORRE (eds.). *I Congreso Internacional y XXII Nacional de Educación Física*. Jaén. Universidad de Jaén CD-Rom.
- PUIG, N. & MASNOU, M. M. (1988b). Los itinerarios deportivos de la población juvenil. *Revista de Estudios de Juventud*, 32, 45-56.
- RAMOS, R. SANZ, E. VALDEMOROS, M.A. & PONCE DE LEÓN, A. (2010). Sinergias de la educación no formal e informal para consolidar una práctica físico-deportiva en el espacio de ocio. *ADOZ. Revista de Estudios de Ocio*, 33, 99-116.
- SAN SALVADOR DEL VALLE, R. (2008). O fenómeno do Ócio nas Cidades do século XXI. En M. CUENCA & J. CLERTON (orgs.) *Ócio para viver no Século XXI* (pp.107-124). Fortaleza. As Musas.
- STEBBINS, R.A. (2000). Un estilo de vida óptimo de ocio: combinar ocio serio y casual en la búsqueda del bienestar personal. En M. Cuenca (ed.) *Ocio humano y desarrollo. Propuestas para el 6º congreso Mundial de Ocio* (pp. 109-116). Bilbao: Universidad de Deusto.

Aprender a envejecer estando en forma. Una visión integradora

FELIU FUNOLLET, BETLEM GOMILA y EDUARD INGLÉS

INEFC (Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya)

GISEAFE (Grup d'Investigació Social i Educativa de l'Activitat Física i l'Esport)

RESUMEN

En esta comunicación se pretenden mostrar aquellas situaciones que nos impulsan a justificar ciertas actitudes que se convierten en obstáculos para llegar a mayores estando en forma. Estas actitudes, provocadas, en ocasiones, por el miedo, la pereza o por la misma presión social, nos impiden disfrutar de una vejez activa y equilibrada. Pero, a su vez, estas sensaciones son las alarmas corporales que nos pueden permitir caer en su trampa.

De este modo, mediante esta comunicación, queremos aportar una perspectiva de esperanza a las personas que hayan tenido, o puedan tener, dificultades en el aprendizaje motriz y en el deporte, así como un reto para el profesorado y un despertador de inquietudes para las personas aprendices. Pero, sobre todo, se pretende transmitir paz y sosiego en esos temas que a veces pueden conectarnos con nuestras raíces más profundas.

Palabras clave: Miedo, defensas, superación, conciencia corporal, aprendizaje.

ABSTRACT

This presentation is intended to show some situations that lead us to justify certain attitudes that represent an obstacle to get older and keep in fit. These attitudes may be caused by fear, laziness or by the social pressure and can prevent us from enjoying an active and balanced old age. But, at the same time, these feelings are the body alarms that can prevent us from falling into their trap.

Thus, through this presentation, we provide a perspective of hope to those who have had or may have, some difficulties in motor and sport learning. Also a challenge for teachers and an encouragement for those who want to learn. But above all, our main intention is to spread peace and calm in those areas that can connect us with our deepest roots.

Key words: Fear, defenses, overcoming, body awareness, learning.

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación pretendemos hacer visibles aquellas ocasiones en que por *miedo* o por pereza, con la excusa de la edad, o debido a la misma presión social que conduce inexorablemente a llevar una vida más sedentaria¹, nos impulsan a justificar ciertas actitudes que se convierten en trabas para llegar a mayores estando en *forma*, impidiéndonos disfrutar de una vejez activa, autónoma y *emocionalmente* equilibrada. Observamos como precisamente, esas sensaciones de miedo y de pereza, son las alarmas corporales que nos bridan la oportunidad de evitar caer en la trampa, aprender y trabajar con ello.

2. LAS DEFENSAS

Al hablar de “envejecer estando en forma”, pueden venir a la mente respuestas defensivas, muy bien justificadas desde una perspectiva racional, especialmente cuando estamos en una etapa avanzada de nuestra vida. En general tendemos a pensar y justificar con la razón, que es inútil dedicarle esfuerzo a todo aquello que de alguna manera pueda darnos miedo y que conviene alejarse de ello. Pero precisamente, el *miedo*, es una emoción necesaria, desencadenada por un instinto básico que nos inmoviliza para dar tiempo a calibrar qué es lo más conveniente, y nos prepara para reaccionar, ya sea escapando o enfrentándonos a su causa.

En la prehistoria, cuando dependíamos en esencia de nuestras reacciones más intuitivas, el miedo tenía la función de paralizar momentáneamente las respuestas corporales para darnos tiempo a sopesar la situación y decidir huir o por el contrario enfrentarnos al peligro que sentíamos que nos acechaba.

En el presente, percibir las sensaciones del miedo nos ofrece una oportunidad para tomar consciencia, conocerse mejor y utilizar la energía en pro de lo que más convenga. Para escapar de lo que no deseamos o para afrontar el tema tomando decisiones que nos ayuden a encauzar la situación; por ejemplo, realizar un trabajo que no apetece, que da pereza, pero que decidimos afrontarlo porque tenemos la certeza de que nos conviene.

3. LA SUPERACIÓN

Superadas las barreras mencionadas, continuaran apareciendo mil dudas... ¡Soy mayor! ¡Mi cuerpo ya no está para esos trotes! ¡Esto es para gente más joven! ¡Me encuentro muy mal! ¡Me costará mucho esfuerzo! Pero no hay que preocuparse, son las diferentes caras de la misma moneda, el miedo. Solamente la última duda tiene alguna razón de ser, porque por desgracia, para estar en *forma* conviene pasar a la acción y ejercitarse. Pero tampoco sobrepasando nuestros límites, que la sociedad ya nos ha condenado suficientemente con excesivas obligaciones a partir de aquella mítica condena bíblica: “¡Ganarás el pan, con el sudor de tu frente!”

¹ La persona sedentaria que realiza poco ejercicio, tiende a justificar que eso es lo que más le conviene, y que el ejercicio le podría sentar mal. La inactividad nos lleva a estar inactivos y a justificar dicha actitud como la mejor solución.

Así que, como la función hace al órgano y la inactividad lo atrofia, está claro que para estar en forma conviene “hacer algo”. Y la pregunta es ¿qué? Pues muy simple, para conseguir lo máximo con un mínimo de dedicación, lo más sencillo es, “***hacer periódicamente, un poquito más de lo hacemos habitualmente***”, hasta que aparezcan sensaciones que refuercen el buen camino iniciado.

4. EL EJERCICIO

Es decir, cuando empezemos a notar bienestar, liviandad, agilidad, ganas de beber agua, sueño profundo y reparador... Sí, también aparecerán pequeñas molestias o agujetas, pero nada comparado con las mencionadas y gratificantes nuevas sensaciones. ¿Algunas ideas para hacer algo más de lo habitual?, ahí van:

1. Empezar andando. Por aquello de que “*Caminante no hay camino, el camino se hace al andar*”, y hacerlo por terreno variado, con zapatillas apropiadas, pisando sobre la mitad anterior de los pies², a ritmo rápido, escuchando el cuerpo como contacta con el suelo, como se mueve, y sobre todo, atendiendo a la respiración, procurando que sea calmada y profunda:

- a) Si se acelera demasiado, bajar el ritmo andante.
- b) Si se perciben zonas tensas o dolorosas, intentar relajarlas, veremos cómo la tensión y el dolor remiten poco a poco.
- c) Conviene estar muy atento a las sensaciones internas, y cuando aparezca la más mínima sensación de cansancio, aunque sólo hayamos andado durante 5 o 10 minutos ¡ya es suficiente!; debemos aprender a respetarnos. Hay que dejarlo, y andar de vuelta a casa muy suavemente.
- d) Cabe controlar ese tiempo del primer día que hayamos conseguido andar a ritmo alegre, es sumamente importante porque será nuestra *unidad de trabajo*. El segundo día volvemos a realizar la misma operación, y si controlamos el tiempo nos daremos cuenta, de que hemos realizado la misma unidad de trabajo que el primer día o que la hemos superado suavemente. Al tercer o cuarto día nos daremos cuenta, de que ya

² Vivencia de Funollet (2009/06/17). Al llegar a Auzat, en Ariège (Francia), para asistir a las “4es Assises nacionales de randoñées”, mi amigo Claude ya me esperaba para ir a cenar, eran las 8.15 PM. Al terminar decidimos ir a correr y, a pesar de llevar unos tres meses de inactividad, salimos. El lugar era precioso y me apetecía estirar las piernas. Mientras corría, sentía que apoyaba menos el pié izquierdo y, al tomar conciencia de ello, automáticamente empecé a apoyar los dos por igual sintiendo, al mismo tiempo, ambas caderas.

Al pasar por una penumbra del camino en la que sólo podía sentir el apoyo de los pies, sin ver dónde pisaba, yendo detrás de Claude pegado a un paso de él, no solamente no veía por dónde iba, sino que, además, tampoco podía ver dónde pisaba. De golpe, pareció como si mis pies escogieran las irregularidades del camino, ¡no hacía falta mirar!, ¡solo debía sentir!

Fue una sensación muy especial, brutal ¡Era como si mis pies supieran dónde apoyar! Me sentía totalmente seguro, sin ningún miedo a dar un traspíe o torcerme un tobillo. Además, íbamos a un ritmo superior al que podía aguantar estando tan poco entrenado y, en cambio, podía hacerlo. Al día siguiente, durante las jornadas de “Randoñées”, las imágenes de toda la experiencia llenaban mi cabeza sin que cupiera espacio para nada más.

superamos significativamente nuestra unidad de trabajo. Pues bien, esta será ahora la nueva unidad de trabajo, y así sucesivamente, hasta llegar a poder realizar una hora o más. A partir del momento que consigamos superar los 20 minutos de forma ininterrumpida, conviene saber que ya estamos realizando un buen trabajo, pues ése es el tiempo que precisa nuestro organismo para empezar a consumir las grasas. Lo ideal es realizar sesiones que vayan desde 45 minutos a una hora, o un poquito más.

2. **¡Cuidar el huerto!** La acción de remover la tierra con una azada, nos pone en situación de poder conectar con sensaciones vividas, durante miles de años por nuestros ancestros. Si cavamos la tierra evitando cargar la espalda, e iniciando el movimiento con flexo-extensión de piernas, notaremos una sensación energética tan agradable que nos va a sorprender, y además terminaremos teniendo nuestro pequeño huerto impecable. Para ello solo hace falta dedicarle un tiempo periódico, en tandas de trabajo de una hora y media o dos como máximo.
3. **Andar con bastones.** También podemos introducir los bastones de esquí nórdico en la acción de andar (nordic walking). Ello nos ayudará a repartir el trabajo de piernas con el de brazos mientras andamos. Pero cabe utilizarlos convenientemente, de lo contrario podemos sobrecargar la espalda y distorsionar el sentido del equilibrio³, el más esencial de los sentidos para disponer de una buena condición física de mayores. Pero conviene realizarlo adecuadamente, si los palos se utilizan meramente como dos puntos más de apoyo, en vez de como palancas impulsoras para alargar el paso del andar o correr, pueden alterar nuestro equilibrio y reducir nuestra capacidad física.
4. **Correr con bastones.** Progresivamente podemos andar, trotar, y andar y correr con bastones de esquí nórdico. En poco tiempo nos permitirá realizar trabajos combinando ritmos e intensidades en función de las pendientes del terreno y de las ganas de ejercitarnos, lo que nos proporcionará extraordinarias sensaciones de bienestar.
5. **¡Probar el esquí nórdico!** Sus virtudes fueron expuestas en la comunicación “*El aprendizaje del esquí nórdico en familia: ¡También con el bebé!*” (7th FIEP European Congress; 1r Congrés Català de l’Educació Física i l’Esport. Barcelona, 7-9 de juny de 2012).

³ El esquí nórdico resulta un medio excelente para mantener en buen estado el *control motor* de las personas adultas cuando lleguen a mayores.

Según Norman Doidge (2007), el hecho de llevar zapatos limita el *feedback* sensorial de los pies al cerebro. “Si fuéramos descalzos nuestro cerebro recibiría diferentes clases de información dependiendo de la superficie sobre la que caminásemos. Pero los zapatos son una plataforma más o menos plana que difumina los estímulos, y además, las superficies sobre las que nos desplazamos son cada vez más artificiales y uniformes. Esto conduce a una desdiferenciación de los mapas cerebrales correspondientes de las plantas de los pies y limita la forma con que el tacto controla nuestro funcionamiento de los pies. Es entonces cuando empezamos a utilizar el bastón, andador o muletas, o bien recurrimos a otros sentidos para mantener el equilibrio, y al realizar estas compensaciones, en lugar de ejercitar nuestros sistemas cerebrales debilitados estamos contribuyendo a su deterioro”.

Al contrario de lo que cabría pensar –que al apoyar los pies sobre los esquís se pierden las sensaciones de cuándo se va descalzo–, la acción sinérgica del pie y del tobillo hacen que se conviertan en una prolongación del esquí, percibiendo y reaccionando a las irregularidades del terreno y de las pendientes: con movimientos de inversión, eversión, inclinación exterior e interior, etc. Todo ello hace que se trate de ejercicios muy adecuados para estimular el *control motor* y mantener una buena condición física general.

6. **¡Provar el pádel-surf!** Después de practicar el esquí nórdico, en verano podemos atrevernos con el pádel-surf. Este deporte es sencillo de practicar, posee las mismas virtudes que el esquí nórdico, y además, se complementan estacionalmente.
7. **¿Y la bicicleta?** Para ella vale todo lo dicho anteriormente, pero centra el trabajo en el tren inferior.
8. **¿Y el piragüismo?** Podemos compensar el trabajo del tren inferior que hayamos realizado con la bicicleta, con la acción de remar.

5. LA CONCIENCIA CORPORAL

Y mientras nos ponemos en forma, convendría estimular la conciencia corporal, para deleitarse cada vez más escuchando los mensajes de nuestro cuerpo. Dado que nuestro soma es mucho más antiguo que nuestra mente racional, la comunicación entre ambos resulta complicada. El *cuerpo* suele expresarse con sensaciones propioceptivas, sueños, molestias, dolores, enfados, enfermedades... y la *mente racional* tiende a ignorarlo, a negarlo y a defenderse para evitar el dolor que lo originó; aguantando, aconsejando la toma de un medicamento que anule los síntomas sin tocar sus orígenes. Pero aún así, podemos ampliar nuestra conciencia corporal, aprender a descifrar los mensajes ocultos de nuestro cuerpo y solucionar nuestros conflictos desde dentro.

Para ello es fundamental estar atentos a las expresiones corporales y confiar en las capacidades que poseemos para escuchar nuestro cuerpo, sentirlo, y si fuese necesario, darnos cuenta de que somos capaces de revivir el dolor sin que “duela”. Eso sí, mejor en compañía de un terapeuta eficiente, para que, de esa forma, podamos entender lo que nos pasa, tendiendo un puente de comunicación entre nuestro cuerpo intuitivo y nuestra mente racional.

6. LAS EMOCIONES

Por último, para conseguir una *forma espectacular*. Elaborar las **emociones**. Según Morgado (2006, pág. 31-32) las emociones son “respuestas fisiológicas y conductuales múltiples y coordinadas de un mismo organismo, algunas de las cuales, como las posturas y los movimientos, son visibles para los observadores externos, mientras que otras, como la liberación de hormonas o los cambios en la frecuencia cardíaca, no lo son. En cualquier caso, es importante tener presente que cuando hablamos simplemente de emociones, hacemos referimos a cambios objetivos en el cuerpo, a cambios que podemos registrar, medir y estudiar científicamente. No se trata de nada subjetivo o etéreo”. Para el profesor Bisquerra (2003, pág. 6), la emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.

Sin pretender desmerecer en absoluto ambas definiciones, dicho de esa manera y con una lectura rápida, seguro que a más de una persona le lleve a pensar que se trata de una intensa “relación amorosa”. Pero dejando de lado las posibles definiciones, lo importante de las emociones, es que estas tienen la capacidad de conectar nuestros conflictos del presente

con sus orígenes en el pasado. Allí se encuentran los registros básicos del comportamiento adulto, dichos registros condicionan la vida adulta, y se repiten indefinidamente hasta que se posee la capacidad de tomar conciencia de ello. A partir de esa toma de conciencia, la persona en cuestión puede gozar de una vida plena, con nuevos registros y recursos, y por encima de todo, empezando a ser más libre.

La terapeuta Stella Maris Maruso afirmaba en el escrito “Hay emociones que pueden matarte”, publicado en La Vanguardia (Amela, 2008/05/08), afirmaba que las emociones modifican la capacidad inmunológica; que la salud es un proceso dinámico que puede reforzarse trabajando las emociones; que la enfermedad es una oportunidad para enriquecerse interiormente. En la misma línea, Dan Winter (2009.02.27), físico, psicofisiólogo, músico e investigador, apuntaba que “*las emociones afectan a nuestra genética*”. El autor es conocido mundialmente por ser el primero en relacionar el fractal⁴ con el origen de la gravedad y por sus teorías científicas que muestran cómo la ciencia da origen a la consciencia: “*Las enseñanzas espirituales son enseñanzas eléctricas y la iluminación es pura física a nuestro alcance*”.

Profundizar en el tema de las emociones puede generar cierto temor a lo desconocido, pero también puede convertirse en uno de los viajes más apasionantes hacia el autoconocimiento⁵. Ello puede aportar una sólida base para relacionarse y atender a las personas con una visión global, desde una perspectiva más sistémica.

Además, el proceso de autoconocimiento ayuda a soltar el lastre de nuestras posibles limitaciones, heredadas a través de nuestro árbol genealógico, y evita transmitir las a nuestra descendencia. Cristóbal Jodorowsky (2007, pág. 111), escribe: “*A lo largo de nuestra vida, los seres humanos incorporamos multitud de estructuras mentales que forman nuestra individualidad*”, y las denomina “*cuerpos inmateriales*”. Más adelante aclara, que una parte de ellos están conformados por órdenes restrictivas, conclusiones que reducen nuestra percepción del mundo, de la vida y de nosotros mismos; se convierten en caparazones que paralizan, hacen sufrir, fragmentan el ser e interfieren en nuestro crecimiento personal. Para ampliar sobre ese tema se aconseja la lectura del libro “*Meta Genealogía*” de Alejandro Jodorowsky y Marianne Costa (2011).

7. CONCLUSIÓN

Esperamos que esta comunicación aporte una perspectiva más esperanzadora a las personas que hayan tenido, o puedan tener, dificultades en el aprendizaje motriz y en el deporte. Quisiéramos que fuese un reto para el profesorado; un despertador de inquietudes en pro del aprendizaje, las personas que aprenden, los conflictos emocionales que puedan interferir, y las nuevas miradas de cómo afrontarlos. Pero, por encima de todo, pretendíamos transmitir paz y sosiego en esos temas que a veces pueden conectarnos con nuestras raíces más profundas.

⁴ Un fractal es una forma con partes que, debidamente ampliadas, se asemejan a un todo. Y pasa lo mismo con las partes respecto de sus propias partes. Un ejemplo claro de fractal es el brócoli. Aunque en general, los árboles y las plantas suelen ser fractales por fuera, y los animales suelen serlo por dentro.

⁵ En este sentido, la escuela de integración psico-corporal (ETIP) nos han proporcionado un sólido bagaje.

Las equipamientos acuáticos en el marco del ocio, el turismo y la salud

CONCEPCIÓN E. TUERO DEL PRADO*, RENÉ GONZÁLEZ BOTO***, BELÉN ZAPICO ROBLES** y
JULIÁN ESPARTERO CASADO*

* *Departamento de Educación Física. Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y del Deporte. Universidad de León.*

** *Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía.
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.*

*** *Director Técnico del Ayuntamiento de León.*

RESUMEN

En el marco de las transformaciones sociales que define la sociedad postindustrial, los emergentes espacios acuáticos, y los programas que abarcan, se enmarcan en una misma estrategia de respuestas a ciertas necesidades, pero también a la creación de nuevos productos de consumo. Ocio y recreación eran acogidos en las piscinas tradicionales con las limitaciones que los programas de natación clásicos determinaban. En la actualidad, los espacios acuáticos en sus distintas propuestas se decantan por ofrecer soluciones a las propuestas clásicas.

El objetivo de este trabajo es determinar los indicadores que han generado la evolución de los equipamientos acuáticos hasta la actual ola emergente de espacios acuáticos. Una vez realizado un análisis documental, se han determinado los aspectos que han configurado las tendencias actuales relativas a los usos y demandas de los usuarios de los equipamientos acuáticos. Se puede concluir que el binomio ocio-salud en el marco de las prácticas físicas acuáticas ha sido asimilado por sectores de la recreación y el turismo, entre otros.

Palabras clave: Ocio y recreación, equipamientos acuáticos, salud, posmodernismo

ABSTRACT

In the frame of the social transformations that defines the postindustrial society, the emergent aquatic spaces, and the programs that they include, they place in the same strategy of answers to certain needs, but also to the creation of new products of consumption. Leisure and recreation were received in the traditional swimming pools by the limitations that the classic programs of swimming were determining. At present, the aquatic spaces in his different offers are decanted for offering solutions to the classic offers.

The aim of this work is to determine the indicators that have generated the evolution of the aquatic equipments up to the current emergent wave of aquatic spaces. Once realized a documentary analysis, there have decided the aspects that have formed the current trends relative to the uses and demands of the users of the aquatic equipments. It is possible to conclude that the binomial leisure - health in the frame of the physical aquatic practices has been assimilated by sectors of the recreation and the tourism, among others.

Key words: Leisure and recreation, aquatic equipments, health, postmodernism.

1. INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la denominada sociedad posindustrial, se ha observado como la propuesta de infraestructuras se modifican para satisfacer nuevas necesidades impuestas por determinados cambios sociales. En este sentido, según Reverter y Barbany (2007, p. 65) ... *la sociedad industrial se define por la cantidad de bienes que indican un nivel de vida, la sociedad postindustrial se define por la calidad de vida en servicios y comodidades (salud, educación, diversiones,...)*. La evolución social y su influencia en las prácticas físico-deportivas han determinado las transformaciones de los equipamientos deportivos en nuestros días, tal y como reconoce Arribas (2004, p. 199), cuando expresa que *ante la creciente demanda social, las instituciones públicas y privadas han multiplicado la oferta de Actividad Física, creando nuevos espacios deportivos e intentando buscar diferentes formas de prácticas para llegar al mayor número posible de ciudadanos*. En nuestros días se observa una relevante oferta de actividades físico-deportivas, propia de la postmodernidad, que permite que diversos sectores de la población opten por aquellas prácticas que mejor se acomoden a preferencias y posibilidades individuales (Zapico y Tuero, 2010, p. 5). Prosiguen estas mismas autoras indicando,

... que se debe reconocer que la deportivización del espacio acuático ha dado paso en los albores del nuevo milenio a un tipo de instalaciones bien diferenciadas que se podrían aglutinar bajo la denominación de instalaciones termales (circuitos termales, spas, zonas termales, balnearios, centros de hidroterapia y/o talasoterapia).

Los emergentes espacios acuáticos, y los programas que abarcan, se enmarcan actualmente en una misma estrategia de respuestas a ciertas necesidades individuales o grupales, pero también a la creación de nuevos productos de consumo, en el marco de las transformaciones sociales que define la sociedad postindustrial. Ocio y recreación eran interpretados en las piscinas tradicionales en el marco de las limitaciones que los programas de natación clásicos determinaban (uso de espacio deportivizado, elementos motrices codificados, material de enseñanza deportiva y de entrenamiento,...). En la actualidad los espacios acuáticos en sus distintas formas (piscinas, centros termales, spas urbanos, equipamientos multidimensionales,...) se decantan por ofrecer soluciones a las propuestas clásicas, y han arribado también en el sector turístico.

El objetivo de este trabajo es determinar los indicadores que han generado la evolución de los equipamientos acuáticos hasta la actual ola emergente de espacios acuáticos de significativa incidencia en el marco del ocio, del turismo y de la salud. A nivel metodológico, se parte de la búsqueda y del análisis documental a partir de fuentes de distinta naturaleza pero priorizando para este trabajo aquellas que tenían un vínculo explícito con el ámbito de las ciencias de la actividad física y del deporte. Una vez realizado este análisis, se han determinado los aspectos que han configurado las tendencias actuales relativas a los usos y demandas de los usuarios de los equipamientos acuáticos.

2. ANTECEDENTES DE LOS EQUIPAMIENTOS ACUÁTICOS ACTUALES

Ya en un trabajo anterior se manifestaba la presencia de recintos acuáticos destinados al baño desde las antiguas civilizaciones. Estas dependencias incluso han coexistido en distintas culturas, Tuero, Salguero y González (2003, p. 646) confirmaban la orientación de algunas de aquellas cuando afirmaban que *desde las termas en la época del Imperio Romano hasta los balnearios marítimos en la España decimonónica, salud y ocio han convivido puntalmente en el medio acuático y en las actividades físicas que surgían en torno a este.*

La deportivización del espacio acuático desde finales del siglo XIX, ha marcado los usos y prácticas de las instalaciones acuáticas hasta los últimos años del siglo XX, pero también la propia naturaleza de estas instalaciones. Es entonces, en los últimos años del siglo XX, cuando se reinterpretan los usos del espacio acuático y sus características. Y las nuevas instalaciones echan la vista hacia atrás, y recuperan denominaciones y espacios de otras épocas (hamman, termas, talasoterapia, ...).

3. INDICADORES GENERADORES DE LA EVOLUCIÓN DE LAS INSTALACIONES ACUÁTICAS

Hemos asistido durante los últimos años del siglo XX y principios del XXI a un incremento relevante de piscinas que se recoge en distintas publicaciones (SEAE, 2004; Burillo et al., 2008,). En este sentido, recogemos un dato concreto como es el incremento en un 305% de estas instalaciones en España, que se produce en el período 1997 – 2005 (Burillo et al., 2008). Sin embargo este auge también es reforzado por las prácticas físicas en el medio acuático, como reflejan los resultados que el C.S.D. ha recogido sobre los hábitos físicos de los españoles en el 2010, en los que la natación recreativa es una de las prácticas más realizada en nuestro país, tal y como ya había publicado García Ferrando en sus sucesivas publicaciones sobre esta temática. Ciertamente, esta no es una tendencia exclusiva de España, pues está generalizada a nivel europeo (Vaz de Almeida et al., 1999), y se ha interpretado a partir de la progresiva democratización de la relación de los usuarios con el agua, establecida a partir de causas diversas como la emigración y las redes culturales que han facilitado el descubrimiento de prácticas ligadas al agua (baños turcos, saunas, hamman,...), la accesibilidad a dependencias acuáticas entre diversos estratos sociales, la popularización progresiva de la

enseñanza de la natación, la diversificación en la programación de las actividades acuáticas ofertadas (actividades acuáticas dirigidas) y la sociedad del ocio.

Durante la década de los 90, comenzaron a aparecer iniciativas vinculadas a la denominada recreación acuática como alternativa a la tradicional natación del ámbito competitivo. Ya Boixeda (1990, p. 7), advertía que se planteaba como *producto comercial del que se intenta explotar al máximo sus posibilidades en los lugares y épocas del año que más lo favorecen*. En el contexto de la oferta de las instalaciones acuáticas tradicionales se comenzaron a percibir ligeras transformaciones tanto en los equipamientos como en la programación ofertada, atenuándose así la incidencia de los clásicos deportes acuáticos. Es entonces cuando las piscinas cubiertas comienzan su transformación incluyendo vasos de chapoteo o de enseñanza, reduciendo la profundidad, suavizando la temperatura, he incluyendo elementos propios de los parques acuáticos.

Por otra parte, coincide esta transformación con la recuperación del termalismo en el contexto de las ciudades y el sector turístico. En relación a los spas y/o centros termales, se erigen como un remanso de tranquilidad y bienestar en el corazón de ciudades imbuídas en un agitado estilo de vida. El sector turístico también asimila estas dependencias que se instalan en las instalaciones hoteleras (Vera y Baños, 2010) como elemento de distinción, como un atractivo añadido para atraer clientes.

En las instalaciones acuáticas transformadas a partir de las piscinas clásicas surgen, tal y como ya hemos indicado, programas de actividades acuáticas vinculadas al mantenimiento y puesta en forma del cuerpo según las normas contemporáneas de bienestar y salud. Adaptados al medio acuático desde el ámbito terrestre generalmente, han dominado la oferta dirigida especialmente a población adulta que se adhiere a una práctica física en el agua, que contribuye a la popularidad de las actividades de ocio en el medio acuático, que parecen ligadas, según Benjamin y Perreault (2002, p. 139), al *placer del contacto con el agua y al bienestar que esto procura en el caso del individuo*. Añaden estos autores, que esto es debido a que *el agua representa un elemento que puede ser percibido de manera multisensorial*. En este sentido, la diversificada oferta surgida entorno al termalismo (tratamientos de belleza, relajación,...) ha sido valorada como un producto vinculado al ámbito de la salud (Vera y Baños, 2010).

Observamos, por tanto, como el ocio y la recreación, salud y bienestar, y turismo, son sectores que se han desarrollado en el último período a partir de establecimientos acuáticos característicos.

4. TENDENCIAS ACTUALES EN EL MARCO DE LOS EQUIPAMIENTOS

En el ámbito de las instalaciones deportivas, podemos encontrar clasificaciones de las piscinas, que atienden funciones y usos. Baste como ejemplo la clasificación que realizan Mestre y Rodríguez (2007, p. 77-84), que catalogan los vasos de piscina en:

- *Deportivos o convencionales*, cuya uso fundamental es el ámbito deportivo-competitivo, y se ajustan a las dimensiones y aspectos determinados por los reglamentos federativos.

- *Polivalentes*, aquellos que aglutinan diversos programas de actividades acuáticas en el marco de planteamientos acuáticos como el utilitario, de mantenimiento físico, recreativo, ..., con dimensiones similares a los deportivos, y *generalmente rectangulares*.
- *De enseñanza*, según estos autores, son aquellos que están destinados *al desarrollo de sesiones de Educación Física y a programas de familiarización en el medio acuático*, además también suelen ser rectangulares y de escasa profundidad.
- De *chapoteo*, sus usuarios son los niños de corta edad, y su uso están centrado en el baño y el juego de los más pequeños. En cuanto a sus formas, son comunes los vasos cuadrados y circulares
- *Fosos de saltos*, están destinados a la práctica de los saltos, tanto desde la perspectiva recreativa como deportiva.

Pero tras analizar la evolución y las tendencias contemporáneas este tipo de clasificaciones se encasillan en un marco acotado al ámbito físico-deportivo, que actualmente está progresando incluso aglutinando las prácticas físico-deportivas. Por tanto, es necesario proponer una clasificación de establecimientos acuáticos que fusionan la finalidad de las piscinas con otros usos y características de equipamientos diferentes que han comenzado a dominar el panorama actual. Una aproximación al planteamiento que, en nuestra opinión, se ajusta a la realidad vigente se expone a continuación:

1. Piscinas deportivo-recreativas: se aglutinan las piletas de la clasificación ya mencionada de Mestre y Rodríguez (2007), y aunque recientemente ha incorporado otras dependencias anexas (saunas, jacuzzis,...), habitualmente ofrecen una disponibilidad espacial estrechamente vinculada al deporte, aspecto que también determina la programación ofertada. Algunas fuentes cuestionan estas instalaciones que califican como obsoletas (Roberts, 2010).
2. Parques acuáticos: muy vinculados al sector turístico en determinadas localizaciones costeras, han contribuido a la renovación de este sector. Algunos autores vinculan también las características de estas instalaciones a una oferta de ocio familiar. La disponibilidad de espacios acuáticos en estas instalaciones está diversificada, igualmente cuentan con numerosos elementos decorativos, atracciones (toboganes, espacios navegables, corrientes,...), y recursos adicionales (comerciales y restaurantes) que contribuyen a la captación de clientes. La estacionalidad es otro rasgo de estas instalaciones en España.
3. Balnearismo urbano: bajo esta denominación se aúnan aquellos establecimientos termales que podemos encontrar en ciudades y poblaciones de menor tamaño, pero también en hoteles. Considerados como la versión moderna de las termas, ofertan tratamientos de relajación, cuidados corporales, sin excluir técnicas foráneas que se incorporan a prácticas de relajación acuática, entre otras posibilidades, pero procurando salud y bienestar. En el caso de España se ofrece alguna peculiaridad, como son aquellos centros termales urbanos que en ciudades de gran influencia árabe se publicitan como Baños Árabes o Hamman (Córdoba, Granada, Toledo,...). La láminas de agua son reducidas, pero con diferentes posibilidades, bien en función de la

temperatura, del tipo de baño (vapor, humedad,...), de otros elementos característicos como aspersiones diversas.

4. Equipamientos acuáticos multidimensionales: fusionan elementos y características de los tres tipos de equipamientos mencionados anteriormente. Este rasgo característico y porque son infraestructuras que abarcan espacios variados destinados a dimensiones diversas como los cuidados corporales, las prácticas físicas acuáticas (incluso terrestres), la relajación, la recreación... Sus instalaciones cuentan con vasos multiformes y de profundidad moderada, con elementos recreativos como los toboganes, islotes, corrientes acuáticas, olas y cascadas, además de saunas, hamman, baños de vapor, piletas de agua marina (talasoterapia), ... Los usuarios de estos equipamientos buscan sensaciones diferentes, se manifiestan intencionalidades dispares que pueden ir desde cuidados estéticos hasta tratamientos terapéuticos. Algunos ejemplos de estas innovadoras instalaciones han sido edificadas en la última década, y su rasgo principal es que son cubiertas, de manera que no están sometidas a la estacionalidad habitual de los parques acuáticos.

5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN FINAL

Se puede concluir que la relación entre el ocio y la salud en el marco de las prácticas físicas acuáticas ha sido asimilada por sectores de la recreación y el turismo, entre otros. Las piscinas estandarizadas han dado paso a una nueva ola de equipamientos acuáticos que pretenden satisfacer las tendencias en el ocio, y que se caracterizan por configurarse como una amalgama nutrida por establecimientos acuáticos, que en algunos casos, se remontan a épocas pretéritas. Si bien, en la actualidad, se han restaurado usos del agua, dependencias acuáticas, y se han generado prácticas y equipamientos, que permiten considerar el ocio y la recreación en el agua como una demanda constante por parte de la población. La confrontación de este sector a la recesión económica impide efectuar vaticinios relativos a su evolución inmediata.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ARRIBAS, H. (2004). Actividad Física, ocio y educación: el valor de las actividades físicas recreativas. En Monteagudo, M.J., Puig, N. (eds.). *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*, pp. 195 - 210. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BENJAMIN, A., PERREAULT, S. (2002). L'expérience de loisir en milieu aquatique. *Loisir et société*, 25 (1), 139-154.
- BOIXEDA, A. (1990). La oferta de actividades acuáticas para la ocupación del tiempo libre. *Apunts : Educació Física i Esports*, 21, 5-10.
- BURILLO, P., RODRÍGUEZ-ROMO, G., GALLARDO, L., GARCÍA-TASCÓN, M., SALINERO, J.J., URIBE, F. (2008). Análisis cualitativo y cuantitativo de la oferta de piscinas cubiertas en las Comunidades Autónomas españolas. *Cultura, Ciencias y Deporte*, 3(9), 185-193.
- MESTRE, J.A., RODRÍGUEZ, G. (2007). *El gestor deportivo y las instalaciones deportivas*. Barcelona: INDE.

- REVERTER, J., BARBANY, J.R. (2007). Del gimnasio al ocio-salud. Centros de Fitness, Fitness Center, Fitness & Wellness, Spa, Balnearios, Centros de Talasoterapia, Curhotel. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 90, 59 – 68.
- ROBERTS, R. (2010). Pools with a splash. *Parks & Recreation*, 45 (2), 42-46.
- SEAE (2004). Una piscina cubierta por cada 55000 habitantes en España. *Piscinas XXI*, 181, 96-97.
- TUERO, C., SALGUERO, A., GONZÁLEZ, J. (2003). Las actividades físico-deportivas acuáticas: un pasado ligado al futuro. En Mosquera, M.J., Gambau, V., Sánchez, R., Pujadas, X. (comps.), *Deporte y Postmodernidad, VII Congres de la AEISAD*, pp. 645-652. Madrid: Esteban Sanz.
- VAZ DE ALMEIDA, M.D., GRAÇA, P., AFONSO, C., D'AMICIS, A., LAPPALAINEN, R., DAMKJAER, S. (1999). Physical activity levels and body weight in nationally representative sample in the E.U. *Public Health Nutrition*, 2 (1a), 105-113.
- VERA, J.F., BAÑOS, C.J. (2010). Renovación y reestructuración de los destinos turísticos consolidados del litoral: las prácticas recreativas en la evolución del espacio turístico. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 53, 329 – 353.
- ZAPICO, M.B., TUERO, C. (2010). Análisis retrospectivo de los equipamientos acuáticos en España. *RECORDE: Revista de História do Esporte*, 3(1) [http://www.sport.ifcs.ufrj.br/record/pdf/record-deV3N1_2010_15.pdf].

Factores asociados a la actividad y el sedentarismo en los estilos de vida de la juventud española

DAVID MOSCOSO*; MARÍA MARTÍN**, RAÚL SÁNCHEZ***; VÍCTOR MUÑOZ*;
NATALIA PEDRAJAS* y ANTONIO FLORES*

** Universidad Pablo de Olavide*

*** Universidad Politécnica de Madrid*

**** Universidad Europea de Madrid*

RESUMEN

La comunicación presenta los resultados de un estudio realizado por la Universidad Pablo de Olavide, la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Europea de Madrid, sobre las tendencias culturales en el abandono de la actividad física y el deporte entre la juventud española. El estudio, que está realizándose actualmente gracias a una ayuda concedida por el Consejo Superior de Deportes (CSD) (Ref. 007/UPB10/12), analiza cómo la adopción de ese nuevo estilo de vida (sedentario) que está progresivamente afianzándose entre la juventud española puede influir de una manera u otra en la percepción subjetiva de la salud y el bienestar entre este grupo de población. Para comprobarlo, se han llevado a cabo un conjunto de grupos de discusión con jóvenes de distintos perfiles sociodemográficos y socioeconómicos a lo largo de distintas ciudades españolas, además de entrevistas individuales en profundidad a una muestra estratégica de jóvenes.

Palabras clave: Actividad, sedentarismo, factores sociológicos, juventud, España.

ABSTRACT

The communication presents the results of a study conducted by the University Pablo de Olavide, Universidad Politécnica de Madrid and Universidad Europea de Madrid, on cultural trends in the abandonment of sports and physical activity among the Spanish youth. The study, that is being conducted due to a grant awarded by the Superior Sports Council (CSD) (Ref. 007/UPB10/12), examines how the adoption of this new lifestyle (sedentary) that is gradually taking root among the Spanish youth can influence one way or another the self-perceived health and well-being among this population. To confirm this, a series of focus groups discussions with young people with different socioeconomic and sociodemographic

profiles along different Spanish cities have been carried out, apart of the in-depth interviews with a strategic sample of young people.

Key work: Activity, sedentarism, sociological factors, youth, Spain.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación que se presenta se enmarca en un proyecto que continúa un largo trabajo, por parte de los autores y las autoras del mismo, sobre la difusión de hábitos y comportamientos deportivos en el seno de la sociedad española, en particular en la juventud. Los distintos estudios e investigaciones realizadas han puesto en evidencia el progresivo abandono de la práctica deportiva entre la juventud española, a la vez que iban incorporando a sus estilos de vida hábitos y comportamientos sedentarios, tales como la disminución de los desplazamientos a pie, el incremento del tiempo que pasan sentados y la realización de actividades de ocio “pasivas” (ocio digital, nocturno y consumista).

Las actuales políticas de promoción deportiva se basan en un modelo que hace descansar el impulso sobre los ayuntamientos, las federaciones y los clubes deportivos. Dicha tendencia se ha producido en nuestro país desde el inicio de la etapa democrática, sin tener en cuenta los escasos recursos de los que disponen dichos organismos y entidades y, además, sin contemplar la influencia que en este propósito ejercen las principales instituciones de socialización (la familia, el sistema educativo, los medios de comunicación, etc.) —a menudo transmitiendo valores que actúan en detrimento de la propia promoción del deporte y la vida activa. Nuestra postura es la de que cualquier plan de promoción de la actividad física y el deporte debe ir dirigido a intervenir, precisamente, sobre las instituciones de socialización y no limitarse a proveer recursos escasos para promocionar el deporte entre actores con escasa capacidad transformadora en la estructura y las dinámicas sociales.

El objetivo general del estudio en el que se basa la comunicación era conocer cómo inciden actualmente las tendencias culturales en el abandono de la actividad física y el deporte entre la juventud española. En específico, nos interesaba comprobar cómo la adopción de ese nuevo estilo de vida (sedentario), que está progresivamente afianzándose entre la juventud española, puede influir de una manera u otra en la percepción subjetiva de la salud y el bienestar entre esta población. La finalidad última es detectar cuáles son los elementos claves que inciden en la pérdida de interés hacia la práctica del deporte entre las nuevas generaciones de españoles y determinar cuáles son los alicientes percibidos por ellos con la realización de esta actividad.

Los resultados del estudio son beneficiosos para determinar el modo como intervenir a través de esas instituciones de socialización, con el fin de trasladar el discurso sobre la práctica del deporte del ámbito del ocio y el tiempo libre al del cuidado de la salud y la mejora de la calidad de vida.

2. ANTECEDENTES

Los profesionales de las ciencias de la salud han demostrado, a través de estudios epidemiológicos y longitudinales, la importancia de la actividad física deportiva en el manteni-

miento de nuestra salud y calidad de vida. Pese a los múltiples beneficios reconocidos en el deporte, España sigue estando a la cola de Europa en lo que a práctica deportiva se refiere. En el último Eurobarómetro del Deporte (Comisión Europea, 2009), España aparece por debajo de la media europea en número de personas que realizan deporte. Tan sólo 4 de cada 10 personas lo practican, una cifra que dista de la de otros países, como Finlandia o Suecia, donde hay el doble de deportistas. Además, entre los españoles que practican deporte, apenas 2 de cada 10 lo hace con suficiente frecuencia (tres o más veces a la semana) para disfrutar de estos beneficios para la salud y la calidad de vida.

Siendo tan importante la realización de actividad física para nuestra salud y calidad de vida, es evidente que la inactividad provocará los efectos contrarios. Los problemas asociados a la falta de ejercicio físico plantean especial preocupación entre los jóvenes. Estos representan a una generación en la que los estilos de vida sedentarios han comenzado a consolidarse. Esta situación puede tener solución con la adopción de medidas que vayan dirigidas a promocionar y consolidar la práctica de ejercicio físico, en aras a favorecer la mejora de la salud y la calidad de vida. Algunos especialistas apuntan al respecto que es mucho más económico promocionar el deporte que hacer frente a los gastos sanitarios que supone atender las enfermedades ocasionadas por el sedentarismo (Martin, 2001).

Son numerosos los autores que han demostrado la influencia de la socialización en la realización de ejercicio físico deportivo (García Ferrando, 1986 y 2001), tanto a edades tempranas (Patriksson, 1996), cuanto en ciclos de vida posteriores (Martínez del Castillo *et al.*, 2006). Los principales resultados han puesto de relieve que la práctica deportiva entre los progenitores es determinante en la realización de deporte (García Ferrando, 2001, p.194), algo en lo que suelen intervenir otras instituciones como el sistema educativo. Por lo tanto, garantizar la práctica deportiva en la infancia y la juventud es decisiva, a su vez, para que la población siga practicándola en el futuro.

3. METODOLOGÍA

La investigación realizada ha sido financiada en el marco de una convocatoria competitiva del Consejo Superior de Deportes y ejecutada por un equipo de investigadores de la Universidad Pablo de Olavide, la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Europea de Madrid. El equipo de investigación ha llevado a cabo un estudio cualitativo, consistente en la realización de un conjunto de grupos de discusión y entrevistas individuales en profundidad a jóvenes con distintos perfiles sociodemográficos y socioeconómicos. El trabajo de campo se ha desarrollado a lo largo de 2012.

4. RESULTADOS

Los jóvenes participantes en los diferentes grupos de discusión ponen en evidencia algo muy común en los estudios sobre juventud, que sus estilos de vida están muy marcados por su **tiempo libre**. Cuando enumeran las actividades que realizan en el día a día, aunque hagan referencia al hecho principal de trabajar o estudiar, lo cierto es que el espacio discursivo re-

lativo a hablar de ambas actividades es mínimo, dedicando mucho más tiempo de su discurso a hablar del resto de actividades que dedican a lo largo de su día. Y esto es así no necesariamente porque ocupen mayor tiempo, sino porque son las que mayor significación tienen en su imaginario simbólico como actividades representativas de la identidad de la juventud. A su vez, se considera importante plasmar como los estilos de vida, en general, y el empleo del tiempo libre, de forma particular, han tenido que adaptarse a las circunstancias personales, laborales y económicas que resumen la situación socioeconómica vivida en la actualidad, tal y como apunta una de las informantes: *“Todo el tema de viajar en mi entorno se ha reducido muchísimo, por el tema de la precariedad laboral... y también va cambiando tu tiempo libre en función de cómo te relacionas. Antes ibas al bar y ahora vas a casa de alguien...”*.

Si profundizamos un poco más en esta cuestión del tiempo libre, podemos hablar de diferencias significativas en función de la edad y las actividades realizadas, teniendo en cuenta la práctica o no de deporte o actividad física. En primer lugar, entre los más jóvenes que practican deporte (de 18 a 25 años) hay tres constantes que se repiten: amigos, deporte y estudios. Sin embargo, en el segundo subtramo de edad, de 26 a 34 años, a pesar de que todos los participantes entienden el deporte como forma de construir su tiempo de ocio, siendo en general un aspecto de bastante importancia dentro de sus vidas como valor de autorrealización personal y forma de autoexpresión, se evidencia como, además, el trabajo es un elemento principal a la hora de configurar el resto de sus vidas. Así, por ejemplo, se comprueba que quienes se han independizado económicamente de sus familias —lo cual suele ir acompañado del hecho de pertenecer al segundo subtramo de edad y trabajar— se diferencian del resto de los y las participantes por el hecho esencial de que no pueden dedicar la misma proporción de tiempo a actividades vinculadas al ocio y, en particular, a las actividades relacionales, como quienes se encuentran en la situación contraria. Por lo tanto, los participantes pertenecientes a este segundo subtramo de edad, que además son deportistas, mantienen las mismas constantes apuntadas con anterioridad, añadiendo a su vez la dimensión laboral y la salud en su sentido más general.

Otra característica que define de una forma común la identidad de la juventud y que, a su vez, constituye el elemento esencial sobre el que gira la ocupación de su tiempo libre, es las **relaciones sociales**. Todos y todas, deportistas o no, sin diferencias en cuanto a la edad, tienen en común que les gusta relacionarse cuando no se encuentran ocupados en sus estudios y/o su trabajo. Sin embargo, si analizamos los discursos de los y las jóvenes no practicantes, llama sobremanera la atención como, cuando hablan de este asunto, dedican gran parte de su discurso a las redes sociales, en especial el primer subtramo de edad de 18 a 25 años. De modo que, aunque estos jóvenes no practicantes de actividades físicas no se den cuenta, todos se identifican con un estilo de vida, que es el estilo de vida digital y, con él, el ocio digital. Por el contrario, los y las jóvenes practicantes de actividades físico-deportivas lo consideran como algo secundario, que está ahí cuando no tienen algo mejor que hacer, para no aburrirse o para relajarse. En cualquier caso, tanto unos como los otros coinciden en la preferencia de un ocio relacional, con presencia física o actividades deportivas más o menos convencionales, a ese otro tipo de ocio pasivo.

En esta línea, otro aspecto en común en la mayor parte de la juventud es que realizan un **gran número de actividades** en el día a día. Es decir, el estilo de vida de la juventud se caracteriza por disponer de una agenda repleta de actividades variadas que pueden llegar a colapsar

su cotidianeidad hasta el punto de decir que les falta tiempo para aspectos básicos como el propio descanso. Quizá sea esta, en todo caso, una metáfora de un fenómeno propio de nuestro tiempo: la puesta en valor de ser activo —y no precisamente en términos físicos—, una identificación simbólica muy relacionada con valores de connotación postmoderna y neoliberal. No en vano, esta representa una diferencia significativa más en la forma de entender y vivir dicha “actividad”. Mientras que los practicantes de deporte se definen a sí mismos como personas activas desde el punto de vista físico, los no practicantes, lejos de catalogarse como personas sedentarias, se califican igualmente activos. Pero esa concepción de “ser activo”, entre las personas “inactivas”, no corresponde a lo que por actividad o sedentarismo hacen referencia organismos e instituciones como la OMS o el American College of Sports Medicine”, por eso nos enfrentamos a una nueva realidad en las nuevas generaciones de ciudadanos.

Por último, en lo referido a la cuestión principal del **deporte**, encontramos diferencias, como es lógico, entre los jóvenes practicantes y los que no lo son, y también en relación a las distintas variables sociodemográficas, edad y sexo. En primer lugar, los jóvenes pertenecientes al primer subtramo de edad y no practicantes, son conscientes de las contribuciones positivas que proporciona el deporte, si bien admiten que lo único que les induciría a realizarlo sería la necesidad de mejorar estéticamente. En cambio, en un subtramo de edad más avanzado, entre los 26 y los 34 años, los y las jóvenes no practicantes, aluden a la cuestión de que la motivación principal que les llevaría a practicar deporte sería la salud física. De cualquier forma, en ambos subtramos de edad, las barreras por las que no practican deporte son variadas, desde la falta de tiempo hasta otras razones sociológicas y estructurales.

En lo referente a las personas practicantes, encontramos grandes diferencias según la edad y el sexo, en relación al tipo de práctica deportiva y las motivaciones que subyacen a la misma. Por un lado, encontramos ideas y valores referidos a lo que podríamos llamar un modelo formal de deporte, reglado, vinculado a la competición y al rendimiento, propio de los sujetos más jóvenes, legado del sistema educativo en el que se han visto inmersos, y por otro lado, se expresan opiniones y valores vinculados a un modelo informal, no tan reglado o ligado a la diversión más que al resultado. Este aspecto está relacionado con la diferenciación entre el deporte individual y el deporte colectivo que analizan los y las jóvenes pertenecientes al segundo subtramo de edad.

Una cuestión que une la posición tanto de los practicantes como de los no practicantes de deporte es la crítica al modelo de deporte espectáculo. Más concretamente, podemos observar que el punto central de esa crítica se sitúa sobre el mayor representante de ese “espectáculo” en nuestro país: el fútbol profesional, que ocupa todas las noticias en los medios de comunicación, no deja espacio para presenciar otro tipo de disciplinas y, además, pervierte la noción de deporte praxis, la de los practicantes, el tipo de deporte que defienden los participantes de estos grupos de discusión.

5. CONCLUSIONES

Tal como se acordaría desde una posición estructuralista, los estilos de vida están sociológicamente definidos desde el origen cultural, ya que este marca las oportunidades vitales

de las personas, inclusive las relativas al ocio. No obstante, también es cierto que, además del origen cultural, las prácticas de ocio están siempre determinadas por las tendencias que imperan en cada época y, por tanto, en cada generación —entendiendo este término en su sentido cultural y no demográfico. Estos dos elementos (capital cultural y generación) pueden explicar sociológicamente, al menos en parte, las situaciones heterogéneas que, con respecto a los estilos de vida de la juventud, se presencian en los discursos de los grupos de discusión. En consecuencia, los proyectos de vida cotidianos de la juventud están sociológicamente apoyados sobre la base de sus condiciones de vida, lo cual tiene mucho que ver con el grado de autonomía económica y residencial del que disfruten y la principal ocupación en sus vidas.

De lo anterior se deriva que el ocio y el tiempo libre en la juventud de hoy en día se caracterizan en base a dos dimensiones fundamentales. Una de ellas es la dimensión social, como acabamos de apuntar, y otra es la cuestión económica, más trascendente en estos últimos años. El ocio del consumo parece haber sido desbancado por un ocio asequible, donde sige prevaleciendo el disfrute y la compañía de los iguales. En este sentido, el ocio digital ocupa un lugar preferente en sus vidas, sobre todo entre los que no practican deporte.

Por último, y aunque igual no tiene relación directa con los estilos de vida y la realización o no de actividad física y deportiva entre estos jóvenes, lo cierto es que, en términos generales, la mayor parte de los jóvenes no practicantes comparte una visión relativamente pesimista de la vida. Su actitud parece encontrarse más constreñida por las dificultades propias que se encuentran en esa etapa vital (acceso al mercado laboral, autonomía económica, independencia familiar, etc.) que la percibida por otros grupos de jóvenes de la misma edad que, en cambio, tienen una vida mucho más activa físicamente, como hemos constatado en este estudio. Con la reserva de que la relación pueda ser directa, no descartamos que, en tanto que los jóvenes relacionan la realización de actividad física con el bienestar personal, al igual que otros elementos, de ser así, la ausencia de actividad física que experimentan estos jóvenes no practicantes, en conjunción con su situación de precariedad laboral, podría influir negativamente en su bienestar percibido.

6. BIBLIOGRAFÍA

- CASPARIS, C.; ALLENBACH, R.; RAEBER, P.A.; MARTIN, B.W. (2001). Economic benefits of the health-enhancing effects of physical activity: first estimates for Switzerland. *Schweiz Z Sportmed Sporttraumatol* (49/3), 131-133.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1986). *Hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: CSD.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: CSD.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J.; JIMÉNEZ-BEATTY, J.E.; GRAUPERA, J.L.; RODRÍGUEZ, M^a.L. (2006). Condiciones de vida, socialización y actividad física en la vejez. *Revista Internacional de Sociología* (44), 39-62.
- MOSCOYO, D.; MOYANO, E.; BIEDMA, L.; FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R.; MARTÍN, M.; RAMOS, C.; RODRÍGUEZ, L.; SERRANO, R. (2008). *Deporte, Salud y Calidad de Vida*. Barcelona: Obra Social de La Caixa.

Bizi D'elikatuz... eta Mugituz!!! Guía Práctica para la Promoción de la Salud a través de la Actividad Física y la Alimentación en el Ámbito Laboral en Gipuzkoa

IDOIA NOAIN OTEGUI*, ETOR MENDIA**, ANA ELBUSTO CABELLO***
e IÑIGO OCHOA DE ALDA MARTÍNEZ DE APELLÁNIZ****

** Diplomada en Dietética y Nutrición Humana por la Universidad de Navarra, Técnico Nutricionista del Centro de Interpretación de la Alimentación y la Gastronomía D'elikatuz*

*** Licenciado en Educación Física y Titular de Kemen Kirol Osasun Zerbitzuak*

**** Médico Nutricionista*

***** Doctor en Psicología y profesor de la Universidad del País Vasco*

RESUMEN

El progreso tecnológico e industrial y los modernos estilos de vida han aumentado sustancialmente el sedentarismo. Sin embargo, esta reducción del gasto energético no se ha visto compensada por un incremento en la actividad física realizada en el tiempo de ocio. Por el contrario, se han incrementado las horas de ocio que se dedican a estar sentado viendo la televisión, y en actividades lúdicas a través del ordenador.

Estos cambios afectan a nuestra salud y por lo tanto a la actividad laboral, ya que empeoran el rendimiento e incrementan la fatiga, pudiendo repercutir en un aumento del absentismo laboral a causa de enfermedades provocadas por la falta de ejercicio físico y también, por una mala alimentación.

Es por ello que, D'elikatuz –centro de interpretación de la alimentación y la gastronomía –en colaboración con la Diputación Foral de Gipuzkoa, ha considerado necesaria la elaboración de esta guía, con la que se pretende ayudar a promover la actividad física, además de una correcta alimentación en el colectivo de trabajadores y trabajadoras con el objetivo de mejorar la calidad de vida.

En este sentido, y después de ver cuáles pueden ser los condicionantes laborales que influyen en la actividad física, se realiza la elaboración de una pirámide que nos da recomendaciones de actividad física, con el fin de mejorar las cualidades físicas básicas actuales y como medida preventiva de accidentes y/o lesiones músculo esqueléticas causadas por la actividad laboral.

También se trata la importancia de la hidratación durante la práctica de ejercicio físico y la relación entre ergonomía y prevención de lesiones típicas en el trabajo.

Finalmente y después de analizar los beneficios, tanto físicos como psicosociales que nos puede aportar la práctica de ejercicio, se dan una serie de recomendaciones y ejemplos, y un plan de actividades semanal, que nos ayudarán a organizarnos mejor y mejorar nuestros hábitos.

Palabras clave: Promoción salud, actividad física, alimentación saludable.

ABSTRACT

The technological and industrial development and the modern lifestyle have substantially increased sedentarism. However, this reduction in energetic waste has not been compensated by the physical activity done at leisure time. On the contrary, the hours spent in front of tv or computer have increased.

These changes affect our health and therefore our work activity as they decrease our performance and increase fatigue. This may increase absenteeism at work due to disease caused by the lack of physical activity and also for poor diet.

That is why D'elikatuz – Nutrition and gastronomy Interpretation Center- in collaboration with the Provincial Council of Gipuzkoa, has Published this guide, with the aim of promoting physical activity, and a healthy diet within the workforce in order to improve the quality of life.

In this sense, after seeing what might be the working conditions that influence physical activity, processing is performed in a pyramid that gives recommendations for physical activity in order to improve the current basic physical qualities and as a preventive measure of accidents and /or musculoskeletal injuries caused by work.

It also discusses the importance of hydration during physical exercise and the relationship between ergonomics and typical injury prevention at work.

Finally, after considering the benefits, both physical and psychosocial practice we can provide exercise, there are a number of recommendations and examples, and a weekly activity plan that will help us to organize better and improve our habits.

1. INTRODUCCIÓN

El significado que hemos asignado a la comida ha cambiado de manera radical con el tiempo y ha ido adaptándose continuamente a nuevos modelos sociales y culturales. El progreso tecnológico e industrial y los modernos estilos de vida han alterado sustancialmente nuestros ritmos y hábitos dietéticos, dando lugar a una verdadera revolución en un corto espacio de tiempo. Esta revolución afecta a la población en general, y en especial a población activa.

Entre los factores que han influido en el cambio del patrón de alimentación cabe señalar las comidas fuera de casa. En la actualidad un porcentaje alto de la población activa, come fuera de casa varias veces por semana. Es frecuente que cuando se come fuera se consuma una mayor cantidad de grasa, especialmente grasa saturada y trans, y que se elijan platos con una mayor densidad energética.

Además de los hábitos alimentarios inadecuados, tenemos el problema del aumento del sedentarismo. Se estima que la reducción del gasto energético diario atribuible a la actividad ocupacional y doméstica en los últimos 50 años podría ser del orden de 250-500 kcal/día. Sin embargo, esta reducción del gasto energético no se ha visto compensada por un incremento en la actividad física realizada en el tiempo de ocio. Por el contrario, se ha incrementado las horas de ocio que se dedican a estar sentado viendo la televisión, y en actividades lúdicas a través del ordenador.

Todos estos cambios afectan a nuestra salud y por lo tanto a la actividad laboral, ya que empeoran el rendimiento e incrementan la fatiga, pudiendo repercutir en un aumento del absentismo laboral a causa de enfermedades provocadas por una mala alimentación y falta de ejercicio físico.

Es por ello que, D'elikatuz –centro de interpretación de la alimentación y la gastronomía –en colaboración con la Diputación Foral de Gipuzkoa y con la inestimable ayuda de diferentes profesionales, ha considerado necesaria la elaboración de esta guía, con la que se pretende ayudar a promover una correcta alimentación y actividad física en el colectivo de trabajadores y trabajadoras con el objetivo de mejorar la calidad de vida. Y este objetivo sólo se dará por cumplido cuando las empresas públicas y privadas adopten programas de promoción de estilos de vida saludable y sus trabajadores/as experimenten los beneficios, que dichas acciones les proporcionan a ellos/as, indirectamente a sus familias y consecuentemente a la empresa con una mayor productividad como demuestran las evidencias existentes.

2. VIDA SANA EN LA EMPRESA. CONDICIONANTES LABORALES QUE INFLUYEN EN LA ALIMENTACIÓN. MANTENER UN PESO SALUDABLE ES CLAVE

- *Tipo de trabajo*: existen trabajos más sedentarios que otros, por lo que el gasto energético puede variar bastante en función del tipo de trabajo del que se trate.
- *Horario laboral*: el horario laboral puede que nos obligue a hacer pequeños cambios en cuanto a la distribución de la energía a lo largo del día.

Teniendo en cuenta que los diferentes condicionantes laborales pueden provocar variaciones en las necesidades nutritivas, en todos los casos el mantener un peso saludable resulta clave, ya que el sobrepeso y la obesidad pueden desencadenar otras enfermedades.....

Existen dos parámetros que permiten averiguar si un trabajador/a tiene un peso saludable:

- $IMC \text{ (índice de masa corporal)} = \frac{\text{peso (kg)}}{\text{talla (m}^2\text{)}}$

Clasificación del sobrepeso y obesidad según el IMC (SEEDO 2007)

IMC < 18.5	peso insuficiente
18.5-24.9	normopeso o peso saludable
25-26.9	sobrepeso grado I
27-29.9	sobrepeso grado II (preobesidad)

30-34.9	obesidad tipo I
35-39.9	obesidad tipo II
40-49.9	obesidad tipo III (mórbida)
>50	obesidad tipo IV (extrema)

- *la circunferencia de la cintura: mediante la cual conoceremos la distribución de la grasa corporal.....*

Valores de riesgo según la distribución de la grasa corporal

	Hombres	Mujeres
	Valores límite	
Circunferencia de la cintura	> 95 cm	> 82 cm
	Valores de riesgo	
SEEDO	> 102 cm	> 88 cm
	Valores de riesgo elevado	

3. VIDA SANA EN LA EMPRESA. CONDICIONANTES LABORALES QUE INFLUYEN EN LA ACTIVIDAD FÍSICA

- Tipo de trabajo; va a ser el principal condicionante para establecer el tipo de actividad física idónea. Dependiendo de las exigencias que conlleva se debería establecer un tipo de actividad física u otra. Ejemplo: administrativo, albañil, chofer, docencia,... La actividad física deberá tener una doble función: compensatorio y preventivo.
- Horario laboral; se tendrá que tener en cuenta el horario de la jornada así como el del reparto de la distribución de energía a lo largo del día.
Se podrían establecer dos parámetros para determinar si un/a trabajador/a cumple con los requisitos necesarios para desempeñar de una forma sana su jornada laboral (o trabajo).
 - Ausencia de accidentes laborales
 - Ausencia de lesiones musculoesqueléticas durante su jornada laboral

4. ALIMENTACIÓN Y EJERCICIO SALUDABLES

Alimentación saludable

Suficiente: comer suficiente implica comer de acuerdo a las necesidades energéticas de cada persona. Y estas necesidades varían en función del sexo, el peso, la talla, el ejercicio físico y por supuesto del tipo de trabajo desempeñado.

Variada: es muy importante comer lo más variado posible para cubrir las necesidades nutricionales, ya que no existe un alimento que nos aporte todos los nutrientes que son necesarios para estar sanos/as.

Equilibrada: La proporción adecuada de cada uno de los nutrientes hará que nuestra dieta sea equilibrada. De esta forma tomaremos el 50-55% en forma de hidratos de carbono, el 30-35% en forma de grasa y el 10-15% en forma de proteína.

Las tomas del día: se deben realizar 4-5 tomas diarias: desayuno, media mañana, comida, merienda y cena, que se adaptarán al horario de trabajo de cada persona.

Todas estas recomendaciones podemos cumplirlas sin grandes dificultades si seguimos las indicaciones de la Pirámide de la Alimentación.



BIZI D'ELIKATUZ...

ALIMENTACIÓN SALUDABLE

- ✓ **Realizarnos comer suficiente** implica comer de acuerdo a las necesidades energéticas de cada persona. Y estas necesidades varían en función del sexo, el peso, la talla, el ejercicio físico y por supuesto del tipo de trabajo desempeñado.
- ✓ **Variedad es muy importante** comer lo más variado posible para cubrir las necesidades nutricionales, ya que no existe un alimento que nos aporte todos los nutrientes que son necesarios para estar sanos/as.
- ✓ **Equilibrarse** La proporción adecuada de cada uno de los nutrientes hará que nuestra dieta sea equilibrada. De esta forma tomaremos el 50-55% en forma de hidratos de carbono, el 30-35% en forma de grasas y el 10-15% en forma de proteínas.
- ✓ **Los tomas del día se deben realizar** 4-5 tomas diarias: desayuno, media mañana, comida, merienda y cena, que se adaptarán al horario de trabajo de cada persona.

Todas estas recomendaciones podemos cumplirlas sin grandes dificultades si seguimos las indicaciones de la Pirámide de la Alimentación.



Dulces, embutidos, carnes grasas y grasas (mantequilla, margarina): **moderar consumo**



Legumbres, pescados (azul y blanco), huevos, carnes magras (alternar), frutos secos: **2 raciones/día**



Leche, yogur y queso desnatados: **3 raciones/día**



Frutas: **3 raciones/día** Verduras: **2 raciones/día** Aceite de oliva: **3-5 raciones/día**



integral Pan, arroz, pasta (integrales) y patata: **4-6 raciones/día**



BEBE + AGUA

Para la realización de esta pirámide de alimentación nos hemos basado en las recomendaciones de la SENC, Sociedad Española de Nutrición Comunitaria, (2004).

6

Para la realización de esta pirámide nos hemos basado en la Pirámide de la Alimentación de la SENC 2004.

5. EJERCICIO SALUDABLE

Suficiente: se debe realizar una actividad física adecuada a su estado físico actual y a las exigencias que requiera el tipo de trabajo a desempeñar o para complementar la ausencia de dicha actividad en nuestra jornada laboral.

Variado: es muy importante desarrollar diferentes actividades dirigidas a la mejora de las cualidades físicas básicas como son la resistencia, fuerza, flexibilidad y coordinación-equilibrio.

Equilibrado: las actividades han de mantener una proporción adecuada y adaptada a la actividad laboral.

Ejercicio diario: recomendado con el fin de mejorar las cualidades físicas básicas actuales y como medida preventiva de accidentes y/o lesiones músculo esqueléticas causadas por la actividad laboral.

...ETA MUGITUZ!!!

Elikatuz bizi

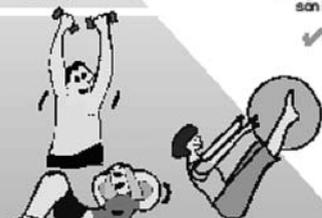
EJERCICIO SALUDABLE

- ✓ **Suficiente:** se debe realizar una actividad física adecuada a su estado físico actual y a las exigencias que requiera el tipo de trabajo a desempeñar o para complementar la ausencia de dicha actividad en nuestra jornada laboral.
- ✓ **Variado:** es muy importante desarrollar diferentes actividades dirigidas a la mejora de las cualidades físicas básicas como son la resistencia, fuerza, flexibilidad y coordinación-equilibrio.
- ✓ **Equilibrado:** las actividades han de mantener una proporción adecuada y adaptada a la actividad laboral.
- ✓ **Ejercicio diario:** recomendado con el fin de mejorar las cualidades físicas básicas actuales y como medida preventiva de accidentes y/o lesiones músculo esqueléticas causadas por la actividad laboral.

Inactividad: (poca)



Ejercicios de fuerza y musculación: 3 sesiones semanales



Ejercicio aeróbico intenso: 20-40 min/día, 3 días a la semana



Ejercicio aeróbico intensidad moderada: 60 min/día 5-7 días a la semana



Para la realización de ésta pirámide de actividad física nos hemos basado en las recomendaciones de la American College Of Sports Medicine.

7

6. REPARTO DIARIO DE ALIMENTOS

Una de las claves principales para garantizar una correcta alimentación consiste en distribuir el aporte energético y de nutrientes en **cinco ingestas diarias**: desayuno, media mañana, comida, merienda y cena.

7. LA IMPORTANCIA DEL DESAYUNO

El aporte energético del desayuno es un elemento clave para afrontar las actividades que se realizarán a lo largo del día, tanto físicas como intelectuales.

¿En qué consiste un desayuno saludable?

Desayuno completo (que contenga fruta, lácteo desnatado y cereal integral), con tiempo (tomándonos un mínimo de 20 minutos) y en compañía.

8. LA IMPORTANCIA DEL TIEMPO SALUDABLE

Para mejorar el equilibrio nutricional dentro del ámbito laboral, conviene potenciar la ingesta de productos de fácil digestión con el objetivo de facilitar la continuidad de la jornada laboral.

Recomendaciones sobre el contenido de las máquinas expendedoras de alimentos y bebidas:

La oferta de alimentos sanos fuente de fibra, grasas saludables, etc debe primar frente a aquellos menos sanos con elevado contenido en sal, grasas saturadas y azúcares.

Las bebidas que deberíamos potenciar:

- Agua, aguas con sabor (sin azúcar)
- zumos de frutas y hortalizas naturales
- leche y yogures líquidos desnatados
- infusiones
- bebidas isotónicas

Los alimentos que deberíamos potenciar

- Fruta fresca
- Palitos de pan integral
- Barras de cereales
- Tortas de cereal
- galletas integrales elaboradas con aceites vegetales
- Frutos secos crudos no salados
- bocadillos, sándwiches de elaboración casera

9. DISTRIBUCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA DIARIA

Para garantizar un estilo de vida saludable y contribuir así a que los/as trabajadores/as puedan desempeñar de la mejor manera posible su trabajo, y que el desempeño de este no perjudique su calidad de vida fuera del trabajo, se debería fomentar la práctica de ejercicios físicos de forma natural en su día a día.

10. LA IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA MATINAL

Dada la dificultad de implantar un programa de ejercicio regular durante el horario laboral, debería ser el trabajador el que realizase una actividad física ligera que no dificulte la digestión del desayuno, como por ejemplo ir caminando o en bici al trabajo, evitar el ascensor o si le es posible, acudir a un polideportivo y realizar una actividad aeróbica ligera como la natación, bici estática, etc.

“**la actividad de mediodía**”; dada la importancia de los “**tentempiés saludables**” en el ámbito laboral y la oferta cada vez más amplia de actividades dirigidas en los centros polideportivos, se pueden conjugar de manera satisfactoria para la realización de una actividad deportiva programada (spinning, Pilates,...) o libre (cardio, musculación, natación,...).

11. LA ACTIVIDAD DE LA TARDE

Dependiendo del horario laboral y/o tareas cotidianas (cuidado de hijos/as, familiares, etc.), se podrá realizar una actividad aeróbica ligera (nadar, footing,...) o bien de intensidad algo superior (spining, aerobic, ...). Además se debería complementar con ejercicios de estiramientos y de fortalecimiento muscular que favorezcan la elasticidad, flexibilidad y tonificación para prevenir lesiones/molestias derivadas de la actividad laboral.

12. LA ACTIVIDAD DEL FIN DE SEMANA

Es cada vez más frecuente la práctica de algún deporte (y cada vez más de competición) en la población activa con respecto a décadas anteriores. Es por ello que la actividad del fin de semana puede traducirse en alguna competición de carácter popular, cicloturismo, deportes de equipo o incluso ir a patinar, surfear,...

A nivel de empresa, si que se organizan actividades dirigidas a mejorar la cohesión o el trabajo en equipo para mejorar la “**productividad**”, como pueden ser el alpinismo, “**paintball**”, pero además sería recomendable organizar también actividades dirigidas a la mejora de la salud del/la trabajador/ra.

Hay que proponer actividades físicas adecuadas a cada trabajador para optimizar su salud y que ello contribuya a que sus quehaceres diarios pueda llevarlos a cabo con mayor facilidad y seguridad.

13. HIDRATACIÓN DURANTE LA JORNADA LABORAL

El agua es un recurso natural indispensable para la vida y esencial en nuestra alimentación cotidiana. Más de la mitad de nuestro peso es agua y diariamente las pérdidas a través de la orina, sudoración, respiración,.... obligan a reponerlas. Las necesidades básicas de agua en la edad adulta son, al menos de 1 ml. por cada Kilocaloría de ingesta (4-6 vasos). El agua no es solamente un elemento hidratante; tiene también una dimensión terapéutica, lúdica, estética, cultural y gastronómica. Cuatro de cada diez trabajadores/as bebe menos de lo recomendado durante su jornada laboral, en la que deberían consumirse cerca de 1,3 litros de agua. La ingesta de agua está regulada por la sensación de sed, pero el mecanismo de sed es un estímulo que aparece con demora, y cuando se siente sed puede haber ya algún grado de deshidratación en el organismo. Por tanto, hay que tomar líquidos antes de que aparezca dicha sensación.



BIZI D'ELIKATUZ...

HIDRATACIÓN DURANTE LA JORNADA LABORAL

El agua es un recurso natural indispensable para la vida y esencial en nuestra alimentación cotidiana. Más de la mitad de nuestro peso es agua y diariamente las pérdidas a través de la orina, sudoración, respiración,.... obligan a reponerlas.

Las necesidades básicas de agua en la edad adulta son, al menos de 1 ml. por cada Kilocaloría de ingesta (4-6 vasos). El agua no es solamente un elemento hidratante; tiene también una dimensión terapéutica, lúdica, estética, cultural y gastronómica.

Cuatro de cada diez trabajadores/as bebe menos de lo recomendado durante su jornada laboral, en la que deberían consumirse cerca de 1,3 litros de agua.

La ingesta de agua está regulada por la sensación de sed, pero el mecanismo de sed es un estímulo que aparece con demora, y cuando se siente sed puede haber ya algún grado de deshidratación en el organismo. Por tanto, hay que tomar líquidos antes de que aparezca dicha sensación.



- ✓ **Grupo 1**
Agua mineral, agua de manantial o de grifo de bajo contenido salino.
- ✓ **Grupo 2**
Agua mineral o del grifo con mayor contenido salino. Bebidas refrescantes sin azúcar. Té o café sin azúcar.
- ✓ **Grupo 3**
Bebidas con nutrientes de interés: zumos de frutas naturales, zumos de verduras (tomate, puerro) y caldos. Zumos comerciales a base de frutas (100%); leche o productos lácteos bajos en grasas sin azúcar; sustitutos de leche; cerveza sin alcohol; bebidas para deportistas; té o café con azúcar.
- ✓ **Grupo 4**
Bebidas refrescantes carbonatadas o no, endulzadas con azúcar o fructosa.
- ✓ **Grupo 5**
Bebidas alcohólicas de baja graduación (bebidas fermentadas: vino, cerveza, sidra)



Para la realización de esta gráfica de información se ha basado en las recomendaciones de la SEN, Sociedad Española de Nutrición Comunitaria, (2008).

12

...eta mugituz!!!

Delikatuz
bizi

HIDRATACIÓN DURANTE LA PRÁCTICA DE EJERCICIO FÍSICO

✓ La eliminación de agua en forma de sudor aumenta en personas físicamente activas. En general se puede calcular la pérdida de agua de 1 a 1,5 l por hora con una actividad física intensa en un clima moderado.

✓ La sudoración sirve para regular el equilibrio térmico, así, las pérdidas de líquidos no sustituidos a tiempo provocan una merma en el rendimiento, aunque la carencia de agua puede tener efectos nocivos graves.

Beber correctamente es beneficioso tanto para la salud y el bienestar como para el rendimiento físico.

✓ Primera regla para la correcta hidratación: no esperar a sentir sed

✓ Prevención de posible deshidratación: beber antes, durante y después de practicar una actividad física.

■ Es conveniente cuidar este aspecto en el puesto de trabajo y más aún si las condiciones ambientales del propio trabajo favorecen la pérdida de agua mediante sudoración.

■ La forma de hidratarse durante la práctica de la actividad física ha de ser en pequeñas cantidades (100-150ml) en intervalos de aproximadamente 15 minutos.

■ Una vez finalizado el ejercicio deberá reponerse el agua de forma gradual y la cantidad deberá ser aproximada al peso que se ha perdido realizando la actividad.



13

14. OTROS DETERMINANTES DE LA SALUD

En el año 2002, la Organización mundial de la salud (OMS), en el informe titulado “Reducir los riesgos, promover una vida sana” expone la lista de las 10 principales causas de morbilidad y de mortalidad en los países desarrollados, ocupando el tabaco y el alcohol la primera y tercera posición respectivamente.

Ante esta situación, la OMS recomienda comer sano, ser activo, no fumar y no consumir bebidas alcohólicas para gozar de una buena salud y prevenir la aparición de enfermedades.

14.1. Tabaco

Algunos de los efectos negativos del tabaquismo desde el punto de vista médico son los siguientes:

- Envejecimiento precoz.
- Mal aliento.
- Riesgo de ciertos cánceres (pulmón, vejiga,...).
- Riesgo de enfermedades cardiovasculares.

Los efectos de la nicotina son los siguientes:

- Aumento de la presión arterial.
- Aceleración del ritmo cardíaco...

A nivel psicológico hay dos aspectos claves que influyen en la vida cotidiana:

- La altísima tasa de adicción de la nicotina lleva a que en momentos de no consumo nuestras capacidades se resientan: Falta de concentración, fatiga, somnolencia, apatía, ansiedad e irritabilidad.
- El segundo aspecto es lo paradójico de su consumo. Ya que la sensación relajante (debida a la ingesta de nicotina) en realidad estresa el organismo, produciendo una falsa calma, que se retroalimenta así misma. Consumiendo para calmar la ansiedad que provoca el consumo...

14.2. Alcohol

Algunos de los efectos adversos del alcohol son los siguientes:

- Obesidad.
- Mayor riesgo de ciertos cánceres (labio, boca, hígado,...).
- Problemas digestivos (pancreatitis, cirrosis hepática,...).

A nivel psicológico el consumo de alcohol puede llevar a estados depresivos, apatía, irritabilidad, falta de concentración y ansiedad. Pero el verdadero problema del alcohol es la dependencia psicológica, Esto se debe a que la sensación de desinhibición deprime el organismo, produciendo una falsa euforia, que en realidad está llevando a un estado depresivo.

Para conocer los gramos de alcohol puro que se ingieren se puede utilizar la siguiente fórmula:

$$\text{Gramos de alcohol puro} = (\text{Graduación} \times 0,8 \times \text{ml}) / 100$$

1 gramo de alcohol son 7 kcal.

Si se bebe alcohol, debe hacerse con moderación y la ingesta máxima diaria recomendada de bebidas alcohólicas es de 20 gramos en los hombres y 10 gramos en las mujeres.

Aunque el grado de riesgo no está únicamente relacionado con la cantidad de alcohol ingerida, existe un cierto consenso en considerar en nuestro medio *bebedor de riesgo* a un individuo que tiene un consumo semanal de alcohol por encima de la franja de riesgo 280 gramos/semana en el hombre y 170 gramos/semana en la mujer.

14.3. La ergonomía

El objetivo de la ergonomía es adaptar el trabajo a las capacidades y posibilidades del ser humano y así, reducir los riesgos laborales.

- Lesiones típicas en trabajos con ordenador
 - Sobrecargas musculares (zona cervical)
 - Contracturas musculares (hombro, cuello)
 - Problemas de visión
- Lesiones típicas en trabajos con cargas
 - Tirones musculares (zona lumbar)
 - Sobrecargas musculares (zona lumbar y cervical)
 - Hernias y protusiones discales
 - Lumbalgias, etc.
- Lesiones típicas en trabajos repetitivos
 - Tendinitis (codo de tenista, zona dorsal)
 - sobrecargas musculares
- Lesiones típicas de trabajos de limpieza/pelequería
 - Tendinitis (codo de tenista, zona dorsal)
 - sobrecargas musculares
 - síndrome de túnel carpiano (muñeca) y subacromial (hombro)

* para la prevención de estas lesiones típicas se debe:

- a) Corregir la postura delante del ordenador.
- b) Manipular pesos pesados con la carga cerca del cuerpo, flexionando rodillas y empujar en lugar de tirar, utilizar dos manos, etc.
- c) Evitar torsiones del tronco y acercarse lo máximo posible a la zona de trabajo utilizando las herramientas adecuadas.

15. IMPORTANCIA DE LA ALIMENTACIÓN PARA UN MEJOR RENDIMIENTO LABORAL

Salud y trabajo van unidos y se influyen mutuamente. Puesto que la alimentación es uno de los factores que afectan a nuestra salud, es muy importante adaptarla a la actividad laboral, para mejorar el rendimiento y reducir la fatiga e incluso el absentismo laboral a causa de enfermedades provocadas por una mala alimentación. Por ello, el/la trabajador/a ha de aprender

a armonizar su consumo alimentario con su vida profesional, ya que la actividad física o intelectual repercute en sus requerimientos energéticos y nutritivos.

Algunas de las enfermedades más frecuentes en este rango de edad son, sobrepeso-obesidad, enfermedades cardiovasculares y cáncer. Y es importante tener en cuenta unos consejos alimentarios que nos ayudarán a reducir el riesgo de padecerlas:

- El aporte energético de la dieta debe ajustarse adecuadamente al gasto para prevenir la ganancia de peso
- Disminuir la grasa saturada de la dieta
- Sin embargo se aconseja el consumo suficiente de ácidos grasos monoinsaturados, como los que se encuentran en el aceite de oliva y los frutos secos.
- No son recomendables las grasas trans (presentes sobre todo en snacks y aperitivos salados, productos precocinados, galletas, margarinas y bollería industrial). Asegurarnos el aporte suficiente de antioxidantes necesarios para disminuir el estrés oxidativo celular. Estos antioxidantes son las vitaminas A, C y E y otros componentes que se encuentran en alimentos como aceites de oliva y de semillas; frutas y hortalizas de colores vivos como el rojo (tomate), naranja (calabaza), verde (brócoli), morado (berenjena)... Por todo ello, se recomienda un consumo diario de 3 raciones de fruta y 2 de verdura. Moderar el consumo de sal (inferior a 6 gramos al día).
- Evitar el consumo de tabaco y alcohol.

16. IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA PARA UN MEJOR RENDIMIENTO LABORAL

Un trabajador físicamente activo es un trabajador más dinámico y más predispuesto. Se debe adaptar y dirigir la actividad física a:

- En el caso de trabajos con componente físico: a reforzar los requerimientos físicos del trabajo.
- En el caso de trabajos sedentarios: a compensar la carencia de la actividad física.
- En ambos casos: a prevenir la aparición de lesiones y molestias derivadas de la propia actividad laboral.

La práctica de una actividad física regular y adecuada beneficia la ejecución no solo de los trabajos que implican un requerimiento físico, sino también de aquellas que se consideran exclusivamente “intelectuales”. Y previene la aparición de los problemas músculo-esqueléticos, que amenazan con ser la mayor causa de bajas laborales. Además esta científica y empíricamente comprobado que en los que llevan un estilo de vida activo y saludable, la incidencia de enfermedades tales como las cardiovasculares, obesidad y el cáncer es mucho menor.

Las cualidades físicas directamente relacionadas con la salud son preferentemente la resistencia aeróbica (prevención de enfermedades cardiovasculares, obesidad,...), y fortalecimiento/tonificación y flexibilidad muscular (prevención y tratamiento de lesiones músculo esqueléticos).

17. BENEFICIOS FÍSICOS Y PSICOSOCIALES DE UNA VIDA SANA

La definición de salud dada por la OMS es “el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedades”.

17.1. Beneficios físicos

Una alimentación saludable ayuda a mantener y mejorar la salud y el bienestar de los/as trabajadores/as.

Una alimentación saludable implica una correcta ingesta de nutrientes que nos permitirá afrontar con mayor éxito las patologías más frecuentes durante la edad adulta.

Además, una alimentación saludable puede tener un papel beneficioso en la prevención de muchas enfermedades crónicas.

17.2. Beneficios psicosociales

- **La Alimentación Saludable** mejora el **Rendimiento laboral** y la **Motivación**.
- Un trabajador sano sufre menos **estrés**. La calidad en la alimentación es reflejo del bienestar psicológico.
- Nos ayudará a evitar las conductas alimentarias que buscan atenuar las sensaciones de angustia, ansiedad o apatía y aburrimiento. La comida “rápida” se puede convertir en el sustituto de estados emocionales negativos en el trabajo y conlleva a aumentar el cansancio y a disminuir el rendimiento, eficacia y concentración.
- Evitando los períodos prolongados sin comer y los excesos, siendo importantísimo respetar los horarios de las comidas, estructuramos el hábito ordenando los ciclos mentales.
- Las empresas que ofrecen dietas equilibradas aumentan la **productividad**. Espacios amenos, más tiempo para almorzar y dietas equilibradas favorecen un buen **clima laboral**, aprovechando el momento de las comidas para el encuentro y diálogo con otros.
- Importantísimo que desde el clima laboral se impregne la idea de cómo el tiempo “out”, se trata de un quiebre de la jornada que permite el descanso, la recreación, la minimización del estrés y carga laboral.
- Evitando la comida pesada (la cual enlentece la digestión) evitaremos somnolencia, cansancio y falta de concentración.
- La buena alimentación en la empresa, es un buen negocio: contribuye a aumentar la **productividad** y la **motivación** del personal, **prevenir los accidentes** y **reducir los gastos** médicos.

18. BENEFICIOS DE UNA ACTIVIDAD FÍSICA REGULAR

Mantenerse activo y realizar actividad física es una de las claves para mantener nuestra calidad de vida y evitar la pérdida de las cualidades físicas originada por la rutina laboral.

Además una adecuada actividad física ayuda a prevenir las patologías producidas por una ergonomía inadecuada.

La actividad física aeróbica mejora el sistema cardiorrespiratorio previniendo enfermedades como diabetes, hipertensión arterial, hipercolesterolemia, etc. y por tanto contribuirá a una mejora en la calidad de vida.

Un correcto trabajo de tonificación muscular permitirá un mayor control y dominio del cuerpo evitando malas posturas y favoreciendo el poder mantener una correcta ergonomía, previniendo en gran medida las afecciones músculo esqueléticas

El trabajo de flexibilidad además de mantener la capacidad de movilidad articular contribuye a mantener la propiedad de elongación del tejido muscular y ello posibilita el mantenimiento de una musculatura más relajada y evitar tensiones musculares.

Además, los trabajos de coordinación ayudan a ejercitar la mente y favorecen los reflejos y el equilibrio, previniendo o evitando caídas, tropezones, etc.

19. RECOMENDACIONES Y CONSEJOS PRÁCTICOS

19.1. Alimentación Saludable

El proyecto FOOD, un proyecto europeo para promover una alimentación equilibrada en el ámbito laboral, nos ofrece una serie de recomendaciones con el fin de fomentar una alimentación equilibrada y conseguir el bienestar de los empleados:

1. Probar siempre la comida antes de añadir sal.
2. Utilizar el agua como bebida de elección para acompañar las comidas.
3. Cuidado con el tamaño de las raciones. Comer sólo lo que se necesite, ni más ni menos.
4. Al menos cinco raciones al día entre frutas y verduras.
5. Priorizar la fruta fresca como postre habitual en lugar de dulces y pasteles.
6. Elegir técnicas de cocinado que no añadan excesiva cantidad de grasa.
7. En los descansos: evitar el picoteo de alimentos con demasiada grasa, sal o azúcar.
8. Una alternativa al consumo de carne son las preparaciones a base de legumbres y cereales.
9. Introducir variedad en el menú diario.
10. El equilibrio está en mantener un estilo de vida saludable día a día.

19.2. Actividad física regular

La actividad física adecuada a la edad y a las aptitudes físicas individuales además de producir una mejora indiscutible de la calidad de vida ayuda a afrontar con mayor vitalidad y confianza la jornada laboral, contribuyendo a reducir posibles bajas laborales.

Para ello nos resultaran de mucha utilidad estos 10 consejos prácticos que se resumen a continuación:

1. Llegar descansado pero “activado” (ir caminando, en bici al trabajo).
2. Que no te falte la botella de agua.

3. Mantén la postura adecuada a tu actividad.
4. Haz pequeños descansos/descansos.
5. Aprovecha para estirar/ desentumecerte en cada descanso.
6. Utiliza la ropa, calzado y material adecuado a tu actividad.
7. Realiza actividad física con regularidad.
8. Sentirse bien conlleva a rendir más y mejor.
9. Si estás en forma evitarás riesgos laborales.
10. Que los efectos del trabajo no te impidan disfrutar de tu tiempo de ocio.

20. BIBLIOGRAFÍA

- L'alimentació saludable a l'entorn laboral. Generalitat de Catalunya. Departament de Salut.
- La Santé Vient en mangeant. La guide alimentaire pour tous. Ministère de la Santé, de la jeunesse, des sports et de la vie associative, de la République Française.
- Empresas generadoras de salud. Conselleria de Sanitat de la Generalitat Valenciana.
- Hábitos saludables. Estrategias de actuación en obesidad y sobrepeso desde la administración pública. M^a Fernanda de la Torre Monquió.
- Plan Integral para la promoción de la Salud mediante la Actividad Física y la Alimentación Saludable (PAAS). Generalitat de Catalunya.
- Nutrirse. Empresas por un Chile Sano y Activo. Accion RSE.
- La hidratación en el trabajo. Dr. Javier Aranceta Bartrina. Dr. Lluís Serra Majem.
- Plan de Promoción de hábitos de vida Saludables. Gobierno de la Rioja.
- Come sano y muévete. Estrategia NAOS. Agencia Española de seguridad alimentaria y nutrición.
- Guía para empleados. Estrategia FOOD.
- La carga de enfermedad atribuible al trabajo y su coste sanitario en el País Vasco. OSALAN.
- Revista Española de Obesidad. SEEDO.
- Guía para una vida saludable. Gobierno de Chile.
- Vida Sana en la empresa. Ministerio de salud, el Instituto de Nutrición y Tecnología de los alimentos INTA, ACCIÓN RSE y Consejo Nacional VIDA CHILE.

Deporte y Reinserción Social en la Población Reclusa de Andalucía

DAVID MOSCOSO*; ANTONIO FLORES*; VÍCTOR MUÑOZ* y LUIS RODRÍGUEZ-MORCILLO**

* *Universidad Pablo de Olavide (UPO)*

** *Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA-CSIC)*

RESUMEN

La comunicación presenta los resultados de un estudio realizado por la Universidad Pablo de Olavide sobre la influencia del deporte en la reinserción social de la población reclusa, estudio que fue ejecutado mediante una ayuda concedida por el Consejo Superior de Deportes (CSD) (Ref. 38/UPB20/10), en el marco de una convocatoria competitiva. Para su desarrollo, se llevó a cabo un conjunto de entrevistas individuales en profundidad a informantes cualificados y microrelatos de vida entre reclusos de los centros penitenciarios de Andalucía. Los resultados confirman la importancia del deporte en la rehabilitación social de la población reclusa, así como su influencia sobre la salud física, psíquica y emocional.

Palabras clave: Práctica deportiva, reinserción social, salud física, psíquica y emocional, centros penitenciarios, Andalucía.

ABSTRACT

This paper analyzes the influence of sport, in the social reintegration of inmates, focusing on results obtained from study by the University Pablo de Olavide through a grant awarded by the Consejo Superior de Deportes. For its development was carried out a series of in-depth individual interviews with qualified informants and microstories of inmates of prisons in Andalusia. The results confirm the importance of sports in socialization and social rehabilitation of inmates as well as influence on the physical health, psychic and emotional changes in attitudes and values for the social integration of this population.

Key works: Sports, social reintegration, physical health psychic and emotional, prisons, Andalucía.

1. INTRODUCCIÓN

La Organización No Gubernamental “Centro de Iniciativas para la Cooperación BATÁ” viene desarrollando desde junio de 1998 un Programa de Dinamización Deportiva en los Centros Penitenciarios de Andalucía. En este recorrido, el Programa ha conseguido consolidarse en todos los centros, desarrollando un conjunto global e integral de actividades focalizadas en la promoción deportiva, la formación, la competición entre equipos y la celebración de encuentros intermodulares, así como la realización de actividades deportivas de naturaleza fuera de estos centros.

En este tiempo, muchos de los técnicos y el personal vinculados al desarrollo de este programa han expresado una opinión favorable acerca del papel que el deporte ejerce en la cárcel. Por lo tanto, parecen compartir la creencia de que las actividades deportivas desarrolladas en los centros penitenciarios pueden favorecer un cambio positivo de actitudes y comportamientos entre la población reclusa. Pese a ello, carecían de evidencias basadas en la observación empírica, que sostuvieran con rigor esas creencias. Hete aquí la necesidad de contrastar empíricamente esta relación, en principio positiva, entre práctica deportiva y reinserción social, ciñéndonos al caso particular de los centros penitenciarios de Andalucía. Los resultados tienen una gran utilidad como experiencia demostrativa para el sistema penitenciario en otras comunidades autónomas españolas.

Precisamente, la investigación en la que se basa este trabajo pretendía arrojar luz al respecto. El objetivo que perseguía era conocer cómo el deporte puede favorecer el crecimiento personal de los internos, la mejora de sus capacidades y habilidades sociales y laborales y la superación de los factores conductuales o de exclusión que motivaron las conductas criminales. Para ello, se diseñó un estudio de corte cualitativo, basado en el uso de la entrevista en profundidad y los relatos biográficos.

Los resultados que se presentan en este trabajo son, además, los correspondientes a dos perspectivas sobre la cuestión que se pueden comparar y complementar. Por un lado, la perspectiva de los informantes cualificados, que representan una visión externa de la evolución de los internos. Por otro lado, la perspectiva de una muestra de internos deportistas, que aportan una visión subjetiva de su propia experiencia personal y de la influencia del deporte en sus vidas penitenciarias. La comparación y complementación de los discursos obtenidos con ambas técnicas proporciona un conocimiento que permite inferir hasta qué punto, en la evolución del proceso penitenciario, la aplicación del deporte como actividad terapéutico-asistencial, por parte de los profesionales de los centros penitenciarios, está resultando positiva o no para los internos deportistas. O más bien, hasta qué punto los internos interiorizan los objetivos terapéutico-asistenciales del deporte y hasta qué punto lo practican con un sentido adecuado al fin de la reducción social y la reinserción social del sistema penitenciario.

2. ANTECEDENTES: EL DEPORTE COMO ELEMENTO DE REINSERCIÓN SOCIAL

Los estudios sobre la capacidad del deporte para la reinserción social de la población reclusa no ha sido no en los úmerosos últimos años, siendo pocas las investigaciones que tra-

tan de lleno esta temática. La mayor parte de los realizados examinan los beneficios físicos, psíquicos y relacionales que aporta la práctica deportiva entre la población reclusa.

Como ejemplo señero de las investigaciones centradas en sus *repercusiones físicas*, podemos citar los de Hagan (1989), Mortimer (1999), Wagner, Mabride y Crouse (1999) y Courtenay y Sabo (2001), quienes exponen la relación positiva entre la práctica del ejercicio físico y la obtención de metas de salud por parte de los reclusos. En esta misma línea, otros autores (Hagan, 1989; Chevy, Aoun y Clement, 1992; Negro, 1995) aseguran que los programas deportivos penitenciarios mejoran la calidad de vida de la población reclusa. En este mismo orden, pero de forma más específica, existen estudios que ponen de relieve la importancia del deporte igualmente como elemento de prevención y abandono del consumo de sustancias tóxicas entre la población reclusa (Hitchcock, 1990; Chamorro, Blasco y Palenzuela, 1998; Castillo, 2004).

En relación a su incidencia a un *nivel psíquico*, destaca el estudio realizado por Sabo (2001) sobre la forma como el deporte se convierte en un importante recurso para los presos, a la hora de ocupar su tiempo de reclusión en los centros penitenciarios. En efecto, el encierro implica una serie de consecuencias negativas para el preso debido al aislamiento, que pueden ser compensadas mediante la práctica deportiva, puesto que hacer deporte, según algunos de estos estudios (Courtenay y Sabo, 2001, Manzanos, 1992; Valverde, 1991), supone un modo de liberación para aquel. A este respecto, resulta destacable el estudio realizado por Grayzel (1978), en el que se señalaba que el aburrimiento podría resultar el peor de los castigos para los internos y un foco de problemas de convivencia en los centros penitenciarios.

En cuanto a los beneficios *relacionales* de los programas deportivos, destacan los estudios realizados sobre su papel de rehabilitación social y de control social (O'Morrow y Reynolds, 1989). Así, por ejemplo, en los años setenta, Boice (1972) y Morohoshi (1976) analizaron los beneficios que proporciona a los presos el poder relacionarse mediante el deporte con población no reclusa. Por su parte, Long (1983) y Middlenton (1983) analizaron, en las prisiones norteamericanas y de Inglaterra respectivamente, la forma como incide en la vida de los reclusos el despojarse del uniforme penitenciario durante el tiempo de práctica deportiva. El caso es que en muchos países los reclusos están obligados a llevar uniforme y sólo cuando realizan prácticas deportivas pueden dejar de utilizarlos sustituyéndolos por ropa deportiva, lo que supone para estos volver a sentirse como persona en libertad durante ese tiempo. En menor medida encontramos investigaciones centradas en el modo como el deporte puede intervenir en la socialización de los presos y en la formación del carácter en las penitenciarías. El deporte transmite valores y estos pueden ser transferidos a la vida cotidiana (Devís, 1995; Gutiérrez, 2003).

3. UNA INCURSIÓN POR LA REALIDAD DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA EN LA CÁRCEL

Para ahondar en el esclarecimiento de esta relación, nos planteamos comprobar empíricamente la influencia que la actividad física y deportiva ejerce sobre la población reclusa. En particular, nos interesaba responder a las siguientes incógnitas: conocer el modo en que el deporte puede favorecer el proceso de socialización como instrumento de rehabilitación

social entre este colectivo de personas; analizar los beneficios de la práctica de la actividad física y deportiva en relación al deterioro de la salud y la prevención de patologías propias de esta población; y, por último, estudiar el cambio de actitudes y valores con los que el deporte puede contribuir a la integración social, al favorecer el encuentro interpersonal y la mejora de la autoestima.

Para lograr esta tarea, el planteamiento metodológico de nuestra investigación tuvo un carácter eminentemente cualitativo, utilizando dos técnicas propias de este método, a saber: la entrevista en profundidad y el relato biográfico. Las *entrevistas en profundidad* se realizaron a informantes cualificados (técnicos, psicólogos, trabajadores sociales y responsables de centros penitenciarios), personas que desempeñan labores en los distintos centros penitenciarios andaluces y otras que se encuentran relacionadas directamente con el programa deportivo penitenciario que se ejecuta en estos centros. Su propósito fue lograr que cada entrevistado proporcionara una información específica de las actividades deportivas y de su influencia en la política de tratamiento y reinserción de los centros penitenciarios. Con respecto a los *relatos biográficos*, estos se produjeron entre una muestra de internos representativa de los tipos más habituales en los centros penitenciarios andaluces. Para ello, se tomó como un requisito general que estuvieran cumpliendo condena en el centro desde al menos un año, que se encontraran penados por una condena firme y que realizaran actividad deportiva habitualmente. La descripción estadística penitenciaria a nivel nacional sirvió como base para diseñar la muestra con la que quisimos recoger los discursos acerca de la influencia del deporte en sus vidas en general y en particular en los centros penitenciarios. Los internos seleccionados se caracterizaron mediante una combinación de variables que consideramos estratégicamente relevantes, aunque en todo caso coherentes con su realidad estadística en estos centros (la clasificación penitenciaria, el sexo, la edad y el delito cometido).

4. LOS EFECTOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN LA POBLACIÓN RECLUSA

4.1. La socialización y la rehabilitación social de los internos

En el estudio realizado, la percepción que manifiestan los internos y los informantes cualificados sobre la actividad deportiva permite afirmar que hay congruencia entre la perspectiva formal y externa a los sujetos de experiencia y la percepción de la perspectiva informal y subjetiva de los propios sujetos de experiencia.

Con respecto a los *informantes cualificados*, todos reconocen que la actividad deportiva es un proceso que se utiliza en la institución penitenciaria con el objetivo general de aumentar el éxito de la reeducación y rehabilitación de los internos. Y ello es así porque creen que el deporte favorece dos logros fundamentales: el primero es facilitar que los internos estructuren sus vidas en función del régimen penitenciario y el segundo que canalicen su agresividad —muchas veces incrementada por su frustración al ser reclusos a la fuerza.

Por su parte, los *relatos* de los internos ponen de relieve los cambios experimentados con la actividad deportiva, los cuales se refieren a tres aspectos de su socialización. El primero

fue *adaptarse al centro penitenciario*. El segundo aspecto mencionado por los internos es que el deporte practicado en las cárceles ha tenido *un efecto mayor en la cuantía y calidad de sus relaciones sociales*. El tercer aspecto esgrimido por los internos hacía alusión al *desarrollo de habilidades sociales*.

4.2. La influencia del deporte en la salud

El deporte como actividad física proporciona mejoras ostensibles en la salud física y psíquica de los internos, y como actividad relacional orientada al logro mejora aún más la percepción subjetiva de la salud psíquica.

En esta línea, la opinión de los *informantes cualificados* sobre los beneficios físicos de los internos que realizan deporte es evidente. Observan que estos internos tienen mejor movilidad y un aspecto más saludable, sobre todo entre los que padecen enfermedades. También advierten la mejora de las conductas higiénicas, que además de mejorar su salud, pone de manifiesto que han interiorizado la necesidad de contemplar la salud como un objetivo más en su vida cotidiana. Y también señalan el éxito relativo del deporte a la hora de ayudar a la desintoxicación de internos drogodependientes. En cuanto a la mejora psíquica, los informantes cualificados la ciñen a la reducción del estrés y la ansiedad.

Los *internos entrevistados*, por su parte, han dado más detalles de los beneficios de salud que produce el deporte. Algunos de los beneficios que destacan son que el deporte les permite mantenerse en forma y mejora la movilidad corporal. En cuanto a los beneficios psíquicos, destacan los beneficios de esparcimiento, que se sustentan en el placer que experimentan con el deporte, en el entretenimiento y en la evasión de los problemas. Al romper con la monotonía del centro y experimentarse de algún modo la vida en libertad, el interno siente mayor ánimo personal.

4.3. El deporte y su influencia en el cambio de actitudes y valores

Para los *informantes cualificados*, los programas deportivos tienen como objetivo final promover el cambio de actitudes y valores. Los informantes tienen una visión positiva del cambio de actitudes, porque las nuevas actitudes suelen basarse en valores más positivos, aumentan la autoestima y facilitan las relaciones sociales. Creen que los programas deportivos promueven el cambio de actitudes y valores por medio de la socialización y la adquisición de habilidades sociales. Las habilidades sociales producen actitudes que orientan a los internos a asumir responsabilidades sobre sí mismos y desarrollan valores (la honestidad, el esfuerzo, la sinceridad, el amor al trabajo, la amistad, la cooperación y la tolerancia) que aumentan sus posibilidades de reinserción social, porque desarrollan la personalidad de los internos en todas las dimensiones de la vida y, por tanto, aumentan las posibilidades de integración social. El nuevo comportamiento, al persistir en el tiempo, produce un cambio de actitud. Cuando el interno percibe el cambio de actitud aumenta su motivación para desarrollarse personalmente y orientarse a buscar su propia utilidad personal y su rehabilitación social.

En cuanto a los *relatos de los internos* a este respecto, hemos podido comprobar que todos los que practican deporte cambiaron sus actitudes con esta actividad. De los relatos

se infiere que la expansión de las relaciones sociales es un importante factor de cambio de actitud, porque mejoran el bienestar psicológico y eso procura entre los internos mayor receptividad a los cambios que promueve el deporte. El deporte reduce sus pensamientos negativos y fatalistas sobre su pasado, presente y futuro, reduce los prejuicios que condicionan sus actitudes hacia las relaciones sociales o el centro; cambios favorecidos por la tranquilidad que produce el deporte, que hace posible mantener una actitud serena en sus relaciones sociales. Pues bien, de los relatos se infiere que la actitud vitalista que desarrollan en el centro y las habilidades sociales que han practicado y aprendido con el deporte son muy apropiadas para que los internos desarrollen estrategias de integración social.

5. CONCLUSIÓN

Los resultados ponen en evidencia que, tanto desde la perspectiva de los informantes cualificados, como desde la perspectiva de los internos, el deporte influye favorablemente en la reeducación y rehabilitación social de los internos deportistas. En general, se trata de una actividad que se entiende como un revulsivo para la generación de nuevos hábitos saludables y ofrece un contexto para el cambio de actitudes. Al tratarse de una actividad motivadora que beneficia la salud psíquica de los internos, los internos se valoran más a sí mismos y adoptan hábitos saludables, adquiriendo nuevas habilidades sociales y modificando sus actitudes en un sentido positivo para reinsertarse socialmente. Como sus beneficios se explayan a otras actividades del centro y da la tranquilidad de espíritu suficiente para reflexionar sobre sus vidas, el deporte se convierte así en un factor muy importante para el desarrollo de sus estrategias de integración. El interno, al regenerarse, adoptar hábitos normalizados y modificar su conducta, puede reconocer sus opciones de integración social y luchar por aprovechar las nuevas oportunidades que se les presenten en sus vidas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BOICE, R. (1972). *The effec of recreation programs on Rehabilitation in Selected California State Prisons*. Tesis Doctoral. California: Brigham Young University.
- CASTILLO, J. (2004). *Deporte y reinserción social*. Madrid: CSD.
- CHAMORRO, A. BLASCO T.; PALENZUELA D. (1998). La práctica de ejercicio en las prisiones: factores asociados a la iniciación y el mantenimiento. *Revista de Psicología del Deporte* (13), 69-91.
- CHEVRY, P., AOUN, M.; CLEMENT, M. (1992). Practiques sportives et conduittes addictives chez des hommes incarcères, toxicomanes ou non. En BAMBUCK y NOIR (eds.). *Sport, Toxiques, Dependance: Congress International*. Lyon: CNDT.
- COURTENAY, W.H. y SABO D. (2001). Preventive elath strategies for men in prison". En SABO D., KUPERS T.A. y LONDON, W. *Prision Masculinities* (pp. 157-172). Philadelphia: Temple University Press.
- DEVÍS, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación* (306), 455-472.
- GRAYZEL, J. (1978). The Functions of Play Motif at s State Penitenciary. En SALTER, M., *Play Anthropological Perspectives* (pp.94-103). Nueva York: Leisure Press.
- GUTIÉRREZ, M. (2003). *Manual sobre los valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- HAGAN, J. (1989). Role and significance of sport/recreation in the penal system". *Prison Service Journal* (75), 9-11.

- LONG, R. (1983). The Prison Running Connection. En ANDERSON, B. (Dir.). *The Complete Runner*, Vol. 2., California: Ed. World Publications.
- MANZANOS, C. (1992). *Cárcel y marginación social*. Donostia: Gakao.
- MARTOS D.; DEVÍS J.; ANDREW C. (2009). Deporte entre rejas: algo más que control social”. *Revista Internacional de Sociología* (67/2), 391-412.
- MOROHOSHI, Y. (1976). *Recreation Practitioners in Correctional Institutions: their functions and programs operations*. Tesis Doctoral. Utah: University of Utah.
- NEGRO, C. (1995). Actividades en los centros penitenciarios. EN Rodríguez, P. y Moreno J. *Perspectivas de actuación en Educación Física* (pp. 229-245). Murcia: Universidad de Murcia.
- O’MORROW G. y REYNOLDS R. (1989). *Therapeutic Recreation: A Helping Profession*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.
- SABO, D. (2001). Doing time, doing masculinity: sports and prision. En SABO, D. KUPERS T. y LONDON W. *Prision Masculinities* (pp.61-66). Philadelphia: Temple University Press.
- VALVERDE, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid: Ed. Popular.
- WAGNER, M. MCBRIDE, R.; CROUSE, S. (1999). The effects of weigth-training exercise on aggress. *Prison Service Journal* (79), 72-89.

Deporte adaptado desde una perspectiva municipal Suspergintza Elkarte

DANEL ALBERDI ALBERDI* y SERGIO BARCENILLA ÁLVAREZ**

* *Responsable área infancia y juventud de Suspergintza Elkarte*

** *Técnico del área infancia y juventud y responsable del servicio de Deporte Adaptado*

RESUMEN

Con esta breve comunicación, pretendemos acercar la necesidad de crear una red en el ámbito deportivo del ocio y tiempo libre dirigido a deportistas con diversidad funcional. Intentamos con el contenido, explicar el funcionamiento de una iniciativa relacionada con el trabajo que se está realizando con deportistas con discapacidad en la actualidad e impulsada por Bilbao Kirolak.

El servicio de Deporte Adaptado de Bilbao Kirolak es el encargado de impulsar un trabajo donde se interrelacionen diferentes agentes que intervienen alrededor de los deportistas con diversidad funcional desde diferentes planos; Personal, Social, Laboral y Educativo. El encargado en definitiva, de dotar de estructura a una forma muy concreta de entender el deporte, desde un punto de vista de ocio y tiempo libre.

En definitiva, esta comunicación, habla de **Inclusión deportiva**, de **atención integral**, de **capacidades de los y las deportistas** y de **esfuerzos comunes y coordinados** para facilitar el acceso y la integración en la propuesta deportiva municipal.

ABSTRACT

Thought this abstract, we intend to approach the need to create a network in the sports area of leisure and free time for athletes with disabilities. In it, we try to explain how it works the initiative by Bilbao Kirolak that is going on with disabled athletes.

The Adapted Sports service from Bilbao Kirolak is responsible of promoting an environment where different actors who are involved with disabled athletes relate one to another in different aspects: Personal, Social, labor and educational. That is, the entity responsible of giving a structure to a very specific form of understanding the sport, from a point of view where leisure and free time are involved.

In short, this abstract speaks of Inclusive Sports, comprehensive care, capacities of male and female athletes and common and coordinated efforts to facilitate access and integration in the municipal sports.

1. DEPORTE ADAPTADO DESDE UNA PERSPECTIVA MUNICIPAL

1.1. Introducción a Suspergintza Elkartea

Suspergintza Elkartea, es una asociación sin ánimo de lucro miembro **EDE taldea**, que lleva más de 30 años trabajando en la promoción de la acción social, cultural y educativa. Desarrollamos programas en dichos ámbitos con el fin de construir una sociedad más justa, solidaria y humana. Desde el año 2006 llevamos gestionando la actividad de Deporte Adaptado en el ámbito de Ocio y Tiempo libre que se realiza y promueve en **Bilbao Kirolak**

Suspergintza Elkartea pretende ser una entidad de servicios referente para los grupos, entidades y personas que trabajan en la intervención social, cultural y educativa de Bizkaia.

Para ello, desarrollamos diferentes **líneas de intervención** agrupadas en:

- Programas de formación y orientación para profesionales y voluntariado.
- Consultoría y apoyo a entidades y proyectos de intervención.
- Servicios de información y documentación especializada.
- Iniciativas de intermediación institucional, social, de recursos.
- Acciones de investigación, reflexión y difusión.
- Gestión de programas y servicios.

Nuestra acción está orientada por unos sólidos **valores y principios de actuación**:

- Orientación y cercanía a la acción social, educativa y cultural.
- Perspectiva de transformación de la realidad y promoción de los colectivos más desfavorecidos.
- Identificación personal y grupal con el proyecto. Personalización en la gestión de recursos humanos.
- Organización y dinámica interna coherente y participada. Estructura permeable y abierta.
- Comunicación y colaboración con el mayor número de entidades y personas.
- Adaptación y desarrollo desde las necesidades de nuestros destinatarios. Procesos de mejora continua.
- Institución cooperante y porosa.
- Criterio independiente y autonomía de gestión.

Algunos de nuestros servicios **dirigidos a la infancia y adolescencia** son:

- Gestión de Escuelas Infantiles Municipales.
- Dinamización de ludotecas y áreas jóvenes.
- Gestión de programas en colonias.

- Gestión de Oficinas de Información Juvenil.
- Gestión de programas de ocio durante los fines de semana.
- Ejecución de programas educativos en albergues (“Medioambiente”, “Refuerzo del euskera”, Escuela de Mar...).
- Desarrollo de programas de ocio en centros educativos.
- Desarrollo de programas de solidaridad, ciudadanía y cooperación.
- Desarrollo de programas sobre regulación de conflictos y paz.
- Desarrollo de programas de educación vial.
- Dinamización de la participación en ferias.
- Animación de fiestas infantiles.

1.2. Presentación breve y justificación de la propuesta deporte adaptado

Justificado en las actividades deportivas ofrecidas en los polideportivos de Bilbao desde un punto de vista de promoción del deporte para público en general, se propone una oferta de actividades deportivas dirigidas y específicas a personas con discapacidad, con el objetivo principal de que las personas con discapacidad puedan acceder lo más rápido posible a los cursos deportivos ordinarios.

Con estos cursos además, se quiere dar una alternativa a este colectivo para practicar deporte de ocio y tiempo libre, pero también se pretende normalizar la práctica deportiva y puedan seguir practicándolo a lo largo de sus vidas, siendo un paso más en el camino de su integración.

En estos cursos deportivos, se pretende acoger a deportistas con discapacidad, y proponerles diferentes especialidades deportivas adaptadas a sus características y capacidades. En la actualidad se podrían impartir las siguientes actividades:

- Natación
- Psicomotricidad
- Multideporte
- Aeróbic
- Mantenimiento
- Ritmo musical y corporal
- Fitness adaptado..),
- Yoga
- Padel adaptado

La finalidad última de este proyecto deportivo no es otra que la de **facilitar la práctica deportiva** a las personas con discapacidad, enseñando las diferentes técnicas de cada uno de los deportes trabajados, de manera que puedan disfrutar del deporte y aprovecharse de los beneficios que este tiene para la salud física y psicológica.

Sin olvidarnos que como prioritario consiste en capacitar al mayor número de personas posibles de manera que puedan **integrarse** en grupos de deporte normalizados y/o grupos de deporte para discapacitados a nivel competitivo.

Por tanto estas actividades tienen una índole fundamentalmente socio-formativa donde es tan importante aprender las técnicas como disfrutar del deporte de una manera ajustada, normalizada e integradora, desde un punto de vista de ocio y tiempo libre.

1.3. Los objetivos generales de la actividad

El Concepto que desde Bilbao Kirolak se propone es claro: Partimos de las características individuales de cada persona participante para adaptar la actividad deportiva a sus posibilidades y encontrar grupalmente su lugar más adecuado.

“Potenciar las capacidades, y proponer el trabajo más propicio para cada persona”

El Aprendizaje Significativo basado en las capacidades se convierte en una herramienta diaria básica, ya que basamos todos los contenidos en lo que el participante de la actividad previamente sabe. Por eso la herramienta de análisis inicial de la persona es fundamental a la hora de plantear el trabajo diario tanto con cada persona como con el grupo en el que participa. De esta manera todos los contenidos deberán estar relacionados entre sí, convirtiendo al deportista en protagonista de su propio progreso dentro de la actividad.

- **Potenciar la Integración** de las personas con discapacidad en la sociedad y en el centro deportivo a través del deporte.
- Acercar la **práctica deportiva** al colectivo de personas con discapacidad en diferentes vertientes (Recreativo, terapéutico y competitivo), con hincapié en el ámbito recreativo.
- Conseguir el mayor número de **deportistas participantes** en las actividades deportivas “Normalizadas”.
- Situar a Bilbao Kirolak como **referente en la atención y promoción** del Deporte Adaptado a nivel municipal.

1.4. Los objetivos específicos son

- Que los y las deportistas **aprendan las técnicas** básicas de cada uno de los deportes que se proponen en los cursos de iniciación.
- Que los y las participantes adquieran **competencias avanzadas** en los deportes que practican.
- Que los y las deportistas de la actividad se optimicen de los **beneficios** que el deporte tiene para la salud física y psíquica.
- Que los y las personas participantes adquieran competencias de **comportamiento** en la relación con el resto de deportistas.
- Que los usuarios/as de la actividad consigan, en la medida de lo posible, adquirir las competencias básicas que les permitan **integrarse** en actividades deportivas normalizadas.

- Que los y las deportistas consigan mayores cotas de **integración social** a través del deporte.
- Que los y las participantes desarrollen sus **habilidades sociales** en la convivencia con sus compañeros/as y con el resto de usuarios de las instalaciones de los polideportivos.
- Mejorar las **funciones motoras**, sensoriales y mentales.
- Estimular el crecimiento armónico, previniendo deformidades y vicios posturales.
- Desarrollar las **técnicas específicas** de la disciplina deportiva que corresponda.
- Promover la **auto-superación** de los y las participantes mediante la práctica deportiva.
- Promover acciones más allá de las meramente deportivas con miras a lograr una mejora de la **auto-confianza**
- Fomentar y justificar principios sobre los que los usuarios adquieran y sepan disponer **sanamente del tiempo libre y el ocio**.
- Promover el deporte como **estilo de vida** e integrarlo en las rutinas diarias.
- Establecer el deporte como **medio de integración**.
- Adquirir y perfeccionar las capacidades condicionales y coordinativas.
- Contribuir a mantener y mejorar las funciones corporales obtenidas en su etapa de tratamiento físico-psíquico individual.
- Desarrollar un **gusto por el deporte** que les impulse a seguir practicándolo.
- **Disfrutar** haciendo deporte

Marco pedagógico del deporte adaptado en los Polideportivos de Bilbao Kiroalak

2. EL DEPORTE ADAPTADO

La prestación del servicio de Deporte Adaptado desde Suspergintza Elkartea responde al siguiente principio de actuación:

“El respeto innegociable a que todas las personas tengan la posibilidad de practicar deporte”

Esta idea es el principio que debe regir cada acción que se ponga en práctica en el ámbito deportivo. En la prestación de este Servicio de Deporte Adaptado además de una **obligación ética**, que parte del respeto a cada persona y su proyecto vital y del derecho individual a practicar deporte. También supone disponer profesionales cualificados y asistencia suficiente de las instituciones municipales y deportivas.

La calidad de la prestación de este servicio será máxima cuando se mantenga o mejore la calidad de vida de la persona, satisfaciendo sus necesidades y expectativas. Son cuatro los principios en los que basar la práctica de deporte Adaptado (normalización, integración, desarrollo personal y diversión).

1. **Principio de normalización;** La práctica deportiva, implica poner al alcance de las personas con discapacidad unos modos y unas condiciones deportivas lo más parecidas posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad.
2. **Principio de Integración;** Desde el punto de vista físico (compartiendo actividades y espacios deportivos comunes), desde el punto de vista Funcional (desarrollando actividades lo más parecidas al resto de las personas que usan las instalaciones deportivas), y desde el punto de vista social (intercambiando relaciones significativas).
3. **Principio de Desarrollo Individual;** Potenciando aspectos físicos, cognitivos y sociales.
4. **Principio de Diversión;** Porque el deporte debe ser entendido como medio para potenciar una satisfacción personal, donde cada persona practicante se encuentre a gusto con la disciplina deportiva elegida.

2.1. Principios Metodológicos y estructura interna de funcionamiento del programa

Suspergintza Elkartea plantea una propuesta metodológica, para este proyecto que se fundamenta en los siguientes principios de intervención:

- **Activa:** donde el/la deportista aprende a través de las experiencias que ofrece el programa y donde adquiere habilidades y conocimientos a través de la práctica.
- **Participativa:** que posibilite la participación de todos los participantes en todas las actividades, cuidando por tanto las características individuales de cada uno y una. Una metodología donde las actividades den respuesta a todas las edades e intereses.
- **Individualizada:** que posibilite el seguimiento individualizado de cada persona y una relación personalizada.
- **Lúdica:** en donde la actividad se convierte en una diversión
- **Socializadora:** en donde participante puede desarrollar sus habilidades sociales y contribuir de esta manera a facilitar su integración.

En Resumen, podemos decir que este planteamiento de deporte adaptado es una valiosa herramienta que facilita la atención individualizada a los y las deportistas con diversidad funcional que participan en los cursos deportivos de Bilbao Kirolak, sin perder la perspectiva global del servicio municipal. En este documento hemos intentado hablar de inclusión deportivo, para los deportistas que participan en los cursos ordinarios, como los y las deportistas que inician su intervención deportiva en los cursos de deporte adaptado.

La inclusión deportiva, entendida como:

- Participación en igualdad de condiciones con el resto de deportistas en actividades lúdicas recreativas.
- Incorporación activa en actividades ordinarias y si fuera necesario, en actividades específicas adaptadas a sus capacidades donde se facilite la instrucción, formación y recursos necesarios para su realización.
- Elemento que asegure el acceso a cursos, instalaciones deportivas y recreativas donde se realizan las actividades

Este modelo de deporte adaptado, es el medio por el cual todo el entorno del deportista colabora, donde se tejen las relaciones entre todos los agentes implicados en el proceso y desarrollo deportivo.

Desde el servicio de deporte adaptado de Bilbao Kirolak, se tiene claro que cuando hablamos de deporte de promoción, de ocio y tiempo libre, es fundamental sumar experiencias de todos los planos que rodean al deportista.

Esa es la verdadera razón de ser de un servicio específico de **DEPORTE ADAPTADO**.

La constatación de la necesidad de una red donde se creen espacios de encuentros, experiencias, discusiones, relaciones... donde el deportista sea el verdadero protagonista.

Eskerrik asko

