



Universidad de Valladolid

Facultad de educación y trabajo social

Departamento de Pedagogía

TESIS DOCTORAL:

LAS COMPETENCIAS DE LOS EDUCADORES DEPORTIVOS PARA LA PROMOCIÓN DEL BIENESTAR EN LOS JÓVENES

Claudia Maulini

Dirigida por:

Dr. Antonio Fraile Aranda

Dr. Rufino Cano González

Valladolid 2012

AGRADECIMIENTOS

Durante este apasionante viaje del doctorado he tenido la suerte de tener cerca personas estupendas.

Todas con su cercanía, dedicación, apoyo, estimulación y confianza no solo han hecho posible este trabajo, sino que también han reforzado y acentuado mi pasión por la investigación, que siempre he creído y vivido como un proceso que se nutre y renueva en el encuentro, el intercambio, la apertura al otro, la colaboración, el entusiasmo, el compromiso y el compartir auténtico.

Un agradecimiento infinito a todos los que han permitido que esto vuelva a suceder otra vez.

A mis directores de tesis Antonio Fraile Aranda y Rufino Cano González que han confiado siempre en mí y me han estimulado y acompañado con atención y dedicación. Gracias por vuestros mensajes de ánimo escondidos entre las páginas de las correcciones.

A mi tutor Emanuele Isidori, gracias por haberme permitido crecer como investigadora, por haberme enseñado este trabajo. Gracias por tu lucha, por tu ayuda, por tu apoyo, por tu amistad. Gracias por todos los años de trabajo juntos.

A la profesora Ana Ponce de León que ha sido capaz de animarme y de ayudarme en mi investigación en un caluroso día de julio, sentadas delante de un café en un ruidoso bar de Roma.

A Rafael Ramos Echazarreta que ha llegado en la fase más difícil del proceso de investigación. Gracias por tu ayuda y por tu sincera amistad. Gracias por haberme apoyado, gracias por nuestras risas, gracias por estimularme en nuevos proyectos.

Al club deportivo Terni Rugby, a su presidente Alessandro Betti, por haberme dado la oportunidad de conocer tan de cerca su proyecto; A Marta Corazzi y Valerio Guidarelli por la pasión y el compromiso con los que afrontan el importante desafío educativo del Ka Mate Ka Ora.

Al club deportivo Lazio Rugby, al Dr. Bruno De Cristofaro por haberme transmitido los valores del rugby, las reglas, la amistad y el valor de grupo que nacen dentro del terreno de juego y acompañan a los jóvenes fuera del mismo.

A las Universidades de la Región Lazio que me han permitido pasar los cuestionarios a sus estudiantes. Un agradecimiento especial a la universidad de Roma Foro Itálico que me ha permitido trabajar como investigadora durante muchísimos años.

A los entrenadores, a sus valiosísimas reflexiones, que han sido una parte fundamental de la investigación.

A mis compañeras de trabajo de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Terni, por su ayuda y ánimo, a pesar de que han tenido que asumir un trabajo extra durante mi estancia de investigación.

A mi excepcional amiga Rosario a la que conocí gracias a este doctorado, quien a través de su amistad y disponibilidad me ha ayudado a aprender la lengua española y que con paciencia y constancia tradujo mis primeros trabajos.

A Mar, mi “mamá” española, a Laura y Alberto por su afecto, comprensión y proximidad.

A Mascia, mi amiga fiel, con la que he compartido esta maravillosa experiencia de investigación.

A mis padres, Gabriella y Alberto, y a mi hermano, Alessandro, que desde siempre han sido mi estímulo y mi fuerza. Sin ellos nada en mi vida habría sido posible.

A Massimo, mi Amor, gracias por tu paciencia y apoyo, alegría y risas y por haber sido capaz de animarme siempre poniendo tu máxima confianza en mí. Gracias por tu comprensión y por haberme transmitido tranquilidad, serenidad y fuerza. Gracias por haber compartido también este viaje conmigo.

ÍNDICE

ÍNDICE

Agradecimientos	Pag.	3
Resumen	»	15
Abstract	»	20
INTRODUCCIÓN	»	23
Motivación, necesidades, justificación	»	25
Objetivos	»	28
Plan de trabajo	»	30
 CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO:		
EDUCACIÓN Y DEPORTE EN UNA SOCIEDAD		
COMPLEJA	»	33
1.1. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD COMPLEJA	»	35
1.2. EL VALOR EDUCATIVO DEL DEPORTE EN LA SOCIEDAD COMPLEJA	»	65
1.3. EL EDUCADOR DEPORTIVO	»	72
1.4. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS PROFESIONALES DEL DEPORTE EN ITALIA	»	79
1.4.1. La reforma universitaria en Italia en 1999	»	82
1.4.2. La reforma universitaria del 2004	»	83
1.4.3. Los créditos formativos	»	84
1.4.4. Las Clases de Grado	»	86
1.4.4.1. Las Clases de Grado en Ciencias Motoras	»	87
1.4.4.2. Cursos de Grado Magistral	»	90
1.5. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL DEPORTE	»	99
1.5.1. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (RPS)	»	100
1.5.1.1. Las líneas directrices del Modelo RPS	»	101

1.5.1.2. Aplicaciones del Modelo de RPS	»	110
1.5.1.3. Aplicaciones del Modelo de RPS en España.....	»	113
1.5.2. Programas para el desarrollo de las <i>life skill</i> a través del deporte	»	117
1.5.2.1. Las <i>life skill</i> y las directrices de los programas del <i>Life Skill Center</i>	»	118
1.5.2.2 Los programas del <i>Life Skill Center</i> : principios y presupuestos	»	124
1.5.2.3 El programa <i>Going for the Goal</i> (GOAL).....	»	126
1.5.2.4. El programa <i>Sports United to Promote Education and Recreation</i> (SUPER).....	»	131
1.5.3. Un análisis pedagógico de los programas de intervención educativa a través del deporte	»	133
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA.....	»	139
2.1. ELECCIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO.....	»	142
2.2. DISEÑO DEL PROCESO METODOLÓGICO.....	»	145
2.3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	»	149
2.4. FASE CUALITATIVA.....	»	152
2.4.1. Sistemas de categorías	»	153
2.4.2. Participantes.....	»	175
2.4.3. Instrumento cualitativo: las entrevistas.....	»	177
2.4.4. Validez y fiabilidad de las entrevistas.....	»	180
2.4.5. Las entrevistas y el tratamiento aplicado a los datos	»	181
2.5. FASE CUANTITATIVA.....	»	182
2.5.1. Población.....	»	183
2.5.2. Muestra	»	185
2.5.3. Instrumento cuantitativo: el cuestionario.....	»	188
2.5.4. Validez y fiabilidad del cuestionario	»	189
2.5.5. Tratamientos estadísticos aplicados	»	191

CAPÍTULO 3. RESULTADOS»	193
3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS	195
3.1.1. Competencia educativa del entrenador»	196
3.1.2. Intervenciones educativas a través del deporte»	207
3.1.2.1. El proyecto “Ka Mate Ka Ora”	207
3.1.2.2. El proyecto “Hacer equipo para vencer. “El rugby contra el bullying”	224
3.1.2.3 Aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (RPS) de Hellison en Valencia»	242
3.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS	250
3.2.1. Primera parte del cuestionario	250
3.2.2. Segunda parte del cuestionario»	259
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS»	269
4.1. COMPETENCIAS EDUCATIVAS DEL ENTRENADOR DEPORTIVO	271
4.1.1. Desarrollo de las competencias educativas en los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región Lazio	276
4.2. PROYECTOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL DEPORTE»	279
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	285
5.1 CONCLUSIONES	287
5.2 PROSPECTIVA FUTURAS»	295
5.3 CONCLUSIONS AND FUTURE PERSPECTIVES	296
5.4 CONCLUSIONS»	297
5.5 FUTURE PERSPECTIVES	302
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS»	303

ANEXOS»	335
Anexo n°1: Actividades formativas Classe di Laurea L-22.....»	337
Anexo n° 2: Actividades formativas Classe di Laurea LM-47.....»	339
Anexo n° 3: Actividades formativas Classe di Laurea LM-67.....»	340
Anexo n° 4: Actividades formativas Classe di Laurea LM-68.....»	341
Anexo n° 5: Cuestionario para la Identificación de las Competencias Educativas en los Profesionales Deportivos.....»	342
Anexo n° 6: Tool for Assessing Responsibility-Based Education.....»	349

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n° 1: El sistema de competencias para la vida.....»	64
Figura n° 2: Niveles de responsabilidad.....»	104
Figura n° 3: Relación de cada nivel en función del tipo de responsabilidad que desarrolla.....»	106
Figura n° 4: Proceso de investigación.....»	148
Figura n° 5: Primer objetivo general y sus objetivos específicos.....»	150
Figura n° 6: Segundo objetivo general y sus objetivos específicos.....»	151
Figura n° 7: Experiencias analizadas en la fase cualitativa: de la teoría a la práctica.....»	152
Figura n° 8: principales competencias educativas, según grado de importancia.....»	293

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla n° 1: Sistema de categorías “entrenador como educador”.....»	154
Tabla n° 2: Sistema de categorías “intervenciones educativas a través del deporte”.....»	165
Tabla n° 3: Juicio de expertos. Evaluación sintética del cuestionario..»	190
Tabla n° 4: Porcentaje de respuesta con valoración positiva y negativa atribuidas a las competencias.....»	252
Tabla n° 5: Competencias con valoración positiva.....»	254

Tabla n° 6: Competencias con valoración negativa.....»	255
Tabla n° 7: Competencias consideradas muy importantes con porcentaje de respuesta $\geq 80\%$»	257
Tabla n° 8: Competencias consideradas muy importantes con porcentaje de respuesta comprendida entre $\geq 50\%$ y $< 80\%$»	258
Tabla n° 9: Competencias adquiridas y no adquiridas por los estudiantes»	261
Tabla n° 10: Competencias desarrolladas fuera de la formación universitaria con % de respuesta $\leq 50\%$»	263
Tabla n° 11: Competencias desarrolladas mediante la formación universitaria con % de respuesta $\leq 50\%$»	265
Tabla n° 12: Competencias distribuidas en manera igualitaria.....»	266
Tabla n° 13: Resultados críticos»	268

RESUMEN/ABSTRACT

Resumen

Esta investigación parte desde un análisis de los relevantes cambios sociales que han tenido lugar en las últimas décadas y que han llevado a la manifestación y aparición de formas de malestar en los jóvenes cada vez más complejas que han puesto en evidencia la necesidad de intervenciones socio-pedagógicas dirigidas más específicamente a la persona. Respecto a esto se ha focalizado el trabajo sobre el rol que el deporte, en cuanto práctica humana basada en un sistema de reglas y valores que tiene como centro el cuerpo y la lucidez, puede ser un instrumento de promoción del bienestar y de la integración social, siempre que esté dotado de una intencionalidad educativa dirigida a la mejora y crecimiento de la persona (Isidori y Fraile Aranda, 2008; Gutiérrez Sanmartín, 2009; Helliwell, 2002; Diener, Oishi, Lucas, 2003; Maulini, 2006a).

Por esto, a partir de algunas investigaciones, se ha reflexionado respecto a la función del educador deportivo (Isidori, 2009a; 2009b; Davi, 2008; Jones, Armour, Potrac, 2004; Pascual Baños, 2011) evidenciando cómo es posible construir una verdadera pedagogía social basada en el deporte; no sólo porque es capaz de incidir sobre las vivencias de las personas, de generar emociones que motivan profundamente a los sujetos en un empeño que a través del tiempo conduce progresivamente a un aprendizaje permanente de los valores humanos, sino, también, por la capacidad de posibilitar un cambio y mejora de la sociedad (Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones 2005; Larson, 2000; Damon, 2004).

Por lo tanto el propósito de esta investigación es el de identificar las competencias educativas necesarias para asegurarse que el deporte sea verdaderamente un instrumento educativo promotor, junto con otras agencias educativas, del bienestar de los jóvenes y de los ciudadanos y, por esto, verificar qué tipo de competencias los entrenadores y los responsables de

proyectos educativos a través el deporte retengan necesarias y si éstas son desarrolladas en el currículo universitario de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras destinadas a formar los profesionales deportivos.

Este objeto de estudio ha sido examinado a través de un análisis de otros estudios y mediante una complementariedad metodológica utilizando técnicas cualitativas, como el análisis del contenido de las entrevistas, y cuantitativas, como el análisis descriptivo de variables, utilizando como instrumento de medida el cuestionario.

El enfoque cualitativo nos ha permitido contrastar, matizar y ajustar las variables a tener en cuenta a la hora de analizar, la importancia que tienen las competencias educativas identificadas. Para ello han sido entrevistados: veinte entrenadores de diferentes deportes, los responsables de dos proyectos italianos experimentales de intervención educativa a través del deporte y una profesora de la Universidad de Valencia que ha participado en la aplicación del modelo RPS de Donald Hellison en la ciudad de Valencia.

El análisis reflexivo del contenido de estas entrevistas ha evidenciado la importancia de las competencias educativas en los trabajos de los profesionales deportivos y nos ha permitido definir las distintas categorías y subcategorías de análisis con el fin de, por una parte, complementar los resultados y conclusiones de este estudio y, por otra, establecer como definitivo el cuestionario que ha sido validado a través del juicio de expertos y del grupo piloto.

La población objeto fue formada por los estudiantes de tercer año del Grado en Actividades Motoras y Deportivas de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región Lazio en Italia: la Universidad Foro Itálico de Roma con un 43%, la Univesidad Tor Vergata de Roma con un 31% y la Universidad de Cassino con un 26%. Por lo tanto la muestra ha sido calculada por cuotas, es decir, manteniendo la misma proporción de estudiantes de cada una de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región

Lazio. En relación a esta fase, una vez recogidos todos los datos mediante los cuestionarios, se procedió al vaciado de la información en el paquete estadístico SPSS, versión 15.0, así como a su codificación y grabación.

Los resultados de la fase cuantitativa muestran que la mayoría de los estudiantes consideran como importantes o muy importantes las competencias educativas surgidas desde la literatura y el análisis del contenido de las entrevistas. Y, respecto a éstas, emerge de los resultados, que el 84,4% afirma poseer las competencias educativas pero la mayor parte de éstas han sido adquiridas a través de itinerarios formativos-experienciales extrauniversitarios. Esto indica que probablemente estas deberían ser valorizadas en mayor medida y profundizadas a través de un estudio universitario más específico que diera respuesta a las necesidades reales de los estudiantes, planteando, sobre ellas, los programas de las disciplinas académicas.

Abstract

The starting point of this research is an analysis of the main social changes that have taken place in the last decades and that have shown a growth of the problems related to this social sphere in youth. All these complex problems have highlighted the need of both a social and pedagogical intervention more specifically focused on the person.

The central concept of this study is that sport, as human practice based on a system of rules and values centred on the body and the values related to the ethics of play and game, can be an educational tool to promote the well-being, social integration and personal growth of mankind throughout the world (Isidori y Fraile Aranda, 2008; Gutiérrez Sanmartín, 2009; Helliwell, 2002; Diener, Oishi, Lucas, 2003; Maulini, 2006a).

Therefore, after an analysis of the scientific literature on this topic, the study has focused on the role and functions of sport educators (Isidori, 2009a; 2009b; Davi, 2008; Jones, Armour, Potrac, 2004; Pascual Baños, 2011) demonstrating that it is possible to build a real social pedagogy based on sport. This pedagogy can influence the experiences people live in their life, not only generating emotions able to deeply motivate them and their efforts to learn values and educate themselves in the framework of a lifelong learning system, but also motivating them to change society (Petitpas, Cornelius, Van Raalte and Jones 2005; Larson, 2000; Damon, 2004).

For this reason, the first aim of this research has been to identify the educational competences able to ensure that sport is truly an educational tool aimed at developing, in cooperation with other educational agencies, the well-being among youth. The second one, to detect what competences coaches and those who are responsible of educational projects think to be fundamental for their profession and if the same competences are usually

developed in the curricula of the sport sciences department of Latium Region in Italy.

This object of the study was analyzed, first of all, from an epistemological point of view and, secondly, using a qualitative methodological approach based on research techniques such as content analysis, interviews, quantitative and descriptive analysis of variables and questionnaires.

The qualitative approach has allowed us to compare, refine and adjust the variables to consider when analyzing the educational competences we have detected. The sample of the study has consisted of 20 sports coaches, 2 people responsible, in Italy, of two educational projects focused on sport and social intervention, and 1 professor who teaches at the University of Valencia and has participated in the implementation of Donald Hellison's RPS model in the Spanish city of Valencia.

The content analysis of the interviews we have collected has shown the importance of educational competences for the sport professionals and has allowed us to build the categories and subcategories which helped us, on the one hand, to process, analyze and compare the data and to write the results and conclusions of this study; on the other hand, to validate the final questionnaire through a pilot group and key informant interviews.

The results of the quantitative phase of this research have shown that the most of the students consider as "important" or "very important" the educational competences. The data show that the 84.4% of the students interviewed have stated to possess educational competences which have been acquired not at university but through personal experiences.

This probably indicates that, in Italy, these competences should be better developed within university education through sport sciences curricula centred on the real needs of students.

INTRODUCCIÓN

Motivación, necesidad, justificación.

El presente trabajo expone una investigación en el ámbito de un tema emergente en la pedagogía del deporte que tiene por título *las competencias de los educadores deportivos para la promoción del bienestar en los jóvenes*.

La investigación tiene como punto de partida estudios precedentes efectuados por el grupo de investigación del Laboratorio de Pedagogía del Deporte de la cátedra de Pedagogía General y Social de la Universidad del Foro Itálico de Roma (Facultad de Ciencias Motoras) con el cual colaboro desde el año 2003 y donde me ocupo, en particular, de estudiar en profundidad el rol del deporte en la sociedad actual y la valorización de la función educativa del mismo. Mi formación es de carácter psicopedagógico y, en estos últimos cuatro años, trabajo en los servicios sociales del municipio de mi ciudad como coordinadora social donde me ocupo de estructurar proyectos educativos, también, para menores en riesgo de marginación o desviación a causa de las múltiples problemáticas sociales, familiares o de tipo socio-económico.

Este trabajo y mi colaboración como investigadora en pedagogía del deporte ha suscitado en mí algunas preguntas: ¿Se puede promover el bienestar en los jóvenes a través del deporte? Si al deporte se le dota de una auténtica intencionalidad de promoción de valores, ¿puede desarrollar una función subsidiaria con respecto a los otros agentes educadores? ¿El deporte puede ser considerado, por tanto, un nodo de la red del sistema educativo integrado y ayudar a los jóvenes a aprender las habilidades necesarias para gestionar la complejidad de la sociedad actual? ¿Cuáles son las competencias educativas que los profesionales deportivos tienen que desarrollar para actuar la función educativa del deporte? ¿Cuáles son los modelos de intervenciones educativas a través del deporte ya consolidados que existen?

¿Qué tipo de experiencias de intervenciones educativas a través del deporte existen en Italia?

Esta investigación parte, por lo tanto, desde un análisis de los relevantes cambios sociales que han tenido lugar en las últimas décadas (Mion, 1997; Bauman, 2002, 2003; Bocchi, Ceruti, 2004; Cambi, Cives, Fornaca, 1991; Nanni, 1986) y que han llevado a la manifestación y aparición de formas de malestar en los jóvenes (Neresini y Ranci, 1992; Milanese, 1989) cada vez más complejas y que han puesto en evidencia la necesidad de intervenciones socio-pedagógicas dirigidas más específicamente a la persona (Morin, 1993, 2000a, 2000b; Cambi, Cives, Fornaca, 1991).

De hecho, además de las distintas formas de malestar propiamente dicho, se han desarrollado otras formas de malestar denominadas *malestar de la normalidad* ligadas a las relaciones sociales y familiares cada vez más “líquidas”, inestables, que crean graves formas de desorientación y fragilidad (Bauman, 2002, 2003).

Los más afectados y sensibles a estos cambios, sobre todo en términos de valores, son los jóvenes. La crisis de los tradicionales agentes educativos y de socialización (familia, escuela, Iglesia) han llevado a una falta de referentes educativos. El deporte, en cuanto agente educativo de tipo no formal e informal y como “agencia” de socialización alternativa, puede responder a este vacío de valores. Si al deporte se le dota de una auténtica intencionalidad de promoción de valores, puede desarrollar una función subsidiaria con respecto a los otros agentes educadores.

El malestar juvenil se manifiesta en la mayoría de los casos a través de comportamientos que contrastan con los valores sobre los cuáles se fundamenta la vida de la comunidad y de la sociedad y se manifiesta en forma de *hiposocialización*, agresividad, falta de empeño, de esfuerzo, no respeto de las reglas de convivencia civil, intolerancia, falta de respeto hacia el otro, ausencia de motivación, uso de sustancias estupefacientes

(Osservatorio Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza, 2009).

El deporte, en cuanto práctica humana basada en un sistema de reglas y valores que tiene como centro el cuerpo y la lucidez, puede ser un instrumento de promoción del bienestar y de la integración social, siempre que esté dotado de una intencionalidad educativa dirigida a la mejora y crecimiento de la persona (Isidori y Fraile Aranda, 2008; Sanmartín, 2009). La práctica deportiva, además, en cuanto sistema de valores y reglas compartidas, puede convertirse en un instrumento de manifestación del malestar juvenil y de los comportamientos de riesgo, si se lee a través de categorías específicas de análisis (Helliwell, 2002; Diener, Oishi, Lucas, 2003; Maulini, 2006a).

Algunas investigaciones hechas en relación a las funciones del educador deportivo (Isidori, 2009a, 2009b; Davi, 2008; Jones, Armour, Potrac, 2004; Pascual Baños, 2011) han evidenciado cómo es posible construir una verdadera pedagogía social basada en el deporte: no sólo porque es capaz de incidir sobre las vivencias de las personas, de generar emociones que motivan profundamente a los sujetos en un empeño que a través del tiempo conduce progresivamente a un aprendizaje permanente de los valores humanos, sino también por la capacidad de posibilidad de cambio y mejora de la sociedad (Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones 2005; Larson, 2000; Damon, 2004).

En Italia, a pesar de la falta de estudios pedagógicos específicos que analicen la posibilidad de superación del malestar juvenil a través del deporte, se asiste a una difusión de proyectos de intervención promovidos por entidades y agentes educativos basadas en el sentido común y esquematismos proyectuales, más que en un análisis científico de tipo socio-pedagógico que pueda ser considerado metodológicamente válido.

Esto puede generar prácticas de intervención acientíficas, no críticas ni reflexivas, que quizás no permitan expresar el potencial educativo del deporte. Esta escisión entre teoría y práctica puede ser solucionada solamente a través del desarrollo de competencias de análisis socio-pedagógico y crítico-reflexivo en los profesionales deportivos y en aquellos que se ocupan de proyectos educativos en el ámbito social a todos los niveles.

El desarrollo de tales competencias que permite hacer comprender el potencial educativo del deporte, si es utilizado correctamente, para la superación del malestar social, es posible solamente a través de un sistema de formación integrado que implique universidad, escuela, familia, entes locales y de promoción del deporte (Isidori y Fraile Aranda, 2008; Gutiérrez Sanmartín, 2009; Brandani, Tomisich, 2005; Maulini 2006a).

Objetivos

Los objetivos a alcanzar en la presente investigación giran fundamentalmente, en torno a dos que consideramos principales y que tienen un carácter general con sus correspondientes objetivos específicos:

- a. Identificar las competencias educativas necesarias para asegurar que el deporte sea, verdaderamente, un instrumento educativo promotor, junto con otros agentes educativos, del bienestar de los jóvenes*

Este primero objetivo se concreta en los siguientes específicos:

- a.1** Conocer qué competencias educativas son las que necesitan los profesionales deportivos para ser educadores y no simplemente técnicos del

deporte según la percepción de los entrenadores y responsables de proyectos de intervención educativa.

a.2 Analizar proyectos italianos de intervención educativa que ayuden en la superación de la problemática juvenil a través del rugby.

a.3 Examinar el proyecto de adaptación del modelo Hellison desarrollado en la Universidad de Valencia, para prevenir el malestar juvenil y reducir las situaciones de riesgo a través del deporte.

b. Verificar si estas competencias educativas son desarrolladas en el currículo universitario de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región del Lazio destinadas a formar a los profesionales deportivos.

Este segundo objetivo se concreta en los siguientes específicos:

b.1 Conocer el grado de importancia que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Motoras de la Región del Lazio dan a las competencias educativas necesarias para los profesionales deportivos.

b.2 Indagar si los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región del Lazio consideran que poseen las competencias educativas adecuadas para su futuro trabajo.

b.3 Averiguar si las competencias educativas que afirman los estudiantes poseer, han sido adquiridas mediante la formación universitaria que han recibido en las Facultades de Ciencias Motoras de la Región del Lazio.

Plan de trabajo

La presente tesis doctoral se estructura en los siguientes apartados o partes diferenciadas: Una introducción previa de lo que se pretende realizar en el estudio seguida de un capítulo dedicado al marco teórico; en éste se puede apreciar el estado de la cuestión del tema objeto de estudio así como la conceptualización de aquellos términos más relevantes y significativos a emplear en el desarrollo de la investigación. La segunda parte se dedica a la metodología a utilizar describiendo el enfoque de la investigación, las técnicas de estudio a emplear, además de las muestras de estudiantes y entrenadores a analizar. En el siguiente apartado se expondrán los resultados obtenidos tras el análisis de los datos que serán discutidos en un posterior capítulo. La quinta parte se dedicará a la presentación de las conclusiones emanadas en el estudio así como a trazar las perspectivas de trabajo futuro. Finalmente se presentan tanto las referencias bibliográficas como los anexos con el cuestionario, instrumentos de verificación, tabla y/o gráficos.

Respecto a la metodología empleada se destaca que el diseño de la presente investigación se estructurará desde la identificación del problema pasando por el planteamiento de la investigación, el trabajo de campo, el análisis de contenido y el tratamiento estadístico, hasta la redacción del informe.

Una vez que se determine el tema de estudio, “*Las competencias educativas de los educadores deportivos para la promoción del bienestar en los jóvenes a través del deporte*”, se procede a la revisión bibliográfica existente al respecto y, a partir de este punto, se expondrá el problema objeto de estudio.

La búsqueda de información en la literatura existente sobre el tema, se realizará a través de diversas fuentes de información bibliográfica y documental, empleando diferentes catálogos de bibliotecas y bases de datos

(SCOPUS, SCIENCE DIRECT, TESEO, DIALNET, SPORT DISCUS, MEDLINE, etc.).

Tras formular el problema objeto de estudio, y una vez conocidos los resultados de otras investigaciones, se procederá a examinarlo a través de una complementariedad metodológica utilizando técnicas cualitativas, como el análisis del contenido de las entrevistas, y cuantitativas, como el análisis descriptivo de variables, utilizando como instrumento de medida el cuestionario.

El enfoque cualitativo nos permite mejorar y depurar el planteamiento de la investigación, ya que sirve para contrastar, matizar y ajustar las variables a tener en cuenta a la hora de analizar, la importancia que tienen las competencias educativas identificadas. Para ello se entrevistarán a los entrenadores y responsables de proyectos de intervención educativa a través del deporte, para extraer las competencias consideradas más relevantes.

El análisis reflexivo del contenido nos permitirá definir las distintas categorías y subcategorías de análisis con el fin de, por una parte, complementar los resultados y conclusiones de este estudio y, por otra, establecer como definitivo el cuestionario que se confeccionará y administrará posteriormente, previa configuración de las variables a controlar en el estudio.

Desde el enfoque cuantitativo, una vez conformadas las variables de estudio, se procederá a la creación del instrumento, en este caso un cuestionario, que, gracias al proceso de validación a través del juicio de expertos y del grupo piloto, nos permitirá identificar las competencias educativas fundamentales para los profesionales deportivos. En relación a esta fase, una vez recogidos todos los datos mediante los cuestionarios, se procederá al vaciado de la información en el paquete estadístico SPSS, versión 15.0., así como a su codificación y grabación.

La población objeto en esta fase está formada por los estudiantes de tercer año del Grado en Actividades Motoras y Deportivas de las Facultades

de Ciencias Motoras de la Región Lazio en Italia (Universidad Foro Itálico de Roma, Univesidad Tor Vergata de Roma, Universidad de Cassino).

Respecto a la muestra, dado que nuestra población es estadísticamente finita (compuesta por menos de 100.000 unidades), se emplea la siguiente fórmula expresada por Santesmases (2001):

$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{e^2(N-1) + Z^2 * p * q}$	n= tamaño muestral
	Z= nivel de confianza en unidades
	p= proporción en la población
	q= (1-p)
	N= tamaño de la población
	E2= error de muestreo

De esta forma, estimando un nivel de confianza del 95% equivalente a una desviación estándar con respecto a la media de 2 unidades Z, un error de muestro de +/- 6 sigmas y una proporción de la población del 50%, la amplitud de la muestra debe ascender a 179 sujetos, ya que el número total de estudiantes de 3er Curso de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región Lazio es de 548.

La población total está compuesta por un 31% de estudiantes de la Facultad de Tor Vergata, un 26% de la Facultad de Cassino y, por último, un 43% de la Facultad de Foro Itálico . Por lo tanto la muestra será calculada por cuotas, es decir, se mantiene la misma proporción de estudiantes de cada de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región Lazio.

Finalmente, la última parte de la investigación se dedica a la elaboración del informe donde se realzarán las conclusiones alcanzadas y las perspectivas de trabajo futuro en torno al tema de estudio.

CAPITULO

1. MARCO TEÓRICO

**EDUCACIÓN Y DEPORTE
EN UNA SOCIEDAD COMPLEJA**

1.1. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD COMPLEJA

La sociedad actual se caracteriza por una amplia diferenciación y especialización de los actores sociales, de los sujetos, de los subsistemas políticos, económicos y culturales, de las funciones sociales así como por el «aumento y diferenciación de las relaciones entre los mismos, y por una fuerte imprevisibilidad de los comportamientos a causa de un progresivo aflojamiento de las relaciones y las lógicas conectivas» (Mion, 1997: 198).

La educación siempre se ha caracterizado por la realidad social en la que está anclada. La educación, por lo tanto, en cuanto proceso de desarrollo personal y social debe tener, como punto de referencia, el contexto en el que se inscribe y, como objetivo, la mejora y transformación de este contexto social.

Los cambios sociales, culturales y económicos que han tenido lugar en los países capitalistas, desarrollados a partir de los años 80, han influido, de manera determinante, en los procesos educativos con un gran impacto en el sistema social, que ha sufrido una transformación radical.

De hecho, nuestra sociedad tiene, como seña de identidad a nivel social, una fuerte diferenciación: se articula en numerosos subsistemas exentos de un órgano central (acéntrica), que funcionan, o deberían funcionar, de manera reticular.

Por lo tanto, hay una fuerte presencia de aspectos no homogéneos como, por ejemplo: la multiplicación de los centros de poder; la creciente fragmentación de los modos y tiempos de la existencia individual y colectiva; la incertidumbre, la debilidad y el no reconocimiento de los valores tradicionales; el crecimiento del fenómeno migratorio con la consecuente pérdida del sentimiento de pertenencia al Estado, para unos, y del renacer de un exasperado sentimiento nacionalista, para otros, del que se podría derivar una visión racista del mundo.

Por último, existe la presencia de una permanente *liquidez* que marca, cada vez más, las relaciones humanas (Bauman, 2002, 2003). De hecho, hay una tendencia a construir lazos que no limiten la libertad y, por lo tanto, las elecciones de cada uno, que lleva en algunos casos a un individualismo y un egoísmo exacerbado (Bauman, 2002, 2003; Bocchi, Ceruti, 2004; Cambi, Cives, Fornaca, 1991; Nanni, 1986).

Por este motivo, la nuestra sociedad ha sido definida como una sociedad *compleja* (Morin 1993, 2000a, 2000b; Bocchi, Ceruti, 2004). Este término deriva del latino *complexus* que significa aquello que está tejido juntamente. Concretamente, se habla de complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo son inseparables y cuando ese tejido es un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, es decir, una interdependencia estructural entre las partes y el todo (Morin, 1993, 2000a, 2000b).

Esta sociedad se contrapone a la organización «*jerárquica, orgánica de la sociedad tradicional del pasado en la que dominaba una escala de valores de verdad, de autoridad reconocida y aceptada por la mayoría, que constituía la piedra angular del sistema social y de la identidad personal*» (Mion, 1997: 198).

En la sociedad compleja, el paradigma jerárquico se sustituye por un paradigma funcional caracterizado por un conjunto de subsistemas autónomos que poseen códigos normativos y de valores propios. Esta falta de valores comunes lleva a una ausencia de puntos de referencia estables que no permiten al individuo orientar y estructurar su proyecto de vida (Pollo, 2004).

La necesidad de valores se manifiesta en una incesante búsqueda de puntos de referencia y de bases sólidas por parte del individuo, pero que son, sin embargo, mutables y *líquidas* (Bauman, 2003) y que obligan, por lo tanto, a la persona a modificar y modificarse para poder afrontar y resistir a las situaciones de incertidumbre y precariedad que se derivan de

la complejidad de la realidad en la que el sujeto vive. Esta realidad, se caracteriza, cada vez más, por una relativización de los sistemas de significado, por el surgimiento de una identidad débil y frágil frente a la realidad, derivada de la imposibilidad de comprenderla y dominarla de manera eficaz, caracterizada por la fragmentación psicológica y social de las experiencias que se viven y por la crisis de identidad que ha producido y produce, de manera marcada, formas de aislamiento, egoísmo y cierre frente al otro.

Afrontar y gestionar ese *malestar* derivado de la complejidad se convierte en el reto principal que el individuo tiene que afrontar en la era postmoderna junto a la búsqueda del bienestar, definido como el equilibrio funcional entre las dimensiones física y psíquica de la persona que debe ser capaz de integrarse, dinámicamente, en el ambiente natural y social, en un proceso que no cesa, que no termina nunca.

El término *disagio* (*malestar* en español) etimológicamente significa *incómodo por la falta de aquello que es imprescindible para las necesidades de la vida*¹ Indica, por lo tanto, una condición de malestar causada por la ausencia de respuesta a las necesidades de la vida. En el caso de los jóvenes, sean niños o adolescentes, el concepto de *necesidad* se refiere a las necesidades evolutivas, es decir, a las necesidades que deben ser satisfechas para favorecer y hacer posible un adecuado crecimiento y desarrollo encaminado a la consecución de un bienestar integral de la persona.

En la pirámide de las necesidades de Maslow (1973) encontramos en primer lugar la exigencia del ser humano de satisfacer las necesidades

¹ Vocabulario Etimológico de la Lengua Italiana de Ottorino Pianigiani (<http://www.etimo.it/?term=disagio&find=Cerca>). El término italiano *disagio* se traduce en español como *malestar*, unión de los vocablos *mal* y *estar*; el verbo *estar*, semánticamente, expresa una condición temporánea, no permanente (estoy cansado), y por ello se utiliza en lugar del verbo *ser*, que indica inmutabilidad (soy italiano). Así, pues, al igual que el término *bienestar*, la palabra *malestar* se refiere a una condición temporal que es posible modificar a través de una acción o una intervención y, por lo tanto, a través de la puesta en marcha de un proceso de recuperación y fortalecimiento.

primarias, fisiológicas, como el hambre, la sed y el sueño, y después, sucesivamente, otras exigencias fundamentales para el bienestar de la persona, que son las siguientes:

- La *necesidad de seguridad*, que implica el saber que se tiene al lado adultos que son referencia y apoyo cuando el niño o el adolescente comience a explorar el mundo, a sí mismo y a los demás.
- Las *necesidades sociales*, que implican sentirse parte de un grupo y la posibilidad y capacidad de cooperar con los demás. Esto significa dar respuesta a la necesidad de *pertenencia*, de participación y de aceptación, que llevan a la sociabilidad y a la autoestima, a la confianza y a la necesidad de amar y sentirse amado.
- La necesidad de ser respetado, apreciado y aprobado, de sentirse competente y productivo. Estas son las *necesidades ligadas al Yo exterior*, a la percepción que tienen sobre nosotros los demás y, al mismo tiempo, a la necesidad de autonomía y de independencia de los otros. Es la realización del Yo interior; es decir, la realización cumplida de sí mismo y sus propias expectativas.
- Por último, la *necesidad de significado/sentido*, de autorrealización; esto es, la necesidad de pensar en la propia vida dentro de un marco de valores que den sentido a su existencia, y que pasa por la relación afectiva y la construcción de redes sociales positivas.

Todos estos elementos, interdependientes entre ellos, constituyen el sistema de necesidades educativas propias del hombre, que es, por naturaleza, *educable*. El concepto de *educabilidad* indica la necesidad inherente del ser humano de responder a un impulso interno de

crecimiento, mejora y perfeccionamiento de sí mismo, del que surge la necesidad de ser educado y el deber de educar, que es un deber de todos aquellos que pueden hacerlo, no sólo de aquellos que son llamados a hacerlo.

Los personalistas hablan del incesante proceso del hombre, del hacerse persona, que no termina nunca, de estar siempre tendido hacia una nueva perspectiva, un nuevo proyecto, que primero debe diseñarse y construirse y, después, ha de ser aumentado, modificado y mejorado. Esto nos lleva al *deber* de educar, propio de los adultos y de la sociedad en general (Agazzi, 1951); es decir, a la *responsabilidad* y al *compromiso* de crear ocasiones, posibilidades y condiciones dentro de determinados marcos de valor que permitan al otro crecer, evolucionar y *hacerse persona*. Mounier (1982) recuerda que la educación es la misión de *despertar personas* capaces de vivir y de comprometerse. Esta es una actividad dirigida, intencionalmente, a promover el desarrollo del ser humano, de su personalidad y su integración en la vida social.

La pedagogía, por lo tanto, está llamada a afrontar los retos de la complejidad y a vivirla no como un problema, sino como una oportunidad, una invitación a descubrir nuevos horizontes (Cambi, Cives, Fornaca, 1991). En Italia, las últimas investigaciones y estudios realizados a nivel nacional ponen de relieve la dificultad que supone, para los jóvenes, manejar, *atravesar* la complejidad de su existencia y superar el malestar evolutivo propio de la fase de transición hacia la edad adulta que se presenta como una dificultad normal y superable que acompaña al crecimiento, especialmente en la etapa adolescente. Esta puede definirse como la «manifestación en las nuevas generaciones de la dificultad de responder a los deberes evolutivos que les exige el contexto social para la consecución de la identidad personal y la adquisición de las habilidades necesarias en la gestión satisfactoria de las relaciones cotidianas» (Neresini y Ranci, 1992). Esta dificultad para la superación del malestar - que es un

fenómeno “fisiológico” que acompaña al joven en su crecimiento y que está ligado a la categoría de riesgo, puede transformarse en inadaptación cuando el malestar se convierte en algo difuso; del mismo modo, si el malestar perdura puede llegar a convertirse en exclusión y marginación social, por un lado, o en un trastorno psicológico profundo, por otro.

Esto ocurre cuando los factores de malestar individual se multiplican y se suman a factores externos. A menudo, esta dificultad del joven para integrarse en un determinado contexto social se atribuye no sólo a factores internos del sujeto, sino, sobre todo, a una incapacidad generalizada del mundo adulto para reconocer sus exigencias y sus necesidades de realización. *«Las expresiones de esta inadecuación se reparten a lo largo del eje privado-público, con acentuaciones temáticas específicas: abandono familiar, la inutilidad, mantenimiento de una dependencia forzada, mediocridad de la respuesta, juventud a ultranza, desresponsabilización, el cálculo y el no reconocimiento, la dispersión de los recursos»* (Milanesi, 1989: 130).

Cada vez son más frecuentes sistemas relacionales frágiles, familiares o no, sistemas económicos y laborales que nos atan, desgraciadamente, a formas de precariedad y que nos llevan, en consecuencia, a la desorientación, al miedo, a la incapacidad de proyectar y construir la propia vida a corto y medio plazo. El individuo vive en el presente y no consigue proyectarse en un posible futuro porque las posibilidades se desvanecen.

Todo ello ha tenido un fuerte impacto sobre los jóvenes y más concretamente sobre los jóvenes preadolescentes y adolescentes que, debido a las características de esta fase del ciclo de vida, se sienten indefinidos e incapaces de encontrar definiciones o posibles definiciones, precisamente porque viven una realidad efímera, sujeta a cambios rápidos, que no puede proporcionar a los jóvenes puntos de referencia y sistemas de valores que les sirvan de guía.

Este malestar no se extiende sólo entre los jóvenes que han crecido en contextos familiares y sociales con múltiples problemáticas, sino, también, entre los jóvenes nacidos en contextos menos problemáticos, menos difíciles, que les ofrecen la oportunidad de medios y recursos, incluso una abundante dosis de *superfluo*.

El 10° *Rapporto Nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* (Osservatorio Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza, 2009) denuncia un creciente aumento de comportamientos y conductas desviadas definidas como “burguesas” o desviación “normalizada”. Se asiste, pues, a un constante incremento de formas de marginación, hiposocialización, *bullying* o acoso escolar, y comportamientos desadaptados e irresponsables.

Asimismo desde este observatorio (2009) se evidencia que en Italia «la búsqueda ritualizada de comportamientos autodestructivos, recurrir al dopaje en el deporte, la conducción irresponsable, los comportamientos antisociales como el acoso escolar, el vandalismo y la formación de bandas juveniles y la adicción a los juegos de azar, sobre todo “on-line”, son indicadores de la tendencia entre los jóvenes, cada vez más extendida, a hacer un mal uso de sus vidas. Estas transgresiones no representan la afirmación de una identidad personal, sino de una forma de homogenización. En la mayor parte de los casos, parece que los jóvenes quieren adecuarse a “lo que hacen todos”, en vez de seguir sus inclinaciones personales para construir su propio camino de vida. Tanto es así que incluso el consumo de drogas o el abuso de alcohol han asumido un carácter de “normalidad” en muchos contextos juveniles. La difusión del *bullying* parece responder a dinámicas similares entre los menores (han sido testimonio, sólo en la escuela, el 32,1% de los niños y el 42,1% de los adolescentes). Esto se manifiesta, de hecho, como una forma antisocial que confirma cómo la presencia de jóvenes “diversos”, tanto en la escuela como en otro contexto social, no se concibe casi nunca como oportunidad

de confrontación y enriquecimiento, sino que es objeto de indiferencia o de persecuciones, generando un rechazo que no perdona la no homogeneidad (por naturaleza) o la no homogeneización (como elección). Las diferentes formas de transgresión en contextos “normales” inducen a pensar que muchos jóvenes eviten la confrontación con una realidad de la que quizás no se sientan protagonistas y que elijan estos comportamientos por aburrimiento, por falta de objetivos e ideales».

Así pues, es necesaria una visión que consiga explicar esta situación fragmentaria, irracional y problemática, que representa la sociedad contemporánea, del mismo modo que es necesario, también, un enfoque sistémico y holístico para comprender y *saber vivir* esta complejidad de la realidad.

La educación puede representar una ayuda para el joven como una *«habilitación para leer de manera crítica la propia experiencia y diseñarla con la perspectiva del valor y el significado de su existencia, teniendo en cuenta, críticamente, las exigencias de la sociedad»*. (Ferraroli, 1997: 305)

El Libro Blanco de la Comisión Europea de 1996, titulado “*Enseñar y aprender*” insistía en la introducción de un *sistema formativo integrado* mediante la interacción entre los diferentes organismos educativos y el territorio, dando forma, así, a la creación de una *sociedad educante* entendida como *sistema*, como estructura dinámica en la que participen todos los organismos sociales, no sólo aquellos que poseen responsabilidades educativas directas, y todos juntos reflexionen sobre cómo educar y por qué (Agazzi 1951; Pati, 2006).

Es necesario, por lo tanto, garantizar intervenciones que integren a los diferentes entes del contexto social, manteniendo una coherencia interna propia, sin crear formas de contradicción.

Por ello, la sociedad está llamada a formar una sensibilidad pedagógica, una conciencia educativa y ejercer una función educadora del hombre y de

las generaciones (y por tanto, también, de sí misma), asumiendo esa conciencia de sus propios deberes pedagógicos.

Delors, en el Informe UNESCO de 1997, titulado “*La educación encierra un tesoro*”, subraya que la educación representa un medio valioso e indispensable para alcanzar nuestros ideales de paz, libertad y justicia social. En la misma línea, el Informe de Reiffers (1996) llama la atención sobre la necesidad de respetar los fundamentos de la acción educativa, en la línea de cultivar ambiciones que van más allá de una perspectiva utilitarista, que permitan al ser humano, de este modo, de realizarse como persona. La formación en la sociedad compleja debe ir siempre en esta dirección, en la del respeto hacia estos principios y valores que ponen en el centro a la persona.

En este marco se debe educar a las personas a pensar en la complejidad y, de ese modo, “enseñarlos a pensar” de manera problemática y articulada (Lipman, 2003), asumiendo como modelo de referencia el de la racionalidad, no únicamente la racionalidad crítica sino, también, la autocrítica y autocorrección que se forman y se modifican mediante el continuo diálogo con la experiencia y con las demás racionalidades.

En este momento entra en juego el problema de la formación, especialmente en el contexto de crisis que está viviendo la escuela y la Universidad, que parecen tener problemas para encontrar su propio rol entre tantas y diversas formas educativas y formativas. De hecho, éstas han perdido el privilegio de ser las únicas instituciones formativas reconocidas, los únicos vehículos para la formación del saber, ya que nuestro tiempo se caracteriza por las competencias y conocimientos fluidos (Bauman, 2002), por itinerarios interdisciplinarios y áreas de conocimiento solapadas (Bocchi y Ceruti, 2004). Por tanto, es necesaria la cooperación con esas “otras” experiencias formativas.

En la sociedad compleja la escuela deberá desempeñar la función de guía para favorecer en los sujetos el “*aprender a aprender*”, fundamental

para multiplicar las oportunidades de aprendizaje. De esa manera, la escuela recuperará un papel central que la llevará a asumir un lugar de coordinación y de múltiples formas de aprendizaje democrático (Cambi, 2005; 2007).

Los mismos conocimientos desarticulados, divididos, fragmentados en disciplinas muestran, cada vez más, su inadecuación. Morin (2000, 2001) subraya cómo la hiperespecialización impide ver el conjunto, el todo global, y, en consecuencia, lo esencial; de esa manera es imposible aprehender “lo que está tejido juntamente”, es decir, la complejidad. Unidimensionar lo multidimensional atrofia la posibilidad de comprensión y de reflexión. El mismo Morin lo afirma en *“La cabeza bien puesta”* (2000), donde subraya cómo nuestro sistema de enseñanza es prisionero de este modelo y nos obliga a constreñir la complejidad a lo simple, a separar aquello que está unido, a descomponer todo lo que aporta desorden y contradicción en nuestro intelecto.

Intentar racionalizar la realidad (como ocurre en la educación tradicional occidental), encerrando la realidad en un sistema coherente, en el que se descarta todo aquello que contradice la coherencia del mismo, no es un conocimiento real. Es importante pensar en constelaciones y correlaciones de conceptos; no se debe nunca intentar definir las cosas importantes mediante fronteras, ya que los límites siempre son borrosos.

Sin embargo, es la racionalidad la que nos permite ese juego; un diálogo incesante entre nuestra mente, que crea las mismas estructuras lógicas, y este mundo real. Este juego no tiene la intención de agotar, en un sistema lógico, la totalidad de la realidad.

Tampoco es posible prescindir del elemento del diálogo para favorecer una intervención educativa que pretenda revelarse significativa en la sociedad compleja. De hecho, es el modelo dialógico-comunitario el que hace posible crear grupos de enseñanza/aprendizaje entendidos como “comunidades de investigación” (Freire, 2004; Lipman, 2003), en las que

se activan itinerarios de reflexión interactivos a través de la discusión y la profundización comunitaria de nuevos y posibles modelos de lectura de la realidad (Striano, 1997).

Lipman (2003) subraya cómo el diálogo favorece la reflexión. Cuando las personas están involucradas en una dimensión dialógica, están estimulados a reflexionar, a concentrarse, a considerar alternativas, a escuchar, a prestar atención a las definiciones y a los significados y, en general, a llevar a cabo un amplio número de actividades mentales que se habrían dado si no hubiera habido diálogo.

La educación de las personas en este contexto de complejidad, de cambio y de innovación, rico en contradicciones y marcado por la pérdida de valores, se convierte, pues, en el problema central de la investigación pedagógica y de su finalidad (Nanni, 1986).

Existe la necesidad de una educación en la complejidad de la realidad (Visalberghi, 1987) cuyo núcleo debe estar formado por un pensamiento abierto, flexible, (Striano, 1997) y unas competencias humanas más generales que permitan construir la vida de una manera humana y vivirla de un modo digno.

Esta educación se hace imprescindible, dada la velocidad de los cambios y la multiplicidad de estímulos. Educar en la capacidad de elección, entendida como saber seleccionar, discernir y ser crítico, ya que la elección se llena de valores, pero comporta también la *capacidad de asumir la responsabilidad* de los efectos y de las consecuencias prácticas (Nanni, 1986).

Precisamente es la responsabilidad uno de los fines educativos más importantes que debe seguir la educación en la sociedad compleja. Vivir en la sociedad compleja conlleva hacerse cargo y asumir el cuidado de los demás. Es el *take care of* de Lipman (2003) que indica abrirse al exterior, a la dimensión experiencial e intersubjetiva que implica un reconocimiento

continuo de la responsabilidad y el sentido del valor de las personas con las que se entra en relación.

Por lo tanto, es necesario, a través del estímulo constante hacia una reflexión crítica, desarrollar el diálogo, la confrontación, la negociación de significados juntamente con los demás; es decir, desarrollar esa capacidad hermenéutica que permite a la persona comprender, interpretar y “ponerse” en la experiencia (*Erfahrung*), adaptarse de manera creativa a las situaciones, construyendo proyectos de vida válidos que se definan como horizontes de sentido, de significado, hacia los que orientarse. Todo ello reclama la importancia de la relación educativa, una relación que, para ser eficaz, debe responder a algunos asuntos fundamentales.

De hecho, la educación, objeto de estudio de la pedagogía, siempre está constituida por una “relación recíproca”, fundamentada sobre la “comunicación interpersonal”, entre, por lo menos, dos sujetos: el educador y el educando (Stefanini, 1932). Se puede afirmar, pues, que no puede haber educación sin relación interpersonal y está, en su condición de *posibilidad*, puede concretarse en múltiples modalidades (Mialaret, 1989).

Una relación se establece cuando un sujeto se pone en contacto con una “otredad”. Cada relación, cada encuentro humano puede ser educativo (implícitamente o explícitamente); es decir, portadora de significados, valores o simplemente opiniones que tienen un peso educativo en el crecimiento, desarrollo y futuro de la persona (Postic, 1983).

De hecho, una relación puede llamarse educativa cuando toca en lo profundo de la existencia de los sujetos implicados en la misma y la transforma. La relación, la comunicación y la interacción a que da lugar, incluso cuando se dirige hacia sí misma (autoeducación), se coloca siempre en el horizonte de un vivir común, dentro de procesos históricos y de proyectos personales y comunitarios, en la concreción de las interacciones y de los procesos de comunicación interpersonal y social, sean intencionales en mayor o menor medida. Esta se da siempre dentro de

estructuras e instituciones, en la formación de sociedades históricas, en la continua interacción con el ambiente, en la dinámica de los procesos productivos, culturales y civiles (Catalfamo, 1971).

Justamente por estos motivos, se puede considerar la definición de Bertolini (1958) de relación educativa como una *recíproca donación de sentido* por parte de dos consciencias en una relación de co-existencia hacia la consecución de un fin y en una *perspectiva de diseño*. Esta relación es entendida, desde el punto de vista pedagógico, como “perspectiva de ciertos horizontes, de ciertas visiones, de ciertos valores hacia los que tender y por medio de los cuales modificar el comportamiento humano en un perfeccionamiento continuo”.

De esta definición se pueden entresacar los elementos que caracterizan y describen la relación educativa. Sobre todo, se pone en evidencia la importancia de la *reciprocidad* en la educación y de la *participación* de todos los sujetos implicados en la misma (Iori, 1996; Malavasi, 1995).

En este sentido, la relación educativa no debe ser nunca considerada como una mera transmisión, por parte de un educador a un educando, de experiencias, tradiciones, valores, conocimientos, etc. (Flores D’Arcais 1972, 1987) sino como un encuentro humano portador de valores, como un verdadero intercambio en el que ambos reciben y dan alguna cosa (Barbagli y Vanali, 2010).

Por ello, el educador y el educando se educan el uno al otro, y son cada uno de ellos responsables del lazo que van construyendo (Pati, 1994). El educando, aunque inconscientemente, incide sobre el comportamiento del educador y lo insta a revisar sus posicionamientos y sus patrones de comportamiento. Todo ello confiere a la pareja educador-educando características propias de un *sistema relacional* en el que tanto el conjunto, el “todo”, como cada uno de los sujetos se enriquecen más allá de la suma de los componentes individuales (*Ídem*).

Este estado de interdependencia subjetiva implica la actuación de un *modelo circular de relaciones* o, más concretamente, de una *causalidad circular de los sistemas de interacción*. Esta causalidad provoca que en un sistema de convivencia los efectos inducidos por un componente se conviertan en motivo de otras variaciones en cuanto, volviendo a la causa que los ha provocado (*feedback*), la condicionan de manera inédita y se convierta, a su vez, en la causa de cambios posteriores, siguiendo un dinamismo circular de influjos (Watzlawick e Weakland, 1978).

«El educando, con su sola presencia, provoca una serie de dinamismos, responde a los estímulos recibidos y suscita la revisión de los esquemas de comportamiento de los educadores, contribuyendo de manera provechosa a la tarea educativa» (Pati, 2006: 83).

El llamado *feedback* educativo, elemento fundamental en la reciprocidad y la bidireccionalidad de la relación educativa, es el que permite la circularidad de la intervención educativa y, en consecuencia, el que hace posible el enriquecimiento, la modificación, la mejora y el desarrollo de todos los actores implicados en la relación. Y es este elemento el que favorece un lazo de colaboración y cooperación auténticamente educativo y formativo (De Giacinto, 1977; Pati, 2006).

Sin embargo, para que todo esto suceda, los educadores deben estar dispuestos a poner en tela de juicio, a aceptar las diversas enmiendas, a llevar a cabo una revisión crítica de su conducta, a aceptar, en definitiva, la participación activa del educando (Rogers, 1983; Pati, 2006). La reciprocidad, de hecho, no reclama un simple *estar presente*, un genérico *estar junto al otro*, sino que exige un *ser por el otro y para los otros*, con todo lo que ello implica: disponibilidad, amor, responsabilidad existencial. La reciprocidad auténtica impide, por lo tanto, que la relacionalidad sea entendida como dependencia de una alteridad de la otra y que se transforme en una unidireccionalidad (Rossi, 1992).

Esto es especialmente cierto en la relación educativa, ya que ésta siempre es una relación *asimétrica* por la diversidad de experiencias, vivencias, de patrimonio cognitivo pedagógicamente significativo existente entre los actores involucrados (Caroni e Iori, 1988). Esta asimetría existe, a la vez que es necesaria y debe ser respetada. Sin embargo, hay que precisar que esta necesidad de diferencia no es negación de la igualdad en el plano existencial (*Ídem*).

De hecho, diferencia no significa desigualdad, sino posesión de conocimientos y experiencias de vida diferentes. De ahí la “paradoja” de la relación educativa, que es siempre, al mismo tiempo, simétrica –en el sentido de que cada una de las personas individuales que están implicadas tienen el mismo valor que las demás- y asimétrica –ya que hay un desnivel de conocimientos entre los individuos. Sin este desnivel de conocimientos y contenidos el proceso educativo no se podría dar. La asimetría no debe eliminar la necesaria asimetría humana y existencial.

Por otra parte, la asimetría siempre debe ser entendida en un sentido evolutivo y relacional. Por tanto, se puede afirmar, al igual que Rossi (1992), que asimetría quiere decir siempre *coplanaridad*, del mismo modo que es «*cierto que tal relación tiene el deber específico de favorecer la atenuación de la disparidad inicial y, en consecuencia, una mayor autonomía del sujeto educativo, que debe darse siempre en la relación y a través de la relación*» (Milan, 2001: 69). «*El principio de reciprocidad se revela necesario, ya que implica relacionarse con el otro como con un tú, con un sujeto protagonista –en la dimensión dialógica auténtica- de un acto que implica autonomía e independencia progresiva; hace posible, en definitiva, la superación efectiva de la frecuente tentación del paternalismo y el asistencialismo*» (Milan, 2001: 70).

Rechazando, por tanto, en la relación educativa, la subordinación del educando al educador y al ambiente (lo que implicaría su pasividad) y reconociendo que la interacción no puede ser explicada, sino que más bien,

ha de entenderse como una manifestación de la complejidad de la relación, esta última se formula en términos de participación (Flores d'Arcais, 1987; 1972). *Participar* significa introducirse de manera operativa y responsable en las elecciones y las acciones educativas. Beneficiarse de ocasiones sin haber contribuido a determinarlas responsablemente no es participar.

Así, pues, la responsabilidad es un aspecto integral de la participación y un elemento fundamental de la educación. Esta se refiere al compromiso (el *engagement* de Mounier, 1975) entendido como la voluntad de una persona para asumir una tarea y actuar de acuerdo con los objetivos y los valores; es fidelidad a un proyecto de formación humana entendido como emancipación y liberación de la potencialidad de la persona en plena libertad y autonomía (Freire, 2004).

Todo esto nos lleva al concepto de educabilidad propio del ser humano, que hace relación a la posibilidad y, por tanto, al deber, a la necesidad de educar unido a la responsabilidad misma del acto educativo (Kant, 2001).

Educación significa responder a la naturaleza de cada ser humano; es decir, cuidarlo, ayudarlo, orientarlo, guiarlo hacia ciertos horizontes, ciertos valores hacia los que tender y a través de los cuales modificar el comportamiento humano en un perfeccionamiento continuo y cada vez mayor (Bertolini, 1958).

Pero la responsabilidad, también debe ser corresponsabilidad. No sólo los educadores y la sociedad deben trabajar para promover un proceso educativo que permita el crecimiento y el desarrollo del individuo, sino que, además, el educando debe ser responsable de sí mismo y de los otros en un proceso continuo de autoformación y búsqueda constante de su propia identidad a través del intercambio y la negociación de significados con los demás.

Por ello, también es necesario educar y educarse a sí mismo en la responsabilidad (Chionna, 2001) para garantizar que las decisiones de cada uno se basen en los valores.

La educación requiere una elección continua, constante, permanente (de una dirección, de un objetivo, de valores), lo que implica también una referencia al compromiso, a la responsabilidad, que permiten a la elección salir del paso frente a lo fortuito (Flores D'Arcais, 1987).

La relación educativa, por lo tanto, también se puede definir como teleológica, esto es, orientada de acuerdo a la finalidad, hacia la consecución de los objetivos, con contenidos educativos destinados al desarrollo y a la formación personal (Nanni, 1986; Vico, 2002). Por ello, Bertolini, en su definición, subraya el carácter intencional.

La intencionalidad, de hecho, es el elemento más importante de la relación educativa, que debe entenderse como una verdadera "tensión" de un sujeto hacia otro con la finalidad de conocerlo y ayudarlo en su crecimiento, en su desarrollo, en sus cambios (Melchiorre, 1987). Èsta siempre está abierta hacia el otro (Bertolini, 1958). Pero la apertura hacia el otro con uno mismo, como precisa Bertolini, no pretende ser una apertura indeterminada, ya que es un dador de significado; el otro debe ser y llegar a ser significativo para ambos actores de la relación; esto es, transformarse en una relación TÚ-YO, como precisaría Buber (2004). Una relación directa y recíproca en la que participa la persona íntegramente con sus emociones, razones, sensaciones, intuiciones.

El educando crece a través del encuentro con el educador, que sabe construir una verdadera reciprocidad y participación. Un encuentro capaz de abrirse al diálogo permitiendo una participación consciente de los actores implicados en la relación, en el respeto de la aceptación de la alteridad (Buber, 2004; Milan, 2000).

La relación educativa puede ser entendida como una *forma dialógica* particular que implica un horizonte de entre dos sujetos dialogantes que se reconocen en la reciprocidad del propio valor. Es una forma específica de comunicación que implica compartir un mismo lenguaje, principios y valores comunes. De hecho, la comunicación educativa, como precisa Pati

(1994), no finaliza en los contenidos, sino que es un sistema de relaciones interpersonales claramente orientadas hacia la consecución intencional de finalidades concretas, dirigidas a garantizar la formación integral de la persona.

Mediante la comunicación y el diálogo la persona puede negociar significados y construir sus propias representaciones del mundo y de la vida, creando significados capaces de explicar y hacerle conocer el mundo. Por tanto, podemos compartir el pensamiento de Freire (2004) que afirma que «Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan juntos, con la mediación del mundo». Y es precisamente a través de la relación educativa como el hombre se “hace” persona, saliendo de su condición de individuo (Mounier, 1982).

La persona representa el horizonte de sentido hacia el cual la relación educativa debe tender a través de una continua contraposición-integración de identidades y de diversidad. Es esta contraposición la que genera la originalidad y unicidad propia de cada persona, a las que la relación educativa debe llevar (Agazzi, 1951), volviendo la mirada hacia ese horizonte de sentido que representa el bienestar personal y comunitario.

Esto, entendido como condición de equilibrio psico-físico, es la expresión que indica la consecución de una buena salud, es decir, *una condición de armónico equilibrio funcional, físico y psíquico del individuo dinámicamente integrado en su ambiente natural y social* (Modolo, Seppilli, Briziarelli e Ferrai, 1981).

La Organización Mundial de la Salud, visto el aumento de condiciones de sufrimiento psicológico y relacional que se han derivado de los rápidos y radicales cambios sociales, ha considerado apropiado redefinir el concepto de salud. Este es un concepto reductivo en su acepción tradicional de *ausencia de patologías*, según un enfoque bio-psico-social, como resultado de un proceso dinámico de adaptación (Pritchard, 1981; Illich, 1975) y producto de una reacción autónoma - y al mismo tiempo,

culturalmente distribuida y compartida - a la realidad social, fundada sobre la capacidad de adaptarse a los cambios externos.

En esta definición podemos destacar tres aspectos importantes:

- En primer lugar, el concepto de salud como proceso de adaptación a un ambiente social que comprende factores naturales, por un lado, y otros creados por el hombre.
- En segundo lugar, el concepto de salud como *proceso dinámico* en constante cambio.
- Por último, el concepto de salud asume significados diferentes en las diversas culturas, épocas y grupos sociales en relación con las expectativas e intereses de los mismos.

La salud, por lo tanto, debe ser definida en el marco de un concepto *ecosistémico* que requiere un equilibrio entre múltiples dimensiones (física, psíquica y social), en cuanto *el sistema humano* es un sistema relacional que se desarrolla interactuando continuamente con el ambiente circundante.

Así, pues, la salud es el producto de un proceso que no concluye nunca; un equilibrio muy complejo porque significa una combinación única y diferente para cada persona según su constitución genética, sus aprendizajes y experiencias, su personalidad y sus expectativas. La salud no es algo inmóvil, ni siquiera cuando prevalece un estado de satisfacción dentro del propio ambiente, ya que supone buscar un equilibrio continuo entre tensiones familiares, trabajo, ambiente social, estilos de vida y expectativas propias y del ambiente social en el que se vive y se interactúa.

Este concepto sugiere un modelo de salud-bienestar como algo positivo que depende de un sistema de elementos y factores dinámicos que mejora o empeora en función de los diferentes aspectos individuales y sociales, en el que la capacidad funcional es muy importante.

De las investigaciones realizadas en los últimos años con la finalidad de conocer qué factores (genéticos, biológicos, ambientales, sociales, estilo de vida, servicios sanitarios, etc.) condicionan la salud (Donati, 1994) se

deduce que la elección de estilos de vida positivos es uno de los factores más importantes para la consecución y el mantenimiento del bienestar (Lalonde, 1974). En la 31ª sesión del Comité Regional de la OMS para Europa, el *estilo de vida* se describía como *una forma general de vida basada en la interacción entre las condiciones de vida, en un sentido amplio, y los modelos individuales de conducta determinados por factores socioculturales y características personales* (Kickbusch, 1986).

Esta es la definición que ha sido utilizada por los investigadores como base para dar luz a este término ya que no se ha precisado, todavía, de una manera definitiva.

De hecho, la mayor parte de los autores definen los *estilos de vida sanos* como *un conjunto de modelos comportamentales que tienen repercusiones de vida positivas sobre la salud de la persona*. En lo que no coinciden todos es si estos modelos de comportamiento son voluntarios o involuntarios en la persona.

Mientras el modelo médico ha visto únicamente el carácter *involuntario* de estas conductas, los autores de orientación psicosocial entienden estos comportamientos como *voluntarios* y reconocen, en cierta medida, la influencia de las variables psicosociales en la adquisición y mantenimiento de los estilos de vida (Pastor, Balaguer, Garcia-Merita, 1998) y los definen como *“un conjunto de modelos de comportamiento o hábitos que están en estrecha relación con la salud”*. Por *modelos comportamentales* se entienden formas recurrentes de comportamiento que se siguen de forma estructurada y que adquieren la definición de *hábito* cuando constituyen el modo habitual de responder a diferentes situaciones (Rodríguez-Marín y García Rodríguez, 1995). Éstos se aprenden mediante un largo proceso de socialización y, una vez adquiridos, son difíciles de modificar (Wold, 1989).

Bronfenbrenner, en su *“Teoría ecológica del ser humano”* (1986), afirma, con respecto a los procesos de socialización, que el individuo es

una identidad dinámica que crece y se mueve en el ambiente en el que vive y que modifica. Por lo tanto, el ambiente no se entiende solamente en un sentido físico, sino en un sentido más amplio, como un conjunto de sistemas (físico, social y psicológico). Según este estudio existe *una reciprocidad en la relación que se da entre individuo y ambiente*, es decir, que la elección de estilo de vida también está condicionada por factores socioeconómicos y por la posibilidad/imposibilidad de un justo disfrute de servicios de prevención, fomento y cuidado de la salud (Berlinguer, 1994).

Mantener o restablecer un estado de bienestar no es, por lo tanto, una *responsabilidad* exclusiva de la persona, sino que también depende del ambiente sociopolítico y cultural que puede favorecer u obstaculizar estilos de vida saludables (OMS, 1999).

Esto nos lleva a la idea de una salud social que reclama la importancia de la pedagogía social como ciencia teórica y práctica que diseña las intervenciones educativas destinada a:

- *La promoción y desarrollo del ser humano*, es decir, al reconocimiento y potenciación de aquellas condiciones de bienestar en una determinada realidad social, a la apertura hacia nuevas posibilidades para una convivencia mejor.
- *La prevención y recuperación*, o bien identificación y superación de determinadas condiciones de sufrimiento, causas de malestar y marginación, dificultades sociales, barreras psicológicas y materiales.

Con toda seguridad, es fundamental la *promoción de la salud* porque permite a las personas, mediante la activación de procesos de *empowerment*, ejercer un mayor control sobre su vida y mejorarla, haciéndole responsable de sus elecciones sobre su salud y la de los demás

(Lopez, 2004) y favoreciendo el desarrollo de habilidades prácticas relativas a su cuidado.

Con el término *empowerment* (del inglés *to empower* que significa dar, conferir poder, capacitar) se entiende un «proceso que permite la “adquisición del poder”², entendido como crecimiento de las posibilidades de los individuos y de los grupos de controlar activamente su propia vida» (Maulini, 2006a: 35). En el *Glosario de Promoción de Salud*, la Organización Mundial de la Salud (1998: 6) describe el *empowerment* como «el proceso general de refuerzo, crecimiento y responsabilización de las personas y de las comunidades para que sean más capaces de desarrollar su función social».

Así, pues, este concepto «no es una característica de la personalidad estable, sino que es un proceso, una construcción continua que implica, por parte del sujeto, la capacidad introspectiva de tomar de sí mismo y de los contextos de vida los recursos necesarios para poder alcanzar algunas metas prefijadas» (Lopez, 2004: 9).

El documento de la OMS abre una perspectiva pedagógica significativa, subrayando la importancia de la educación como instrumento para favorecer estilos de vida positivos en las personas.

La *promoción de la salud* puede ser definida como una «acción educativa que tiene la finalidad de promover las potencialidades latentes de un individuo o de un grupo y de promover un cambio/adaptación positivo entre el individuo (o el grupo) y los mundos vitales en los que los que se inserta» (Cairo, 1993: IX).

Para promover la salud es necesario desarrollar políticas y ambientes – no sólo intervenciones individuales en personas- en las cuales las agencias educativas interactúen con los sistemas de asistencia reforzando la acción comunitaria para favorecer estilos de vida saludables.

² El poder del que se habla no es, obviamente, el poder de una persona sobre otra, sino que se trata de un poder interno, propio del mundo interior del individuo (Bruscaglioni, 2004).

La salud, si se considera un *recurso* de la vida cotidiana, debe ir promocionada a través de una educación para la salud y el bienestar, entendida como el conjunto de oportunidades de aprendizaje y formación, elaboradas consciente e intencionalmente, con el fin de mejorar los conocimientos sobre la salud y desarrollar habilidades para la vida (*life skills*) que puedan conducir, tanto al bienestar individual como al colectivo (OMS, 1998). Un proceso educativo que, «*partiendo de un concepto positivo de salud, tienda a responsabilizar a los ciudadanos y a los grupos en la defensa de la salud propia y de los demás, poniendo el acento sobre la importancia de los recursos sociales y personales, más allá de las capacidades físicas*»(Iavarone, y Iavarone, 2004: 20). Por lo tanto, la promoción de la salud es una acción educativa destinada a:

- Promover las potencialidades latentes de una persona o de un grupo y un cambio/adaptación positivo entre el individuo (o el grupo) y los mundos vitales en los que los que se inserta.
- Desarrollar esas capacidades o recursos necesarios para tomar decisiones de acuerdo con una jerarquía de valores elegida libremente, utilizando los recursos presentes en el individuo y en el contexto social, tomando como base el *valor persona*, como valor real y primario de la experiencia educativa.

Estamos de acuerdo con Cairo (1993: IV) cuando define la educación en la salud como *educación en la vida*, es decir, como «*educación dirigida a orientar, de manera responsable, las propias elecciones hacia ideas, valores y criterios que promuevan la vida en todas sus expresiones*».

Esta representa la síntesis de todas las posibles intervenciones y la activación de las estrategias necesarias para la promoción del bienestar, y puede ser utilizada en una doble función como actividad:

1. Intencionalmente diseñada para ampliar los *conocimientos* y *saberes* de las personas con respecto a la salud (factores y conductas de riesgo, por ejemplo) con la finalidad de desarrollar los *valores*, la *autoestima* y las *habilidades* personales.
2. Destinada a *concienciar* a las personas sobre los factores y condicionamientos sociales, ambientales y económicos que inciden sobre la salud y el disfrute del bienestar, haciendo posible la *acción social* y la *participación activa* de las comunidades.

En cuanto a este segundo punto, cabe subrayar la importancia de los agentes educativos (escuelas, servicios sociales, comunidades y grupos de recuperación y reinserción, sociedades deportivas, ONGs, etc.) como posibles promotores de iniciativas de concienciación y formación dirigidas a favorecer la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias que favorezca la elección consciente de los estilos de vida.

Estas habilidades y competencias, que ayudan a las personas a mejorar y conservar su salud, son tan importantes que pueden ser identificadas como aquellas «*habilidades necesarias para un comportamiento adaptativo y positivo, que capacitan al individuo para afrontar las exigencias y los desafíos de la vida cotidiana de manera eficaz*» (OMS, 1993: 1).

Por esta razón la OMS desarrolló, en 1992, el proyecto “*Skills for life*” con la finalidad de promover, durante el período de la infancia y la adolescencia, el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar eficazmente los desafíos de la vida cotidiana y, en particular, las emociones propias y las relaciones interpersonales. Por “*Skills for life*” se entienden «todas las *skills* (habilidades, competencias) que es necesario aprender para relacionarse con los demás y afrontar los problemas, las presiones y el estrés de la vida cotidiana. La falta de estas *skills* socioemotivas puede causar, en especial en los jóvenes, conductas negativas, conductas de

riesgo, como respuesta a estas presiones: intentos de suicidio, tóxicodependencia, tabaquismo, alcoholismo, etc. Para enseñar a los jóvenes las *skills for life* «es necesario introducir programas específicos en las escuelas o en otros lugares destinados al aprendizaje» (OMS, 1992: 5).

El Departamento de Salud Mental de la OMS elaboró algunas directrices para el desarrollo y promoción de tales proyectos en todo el mundo, adaptándolos a las distintas culturas (Marmocchi, Dall'Aglio, Zannini, 2004) y definió qué *skills* son las fundamentales y cuáles deben promoverse en las escuelas y en los agentes educativos (familia, servicios sociales, comunidades y grupos de recuperación y reinserción, sociedades deportivas, ONGs, etc.) que se impliquen en el proyecto *skills for life* para niños y adolescentes.

El sistema de *skills for life* está constituido por las siguientes *skill*:

- 1) *Conocimiento de uno mismo*. Esta habilidad intenta desarrollar un mayor conocimiento personal, profundizando en el carácter, en las fortalezas y en las debilidades de cada uno. Ello facilita el reconocimiento de momentos de preocupación y de tensión y, por lo tanto, la solución del problema favoreciendo la autoestima y la autosuperación de los límites personales. También sirve para mejorar la capacidad de comunicación con los demás, las relaciones interpersonales y la capacidad para desarrollar la disponibilidad y comprensión hacia los otros.
- 2) *Empatía*. Se trata de la capacidad de comprender a los demás desde su punto de vista y de imaginar cómo podría ser la vida para estas personas, poniéndose en su lugar y en las situaciones que viven. Si se entiende como el esfuerzo de comprender al otro en la totalidad de su vida, la empatía ayuda al sujeto a aceptar a las personas diferentes y diversas, mejora las interacciones sociales y alimenta conductas solidarias con respecto a las personas con problemas.

- 3) *La comunicación eficaz o asertiva.* Este tipo de comunicación no se define solamente como la capacidad que una persona tiene para expresarse mediante el lenguaje verbal y no verbal, en base a sus propias necesidades y al ambiente cultural y social en el que vive; sino, también, como capacidad de escuchar y pedir consejo o ayuda en los momentos de necesidad utilizando modalidades de tipo afectivo. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de modos de pensar, de sentimientos y acciones que ayudan a la persona a alcanzar sus objetivos personales de una manera socialmente aceptable y a superar las presiones del grupo cuando los objetivos son diferentes.
- 4) *Habilidades sociales.* Esta habilidad, fundamental para la construcción del estilo de vida personal, ayuda a establecer relaciones positivas con las personas con las cuales se interactúa, y a mantener las relaciones de amistad, que son muy importantes para el bienestar mental y social. Aquí los principales agentes educativos (escuelas, servicios sociales, comunidades y grupos de recuperación y reinserción, sociedades deportivas, ONGs, etc.) juegan un papel fundamental en su desarrollo.
- 5) *Capacidad para tomar decisiones.* Manejar de manera constructiva las decisiones que se han de tomar con respecto a la vida propia y a la interacción con otras personas; también tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar y el estilo de vida del individuo. Para favorecer una toma de decisiones que influya positivamente sobre la asunción de estilos de vida sanos, es fundamental actuar siendo plenamente conscientes de las implicaciones que ésta puede tener, de manera que se evalúen correctamente todas las opciones y las posibles consecuencias que pueden tener en su propia vida y en la de las personas que lo rodean.

- 6) *Resolución de problemas y conflictos*. Trabajar sobre la búsqueda de soluciones permite afrontar, de manera constructiva, los problemas de la vida. Los problemas y conflictos que no se resuelvan podrán transformarse en una fuente de malestar físico (enfermedades psicósomáticas) y mental (ansiedad y depresión) o bien en problemas psicosociales (alcoholismo, consumo de sustancias estupefacientes, etc.). Otro aspecto de esta habilidad fundamental para el estilo de vida personal tiene que ver con la capacidad de resolver los conflictos de manera constructiva, creativa y pacífica, y de promover una cultura de la paz y de la tolerancia.
- 7) *Pensamiento creativo*. Consiste en la utilización de procesos fundamentales del pensamiento que sirven para desarrollar o inventar ideas o estrategias innovadoras relativas a las acciones y a los conceptos que favorecen la iniciativa libre y la racionalidad en el operar personal. El pensamiento creativo contribuye a mejorar la toma de decisiones y la resolución de problemas, permitiendo la exploración de las diferentes alternativas y las posibles consecuencias de estas acciones o de los errores que se cometan; ayuda a la persona a construir un estilo de vida personal propio, original y creativo, que responda de manera adaptativa y flexible a las situaciones que se le presenten en la vida cotidiana.
- 8) *Pensamiento crítico*. Es tradicionalmente un instrumento indispensable para la construcción del saber educativo y su principal objetivo consiste en ser competente y analizar las informaciones y las experiencias que proceden del ambiente del modo más objetivo posible. El pensamiento crítico contribuye al bienestar y al desarrollo personal y social. De hecho, ayuda a reconocer y evaluar los factores que influyen sobre las conductas personales, las propias y las de los demás. El individuo crítico se

interroga a sí mismo y a los demás, intenta descubrir las causas que determinan los hechos y no acepta las prescripciones establecidas sin haber realizado previamente un análisis en términos de evidencias, razones y suposiciones. Esta competencia es fundamental para la construcción del estilo de vida personal porque permite, por ejemplo, una lectura crítica de la publicidad y de las informaciones que transmiten los medios de comunicación.

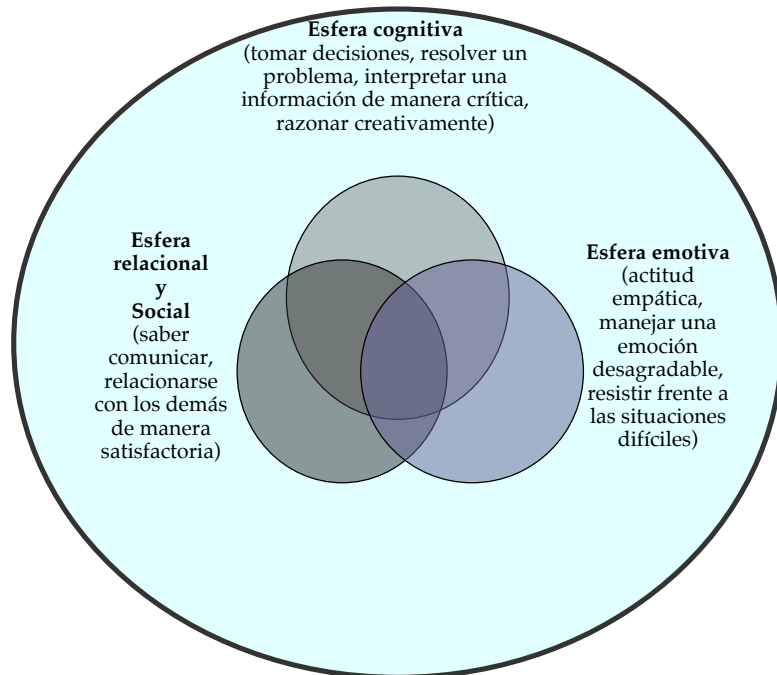
- 9) *Manejo de las emociones y de los sentimientos.* Esta competencia ayuda a reconocer los sentimientos y las emociones personales propias y las de los demás, a ser conscientes de cómo influyen en el comportamiento social y a responder de manera apropiada. El manejo constructivo de algunos sentimientos y emociones son fundamentales para la construcción de formas mejores de aceptación personal y de convivencia con los demás.
- 10) *Manejo de las tensiones y del estrés.* Facilita el reconocimiento del estrés y de sus efectos, desarrollando una mayor capacidad para responder a ellos y controlar su nivel. Existe una estrecha relación entre esta habilidad-competencia y el estilo de vida, en tal medida que este último no puede ser construido sin el control y la eliminación de las condiciones de estrés ambiental que inciden negativamente en el estado físico y mental de la persona.

Cada una de estas competencias constituye un elemento del sistema de *life skills*. Hablamos de un *sistema* propio porque cada *skill* constituye un elemento de otros subsistemas que conforman las diferentes dimensiones de la persona (cognitiva, emotiva y relacional), las cuales, actuando en una relación de interdependencia, favorecen el funcionamiento global y eficaz *del sistema de skill for life*.

La interacción de estos elementos capacita a la persona para activar procesos de *coping*³ y desarrollar el *empowerment* aumentando las posibilidades de hacer frente y manejar la complejidad que caracteriza la vida de todos, en particular la de los jóvenes que tienen dificultades especiales para orientarse y encontrar puntos de referencia.

³ Coping: (del inglés = hacer frente) con este término se indica la capacidad de afrontar situaciones difíciles, de manejar condiciones de dificultad o incertidumbre, de hacer frente a situaciones de vida hostiles, consiguiendo echar mano de recursos mentales y emotivos escondidos o inesperados, teniendo que resolver problemas sobre la marcha, aprendiendo cómo actuar de la mejor manera en un determinado momento. Lazarus e Folkman (1984) fueron los primeros en utilizar este término, definiéndolo como el conjunto de esfuerzos cognitivos y comportamentales destinados a dominar, reducir o tolerar las exigencias internas o externas que amenazan o exceden los recursos del individuo; es decir, un proceso activo en el que la persona, mediante una autoevaluación de sus capacidades y sus motivaciones personales, hace frente a una situación estresante y es capaz de dominarla. Estos autores definieron diferentes estrategias de coping o afrontamiento: el c. centrado en las emociones, a través del cual el individuo trata de definir la naturaleza del problema y, reaccionando, intenta modificar la situación; el c. centrado en el problema, cuando el individuo intenta reducir el estado de malestar emotivo que deriva de la percepción del estrés; el c. evitante, en el que la persona intenta reducir la tensión emotiva mediante estrategias pasivas (fuga, negación); el c. vigilante, cuando la persona afronta la situación e intenta resolverla a través de estrategias activas (búsqueda de información, de apoyo social, de medios).

Figura n.1: El sistema de competencias para la vida (elaboración propia).



1.2. EL VALOR EDUCATIVO DEL DEPORTE EN LA SOCIEDAD COMPLEJA

El área del deporte⁴ y de la educación física se muestran muy sensibles a los acelerados cambios experimentados por la sociedad y pretenden responder, a través de sus intenciones educativas, a aquellas necesidades, individuales y colectivas que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable.

La salud es entendida como el bienestar integral de la persona lo que supone, tanto la estrecha relación entre salud física y mental como la relevancia de la dimensión social que asume una importancia enormemente significativa para el bienestar general (*Weel Being*) de la misma (Helliwell, 2002; Diener, Oishi, Lucas, 2003; Maulini, 2006a). El bienestar, precisamente por esta dimensión social, no es responsabilidad exclusiva del individuo, sino que depende del ambiente social, político y cultural en el que vive. Así, pues, vista desde una óptica de responsabilidad extendida, la salud social reclama una idea de ciudadanía activa y la necesidad de intervenciones educativas destinadas a la promoción, prevención y recuperación de condiciones de vida saludables a través de la enseñanza y el aprendizaje de la responsabilidad personal y social del desarrollo de estilos de vida y de modelos de comportamiento basados en las *life skill* (Cairo,1993; Bruni, 2001; Ingrosso, 2006).

El deporte es un instrumento potencialmente capaz de desarrollar las dimensiones psicosocial y física de la persona, hacia las que la investigación ha dirigido su atención en los últimos veinte años y actualmente este valor educativo está completamente reconocido. Los teóricos del *positive youth development* sostienen que todos los niños tienen el potencial para

⁴ Ago referencia a la definición de «deporte» establecida por el Consejo de Europa y indicada en el libro blanco sobre el deporte (2007 p.2): «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».

desarrollarse de modo positivo y que los jóvenes deben considerarse como recursos a desarrollar y no como un peso para la sociedad (Damon, 2004).

Más concretamente, Damon (*Ídem*: 15) afirma que «*el enfoque que mira hacia desarrollo positivo de los jóvenes tiene como objetivo comprender, educar y comprometer a los niños en las actividades productivas, en lugar de corregir, cuidar o tratar sus desajustes o discapacidades*». El deporte es una actividad lúdica estructurada y productiva porque implica al niño en el tiempo, posee una motivación intrínseca y requiere concentración (Larson, 2000). Las actividades que poseen estas tres características promueven el desarrollo de la iniciativa, una cualidad de base que prepara a los jóvenes para afrontar los desafíos de la vida adulta.

Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones (2005) han propuesto un marco para el desarrollo de programas que promueven el desarrollo psicosocial positivo en los jóvenes. Estos autores sugieren que el desarrollo positivo de los jóvenes aumenta cuando:

- participan en actividades dentro de un ambiente idóneo;
- están rodeados de adultos que les cuidan y se hacen cargo de ellos;
- adquieren competencias importantes para afrontar los retos de la vida.

Estas condiciones son coherentes con los principios de la *teoría de sistemas del desarrollo humano* (Ford y Lerner, 1992), según la cual el desarrollo positivo mediante el deporte se da por la continua interacción entre la persona y el ambiente.

De hecho, el deporte es considerado como un medio a través del cual es posible favorecer procesos educativos dirigidos a promover, mantener y/o recuperar la salud (Maulini, 2006a; Isidori y Fraile Aranda 2008), es decir, facilitar la consecución de una condición de equilibrio armónico, funcional,

físico y psíquico dinámicamente integrado en su ambiente natural y social (Kickbusch, 1986; Modolo, Sepilli, Briziarelli y Ferrari, 1981).

El manifiesto FIEP Mundial del 2000⁵, indica entre las características principales del deporte las siguientes:

- Proporciona un desarrollo integral de la persona, independientemente de la edad.
- Es un derecho.
- Se presenta como un proceso formal e informal.
- Utiliza como medios/instrumentos ejercicios, juegos, movimiento, con fines educativos.
- Está orientado al desarrollo de competencias en el atleta/estudiante/jugador.

El deporte es tanto una práctica humana, porque permite la expresión de la totalidad de la persona, como una práctica social, en cuanto se da en el interior de un espacio en el que las personas interactúan compartiendo un sistema de reglas necesario para la práctica misma y con objetivos y finalidades negociadas y participadas (Maulini, 2006a). En este sentido, es un instrumento capaz de incidir en la construcción del estilo de vida y en el desarrollo de la responsabilidad. Sin embargo, esto no es siempre educativo automáticamente. *«El deporte –de hecho-, entendido como actividad motora destinada al bienestar y la salud de la persona, como juego competitivo que tiene sus raíces en el impulso originario de la especie humana hacia la mejora de sí misma, y en cuanto práctica cultural del hombre, puede desarrollar, o no, la función de instrumento promotor de valores»* (Isidori, 2009a: 29).

⁵ Es posible descargar el Manifiesto FIEP Mundial del 2000 en el sitio web: http://www.emscuola.org/orizzonti/2001/marzo2001/manifesto_mondiale.pdf

Esto quiere decir que no es suficiente participar en una actividad motora para beneficiarse de las posibilidades educativas del deporte. Esta puede representar, en especial para los jóvenes, un espacio importante para conocerse a sí mismos y adquirir habilidades importantes para la vida pero, al mismo tiempo, si no se piensa y organiza adecuadamente, y no se concibe intencionalmente como espacio educativo, puede convertirse, por el contrario, en un contexto deseducativo capaz de producir efectos dañinos en la autoestima y la autoeficacia de las personas que lo practican y en las relaciones entre ellos (Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005).

Desgraciadamente en la actividad deportiva son muy frecuentes los episodios que exaltan la intolerancia, la competición negativa (no entendida como confrontación, sino como choque), la utilización de sustancias dopantes para mejorar el rendimiento, la violencia, la fijación exclusiva sobre el resultado (que se tiene que conseguir a toda costa), la ausencia de referencias de valores, incluso las presencia de contravalores. Estos se introducen en la práctica deportiva y provocan que el deporte pierda cualquier aspecto educativo (Isidori y Fraile Aranda, 2008; Gutiérrez Sanmartín, 2009).

Por tanto, es necesario programar y diseñar (Brandani, Tomisich, 2005) la práctica deportiva, resaltando el valor que tiene para la formación integral de la persona (Fraile Aranda, 2004) en todas las dimensiones constitutivas de la persona (física, psicológica, social, moral) y para el desarrollo de los valores sociales y personales (el respeto a uno mismo y a los demás, la responsabilidad personal y social, la lealtad, la honestidad, la convivencia, trabajar con los demás, la colaboración y la cooperación, el esfuerzo, etc.).

La actividad motora, entendida y construida con una intencionalidad educativa, está fuertemente ligada a la promoción de estilos de vida positivos. Ello implica la posibilidad de un cambio en el sujeto mediante la adquisición de habilidades que puedan incidir sobre el comportamiento de la persona de manera positiva; además, es una práctica motivante, estimulando

el autoconocimiento a través de la diversión y la socialización (Maulini, 2006a).

En la programación de intervenciones educativas a través del deporte, es necesario partir de la dimensión social y política del concepto de bienestar que consiste en hacer posible que las personas vivan una vida digna, aumenten el control sobre su vida, sean capaces de elegir aquello que deseen hacer o ser y que desarrollen todo su potencial humano (Kimiecik y Lawson, 1996)

El bienestar se convierte en la finalidad misma a conseguir mediante la actividad motora, que debe estar dirigida hacia el *empowerment*⁶ de la persona, es decir, hacia un proceso general de refuerzo, crecimiento y responsabilización de las personas y de la comunidad para que sean cada vez más capaces de llevar a cabo su función social (OMS, 1998).

En consecuencia, se vuelve fundamental el rol que los profesionales de la actividad motora pueden desempeñar en los diferentes sectores de la sociedad, desde el escolar (en el que se advierte actualmente una crisis del rol y de las funciones propias del profesor de educación física) al ámbito de la salud, el de la inserción social, el del entretenimiento lúdico y el de la gestión y promoción de los servicios dedicados a estas áreas (Augustin, 2003).

Los trabajadores de la actividad motora que la sociedad compleja reclama para satisfacer las necesidades de sus ciudadanos son, por lo tanto, los profesionales del cuidado del cuerpo; un cuidado que tiene que entenderse en un sentido pedagógico como “apertura”, “comunicación” y “atención” dirigidas a la persona y a su mejora, en el reconocimiento de su diversidad y de sus necesidades específicas (Isidori, 2009a). «*La centralidad del “cuidado”, el interés por el ser humano y la mejora de la calidad de su vida*

⁶ El término empowerment deriva del inglés *to empower* que significa dar, conferir poder, capacitar. El poder al que se hace referencia es un poder interno y no un poder entendido como control absoluto de una persona sobre otra (Labonté, 1994; Lopez, 2004; Lord, 1994; Rappaport, 1984; Fahlberg, Poulln, Girdano & Dusek, 1991)

individual y social hacen de las profesiones del deporte verdaderas profesiones educativas (porque implican una transmisión intencional de valores) y formativas porque miran hacia el desarrollo integral de la persona mediante la adquisición de habilidades, competencias y conocimientos específicos en relación con el cuerpo humano» (Isidori, 2009a: 68).

En Italia es muy difícil delimitar un perfil claro y específico para las diferentes profesiones dentro del deporte y de las actividades motoras. El conflicto, que se prolonga en el tiempo, entre las instituciones universitarias y los organismos nacionales de promoción deportiva impide llegar a una política de la formación y a unas titulaciones que estén reconocidas adecuadamente (*Ídem*).

Las profesiones deportivas (Fraile Aranda, 2011), vistas dentro de una óptica sistémica y leídas en su globalidad e interconexión, parecen estar caracterizadas por tres elementos que son dependientes entre sí:

- *Los saberes y los contenidos profesionales del especialista del deporte:* una fuerte incertidumbre parece caracterizar las profesiones del deporte respecto a qué competencias debe poseer y en qué contenidos debe profundizar durante la formación universitaria y profesional (Isidori, 2009a).
- *Los ámbitos de intervención.* No están claros los campos de acción de los profesionales de las actividades motoras y deportivas. Este elemento está estrechamente relacionado con el primero porque la educación física se produce en un contexto determinado, en condiciones históricas concretas en las que el sujeto se desarrolla (Fraile Aranda, 2011). No tener bien claros los campos de acción, el cuadro social y cultural, hace imposible pensar en qué competencias desarrollar porque están vinculadas al contexto real (Maulini 2006b; Isidori, 2009a).

- *Reconocimiento del rol social.* El escaso reconocimiento por parte de la sociedad, a la mayoría de los profesionales del deporte se debe, normalmente, al hecho de que se trata de profesiones poco conocidas y que han obtenido un nivel de formación universitaria recientemente (Almeida, 2007; Isidori, 2009a).

El *network* EOSE (European Observatoire of Sport and Employment), que se ocupa de realizar el seguimiento y estudiar los sectores de empleo, los perfiles y las cualificaciones de los profesionales de las actividades motoras y deportivas en Europa mediante la recopilación y procesamiento de datos de varios observatorios nacionales con el fin de conectar las políticas formativas de la Unión Europea en el ámbito del deporte con el mercado de trabajo (CE, 2004), indica que las profesiones emergentes actualmente son las explícitamente formativas y, por lo tanto, ligadas a la educación social. Entre estas, EOSE señala las que se dirigen a los siguientes sectores:

- *Sector de la animación y del tiempo libre,* de los institutos penitenciarios, de los centros terapéuticos y para menores, de las residencias y centros sociales para ancianos. Estas profesiones configuran al profesional de las actividades motoras y deportivas como un educador social y de la comunidad que, también, debe poseer competencias interculturales específicas (Romans, Petrus, Trilla, 2000).
- *Sector del llamado “edutainment”⁷,* en los parques de atracciones, centros y complejos turísticos o cruceros; del turismo deportivo y ambiental (Pereira, 2007).

⁷ La expresión *edutainment* es un neologismo nacido de la fusión de las palabras inglesas *educational* (educativo) y *entertainment* (diversión). Se entiende, por lo tanto, con esta expresión una forma de entretenimiento que tiene la finalidad ya sea de educar como de divertir.

- *Sector del diseño de intervenciones educativas/formativas* a distinto nivel (local, regional, nacional, etc.), que prevén la utilización de las actividades motoras y deportivas para finalidades específicas en el contexto de la educación informal (eventos deportivos) y no formal (formación profesional) y que requieren competencias de tipo pedagógico.
- *Sector de la dirección y coordinación de disciplinas deportivas* en el ámbito de las federaciones deportivas (o como colaborador externo).
- *Sector de la educación física en la escuela elemental.*
- *Sector de la gestión de los recursos humanos en las empresas deportivas.*

Estas indicaciones del EOSE representan un importante reto para el sistema formativo europeo, que en los próximos años deberá adecuar y/o innovar las políticas formativas con la finalidad de garantizar la inserción de los profesionales del deporte en el mercado de trabajo. Por lo tanto, será necesaria una revisión y homologación de los itinerarios formativos y de los currículos universitarios de las profesiones deportivas.

1.3. EL EDUCADOR DEPORTIVO

A partir de estas indicaciones del EOSE se pone en evidencia la importancia de una formación no solamente técnica, dirigida a los profesionales del deporte. El profesional del deporte y el entrenador, en particular, actúa sobre grupos humanos cuyas relaciones se dan en un espacio que se materializa en reglas específicas que se basan en un marco concreto de valores y que permiten, de esa manera, el funcionamiento del *juego deportivo*. El entrenador, por tanto, desempeña una función

pedagógica y se convierte en un educador, en el verdadero sentido del término, ya que es capaz de “sacar” el máximo rendimiento (en el significado etimológico de la palabra “educación”) en términos de juego y de expresión de los valores personales de sus jugadores, independientemente de las características del grupo, y sabe estructurar un sistema que los responsabilice hacia los objetivos que se pretende conseguir. El educador deportivo debe ser capaz de poner a cada jugador en una posición que contribuya al desarrollo del equipo en relación con sus capacidades personales, para conseguir los objetivos que se persiguen.

Como afirma Davi (2008: 186), en su ensayo “Padronanze trasversali nelle competenze dell’allenatore”: *«Queremos apostar por un entrenador/educador que "domine" las competencias y capacidades decisivas: la atención, la observación, la memoria, el verdadero amor, la humildad, que se traduce en capacidad de escucha, la constancia, la coherencia, la curiosidad, la ética. Deberá interpretar las distintas situaciones y determinar los entrenamientos individuales y/o colectivos; deberá ser capaz de extrapolar los aspectos energéticos, técnicos, tácticos y relacionales, predisponiendo el contexto de desarrollo de la acción, teniendo en cuenta el armazón sobre el que construir la situación, las colaboraciones, las relaciones, el modelo de referencia, los objetivos, la planificación, las prioridades. Deberá construir, en una inteligente alquimia de ingredientes [...] su paciente impaciencia como la definió Paulo Freire en sus características base de la competencia educativa. Para que ello sea posible es necesario rediseñar el rol de entrenador y empezar a pensar en él como director de escenarios cognitivos/afectivos, como creador de contextos de aprendizaje y de situaciones de entrenamiento global y, sobre todo, como mediador en contextos educativos entre lo analítico y lo global, la especialización motora y las cualidades humanas, la maestría deportiva y la inteligencia emocional».*

Esto significa que es fundamental desarrollar en el entrenador competencias pedagógicas/educativas que le permitan no ser solamente un técnico, responsable de la preparación física y táctica de los jugadores, sino, sobre todo, un educador consciente, capaz de utilizar el deporte para transmitir valores, favorecer el aprendizaje de *life skills* y promover procesos de *empowerment* (Isidori 2009a, Maulini, 2006a; Jones, Armour, Potrac, 2004). La pedagogía, además, presupone unidad en la educación, es decir, una visión íntegra del desarrollo y de la formación humana (Vico, 2002). La educación física o motora es el aspecto del proceso educativo que, utilizando de manera sistemática y global tanto los propios medios como la influencia del ambiente natural y social, involucra al educando en su totalidad.

La educación física o motora, entendida como integración de la función motora en la estructura de la personalidad, y la educación deportiva, entendida como modo de realización de esta estructura, contribuyen en la realidad a implementar objetivos de desarrollo de orden formativo (en el desarrollo de la personalidad) y de orden instrumental (relacionado con el ambiente) (Giugni, 1998). *«Las actividades motoras y deportivas representan una manifestación de la personalidad y constituyen una compromiso social. Pueden ser una fuente de satisfacción, que aumenta la felicidad personal, es decir, la autorrealización. La educación de la persona es, de hecho, un proceso complejo que tiene como fundamento una motivación profunda de la persona para autorrealizarse y autoproyectarse [...] Por lo tanto, la educación de la dimensión corpórea de la persona significa que las actividades de movimiento con que el cuerpo se expresa y se comunica son educativas si esas actividades son vividas y realizadas como construcciones de la persona»* (Ídem: 84-85). La relación educativa que se establece entre entrenador y jugadores debe ser dirigida de una manera intencional a favorecer procesos de autorrealización a través de la toma de conciencia por parte de los jugadores de sus propias capacidades y debilidades, a partir de las cuales cada uno puede autoproyectarse para

superar sus propios límites con la finalidad de una mejora personal y la consecución de los objetivos que el grupo se ha propuesto.

El deporte, en un sentido pedagógico, opera una continua transformación sobre el sujeto, una verdadera catarsis (Malavasi, 2007). *«La educación deportiva en su aplicación y esfuerzo psicofísico, con el respeto a las reglas y a los demás participantes, conduce a una especie de ascetismo: está dirigida a identificar los límites de cada uno para poder superarlos mediante una intensificación de la dedicación y del entrenamiento. Este perfeccionamiento ascético de la forma está marcado por la provisionalidad que impone la búsqueda de mejores afirmaciones y cada vez más adecuadas» (Ídem: 120)*

El trabajo educativo deportivo *«es un trabajo lento, paciente, progresivo, que para realizarse plenamente en el atleta como autoeducación necesita medirse, competir, con una figura externa, la del entrenador, que provoca y ayuda al mismo tiempo, se contrapone y sostiene, reprende y anima, en un juego de asimetría educativa que es un verdadero agòn formativo» (Farné, 2008: 54).*

La relevancia pedagógica del deporte no se relaciona con todo el mundo indiferentemente sino, sobre todo, con esa parte que involucra a los jóvenes porque en esta fase del desarrollo la dimensión lúdica y la atlético-motora están (o deberían estar) estrechamente unidas hasta el punto de confundirse la una con la otra (Farné, 2008). Por ello *«muchos autores son propensos a identificar la figura del entrenador con la de educador, especialmente cuando se trata del deporte juvenil. En este contexto se pone en evidencia que esta es la figura más importante, junto con la familia, para el desarrollo de valores deportivos durante los primeros años. De hecho, el niño y el adolescente tienden a ver al entrenador como un profesor que motiva, aconseja y representa un modelo de comportamiento. Las funciones que el entrenador desempeña progresivamente a lo largo de la vida de los atletas son las siguientes:*

- *Amigo, organizador, comunicador y agente motivador, por ejemplo, en la etapa de iniciación deportiva (de los 7 a los 10 años).*
- *Técnico, profesor de táctica y agente de desarrollo de las cualidades y el talento deportivo en la fase de perfeccionamiento (de los 11 a los 16 años).*
- *Organizador, manager y estratega en la etapa que tiene como objeto iniciar al joven en la fase de rendimiento deportivo (de los 18 años en adelante)» (Isidori, 2009a: 86).*

A esto se añaden «los factores que caracterizan el setting deportivo y que van a definir el perfil educativo:

- *La relación continuada con un adulto de referencia: el entrenador sobre el que se sustenta la actividad deportiva de los jóvenes.*
- *El orden y la disciplina, el respeto por las reglas tanto en el juego como en el comportamiento en el campo.*
- *La enseñanza y el aprendizaje que tienen como objeto un deporte concreto.*
- *La evaluación/selección, como momento ineludible que precede y sigue a la competición (torneo/partido).*
- *La victoria/derrota como dispositivo de consciencia de uno mismo (sobre el plano individual y de grupo/equipo) respecto al resultado conseguido.*
- *La voluntad de mejorar y la necesidad de encontrar motivación en el compromiso (sacrificio)» (Farné, 2008: 18).*

En el marco de este *setting* se establece una relación potencialmente educativa en la que el entrenador, si adquiere conciencia de esta

potencialidad intrínseca y las competencias necesarias para ello, puede entrenar con un sentido intencionalmente educativo. El respeto recíproco es la base de esta relación y es *«una condición fundamental para la construcción de la relación entrenador-atleta como relación educador-educando»* (Isidori, 2009a: 85).

El respeto recíproco se construye si el entrenador basa sus acciones en el reconocimiento del otro, en la autenticidad, en la participación y autonomía de los atletas/estudiantes y si, a su vez, demuestra empeño, compromiso, respeta las reglas, se puede confiar en él, es coherente y constante y respetuoso con los demás, incluso con los adversarios, sin los cuales no sería posible ninguna competición ni ningún juego.

La competición (Fraile Aranda, 2004) es un valor si se ve *«en su significado original del latín cum-petere, es decir, "buscar juntos", "encontrarse", "coincidir", "ir juntos hacia una meta". De hecho, la competición es una "con-frontación" y no un enfrentamiento, un diálogo respetuoso entre dos partes que están una frente a la otra y que están dispuestas a compartir, en armonía, sus propias posiciones y el resultado final. Es este el verdadero sentido del agonismo griego, que procede de la palabra griega agón que, antes de indicar la lucha, implica la idea de un "lugar" al que acuden personas para discutir y que significa, en su origen, "confrontación" dialógica y verbal entre dos partes que se encuentran una frente a otra»* (Isidori, 2009a: 33).

Así pues, el entrenador debe garantizar el respeto de los valores y las normas fundamentales de la convivencia social. Son estos valores, unidos a la socialización, los que el entrenador tiene que transmitir implícitamente a través del llamado entrenamiento invisible, correlativo de currículo tácito u oculto (*Ídem*).

Hay que tener en consideración que el campo de juego no es solamente un lugar de espectáculo donde se va a ganar, sino que también es un espacio en el cual se muestran, transmiten, manifiestan e interpretan emociones y

valores humanos de un grupo de personas que juegan motivadas y deseosas de cumplir sus expectativas.

El rol y la función principal del entrenador debería ser la de maestro. Esto implica que el *coach* tiene que llevar a cabo todas sus actividades de manera adecuada, utilizando técnicas educativas de motivación individualizadas y que permitan una comunicación eficaz con los jugadores (Pascual Baños, 2011); un entrenador democrático, por tanto, que asumiendo un modelo participativo es capaz de *«establecer situaciones en las que toma las decisiones junto con los jugadores. Es dialogante y abierto con ellos, es flexible y está preocupado por su bienestar [...] Desde esa perspectiva democrática, los educadores emplean estrategias de colaboración haciendo que el alumnado participe y tome decisiones sobre la programación a partir del debate y del diálogo permanente, como tarea de creación y construcción colaborativa»* (Contreras Domingo, 1995 en Fraile Aranda, 2004: 23). Se trata de un entrenador que mediante competencias críticas y reflexivas sepa diseñar un ambiente adecuado al desarrollo de los valores humanos de sus atletas/deportistas, centrando intencionalmente la práctica deportiva en la persona, en los valores educativos y en el respeto recíproco. *«Desde el punto de vista etimológico la acción de “entrenar” (el verbo italiano es un calco del inglés training), implica conceptos pedagógicos como los de “acompañamiento”, “esfuerzo”, “rutina”, “comunicación”, “método”, “objetivo”, “motivación”, “diseño/programación de las intervenciones”, “individualización”, “gradación”, etc. »* (Isidori, 2009a: 87).

Es evidente que para desarrollar tales competencias la formación debe realizarse también en un sentido pedagógico, psicológico y social. Es necesario, por lo tanto, que además de las disciplinas de tipo biofisiológico y técnico se profundice mediante un currículo humanístico que vaya más allá del enfoque formativo tecnicista que actualmente continúa utilizándose en la mayoría de los programas. Sin estos conocimientos humanísticos será muy difícil que el entrenador pueda establecer una relación educativa con sus

deportistas y conseguir que reciban adecuadamente el contenido de su enseñanza.

1.4. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS PROFESIONALES DEL DEPORTE EN ITALIA

En Italia la formación universitaria de los profesionales deportivos está confiada a las Facultades de Ciencias Motoras⁸ que fueron instituidas con Decreto Legislativo n. 178⁹, el 8 de mayo de 1998. En realidad es una institución que nace de la transformación de los ya existentes Institutos Superiores de Educación Física¹⁰ en Facultad y *Corsi di Laurea e di diploma in Scienze Motorie* (titulaciones universitarias en Ciencias Motoras con diferente duración y especialización).

Concretamente tal Decreto especifica que «la investigación científica y los estudios de nivel superior en el campo de las ciencias motoras se desarrollan en las universidades», que los *Corsi di Laurea in Scienze Motorie* deben tener una duración de cuatro años y que el acceso de los estudiantes tiene que ser a número programado.

⁸ Università degli Studi di Bologna Facoltà di Scienze Motorie; Università degli Studi di Cassino Facoltà di Scienze Motorie; UKE- Università Kore di Enna Facoltà di Scienze Motorie e del Benessere; Università degli Studi di L'Aquila Facoltà di Scienze Motorie; Università degli Studi di Milano Facoltà di Scienze Motorie; Università degli Studi di Napoli "Parthenope" Facoltà di Scienze Motorie; Università degli Studi di Palermo Facoltà di Scienze Motorie; Università degli Studi di Roma "Foro Italico" Facoltà di Scienze Motorie; Università Telematica San Raffaele Roma Facoltà di Scienze Motorie; Università degli Studi di Urbino "Carlo BO" Facoltà di Scienze Motorie; Università degli Studi di Verona Facoltà di Scienze Motorie

⁹ D.lgs n.178/1998 "Transformación de los Institutos Superiores de Educación Física e institución de Facultad y de Cursos de Laurea y Diploma en Ciencias Motoras, norma del artículo 17, coma 115, de la ley 15 mayo 1997, n. 127"

¹⁰ El primer ISEF nació en Roma en 1952, tomando el lugar de la "Reale accademia della GIL", fundada en 1927 con el nombre de "Accademia fascista maschile di educazione fisica" y disuelta tras la caída del fascismo. El ISEF obtuvo más tarde el reconocimiento de grado universitario gracias a la ley .88 de 7 de febrero de 1958. En aquel año también nació una segunda sede ISEF a Turín y en los años sucesivos fueron fundados otros institutos en toda Italia, como el de Milán en 1965 nacido de la intuición y la colaboración entre Franco Mauro y el fisiólogo Rodolfo Margaria.

En el decreto se especifica, además, que el *Corso di Laurea in Scienze Motorie* tiene como finalidad la adquisición del conocimiento adecuado de métodos y contenidos culturales, científicos y profesionales en las siguientes áreas:

- a) Didáctico-educativa, destinada a la enseñanza en las escuelas de cada orden y grado;
- b) De la prevención y de la educación motora adaptada, dirigida a sujetos de edad diversa sujetos con discapacidad;
- c) Técnico-deportiva, destinada a la formación en las diferentes disciplinas;
- d) Gestora, dirigida a la organización y a la gestión de las actividades y de las estructuras deportivas » (D.Lgs.n.178/1998 art. 2 apartados 1 y 2)

La adquisición de dichos conocimientos estaba asegurado por la presencia de sectores científico-disciplinares caracterizadores, entre ellos algunos ya presentes en la ordenación de los precedentes diplomas ISEF y otros fueron construidos especialmente con la creación de las Facultades de Ciencias Motoras como *Ciencias de la organización y de la gestión de las instalaciones deportivas, Ciencias de las disciplinas deportivas, Ciencias de las Actividades Motoras*.

Los Sectores ya previstos en la ordenación de los precedentes diplomas ISEF eran los siguientes:

- B01B Física
- E03B Antropología
- E05A Bioquímica
- F22A Higiene general y aplicada

- E09A Anatomía humana
- E06A Fisiología humana
- E06B Alimentación y nutrición humana
- F07A Medicina interna
- F16B Medicina física y rehabilitativa
- M09A Pedagogía general
- M09C Didáctica
- M10A Psicología general
- M11A Psicología del desarrollo y de la educación
- M09B Historia de la pedagogía
- N01X Derecho privado
- N10X Derecho administrativo
- Q05B Sociología de los procesos culturales y comunicativos

Por otro lado, los nuevos sectores que fueron constituidos con la creación de las Facultades de Ciencias Motoras son:

- *Ciencias de las actividades motoras:*

- Teoría y metodología del movimiento humano.
- Teoría, técnica y didáctica de la actividad motora por edad evolutiva.
- Teoría, técnica y didáctica de las actividades motoras para la edad adulta y anciana.
- Teoría, técnica y didáctica de las actividades motoras de grupo, recreativas y del tiempo libre
- Teoría, técnica y didáctica de la actividad motora y deportiva “adaptada”.
- Teoría, técnica y didáctica de la educación motora preventiva y compensatoria.

- *Ciencias de las disciplinas deportivas:*

- Teoría y metodología del entrenamiento.
- Teoría, técnica y didáctica de los deportes individuales.
- Teoría, técnica y didáctica de los deportes de equipo.
- Teoría, técnica y didáctica de los deportes de natación.
- Métodos de evaluación motora y actitudinal en el deporte.
- Organización de los organismos deportivos.

Ciencias de la organización y de la gestión de las instalaciones deportivas:

- Legislación, organización y gestión de las instalaciones deportivas.
- Organización y gestión de las estructuras turístico-deportivas.
- Marketing y metodología de la comunicación deportiva.
- Programación y planificación territorial de la organización deportiva.

1.4.1. La reforma universitaria en Italia en 1999

Con el Decreto Ministerial de 3 de noviembre de 1999, n.509 la Universidad italiana cambia definitivamente. El aspecto más innovador del nuevo sistema universitario es el carácter de secuenciación de los dos ciclos de estudio (*laurea triennale* y *laurea specialistica*). El *corso di laurea triennale* «tiene el objetivo de asegurar al estudiante un adecuado dominio de métodos y contenidos científicos generales y la adquisición de conocimientos profesionales específicos» (D.M. 509/1999, art.3, apartado 4).

La obtención de la *laurea triennale* permite acceder a:

- Actividades laborales, a excepción de las que exigen necesariamente una mayor profundización y especialización.
- Corsi di laurea specialistica (también en ámbitos diferentes de los del título).
- Master di primo livello (máster de primer nivel).

Por el contrario, según recoge el decreto anteriormente mencionado, la *laurea specialistica* tiene duración bianual y «tiene como objetivo dar al estudiante una formación de nivel avanzado para el ejercicio de actividades de cualificación elevada en ámbitos específicos». Ofrece una cualificación mayor en ámbitos específicos, permitiendo al estudiante profundizar en un área específica de interés.

1.4.2. La reforma universitaria del 2004

Con la entrada en vigor del Decreto Ministerial 270/2004 se pone en marcha una nueva Reforma universitaria. La reorganización académica empieza en el año académico 2008-2009 y ha terminado de completarse en el curso 2010-2011.

Se constituyen dos ciclos formativos: la *laurea*, que para no crear confusión llamaremos *laurea di primo livello (ex laurea triennale)*, y la *laurea magistrale (ex specialistica)* que dura dos años.

El *corso di laurea di primo livello*¹¹ tiene el objetivo de asegurar al estudiante un adecuado dominio de métodos y contenidos científicos generales y la adquisición de conocimientos profesionales específicos.

¹¹ En España las titulaciones universitarias antes del Plan de Bolonia se estructuraban en diplomatura (3 años) y licenciatura (5 años) y eran titulaciones de primer y segundo grado respectivamente. En Italia se utiliza el mismo nombre, *laurea*, para ambos ciclos y se especifica la duración y especialización con los términos *laurea triennale* y *laurea specialistica*, que con la reforma del 2004 pasarán a llamarse *laurea di primo livello* y *laurea magistrale*. En España la titulación universitaria relativa a la Educación Física se

El *corso di laurea magistrale* tiene como objetivo dar al estudiante una formación de nivel avanzado para el ejercicio de actividades de cualificación elevada en ámbitos específicos.

La Reforma universitaria afecta también a la formación *post laurea*: los másteres universitarios de primer y segundo nivel que duran 1 año (a los que es posible inscribirse con el título de la *laurea di primo livello* y de la *laurea magistrale* respectivamente) y el doctorado de investigación que tiene una duración de 3 años (tras la consecución de la *laurea magistrale*).

1.4.3. Los créditos formativos

El crédito formativo universitario, instituido con la Reforma de 1999 (D.M. n.509/1999) y reafirmado en la de 2004 (D.M. 270/2004), define las actividades de estudio, trabajo o de aprendizaje que el estudiante debe realizar en una unidad de tiempo fijada en 25 horas. Las Universidades pueden reconocer como créditos conocimientos, por ejemplo, de tipo lingüístico o informático, y competencias profesionales adquiridas en ámbitos extrauniversitarios y que hayan sido certificadas.

Los créditos son adoptados en todo el sistema universitario para facilitar a los estudiantes la movilidad de unos estudios a otros o de una Universidad a otra, nacional o extranjera. La valoración de los créditos adquiridos es tarea de la Universidad que recibe al estudiante.

En el reglamento u ordenación didáctica del *Ateneo*, y más concretamente en la ordenación didáctica de cada titulación es donde aparece indicado el

denominaba Licenciatura en Ciencias de las Actividad Física y del deporte. Tenía una duración de 5 años con un total de 300 créditos formativos. Actualmente con el Plan de Bolonia, como es bien sabido, las titulaciones universitarias de primer ciclo han pasado a denominarse Grados y en España, a diferencia de otros países, tienen una duración de 4 años. Así pues, el grado de primer ciclo relativo a la actividad física se denomina Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Su duración es de 240 ECTS (créditos de formación), lo que equivale a 4 años de estudio. La oferta se completa con estudios de postgrado: másteres (segundo ciclo) y doctorados (tercer ciclo). Algunos másteres relacionados son Dirección y gestión de entidades deportivas, Educación Física y Salud.

número de créditos asignados a cada actividad formativa. Los créditos no evalúan el aprovechamiento sino que representan una medida cuantitativa de la carga de trabajo exigida al estudiante para alcanzar diferentes metas formativas. Por lo tanto, son independientes de la nota conseguida por el estudiante en los exámenes o pruebas de otro tipo.

La nota continúa expresándose de la misma manera: 30 es la calificación máxima y 18 la mínima. Las modalidades para la superación de los exámenes son establecidas por cada ateneo de modo autónomo y son especificadas en el reglamento u ordenación didáctica de la titulación: pueden consistir en pruebas escritas u orales, o en *giudizi di idoneità* (juicios de idoneidad).

La Reforma universitaria de 2004 prevé que, al finalizar la *laurea di primo livello*, haya una prueba final que decide cada *Ateneo*¹²; solo al finalizar la *laurea magistrale* se prevé la redacción de la tesis (*tesi di laurea*) y su presentación a la comisión. Para la superación del examen de *laurea* y de *laurea magistrale* es necesario conseguir un mínimo de 66 puntos. La nota máxima es 110 puntos y puede significar la posibilidad de consecución de la *lode*.

Con el *diploma di maturità*¹³ es posible matricularse en cualquier *corso di laurea*; sin embargo, la universidad verificará el currículum del estudiante en función del *corso di laurea* elegido y, en el caso de que se detecten lagunas en su formación, estas serán subsanadas mediante créditos formativos durante el primer año.

¹² En Italia ateneo se utiliza como sinónimo de universidad, es decir, se define como instituto de estudios superiores que comprende varias facultades. En adelante, y a lo largo de todo el texto, se utilizará el término ateneo con este significado.

¹³ Al final de la enseñanza secundaria superior los alumnos deben aprobar el examen de madurez (*esame di maturità*) con el que se obtiene el diploma di maturità.

1.4.4. Las Clases de Grado

Con la Reforma universitaria del '99 se introdujo también el concepto de *classe di laurea*. Estas *clases*¹⁴ contienen *cursos*¹⁵ de estudio del mismo nivel. Los cursos que quedan establecidos dentro de una misma *clase* comparten los mismos objetivos y actividades formativas. Los títulos conseguidos al finalizar los cursos de estudio del mismo nivel, pertenecientes a la misma *clase*, tienen un valor legal idéntico.

Las *classi di laurea* fueron introducidas en la reforma universitaria para permitir que las universidades creasen itinerarios de estudio personalizados dependiendo de las exigencias de formación del territorio al que pertenece cada universidad. Así pues, cada universidad establece, dentro de una cierta *clase*, una serie de *cursos* (titulaciones) de los que decide el nombre autónomamente y los programas en parte: la pertenencia de estos *cursos* o titulaciones a una *clase* garantiza que estos respeten los mismos objetivos formativos generales y que posean, por lo tanto, un denominador común a nivel nacional.

Todos los *cursos* tienen objetivos formativos, propios de la clase de pertenencia, y objetivos formativos específicos. Los objetivos formativos de una clase y sus *cursos* son fijados mediante decretos ministeriales. Por lo tanto son comunes a todos los Ateneos e indican la preparación, los conocimientos, las competencias y las metas profesionales que caracterizan todos los cursos que pertenecen a una misma clase, sea cual sea el Ateneo y sea cual sea su denominación. Sin embargo cada curso tiene sus características propias, establecidas por cada Ateneo, que lo distinguen de los cursos de la misma clase, estos son los objetivos específicos. En consecuencia, pueden existir en diferentes ateneos cursos que pertenecen a la

¹⁴ En adelante se utilizará el término clase con el significado de classe di laurea.

¹⁵ En adelante el término curso se utilizará con la acepción de corso di laurea.

misma clase y que tienen la misma denominación, pero cuyos objetivos específicos pueden no coincidir.

1.4.4.1. Las Clases de Grado en Ciencias Motoras

El Curso de Grado de Primer Nivel hace referencia a la Clase L-22: *Classe delle Lauree in Scienze delle Attività Motorie e Sportive* (D.M. 270/2004)¹⁶ que tiene como objetivos formativos: «Las principales salidas profesionales de los *corsi di laurea della classe* son actividades profesionales de las actividades motoras y deportivas en las estructuras públicas o privadas, en las organizaciones deportivas y del asociacionismo recreativo y social, referidas concretamente a:

- a) Conducción, gestión y evaluación de actividades motoras individuales y de grupo con carácter compensatorio, adaptativo, educativo, lúdico-recreativo y deportivo destinadas al mantenimiento del bienestar psicofísico mediante la promoción de estilos de vida activos.
- b) Conducción, gestión y evaluación de actividades del *fitness* individual y grupal. Los currículos de los *corsi di laurea della classe* deberán permitir a los titulados:
 - Conocer las bases biológicas del movimiento y de la adaptación del ejercicio físico en función del tipo, intensidad y duración del mismo, de la edad y del sexo del practicante y de las condiciones ambientales en las que el ejercicio se desarrolla.

¹⁶ Es posible descargar el Decreto del MIUR respecto a las Clases de Grado de primeros tres años, en: http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/4640Modifi_cf2.htm

- Conocer las técnicas motoras de carácter preventivo, compensatorio y adaptativo, y las técnicas deportivas para ser capaz de transmitir las correctamente al practicante con atención a las características específicas de sexo, edad y condición física.
- Conocer las técnicas y las metodologías de medida y evaluación del ejercicio físico y saber evaluar sus efectos.
- Conocer la biomecánica del movimiento con la finalidad de implementar programas simples de recuperación en casos de defectos en la marcha o en la postura.
- Conocer las técnicas y los instrumentos útiles para la potenciación muscular, siendo capaz de evaluar la eficacia y de prever su impacto sobre la constitución física y el bienestar psicofísico del practicante.
- Poseer los conocimientos y los instrumentos culturales y metodológicos necesarios para conducir programas de actividad motora y deportiva a nivel individual y grupal.
- Poseer conocimientos psicológicos y sociológicos básicos para poder interactuar eficazmente con los practicantes en función de la edad, género y condición social tanto a nivel individual como de grupo.
- Poseer las bases pedagógicas, psicológicas y didácticas necesarias para transmitir no solo conocimientos técnicos, sin también valores éticos y motivaciones adecuadas para promover un estilo de vida activo y una práctica del deporte exento del uso de prácticas y sustancias potencialmente nocivas para la salud.
- Poseer conocimientos de tipo jurídico-económicos relativos a la gestión de las diferentes formas de actividad

motora y deportiva en el ámbito de las competencias profesionales específicas.

- Ser capaz de utilizar al menos una lengua de la Unión Europea, además del italiano, con el fin de que sea posible la comunicación internacional en el ámbito específico de competencia.
- Ser capaz de utilizar de manera eficaz los instrumentos más comunes de elaboración y comunicación informática.
- Por último, podrán adquirir una preparación específica para acceder a las *classi di laurea magistrale* para la formación del profesorado de educación física en las escuelas de secundaria de primer y segundo grado.

Las disciplinas motoras y deportivas se desarrollan en un número de CFU no inferior a 25 en forma de prácticas realizadas en estructuras adecuadas en cuanto a dimensiones y características técnicas y al número de estudiantes».

Las actividades formativas indispensables para la Classe di Laurea L-22 se estructuran en un total de 90 créditos. De estos, 42 hacen referencia a actividades formativas de base, de los cuales 10 son del área psicológica, pedagógica y social. Los 48 créditos restantes corresponden a las actividades formativas específicas de los cuales sólo 5 son del área psicológica, pedagógica y social (anexo n.1).

1.4.4.2. Cursos de Grado Magistral

Los cursos de *laurea magistrale*¹⁷ hacen referencia a las siguientes *classi di laurea* (D.M. 155/2007):

- a) LM-47 *classe delle lauree magistrali en Organizzazione e Gestione dei Servizi per lo Sport e le Attività Motorie* (Organización y Gestión de los Servicios para el Deporte y las Actividades Motoras)
- b) LM-67 *classe delle lauree magistrali en Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate* (Ciencias y Técnicas de las Actividades Motoras Preventivas y Adaptadas)
- c) LM-68 *classe delle lauree magistrali en Scienze e Tecniche dello Sport* (Ciencias y Técnicas del Deporte)

a) La clase di laurea LM-47 *Classe delle Lauree Magistrali in Organizzazione e Gestione dei Servizi per lo Sport e le Attività Motorie* (Organización y Gestión de los Servicios para el Deporte y las Actividades Motoras) tiene los siguientes objetivos formativos (D.M. 155/2007): «los currículum de los cursos de las *lauree magistrali della Classe LM-47* comprenden actividades destinadas a la adquisición de conocimientos específicos en el campo de las actividades motoras y deportivas, además de las propias del campo económico, jurídico y psico-sociológico.

Los titulados en los cursos de *laurea magistrale* de esta clase deberán adquirir las competencias necesarias para:

- Diseñar, organizar y gestionar los diferentes tipos de servicios y estructuras para el deporte y las actividades motoras.

¹⁷ Es posible descargar el Decreto del MIUR respecto a los Cursos de Grado Magistral en el sitio web: <http://attiministeriali.miur.it/anno-2007/marzo/dm-16032007.aspx>

- Desempeñar funciones de dirección, programación y coordinación de organizaciones que operan en el sector del deporte y de las actividades motoras.
- Organizar y gestionar eventos deportivos.
- Operar eficazmente dentro del marco legal e institucional en el cual se inserta el sistema de las actividades motoras y deportivas.
- Gestionar desde una óptica económica y empresarial las organizaciones que operan en el sector del deporte y de las actividades motoras.
- Llevar a cabo el asesoramiento, representación y/o asistencia ante los órganos de justicia deportiva, además de actividades de contratación, en calidad de expertos en servicios de carácter turístico-deportivo, gestión de las estructuras, medios de comunicación, grandes eventos, contratación y procedimientos de arbitraje deportivo.
- Desarrollar actividades de diseño, coordinación y dirección en empresas que suministran instrumental, tecnologías, bienes y servicios para la práctica deportiva.
- Desempeñar funciones de diseño/planificación, coordinación y dirección de gestión de actividades deportivas en sus diferentes disciplinas en asociaciones y sociedades deportivas, entidades de promoción deportiva y organizaciones deportivas en general.
- Desarrollar las estructuras institucionales, económicas y jurídicas de la comunicación y de la información del sector.
- Poseer dominio escrito y oral de al menos una lengua de la Unión Europea, además del italiano».

Las actividades formativas indispensables para la clase de Laurea LM-47 se estructuran en 48 créditos de disciplinas específicas, entre los cuales, 6 son créditos de área psicológica y social. (anexo n.2)

b) La *classe di laurea LM-67 Classe delle Lauree Magistrali in Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate* (Ciencias y Técnicas de las Actividades Motoras Preventivas y Adaptadas) presenta los siguientes objetivos formativos (D.M. 155/2007): «Los titulados en el curso de *Laurea Magistrale della classe LM-67* deben ser capaces de utilizar avanzados instrumentos culturales, metodológicos y técnico-prácticos necesarios para:

- El diseño/planificación e implementación de programas de actividades motoras destinadas a la consecución, recuperación y mantenimiento del bienestar psicofísico de los sujetos en función de su edad y su condición física, poniendo especial atención a su sexo.
- Organización y planificación de actividades concretas y estilos de vida saludables para la prevención de enfermedades y la mejora de la calidad de vida mediante el ejercicio físico.
- La prevención de vicios posturales y la recuperación motora post-rehabilitativa destinada al mantenimiento de la eficiencia física.
- La programación coordinación y evaluación de actividades motoras adaptadas a personas con diferentes tipos de discapacidad o a individuos con condiciones de salud clínicamente controladas y estabilizadas.

Con esta finalidad, los titulados deben adquirir, en vinculación con los objetivos específicos del curso relativos a la profesionalización, técnicas motoras adecuadas mediante prácticas formativas en instalaciones adecuadas

con un número de 20 CFU, como mínimo, y siempre bajo responsabilidad directa de las universidades implicadas. También deben poseer conocimientos en profundidad sobre las modificaciones y adaptaciones funcionales que derivan del ejercicio físico; sobre los métodos de valoración del estado de eficiencia física y de programación del ejercicio, tanto en sujetos sanos como en individuos con discapacidades o con limitaciones funcionales diversas derivadas de patologías que puedan beneficiarse del ejercicio físico; sobre las metodologías y técnicas educativas, comunicativas y psicomotoras dirigidas a sujetos que practican ejercicio; sobre al menos una lengua de la Unión Europea, además del italiano, de manera escrita y oral. Por lo tanto, las competencias específicas de un *laureato magistrale* de esta *clase* deberán hacer referencia a:

- Los beneficios y riesgos de la práctica de actividades motoras en sujetos de diferente edad, sexo, condición psicofísica, habilidad psicomotora, y el nivel de riesgo ligado a consecuencias crónicas de enfermedades diversas.
- La dirección técnica y la supervisión de programas motores adecuados a adultos sanos, adolescentes, ancianos, sujetos con vicios posturales o con cuadros clínicos estables relacionados con diferentes órganos y aparatos, conociendo las posibles complicaciones que el ejercicio físico puede comportar en cada categoría y las precauciones que se deben tomar para prevenirlas.
- La programación y supervisión de propuestas individualizadas de ejercicio físico basándose en indicaciones sanitarias y datos de evaluación y valoración motora, estableciendo tipo de ejercicio, intensidad, duración, frecuencia, progresión y precauciones para una variedad amplia de patologías crónicas y de condiciones de discapacidad física y psíquica.

- Las adaptaciones de las funciones vitales del organismo humano en respuesta a la práctica de actividades físicas, en relación con el sexo, edad, estado de salud o condición clínica de cada sujeto.
- Los test de valoración del ejercicio físico post-rehabilitativo, en términos de modalidad, protocolos, mediciones fisiológicas y resultados esperados, específicos para diferentes poblaciones, incluyendo sujetos con patologías cardiovasculares, pulmonares, metabólicas o de otra naturaleza en fase estabilizada desde el punto de vista clínico y rehabilitativo, niños y ancianos; las modificaciones funcionales y contraindicaciones absolutas y relativas a los test sobre el ejercicio (prueba de esfuerzo), el reconocimiento de sujetos necesitan supervisión médica durante la prueba de máximo esfuerzo y esfuerzo submáximo, así como de aquellos que requieren una evaluación médica antes de llevar a cabo un programa motor.
- Los factores de riesgo para sujetos con patologías cardiovasculares, pulmonares, metabólicas y de otra naturaleza, y la comprensión de los indicadores de pronóstico para sujetos de alto riesgo. También el conocimiento de los efectos de estas enfermedades sobre la prestación física y la salud del sujeto durante los test y la práctica del ejercicio físico.
- Las condiciones técnicas y los síntomas clínicos que hacen necesario que se detenga el test de ejercicio o prueba de esfuerzo.
- Las estrategias farmacológicas utilizadas con más frecuencia con finalidad profiláctica y terapéutica en enfermedades que son causa de discapacidad en diferentes franjas de edad, así como los efectos de éstas sobre los resultados de las pruebas y las posibles modificaciones en la actividad y efectos de los fármacos debidas al ejercicio físico.

- Los procedimientos para hacer frente a situaciones de emergencia cardio-respiratoria que puedan surgir antes, durante o después de un test de ejercicio o prueba de esfuerzo o en una sesión de actividad motora guiada.
- Las estrategias de comportamiento necesarias para las modificaciones de los estilos de vida relativas al ejercicio, la alimentación y los métodos para afrontar el estrés y las enfermedades.
- El reconocimiento de los síntomas de inadaptación y/o incapacidad para hacer frente a problemas patológicos o socio-ambientales que puedan requerir de la consulta o remisión a profesionales cualificados en el campo psicológico.
- Intervenciones cognitivo-comportamentales básicas que sean útiles para mejorar la adhesión a los programas de actividad motora y la perseverancia en su seguimiento.
- Las metodologías y las técnicas educativas, comunicativas y psico-motoras dirigidas a discapacitados, niños, adultos, ancianos y a sujetos que necesitan asistencia y reeducación social y civil».

Las actividades formativas indispensables para la clase de Laurea LM-67 se estructuran en 48 créditos de disciplinas específicas, entre los cuales, 7 son créditos del área psicológica y pedagógica y 5 del ámbito social (anexo n.3).

c) La *classe di laurea LM-68 Classe delle Lauree Magistrali in Scienze Tecniche dello Sport* (Ciencias y Técnicas del Deporte) tiene los siguientes objetivos formativos (D.M. 155/2007): «Los titulados en los cursos de *laurea magistrale della classe LM-68* deben ser capaces de utilizar avanzados instrumentos culturales, metodológicos y técnico-prácticos, que hagan referencia de manera especial a:

- Diseño, coordinación y dirección técnica de las actividades técnico-deportivas a nivel de competición en sus distintos niveles, hasta llegar a los de máxima competición, en asociaciones, clubs y sociedades deportivas, organismos de promoción deportiva, instituciones y centros especializados.
- Diseño, coordinación y dirección técnica de actividades de preparación física y atlética en diferentes deportes y niveles, llegando al nivel profesional, en asociaciones, clubs y sociedades deportivas, organismos de promoción deportiva, instituciones y Centros especializados.
- Diseño, coordinación y dirección técnica de actividades de preparación física y atlética y de actividades deportivas de competición para discapacitados.
- Diseño, coordinación y dirección técnica de actividades de preparación física en los Centros de adiestramiento de las Fuerzas Armadas y de los cuerpos implicados, en un sentido amplio, para garantizar la seguridad y defensa del Estado.
- Preparación física y técnica personalizada dirigida a la competición individual y de equipo. Los *laureati magistrali* deben poseer competencias específicas y profundas en el campo de las actividades motoras y deportivas con atención a las diferentes tipologías disciplinares y, en el ámbito del concepto de “tutela” de la salud psico-física del practicante, con atención a las diferencias ligadas a la edad, sexo, contexto socio-cultural al que se pertenece, nivel de maduración psico-cultural y presencia de discapacidad física.

Además deben dominar de manera escrita y oral, al menos, una lengua de la Unión Europea que no sea el italiano. Por lo tanto, los currículum de los cursos de *laurea magistrale* de esta clase deberán permitir a los titulados:

- Conocer las bases biológicas de la adaptación al ejercicio físico dirigido a la práctica de competición aficionada (*amateur*) y avanzada en función del tipo de práctica deportiva, del nivel de prestación del mismo, de las condiciones ambientales, de la edad y del sexo del practicante, y poseer las bases pedagógicas y didácticas necesarias para transmitir valores éticos y educativos en el deporte de competición.
- Poseer bases conceptuales sólidas sobre las teorías del entrenamiento en sus diversos contextos de práctica deportiva individual y de equipo, con capacidad para adaptar los diferentes modelos en función de la edad, sexo y habilidad de los practicantes.
- Conocer en profundidad los métodos y técnicas de las actividades motoras y deportivas para las diferentes disciplinas deportivas con capacidad para utilizar tales conocimientos adaptándolos a los diversos contextos de actividad deportiva y a las especificidades de sexo, edad, presencia de discapacidades, contexto socio-cultural de referencia y objetivos individuales y de grupo que se pretenden conseguir.
- Conocer métodos e instrumentos de valoración y evaluación funcional aplicada a los aparatos involucrados en la práctica deportiva con la finalidad de poder realizar un asesoramiento técnico en relación con los bienes y servicios utilizados.
- Conocer métodos de evaluación de las prestaciones físicas y deportivas, saber utilizarlos y evaluar sus resultados en función de las diferentes disciplinas en el contexto específico de sexo, edad, presencia de discapacidades o de los objetivos de la práctica deportiva.

- Conocer los riesgos de la actividad deportiva sobre la salud del practicante; saber identificar los límites de prestación individual, más allá de los cuales la actividad puede traducirse en daño a la salud; ser capaz de prevenir la incidencia de infortunios o accidentes ligados a la práctica motora y deportiva; reducir sus consecuencias negativas y favorecer la plena recuperación del deportista.
- Poseer conocimientos de nutrición humana aplicada a la prestación deportiva en sus diferentes disciplinas, en general, y al entrenamiento y recuperación, en particular.
- Conocer los riesgos para la salud derivados del uso de prácticas de mejora del rendimiento físico, hayan sido declaradas o no ilícitas por los organismos oficiales; conocer la normativa en este ámbito y ser capaces de intervenir eficazmente para prevenir, combatir y eliminar el uso de tales prácticas.
- Ser capaces de actuar como diseñadores de itinerarios formativos a través del deporte y orientar a los destinatarios de su acción educativa a la elección de actividades motoras y deportivas adecuadas a sus niveles de crecimiento motor, mental, social y emotivo-afectivo.
- Poseer conocimientos generales sobre grupos, fenómenos dinámicos de la vida del grupo, procesos de formación y desarrollo de los grupos, con la finalidad de crear y gestionar el grupo-equipo o grupo-asociación/club.
- Adquirir conocimientos sobre procesos de comunicación interpersonal y social dirigidos a la creación y gestión de relaciones con las instituciones, asociaciones y familias.
- Conocer los reglamentos que regulan las actividades deportivas y las normativas relativas a la responsabilidad de las propias

acciones, a las instituciones y a los organismos o entes implicados en las actividades deportivas.

Con estas finalidades los titulados deben adquirir, en vinculación con los objetivos específicos del curso relativos a la profesionalización, técnicas motoras adecuadas mediante prácticas formativas en instalaciones adecuadas con un número de 20 CFU, como mínimo, y siempre bajo responsabilidad directa de las universidades implicadas».

Las actividades formativas indispensables para la clase de Laurea LM-68 se estructuran en 48 créditos de disciplinas específicas, entre los cuales, 4 son créditos de área psicológica y pedagógica y 4 del ámbito sociológico-jurídico (anexo n. 4).

1.5. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL DEPORTE

El diseño de programas de intervención educativa a través del deporte es una actividad especialmente compleja que necesita un desarrollo práctico de estrategias específicas basadas en fundamentos teóricos sólidos para poder llevarse a cabo.

Lerner (2004) afirma que es fundamental analizar los programas que ya están consolidados. Así pues, la investigación sobre la participación de los jóvenes en estos programas existentes podría servir como punto de partida.

Presentamos, a continuación, tres modelos de intervención educativa a través del deporte dirigidos a jóvenes adolescentes que, partiendo de directrices precisas, han desarrollado programas educativos flexibles que a través de los años han demostrado ser especialmente eficaces en la consecución de los objetivos para los que han sido proyectados.

1.5.1. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (RPS)

Uno de los primeros en desarrollar programas de intervención educativa, a través del deporte, fue, en los años setenta, Donald Hellison, quien desarrolló en los Estados Unidos lo que ha sido definido como *Modelo de Responsabilidad Personal y Social*¹⁸.

Diseñado en su origen para trabajar sobre el desarrollo de valores mediante la actividad física y el deporte con jóvenes socialmente desfavorecidos durante las clases de educación física en las escuelas, este modelo también ha sido utilizado, posteriormente, en contextos deportivos extracurriculares (Hellison, 2000b)¹⁹. Con los años, numerosas aportaciones y numerosos estudios han dado lugar a ajustes importantes cambios del programa.

El *Modelo de Responsabilidad Personal y Social* es un marco ideal para el desarrollo de valores personales y sociales en los jóvenes, especialmente de aquellos que viven en situaciones desfavorables para su crecimiento. Este *Modelo* consiste en objetivos, estrategias y metodologías necesarias para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través de la práctica deportiva (Hellison, 2003b).

Esta estructuración es la clave para un programa exitoso debido a que la falta de objetivos concretos o de una metodología apropiada es la principal causa de fracaso de muchos programas físico-deportivos orientados a la

¹⁸ En un principio Hellison utilizaba la expresión de Asunción de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte y no la palabra Modelo ya que, como él mismo explica en la introducción de uno de sus libros, «el término Modelo expresa algo que debe ser implementado de manera rígida o irreflexiva». Sin embargo, la intención de Hellison era compartir «ideas sobre las que reflexionar para ser validadas o no, y, en su caso, poder adaptarlas a tus alumnos y tus situaciones» (Hellison, 1995, p. VI). Sin duda, Hellison decide adoptar el término Modelo de Responsabilidad porque es el que usarán la mayoría de los estudiosos con el paso de los años, apropiándose de la definición que algunos académicos han realizado del término modelo, entendido como un programa flexible y no como conjunto de ideas rígidas (Hellison, 2003b, p. IX).

¹⁹ «En el deporte escolar se debe [...] evaluar la posibilidad de usar el deporte como un medio para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes [...]. Es importante ofrecer actividades que reduzcan los comportamientos individualistas y que den a los jóvenes la oportunidad de reunirse para realizar actividades físicas de manera autónoma» (Cfr. Fraile, en Isidori y Fraile, 2008 p.103)

integración y al fomento de la salud.

El modelo de Donald Hellison (Ídem), anteriormente mencionado, consta de pautas, objetivos, niveles de responsabilidad, estrategias y métodos de actuación.

1.5.1.1 Las líneas directrices del Modelo RPS

Como precisa Hellison (2003a) las siguientes directrices, fundamento del programa de desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte, deben ser adaptadas siempre al contexto y a las prácticas para asegurar que éstas responden a las necesidades específicas del propio contexto.

Por otra parte, incluso antes de las directrices, es necesario tener en cuenta algunos elementos para que el programa responda eficazmente a los objetivos y a las finalidades del contexto en el que se llevará a cabo, a saber:

- a) Teniendo la actividad motora un rol central en la educación física, el profesor debe ser competente para enseñarla.
- b) La educación física no debería ser solamente activa sino, también, educativa y debería situar a la persona, al ser humano, en el centro del proceso y promover su desarrollo en sentido holístico. Sin embargo, el desarrollo entendido en sentido holístico debe centrarse en objetivos específicos, ya que si se toman objetivos demasiado generales, ello podría derivar en una menor eficacia de la intervención.
- c) Los programas de actividad física - lo que implica acción, interacción y una amplia gama de estados emocionales - ofrecen una oportunidad única para el desarrollo personal y social. Pero hay que tener en cuenta que esta posibilidad de desarrollo personal y social

no es un resultado automático de la participación en el deporte, sino que se necesitan objetivos específicos, estrategias y profesores competentes.

A partir de estos supuestos se obtiene la esencia de la enseñanza de la responsabilidad personal y social y, por lo tanto, las directrices que la caracterizan. La relación que se establece entre profesorado y alumnado es esencial. La clave para educar en la responsabilidad es ser capaz de reconocer y respetar las siguientes cualidades de cada estudiante:

- a) Todos tienen puntos fuertes, no sólo débiles.
- b) Cada uno de ellos es una persona y como tal quiere ser reconocido, a pesar de parecer estar estereotipados por una determinada manera de vestir, lenguaje, gestos, etc.
- c) Cada alumno sabe cosas que el profesor no sabe; es una voz que necesita ser escuchada.
- d) Cada joven tiene la capacidad, si no la experiencia, para tomar decisiones correctas, para tomar buenas decisiones; a menudo, sólo necesitan realizar algo de “práctica” (al igual que hacen con el aprendizaje motor)
- e) El profesor debe saber integrar objetivos y estrategias vinculados a la actividad física y a la responsabilidad personal y social y, por el contrario, no enseñarlas por separado. Esto requiere que el profesor sea competente no sólo en la enseñanza de la actividad física, sino también en enseñar a los estudiantes a ser más responsables en el plano personal y social y en enseñar estos contenidos de manera integrada.
- f) Enseñar la responsabilidad significa activar procesos de empowerment (Labonté, 1994; Lopez, 2004; Lord, 1994; Rappaport, 1984; Fahlberg, Poulln, Girdano & Dusek, 1991) en los estudiantes, lo que significa trasladar gradualmente el “poder”

del profesor a los estudiantes, acompañando este proceso con momentos de reflexión. Enseñar la responsabilidad significa ayudarlos a aprender a tomar decisiones sabias y darles la oportunidad de hacerlo.

- g) Trasladar la responsabilidad adquirida en las actividades del programa a otros ámbitos de la vida de los jóvenes, si queremos que ésta se convierta en parte integrante de sus vidas.

- ***Los objetivos***

El modelo de Hellison para el desarrollo de la responsabilidad personal y social se propone cinco objetivos sobre los que se construyen cinco niveles, que constituyen los *pasos* para alcanzar dichos objetivos.

Los dos primeros objetivos, de este modelo, son el respeto y el empeño que, a su vez, son los dos niveles iniciales para el desarrollo de la responsabilidad. Ambos son esenciales como base para un ambiente positivo para el aprendizaje. Los dos niveles sucesivos, centrados en el desarrollo de la autonomía personal, la capacidad de ayudar a los demás y la capacidad de liderazgo, son fases más avanzadas que dan a los estudiantes la oportunidad de aprender a tomar decisiones, a experimentar y a crecer. De manera más específica, el *primer nivel* tiene como objetivo el favorecer la superación en los jóvenes que tienen comportamientos irresponsables, como por ejemplo, culpar a los demás de los propios errores, o negar la responsabilidad personal por lo que hacen o no llegan a hacer. Por lo tanto, el objetivo es desarrollar el respeto para los derechos y los sentimientos de los demás (Hellison, 2003b). Este nivel se funda sobre tres componentes relacionados:

1. El autocontrol, aspecto fundamental porque: *«un alumno no puede participar en las actividades que se propongan si antes no es capaz de controlar su comportamiento suficientemente como para no*

interferir en el derecho de los otros estudiantes a aprender y en el derecho del profesor a enseñar» (Hellison, 1995: 13).

2. El derecho a la paz y a la resolución de conflictos pacíficamente y democráticamente animando la negociación y reconociendo las diferencias de opinión como legítimas.
3. El derecho de cada uno de ser incluido.

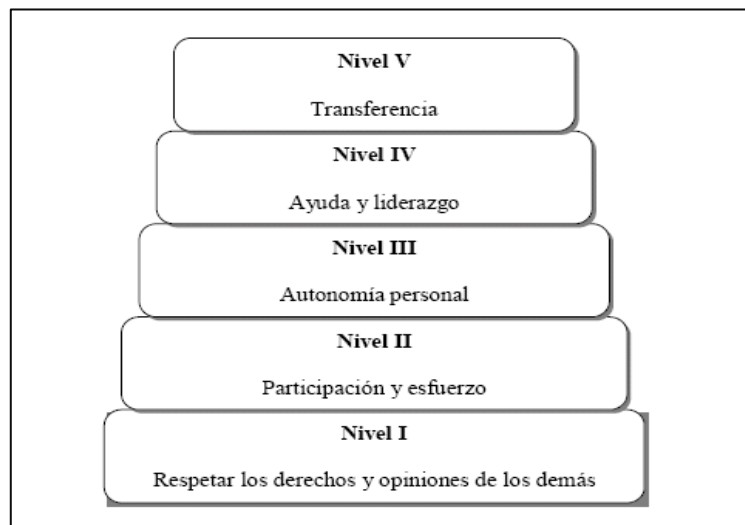


Figura 2. Niveles de Responsabilidad (adaptado de Hellison, 1985, 2003b)

El *primer nivel* se puede entender como lo mínimo que podemos hacer por los demás, mientras que el quinto nivel puede ser visto como lo que más podemos hacer por los demás (Ídem, pag 30).

El *segundo nivel* se funda sobre la participación y el esfuerzo. Aspectos que permiten a los estudiantes experimentar positivamente los contenidos del programa y contrarrestar los comportamientos autodestructivos a través del involucramiento en diferentes actividades, permitiéndoles utilizar sus propios recursos y desarrollar el concepto de éxito.

El *tercer nivel* se centra en el desarrollo de la autonomía a través de actividades que fomenten en los jóvenes la planificación, organización y la toma de decisiones y, por consiguiente, la asunción de la responsabilidad. Un detalle fundamental en este nivel es el establecimiento de metas que tienen que ser significativas para los estudiantes, compartidas con ellos, concretas y próximas, es decir, suficientemente difíciles pero realistas. Del mismo modo deben ser cuantificables y además, para los participantes, son fundamentales son los *feedback* respecto a sus progresos.

En el *cuarto nivel* el objetivo de aprendizaje, para los participantes, es el de «*extender su sentido de responsabilidad más allá de ellos mismos por medio de la colaboración, mostrando interés y ayuda*» (Hellison, 1995: 13).

Se busca el desarrollo de la empatía para comprender cuando y si es importante la ayuda. Claramente, es importante tener en consideración la edad y el tiempo necesario para trabajar con los jóvenes en este nivel del programa.

Trasladar fuera del programa el aprendizaje, «fuera del gimnasio», como sugiere Hellison (2003a) es, finalmente, el último nivel donde el alumno experimenta las cuatro responsabilidades aprendidas, en la escuela, en casa, con los amigos, para verificar si el programa ha logrado las metas que se habían fijado. Sin embargo, los profesores, a menudo, excluyen este objetivo/nivel, que en realidad es fundamental como *feedback* de la experiencia y, por tanto, como evaluación final para el profesor y para el propio grupo.

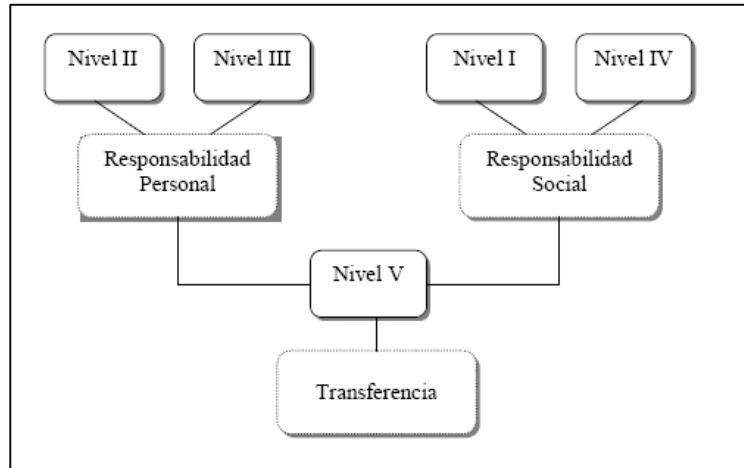


Figura 3. Relación de cada nivel en función del tipo de responsabilidad que desarrolla (adaptado de Hellison, 1985, 2003b)

- ***Estrategias y métodos de actuación***

Las directrices para la enseñanza de la responsabilidad se basan en una perspectiva holística, relacional y centrada en la persona. Los cinco objetivos /niveles precisan la asunción de responsabilidad de los estudiantes con respecto a aquello que va a ser desarrollado. Hellison (2003b), establece, por último, las posibles estrategias (precisando que cada persona libremente puede aplicarlas y adaptarlas a situaciones específicas) que deberían estar presentes y caracterizar cada uno de los niveles:

- *Tiempo de consejo (Counseling time)*. Como se ha dicho anteriormente, la relación entre profesor y alumno es fundamental. Por tanto, es esencial encontrar el tiempo antes de comenzar el programa, y siempre que sea necesario y posible, hablar con el mayor número de alumnos de forma individual.
- *Toma de conciencia (Awareness talk)*. El profesor explica a los estudiantes, brevemente y de forma gradual, los cinco niveles de responsabilidad. Después de la primera explicación, en las

siguientes lecciones, este momento se convierte en una oportunidad para recordarles el objetivo del día. Más tarde, cuando los estudiantes tienen ya un poco de experiencia con el programa, podrán conducir estos encuentros describiendo el programa y los niveles en los términos que consideren pertinentes.

- *La sesión (The lesson)*. La mayor parte del tiempo se utiliza en la lección de actividad física en la que se ponen en marcha las actividades propuestas en función de los objetivos prefijados.
- *Encuentro de grupo (Group meeting)*. Al final de la lección los alumnos y los profesores se reúnen para ofrecer a todos la oportunidad de expresar sus puntos de vista sobre la lección del día. Es importante ofrecer esta oportunidad para que los estudiantes se sientan partícipes y libres de expresar sus puntos de vista. Las reuniones de grupo son el lugar ideal para resolver los posibles conflictos, discutir las reglas, etc.
- *Tiempo de reflexión (Reflection time)*. la última actividad supone a los estudiantes tener que implicarse en una autoevaluación de sus propias actitudes, intenciones y comportamientos en relación con los cinco niveles de responsabilidad. Mientras que en el *Encuentro de grupo (Group meeting)* los estudiantes tienen la oportunidad de evaluar el programa, esta fase está diseñada para permitir a los estudiantes a reflexionar y evaluarse a sí mismos. Son muchos los métodos de autoevaluación que se pueden utilizar, incluyendo el diario, expresarse a mano alzada, realizar una *checklistlist* y momentos de debate antes de salir del gimnasio. El profesor también puede pedir a los estudiantes que

expongan ejemplos de lo que significa para cada uno de ellos la asunción de responsabilidad en determinados contextos de su vida fuera del gimnasio.

- *Tiempo de consejo (Counseling time)*. Después de las lecciones el profesor tiene a veces oportunidad de breves encuentros individuales con los estudiantes para utilizar como un momento de *follow-up* respecto a la jornada y a los posibles problemas o dificultades que hayan surgido.

- *Estrategias para la enseñanza*

Hellison (2003b) subdivide las estrategias para la enseñanza en cuatro grupos. Al principio es preferible utilizar una didáctica frontal para explicar el programa a los estudiantes y darles tiempo a tomar conciencia de los niveles que lo constituyen. Después, gradualmente, es necesario transferir la conducción de las lecciones del profesor a los estudiantes, activando procesos de *empowerment* tanto individualmente como a nivel de grupo. Inicialmente esta transferencia resulta difícil tanto para los profesores como para el grupo de estudiantes, pero cuando empiezan a experimentar su capacidad de *liderazgo* este método de enseñanza ha demostrado ser mucho más fácil y eficiente que los métodos tradicionales.

Hellison (*Ídem*) define este proceso de transición de poderes *principio del acordeón*, porque se desarrolla de manera no uniforme pero gradual hacia un mayor poder de decisión, apretando y aflojando las riendas, si es necesario, ya sea con todo el grupo como con cada estudiante de manera individual.

Para promover la participación²⁰ el profesor puede decidir, junto con el grupo, cambiar las reglas del juego (por ejemplo, el baloncesto, voleibol,

²⁰ Cfr. Fraile A. (2008), Il modello centrato sulla partecipazione, en Isidori E. Fraile A., *Educazione sport e valori. Un approccio pedagogico critico riflessivo*, Aracne, Roma, pp. 108-110)

etc.) haciéndolas más flexibles para permitir a todos los miembros del grupo jugar y mejorar sus habilidades motoras (cfr. Hellison, 1985).

Por otra parte, al formar los equipos para evitar que los chicos menos capaces sean elegidos al final, Hellison propone nombrar capitanes a aquellos que asuman la responsabilidad de hacer un equipo equilibrado, ofreciendo a todos la oportunidad de participar. Para motivar la participación de los estudiantes, el profesor puede proponer cambios o alternativas para el juego o la tarea solicitada aumentando, gradualmente, la dificultad o la intensidad de la tarea. Para tal propósito es importante que el profesor redefina el concepto de *éxito* como mejoramiento personal. La modificación de las tareas en base a tiempos de aprendizaje individuales, es decir, de cada alumno, es importante, justamente, para ayudar a los estudiantes a redefinir el significado del concepto de éxito respecto a sí mismos. Esto no significa quitarles la oportunidad de ganar o perder ni tampoco recompensar a todos. Redefinir el éxito es dar a los estudiantes varias opciones, incluida la posibilidad de intentar ser el ganador de una carrera. Al mismo tiempo, los estudiantes deben aprender a respetar las definiciones de éxito de los demás.

Los estudiantes, por lo tanto, deben realizar un plan de trabajo personal con la ayuda del profesor basado no sólo en sus propios intereses sino, también, sobre las exigencias del profesor. Es importante construir una progresión de los objetivos a conseguir de manera que éstos sean medibles para permitir al estudiante trabajar de manera autónoma. No obstante, el profesor debe conocer el estado de progreso de los estudiantes mediante la elaboración, si es posible, de una lista de actividades que los estudiantes deben desarrollar durante cada lección. Para ello, sería conveniente dividir la clase en pequeños grupos y preparar una lista para cada uno de ellos de los objetivos que deben alcanzarse durante la actividad (por ejemplo, número de saltos con la cuerda o, en el caso del voleibol, el número de veces que se consigue tocar la pared con el balón). De ese modo, cada estudiante según su capacidad, contribuirá a lograr el objetivo común del grupo.

A medida que avance el programa es importante que los estudiantes lo supervisen asumiendo por turnos el rol de entrenador. Es fundamental que todos los estudiantes desempeñen, al menos, una vez cada uno, el rol de líder del grupo, independientemente del nivel de capacidad, haciendo que gestionen una parte de la lección, como puede ser el calentamiento. Para ellos ésta es una experiencia muy enriquecedora ya que tienen la responsabilidad de ser un ejemplo para los demás.

1.5.1.2. Aplicaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social

En los años 70 se realizaron las primeras aplicaciones del Modelo de Responsabilidad de Hellison. Los participantes eran adolescentes de riesgo de barrios marginales de la ciudad de Chicago. Las implementaciones se desarrollaron en escuelas alternativas, Centros de menores y en actividades extraescolares utilizando diferentes programas y en diversas modalidades, como, por ejemplo, el *Youth Leaders Corps* o el *Cross-Age Leadership Program*. (Hellison, Martinek y Walsh, 2008). El análisis realizado en 2002 de Hellison y Walsh sobre 26 estudios que, a partir del 1970 hasta el 2001, evaluaron el Modelo de Responsabilidad Personal y Social, muestra que los resultados fueron positivos.

La mayor parte de investigaciones se han realizado en los Estados Unidos donde muchas Universidades²¹ han desarrollado programas físico-deportivos basados en este Modelo formando, también, una asociación llamada Urban Youth Leader Partnership. La finalidad de esta asociación fue la promoción del Modelo de Responsabilidad en los jóvenes de áreas de ciudades socialmente y económicamente deprimidas, para responder a las necesidades

²¹ University of Illinois en Chicago, California State University en Los Ángeles, University of Northern Colorado en Greeley, University of North Carolina en Greensboro y University of Denver

del entorno sociales y crear una conexión entre esto y la universidad del territorio (Pardo, 2008; Hellison et al., 2000).

Las aplicaciones del modelo en los Estados Unidos han sido mayoritariamente centradas en el trabajo con aquellos estudiantes que presentaban problemas de conducta, comportamiento y baja motivación hacia el entorno educativo (DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001) y, también, con jóvenes provenientes de minorías raciales afroamericanas (Hellison, 1993; Hellison & Wright, 2003; Schilling, 2001; Wright & Li, 2009) o latinos (Cutforth, 1997, 2000; Kallusky, 2000; Lifka, 1990). Las implementaciones del programa fueron particularmente centradas en alumnos de educación primaria (6 a 10 años) y grado medio (11 a 13 años). Han sido, también, experimentadas aplicaciones del modelo con jóvenes de edades diferentes para favorecer el desarrollo del liderazgo en aquellos de mayor edad (Cutforth & Parker, 1996; Cutforth, 2000; Hellison & Wright, 2003; Schilling, 2001).

El programa proporciona al menos un año de implementación todavía la mayor parte se han desarrollado en un tiempo máximo de un semestre con una duración de las sesiones de una hora (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000^a; Hellison, 1993; Martinek et al., 2001; Wright & Li, 2009).

Algunas de estas actuaciones han utilizado un único deporte como el baloncesto (Cutforth & Puckett, 1999; Hellison & Georgiadis, 1992; Hellison, 1993; Hellison & Wright, 2003; Schilling, 2001) o el Taichi (Wright & Li, 2009); otras han implementado diferentes deportes y, también, una mezcla de estos (Kallusky, 2000; Martinek et al., 2001; DeBusk & Hellison, 1989 o Lifka, 1990). La elección del deporte dependía, también, de lo que se practica mayoritariamente en su entorno social, como, por ejemplo, el baloncesto en los Estados Unidos.

La aplicación del modelo ha sido efectuada en contextos escolares y extraescolares como centros comunitarios, agencias de juventud o clubes.

La metodología utilizada de forma prioritaria ha sido la cualitativa (estudio de caso) dada la finalidad del modelo de favorecer la adquisición de la responsabilidad personal y social, y el objeto de estudio que esta siempre dirigidos a las personas; solo en algún caso ha sido utilizado esta metodología junto con la cuantitativa.

Lo que se destaca, en un análisis efectuada por Hellison & Walsh (2002), respecto a los resultados obtenidos en 26 estudios sobre el Programa de Responsabilidad Personal y Social, es una mejoras en el autocontrol de los participantes, en la participación y esfuerzo, en el trabajo en equipo y en la cooperación.

Como destaca Pardo (2011) resulta difícil medir cuantitativamente la adquisición de responsabilidad personal y social (finalidad principal del Modelo de Hellison) en los participantes. Por este motivo, para evaluar los resultados, ha sido utilizada casi exclusivamente la metodología cualitativa (DeBusk & Hellison, 1989; Galvan, 2004; Kallusky, 2000; Schilling, 2001).

Solamente en las investigaciones de Collingwood (1997), Cutforth & Puckett (1999), Hellison & Wright, (2003), Kahne et al.(2001) y Martinek et al. (2001) se utilizó una metodología mixta.

Por lo tanto, desde los datos recogidos, mediante las técnicas prevalentemente utilizadas (entrevistas, cuestionarios y diarios), se evidencia que las mejoras principales que se han destacado en los jóvenes participantes han sido: la adquisición de autocontrol hacia el material, los compañeros, las instalaciones, la autoridad y las normas (DeBusk & Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Kahne et al., 2001; Kallusky, 2000; Lifka, 1990; Schilling, 2001). Respecto al nivel V del programa, Schilling, en su investigación del 2001, subraya un aumento de conductas relacionadas con ayudar a los demás, mientras que, Georgiadis (1990) y Lifka (1990), indican un mayor desarrollo en la autonomía personal, objetivo del III nivel. En el estudio de Georgiadis del 1990, se señala la mejora de la capacidad de trabajar en grupo.

Compagnone (1995) y Lifka, (1990), hallaron, en sus investigaciones, un mayor participación y esfuerzo de los participantes en desarrollar las tareas del programa. La mejora en los participantes de técnicas de comunicación, relaciones interpersonales, se destacaron en los resultados de Cutforth (1997), Kallusky (2000) y Lifka (1990) y el sentido de responsabilidad, tanto personal como social, en aquellos de Compagnone (1995) y Kallusky (2000). También se aprecian mejoras en el V nivel de este programa (Cutforth, 1997; DeBusk & Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Lifka, 1990; Martinek et al., 2001)

1.5.1.3. Aplicaciones del Modelo de Responsabilidad en España

Desde el año 2000, en España, han sido realizadas diferentes aplicaciones del modelo de Hellison, así como, diversas investigaciones relacionadas con este modelo.

Jiménez (2000), en su tesis doctoral, diseñó y experimentó un modelo de intervención educativa a través del deporte, dirigido a adolescentes en riesgo que desarrollaban el Programa de Garantía Social de la Comunidad de Madrid a partir de Modelo de Hellison. Los resultados de su trabajo mostraron una disminución de la violencia y el aumento de la integración, la participación, la confianza y la comunicación entre los estudiantes, así como, del respeto, la comprensión y la aceptación de las normas.

Otra tesis doctoral, centrada en el Modelo de Hellison, fue la de Vizcarra (2003) realizada en la Universidad del País Vasco. Su trabajo tenía como finalidad el establecimiento de relaciones interpersonales positivas creando un clima de confianza entre entrenadores y escolares. Por ello, favoreció el desarrollo de las habilidades personales básicas a través de la activación de

una formación permanente dirigida a los entrenadores y técnicos deportivos, centrandó la intervención sobre el esfuerzo y la mejora personal.

Cecchini, Montero y Peña (2003) adaptaron el programa de Hellison para implementarlo con niños de 12 y 13 años de Secundaria. Los resultados de la investigación, desde una metodología cuantitativa, evidenciaron un cambio en las opiniones y conductas relacionadas con el juego limpio en el deporte y sobre el autocontrol personal de los niños del grupo experimental, cambios que se apreciaron no sólo en el ámbito deportivo, sino también, en la vida cotidiana. Sin embargo, en los adolescentes del grupo de control, no se destacaron cambios significativos.

También, en Valencia, son numerosas las investigaciones que han sido realizadas adaptando el Modelo de Hellison al contexto español y en el currículo escolar de Educación Física. Tal y como demuestra el equipo de investigación que desarrolla el proyecto “Enseñando responsabilidad personal y social a adolescentes de riesgo”, que tiene como directora a la profesora Amparo Escartí Carbonell²² (Escartí Carbonell et al., 2002; Escartí Carbonell, 2003; Escartí Carbonell et al., 2003; Escartí Carbonell y Marín Suelves al., 2005b; Escartí Carbonell et al., 2006; Escartí Carbonell et al., 2009; Escartí Carbonell et al., 2010; Marín Suelves et al., 2005).

Las primeras dos intervenciones de este grupo de investigadores analizaron las aplicaciones realizadas con adolescentes de riesgo escolarizados en Educación Secundaria (14 a 16 años) que formaban parte del Programa de Adaptación Curricular en Grupo (Escartí Carbonell et al., 2004, 2006). Los resultados de estas intervenciones evidenciaron que, después de la implementación del modelo de responsabilidad durante un curso escolar en las clases de educación física, se obtuvieron mejoras en las

²² La profesora Amparo Escartí Carbonell es titular de Psicología Social, en la Facultad de Psicología y especialista en el estudio de las consecuencias psicológicas y sociales que la práctica del deporte tiene para los niños y los adolescentes.

conductas agresivas del grupo de intervención y un aumento en los comportamientos de ayuda, autonomía y colaboración en el aula y con el grupo de iguales.

Los resultados de otra investigación sobre la aplicación del modelo de Hellison, desarrollado durante dos cursos escolares, en las clases de Educación Física, con alumnado en riesgo de abandono escolar y exclusión social en edad temprana (comprendidas entre los 10 y 12 años), mostraron mejoras respecto a la integración social, en el sentido de la autoeficacia y en los comportamientos de responsabilidad (Escartí Carbonell y Marín Suelves, 2005b). También los profesores y maestros que participaron en la implementación evaluaron esta experiencia como muy importante para su trabajo.

También, una nueva aplicación del programa de responsabilidad personal y social se llevó a cabo en las escuelas públicas del Ayuntamiento de Quart de Poblet (Comunidad Valenciana) con efectos positivos en el desarrollo psicosocial en los grupos de participantes (Marín et al., 2005, Escartí Carbonell y col, 2010).

En relación con este apartado, otra investigación es la efectuada por Ruiz Pérez en la Universidad de Castilla La-Mancha, en Toledo, que analiza el programa deportivo *Project Effort* (Proyecto Esfuerzo), realizado por Tom Martinek en la *University of North Carolina* en Greensboro y que se centra en el Modelo de Responsabilidad de Hellison (Martinek y Ruiz Pérez, 2005; Ruiz Pérez et al., 2006; Martinek et al., 1999; Martinek y Schilling, 2003; Schilling, 2001; Schilling, Martinek y Carson, 2007).

Finalmente, Pardo (2008), en su tesis doctoral, realiza un estudio múltiple de casos sobre la implementación de un programa físico deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad dirigido a transmitir valores a jóvenes socialmente desfavorecidos de Getafe (España), L'Aquila (Italia) y Los

Ángeles (EE.UU.). Los resultados evidencian «un cambio positivo progresivo en el comportamiento de los estudiantes más problemáticos y un impacto favorable en las escuelas donde se realizó. También hubo una mejoría significativa en las actitudes de los alumnos en relación a los aspectos clave del Modelo de Responsabilidad como el respeto, la participación, el esfuerzo y la autonomía personal. No obstante, los resultados relacionados con los últimos Niveles de Responsabilidad (i.e., liderazgo y transferencia) no fueron tan positivos, por lo que es razonable afirmar que la corta duración del programa (10 semanas) hizo más difícil consolidar los niveles superiores del Modelo de Responsabilidad. Asimismo, el estudio múltiple de casos revela que las percepciones de los participantes en relación a este programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad con respecto a experiencias previas en otras clases de Educación Física, fueron muy positivas y están relacionadas con seis temas: aspectos estructurales, contenido del programa, metodología de enseñanza, rigurosidad del profesor, estrategias de reflexión y oportunidades para el liderazgo» (Ídem: XXX).

El modelo de Hellison sigue siendo implementado de manera continuada desde los años setenta en los Estados Unidos y en España. Esto se debe a que, tal y como se ha evidenciado, los resultados de los estudios demuestran su eficacia en el desarrollo de la responsabilidad en los jóvenes, junto a la facilidad de comprensión del programa para ellos, así como a una sencilla aplicación de las herramientas para los docentes/entrenadores.

1.5.2. Programas para el desarrollo de las *life skill* a través del deporte

A finales de los años ochenta, con el nacimiento de los primeros estudios sobre *life skills*, Danish et al. fundaron en Virginia el *Life Skill Center* con el propósito de desarrollar, implementar y evaluar programas para el desarrollo de *las competencias para la vida* en niños, adolescentes y adultos, y así promover la salud y reforzar el desarrollo personal.

Pusieron a punto y sistematizaron programas para el desarrollo de estas competencias a través del deporte, que con el paso del tiempo han sido implementados y experimentados en otros países como España, Portugal, Australia y Nueva Zelanda.

En la actualidad estos programas están recibiendo mayor atención porque, por desgracia, cada vez son más frecuentes los comportamientos de riesgo en adolescentes y la consecuente puesta en peligro de su bienestar individual.

Danish et al. (1992a, 1992b) han desarrollado, concretamente, dos programas de intervención educativa para niños y adolescentes con edades comprendidas entre diez y catorce años, el programa *Going for the Goal* (GOAL) y el programa *Sports United to Promote Education and Recreation* (SUPER).

El programa GOAL ganó en 1996 el *Premio Prevención*, otorgado por la *Asociación Americana de Salud Mental*. También ha recibido importantes reconocimientos por parte del Departamento Norteamericano de Salud y Servicios Humanos para la Prevención de la Violencia.

Ambos programas se basan en la idea de que una intervención es un espacio planificado y programado puesto en práctica, generalmente, en un grupo con el fin de cambiar el proceso de desarrollo (Danish, 1990). Si bien el programa GOAL es un programa aplicado principalmente en el contexto

escolar, SUPER utiliza el deporte como instrumento para la enseñanza de las *life skills* en contextos deportivos extraescolares, fuera de la escuela, buscando al mismo tiempo fomentar capacidades y habilidades deportivas en jóvenes atletas (Danish, Nellen & Owens, 1996).

1.5.2.1 Las *life skill* y las directrices de los programas *del life skill center*

La Organización Mundial de la Salud (1993) define las *life skill* como aquellas habilidades necesarias para un comportamiento adaptativo y positivo, que permiten a los individuos ser capaces de afrontar eficazmente las exigencias y desafíos de la vida cotidiana.

Concretamente las *life skills* hacen referencia a tres dimensiones de la persona:

- Dimensión Cognitiva
- Dimensión Emotiva
- Dimensión Relacional y Social

Las *life skills* no se deben confundir con los valores que representan el marco de referencia del que nacen y del cual se originan. Los valores están presentes en todos los aspectos del comportamiento humano y la educación y sirven para orientar la práctica educativa (Pellerey, 1998). Sin embargo, los valores son construcciones hipotéticas difícil de definir, muy ligados a las creencias y actitudes (Gutiérrez Sanmartín, 2003).

Por el contrario, las *life skill* son más concretas y nos dan la oportunidad de operar sobre nuestro mundo. Pueden ser puestas en práctica en función de los valores pero, también, pueden ser puestas en práctica independientemente de ellos (Giesenow, 2005).

El deporte representa un contexto privilegiado para su desarrollo en los jóvenes y especialmente en los adolescentes que, en busca de una identidad personal propia, tienen la posibilidad de experimentar, conocerse, ponerse a prueba y desarrollar, al mismo tiempo, competencias relacionales, sociales y emotivas. Además, durante este momento del ciclo de vida, muchos jóvenes comienzan a poner en práctica comportamientos que representan riesgos para su salud y que amenazan el bienestar individual (abuso de alcohol y drogas, conductas violentas, actividad sexual precoz y sin protección, abandono escolar (Johnston & O'Malley, 1986; Perry & Jessor, 1985). Generalmente, cuando los jóvenes muestran problemas en estas áreas, probablemente, también, tienen situaciones problemáticas en otras esferas de la vida (Johnston & O'Malley, 1986).

En este sentido, es necesario desarrollar intervenciones para promover la salud, enseñando a los niños a elegir los modelos de comportamiento dirigidos al respeto y al mantenimiento de la salud, en lugar de limitarse a informar acerca de las consecuencias de la puesta en práctica de comportamientos negativos (Danish, 1998).

Los investigadores afirman que existe una correlación entre los comportamientos de riesgo o problemas comportamentales y las expectativas futuras negativas. De los datos emerge que los adolescentes que tienen expectativas futuras negativas no se sienten apreciados por la sociedad y, por lo tanto, les preocupa menos el hecho de poner en práctica comportamientos de riesgo (Gullotta, 1990). Por tanto, el consumo de alcohol en la adolescencia y al inicio de la edad adulta (Newcomb, Bentler e Collins, 1986), el abuso de sustancias tóxicas (Johnston, O'Malley & Bachman, 1986) la actividad sexual sin protección (Jones & Philliber, 1983) y los comportamientos desviantes (Catalano, Hawkins, White & Padin, 1985) son superiores en estos jóvenes que en aquellos que tienen confianza y expectativas positivas en su futuro.

De hecho, cuando los individuos se sienten incapaces de controlar su futuro, no le dan tanta importancia a la salud como aquellos que reconocen poseer control a este nivel (Klerman, 1993). Por lo tanto, las intervenciones informativas, respecto al peligro de caer en comportamientos problemáticos, corren el riesgo de ser ignoradas (Danish & Nellen, 1997).

En consecuencia, es importante implicarlos activamente, hacerlos partícipes de intervenciones educativas que les hagan capaces de ejercitar un control sobre su vida.

Además, estas competencias son más fácilmente enseñadas y aprendidas cuando se ligan en la vida cotidiana (Danish & Hale, 1983).

Los contextos en los que vive el individuo son la familia, la escuela, el lugar de trabajo, el vecindario y la comunidad y todos necesitamos sentirnos integrados y reconocidos como personas válidas y capaces en estos. Además, con el paso de los años, el número de contextos con los que entramos en relación, en los que sentimos la necesidad de tener éxito aumenta (por ejemplo, un niño necesita principalmente a su familia mientras que un adolescente necesita tener éxito, sentirse integrado en la familia, la escuela y en el grupo de iguales (Bandura, 2000; Maulini, 2006a). Por otra parte, los contextos son diferentes y las exigencias del contexto mismo son diferentes. También es probable que los individuos de un mismo ambiente sean diferentes entre sí, dependiendo de las *life skills* que hayan adquirido con anterioridad y en razón de sus recursos y oportunidades (reales o percibidas) (Danish et al., 1995; Danish & Donohue, 1995). Por esta razón, los educadores, profesores, entrenadores que desean promover y llevar a cabo la preparación para la vida deben ser sensibles a las diferencias en el desarrollo, ambientales e individuales, y el hecho de que el conocimiento no puede ser el mismo para los individuos de diferentes edades, etnia, grupo racial o grupo socioeconómico (Danish, 1997). Además, deberían ser los compañeros mayores los que enseñaran las *life skill* a los más jóvenes. Esta estrategia es fundamental por dos razones. En primer lugar, porque recurrir a

los mayores significa escoger formadores naturales, que sirven como modelo, en especial por lo que respecta al respeto y a la enseñanza del valor de la salud y de la importancia de pensar en el propio futuro (Alois-Young, Graham & Hansen, 1994). Los estudiantes mayores, de hecho, pueden constituir imágenes concretas de lo que los adolescentes podrían convertirse en el futuro, porque generalmente han nacido en el mismo barrio, han asistido a la misma escuela y se han encontrado con problemas y obstáculos similares. Hay que tener en cuenta que para enseñar estilos de vida saludables a los jóvenes es importante que el mensaje y el maestro sean creíbles. Por ello, estos jóvenes están en una posición ideal para ser maestros y formadores eficaces (Danish, 1993). Esta estrategia es, ante todo, una valiosa experiencia de aprendizaje para los estudiantes y educadores, ya que promueve la auto-eficacia en la toma de conciencia de su capacidad para promover y desarrollar un sentido de la responsabilidad en los estudiantes más jóvenes, adquiriendo de tal modo conocimientos y capacidades importantes (Hines, 1988; Snyder & Omoto, 1992).

Danish, Petitpas & Hale (1990, 1992, 1993 y 1995) subrayan la importancia que el deporte puede desempeñar a nivel educativo, ya que es un medio capaz de fomentar y promover un desarrollo positivo, sobre todo respecto a la formación del estilo de vida (Danish & Nellen, 1997) por el estrecho vínculo entre *sport skill* y *life skill*. Entrenadores, atletas y directores deportivos sostienen que la participación en el deporte puede tener un efecto beneficioso sobre el desarrollo psicosocial de sus participantes, ya que supone un espacio donde se puede desarrollar la responsabilidad, la idoneidad, la tenacidad, la capacidad de resolución de problemas y de toma de decisiones (Kleiber & Roberts, 1981). Uno de los valores de la experiencia deportiva reside en la aplicación de las competencias aprendidas durante las actividades deportivas en otros ámbitos y contextos de la vida. El deporte, de hecho, es un ambiente particularmente apropiado para el aprendizaje de competencias transversales por dos razones:

- Las *skill* físico-deportivas son similares a las *life skill* en la medida en que se aprenden mediante actividades de demostración, *modeling* (las experiencias vicarias de Bandura) y a través de la práctica (Danish e Hale, 1981 e Whiting, 1969)
- Muchas de las competencias aprendidas en el deporte, la resolución de problemas, saber cómo afrontar los retos, saber formular objetivos, la capacidad de comunicarse, saber cómo encajar tanto el éxito como el fracaso, la capacidad de trabajar en grupo dentro de un sistema, recibir y beneficiarse del *feedback* son habilidades y competencias que pueden y deben ser aplicadas y transferidas a otras áreas de la vida (Danish et al. 1995).

Sin embargo, en la transferencia de competencias de un contexto a otro (por ejemplo, de los deportes a áreas extra-deportivas), es importante ser consciente de que las competencias adquiridas en un contexto no se ajustan, automáticamente, a otra área o contexto de la vida. Para comprender qué hacer hasta que tenga lugar la transferencia de las competencias, la adaptación y adecuación de las mismas, es necesaria una *life skill* fundamental llamada pensamiento crítico-reflexivo (Danish, Petitpas & Hale, 1992). Con este objetivo que se ha desarrollado el programa SUPER y otros programas que utilizan el deporte como una metáfora para que los jóvenes comprendan que la enseñanza de las competencias debe ir acompañada de explicaciones sobre su utilidad en diferentes campos de la vida (Danish et al., 1996).

Con este propósito, es importante destacar cinco aspectos fundamentales:

- a) En primer lugar, los niños deberían creer que poseen valiosas competencias y cualidades en otros contextos porque, a menudo, las personas, independientemente de su edad, no reconocen que muchas de las habilidades que han adquirido para sobresalir en un ámbito

como el deporte o simplemente para sobrevivir en la vida, pueden ser transferidas y aplicadas a otras áreas o contextos de la vida (Danish et al., 1996; Danish & Nellen, 1997).

- b) Los jóvenes que participan en actividades deportivas deberían aprender que, además de las habilidades físicas y motoras (por ejemplo, lanzar una pelota), también poseen habilidades cognitivas (por ejemplo, esquemas mentales, formulación de objetivos, toma de decisiones, hacer frente y tratar de controlar sus niveles emocional), algunas de las cuales son necesarias en otros ámbitos no deportivos (Danish , 1998).
- c) En tercer lugar, los jóvenes deben saber cómo se han aprendido las competencias físicas y cognitivas y en qué contexto. Las habilidades pueden ser adquiridas a través de la instrucción formal (en la que el desarrollo de las competencias es el objetivo fundamental, dando al individuo numerosas oportunidades para el aprendizaje de las mismas bajo la supervisión del formador) o por ensayo y error (en que los adolescentes tratan de imitar las competencias probando hasta que adquieren su propia versión de la competencia) (Danish et al., 1996; Danish, 1997).
- d) En cuarto lugar, los adolescentes deben entender las motivaciones y los principios sobre los que se construye la competencia, tanto en ambientes deportivos como no deportivos. En este nivel es importante destacar que es posible que los adolescentes no tengan confianza en su capacidad para aplicar sus competencias en ámbitos no deportivos en los no atletas, y esto puede generar vacilaciones en la aplicación de las mismas (Danish & Nellen, 1997).
- e) Por último, algunos adolescentes centran de tal manera la construcción de la identidad personal en el deporte, que se sienten poco motivados para explorar roles no deportivos (Petitpas & Champagne, 1988), hasta el punto de considerarse atletas de éxito,

pero no personas de éxito; esto podría reducir la confianza en sí mismos con respecto a su capacidad para explorar contextos no deportivos, si piensan que en estos contextos probablemente no son capaces de lograr el mismo éxito (Danish et al., 1996).

1.5.2.2. Los programas del *life skill center*: principios y presupuestos

Como ya se ha dicho, GOAL y SUPER son programas dirigidos a niños y adolescentes de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años (Danish & Nellen, 1997). El programa GOAL (Danish et al. 1992a, 1992b), aplicado por primera vez en 1987, ha sido desarrollado y aplicado principalmente en la escuela secundaria, pero también en actividades deportivas como el fútbol, golf, tenis, etc., aunque de maneras diferentes. Los deportes en los que GOAL ha sido aplicado han sido los precursores del SUPER que es, sin embargo, un programa extra-escolar basado en el deporte y que está todavía en fase de desarrollo (Cruz et al., 1998; Danish, 1992a, 1992b).

Danish et al. (1996, 1997), indican los principios y presupuestos base para el desarrollo y la actuación de dos programas de intervención, *GOAL* e *SUPER*:

- *Identificar los objetivos de la intervención.* En primer lugar, es necesario estudiar y evaluar las características de la comunidad en la que se desarrollarán los programas, a través de procedimientos metodológicos específicos para identificar, en consecuencia, los objetivos de aprendizaje.

- *Determinar el target y la temporalización de la intervención.* Cuando se pone en práctica una intervención, los *destinatarios* y la *temporalización* de la misma son fundamentales. Respecto a los *destinatarios*, el programa debe intervenir a nivel individual a través del grupo para permitir a los participantes desarrollar las competencias necesarias. En cuanto a la *temporalización*, Danish, Smyer e Nowak (1980) sugieren que son necesarias tres fases:
 - a. Antes de la intervención: estrategias de promoción.
 - b. Durante el transcurso de la intervención: estrategias de apoyo.
 - c. Después de la intervención: estrategias de *counseling*.

- *Desarrollar materiales para utilizar en la actuación de las intervenciones.* El diseño de un programa debería ser desarrollado y puesto a disposición para su divulgación, por lo que es muy útil un manual de la actividad que describa cómo planificar, aplicar y evaluar el programa y cómo formar a los formadores. Además, también debería incluir información relativa a la divulgación del programa en diferentes lugares y la forma de colaborar con diversas organizaciones para aplicar la intervención (Danish et al., 1992a, 1992b).

- *Identificar el instrumento más eficaz para aplicar la intervención implicando en el desarrollo del programa a personas de la comunidad en la cual se pondrá en práctica.* Esto se puede lograr fácilmente con las personas que están o han estado dedicadas profesionalmente a actividades similares y / o que forman parte de la comunidad (por ejemplo, el profesor de una escuela) (Danish et al., 1996).

- *Especificar los motivos por los que se lleva a cabo la intervención.* Los responsables de la evaluación de la eficacia de la intervención deberían ser sensibles a las exigencias y a las expectativas de aquellos a los que quieren evaluar. La intervención debería tener tres finalidades:

- 1) Demostrar si la intervención ha sido eficaz y útil y si aquello que se deseaba obtener, se ha obtenido.
 - 2) Mejorar la intervención.
 - 3) Contribuir al avance del conocimiento científico, ya que las intervenciones no son solamente la aplicación de conocimientos, sino que sirven también para generar nuevos conocimientos (Danish et al., 1996).
- *Indicar los tipos de evaluación que se utilizarán y las modalidades más eficaces.* Además, Danish y Conter (1978) subrayan que una evaluación para ser eficaz debe ser parte de la intervención, en lugar de ser un proceso aplicado al final de la intervención.
 - *Proyectar programas de intervención que puedan ser divulgados en más de una comunidad.* Una forma de evaluar la eficacia de un programa es evaluar si puede ser fácilmente aplicado en más de una comunidad. En otras palabras, si la intervención, independientemente de su eficacia en el lugar donde se originó, puede tener un valor inmediato en otra comunidad (Danish et al., 1996).

1.5.2.3. El programa *Going for the Goal* (GOAL)

El principal objetivo del programa GOAL es desarrollar capacidades personales y la autoestima en los adolescentes, enseñándoles a planificar sus vidas y pedir ayuda a otros. Si estos objetivos educativos se logran, los jóvenes serán activos e independientes y tendrán experiencias de vida positivas (Danish, D'Augelli & Ginsberg, 1984).

Este programa está formado por 10 sesiones de enseñanza de una hora cada una. En la enseñanza es importante implicar a estudiantes de cursos más avanzados, seleccionados en base a una serie de criterios, con el fin de que puedan ser modelos positivos para los estudiantes más jóvenes: buen rendimiento escolar, capacidad de liderazgo, implicación en actividades extraescolares y comportamiento ejemplar (dentro y fuera de la escuela) (Danish, 1997). Estos estudiantes participan en una actividad formativa (*formación de formadores*) que tendrá una duración entre 10 y 20 horas. El contenido de la formación está orientado hacia las *life skill*. Los futuros profesores aprenden a hablar en grupos, a organizar un aula o un gimnasio, a ser buenos oyentes, a la transferencia de competencias a los diferentes contextos de la vida y a trabajar eficazmente con los grupos y a hacerlo de manera simultánea con compañeros y adultos (Danish, 1998). Por otra parte, se les da un *Manual para los Líderes* como guía para la enseñanza de las competencias para promover la comunicación eficaz y el debate y la discusión, el *feedback* y las dinámicas de grupo (Danish et al., 1992a).

Después de esta formación inicial, los estudiantes de las escuelas secundarias enseñan el programa a los estudiantes de las escuelas secundarias de primer grado a quienes van dirigidos los programas de desarrollo de las *life skill*.

Las lecciones se llevan a cabo en grupos de 15 estudiantes con 2-3 instructores por grupo, que reciben un *Manual de Actividad*, que muestra el contenido de cada sesión del programa. En general, los estudiantes son supervisados por estudiantes universitarios que observan y que dan el *feedback* a los formadores, con los que se reúnen después de cada lección para una revisión general de la misma (Danish et al., 1996).

Las competencias enseñadas en los diez *workshop* son:

- Identificación de objetivos de vida positivos.

- La importancia de concentrarse en el proceso y no solamente en los resultados, para conseguir alcanzar los objetivos.
- El uso de un modelo general de *problem solving*.
- La identificación de los comportamientos que pueden poner en riesgo la salud y que pueden obstaculizar la consecución de los objetivos.
- La identificación de comportamientos de promoción de la salud que puedan facilitar la consecución de los objetivos, importancia de buscar y crear estructuras para el apoyo social.
- Identificar las modalidades para la transferencia de una situación o contexto de vida a otros (Danish, 1997).

En el primer *workshop* titulado *Dare to dream* se presenta el programa a los *líderes*. Los estudiantes debaten sobre sus sueños y la importancia que éstos tienen para ellos y para su futuro.

En el segundo *workshop*, denominado *Setting Goals*, se les enseña que un objetivo es un sueño y que, para conseguirlo, es necesario trabajar de manera dura. Aprenden el valor de fijarse metas y de reconocer objetivos alcanzables. Un objetivo para ser alcanzable debe ser positivo, específico, relevante para la persona, quien debe mantenerlo bajo control.

En el tercer *workshop*, llamado *Making Your Goal Reachable*, los estudiantes aplican lo que han aprendido en el segundo *workshop*. Describen un objetivo que desearían alcanzar en el plazo de los siguientes dos meses y que posea las características aprendidas en el segundo *workshop*. Ha sido comprobado que el desarrollo de algunos objetivos es difícil tanto para los adolescentes como para los adultos y que aprender y aplicar el proceso es uno de los aspectos claves del programa.

En el cuarto *workshop*, *Making a Goal Ladder*, aprenden cómo elaborar un plan, una “escalera” para conseguir sus objetivos a través de la

identificación de todos los niveles necesarios, y cómo planificar esos pasos ordenándolos según los escalones de los que se constituye esa escalera.

En el quinto *workshop*, *Roadblocks to Reaching Goals*, los estudiantes aprenden que algunos obstáculos pueden impedir la consecución de los objetivos en la vida: abuso de drogas, embarazos no deseados, violencia, abandono escolar, falta de confianza en sí mismos, etc.

En el sexto *workshop*, *Overcoming Roadblocks*, se les enseña la estrategia del *problem solving* y la puesta en práctica de la misma. Esta estrategia se llama STAR y se subdivide en cuatro fases:

1. *Stop and chill out*: párate y relájate;
2. *Think of all your choices*: piensa en todas las posibles elecciones;
3. *Anticipate the consequences of each choice*: anticipa las consecuencias de cada una de esas decisiones;
4. *Respond with the best choice*: toma la mejor opción.

En el séptimo *workshop*, *Seeking Help From Others*, los estudiantes aprenden la importancia de buscar el apoyo de los demás para la consecución de los propios objetivos. Como parte de la actividad, deben elegir un *Dream Team*, es decir, un grupo de diez personas, entre familiares, amigos y roles *modelo*, que puedan ayudarles a conseguir los objetivos prefijados.

En el octavo *workshop*, *Rebounds and Rewards*, se les enseña a superar las dificultades cuando un objetivo o escalón es más difícilmente alcanzable. Deben desarrollar también un plan para premiarse a sí mismo por los resultados conseguidos.

En el noveno *workshop*, *Identifying and Building on Your Strengths*, los estudiantes identifican sus puntos fuertes y las modalidades para desarrollarlos más tarde. También se les pide que identifiquen un área en la que quieran mejorar y que elaboren un plan de trabajo para mejorarla.

En el décimo y último *workshop*, los estudiantes realizan un juego *Know-It-All-Baseball*, que les da la oportunidad de aplicar todo lo aprendido en los anteriores nueve *workshop* (Danish, 1996).

Después del primer seminario, cada sesión comienza con la revisión de lo que se ha enseñado en el seminario anterior seguida de una breve dramatización para introducir el nuevo tema.

Los participantes asumen el papel de los personajes. En cada *workshop*, los protagonistas del drama se enfrentan a algunos obstáculos que les impiden alcanzar sus objetivos y deben hacerles frente con las habilidades aprendidas. Gracias a estas dramatizaciones, las habilidades son aprendidas y practicadas.

En la evaluación de la eficacia de GOAL, a partir de su primera ejecución, algunos resultados son particularmente significativos. Los datos de las evaluaciones efectuadas a través de los años ponen de relieve que los participantes:

- Han aprendido las informaciones que el programa enseña.
- Han alcanzado los objetivos prefijados.
- Han considerado el proceso más simple de lo previsto y han afirmado que han aprendido cómo formular los objetivos.
- Tenían un mejor rendimiento en la escuela en comparación con aquellos que no habían participado en dichos programas.
- No se han visto implicados en comportamientos de riesgo (por ejemplo, el consumo de alcohol y tabaco), como había sucedido, sin embargo, con algunos miembros del grupo de control.
- Se ha producido una disminución del número de comportamientos violentos y otros comportamientos problemáticos, respecto al grupo de control, en el que se ha registrado un aumento de estos comportamientos.

- Han calificado el programa GOAL como un programa divertido, útil e importante, y han afirmado que también habría sido útil para sus amigos (Meyer, Burgess & Danish, 1996; Meyer & Danish, 1996).
- Han atribuido al programa un efecto facilitador en el proceso de consecución de sus objetivos.
- Han afirmado que el programa GOAL les ha ayudado a concentrarse en los pasos necesarios para alcanzar sus objetivos.
- Han destacado que el programa les ha dado la posibilidad de experimentarse en un ambiente de aprendizaje positivo gracias a la presencia de compañeros más expertos que se preocupaban de ellos (Danish, 1997).

1.5.2.4. El programa *Sports United to Promote Education and Recreation* (SUPER).

El programa SUPER (*Sport United To Promote Education and Recreation*) es un programa basado en el deporte, que utiliza este espacio como un contexto de formación de las *life skill* y de las competencias necesarias para mejorar el rendimiento deportivo de los alumnos (habilidad física y psicológica).

El objetivo es enseñar a los participantes a aplicar las *life skill* no solamente en contextos deportivos sino, también, en contextos de vida extra-deportivos. Este programa tiene como objetivo principal que cada participante comprenda que (Danish et al. 1996):

- Las capacidades físicas y mentales son importantes tanto en el deporte como en la vida.

- Es importante establecer y alcanzar objetivos, tanto en el deporte como en la vida.
- Es importante superar los posibles obstáculos para poder alcanzar los objetivos prefijados (Danish et al., 1996).

SUPER se compone de 30 horas, divididas en 10 lecciones. En el programa SUPER, al igual que en el programa GOAL, los estudiantes-atletas de mayor edad, generalmente universitarios, son los elegidos para enseñar el programa a sus compañeros, más jóvenes que ellos (Danish, 1997).

Durante las lecciones los alumnos participan en tres tipos de actividades:

- Enseñanza/aprendizaje de las *skill* relativas a un deporte específico.
- Enseñanza/aprendizaje de las *life skill* relacionadas/vinculadas con el deporte en general y con el deporte específico.
- La actividad deportiva propiamente dicha.

La idea principal de SUPER es que los jóvenes «[...] *deben aprender a competir con ellos mismos y con su potencial, en lugar de competir contra los demás*» (Danish & Nellen, 1997: 109). De esta manera, los adolescentes pueden experimentar cambios en sus habilidades, experimentar alguna victoria y sentirse menos propensos que otros a fracasar (Danish, 1996). Al adoptar esta perspectiva, el resultado se vuelve menos importante y la calidad del juego y el nivel de aplicación son el objetivo principal. En lugar de ver y esperar los fallos y fracasos de los demás, los atletas experimentan su propio éxito (Danish et al., 1995).

Dado que el deporte es un fenómeno social generalizado que se extiende a la educación, a la política, a la economía, al arte, a los medios de comunicación e incluso a la diplomacia internacional (Eitzen, 1984), los programas para el desarrollo de las *life skills* a través del deporte parecen ser

más eficaces si se llevan a cabo a nivel comunitario como una actividad de grupo, disputada con y / o contra los demás (Danish et al. 1996).

1.5.3. Un análisis pedagógico de los programas de intervención educativa a través del deporte

Para concluir, es importante trazar la línea psicopedagógica que funciona como conexión y que ha permitido el desarrollo en el tiempo y la evolución de los tres programas (vistos los cambios profundos que han tenido lugar a nivel sociocultural desde los años 70 hasta nuestros días).

Con toda certeza el marco en el que se mueven es, ante todo, la categoría de la *intencionalidad educativa* que permite al deporte salir del puro tecnicismo y etiquetarse como educativo. Una intencionalidad que aparece no sólo como telón de fondo sino, también, actuada en las múltiples prácticas del deporte, consideradas instrumentos y medios de transmisión de valores y de enseñanza aprendizaje de las competencias para la vida.

Esta intencionalidad la encontramos en la posición central que cobra la persona en todas las fases de los programas, desde el diseño del proyecto a su puesta en práctica, evaluación continua y evaluación final. El punto de arranque de estos programas radica en la escucha, en el descubrimiento y la aceptación de la persona, que está formada, ante todo, por recursos y puntos fuertes. Y es justamente a partir de esos puntos fuertes, que permiten a la persona tomar conciencia de sí misma, donde se inicia el proceso educativo de los tres modelos a través del deporte. Tal proceso está dirigido al descubrimiento de las capacidades que la persona posee, pero de las que no es consciente, y al desarrollo de otras competencias más complejas.

Para que esto sea posible, los tres modelos ponen en práctica estrategias dirigidas a la activación de procesos de *empoderamiento*. Para fomentar este

desarrollo del proceso de empoderamiento es necesario organizar actividades que impliquen a la persona, sus deseos y sus necesidades, favoreciendo una movilización del yo deseante, construyendo de esa manera posibles soluciones, buscando recursos en el exterior y en el interior, manteniendo la apertura hacia nuevas posibilidades de búsqueda dentro de sí mismo.

Es fundamental, por lo tanto, activar un proceso que lleve a la persona a elegir de entre un abanico de posibilidades internas aquella que sea posible aplicar en la realidad externa, dejándole la tarea de elegir y el consiguiente sentido de responsabilidad, de manera que se sienta protagonista de su vida (Bruscaglioni, 2004).

Las estrategias previstas en los tres modelos con la finalidad de facilitar el punto de partida de estos procesos son las del aprendizaje colaborativo y cooperativo (*collaborative* y *cooperative learning*), necesarias en las fases de construcción del programa junto a los miembros del grupo, y la utilización de la estrategia de la educación entre iguales (*peer education*) que, si en el ámbito escolar se usa desde hace tiempo, en el ámbito deportivo no existen tantas experiencias de manera sistemática. Por *peer education* se entiende la educación por pares (entre iguales) y, más concretamente, la activación de un proceso gracias a que los «[...] jóvenes, instruidos y motivados, aprenden durante un período de tiempo actividades educativas, informales u organizadas, con sus pares (iguales en edad, background e intereses) con la finalidad de desarrollar sus conocimientos, creencias y habilidades y para convertirlos en individuos responsables y proteger su propia salud» (IAG, 2005, pág. 15).

Esta práctica, utilizada especialmente en los países anglosajones por los programas de educación en salud y prevención de situaciones de riesgo, está dirigida a activar una transferencia espontánea de conocimientos, emociones y experiencias por parte de algunos miembros de un grupo hacia otros miembros de igual “status”; una intervención que pone en marcha un proceso de comunicación global, caracterizado por una experiencia profunda

e intensa y una fuerte actitud de investigación, autenticidad y sintonía sólida entre los sujetos implicados. Esta estrategia va más allá de la práctica educativa habitual y se convierte en una verdadera ocasión para los individuos, el grupo de iguales o el grupo escolar, para discutir libremente y desarrollar momentos de transferencia intensos (Boda, 2001).

Hemos visto cómo la utilización de esta estrategia en el modelo de Hellison (2003b) se produce después de una primera fase de puesta en marcha y consecución, por parte del individuo y del grupo, de determinados aprendizajes y objetivos propios de los dos primeros niveles; en el uso de esta estrategia en el *modelo de responsabilidad personal y social* está prevista la supervisión constante del profesor de educación física o del entrenador, que gradualmente y sólo en algunos momentos precisos (como puede ser el momento inicial de un entrenamiento) *pasa una parte de su poder* a un miembro del grupo.

Sin embargo, Danish y colaboradores (1996; 1997), con anterioridad a la puesta en marcha de los programas, prevén una fase inicial de *formación-formadores* dirigida a preparar a los *peer educator* en relación a las finalidades y estrategias de los programas.

El tipo de *peer education* aplicado en Hellison se define como *puro* debido a que los jóvenes adoptan un rol activo, pero no son copartícipes en las fases de diseño y activación de las intervenciones; incluso la misma identificación de los *peer educator* se realiza de acuerdo con los criterios establecidos por los adultos. En los programas del *Life Skills Center*, por el contrario, el modelo de *peer education* que se utiliza es el mixto. Este segundo tipo de *peer education* tiene como objetivo promover la participación activa de los adolescentes en proyectos concretos de intervención educativa en los que las finalidades y los objetivos son determinados por los adultos pero éstos tienen un rol limitado en la puesta en práctica de la intervención (se limita solamente a la formación inicial de los

peer educator), ya que la fase de realización es desarrollada por los jóvenes (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2003).

Esta estrategia, aunque con diferencias metodológicas internas, permite poner en práctica procesos de desarrollo tanto en los adolescentes, destinatarios de la intervención, como en aquellos que asumen el rol de *peer educator*.

Esto permite, dada la importancia que el grupo de iguales asume en la fase adolescente, la transferencia y, por lo tanto, la adquisición de determinadas competencias, de una manera más natural y espontánea; todo ello se debe a que existen, por parte de los *peer educator*, intereses comunes y un conocimiento profundo de la fase que sus *pares* están atravesando dentro del ciclo de la vida y de la posibilidad de confrontación directa con su realidad, su lenguaje y su cultura, que permite superar la distancia e incompreensión que encontramos a menudo entre adultos y adolescentes. Esta distancia en la *peer education* se convierte en distancia educativa, considerada por Vygostky como *zona de desarrollo próximo* (1980), es decir, la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, que puede ser superada gracias al soporte y ayuda de iguales con un nivel de competencias superiores (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2003).

Los *peer educator*, por el contrario, tienen la posibilidad de ponerse a prueba (*learning by doing*), de mejorar sus capacidades como *leadership*, de adquirir competencias relacionales y emotivas, incrementando su sentimiento de autoeficacia y, por lo tanto, su nivel de autoestima, experimentando su capacidad para llevar a cabo una determinada tarea (Bandura, 2000).

Como conclusión, han sido muchos los proyectos educativos que han promovido el desarrollo de la dimensión social del aprendizaje y de las *life skills* a través de la *peer education* desde los años 90 hasta la actualidad (Boda, 2001). Y más concretamente Hellison y Danish dotan a esta estrategia educativa de un elemento, un instrumento con el cual y sobre el

cual construir, aplicar y desarrollar esta metodología (también hacia los nuevos modelos de *empowered peer education*): el deporte, entendido como espacio lúdico organizado y orientado hacia los valores, destinado a un verdadero fomento del bienestar de la persona.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

En los capítulos anteriores se han identificado las características del tema objeto de estudio a través de la consulta de investigaciones, nacionales e internacionales: *El deporte como instrumento educativo para la promoción del bienestar en los jóvenes*. En primer lugar, se ha analizado el fenómeno del malestar juvenil precisándolo en términos socio-pedagógicos a partir del análisis de las características de la sociedad actual; en segundo lugar, se han identificado los elementos constitutivos de la relación educativa que favorecen la adquisición en los jóvenes de las habilidades necesarias para manejar la complejidad de la sociedad actual, superar y hacer frente a los retos y las situaciones de malestar. Por lo tanto, hemos comprobado, teóricamente, que la práctica deportiva posee la característica fundamental de la relación educativa y, en consecuencia, que los profesionales deportivos podrían ser educadores deportivos, no simplemente técnicos del deporte por lo que es importante desarrollen las competencias educativas necesarias.

Estos primeros capítulos han dado lugar al planteamiento de una serie de cuestiones que han servido para guiar, orientar y acotar esta investigación. En este sentido, podemos destacar las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las competencias educativas que los profesionales deportivos tienen que desarrollar para superar el modelo técnico?
2. ¿Cuáles son las intervenciones educativas a través del deporte en Italia? ¿Qué finalidad tienen? ¿Qué competencias han sido necesarias para desarrollar los proyectos? ¿Cuáles son las perspectivas futuras?
3. ¿Cómo ha sido aplicado el modelo de Hellison (1995) en Valencia? ¿Qué competencias han sido necesarias desarrollar en quienes las han implementado?
4. ¿Qué importancia tienen las competencias educativas que hemos extraído desde las entrevistas a los entrenadores y que hemos visto aplicada en las intervenciones educativas a través del deporte, en los

estudiantes italianos que están terminando la formación universitaria como *profesionales del deporte*? ¿Qué competencias educativas creen de poseer y cuáles piensan haber desarrollado a través de la formación universitaria?

Tratando de dar respuesta a estas preguntas, se procede a presentar la elección del enfoque metodológico y configurar el diseño del proceso a seguir en la investigación.

En este proceso se plantean los objetivos que han de guiar el estudio, así como las fases a seguir.

En la primera de ellas, la fase cualitativa, se expone el sistema de categorías, la técnica empleada para la recogida de la información, los participantes, la certificación de la validez y fiabilidad y el tratamiento aplicado a los datos. En la segunda fase, la que corresponde a la fase cuantitativa, se dan a conocer las variables de la investigación, las características de la población y de la muestra seleccionada, el instrumento empleado para la recogida y análisis de la información, la validez y fiabilidad de este instrumento y los tratamientos estadísticos aplicados.

2.1. ELECCIÓN DEL ENFOQUE METODOLÓGICO

La elección del enfoque metodológico no es un asunto de conveniencia práctica, tiene que ver con las más firmes creencias y sentido ético del evaluador; en otras palabras y parafraseando a Kuhn (1971), con el modelo de realización científica que uno adopta como guía para confeccionar problemas y soluciones; o con la visión del mundo, con el modo de desmenuzar la complejidad del mundo real que motiva nuestras decisiones sobre lo que es importante, legítimo y razonable (Cook y Reichardt, 1986).

El debate entre las posturas cualitativa y cuantitativa se ha escenificado desde los planos epistemológico, metodológico y técnico, y para diversos terrenos de la educación donde una y otra reclaman superioridad aunque, algunos autores apoyan la posibilidad del trabajo conjunto. En esta tercera postura, digámoslo así, se sitúan Glaser y Strauss (1967), quienes afirman que no existe choque fundamental entre los fines y las capacidades de los métodos o datos cualitativos y cuantitativos, ya que cada forma resulta útil, tanto para la comprobación como para la generación de teoría, sea cual fuere la primacía del énfasis. Lo crucial en la elección de uno u otro método radica en la situación y el tema de estudio, cuestiones que son lo que delimitan los principales determinantes de la estrategia metodológica.

Respecto a esto, también Jhonson, Onwuegbuzie & Turner (2005) presentan tres tipos de investigación: cuantitativa, cualitativa y mixta. La investigación cuantitativa es aquella que se enfoca, principalmente, al trabajo con datos de tipo numérico. La investigación cualitativa trabaja con datos cualitativos y la mixta mezcla los dos enfoques anteriores. Por otro lado, afirma que el tipo de investigación mixta se puede basar en la mezcla de diferentes métodos o de diferentes modelos, es decir, la investigación puede combinar métodos cuantitativos, como puede ser a través de la utilización del cuestionario, o cualitativos, empleando, como en nuestra investigación, la entrevista en profundidad.

En el caso de esta investigación, para responder de manera coherente al diseño del proceso, ha sido empleada, complementariamente, una metodología cualitativa y cuantitativa desde un paradigma hermenéutico interpretativo. De hecho, el objetivo de este enfoque no es la producción de conocimiento nomotético, la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, sino la elucidación del significado humano de la vida social, la indagación sobre el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen. Por ello, la finalidad de esta investigación no es la predicción ni el control, sino

la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz.

Desde la perspectiva de la investigación interpretativa, el sujeto se convierte en el objeto de interés en su singularidad y especificidad. Las intenciones que impulsan sus acciones, sus motivaciones y sus objetivos, los significados que atribuye a todo el mundo y que ayudan a crear los contextos y los entornos sociales y culturales en que se mueve, se convierten en objetos de estudio. El investigador está llamado a interpretar los datos recogidos y asignarles un significado. Esto, inevitablemente, pasa por la reconstrucción de las visiones que sobre el mundo tienen los individuos, como base de las representaciones de sus acciones, modelos mentales, reales o marcos que orientan a la persona en las decisiones y elecciones que hace cuando tiene que actuar en el mundo.

Estos principios son realizados de manera implícita por el sujeto en el proceso continuo a través de la experiencia derivada de la interacción con la realidad que le rodea, o pueden resultar de la transmisión cultural realizada por el grupo de referencia (Trincheró, 2004).

En las representaciones, los sujetos cristalizan sus propias pautas de significado, reglas, normas y valores mediante la asignación de significados a la realidad sobre la base de las representaciones que guían la interpretación de la realidad que afecta a su propio acto.

Podemos, por tanto, a través de la reconstrucción de las representaciones del sujeto, tomar medidas para fomentar el desarrollo de una nueva visión del mundo y de sus decisiones sobre la acción.

La investigación interpretativa rara vez se guía por hipótesis; de hecho, busca finalidades más exploratorias que de confirmación.

Los datos empíricos se obtienen mediante el estudio de sujetos estratégicos, informantes clave que pueden proporcionar una gran cantidad de información sobre el fenómeno particular en relación con la investigación. El propósito de la investigación interpretativa es la

reconstrucción en profundidad del marco situacional que guía a los sujetos en su actos en el mundo (Trincheró, 2004).

2.2. DISEÑO DEL PROCESO METODOLÓGICO

El diseño de la presente investigación se estructura en una serie de fases: desde la identificación del problema pasando por el planteamiento de la investigación, el trabajo de campo, el análisis de contenido y el tratamiento estadístico, hasta la redacción del informe.

Una vez que se determina el tema de estudio, *El deporte como instrumento educativo para la promoción del bienestar en los jóvenes*, se procede a la revisión bibliográfica existente al respecto y, a partir de este punto, se expone el problema objeto de estudio.

La búsqueda de información en la literatura existente sobre el tema, se realiza a través de diversas fuentes de información bibliográfica y documental, empleando diferentes catálogos de bibliotecas y bases de datos (SCOPUS, SCIENCE DIRECT, TESEO, DIALNET, SPORT DISCUS, MEDLINE, etc.).

Los capítulos anteriores, dedicados al marco teórico, que se caracterizan por la conceptualización de los términos y el estado de la cuestión, surgen del estudio en profundidad de la documentación bibliográfica consultada.

Tras formular el problema objeto de estudio, y una vez conocidos los resultados de las investigación, se procede a examinar el objeto de esta investigación a través, como se ha dicho anteriormente, de una complementariedad metodológica utilizando técnicas cualitativas, como el análisis del contenido de las entrevistas²³, y cuantitativas, como el análisis

²³ La entrevista utilizada en la investigación cualitativa tiene tres funciones principales: puede ofrecer una descripción más detallada de un medio social determinado; puede proporcionar datos empíricos útiles

descriptivo de variables, que se han extraído, anteriormente, a partir del análisis de contenido, utilizando, como instrumento para la recogida de datos, el cuestionario.

El **enfoque cualitativo** nos permite mejorar y depurar el planteamiento de la investigación, ya que sirve para contrastar, matizar y ajustar las variables a tener en cuenta a la hora de analizar, la importancia que tienen las competencias educativas identificadas. Para ello se entrevistarán a los entrenadores y responsables de proyectos de intervención educativa a través del deporte, para extraer las competencias consideradas más relevantes y después verificar si éstas son desarrolladas en las Facultades de Ciencias Motoras de la Región italiana del Lazio a través de una comparación de los datos.

Por otro lado, también se utiliza para complementar, en gran medida, la interpretación y discusión de los resultados cuantitativos. En esta fase se elaboran las entrevistas semiestructuradas, y se lleva a cabo el proceso de validación y fiabilidad para posteriormente administrarlas a los participantes.

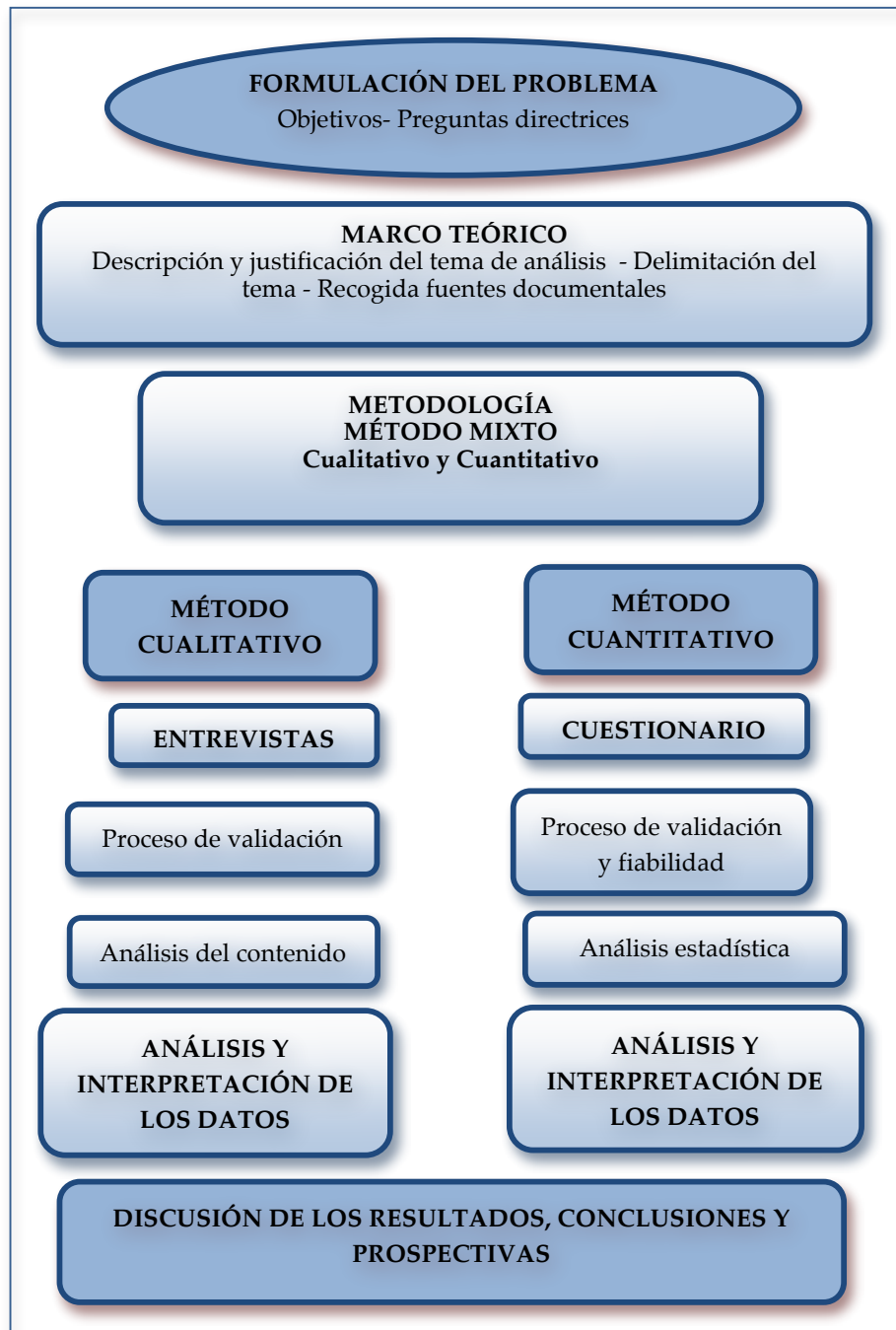
El análisis reflexivo del contenido nos ha permitido definir las distintas categorías y subcategorías de análisis con el fin de, por una parte, complementar los resultados y conclusiones de este estudio y, por otra, establecer como definitivo el cuestionario que se confeccionará y administrará posteriormente, previa configuración de las variables a controlar en el estudio.

Desde el **enfoque cuantitativo**, una vez conformadas las variables de estudio, se procede a la creación del instrumento, en este caso un cuestionario, que, gracias al proceso de validación a través del juicio de expertos y del grupo piloto, nos permitió configurar el modelo propuesto finalmente. En relación a esta fase, una vez recogidos todos los datos a través de los cuestionarios, se procede al vaciado de la información en el

para formular hipótesis; los resultados obtenidos por esta técnica se pueden utilizar como punto de partida para nuevas investigaciones cuantitativas.

paquete estadístico SPSS, versión 15.0., así como a su codificación y grabación.

Por último, tras la obtención de los resultados, su interpretación y posterior comparación y contraste con los hallazgos alcanzados por otras investigaciones damos paso a la elaboración del informe donde se realzan las conclusiones alcanzadas y la perspectiva de trabajo en torno al tema de estudio.

Figura 4: Proceso de investigación

2.3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Uno de los puntos clave de cualquier investigación es la correcta selección y delimitación de los objetivos de la misma, dado que serán los ejes del trabajo a realizar. Con esta finalidad se definen los objetivos que guían esta investigación.

Como punto de partida, los objetivos a alcanzar en la presente investigación giran, fundamentalmente, en torno a dos que consideramos principales y que tienen un carácter general con sus correspondientes objetivos específicos:

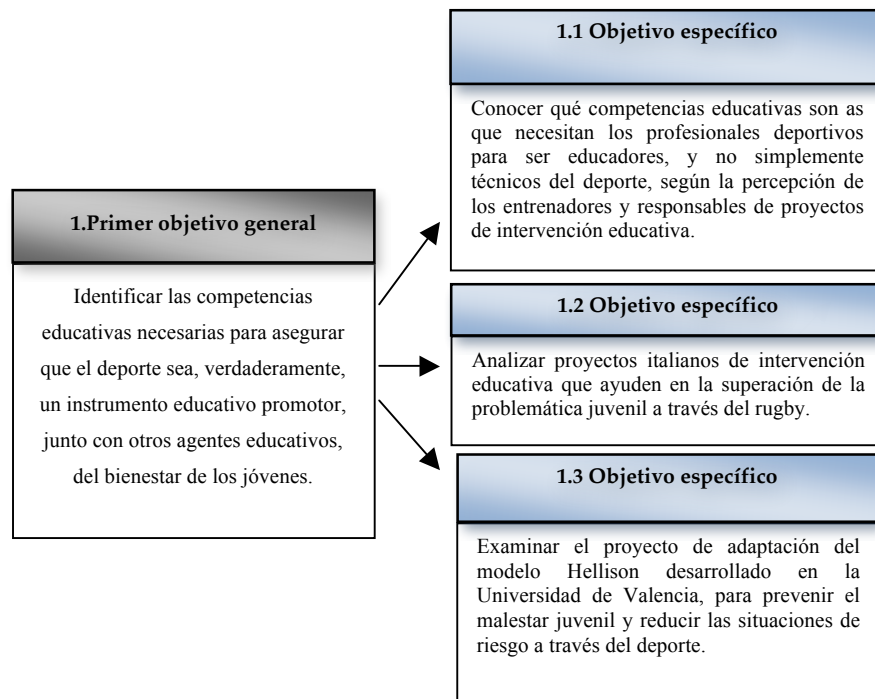
- a. *Identificar las competencias educativas necesarias para asegurar que el deporte sea, verdaderamente, un instrumento educativo promotor, junto con otros agentes educativos, del bienestar de los jóvenes*

Este primero objetivo se concreta en los siguientes específicos:

a.1 Conocer qué competencias educativas son las que necesitan los profesionales deportivos para ser educadores y no simplemente técnicos del deporte según la percepción de los entrenadores y responsables de proyectos de intervención educativa.

a.2 Analizar proyectos italianos de intervención educativa que ayuden en la superación de la problemática juvenil a través del rugby.

a.3 Examinar el proyecto de adaptación del modelo Hellison desarrollado en la Universidad de Valencia, para prevenir el malestar juvenil y reducir las situaciones de riesgo a través del deporte.

Figura 5: Primer objetivo general y sus objetivos específicos

b. Verificar si estas competencias educativas son desarrolladas en el currículo universitario de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región del Lazio destinadas a formar a los profesionales deportivos.

Este segundo objetivo se concreta en los siguientes específicos:

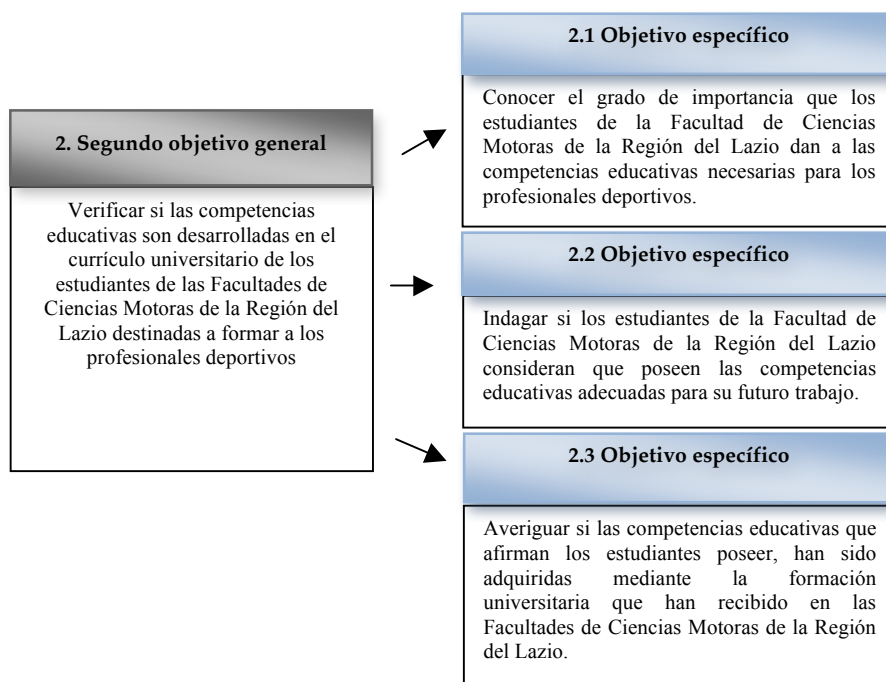
b.1 Conocer el grado de importancia que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Motoras de la Región del Lazio dan a las competencias educativas necesarias para los profesionales deportivos.

b.2 Indagar si los estudiantes de la Facultad de Ciencias Motoras de la

Región del Lazio consideran que poseen las competencias educativas adecuadas para su futuro trabajo.

b.3 Averiguar si las competencias educativas que afirman los estudiantes poseer, han sido adquiridas mediante la formación universitaria que han recibido en las Facultades de Ciencias Motoras de la Región del Lazio.

Figura 6: Segundo objetivo general y sus objetivos específicos

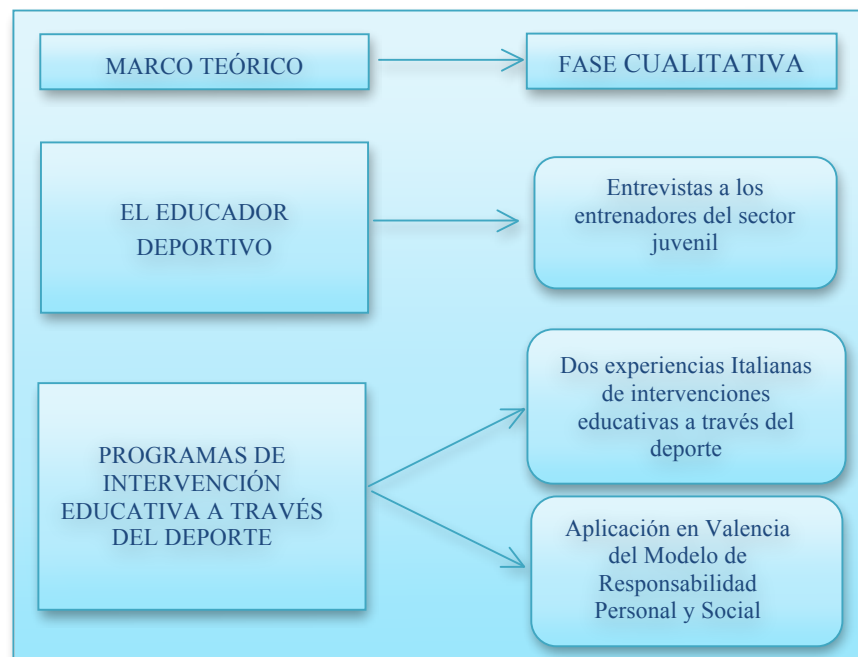


2.4. FASE CUALITATIVA

El enfoque cualitativo nos ha permitido, por un lado, contrastar, matizar y ajustar los conceptos a tener en cuenta para consolidar las variables más relevantes de nuestra investigación y, por otro, nos ha servido para complementar la interpretación y discusión de los resultados cuantitativos.

En esta fase de la investigación se pretende indagar, a través entrevistas semiestructuradas, la temática general: *el deporte como instrumento para la promoción del bienestar en los jóvenes*, desde tres niveles de análisis: el entrenador como educador; las intervenciones educativas a través del deporte; en dos experiencias italianas y una aplicación en España del modelo de Hellison que hemos presentado como ejemplo de modelo de intervención a través el deporte en el marco teórico de esta investigación.

Figura 7: Experiencias analizadas en la fase cualitativa: de la teoría a la práctica



2.4.1. Sistemas de categorías

Para realizar el análisis de contenido de las entrevistas se elaboran, en base al análisis de la literatura que existe sobre el argumento que nos ocupa, dos **sistemas de categorías** teniendo en cuenta tanto el elemento de análisis como el tema. Los sistemas de categorías elaborados se completarán y se verificarán tras haber analizado las entrevistas.

De esta forma se configuran, en este trabajo de investigación, dos grupos de categorías para cada nivel de análisis que se han presentado en los párrafos antecedentes (entrenador como educador y intervenciones educativas a través el deporte). A su vez, las categorías generales de cada nivel se dividen en subcategorías y éstas en indicadores.

Llegados a este punto, es el momento de mostrar la selección y relación de todas las categorías teóricas, subcategorías y indicadores en relación con nuestro tema de estudio.

*** ENTRENADOR COMO EDUCADOR:**

Dado que se pretende analizar la supuesta función educativa de los entrenadores deportivos y, en consecuencia, las competencias que necesitan poseer para superar un excesivo tecnicismo, a continuación, se presenta el sistema de categorías que se va a utilizar para efectuar el posterior análisis de las entrevistas.

Tabla n. 1: Sistema de categorías “entrenador como educador”

Categoría teórica general	Subcategorías	Indicadores
COMPETENCIA EDUCATIVA DEL ENTRENADOR	a) Habilidades interpersonales	a.1) Comunicar eficazmente
		a.2) Escuchar activamente
		a.3) Dialogar
		a.4) Crear un clima positivo
		a.5) Comprender las necesidades de los deportistas
	b) Estrategias didácticas	b.1) Favorecer el liderazgo
		b.2) Gestionar los errores
		b.3) Gestionar las dinámicas de grupo
		b.4) Favorecer la participación
		b.5) Motivar los deportistas
		b.6) Proponer metas realizables
		b.7) Compartir los objetivos
	c) Valores de referencia	c.1) Honestidad
		c.2) Lealtad
		c.3) Respeto
		c.4) Competición
d) Conocimiento de la disciplina deportiva	d.1) Técnica deportiva	
	d.2) Táctica deportiva	

Categoría teórica general: COMPETENCIA EDUCATIVA

Esta categoría teórica general se refiere a las competencias que son necesarias desarrollar en los profesionales deportivos para salir del tecnicismo y dotar de intencionalidad educativa al deporte. Se entiende por competencias educativas el conjunto de conocimientos teórico-prácticos y de habilidades relacionales, capaces de favorecer aquel proceso centrado en el aprendizaje de quien aprende y tienen por objeto su perfeccionamiento, crecimiento y desarrollo, favoreciendo en él la adquisición de las

capacidades necesarias para enfrentar los desafíos de la vida y vivir conscientemente.

El concepto de competencia, nacido como parte de una reflexión sobre la formación profesional, en el campo educativo hace referencia a las capacidades que tienen que desarrollar los educadores (en nuestro caso los profesionales deportivos) para ofrecer a los jóvenes una pertinente, eficaz y eficiente educación a través del deporte.

El concepto remite a la idea de aprendizaje significativo donde la noción de competencia tiene múltiples acepciones (la capacidad expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requieren para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto). Estas acepciones presentan cuatro características en común: la competencia tiene en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad (UNESCO, 2009).

a. Habilidades interpersonales

Esta subcategoría hace referencia a todas aquellas habilidades que el profesional del deporte tiene que desarrollar para hacer así que la relación que se establece y se construye en el espacio deportivo sea una relación intencionalmente educativa. Esta se constituye por cinco indicadores: comunicar eficazmente, escuchar activamente, dialogar, crear un clima positivo, comprender las necesidades de los deportistas (Isidori, 2009a; Maulini, 2006a, 2011, en prensa).

a.1 Comunicar eficazmente

Este indicador se refiere a «*la capacidad de comunicar en manera clara, precisa, adecuada, auténtica y no sólo en forma verbal sino también no verbal*» (Contreras Jordán y García López 2010: 47-64).

a.2 Escuchar activamente

Con este indicador se entiende la escucha como atención, participación, implicación y, sobre todo, como comprensión, vale decir, la activación de la empatía con la que entendemos la capacidad de ponerse en el lugar del otro (Martens, 2002; Macazaga López, Rodríguez, Vizcarra Morales, 2001).

a.3 Dialogar

Este indicador destaca la importancia que tiene el diálogo que, como hemos subrayado en el marco teórico, es uno de los principios fundamentales de cualquier relación educativa porque, solamente a través el cambio de ideas, la reflexión conjunta y la escucha del otro, es posible construir compartiendo significados nuevos (Fraile Aranda, 2008).

a.4 Crear un clima positivo

Este indicador hace referencia a la importancia de construir un clima de confianza, de respeto y de colaboración, entre los miembros del grupo y, también, entre los entrenadores y los responsables del club deportivo (Pascual Baños, 2010, 2011).

a.5 Comprender las necesidades de los deportistas

Este indicador se refiere a la capacidad de los entrenadores de observar, analizar y escuchar las necesidades de los deportistas con el objetivo de construir el proceso educativo partiendo desde éstas y desde los recursos que tienen y que son necesarios para responder a las carencias de los deportistas (Ruis Santos, 2005; Gutiérrez Sanmartín, 2003; Pascual Baños, 2010, 2011).

b. Estrategias didácticas deportivas

Esta subcategoría teórica general hace referencia a todos los procedimientos, instrumentos, metodologías didácticas utilizadas para promover aprendizajes significativos en los deportistas, respeto, no sólo a la técnica deportiva, sino también a las competencias relacionales y a todas las competencias necesarias para la vida (Contreras Jordán y García López, 2010). Entre estas estrategias se han destacado siete indicadores.

b.1 Favorece el liderazgo

Este indicador quiere subrayar que es muy importante que el entrenador sea un punto de referencia para los deportistas pero sin ser excesivamente directivo, excesivamente laxo o confundir el propio rol con el de un amigo. Es muy importante que sea creíble y que los deportistas lo tengan en consideración (Weinberg & Gould, 2010).

b.2 Gestionar los errores

Este indicador se refiere a un principio pedagógico fundamental el de la gestión de los errores. Es muy importante, de hecho, no considerar el error como negativo, sino como fuente de reflexión y de razonamiento y, entonces, como una oportunidad capaz de favorecer un real aprendizaje significativo. Muchos jóvenes por el miedo de equivocarse no hacen, no prueban y esto significa perder una ocasión de crecimiento, de desarrollo y de la adquisición de más competencias. Fundamental, en nuestro caso, es el rol del entrenador que debe hacer comprender todo esto a los deportistas a través de una reflexión constante sobre lo que pasa durante el entrenamiento o el partido, evitando castigar o burlarse de los que se equivocan

(Hernández Álvarez, Velázquez Buendía y Alonso Curiel, 2004; Moreno Arroyo y Del Villar Álvarez, 2004).

b.3 Gestionar las dinámicas de grupo

Este indicador se refiere a la capacidad, del entrenador, de crear y gestionar las dinámicas de grupo. El trabajo de grupo representa una estrategia fundamental para favorecer la dinámica de grupo, la colaboración, la socialización y valorar los diferentes recursos de cada atleta. Utilizar esta estrategia significa que el entrenador se ocupe, tal vez, de constituir los grupos de tal manera tal que todos trabajen con todos. De tal forma que se facilite la socialización y se desarrolle en los deportistas la capacidad de “saber estar”, no sólo con las amistades, sino también con los que no han elegido, para comprender que es necesario conocer al otro para apreciarlo.

Este aspecto, como el precedente, es fundamental para una equipo deportivo capaz, no sólo de resultados en la prestación, sino también, para crear relaciones positivas del grupo, que son las que facilitan los resultados positivos en las competiciones (Pascual Baños, 2011).

b.4 Favorecer la participación

Este indicador se refiere a la importancia que tiene la capacidad de favorecer la participación activa de los jóvenes durante la actividad físico-deportiva. Respeto a esto, Hellison (1995) propone como estrategia la transferencia de poder de los profesores a los alumnos, donde el joven deportista asume el rol de entrenador y organizador de las actividades para favorecer el desarrollo de la responsabilidad social y personal. Desarrolla, también, la competencia de tomar decisiones, de elección y, en

consecuencia, la de pensamiento crítico (Maulini, 2006a, en prensa).

b.5 Motivar a los deportistas

Se hace referencia, con este indicador, a una de las características más importantes de cualquier proceso educativo para hacer que sea eficaz. La motivación es la clave del aprendizaje y tiene un importante papel en el atletismo y en el deporte, en general. Esta, no solamente, deriva de factores del participante como la personalidad, las necesidades, los intereses y los objetivos sino, también, de factores situacionales como el estilo del entrenador o el historial de victorias y derrotas de un equipo y, en particular, en la interacción entre todos estos factores (Galera, 2001; Pascual Baños, 2010; Ruis Santos, 2005).

b.6 Proponer metas realizables

Hace referencia a la construcción de objetivos que se basen sobre los recursos reales del equipo deportivo o del atleta y que sean desafiantes pero reales y alcanzables (Galera, 2001).

b.7 Compartir los objetivos

Hemos subrayado anteriormente la importancia de las “metas realizables”, a parte de esto, en el análisis, se ha destacado otro indicador que va a calificar los objetivos de cualquier proceso educativo. En nuestro caso, queremos destacar la importancia de aceptar y de considerar válidos e importantes los objetivos que se plantean en la actividad, para poder compartirlos entre los deportistas y los entrenadores (Maulini, 2006b).

c. Valores de referencia

La subcategoría “valores de referencia” se refiere a las ideas abstractas que inspiran la conducta humana. Estas ideas podrían ser positivas (valores puros), negativas (valores negativos) y, al final, tenemos aquellas ideas que en función del contexto y de la situación podrían devenir positivas o negativas (valores mixtos) (Isidori, 2008). En nuestro caso, tenemos que precisar que sin valores positivos no hay posibilidad de realizar cualquier proceso educativo. La educación, de hecho, supone siempre una transmisión de valores (Devís Devís y Peiró Velert, 2011; Gutiérrez Sanmartín, 2003). Esta subcategoría se estructura en cuatro indicadores: honestidad, lealtad, respeto por sí mismo y los demás.

c.1 Honestidad

Hace referencia a la cualidad humana de actuar y comunicar de manera sincera, leal y transparente. Se trata de abstenerse de las malas acciones hacia los demás, tanto en términos absolutos como en relación a su condición, a la profesión que ejerce y al medio ambiente en el que vive. La honestidad se opone a los valores negativos más comunes en las relaciones humanas, como la hipocresía y la mentira, además tiene un importante papel central en las relaciones sociales. La honestidad está estrictamente relacionada a las reglas y al respeto de las mismas. En el deporte es fundamental aceptar las reglas que lo caracterizan y es muy importante que el entrenador favorezca la transferencia de este valor en la vida cotidiana de sus deportistas (Arnold, 1998).

c.2 Lealtad

Se refiere a la cualidad de aquellos que rehuyen las mentiras y las traiciones, manteniéndose fiel a sus compromisos y actuando con honestidad. La lealtad deportiva está generalmente asociada a particulares tipos de acciones meritorias en el contexto deportivo (Arnold, 1998).

c.3 Respeto

El respeto es uno de los valores que junto al deseo de mejorar, al espíritu de sacrificio, al enfrentamiento leal, al respeto de las reglas y al sentido del grupo, vienen reconocidos como principales valores que el deporte transmite (Carraro, 2004). No obstante la actividad motora no promueve automáticamente el respeto, pero puede hacerlo si se proyectan actividades intencionalmente educativas y, por lo tanto, fundadas sobre los valores. El respeto a nosotros mismos, por ejemplo, nace del compromiso que ponemos en las cosas que hacemos y, en el caso del deporte, es importante hacer todo lo que es lícito para merecer la victoria (comprometerse en los entrenamientos, respetar los propios límites, comprender los errores, colaborar con los otros, etc.). Es importante, además, el respeto al adversario porque hace posible la competición y nos permite meternos en la prueba, desarrollar y mejorar a nosotros mismos a través del enfrentamiento. Este es, en definitiva, el respeto para el deporte y para el valor real que él tiene o que puede tener en la vida de las personas si se vive como actividad capaz de desarrollar y mejorar todas las dimensiones de la persona. (Maulini, 2006a; Reid, 2002)

c.4 Competición

Este indicador hace referencia a un valor mixto porque la competición podría ser un valor sólo si el entrenador es capaz de controlar y condenar el tentativo de conquistar la victoria con medios incorrectos e inmorales (Arnold, 1998). El deporte como práctica social éticamente fundada y gobernada por reglas caracterizadas por una competición integral, una leal rivalidad en la que es intrínseco un sentido de *fair play* y de espíritu deportivo (Arnold, 1998). La competición es el sentimiento que motiva a los deportistas al entrenamiento y a la preparación física y mental. Muchas veces, no obstante, conduce a los deportistas, que quieren vencer a toda costa, a una mala conducta contra los adversarios o contra sí mismos (por ejemplo en el doping). Es, por esto, que Isidori (2009a) define la competición como un valor mixto, porque corre el riesgo de perder su significado latino originario de investigar juntos, del encuentro, del esforzarse juntos por alcanzar una meta en una confrontación que no es un conflicto.

d. Conocimiento de la disciplina deportiva

Esta subcategoría se refiere a la necesidad para el profesional deportivo de conocer adecuadamente la disciplina deportiva específica en la que trabaja, tanto en sus aspectos técnicos y tácticos, en el saber desarrollarla, como en saber enseñarla a los deportistas (Hohmann, Lames & Letzelter, 2005; Thiess, Tschiene & Nickel, 2004; Lev Pavlovich, 2001).

d.1 Técnica del deporte

La técnica deportiva es el indicador con el que entendemos «un sistema especializado de acciones simultáneas y consecutivas

orientadas hacia una organización racional de las fuerzas internas y externas que influyen sobre el deportista, así como hacia su más completa utilización para solucionar una tarea motriz concreta» (Zhelyazkov, 2001).

d.2 Táctica del deporte

Este indicador se refiere a «la selección y aplicación creativa y oportuna de medios, métodos y formas para la lucha más eficiente con el adversario en las condiciones de la competición» y se basa en las capacidades cognitivas, la técnica adquirida y las capacidades psicofísicas. El objetivo de la táctica deportiva es el de desarrollar un comportamiento de competición óptimo aprovechando todas las capacidades y habilidades individuales (Weineck, 2005).

***INTERVENCIONES EDUCATIVAS A TRAVÉS DEL DEPORTE**

Con el objeto de analizar programas de intervención educativa a través del deporte, consolidados y experimentales, y atendiendo como punto de partida a los estudios teóricos sobre proyectación educativa en general así como específica del deporte, se ha elaborado el siguiente sistema de categorías.

Este segundo sistema de categorías va a analizar las entrevistas de expertos en las intervenciones educativas a través el deporte. En particular, respecto a dos proyectos experimentales italianos y a una aplicación en Valencia del Modelo de Hellison. Las tres intervenciones tenían como meta la de favorecer el bienestar y contrastar fenómenos de malestar juvenil. El sistema de categorías ha sido construido a partir de la literatura existente sobre la elaboración y diseño de intervención educativa así como desde las ideas y conceptos que emergen en los testimonios de los entrevistados.

A continuación se presentan las categorías teóricas, subcategorías, apartados e indicadores que nos sirven para el análisis de estas experiencias e intervenciones educativas a través del deporte.

Tabla n. 2: Sistema de categorías “intervenciones educativas a través del deporte”

Categorías teóricas general	Subcategorías	Apartados	Indicadores
a. Fundamentación			
b. Objetivos			
c. Metodología	c.1 Actividades		
	c.2 Técnicas y instrumentos		
	c.3 Destinatarios		
d. Recursos humanos	d.1 Competencias educativas	d.1.1 Habilidades interpersonales	d.1.1.1 Comunicar eficazmente d.1.1.2 Poseer inteligencia emocional d.1.1.3 Escuchar activamente d.1.1.4 Crear un clima positivo d.1.1.5 Trabajar en equipo
		d.1.2 Estrategias didácticas	d.1.2.1 Gestionar las dinámicas de grupo d.1.2.2 Trabajar en grupo d.1.2.3 Favorecer el liderazgo d.1.2.4 Favorecer la gestión de las emociones d.1.2.5 Compartir los objetivos d.1.2.6 Favorecer proceso de fortalecimiento (empowerment, empoderamiento) d.1.2.7 Gestionar los errores d.1.2.8 Favorecer el proceso de superación o <i>coping</i> d.1.2.9 Enseñar a través el juego
		d.1.3 Valores de referencia	d.1.3.1 Responsabilidad d.1.3.2 Respeto d.1.3.3 Diversidad d.1.3.4 Amistad d.1.3.5 Solidaridad
e. Relación con las familias			
f. Relación con las escuelas			
g. Resultados			

a. Fundamentación

Con esta categoría se busca comprender el motivo de aquello que han proyectado, implementado y aplicado en las intervenciones que hemos elegido para nuestro análisis, bien sea desde el hecho que *«es siempre un intento de reducir la discrepancia entre una situación deseada y lo que existe actualmente»* (Leone y Prezza, 2003: 89) o, desde una óptica positiva, de prevenir problemáticas posibles dada la situación social existente. Representa entonces *«una descripción del/los condicionante/s que han motivado la propuesta de intervención o el proyecto operativo»* (Paglilla y Paglilla, 2007).

b. Objetivos

Esta categoría teórica general es la que explica cómo las intervenciones han intentado responder a lo que son las motivaciones y la fundamentación de cada proyecto implementado. Los objetivos de las intervenciones son muy importantes para comprender la finalidad educativa y lo que quiere modificar o prevenir cada una en las diferentes especificidades (Leone y Prezza, 2003); *«son los logros que queremos alcanzar con la ejecución de una acción planificada. Los objetivos surgen del diagnóstico de las necesidades realizado en el análisis de la realidad. Los objetivos en un proyecto constituyen el punto central de referencia, son los que conforman su naturaleza y le dan coherencia al plan de acción»* (Paglilla y Paglilla, 2007: 2).

c. Metodología

Esta categoría teórica general hace referencia a las herramientas y las técnicas mediante las cuales se intenta transformar la realidad con el fin de mejorarla. La metodología representa el eje central y se constituye de las actividades a desarrollar y, de manera específica, de las acciones a realizar así como la planificación de actividades variadas para alcanzar los objetivos

del proyecto de intervención (Paglilla y Paglilla 2007). Esta se subdivide en tres subcategorías que la describen y que son: Actividades, técnicas e instrumentos y destinatarios.

c.1 Actividades

Con esta subcategoría se especifican las acciones realizadas así como la planificación de actividades variadas para alcanzar los objetivos del proyecto (Paglilla y Paglilla, 2007). De manera específica, se precisan los aspectos relativos a la organización y a las modalidades de realización del proyecto (Maulini, 2006a).

c.2 Técnicas e Instrumentos

Esta subcategoría pretende destacar las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de los datos (Paglilla y Paglilla, 2007). Datos necesarios para la evaluación inicial, continua y final de la intervención, por entenderse como el resultado de un proceso para la adquisición de nuevos y más profundos conocimientos.

c.3 Destinatarios

Con esta subcategoría se busca subrayar la importancia de conocer bien la población de referencia respecto a la finalidad de la intervención (Leone y Prezza, 2003) porque es fundamental que las intervenciones se hagan en relación con las necesidades y las preguntas de las personas (Brandani y Tomisich, 2005).

d. Recursos humanos

Esta categoría hace referencia a las personas y, en particular, a los profesionales que han participado en la implementación de la intervención, a su formación y su experiencia y a la consiguiente distribución de funciones y tareas respecto a las distintas actividades (Paglilla y Paglilla, 2007).

d.1 Competencias educativas

Con esta subcategoría hacemos referencia a lo que ya hemos subrayado en el primer sistema de categorías. Por lo tanto hemos utilizado para analizar esta subcategoría una subdivisión similar al primer sistema de categorías, desglosando los siguientes apartados: habilidades interpersonales, la estrategias didácticas y los valores de referencia. Dado que algunos de los indicadores han sido explicados en el sistema de categorías anterior, a continuación, se nombrarán todos ellos y se describirán los nuevos surgidos a partir de las entrevistas hechas con los tres testigos privilegiados.

d.1.1 Habilidades interpersonales

Categoría que ha sido descrito anteriormente.

d.1.1.1 Comunicar eficazmente

Indicador que ha sido descrito anteriormente.

d.1.1.2 Poseer inteligencia emocional

Este indicador hace referencia a la capacidad de identificar, entender, regular y modificar estados emocionales propios y ajenos que no significa reprimir las emociones pero dirigirlas y equilibrarlas. Goleman (2008) afirma que la inteligencia emocional se constituye por aptitudes como la conciencia, el reconocimiento y el control de las propias emociones, para manejar la interacción social

d.1.1.3 Escuchar activamente

Indicador que ha sido descrito anteriormente.

d.1.1.4 Crear un clima positivo

Indicador que ha sido descrito anteriormente.

d.1.1.5 Trabajar en equipo

Este indicador nos da a conocer la importancia que tiene el conocimiento compartido entre los miembros del equipo profesional. Estos tienen que trabajar de manera interdisciplinar para construir procesos educativos sistémicos capaces de responder a la complejidad social en el cual viven los jóvenes (Moreno Arroyo y del Villar Álvarez, 2004).

d.1.2 Estrategias didácticas

Categoría que ha sido descrito anteriormente.

d.1.2.1 Gestionar las dinámicas de grupo

Indicador que ha sido descrito anteriormente.

d.1.2.2 Trabajar en grupo

El presente indicador viene referido a la relevancia que tiene el trabajar en grupo como estrategia didáctica que permite, a los participantes, el diálogo, la construcción, la negociación de nuevos significados a partir de los conocimientos y de la experiencia personal de cada uno. En el deporte esta estrategia tiene una especial relevancia para crear un clima idóneo de trabajo que permita establecer un espíritu de colaboración y cooperación que es necesario para el buen funcionamiento de la dinámica de grupo en un equipo deportivo. (Prat Grau y Soler Prat, 2003).

d.1.2.3 Favorecer el liderazgo

Indicador que ha sido descrito anteriormente.

d.1.2.4 Favorecer la gestión de las emociones

Gestionar las emociones, no sólo por parte del entrenador sino entre los deportistas es un objetivo que se debe plantear en la planificación deportiva, por este motivo, el presente indicador trata de recoger aquellas ideas que nos dan a conocer la importancia de crear un clima emocional adecuado (Fraile Aranda, 2008), que favorezca la gestión de los conflictos y una adecuada canalización de la agresividad.

d.1.2.5 Compartir los objetivos

Indicador que ha sido descrito anteriormente.

d.1.2.6 Favorecer proceso de fortalecimiento (empowerment, empoderamiento)

Este indicador subraya la importancia de desarrollar el «*proceso general de refuerzo, crecimiento y responsabilización de las personas y de la comunidad, porque devienen siempre más capaces para cumplir su función social*» (OMS, 1998: 6). Lopez (2004), además, precisa que el fortalecimiento no es una característica estable en la persona que tiene que buscar los recursos necesarios para lograrlo. El deporte podría respresentar un recurso para alcanzar este objetivo.

d.1.2.7 Gestionar los errores

Indicador que ha sido descrito anteriormente.

d.1.2.8 Favorecer el proceso de coping

El término *coping* del inglés *to cope* significa hacer frente, afrontar, enfrentar. Este indicador indica un proceso activo que se constituye de acciones concretas puestas en acción por las personas

para acostumbrarse o resolver situaciones difíciles y, así, mantener un estado emotivo positivo (Cyrilunk y Malaguti, 2005). Por lo tanto, hace referencia a la capacidad del sujeto de gestionar situaciones de vida desafiantes, utilizando los propios recursos mentales y emotivos, también ocultos o inesperados, aprendiendo a actuar mejor en situaciones imprevistas. Esto reclama de esfuerzos cognitivos y comportamentales necesarios para controlar, reducir y tolerar necesidades específicas interiores o exteriores (y los conflictos entre ellas) y también las respuestas a determinadas situaciones. El deporte es un instrumento capaz de desarrollar en el atleta la capacidad de gestionar situaciones desafiantes y de aprender a hacer frente a éstas a través del compromiso, del espíritu de sacrificio y, también, pidiendo a la persona esfuerzos cognitivos y comportamentales, para enfrentar el entrenamiento o la competición y ser, de esta manera, exitoso.

d.1.2.9 Enseñar a través el juego

Este último indicador, ubicado en las estrategias didácticas, representa al juego como una ocasión de aprendizaje y de crecimiento. El juego es una forma de interacción y de comunicación entre las personas que necesita ser regulada por medio del respeto de un sistema de reglas específico, de un código continuamente interpretado que es creativamente modificado por los jugadores (Isidori, 2009a). El deporte es un actividad de juego motivante que involucra al cuerpo es su generalidad, dado que es divertida, socializante, integrante y que permite el disfrute de la diversidad a la vez que también, minimiza las diferencias interpersonales. Además el reglamento por el cual se rige su funcionamiento, permite promover el respeto de las reglas y, gracias a una reflexión

constante, el entrenador-educador puede favorecer la transferencia de este sistema de reglas a la vida cotidiana.

d.1.3 Valores de referencia

Categoría que ha sido descrito anteriormente.

d.1.3.1 Responsabilidad

Este indicador hace referencia a la importancia que tiene el valor de la responsabilidad que tiene una doble implicación porque se refiere a la responsabilidad del respeto a sí mismo y también hacia los demás y al entorno social y ambiental. Podemos, por lo tanto, definir la responsabilidad como aquella cualidad de la acción que hace posible que a las personas se les pueda demandar que actúen moralmente (Escámez y Gil, 2001). Jonas (1990) afirma que consiste en la asunción de las consecuencias, sea del poder de acciones, sea de los deberes o imperativos morales. Hellison (2003b), como hemos presentado en el marco teórico, utiliza en su programa educativo, el deporte como instrumento para favorecer el sentido de responsabilidad personal y social, dado que para él, es el principio fundamental de cualquier proceso educativo y también el objetivo principal que es necesario alcanzar.

d.1.3.2 Respeto

Indicador que ha sido descrito anteriormente.

d.1.3.3 Diversidad

Definir este indicador como valor es un reto para las agencias educativas actuales. *Vivimos en una realidad social compleja y plural pero si pretendemos alcanzar una sociedad democrática el valor de la diversidad debería ser un pilar básico. Es necesario, por*

lo tanto, favorecer la educación en la diversidad entendido como «un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y al enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales». (Jiménez Martín y Vilá Suñe, 1999: 199).

d.1.3.4 Amistad

Este indicador hace referencia a aquella relación que todos los seres humanos necesitan, y a la que Aristóteles (2000: 14-25) dedica los libros VIII y IX de la *Ética a Nicómaco*: la amistad. En una de sus páginas, el filósofo afirma: *«La presencia de los amigos en la buena fortuna lleva a pasar el tiempo agradablemente y a tener conciencia de que los amigos gozan con nuestro bien. Por eso debemos invitarlos a nuestras alegrías porque es noble hacer bien a otros, y rehuir invitarlos a participar en nuestros infortunios, pues los males se deben compartir lo menos posible. Con todo, debemos llamarlos a nuestro lado cuando han de sernos de ayuda, y recíprocamente está bien acudir de buena voluntad a los que pasan alguna adversidad aunque no nos llamen, porque es propio del amigo hacer bien, sobre todo a los que lo necesitan y no lo han pedido, lo cual es para ambos más virtuoso. De todos modos, no es noble estar ansioso de recibir favores, por más que igualmente hemos de evitar ser displicentes por rechazarlos».*

d.1.3.5 Solidaridad

Este indicador se refiere a la solidaridad como actitud personal dirigida a potenciar las relaciones que unen a los miembros de una sociedad para lograr un entendimiento y ayudar a los más débiles para que todos puedan ejercer su actividad con libertad (Cortina Orts, 1993).

Como se ha indicado en el libro coordinado por Fraile Aranda (2008, 17) « Las actividades físicas requieren de actitudes solidarias entre los participantes. Así los escolares con mayor capacidad deben ayudar a aquellos que logran un menor nivel de rendimiento. En los deportes de equipo se debe educar a los jugadores en la participación solidaria, reduciendo el individualismo, ya sea recriminando a los jugadores que asumen el monopolio del juego o valorando la fuerza del conjunto aceptando al papel de cada uno en la consecución de los objetivos »

e. Relaciones con las familias

Esta categoría hace referencia a un elemento fundamental cuando se diseña un proyecto de intervención educativa que tiene como destinatarios a los menores. Es fundamental no solamente en términos de autorización sino, también, por la importancia que podría tener el involucramiento y la participación en las actividades de los padres, en muchas ocasiones, agentes de referencia primaria y, por lo tanto, significativos para el joven (Paparella, 2009).

f. Relaciones con las escuelas

Esta subcategoría se refiere a la importancia que pueden tener, en los proyectos educativos con los menores, las instituciones sociales, incluida la escuela, que se comparan con los portadores de intereses cuya finalidad consiste en lograr distintas formas de diseñar sus acciones de manera

socialmente sostenible. Éstas tienen que ofrecer servicios que sean realmente útiles a los usuarios (y más ampliamente a la comunidad). Solamente un encuentro real, entre quien da el servicio y los beneficiarios, puede garantizar la constitución de una *cultura del servicio* compartida (Paparella, 2009).

g. Resultados

Esta categoría hace referencia a una etapa fundamental de las intervenciones educativas que permite consolidar y compartir el conocimiento adquirido a través de la experiencia hecha (Brandani y Tomisich, 2005) y, también, verificar la eficacia, el impacto, la relevancia, la eficiencia, la productividad, la transferibilidad y la reproducibilidad de la intervención realizada (Leone y Prezza, 2003).

2.4.2. Participantes

La muestra que se utiliza en la investigación cuantitativa es probabilística. En ella se insiste en la adopción de una serie de reglas para determinar el número de unidades y la selección al azar de cada una de ellas. La muestra utilizada en la investigación cualitativa, por el contrario, exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada.

El tipo de muestra en los diseños de análisis de contenido cualitativo suele ser el intencional; los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes de azar sino, por el contrario, se hace de forma intencional.

Las diferencias fundamentales entre la muestra cuantitativa probabilística e intencional, es que aquella representa, primordialmente, unidades (objetos,

textos, individuos), entendiendo que si la muestra de éstos es representativa, podemos llegar a extrapolar los resultados a la población objeto de estudio.

Por el contrario, la muestra intencional, no obedece a unas reglas fijas, ni específica de antemano el número de unidades a seleccionar. Acepta en principio, que este número deberá ser alterado a lo largo de la investigación, de manera que puedan, por un lado, seleccionarse unidades de muestra no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información.

Siguiendo estos criterios, los participantes que constituyen la muestra en la fase cualitativa de esta investigación, son:

1. Veinte entrenadores del sector juvenil con los que hemos tratado algunas temáticas que hemos subrayado como fundamentales en el marco teórico.
2. Dos responsables de los proyectos de intervención educativa a través el Rugby.
3. Por último se realizó una entrevista a Carmina Pascual, profesora de la Universidad de Valencia, que ha colaborado en la aplicación del modelo de Hellison en su universidad juntamente con la profesora Amparo Escartí, que como ya he subrayado en otro capítulo, es la responsable de esta experimentación.

Los informantes de la muestra han sido seleccionados siguiendo criterios estratégicos y personales: individuos en posesión de conocimientos adecuados, status o destrezas comunicativas especiales, que están dispuestos a cooperar con el investigador (Goetz y Lecompte, 1988, 134). La información aportada por estos informantes supone un enriquecimiento para la indagación ya que aportan visiones e intuiciones muchas veces no contempladas en la investigación, dotando a la misma de una nueva sensibilidad.

2.4.3 Instrumento cualitativo: las entrevistas

Este apartado se dedica a dar a conocer qué instrumento metodológico se ha empleado en la fase cualitativa de la investigación. Para Sanz Arazuri (2005: 198) *«los instrumentos son medios técnicos que se utilizan, tanto para el registro objetivo de la conducta resultante como para facilitar el tratamiento experimental propio de la investigación»*.

Para conseguir lograr los objetivos propuestos en esta investigación, hemos optado por emplear diferentes instrumentos en sus correspondientes fases, eligiendo los más adecuados y confeccionándolos de acuerdo a las características de los sujetos a analizar, para adaptarlos, lo más posible, a nuestros intereses.

Con el fin de conocer la opinión de los profesionales deportivos respecto de la promoción del bienestar en los jóvenes a través del deporte, hemos utilizado en la fase cualitativa la entrevista semiestructurada.

Tal como señalan Benney & Hughes (1970: 175-181), la entrevista es "la herramienta de excavar". En completo contraste con la entrevista estructurada, la entrevista cualitativa es flexible y dinámica, no directiva, no estructurada, no estandarizada y abierta.

La entrevista cualitativa permite obtener información importante para conocer las experiencias destacadas de una persona, así como las percepciones y significados de las mismas; aprender sobre acontecimientos y actividades que no pueden observarse directamente; y, comprenden unos escenarios, situaciones o personas, en un tiempo relativamente corto, en comparación con la observación participativa. (Bogdan y Taylor, 1990).

Bogdan y Taylor (1990: 100-101), conciben las entrevistas cualitativas como *«encuentros reiterados cara a cara, entre el investigador (evaluador) y los informantes. Encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de su vida, experiencias,*

situaciones, tal como lo expresan, con sus propias palabras y entonación». Este tipo de entrevistas, son de hecho una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. En este caso, el investigador es el propio instrumento de la investigación, en lugar de un protocolo o cuestionario. Esto significa que el investigador no sólo busca obtener respuestas sino, también, determinar qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Los mismos autores enfatizan que al investigador cualitativo no le interesa la «verdad», sino las perspectivas y percepciones del entrevistado. Lo que se busca es que el interlocutor exponga sus actitudes e interpretaciones, que denoten formas de racionalización, prejuicios, exageraciones, etc., ya que esta información es tan valiosa como las descripciones objetivas.

Las entrevistas semi-estructuradas han sido planificadas en torno a lo que se necesitaba saber:

1. En las entrevistas a los entrenadores del sector juvenil hemos indagado las siguientes temáticas:
 - Cuáles son las competencias educativas necesarias en los educadores deportivos para trabajar con los jóvenes.
 - Cuáles son las estrategias didácticas necesarias para utilizar el deporte como instrumento educativo.
 - Cuáles son las habilidades interpersonales que debe poseer un entrenador.
 - Qué valores guían al entrenador en su propio trabajo.
 - Cuáles son los conocimientos deportivos fundamentales que el entrenador debe poseer.

2. En las entrevistas a los testigos privilegiados de los clubs de Rugby (Terni Rugby y Lazio Rugby), se han analizado dos proyectos de intervención educativa que han trabajado distintas temáticas objeto de nuestro estudio:

- El proyecto de intervención educativo del club deportivo: descripción, análisis y perspectivas.
 - La relación entre deporte y educación.
 - El rol del deporte en la sociedad actual.
 - Los agentes educativos en la promoción del deporte en Italia.
 - Deporte como instrumento para la promoción del bienestar de los jóvenes y para la superación de condición de malestar de los mismos.
 - Las competencias educativas fundamentales de los profesionales deportivos y, en particular, las competencias educativas de los entrenadores del club.
 - La función del deporte en las situaciones de malestar juvenil.
 - Las formas de malestar juvenil encontradas en el territorio donde trabaja el club deportivo.
 - El rugby como deporte educativo.
3. Por último, en la entrevista con la profesora de la Universidad de Valencia Carmina Pascual, que como hemos subrayado ya anteriormente, ha colaborado en la aplicación del modelo de Hellison en la ciudad de Valencia, hemos hecho una análisis respecto a:
- Cómo y en qué contexto ha sido aplicado el modelo.
 - Qué modificaciones han sido necesarias respecto a las diferencias de contexto social.
 - Qué tipo de formación ha sido necesaria para los que han hecho la implementación del modelo.
 - Puntos fuertes y débiles
 - Finalmente, las perspectivas futuras.

2.4.4 Validez y fiabilidad de las entrevistas

La validez y fiabilidad son consideradas dos características técnicas que deben reunir los instrumentos de medida para que puedan ser considerados rigurosos en sus mediciones.

Se entiende por validez, el grado en el que un procedimiento o instrumento de medida mide y refleja, de manera exacta, aquello que pretende medir.

La fiabilidad es considerada como el grado de estabilidad de un instrumento de medida, de tal forma que al aplicar el instrumento a diferentes sujetos o colectivos, o a uno sólo en diferentes ocasiones, respetando siempre unas condiciones estables, obtenemos los mismos resultados. Proporciona un nivel de confianza en los resultados.

Para asegurar la *validez* de este estudio se ha utilizado el juicio crítico de un grupo de expertos a fin de verificar y compartir la estructura de las entrevistas y su exhaustividad y coherencia con los objetivos de la investigación.

Al objeto de mejorar la *fiabilidad* de los resultados obtenidos con dicha técnica, se ha requerido, de nuevo, la intervención de un grupo de expertos, coincidiendo con el investigador en agrupar las expresiones recogidas en una misma categoría. Esto posibilita despejar tendencias demasiado subjetivas a la hora de seleccionar, recolectar e interpretar los datos y, sobre todo, evita caer en actitudes parciales o arbitrarias. (Guba, 1981; Santos y Guerra, 1999). Para verificar la fiabilidad utilizaremos, también, la técnica de *triangulación* de los datos obtenidos por las diferentes fuentes de información dentro del mismo estudio, a fin de depurar la información y asegurar que los resultados se trabajan de forma interconectada (Patton, 1980; Guba, 1981; Goetz & Lecompte, 1988; Santos y Guerra, 1999).

2.4.5 Las entrevistas y el tratamiento aplicado a los datos

La naturaleza de la información recogida a través de las entrevistas nos guía hacia la aplicación de un determinado procedimiento de análisis de contenido interpretando los datos cualitativos dentro del propio paradigma cualitativo. De hecho, no existe una regla o procedimiento formal y universal para llevar a cabo el análisis, interpretación y evaluación de los datos cualitativos. Sin embargo, a pesar de ello, los investigadores cualitativos emplean procedimientos sistemáticos y lógicos para generar constructos, categorías de análisis y poder establecer relaciones entre ellos. Esto significa recurrir al empleo de formas genéricas de pensamiento, de manipulación de los datos y con ello poder reducir una gran cantidad de datos a formas accesibles al conocimiento. Si bien estos actos representan una actividad humana cognitiva normal, cuando este proceso se hace de manera sistemática y formal, constituye, entonces, una investigación, sea empírica o especulativa. (Goetz y Lecompte, 1988). De este modo, el evaluador e investigador cualitativo realiza acciones de percibir, contrastar, añadir y ordenar para cumplir, así, con el análisis de los datos. En lo que respecta al acto de percibir información importante, el evaluador cualitativo considera que todo es importante y, al menos, en las primeras etapas de la investigación, es trascendental conocer la complejidad del fenómeno dentro del contexto donde ocurre. No obstante, es de mucha ayuda definir de antemano, sin que esto signifique una rigidez del proceso, las unidades de análisis que posibiliten entender el fenómeno a estudiar (Goetz y Lecompte, 1988).

El trabajo de análisis del contenido se ha desarrollado en las siguientes fases:

- *Unidades de análisis.* En esta primera fase se ha procedido a comparar, contrastar, añadir y ordenar la información. Esto nos ha permitido la generación de esquemas de organización y clasificación de los datos.

- *Categorización.* La segunda fase del proceso de análisis ha consistido en construir categorías y constructos que han permitido crear una tipología de los aspectos observados registrados.

- *Relaciones entre las diferentes clases de categorías.* En la tercera fase se han buscado posibles asociaciones entre las categorías con el propósito de «construir» el origen, causas y desarrollo de los eventos de manera inductiva para establecer relaciones finales.

El análisis reflexivo de contenido sirve para establecer las distintas categorías y subcategorías de análisis permitiéndonos, por una parte, lograr los resultados y conclusiones de este estudio y, por otra, elevar a definitivo el cuestionario a confeccionar para la fase cuantitativa de la investigación.

2.5 FASE CUANTITATIVA

En relación a la fase cuantitativa, teniendo en cuenta las variables seleccionadas así como la población y muestra objeto de estudio, se elaboró un cuestionario con el objeto de analizar qué grado de valoración dan los futuro profesionales deportivos a los diferentes elementos que constituyen la competencia pedagógica de los profesionales deportivos y si los poseen y, en tal caso, averiguar si los han adquirido mediante la formación universitaria.

Una vez elaborado el cuestionario y tras su debida validez y fiabilidad, se administra a los estudiantes de tercer año de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región Lazio en Italia.

Realizados todos los cuestionarios, se procede al vaciado de la información en el paquete estadístico SPSS, versión 15.0., y tras la introducción de todos los datos y su codificación y grabación, se realiza el análisis estadístico de los mismos.

2.5.1 Población

Tras plantear los objetivos de la investigación y una vez concretadas las variables de estudio, se procede a presentar la población objeto de análisis. A partir de ella, se determina la muestra sobre la que trabajamos, de tal forma que se garantiza la representación de la población, con el objetivo de obtener unos mínimos de fiabilidad en los resultados.

La población objeto del presente estudio está formada por los estudiantes de tercer año del Grado en Actividades Motoras y Deportivas de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región Lazio en Italia (Universidad Foro Itálico de Roma, Univesidad Tor Vergata de Roma, Universidad de Cassino), que tal y como se indica en el ordenamiento didáctico: *prepara para la profesión de entrenador y técnico deportivo, animadores turísticos y similares, instructores de disciplinas deportivas no competitivas, árbitros y jueces deportivos, organizadores de eventos e instalaciones deportivas, observadores deportivos.*

La figura del graduado en Actividades Motoras y Deportivas es ampliamente requerida por el mercado en el ámbito de los servicios a la persona y a la promoción de la salud y del bienestar, en organizaciones que operan en el mercado con finalidad lucrativa o sin ánimo de lucro. Para

cada una de estas áreas profesionales se pueden identificar las profesiones que el graduado en Actividades Motoras y Deportivas será capaz de desempeñar de manera competente:

- *Educador de las actividades motoras en la escuela infantil y primaria;*
- *profesores de actividades lúdico-recreativas en las diferentes edades;*
- *Profesionales de actividades motoras adaptadas a las necesidades de poblaciones especiales;*
- *Director técnico deportivo y organizador de eventos e instalaciones deportivas entrenador y técnico deportivo en los diferentes sectores del deporte de competición instructor de disciplinas deportivas no competitivas para el inicio a la práctica deportiva;*
- *Instructor, entrenador personal en actividades motoras dirigidas al mantenimiento de la salud y a la eficiencia física;*
- *Animador turístico y profesional del deporte destinado al turismo y al tiempo libre.*

Por lo tanto, el licenciado podrá desempeñar su actividad profesional en:

- *Sociedades, asociaciones, clubs y otras organizaciones deportivas;*
- *Organizaciones dedicadas al deporte de competición y de alto rendimiento;*
- *Empresas proveedoras de productos y servicios deportivos;*
- *Asociaciones para la actividad motora con carácter educativo, recreativo y social;*
- *Mercado del turismo y del tiempo libre;*
- *Centros fitness;*
- *Centros para la reeducación motora y para la actividad motora adaptada;*
- *Programas especiales de wellness y fitness gestionados por el gobierno local (ayuntamientos y regiones/comunidades autónomas);*
- *Otros contextos relacionados con los anteriores.*

Se ha considerado oportuno investigar el desarrollo de las competencias educativas con los estudiantes de tercer año del Curso del Grado en Actividades Motoras y Deportivas de la Facultad de Ciencias Motoras porque las disciplinas del área de psicopedagogía se estudian durante los dos primeros años y en el primer semestre de tercer año. Por lo tanto, el instrumento ha sido administrado al finalizar el segundo semestre de tercer año a los estudiantes que ya habían superado y aprobado los exámenes de las disciplinas del área psicopedagógica

2.5.2 Muestra

Siguiendo las pautas de Camarero y Del Val (2001), la muestra debe ser una parte o subconjunto de la población que se pretende investigar y que represente de forma fidedigna las características de la misma, de tal forma que los resultados y conclusiones que se obtengan con la muestra, se puedan extrapolar y sean representativos de la población a la que se está haciendo referencia.

Dado que nuestra población es estadísticamente finita (compuesta por menos de 100.000 unidades), se emplea la siguiente fórmula expresada por Santesmases (2001):

$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{e^2 (N - 1) + Z^2 * p * q}$	n= tamaño muestral
	Z= nivel de confianza en unidades
	p= proporción en la población
	q= (1-p)
	N= tamaño de la población
	E2= error de muestreo

De esta forma, estimando un nivel de confianza del 95% equivalente a desviación estándar con respecto a la media de 2 unidades Z, un error de

muestro de ± 6 sigmas y una proporción de la población del 50% la amplitud de la muestra debe ascender a 179 sujetos, ya que el número total de estudiantes de 3er Curso de las Facultades De Ciencias Motoras de la Región Lazio es de 548.

La población total se compone de un 31% de estudiantes de la Facultad de Tor Vergata, un 26% de la Facultad de Cassino y, por ultimo, del un 43% de la Facultad de Foro Itálico . Por lo tanto la muestra ha sido calculada por cuotas, es decir, manteniendo la misma proporción de estudiantes por cada una Facultad de Ciencias Motoras de la Región Lazio.

Al final, el cuestionario ha sido administrado a una muestra compuesta por 136 hombres (76,4% de la muestra) y 42 mujeres (23,6% de la muestra) con un edad media de 23 años.

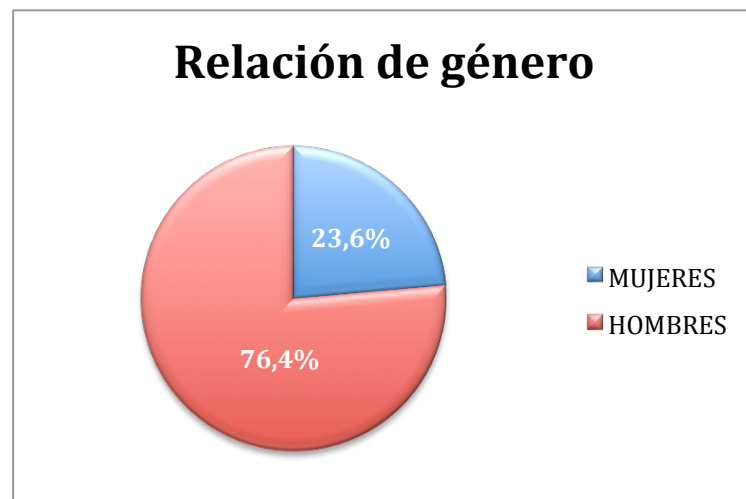


Gráfico n. 1: Relación de género de los estudiantes que costuyen la muestra

De estos, el 47% ya trabaja en el sector deportivo; concretamente, el 68% trabaja con jóvenes de los que el 41% trabaja con niños y el 27% con adolescentes.



Gráfico n.2: Estudiantes de la muestra que ya trabajan en el sector deportivo

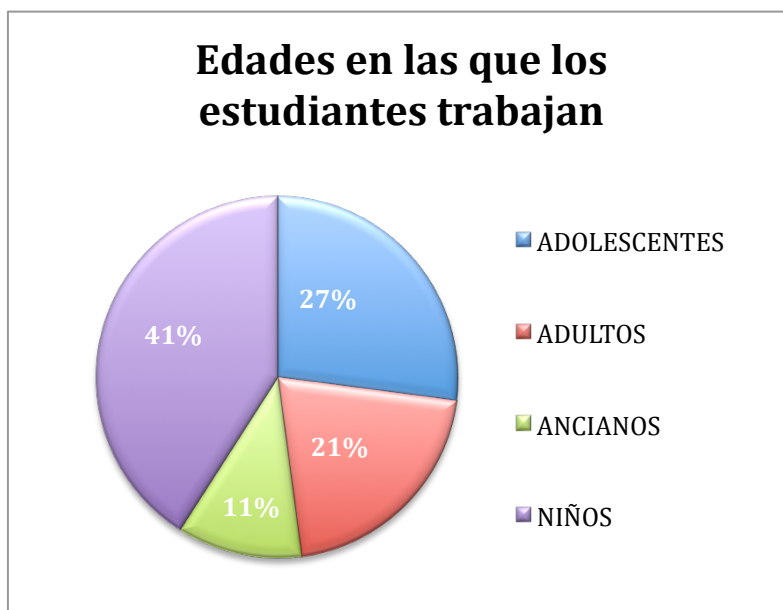


Gráfico n.3: Edades en las que trabajan los estudiantes que constituyen la muestra

2.5.3 Instrumento cuantitativo: el cuestionario

Para llevar a cabo la parte cuantitativa, los miembros del grupo de investigación confeccionamos un cuestionario teniendo en cuenta los objetivos formulados.

Se ha elaborado un cuestionario que se adapta, lo máximo posible, al lenguaje de los estudiantes con el objetivo de que sea entendido por todos y cada uno de los sujetos analizados.

El cuestionario (anexo nº5) se compone de una primera parte identificativa de las características personales de la muestra (edad, sexo, otros títulos de estudios, actividad de trabajo dentro del sector deportivo -si existe- y edad de los estudiantes/deportistas con los que trabaja). En la segunda parte aparece una lista de competencias educativas surgida del marco teórico y del sistema de categorías estructurado para analizar el contenido de las entrevistas, efectuadas en la fase cualitativa, y de los indicadores emergidos a través estas. A partir de esta lista se pide a los estudiantes de tercer año del Curso del Grado en Actividades Motoras y Deportivas de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región Lazio que indiquen qué grado de importancia (en una escala del 1 al 5) creen que tienen esas competencias para el profesional del deporte. En la tercera parte se pide a los estudiantes que indiquen, a partir de la misma lista de competencias educativa, cuáles poseen y, en su caso, si las han desarrollado mediante la formación universitaria o si las han adquirido en su propia experiencia personal, familiar, laboral, etc.

Una vez elaborado el cuestionario se ha procedido a la validación de su contenido a través de dos procedimientos: el juicio de expertos y un test preliminar con un grupo piloto. A través de la validación del contenido se pretende medir la comprensibilidad y pertinencia de todas y cada una de las cuestiones.

Tras los resultados obtenidos con los procesos de validación se configura el cuestionario definitivo.

2.5.4 Validez y fiabilidad del cuestionario

En el presente apartado se dan a conocer los procedimientos seguidos para conseguir evaluar y mejorar tanto el grado en que el cuestionario mide y refleja, exactamente, aquello que quiere medir, como su grado de estabilidad.

Con el objeto de establecer la validez del cuestionario, se emplea tanto la *validez de contenido* como la *validez del constructo*.

Con el objeto de validar el contenido de los cuestionarios se realizan dos procedimientos distintos: por una parte, el juicio crítico emitido por un grupo de expertos y, por otra, un test preliminar a un grupo piloto.

a. Juicio de expertos

Para esta técnica se cuenta con la colaboración de cuatro profesores e investigadores universitarios. A cada uno de ellos se le suministra un cuestionario y un protocolo de validación.

Siguiendo a Sierra (1998), el protocolo de validación queda estructurado en dos partes: la sintética y la específica.

La parte sintética atiende al análisis de los aspectos globales del cuestionario. Los expertos deben valorar globalmente del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo) los siguientes aspectos del cuestionario: presentación, instrucciones para contestar, facilidad para contestar, dimensiones y orden de las preguntas.

Un último aspecto que deben valorar es la extensión o amplitud del cuestionario, de 1 (muy corto) a 5 (muy largo), entendiendo, de esta manera, que la puntuación 5 no corresponde a la máxima puntuación positiva posible, sino que ésta se encuentra en los valores medios de puntuación, en concreto, en el valor 3 (normal). A continuación los resultados obtenidos:

Tabla nº 3: Juicio de expertos. Evaluación sintética del cuestionario.

Presentación del cuestionario	4.7
Instrucciones para contestar	4.8
Facilidad para contestar	4.9
Pertinencia de las dimensiones	4.8
Orden de las preguntas	4.9
Extensión del cuestionario	3

Se observa que la valoración de los aspectos cuantificados es positiva. Para completar el juicio de expertos se pidió a los mismos que realizaran cuantas observaciones estimaran oportunas, de forma abierta, con la intención de que nos fueran útiles a la hora de elaborar el cuestionario definitivo.

b. Grupo piloto

En este procedimiento se aplica la versión provisional del cuestionario a un grupo piloto formado por una muestra de 125 estudiantes de tercer año del Grado en Actividades Motoras y Deportivas de la Facultad de Ciencias Motoras de la Universidad “Foro Itálico” de Roma. Con la experimentación del cuestionario en este grupo piloto se da a conocer el grado de comprensibilidad del mismo. Con las explicaciones y aclaraciones surgidas en estos estudiantes se han modificado algunos aspectos del cuestionario. Al

mismo tiempo, durante el test preliminar se calcula el tiempo para responder la prueba con el fin de obtener un valor aproximado del tiempo a invertir. Con estos valores se puede apreciar cómo la prueba a efectuar con los estudiantes oscila entre los 10 y 15 minutos, aproximadamente.

A través del análisis de *fiabilidad* vamos a descubrir en qué medida una variable está libre de error aleatorio y, por tanto, proporciona resultados consistentes (Santesmases, 2001).

En nuestro caso, para obtener la fiabilidad como consistencia interna de las escalas de medida entre más de dos ítems, se opta por calcular el coeficiente alfa de Cronbach, también denominado coeficiente Kader-Richardson 20. Este mide, según expresa Díaz de Rada (1999), la capacidad que tiene cada ítem de medir el concepto objeto de análisis. Empleamos el coeficiente estandarizado basado en la media de las correlaciones entre todos los ítems, obteniendo el grado de fiabilidad de cada variable.

Todos los valores obtenidos del alfa de Cronbach superan el 0.895. Por lo tanto podemos afirmar la fiabilidad de las variables ante lo que pretenden medir.

2.5.5 Tratamientos estadísticos aplicados

La información recogida de los cuestionarios sigue un tratamiento cuantitativo a través de la aplicación estadística. Para ello nos hemos apoyado en el paquete estadístico SPSS 15.0.

La primera técnica estadística utilizada ha sido el análisis factorial con el objetivo de confirmar la estructuración de las categorías elaboradas en la fase de diseño del instrumento. Esta técnica ha confirmado las categorías de análisis elaboradas anteriormente y las subcategorías en las que se han dividido más tarde, que podrían ser importantes en una posterior

profundización de esta investigación. Se ha procedido, después, con un análisis descriptivos de los datos que se han destacado en el cuestionario.

CAPITULO 3. RESULTADOS

Una vez presentado el objeto de estudio así como el diseño y proceso metodológico utilizado en la presente investigación, llega el momento de ofrecer los resultados obtenidos sobre las competencias educativas de los educadores deportivos para la promoción del bienestar en los jóvenes a través del deporte. En la primera parte de este capítulo se presenta el análisis de los resultados recogidos en la fase cualitativa y, en la segunda, ofrecemos los resultados de los datos recogidos en la fase cuantitativa.

3.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS

En este sentido, en primer lugar, se presenta el **análisis de contenido** de las entrevistas pasadas a los veinte entrenadores con el fin de conocer, a partir de su experiencia, qué competencias educativas son necesarias desarrollar en el trabajo del profesional deportivo en el sector juvenil. En segundo lugar, mostramos los resultados del análisis de contenido de las entrevistas realizadas a expertos, donde nos presentan sus proyectos de intervención educativa a través del deporte.

Krippendorff (1990, 11) se refiere al análisis de contenido como el *«conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensajes y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos»*.

El proceso que se ha seguido para realizar el análisis de contenido de las entrevistas comenzó con la transcripción y codificación de las informaciones obtenidas. Para la codificación ha sido necesario definir el universo de trabajo, las unidades de análisis y las categorías de análisis.

Por codificación entendemos el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman a

unidades que permiten su descripción y análisis precisos. En una primera fase se ha procedido a delimitar el universo, es decir, las fronteras del corpus de contenido que ha sido tenido en cuenta, y a comparar, contrastar, añadir y ordenar información. Esto ha permitido la generación de esquemas de organización y clasificación de los datos. En una segunda fase del proceso de análisis hemos construido las categorías, es decir, los niveles donde se están caracterizadas las unidades de análisis, y los constructos que nos han permitido crear una tipología de los aspectos registrados. Las unidades de análisis constituyen segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados para ubicarlos dentro de las categorías. Respecto al elemento de análisis de contenido se recogió, como unidad textual de significado, el párrafo entero,, lo que da lugar a que en una misma unidad textual se pueden observar distintos indicadores/unidades de significado ya que, en ocasiones, dentro de un mismo párrafo se desvelan varias definiciones, motivaciones, opiniones y percepciones sobre la temática objeto.

A continuación se presentan los resultados según los sistemas de categorías construidos y expuestos en el apartado 2.4.1.

3.1.1. Competencia educativa del entrenador

Se han entrevistado veinte entrenadores del sector juvenil de baloncesto, rugby, voleibol, fútbol, natación y danza, para hacer con ellos una reflexión sobre el papel del entrenador como educador.

Todos los entrenadores entrevistados han afirmado la necesidad de desarrollar **competencias educativas** y, en particular, las habilidades interpersonales, la utilización de estrategias didácticas eficaces y aquellos valores de referencia que orientan el propio trabajo educativo.

a. Habilidades interpersonales

Respecto a las habilidades interpersonales más de la mitad de los entrevistados han afirmado que son significativas y que es fundamental saber modularlas en función de las diferentes edades, necesidades y metas de los deportistas.

Las capacidades relacionales son igualmente significativas debería saber modularlas en base a la edad y a las exigencias del momento (entrenador de natación).

Es muy importante ser consciente del propio rol de educador, saber enseñar mediante el juego y su peculiaridad, saber relacionarse en base a la edad y al objetivo (escuela/actividad deportiva) (entrador de rugby).

a.1. Comunicar eficazmente

Respecto a la comunicación eficaz se destaca que los entrenadores de voleibol son los que han subrayado explícitamente su importancia como elemento, que junto a las competencias técnico-tácticas, favorece los procesos educativos y el desarrollo integral de la persona. Además la capacidad de comunicar de manera eficaz promueve el interés hacia los valores del juego deportivo.

Competencias técnico-tácticas y de comunicación, porque el entrenamiento de los jóvenes debe ser entendido como un proceso educativo y formativo para el desarrollo integral de la personalidad (entrenador de voleibol).

Es importante tener la capacidad de comunicar contenidos para estimular el interés hacia los valores de los juegos (entrenador de voleibol).

Seguramente estrategias de tipo comunicativo; pocos feedback pero que sean claros (entrenador de voleibol).

a.2. Escuchar activamente

La escucha activa, elemento fundamental de la comunicación eficaz, ha sido puesta en relevancia por algunos entrenadores como competencia fundamental:

Saber escuchar y leer los comportamientos de los jóvenes y dar respuestas apropiadas y correctas (entrenador de baloncesto).

Creo que la primera competencia que un entrenador debe tener es la capacidad de escucha...Cada educador tiene que proponer su plan educativo pero al mismo tiempo tiene que escuchar y hacer hablar a los propios alumnos (entrenador de danza).

a.3. Diálogo

El diálogo, resultado y proceso que se consigue gracias a una buena competencia comunicativa, elemento esencial de cualquier relación educativa, lo encontramos, también, en las palabras de nuestros entrevistados. En el deporte es importante el diálogo y la comparación a nivel verbal, y no solo la prestación, entre los deportistas/jugadores y entre ellos y el entrenador, que tiene que saber cómo facilitar el intercambio de ideas y de opiniones, sabiendo que éste proviene del respeto y la aceptación de los demás y de sus pensamientos.

El factor más importante es, ciertamente, el diálogo con el individuo y con el grupo (entrenador de rugby).

Cada educador tiene que proponer su plan educativo pero, al mismo tiempo, tiene que escuchar y hacer hablar a su alumnado (entrenador de danza).

a.4. Crear un clima positivo

Las características surgidas en las percepciones que hemos presentado anteriormente son las que permiten facilitar y construir un clima positivo e incluyente, capaz de favorecer la colaboración y el desarrollo integral de todos los miembros que constituyen el grupo, como se expresa en los siguientes testimonios de los entrenadores:

Es importante establecer un clima positivo en el entrenamiento a través de una metodología didáctica incluyente. (entrenador de baloncesto).

Es importante saber crear un clima colaborativo, saber hacer crecer todos los miembros del grupo-equipo a nivel cognitivo, motor, afectivo y social, en un clima, por lo tanto, dirigido al crecimiento del individuo y no a la desenfrenada búsqueda de la prestación. (entrenador de rugby).

a.5. Comprender las necesidades de los deportistas

Otro elemento fundamental es la comprensión de las necesidades de los propios deportistas, como se ha subrayado en las siguientes opiniones:

...un educador/entrenador tiene que saber comprender la fase que atraviesan los chicos y buscar involucrarlos, también, después del momento de la actividad deportiva/motora... (entrenador de rugby).

...la capacidad de comprender las necesidades de los deportistas; capacidad de construir para los propios jugadores un modelo educativo (entrenador de voleibol).

b. Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas que los entrenadores han indicado, como fundamentales, han sido diferentes. No obstante, todas conducen al desarrollo del grupo y al crecimiento del individuo a través de una modalidad de liderazgo democrática por parte del entrenador. A través de esta modalidad, se tienen que gestionar los errores de los deportistas como oportunidad de mejora, motivándolos, eligiendo con ellos metas realistas y realizables, compartiendo los objetivos y favoreciendo la participación activa, tal y como se puede leer en las opiniones de los entrenadores entrevistados.

b.1. Favorecer el liderazgo

El entrenador capaz de un liderazgo democrático y, entonces, con una autoridad no directiva, favorece el establecimiento de un clima de apertura y de crecimiento, en el que donde los deportistas pueden descubrirse así mismos y mejorar, tal y como indica un entrenador de rugby:

El entrenador debe ser capaz de crear un clima de autoridad no directiva que los deportistas lo reconozcan como un entorno que les entretiene y les hace mejorar (entrenador de rugby).

b.2. Gestionar los errores

En la siguiente percepción se subraya que es importante que el entrenador sea capaz de manejar los errores de sus propios deportistas como una oportunidad de crecimiento y de mejora.

Es importante el manejo del error, debe conseguir que el otro lo perciba como un momento de crecimiento y no como un acontecimiento frustrante que mina la idea que el joven tiene de sí mismo (entrenador de voleibol).

b.3. Gestionar las dinámicas de grupo

En palabras de los entrenadores, podemos destacar la importancia de gestionar la dinámica de grupo para favorecer, a través de ésta, el desarrollo de las capacidades y la transmisión de valores:

Las competencias psicopedagógicas son muy importantes para manejar las dinámicas sociales, para gestionar el grupo y el juego de equipo (entrenador de baloncesto).

El trabajo de grupo...es esencial para la maduración de los jóvenes. Este enseñará valores importantes como la amistad, la lealtad, la seriedad, el compromiso, la concentración, la aplicación (entrenador de baloncesto).

b.4. Favorecer la participación activa

La participación activa de los deportistas es fundamental para involucrar los deportistas en las actividades y crear un clima de colaboración, intercambio de conocimientos, valores, creencias, etc., y desarrollar un sentimiento de pertenencia al grupo, como podemos leer en los siguientes testimonios:

Es importante la participación activa de los deportistas ¡¡¡siempre!!! (entrenador de voleibol).

Es esencial introducir el concepto de participación involucrando a los deportistas en juegos de equipo y de colaboración (entrenador de voleibol).

Es importante que pequeños y grandes, padres y deportistas puedan probar la experiencia de compartir, participar y pertenecer (entrenador de rugby).

b.5. Motivar los deportistas

La motivación de los deportistas es fundamental, en particular, en los jóvenes deportistas; y es muy importante que los entrenadores la hagan correctamente, utilizando una motivación válida que se centre, en particular, sobre la tarea, y no se dirija, solamente, al resultado, como podemos descubrir en las siguientes unidades textuales:

Debería ser capaz de buscar la orientación motivacional adecuada. Dada la delicada etapa de los chicos es importante ser capaz de crear un entorno motivándolos...que en un principio mira más a la tarea que al resultado. Seguramente esto crearía las condiciones para un buen trabajo y una mayor participación y menor tasa de abandono de los chicos (entrenador de voleibol).

Utilizar motivaciones correctas a la práctica deportivo-motora...entre estas son fundamentales: pertinencia, aprendizaje, participación (entrenador de baloncesto).

...orientación motivacional equilibrada entre tarea y resultado (entrenador de voleibol).

b.6. Proponer metas realizables

Las metas que el entrenador pone a los deportistas y se pone como entrenador deben ser realizables, es decir, deben ser realistas, fundadas sobre los recursos y la posibilidad real del grupo de deportistas, tal y como se percibe en las siguientes opiniones:

...elegir objetivos alcanzables por el grupo (entrenador de baloncesto).

...trabajar por objetivos que permitan el juego de equipo y la realización de algo (por ejemplo, los tres pases en el voleibol); que les permitan los logros, no sólo de tipo personal sino, también, de equipo (entrenador de voleibol).

b.7. Compartir los objetivos

Es muy importante que los objetivos deportivos sean compartidos entre entrenadores y deportistas y, de vez en cuando, con los padres. Los deportistas tienen que saber cuál es la meta que deben alcanzar para lograrla más eficazmente, como nos subrayan los entrevistados:

El deporte es compartir los propios objetivos, los propios sacrificios, lo propios sueños (entrenador de voleibol).

...trabajar por edades y proponer objetivos compartidos... (entrenador de voleibol).

Compartir los objetivos del entrenamiento...Considero que es necesario que los deportistas conozcan que están trabajando para desarrollar en ellos la capacidad fundamental de autoevaluación (entrenador de rugby).

Es necesario un curso de formación y conciencia a través de encuentros con los padres donde sean ilustrados los objetivos educativos y los papeles que las varias figuras entrenadores, padres y sociedad, tienen que poseer para conseguir que el proceso pueda ser eficaz (entrenador de rugby).

c. Valores de referencia

Los valores de referencia son las ideas que inspiran y orientan la acción educativa de los profesionales deportivos. En el caso específico de nuestros entrevistados se han destacados los valores de la honestidad, de la lealtad, del respeto y de la competición.

c.1. Honestidad

La honestidad es entendida como cualidad capaz de fomentar los principios deportivos positivos y como característica necesaria para resolver cualquier problemática sin utilizar formas ilegales, como podemos leer en las ideas del entrenador de baloncesto:

Pienso que las competencias educativas de la rectitud, de la honestidad moral e intelectual son fundamentales para poder realizar eficazmente una actividad deportiva... Honestidad entendida como característica fundamental para abordar cualquier problemática sin compromiso, para obtener un ventaja propia o del grupo del cual se tiene la responsabilidad recurriendo a prácticas ilícitas desde el punto de vista deportivo (entrenador de baloncesto).

c.2. Lealtad

La lealtad es el fundamento básico de la competencia del profesional deportivo porque, junto a la honestidad, permite transmitir principios sanos en los deportistas, como afirman en:

Es necesaria la lealtad, como fundamento de cualquier competencia, para vehicular sanos principios deportivos de respeto del juego, de los adversarios, de los compañeros de juego y de los jueces del juego mismo (entrenador de baloncesto).

c.3. Respeto

El respeto es una importante cualidad moral que el entrenador debe desarrollar en los deportistas. Respeto a las reglas del juego, al adversario, al árbitro y, también, al objetivo de construir un clima de confianza en el grupo deportivo, como se aprecian en los siguientes testimonios:

Un entrenador debe tener grandes cualidades morales: lealtad, respeto de las reglas, respeto de sí mismo y de los otros, cultura de la victoria y de la derrota. (entrenador de fútbol).

c.4. Competición

La competición como hemos subrayado en el capítulo anterior, es un valor mixto, es decir, puede llegar a ser un valor positivo o puro o, por el contrario, puede devenir en un disvalor o contravalor en función del contexto, de la situación y/o de las consecuencias de como viene utilizada. En palabras de los entrevistados tiene, todavía, un valor positivo porque es entendida como una modalidad de evaluación, de comparación, de mejora, y no como búsqueda de los resultados a toda costa. La entienden, también, como elemento principal sin el cual no existiría el juego deportivo:

Es un modo para verificar las habilidades propias y buscar alcanzar una meta colaborando y sirviendo al equipo tratando de dar todo lo que se tiene (entrenador de voleibol).

Por definición, competir significa “concurrir con alguien”. De hecho, sin competición no habría juegos y deportes. Por esto, el adversario debería ser respetado, porque, sin él no habría la oportunidad de jugar y de confrontarse. El momento de la competición debería ser entendido como la posibilidad que tienen los deportistas de utilizar todo lo que están aprendiendo y no como la búsqueda frenética del resultado (entrenador de rugby).

La competición te hace sentir vivo, comprometido, interesado; te impulsa a luchar, a dar todo, a superarte, a mejorar. Competición, para mí, es sinónimo de vida, existencia. Es la competición que te impulsa a ser siempre mejor y a superarte cada día (entrenador de fútbol).

d. Conocimiento de la disciplina deportiva: aspectos técnicos y tácticos

El conocimiento de la disciplina deportiva en sus aspectos técnico-tácticos es claramente importante entre las competencias educativas para asegurar un desarrollo integral de la persona como se aprecia a continuación:

Competencias técnicas, didácticas y de comunicación para que el entrenamiento de los jóvenes sea entendido como proceso educativo y formativo para el desarrollo integral de la personalidad (entrenador de voleibol).

Tiene que conocer los aspectos técnicos específicos del deporte en cuestión y un amplio bagaje de conocimientos sobre la capacidad motora, la modalidad de aprendizaje y, en general, sobre todo lo que pertenece a las actividades motoras (entrenador de natación).

3.1.2. Intervenciones educativas a través del deporte

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de contenido de las entrevistas a los responsables de los proyectos italianos de intervención educativa a través del deporte, así como a la profesora de la Universidad de Valencia, Carmina Pascual, sobre la aplicación del modelo de Hellison.

3.1.2.1. El proyecto “*Ka Mate Ka Ora*”

El Proyecto Ka Mate Ka Ora²⁴ ha sido presentado en el club deportivo Rugby Terni con ocasión de la convocatoria regional denominada *Los jóvenes son el presente*, gracias al acuerdo del Programa Marco sobre la política de juventud y deportes firmado entre el Ministerio de Desarrollo Económico y la Presidencia del Consejo de Ministros - Departamento de Política de Juventud - en 2008, que recibe la financiación desde la política social de la región de Umbría en torno al 80% del total para el bienio 2009-2011.

El proyecto titulado Ka Mate Ka Ora nació, en primera instancia, con el objetivo de prevenir y combatir el acoso escolar a través del deporte, y del rugby en particular, juego de contacto físico, basado en valores importantes, como los del espíritu de sacrificio entre los compañeros de equipo y el respeto a los oponentes. Este primer objetivo se amplió más tarde porque se consideró demasiado simplista y poco representativo de un territorio (Región Umbría), donde, lamentablemente, el flagelo del bullying es solamente una

²⁴ Ka Mate Ka Ora es una parte del texto de la danza de guerra escrita en 1820 por el jefe maorí Te Rauparaha ahora realizada antes de cada partido por los All Blacks, el equipo de Nueva Zelanda de rugby.

de las urgencias educativas y de los desafíos que la comunidad y los jóvenes se ven obligados a tratar.

El Rugby de Terni ha cambiado por lo tanto, durante su desarrollo, su propuesta de proyecto colocando una nueva meta: transmitir los valores pro-sociales, a través del rugby, a jóvenes de edades comprendidas entre 8 y 20 años, educándoles a estar juntos y a respetar las normas, jugando con una pelota ovalada.

El proyecto, en definitiva, ha sido desarrollado en torno a estos tres ejes principales:

- La *prevención*: dirigida principalmente a los niños que asisten a escuelas primarias, intermedias y superiores.
- La *modulación*: dirigida especialmente a los jóvenes que presentan conductas de riesgo.
- La *reducción*: dirigida, fundamentalmente, a los niños que tienen una conducta antisocial o desviada, con una evidencia judicial en su contra, produciéndose en esta área intervenciones dentro de la cárcel.

Entrevistamos a 2 entrenadores, Valerio Guidarelli y Marta Corazzi, que han participado en la redacción, en el proceso de desarrollo y en la aplicación práctica del proyecto. La entrevista semi-estructurada sirvió para profundizar y aclarar lo que surgió, de manera espontánea, en la extensa entrevista, que duró una hora y treinta minutos, y en la cual se habló acerca de la experiencia de la Ka Mate Ka Ora.

a. Fundamentación

El proyecto fue presentado por la Dra. Marta Corazzi que, respecto a la fundamentación del mismo, explicó que el proyecto *nació* de la experiencia del Terni Rugby ya existente. Además, la oportunidad de presentar un proyecto en la Región para obtener una financiación, permitió sistematizar y

estructurar, de mejor manera, las actividades ya implementadas en el propio club deportivo por los jóvenes del territorio de la región Umbria:

El proyecto nace desde una idea...Nosotros teníamos ya en mente hacer algo con los resultados que habíamos obtenido en estos años...pero no sabíamos qué forma darle. Surgió la oportunidad de esta convocatoria regional “Los jóvenes son el presente” que ha salido porque, gracias a las últimas investigaciones en Umbria, se ha visto que la mayor parte de los adolescentes no realizan ninguna actividad, a la edad de catorce años dejan la actividad deportiva que habían iniciado. La intención de esta convocatoria era financiar todas aquellas asociaciones que podrían crear algo en el territorio... Hemos decidido proponer este proyecto...para poder estructurar mejor todas aquellas actividades que estábamos haciendo ya todos los días...que es ir a las escuelas para promover el rugby y los valores del rugby, potenciar el trabajo de campo y ampliar las actividades relacionadas...

... Nosotros estamos orientados a la construcción de un ambiente que educa hacia a la pro-socialidad, que educa a las personas a estar juntas, que va a prevenir o a remodelar las actitudes desviadas, o a reducirlas... Las tres categorías en las que nos hemos fijado...prevención, reducción, modulación, forman parte del análisis del grupo al que nos referimos y de las personas a las que nos referimos ... Nos referimos a las personas como las de las escuelas, donde es posible prevenir determinados comportamientos, la modulación respecto al campo y la sociedad y la reducción para aquellos jóvenes que tienen, por ejemplo, un determinado tipo de vida, que viven en las casa-sociales...

b. Objetivos

La intervención educativa del Rugby Terni tiene como objetivo el activar a la persona y, de esta manera, responsabilizarla favoreciendo, también, las

modificaciones necesarias en la vida real a través de cambios dentro del espacio deportivo, utilizando el juego y la actividad motora como instrumento capaz de formar a la persona y su relación con la comunidad.

El nuestro objetivo...la activación personal, la responsabilización, esto es lo que nosotros buscamos en los jóvenes principalmente. El hecho de decir “yo no estoy fundamentalmente involucrado en este problema, paso de él”, aparta la responsabilidad del individuo que forma parte de una sociedad ya sea pequeña o grande, ¿ok? Sin embargo, nuestro deporte se centra en la responsabilización de las personas y en la activación personal, es decir, para mí puede iniciar un cambio sea en la situación de juego sea en la vida real y, éste, después es la demostración de lo que nosotros enseñamos...una responsabilización. Esto forma parte sin embargo de la formación de una persona a nivel de ciudadano, a nivel de una persona que está en una comunidad e interactúa con otras personas. Esto es lo que nosotros queremos.

c. Metodología

En este apartado se presentan los resultados ligados a la metodología utilizada en el proyecto Ka Mate Ka Ora, de tal manera que se atiende a los elementos que la constituyen, es decir, a las actividades, a las técnicas y a los instrumentos de recogida de datos, que permiten responder a las necesidades propias de los destinatarios del proyecto.

c.1. Actividades

Respecto a las actividades, el club deportivo organiza durante los días de los entrenamientos, también, otras actividades de apoyo escolar y de estudio:

...dos días a la semana, los chicos se dividen por edad. Una ora y media antes de los entrenamientos vienen al campo, donde hay una amplia sala, hay mesas, hay una pequeña biblioteca preparada, un punto multimedia con un ordenador y hay también algunos educadores especializados. Personas que enseñan, que están allí para ayudarnos dos horas por la tarde para, simplemente, monitorar que... aquella cosa, que para nosotros es importante... la escuela va bien y que los padres están también satisfechos con una serie de cosas. También en esta actividad hemos tenido un gran éxito. Los chicos que han empezado a frecuentarla han tenido ya algunas mejoras, esto nos da un gran placer. Incluso hemos llegado a pensar hacerlo hasta mayo para todos y en el mes de junio solo para los que tienen los exámenes, es decir para la escuela intermedia y, lógicamente, para la escuela superior.

c.2. Técnicas e instrumentos de recogida datos

Las técnicas y los instrumentos de recogida de datos, importantes para el desarrollo del proyecto y para evaluar los objetivos obtenidos y conocer los resultados que se han alcanzado con el proyecto, se han concretado en coloquios constantes con los responsables de las instituciones involucradas en las actividades del proyecto (comunidad de menores, tribunal de menores y escuelas). El equipo tiene, también, la supervisión de parte de un grupo de profesores de la Universidad de la Sapienza con respecto a las actividades del proyecto. Además, han contado con instrumentos de verificación, como fichas de observación y de evaluación, como se constata en estos breves textos elaborados por M.C.

...nosotros hacemos entrevistas periódicas con los responsables de la comunidad y con los tribunales. Lo mismo hacemos con las escuelas...

Nos reunimos regularmente con los docentes responsables de las clases para obtener una retroalimentación de las actividades que hacemos con los jóvenes...después como equipo, como proyecto somos supervisados y monitorizados por algunos profesores y desde un grupo de investigadores de psicología de la Universidad de La Sapienza de Roma...

Hemos construido los instrumentos de evaluación... utilizamos algunas fichas de evaluación construidas específicamente, que los responsables de la comunidad y de las escuelas rellenan. Además, cada entrenador utiliza algunas fichas de observación para cada chico referidas a la frecuencia del entrenamiento, la participación de los jóvenes y de la familia en las actividades propuestas por el club...no sólo se recoge la frecuencia del entrenamiento entendida en sentido numérico, sino, también, atendiendo a la calidad de la participación, después hemos entrevistado a profesores de las escuelas y hecho algunos registros durante las actividades.

c.3. Destinatarios

Los destinatarios del proyecto son los jóvenes, en general. Las áreas de intervención son: la prevención, la modulación, y la reducción. De manera específica, van desde la prevención del malestar hasta el malestar evidente. Esta última área, en particular, es la que hace que el proyecto sea original e interesante socialmente:

Nosotros no vamos a contrarrestar las posibles formas de acoso, pero vamos, desde un nivel simple, que es la prevención, porque al final la prevención es relativamente simple respecto a un caso mucho más complejo, como puede ser el de un chico bajo custodia cautelar con determinados delitos a sus espaldas, con una vida muy particular a

sus espaldas y con problemas que trascienden el límite del bullying... Pero nos ocupamos también de los chicos que forman parte de las casas sociales, con condenas a las espaldas y bajo custodia cautelar...

d. Recursos humanos

Las personas que han sido involucradas en la implementación del proyecto tienen una formación de tipo psicológica, sociológica y psicopedagógica y están altamente cualificados para favorecer una formación integral de los jóvenes. Además de esto, son personas sensibilizadas con las problemáticas que presentan actualmente los jóvenes, dado que realizan cursos de formación continua para profundizar en el conocimiento sobre estas temáticas:

Nuestro equipo se compone de un Director Técnico que es un entrenador argentino con 38 años de rugby a sus espaldas y que además es Graduado en Psicología... Yo soy una psicóloga del trabajo con una especialización en Psicología del Deporte con un master del IUSM, Ciencias Motoras; Valerio se ha formado en el liceo psicopedagógico y hace investigación social en Roma. El otro entrenador es Graduado en Economía del Turismo pero ha desarrollado algunas competencias de formación no sólo comunicativas, conoce las exigencias de los jóvenes... Después están una fisioterapeuta graduada en fisioterapia, una preparadora de atletismo que se esta graduando en IUSM...

Nosotros hemos activado una formación más pedagógica que psicológica. Hemos hecho tres encuentros con el dott. Bechi que es el Director del centro, sobre las desviaciones juveniles de la ASL de Terni...el doctor Bechi ha hecho tres encuentros en los que estuvieron presentes también los educadores de Foligno y donde han hablado de la importancia de comprender que entrenar a un chico de seis años es diferente que entrenar a

un chico de dieciséis años. Además, se necesita comprender cómo el contexto fuera de nosotros influye..., comprender en qué mundo juvenil estamos... Han hecho una panorámica de los problemas, los valores y las dificultades que tienen los chicos hoy para comprender... de tal forma que, también, nosotros, en el campo, podemos ser más cuidadosos también en otros aspectos...

d.1. Competencias educativas

Se ha reflexionado con los responsables del proyecto Ka Mate Ka Ora, sobre qué tipo de competencias educativas se necesitan para ser un entrenador educativo y no solamente un técnico, aspecto considerado fundamental en la investigación. A tal fin, se destacan las competencias que han sido fundamentales en la experiencia de este proyecto, eminentemente educativo y que atiende no sólo a la promoción del bienestar sino, también, a la prevención y a la reducción de condiciones de malestar, ligadas a comportamientos de riesgo en los jóvenes. Para ello se han analizado las habilidades interpersonales, las estrategias didácticas que han sido utilizadas y los valores que han orientado el trabajo deportivo con los jóvenes.

d.1.1. Habilidades interpersonales

En particular respecto a las habilidades interpersonales, desde las opiniones de los entrevistados se destaca la importancia de la comunicación eficaz, de la gestión de las emociones, del trabajo en equipo con otros profesionales y de establecer un clima positivo.

d.1.1.1. Comunicar eficazmente

La comunicación eficaz según la experiencia de nuestros entrevistados, tiene una importancia fundamental como podemos apreciar en la frase siguiente:

...seguramente las habilidades comunicativas están en el primer lugar, y por lo tanto, la gestión del feedback, la gestión del refuerzo positivo...

d.1.1.2. Poseer Inteligencia Emocional

Esta habilidad interpersonal es fundamental y, en este sentido, se hace referencia a que el entrenador debe saber como gestionar sus propias emociones:

La gestión de la agresividad, competencias a nivel emotivo de gestión personal...debe saber enseñar a gestionar las emociones al chico y debe ser el primero en gestionarse y en contenerse...

Acercamos al niño a compartir...a compartir las alegrías, a compartir los dolores, a saberlos gestionar juntos, es decir, un equipo que pierde y no sabe gestionar juntos las emociones ha perdido dos veces si no sabe compartirlas...

d.1.2.3. Crear un clima positivo

Entre las competencias educativas necesarias para el profesional deportivo, la entrenadora del Terni Rugby, subraya la importancia de establecer un clima que no sea directivo y autoritario sino, más bien, al contrario, flexible y dinámico para favorecer la participación y la valoración de los recursos de cada atleta en un clima de libertad responsable:

Es importante evitar relaciones rígidas en la sociedad, es decir, extremadamente jerárquicas y sometidas a un control enorme bien sea respecto a los principios de autoridad o de autoridad no directiva. Siempre dejan un ambiente elástico y dinámico porque esto hace que las particularidades y las características de los

individuos surjan... Nuestra intención es la de crear un contexto en el que sean libres de proponer cosas para hacerles avanzar, si tienen voluntad de activar un laboratorio y son responsables lo hacen...

d.1.2.4. Trabajar en equipo

Saber trabajar en un equipo que tiene diferentes perfiles profesionales es importante para el profesional deportivo más allá de las competencias técnicas, tal y como nos dice la entrenadora del Terni Rugby:

Las competencias necesarias en un entrenador de rugby...fuera de las competencias técnicas son: las competencias de saber trabajar en equipo...

d.1.2. Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas que durante la implementación del proyecto han sido utilizadas según las palabras de la entrenadora son: el trabajo de grupo, el liderazgo, la gestión de las emociones y de los conflictos, la utilización del juego como instrumento de enseñanza y el favorecer el proceso de fortalecimiento y de superación o *coping*. Vamos a conocer a través de las palabras de la entrevistada, cómo se entiende cada una de estas estrategias:

d.1.2.1. Trabajar en grupo

Favorecer el trabajo de grupo, la colaboración para alcanzar la meta a través del fomento de la participación de todos para permitir el funcionamiento del equipo deportivo y el desarrollo del sentido de responsabilidad, es una competencia fundamental para cualquier

entrenador. Dicha competencia ha sido muy importante en la implementación del proyecto Ka Mate Ka Ora:

...las competencias que necesita un entrenador más allá de las competencias técnicas son...competencias de gestión de grupo...

... el rugby es una participación participada al mismo tiempo, un equipo no funciona si uno no hace... Todos tienen que hacer y todos tienen que tomarse la responsabilidad de aquél que quieren hacer...

...Creo que una frase dicha por un jugador representa bien este deporte es: “Una partida de ajedrez jugada en velocidad” ...Pienso que sea la frase que resume bien el juego del rugby, es decir, la estrategia y, entonces, la coordinación entre los elementos del equipo en manera estratégica, alcanzar el objetivo de la meta pero con la más grande velocidad posible, que presupone una colaboración refinada, una colaboración casi automática...

d.1.2.2. Favorecer el liderazgo

Es muy importante que el entrenador sea capaz de incentivar un buen liderazgo en el grupo, dado que la figura de un líder positivo en el equipo es fundamental para el desarrollo de un auténtico proceso educativo, como se puede entrever en la siguiente afirmación:

..el buen entrenador tiene que ser capaz de localizar al buen líder...

d.1.2.3. Favorecer la gestión de las emociones

De las palabras de nuestra entrevistada, se destaca la importancia de que el entrenador favorezca la gestión de las emociones y, en particular, de la agresividad y del conflicto en los deportistas. Debe

ser capaz, ante de todo, de canalizar sus propias emociones si quiere ser un modelo para los deportistas:

...la gestión de la agresividad, la competencia a nivel emotivo de la gestión personal que sepa él cómo enseñar a gestionar las emociones al chico, y que tenga que ser el primero a gestionar y a contener (sus emociones)...

El rugby...ofrece estas cosas...varios aspectos: el entrenamiento, en el que hay una fase controlada de la agresividad...

Como afirma nuestra profesional, el rugby es un deporte donde el conflicto es natural y se necesita de una actitud combativa y de lucha que, sin duda, está reglamentada y que el entrenador debe saber canalizar y gestionar:

En el rugby el conflicto es natural porque la contención de la pelota...si la queremos...es allí, allí...donde aparecen los problemas porque...resumiendo...el rugby presupone una actitud al combate; presupone la voluntad de luchar por algo...Esta cosa...es un arma de doble filo porque si tú no sabes gestionarla no respetas las reglas y molestas al grupo mismo...

d.1.2.4. Enseñar a través del juego

El juego es entendido, por aquellos que han implementado el proyecto, como un instrumento muy importante para favorecer el crecimiento a través de la diversión y de la posibilidad de experimentar y errar, como se destaca a continuación:

Una capacidad que tiene que tener el educador deportivo es la de comprender él mismo inicialmente la importancia del juego y cómo hacer jugar y divertir a los chicos, así cómo enseñar a través el juego a vivir emociones positivas y negativas, a experimentar, a no tener miedo de errar...

d.1.2.5. Favorecer proceso de fortalecimiento (*empowerment*, empoderamiento)

Es importante activar procesos de fortalecimiento enseñando el valor del compromiso en el entrenamiento, no sólo para favorecer la mejora de la práctica deportiva sino, también, el crecimiento y el desarrollo de competencias en los jóvenes, tal y como se subrayan en las siguientes frases:

...es fundamental, reconocer y comprender que puede mejorar...entonces, vas a preguntarle (a los adversarios): “vosotros sois buenos pero cuánto entrenáis? “cuatro veces a la semana” nosotros nos entrenamos tres, por lo tanto, si nos entrenásemos cuatro podemos...comprender como...el esfuerzo educa! Entonces vas a desarrollar un forma de fortalecimiento...

d.1.2.6. Favorecer el proceso de superación o *coping*

El deporte favorece el desarrollo de la capacidad de enfrentamiento porque pone siempre a los deportistas frente a desafíos que son necesarios enfrentar con compromiso, responsabilidad y respeto de las reglas, de los otros y de los adversarios como afirma M.C.:

...desarrolla una forma de coping porque todavía está el afrontamiento de un desafío, de una situación desafiante, para

enfrentarla tengo todavía que comprometerme, debo respetar las reglas, responsabilizarme, respetar el otro, aceptar al otro...

d.1.3. Valores de referencia

La responsabilidad, el respeto, la amistad, la solidaridad son los valores de referencia que, nuestros entrevistados, han indicado como aquellos que han orientado la construcción y la implementación del proyecto y que han fundado cada acciones educativas.

d.1.3.1. Responsabilidad

En opinión de M.C., se destaca que el proceso de desarrollo de la responsabilidad, que es el fundamento del proyecto Ka Mate Ka Ora, debería involucrar, no solamente al atleta y al entrenador/club deportivo, sino, también, a las familias:

...nosotros hacemos, luchamos en un contexto donde tenemos que ir a recoger a los chicos a casa porque, aunque los padres están involucrados, muchos, todavía, no comprenden la importancia del deporte como instrumento educativo, ni tampoco comprenden el concepto del compromiso; es decir, el deporte te enseña a comprender que tienes una responsabilidad y que esta responsabilidad debe ser tomada y debe ser estructurado en un programa y que, este programa, debe ser respetado...

d.1.3.2. Respeto

El valor del respeto en el rugby, que es un deporte de “contacto”, es fundamental y por esto es un deporte muy reglamentado como nos explica M.C.:

El rugby promueve valores de respeto... Nuestra federación en esto es muy clara porque este deporte es fácilmente confundible con un gran desorden. Por eso, está muy reglamentado y debe ser reglamentado también fuera, pero no por razón de jerarquía, sino

por una razón de respeto, el respeto hacia los mayores, el respeto a tu compañero de equipo, al árbitro...

d.1.3.3. Amistad

La amistad es un valor que se desarrolla a través el deporte pero el entrenador tiene que favorecerlo, particularmente, en un deporte como el rugby donde el compañero de equipo es quien, en algunas situaciones de juego, tiene que ayudarte a salir, por ejemplo, de lo que se llama placaje.

Ellos tienen que hablar, deben ser amigos antes de ser compañeros de equipo, si no, en rugby, no vas a salvar a uno que está debajo de diez personas que no te cae bien!

d.1.3.4. Solidaridad

La solidaridad es un valor básico en este proyecto. Su objetivo principal es favorecer el bienestar en los jóvenes. En palabras de nuestra entrenadora, se destaca una idea general según la cual el rugby es un deporte que, en sí mismo, es capaz de favorecer el valor de la solidaridad:

...El rugby promueve valores de solidaridad...

e. Relación con las familias

Entre las actividades previstas en el proyecto, las familias, han tenido un papel importante, han sido involucradas en la organización y la gestión del tercer tiempo, elemento fundamental en el rugby que consiste en un encuentro después del partido entre los jugadores de los dos equipos, un momento de socialización entre jugadores. En el proyecto Ka Ma Te Ka Ora da a los padres de los chicos la responsabilidad de este momento, haciéndolos protagonistas de una parte de las actividades que permite una

integración real, una alianza entre las familias y los responsables del club deportivo y, en muchos casos, la gestión compartida de las emociones de los chicos, buscando juntos la mejor manera para canalizarlas y utilizarlas:

...esta es otra cosa de la que estamos orgullosos, el respeto a otros contextos. Creo que los padres de nuestros chicos confían en los educadores...

Los padres en nuestro contexto llevan un apoyo real, positivo. En el rugby existe el famoso tercer tiempo, es decir, el equipo que acoge al equipo adversario al final del partido. Independientemente de cuál ha sido el resultado, ganado o perdido, comen todos juntos, están todos juntos, hay un momento de confrontación y los padres organizan todo esto.

f. Resultados

Los resultados obtenidos en el primer año de implementación del proyecto Ka Mate Ka Ora, han sido analizados por parte de los responsables del proyecto y de la asociación deportiva, a través momentos de observación y de reflexión, como de las familias y desde las instituciones escolares. De manera particular se destaca una mejor gestión de la agresividad y el desarrollo del espíritu de colaboración en los jóvenes involucrados en el proyecto:

...los resultados determinan una mejor gestión de la agresividad y de todos los impulsos que si no se controlan pueden devenir en comportamientos antisocial... Nuestros pequeños éxitos los tenemos cuando un padre llega y te dice: “Gracias porque, en la escuela, me dicen que ha pasado de ser egoísta, a ser colaborativo”. Para mí esto vale más que un millar de victorias...

En enero de 2012 se realizó la conferencia final del proyecto que, de hecho, no marcó la finalización del proceso educativo, únicamente el final de la financiación regional y, por lo tanto, fue concebido como un espacio para la reflexión y construcción a través de grupos de discusión. Esto permitió el intercambio entre algunas de las mejores prácticas italianas que promueven intervenciones educativas a través del rugby: instituciones, cooperativas, clubes deportivos y las escuelas locales que participaron en el proyecto. Desde los grupos de discusión han surgido contenidos valiosos y se han construido herramientas operacionales para el diseño e implementación de futuras intervenciones educativas a través del deporte.

Esta conferencia, probablemente, contribuirá, tanto a mejorar las acciones de planificación del Terni Rugby, como a vehicular en otros contextos (instituciones y organizaciones) la oportunidad de promover el bienestar a través el deporte. Por último, podría ser útil para fortalecer el apoyo de la administración municipal.

Como hemos visto, el proyecto, en su primera versión, fue cuestionado por ser demasiado restrictivo por limitar el área de problemas de la juventud al del acoso.

Esto ha llevado a una revisión del proyecto ampliando su alcance en busca de la promoción social, actuando a través de los ejes de prevención, de modulación y de reducción de la condición del malestar en los jóvenes.

Importante fue recurrir no sólo a las escuelas, sino también a los servicios sociales y a las comunidades de menores permitiendo así una integración real entre diferentes experiencias de vida favoreciendo la posibilidad de construir modelos de vida positivos en cada uno de ellos. El objetivo central del proyecto era, por lo tanto, el desarrollo de la autonomía personal a través de la activación, no sólo en el juego del rugby, sino, también, en el tiempo extraescolar donde los niños mayores ayudan a los niños pequeños a estudiar. Otra meta importante del proyecto fue la gestión de la agresividad mediante la creación de una atmósfera positiva que surge del respeto a las

normas y al manejo de sus emociones. Esto ha sido posible gracias al juego, elemento fundamental del deporte, que permite errar pero siempre en respeto de sí mismo, de los adversarios y del árbitro. Esto es especialmente cierto en el juego del rugby, deporte de contacto y de situación, que requiere una constante adaptación a las condiciones de juego que, como se destacó por los dos entrenadores entrevistados, cambian de manera rápida y constante.

También los principios de *avanzar, apoyar y seguir adelante* fueron destacados por mostrar la importancia de la colaboración y el intercambio de emociones hacia el logro de objetivos comunes. Todo ello requiere entrenadores competentes a nivel educativo, capaces de manejar el grupo, identificar los líderes, comunicar eficazmente, desarrollar en los jóvenes habilidades para resolver problemas y promover el juego participado trabajando en la activación de cada atleta. En este sentido, la capacidad de los entrenadores de trabajar en equipo fue fundamental para el desarrollo del proyecto, dado que era un equipo de profesionales con una formación psicopedagógica, orientada a los problemas de la juventud y a la implementación de diferentes estrategias educativas.

3.1.2.2. El proyecto “*Hacer equipo para vencer. El rugby contra el bullying*”

El proyecto “**Fare Squadra per Vincere. Il rugby contro il bullismo**” ya está en su tercera edición. Fue diseñado por Erfap Lazio, en colaboración con la Federación Italiana de Rugby y el club deportivo SS Lazio Rugby 1927, patrocinado y financiado por la provincia de Roma. El objetivo es transmitir los valores positivos del rugby para combatir la agresión juvenil, la violencia y, en particular, el fenómeno del bullying, involucrando a niños en el espíritu esencial de un deporte de equipo según el cual no se gana un

partido si no están jugando juntos, enseñando de esta manera, las reglas básicas de convivencia y ayuda mutua.

Un proyecto dirigido a niños de los dos primeros años de escuela secundaria que se desarrolla en diez módulos de cinco horas cada uno y se divide en tres partes.

En la primera, que duró una hora y media, un psicólogo trabajó con los niños acerca de la dinámica de grupo.

En la segunda, que duraba más de una hora y media, a través de la proyección de películas, se muestran los principios básicos del rugby y cómo pueden ser aplicados en la vida diaria.

En la tercera, con una duración de dos horas y con la participación de dos entrenadores de rugby juvenil, simulan un juego, para demostrar a los estudiantes cómo los temas presentados, es decir, el trabajo en equipo, el respeto por el tiempo, saber esperar con los otros, encuentran una base tangible en la realidad. Se tomó la decisión de no utilizar el tradicional rugby, en favor del *touch rugby*, donde el placaje se sustituye con el toque del adversario, para dar la oportunidad de participar a las chicas y, con ello, superar la idea de que el rugby es un deporte predominantemente masculino.

a. Fundamentación

La entrevista, de duración de una hora y cuarenta y ocho minutos, se realizó con el Dr. Bruno De Cristofaro, coordinador del proyecto. Éste nos introdujo el proyecto y nos explicó que la fundamentación del mismo, parte de su experiencia personal y desde el significado que tiene el rugby para él:

A mí el rugby me ha dado mucho y yo quería hacer algo con lo cual pudiera dar a través del rugby un poquito de lo que había recibido...

b. Objetivos

Los objetivos se dirigen a resolver los fenómenos del bullying:

El objetivo es combatir el bullying, ir contra el bullying... porque el bullying me parece una gran injusticia, de verdad. Desde el momento que me parece el rugby un deporte justo...aunque ¡por Dios! lo son todos, creo (que el rugby) es muy justo porque está el grupo, la exaltación del grupo como fenómeno, como fuerza contra la injusticia...¡ El bullying es de corbades en definitiva! ¡Yo soy más fuerte y por eso te molesto! la cobardía del joven, del grupo...

c. Metodología

La metodología utilizada viene determinada por las actividades, las técnicas y los instrumentos de recogida de datos. Su fin es responder a las necesidades propias de los destinatarios del proyecto.

c.1. Actividades

Las actividades del proyecto del Lazio Rugby tienen una estructuración en cada encuentro y cada uno de ellos está subdividido entre aula y gimnasio. En el aula se introducen a los jóvenes en el juego del rugby a través de técnicas de discusión de grupo, juegos, ejercicios y visión de películas. Después, en el gimnasio o en el campo, se practica aquello que se ha discutido. Lo que se ha hecho se reflexiona en el encuentro sucesivo en el aula como un proceso circular que va desde la teoría a la práctica y de nuevo a la teoría.

Se trata de más jornadas en las que los jóvenes están comprometidos en momentos de aula y después en el campo y donde es posible, en el gimnasio...cuando hay, y sino, nos adaptamos a un césped... Cada día es siempre lo mismo: dos horas en clase y dos horas en el campo...En las dos horas en clase alternamos siempre la discusión y el vídeo. En clase hacemos principalmente actividad y discusión de grupo, es decir, la actividad es siempre propedéutica a la discusión

después hacemos los ejercicios. El juego consiste en el hablar de rugby y llevarlo al aula... desde el aula lo reportamos al rugby... Después nosotros hacemos un trabajo sobre las películas... para trabajar sobre el liderazgo... y de diferentes ejemplos de liderazgo...

c.2. Técnicas y instrumentos de recogida datos

El proyecto incluye una evaluación inicial, mediante una ficha donde se pide a cada participante describirse a sí mismo y representarse en un diseño. También se hace una evaluación final en la que se pide a los participantes, siempre individualmente, evaluar la intervención efectuada y hacer sugerencias de mejora y propuestas para acciones futuras.

Durante el proyecto... nos hacemos una evaluación inicial a través de fichas individuales en las que a cada participante se le pide describirse a través también de dibujos... Por lo tanto, les pedimos que se dibujen... después hacemos un test final siempre de evaluación respecto a las actividades desarrolladas pidiendo también que se nos dé sugerencias y nuevas propuestas... son evaluaciones que hacemos con los estudiantes.

c.3. Destinatarios

Los destinatarios del Proyecto *Fare squadra per vincere. Il rugby contro il bullismo* son los estudiantes de la escuela secundaria de primer grado. Además, se ha realizado también una primera experiencia en un centro penitenciario.

La primera fase del proyecto se ha realizado en el período de marzo a mayo de 2009 y ha sido iniciada gracias a una financiación de la Provincia de Roma y ha involucrado a diez escuelas de la Provincia...

Una segunda fase en el período 2009-10 se ha desarrollado en Roma y la provincia a través de un curso formativo entre jóvenes en el ámbito de la misma escuela... Entre noviembre y diciembre de 2009 hemos llevado este mismo curso formativo pero esta vez de más jornadas en las escuelas de educación secundaria de Palermo, formando grupos interescolares... Entre enero y febrero 2010 el mismo curso formativo se llevó a cabo en las escuelas de Enna y a lo largo de una jornada en la cárcel de Enna... Entre octubre y noviembre de 2010 lo hemos hecho en Catania. En concreto hemos hecho dos encuentros y un torneo en una escuela secundaria de 1º grado de Palermo que está siempre abierta, dado que los jóvenes tienen un horario de vuelta a casa más amplio y esto supone que están por la calle. Esto puede dar lugar a que vendan droga por la calle ya que en muchas ocasiones usan a los jóvenes para ello...

d. Recursos humanos

Los profesionales que han trabajado en el proyecto son: entrenadores de rugby, profesores de educación física y profesionales con una formación psicológica.

El equipo del proyecto es un equipo... interdisciplinar... están los entrenadores, los docentes, docentes de educación física y los formadores que tienen una formación psicológica.

d.1. Competencias educativas

Se ha reflexionado con cada entrevistado respecto a qué tipo de competencias educativas se necesitan para ser un entrenador educativo y no, solamente, un técnico. Sobre todo, a partir de la experiencia del proyecto, se pretendía conocer qué habilidades interpersonales han empleado, qué estrategias didácticas han sido

utilizadas y qué valores han orientado el trabajo deportivo con los jóvenes.

d.1.1. Habilidades interpersonal

Respecto a las habilidades interpersonales de los profesionales deportivos desde el punto de vista del Dr. De Cristofaro, se destacan, principalmente las de la comunicación eficaz y la escucha activa. Aunque de manera explícita únicamente se hable de estas dos competencias, de forma implícita se descubren en sus testimonios, la necesidad de trabajar en equipo. Es, sin duda alguna, es otra competencia necesaria que fundamenta la eficacia del proyecto.

d.1.1.1. Comunicar eficazmente

En palabras de nuestro entrevistado se destaca la importancia del saber comunicar eficazmente. Esta habilidad, de hecho, como podemos leer en los siguientes testimonios, permite encontrar la llave justa para acercarse y entrar en relaciones con los jóvenes.

Las competencias deben ser, desde aquello que hemos visto en nuestro proyecto, la capacidad de comunicar... es hacerse entender... encontrar la llave de la comunicación.

d.1.1.2. Escuchar activamente

La escucha activa es otra de las competencias a desarrollar dado que es considerada elemento básico de la comunicación eficaz tal y como se destaca en las siguientes palabras:

La comunicación es tanto más eficaz cuanto más se escucha... por esto no es sólo el que habla sino sobre todo aquel que escucha

d.1.1.3. Trabajar en equipo

A pesar de que de una manera explícita no se habla de esta competencia, se puede entrever en las diferentes afirmaciones del entrevistado, que la competencia de trabajar en equipo, es fundamental para poder desarrollar eficazmente el proyecto. Competencia que, por otro lado, no siempre se aprecia entre los profesionales involucrados y que, por lo tanto, necesita de una mayor atención en el futuro.

Yo donde voy me conecto con las realidades locales. No tengo dinero. Me gustaría trabajar en equipo para mí sería más fácil... Cuando trabajo en Roma, tenemos un compañerismo realmente importante... cuando voy a otro sitio, está claro, que tengo que trabajar más, debo explicar a los entrenadores lo que quiero en el campo...

d.1.2. Estrategias didácticas

De las estrategias didácticas que el entrevistado ha indicado, la que han sido utilizadas en el proyecto y que ha dado lugar a resultados de manera más eficaz ha sido: saber establecer una buena dinámica de grupo a través de trabajos que favorezcan la colaboración, la cooperación y el liderazgo en el compartir los objetivos gestionando los errores a través de la justa asunción de la responsabilidad.

d.1.2.3. Gestionar las dinámicas de grupo

Respecto a esta estrategia se destaca la importancia de establecer entre los miembros del grupo un sentido de afiliación y de responsabilidad. Este resultado se puede apreciar en testimonios como:

Debemos ser capaces de hacer comprender la importancia del estar juntos, de formar el grupo, debemos transmitir el sentido de

pertinencia en el grupo, la responsabilidad, también a través del liderazgo, el apoyo, el sacrificio en el servicio del grupo, la colaboración...para el logro del objetivo común... Hacer comprender a los chicos que todas las diversidades sirven en un espíritu de colaboración.

El grupo ... ¿Qué es el grupo? ¿Qué elementos caracterizan al grupo...en el deporte es simple que es el grupo? Todos aquellos que tienen la camiseta roja...Es simple... ¿Está bien? Los elementos...el primero es el más simple porque es el color de la camiseta pero vemos lo que está detrás del color de la camiseta... Entonces, para formar el grupo, es decir, para hacer equipo de manera exitosa, es necesario que el grupo tenga estos elementos, es decir, que debemos hablar y tenemos que comprendernos...

...después el grupo, ¿De qué está constituido?...Desde la colaboración... ¡bien! Pero colaboración ¿Qué quiere decir? Tienes que dar un significado... ¿Qué es la colaboración? ¿Es pasarse los deberes? ¡Bien! ¡Por Dios! Pero aquí introduzcamos un concepto que desde el deporte debería pasar a la vida cotidiana que es el sentido de responsabilidad... Entonces yo te paso la tarea... por lo tanto yo colaboro contigo... Soy bueno, soy un buen compañero... Pero esto no puede ser una excusa porque entonces tú eludes tu responsabilidad y tu compromiso...

d.1.2.4. Trabajar en grupo

Los trabajos de grupos, según el coordinador del proyecto, son fundamentales para crear las dinámicas de grupo que a su vez son esenciales para establecer el sentimiento de afiliación y responsabilidad entre los miembros del equipo. De manera

específica, el trabajo en grupo permite la creación de un clima idóneo capaz de favorecer un espíritu de colaboración y cooperación necesarios para el buen funcionamiento del equipo deportivo. A continuación se recogen aquellas unidades que plasman esta idea:

En el aula hacemos principalmente actividades y discusión de grupo... Los ejercicios deben ser más de atención al grupo que saber pasar bien la pelota, porque esto no me importa, entonces, más trabajo de grupo, yo insisto para que hagan trabajos juntos, por ejemplo, digo al entrenador que haga hacer un ejercicio en el cual deban correr abrazados con la pelota en la mano. Ellos no están acostumbrados a abrazarse porque abrazarse es una cosa que no es usual entre chicos y chicas... Tú te abrazas con quien quieres, en vez de allí, tienes que abrazarte con todos, con el que te toca. Y tu ves, propiamente, que tienes una resistencia, y le dices: “¡no! tienes que estar espalda a espalda” ...

d.1.2.5. Favorecer el liderazgo

Para desarrollar el proceso de liderazgo se han utilizado, como estrategia didáctica, algunas películas específicamente motivadoras, como podemos apreciar a continuación:

Después nosotros, hemos hecho también un trabajo con la película... para trabajar sobre el liderazgo... diferentes ejemplos de liderazgo. Hemos pasado 4-5 vídeos, hemos visto Gladiador, El Padrino...

d.1.2.6. Compartir los objetivos

El compartir objetivos, el tomar decisiones juntos, significa tener objetivos comunes, que no sean solamente los de la victoria,

sino, también, los de aprender a estar juntos con los otros, como afirma nuestro entrevistado:

...¿Cuál es otro elemento característico del grupo? ¡El objetivo común! Y, por lo tanto, la colaboración... En el rugby es fácil, marcar, la victoria...Pero, tú ¿qué estás haciendo aquí? La respuesta es: Para pasar curso. Entonces, quédate en casa y estudia, es más simple ¿Tal vez estás aquí, también, por otra cosa? ¿Cuál es esta cosa? Estar juntos, formar el grupo también porque hoy se llama escuela mañana se llama trabajo. No puedes pensar estar siempre en tu casa, un día saldrás para estar con los amigos. Por lo tanto, en la escuela el objetivo común no es solamente la promoción, no es solamente aprender, sino que es, también, el estar juntos...

El esfuerzo que se hace, es decir, que si nosotros estamos todos aquí en un estadio, significa que nuestro objetivo común es el deporte, la alegría del deporte, es la victoria pero la victoria mía es la victoria tuya. En un espíritu de colaboración cada uno da su contribución... ¿Cómo puedes explicarlo? Lo deben vivir..., El individuo no debe ser sofocado, pero tiene contribuir en el grupo para que la decisión del grupo devenga en la decisión compartida de todos, a la que han contribuido todos, se reconozcan todos... y, después, con este hecho del individuo... introduces el discurso del liderazgo...

d.1.2.7. Gestionar los errores

Para explicar la importancia de la asunción de responsabilidad respecto a un error o a una derrota el Dr. De Cristofaro utiliza la “teoría de las coartadas” de Julio Velasco²⁵:

El mensaje que ocurre, si yo pierdo, es que se debe siempre a algún otro, el árbitro o la lluvia y si le dices “sí, pero llovía también para el otro”, él te responde: “sí, pero para mí ha afectado más”. Los discursos son estos... Hay una cosa que decía Velasco, que es la teoría de las coartadas. Velasco dice que a un determinado punto, toma al atacante y le dice: “Mira, equivocaste el ataque” y el atacante dice: “No es culpa mía; es culpa del colocador”. Y el colocador dice: “No es culpa mía, es culpa del que ha defendido” y éste dice: “No es mi culpa, es culpa del foco, porque el foco está puesto mal y la luz me ha cegado”. En fin, la culpa fue del electricista. Por lo tanto, tú hablas del compromiso, del discurso del apoyo, de la responsabilidad, es decir, tienes que ir allí en la medida que tú puedes ir. Después, si no se realiza, si aquél es más fuerte y tú pierdes, lo importante es salir fuera del campo y poder decir yo, del cien por cien, he dado el ciento uno...

d.1.2.8. Enseñar a través del juego

El entrevistado explica la importancia de enseñar a través del juego contándonos una experiencia personal en la que, gracias al juego, fue capaz de encontrar la clave justa para entrar en relación con un grupo de jóvenes:

²⁵ Julio Velasco ha sido comisario técnico de la Selección Nacional Italiana de Voleibol masculina desde el 1989 a 1996, y de la Selección Nacional Italiana Femenina de Voleibol desde el 1997 al 1998. Es conocido por haber obtenido grandes éxitos con la Nacional Italiana masculina en los primeros años noventa con la que ha sido llamada “Generación de fenómenos”. Actualmente es entrenador de Selección Nacional masculina de Irán.

En una clase he encontrado cuarenta jóvenes ruidosos, propiamente unas fieras, entonces yo he pasado dos horas terribles... gritaban, se daban golpes y, en un cierto momento, yo he salido e he dicho: ¡Ahora estamos en silencio! El silencio ha durado diez segundos. Después han empezado de nuevo y yo he entendido que tenía que cambiar el comportamiento, porque si actuaba con autoridad no conseguía nada en absoluto. Entonces, fuimos al campo y allí hice una cosa que nunca hago... me quité la chaqueta y jugué con ellos, les desafié en bajo un perfil deportivo y les dije: ¡tú, que gritabas tanto, déjame ver qué bueno eres ahora! ¡Intenta marcar, pláceme! De esta manera, ellos ahora tenían la autoridad, que llegaba desde campo...Reconocieron más aquella autoridad que no aquella del profesor, ellos están interesados por el profesor que tiene carisma... Conquistar el carisma en el aula era más difícil. No tenía tiempo; no me podían conocer en dos horas que vieron la película, no tenían tiempo, me han reconocido con el juego porque claramente, para ellos, es más simple, así han reconocido mi carisma y, después, en el aula, ha ido mejor...

d.1.3. Valores de referencia

Los valores de referencia que han sido subrayados en el proyecto del club deportivo Lazio Rugby han sido los del respeto, la responsabilidad y la importancia que tiene la diversidad de cada participante en el juego del rugby.

d.1.3.1. Respeto

El entrevistado habla, frecuentemente, del respeto como un valor que se refiere a la persona misma, a los compañeros de grupo. Sin embargo, también es muy importante promover, con los jóvenes involucrados en el proyecto, una reflexión respecto al

hecho de que “el disfrute del deporte” es un objetivo común con el adversario y el árbitro. Entonces, si ésta es una finalidad común, tenemos que respetarnos unos a otros. Esto es lo que se subraya en el rugby con el “tercer tiempo”:

Se presta mucha atención a las reglas, a la legalidad y se abre todo un mundo sobre el respeto a uno mismo, a los otros, a las reglas. El “tercer tiempo” por un lado les fascina y por otro les resulta totalmente incomprensible. Aquí, introduzco un concepto que es “la animación contra”, realmente cuando tengo que hablar de este concepto, probablemente se percibe, que yo no comprendo “la animación contra”, que para ellos es absolutamente normal. El adversario es el otro que tenemos que combatir porque es diferente y, por lo tanto, yo lo combato. El esfuerzo que se tiene que hacer es decir: “si estamos todos aquí, en un estadio, nuestro objetivo común es el deporte y el disfrute del deporte, es la victoria, pero mi victoria es tu victoria...”

Nuestro entrevistado nos cuenta un episodio negativo que ocurrió durante un encuentro con un grupo de estudiantes para sensibilizarlos en el valor del respeto. En esta sesión, el profesor que estaba asistiendo al encuentro, instó a los chicos a comportarse de manera irrespetuosa y agresiva hacia un árbitro que se había equivocado al juzgar una acción de juego:

Una vez durante un encuentro hablaba del respeto de las reglas, respeto al árbitro, como reaccionar a una injusticia, el ejemplo era el de la “meta inválida”. El chico que dice: “voy a protestar al árbitro, voy a pegar al árbitro, voy a protestar con los dirigentes del equipo adversario”, porque es lo que ven en televisión. Es en

ese momento cuando pruebo a hacer con ellos una reflexión: “si tú vas a protestar con el árbitro te expulsa, si tú pegas al árbitro te descalifican de por vida...la reacción justa podría ser una reacción fuerte pero nos debemos al respeto de las reglas...” Es aquí que digo: “pegar al árbitro ¿para qué te sirve?”. En ese momento se oye una voz en el fondo del aula, es la de un profesor que durante todo el encuentro había leído el periódico, que dice: “¡por lo menos obtengo esa satisfacción!”...

Esta afirmación hace que pensemos que, a parte de necesitar una sensibilización en los estudiantes, es preciso, una adecuada concienciación por parte de los formadores que trabajan de manera cotidiana con los jóvenes. Situación que requiere no sólo de cursos de formación dirigidos a estudiantes sino también, e incluso de manera prioritaria, para los agentes educativos más cercanos a los jóvenes como son los profesores, los entrenadores, los padres...

d.1.3.2. Responsabilidad

El entrevistado explica muy bien el significado del sentido de responsabilidad que, según su opinión, se plantea en el sentirse perteneciente a un grupo y en un justo significado de la palabra colaboración que tiene que implicar siempre el compromiso y la responsabilidad de todos los implicados:

El valor del rugby es el sentido de pertinencia al grupo, la responsabilidad... Pero la colaboración ¿qué quiere decir? Tienes que dar un significado. ¿Qué es la colaboración? ¿Es pasarse los deberes? ¡Bien! ¡Por Dios! Pero aquí introduzcamos un concepto que desde el deporte debería pasar a la vida cotidiana, el sentido de responsabilidad. Yo te paso la tarea, por lo tanto, yo colaboro

contigo, soy bueno, soy un buen compañero, pero esto no puede ser una excusa que te justifique dado que tú eludes tu responsabilidad y tu compromiso...

d.1.3.3. Diversidad

De la entrevista se destaca la importancia que tiene la diversidad de cada persona que, con sus propias características y originalidad, representa una riqueza real. Muy interesante es el ejemplo que hace nuestro entrevistado respecto a la posibilidad de dar espacio a todos, respetando las diferencias propias que, inevitablemente, existen entre cualquier grupo:

En el campo es fácil porque la diversidad es evidente... en el rugby el pequeño de estatura sirve, el alto sirve, el grande sirve, el delgado, el rápido sirve... todas las diversidades sirven. ¿En el grupo estas diversidades cómo las gestionas? En un espíritu de cooperación donde cada uno da una contribución ¿cómo lo puedes explicar? Tienen que vivirlo...

e. Relación con las escuelas

Las escuelas, en este proyecto, han sido el interlocutor principal porque los destinatarios de la acción educativa han sido propiamente los estudiantes y, entonces, los actores principales del sistema escolar. La experiencia hecha con esta intervención educativa a través del rugby ha permitido evidenciar las numerosas dificultades que está viviendo la escuela y que podemos destacar con nuestro entrevistado. Éste ha subrayado la escasa importancia que tiene la educación física como disciplina escolar y, a pesar de la buena voluntad de algunos enseñantes, se han encontrado dificultades con otros profesores y dirigentes de los centros escolares:

Yo he estado en una escuela y el dirigente escolar me ha dicho: “nosotros aquí no hacemos deporte, hacemos proyectos de ciudadanía activa”. Yo he dicho: “¿Por qué? ¿De qué estamos hablando?” Yo cuando hablo de respeto de sí mismo, de los otros y de las reglas hablo de legalidad, ¿de qué si no? ¡De ciudadanía activa! Además enseñas lo que hace una buena lección... ¡Por Dios! Yo no tengo nada que decir sobre el respeto de las reglas, pero, los estudiantes, se duermen después de tres minutos y es muy importante que compartan determinadas cosas, que participen, etc. ¡Este es el punto clave!

Hay dos categorías de enseñantes, los que se comprometen y los que no. ¿Por qué? Yo no quiero entrar en el motivo de quien se compromete, lo hace independientemente del salario que tiene, independientemente del hecho de que no tiene aulas, que no tiene el campo, que no tiene el gimnasio. Independientemente se comprometen, aunque seas interino y cada día tengas que ir a Santa Marinella. Él iba allí siendo todavía interino y cuando llegaba tenía a todos los chicos cerca, hablaba con ellos, los llevaba al maratón ¿Quién te lo hace hacer? ¡El es profesor interino y el próximo año no sabe si estará allí con ellos!

En la escuela Pacinotti en Prati Fiscali han hecho un ring, un profesor apasionado del boxeo que hace realizar (a los estudiantes) la preparación para el boxeo. Si queremos hablar de estructura, es un sótano donde llueve en el interior. Han hecho después de diez años un campo de voleibol, pero cuando llueve se inunda, entonces ¿de qué queremos hablar? ¿Por qué él se compromete? Aquel podría decir, me llueve en el interior del gimnasio es un peligro...

f. Resultados del proyecto *Fare squadra per vincere il rugby contro il bullismo*

Respeto a los resultados positivos obtenidos, nuestro entrevistado afirma que pueden ser detectados en base a un elemento de absoluta importancia, la satisfacción de los destinatarios en la intervención y su solicitud de repetir la actividad. El punto de debilidad, sin embargo, es el tiempo que es, de manera clara, estrictamente dependiente de los tiempos escolásticos como las reuniones de evaluación y las pruebas orales y escritas, etc. Finalmente, tras las palabras del coordinador del proyecto, se evidencia el propósito de un curso de formación para los estudiantes a través del rugby. Éste debería comenzar con la primera clase escolar y debería ser un proceso a seguir a lo largo de todo el curso y de los años escolares del alumno de forma constante y transversal con la escuela.

¿Los resultados? El resultado tengo que decirlo: está en la frase que nos dicen siempre: “¿cuándo volvéis?”. El punto débil es que creo que es demasiado escaso, la duración es demasiado corta, pocas horas. Creo que las reuniones deberían ser, no pretendo cada dos semanas, pero al menos mensualmente. Lo hemos hecho cinco veces a lo largo de seis, siete meses. En algún momento, hemos debido apresurarnos porque las escuelas cierran, hay periodos que son tabú, que son los de las evaluaciones porque están las pruebas orales y escritas. Sin embargo, sería necesario hacer una formación y ver los éxitos. Por esto sería mejor hacerlo desde las primeras clases porque las últimas están ya formadas. Sin embargo, la edad más importante son los primeros años de clase. El problema es que tienes que acercar la realidad, es decir, lo tienes que hacer de tal forma que la vivan, es este el punto clave. Cuando les dices ¡Mira aquella cosa de allí! En el campo las vives todos los días, son situaciones que vives tú, no yo realmente...

La experiencia del club deportivo Lazio Rugby ha tenido muchos feedback, atrayendo la atención de los medios de comunicación y, también, de las políticas. El proyecto tiene una buena estructuración y organización de las actividades. Falta, probablemente, un análisis más profundo para subrayar mejor los puntos fuertes y débiles. En particular, respecto a las dificultades encontradas con la institución escolar, como las de tipo estructural (gimnasios en ruinas o la ausencia total de la misma) o la falta de cooperación y colaboración por parte del personal docente y escolar, en general. Respecto a las competencias de los que han implementado el proyecto, hemos visto que se destaca la importancia que tiene la comunicación y el trabajo de grupo, fundamental para favorecer el sentido de pertinencia mediante el apoyo del otro y el sacrificio por el otro. Esto implica el desarrollo del sentido de la responsabilidad y, por lo tanto, del compromiso, de la colaboración y de la cooperación para lograr un objetivo común a través de la integración de las diversidades de cada uno.

Todo ello implica educar en el respeto de sí mismo y de los otros y, en particular, del adversario, así como la aceptación de la derrota sin utilizar excusas mediante una lectura objetiva de la realidad. La competición, de esta manera, se convierte en un instrumento capaz de evidenciar los puntos fuertes y débiles de cada uno, para comprender juntos cómo mejorar y crecer. Es importante, en definitiva, que el entrenador promueva en los chicos una reflexión constante que favorezca la transferencia de las competencias aprendidas, a través el deporte, a la vida cotidiana, permitiéndoles, así, el paso del juego a la vida.

3.1.2.3. Aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (RPS) de Hellison en Valencia

Carmina Pascual, profesora de la Universidad de Valencia, ha participado en la aplicación del modelo de Responsabilidad Personal y Social de Donald Hellison en Valencia junto a la Profesora Amparo Escartí que es la coordinadora y responsable de esta aplicación. Fue entrevistada con el objetivo de conocer su punto de vista respecto a esta experiencia presentada anteriormente.

a. Fundamentación

La fundamentación del proyecto de aplicación del modelo de Hellison en Valencia tiene una motivación académica que quiere salir de la teoría para pasar a una intervención práctica que tenga una repercusión en la sociedad. Este es lo que podemos destacar de las palabras de la Profesora Carmina Pascual que afirma también haber elegido hacer esta aplicación porque tenía un buen conocimiento del programa de Hellison y se identificaba con la filosofía y los principios que están fundamentados en el mismo:

A nivel profesional el grupo de investigación había hablado algunas veces sobre el tema. A nivel personal, tenía referencias sobre el modelo, me parecía interesante. Me sentía identificada con el modelo, con la filosofía, con los principios... Llega un momento en tu vida profesional quieres que lo que haces tenga una repercusión en la sociedad, hacer algo por la sociedad. Si tú estás endogámicamente investigando sobre lo tuyo, pero después no tiene ninguna repercusión en la sociedad ni la mejora...

b. Objetivos

En la explicación de los objetivos del modelo, Carmina Pascual, define el objetivo principal como muy ambicioso dado que era el de promover un cambio en la sociedad para favorecer una mejora. El segundo objetivo que nos ha referido, nuestra entrevistada, es estrictamente académico y se refiere al evaluación de los cambios que se establecen gracias a la actuación del programa en los niños y en el trabajo de los profesores:

El objetivo era hacer algo de lo que se pudiera beneficiar la comunidad. Estos objetivos son muy ambiciosos. Cuando quieres transformar a las personas para que la sociedad sea mejor, esto es muy ambicioso...Nosotros lo que queremos también es hacer estudio longitudinal para ver después de un año o dos qué queda en los niños y qué queda en los profesores del programa. Ese es otro objetivo

c. Metodología

La metodología utilizada se concreta en un conjunto de actividades implementadas con la finalidad de responder a las necesidades propias de los destinatarios del proyecto, y en una serie de técnicas e instrumentos de recogida de datos que, en este caso, sirven, también, para verificar la eficacia de las modificaciones hechas al modelo de Hellison, absolutamente necesarias para, posteriormente, aplicarlo en el contexto social español.

c.1. Actividades

Las actividades implementadas, como afirma Carmina Pascual, han sido estructuradas según los niveles de Hellison, que ya hemos presentado, para permitir la adquisición del sentido de responsabilidad personal y social dando una formación que se

adaptara a aquellos maestros que implementaban el modelo y que todavía no eran expertos:

Hicimos una adaptación al contexto español que en un principio lo que hacía era trabajar los niveles de manera progresiva. Es decir, empezábamos por el primer nivel y cuando veíamos que el grupo, mayoritariamente, lo iba asimilando, pasábamos al segundo y se iban incorporando los distintos niveles de Hellison gradualmente sin abandonar los anteriores. Entendemos que es una adaptación al contexto español porque daba facilidades a la gente que implementaba el modelo (que no eran expertos en el modelo).

c.2. Técnicas y instrumentos de recogida de datos

Nuestra entrevistada, respeto a las técnicas e instrumentos de recogida de datos, nos explica que inicialmente evaluaban la superación de un objetivo a otro, según el criterio de los profesores que hacían la implementación. Ellos eran los que consideraban alcanzado el objetivo que se pretendía obtener en un determinado nivel.

Nosotros lo que hacemos es que en cada nivel marcamos unos objetivos concretos. Si vemos que esos objetivos los van asumiendo, a criterio del profesor que está implementando el programa, él es el que decide que pasa de nivel, porque hay unos objetivos más operacionalizados. El mismo profesor es el que decide que ya puede cambiar.

Sucesivamente, los discípulos de Hellison han construido un instrumento específico para el programa denominado TARE que, a continuación, se describe:

De todas formas, estamos ahora cambiando un poco el tema de los niveles y la forma de trabajar una vez que discípulos de Hellison han establecido unos instrumentos, porque cuando comenzamos no había unos registros observacional, no había nada hasta que ha surgido un instrumento que es el TARE cuyo autor es Paul Wright. Este instrumento tiene cuatro apartados: Un primer apartado en el que se observan las estrategias de enseñanza de los profesores; Síntesis de lo que se observa con frecuencias; Se observa el comportamiento de los niños de forma cualitativa. El instrumento globalmente es este.

El TARE es un instrumento observacional diseñado ad hoc para el programa de responsabilidad personal y social de Hellison. Es un diseño que está pensado para ese programa. Según los dos principios del programa, la filosofía del programa, se ha pensado cuáles son las categorías necesarias que el niño tiene que aprender y el profesor tiene que enseñar. Lo que pensamos ahora es que es mejor trabajarlo simultáneamente si se puede, para trabajar la transferencia al mismo tiempo porque el programa no tiene sentido si lo que están aprendiendo los niños solo se aplica en una clase, sino que lo que está aprendiendo sea capaz de aplicarlo en la vida.

c.3. Destinatarios

Los destinatarios, en una primera fase, fueron los adolescentes de riesgo. A partir de esta experiencia comprendieron que era mejor comenzar con los niños de primaria para prevenir fenómenos de malestar como podemos leer en palabras de Carmina Pascual:

Empezamos ahí, con los adolescentes de riesgo. Evaluamos lo que pasó y, a partir de las conclusiones que sacamos de ese estudio, hicimos todas esas adaptaciones y cambios porque pensamos que

convenía empezar antes, en Primaria. Cuanto más se retrasa, más cuesta. Después, empezamos por Educación Física, pero pensamos que si este programa forma parte de un proyecto de un centro y se incorpora en todas las áreas del currículum, el resultado se supone que se multiplica...Hicimos una experiencia sólo con un centro; primero en Manises con un grupo especial, y después en otro instituto en Puzol. Sí que producía efectos, pero los efectos que puede producir pueden ser mayores si se aplica desde Primaria.

d. Recursos humanos

Los recursos humanos implicados en el proyecto han sido, como nos cuenta Carmina Pascual, profesores, tanto de Educación Física como generalistas. El primer año participó solamente el personal docente de la Escuela Primaria. Al año siguiente se implicó un centro escolar completo. Los profesores que implementaron el programa fueron inicialmente formados. Después llevó a cabo una formación continua en la que muchos evidenciaron dificultades para seguirla:

El primer año era gente que quería participar de manera individual. Pedíamos que si eran de Primaria, participaran tanto el profesor de Educación Física como el profesor generalista para implementar el programa. Al siguiente año nos centramos en un centro completo, como proyecto de centro.

Con los profesores que quisieron empezamos a hacer la formación. Ahí lo que hicimos fue hacer la formación general a todo el profesorado del centro y después hacer una formación continua, nos desplazábamos hasta el centro para hacer estos dos tipos de formación. En la formación continua había gente que fallaba porque era a las 5 de la tarde, fuera del horario escolar: estoy enfermo, tengo que recoger a los niños, etc.

d.1. Competencias educativas

Los datos obtenidos nos dan a conocer que si bien el maestro adquiere durante su estudio una formación pedagógica e psicológica básica, ésta, probablemente, necesita un reforzamiento específico como puede ser el modelo de Hellison en este proyecto. No obstante, tras el análisis de los datos no se llegan a concretar las competencias educativas necesarias, detallándose únicamente la necesidad de que los participantes muestren un interés y decidan participar de manera voluntaria. Esta idea puede verse reflejada en la siguiente unidad textual:

El maestro, cuando estudia, adquiere una formación pedagógica y psicológica básica. Pero es cierto que eso no garantiza que tengan las cualidades necesarias coherentes con el modelo ni que tengan impregnada la filosofía del modelo, por ello se han observado diferencias entre los estilos de comunicación. No hemos hecho una selección en función de las cualidades de cada uno porque en este tipo de trabajos simplemente con que estén interesados y acepten voluntariamente participar, ya es suficiente.

e. Relación con las familias

Respecto a las relaciones con las familias, Carmina Pascual ha afirmado que, a pesar de que sea absolutamente necesario establecerlas, todavía no se ha desarrollado esta asignatura, que se hará en la próxima fase del proyecto:

Esa es una asignatura pendiente que tenemos en la cabeza incorporar en las siguientes implementaciones: el incorporar a los padres, que es fundamental.

Primero empezamos con estudiantes en riesgo, después seguimos con la Educación Física, después ampliamos a todas las áreas del currículum y finalmente queríamos incorporar a los padres. Es necesario.

f. Resultados

Respecto a los resultados obtenidos, Carmina declara que, estos han sido relevantes pero, todavía, se están procesando los datos del segundo año de implementación, que ha sido la parte más importante del proyecto de investigación; dado que el primer año, podemos decir, que ha sido más experimental:

...los resultados en los niños son significativos. Los resultados del primer año de Quart de Poblet, que es de donde hemos sacado los datos ahora, son interesantes y del segundo año estamos todavía en proceso con los datos. Al principio das “palos de ciego” y ves cosas que hay que mejorar y que no han salido como pensabas. A medida que va pasando el tiempo, todas esas cosas que han sido limitaciones las vas modificando y vas aprendiendo. Cuando se hizo la formación intensiva en Quart, al profesorado le gustó mucho esa parte porque se daban cuenta de cosas, ya que ellos no eran conscientes de qué decían ni cómo lo decían. El primer año eran becarios nuestros los que implementaban el programa, pero el segundo año sí eran maestros y sabemos que hay maestros que, haciendo algunas modificaciones y adaptaciones, lo han incorporado, lo han interiorizado y sí lo siguen. Hay gente que lo sigue y gente que no lo sigue. Una cosa es lo que aprenden los estudiantes y otra cosa es lo que ha aprendido el profesor. No tiene sentido que lo que haya aprendido el profesor no lo siga aplicando después. Por eso también es interesante estudiar qué es lo que ha quedado del programa después de haber terminado.

Nosotros llevamos una trayectoria de mucha consciencia, pensando y reflexionando sobre lo que hacemos, sobre una forma de entender la educación y la formación del profesorado.

Este proyecto me ha ayudado a todos los niveles desde el punto de vista de mi formación para interiorizar mejor ciertas cosas y para aprender cosas relacionadas con estrategias, no solamente la filosofía sino cosas más puntuales, estrategias metodológicas concretas que ayudan a llevar a cabo el programa.

Esto me ha dado muchos recursos y muchas ideas que luego se pueden aplicar a las clases, al máster, etc.

En la Didáctica lo introduzco y después en el Máster, más. Van a hacer sesiones simuladas y después a aplicar. Hacemos prácticas simuladas sobre estilos de comunicación, por ejemplo, inventamos situaciones, para después trabajar la comunicación empática, porque, a veces, los profesores tienen una comunicación muy autoritaria y ellos no se dan cuenta.

La entrevista nos ha permitido comprender que, implementar el modelo de Hellison en un contexto diferente al americano, es posible, pero, se hace necesario considerar muchas variables y formar adecuadamente a aquellos que van a actuar en el modelo mismo. Evaluar científicamente cada fase de la implementación ha tenido mucha importancia en la experiencia de Valencia, no solamente para obtener los datos, sino también para ajustar el proceso, para mejorarlo donde era necesario. Se ha realizado un proceso real pedagógico de estudio que de manera circular va desde la teoría a la práctica para volver nuevamente a la teoría.

3.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS

A continuación se presentan los resultados de los datos cuantitativos recogidos a través de los cuestionarios administrados a los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región Lazio. Estos serán presentados en dos partes. En la primera, se muestran los datos que indican qué grado de importancia atribuyen, los futuros profesionales deportivos, a las competencias educativas resaltadas en el marco teórico y en el análisis de contenido de las entrevistas presentado anteriormente. En la segunda parte, se indican las competencias que los estudiantes afirman no poseer o poseer y, en este segundo caso, si las han desarrollado mediante la formación universitaria.

3.2.1 Primera parte del cuestionario

En el análisis de la primera parte del cuestionario se han analizado los datos relativos a la importancia que, los estudiantes de tercer año del Grado en Actividades Motoras y Deportivas de la Facultad de Ciencias Motoras de la Universidad “Foro Itálico de Roma”, creen que tienen las competencias educativas para el profesional del deporte y que han sido identificadas mediante el análisis teórico-comparativo.

Analizando el grado de importancia atribuido a cada competencia, se ha llevado a cabo el siguiente trabajo:

- Se han fusionado/agrupado los dos primeros grados de la escala (grados 1 y 2) y se les ha dado el signo menos (-), es decir, valor negativo, entendiendo con tal símbolo que dicha competencia/s es considerada nada importante o poco importante para los estudiantes.

- Al tercer grado (grado 3) se le ha dado un valor de neutralidad.
- Finalmente, se han agrupado los dos últimos grados de la escala (grados 4 y 5) y se les ha dado el signo más (+), es decir, valor positivo, entendiéndose con tal símbolo que dicha competencia/s es considerada importante o poco importante para los estudiantes. Tal y como apreciamos a continuación:

Nada importante	Poco importante	No lo sé	Bastante importante	Muy importante
1	2	3	4	5
Negativo		Neutro	Positivo	

Una vez realizado este proceso, se ha procedido a analizar el grado de importancia atribuido a las competencias pedagógicas con el valor positivo o negativo obteniéndose los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Tabla nº 4: Porcentaje de respuesta con valoración positiva y negativa atribuidas a las competencias

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESIONAL DEL DEPORTE	-	+
CAPACIDAD ORGANIZATIVA	4,5	74,2
SABER MOTIVAR A LOS DEPORTISTAS	1,7	93,8
SER OBJETIVOS EN LAS ELECCIONES	4,5	79,8
FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LOS DEPORTISTAS	0,6	80,3
SABER CONSTRUIR Y COMPARTIR OBJETIVOS	1,1	91,0
RESPETAR A LOS DEMÁS	*	89,9
SER UN BUEN LÍDER	11,8	69,7
SER REFLEXIVO	6,2	63,5
SER REALISTA	4,5	70,2
USAR UN LENGUAJE CORRECTO	2,8	87,1
SABER COMUNICARE EFICAZMENTE	*	93,8
SER HONESTO	3,4	82,0
PROMOVER LA AUTONOMÍA DE LOS DEPORTISTAS	3,9	70,8
SER COHERENTE	3,4	84,3
SER JUSTO	3,4	76,4
FAVORECER LA COLABORACIÓN	1,7	84,8
SABER OBSERVAR	1,1	93,8
ESTAR PREPARADO TÉCNICAMENTE	2,2	89,3
CREAR UN CLIMA DE CONFIANZA EN EL GRUPO	*	93,8
SER CREATIVO	10,7	79,8
CAPACIDAD PARA RESOLVER CRÍTICAMENTE LOS PROBLEMAS	5,6	74,2
SABER DEMOSTRAR A LOS DEPORTISTAS LA TÉCNICA DE LOS MOVIMIENTOS O EJERCICIOS A REALIZAR	3,4	82,6
CAPACIDAD PARA GESTIONAR Y RESOLVER LOS CONFLICTOS	1,7	78,7
SABER TRABAJAR EN EQUIPO	2,8	91,6
UTILIZAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	9,6	57,3
UTILIZAR FORMAS DE ENSEÑANZA DIFERENTES Y NUEVOS INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS	1,7	73,6
PROMOVER EN EL GRUPO LA REFLEXIÓN PARA DESARROLLAR EN LOS DEPORTISTAS LA CAPACIDAD DE “TRASLADAR FUERA DEL TERRENO DE JUEGO” LO APRENDIDO EN EL DEPORTE	3,4	79,2
SER EMPÁTICO (CAPACIDAD PARA PONERSE EN LA PIEL DEL OTRO)	3,4	81,5
PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LOS DEPORTISTAS EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	1,7	86,0
PROMOVER LA RESPONSABILIDAD EN LOS DEPORTISTAS	0,6	91,0
BUENA CAPACIDAD DE ESCUCHA	2,4	91,2

alizando los resultados de la tabla anterior, se observa que la mayor parte de los participantes dan un valor positivo las competencias que hemos analizado (entre los grados 4 y 5 de la escala), deduciéndose, por tanto, que la mayoría de los estudiantes consideran importantes o muy importantes las competencias educativas surgidas desde la literatura y el análisis del contenido de las entrevistas anteriormente presentado.

Para una mayor claridad, vamos ahora a presentar la tabla n° 5 de las competencias que han obtenido una valoración positiva (+), con porcentaje de respuesta en orden decreciente. A continuación, podemos apreciar otra tabla (tabla n°6) con las competencias que han obtenido una valoración negativa (-) siempre en orden decreciente.

Como se evidencia las competencias que han obtenido un porcentaje de respuesta más alto y que son consideradas, por nuestra muestra, mayormente importantes, con un porcentaje igual al 93,8%, son: *saber observar, saber motivar los deportistas, saber comunicar eficazmente, crear un clima de confianza en el grupo*. Por otro lado, únicamente el 57,3% de los estudiantes han otorgado una valoración positiva a *utilizar las nuevas tecnologías*.

Tabla n° 5: Competencias con valoración positiva

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESIONAL DEL DEPORTE	+ %
SABER OBSERVAR	93,8
SABER MOTIVAR A LOS DEPORTISTAS	93,8
SABER COMUNICAR EFICAZMENTE	93,8
CREAR UN CLIMA DE CONFIANZA EN EL GRUPO	93,8
SABER TRABAJAR EN EQUIPO	91,6
BUENA CAPACIDAD DE ESCUCHA	91,2
PROMOVER LA RESPONSABILIDAD EN LOS DEPORTISTAS	91,0
SABER CONSTRUIR Y COMPARTIR OBJETIVOS	91,0
RESPETAR A LOS DEMÁS	89,9
ESTAR PREPARADO TÉCNICAMENTE	89,3
USAR UN LENGUAJE CORRECTO	87,1
PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LOS DEPORTISTAS EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	86,0
FAVORECER LA COLABORACIÓN	84,8
SER COHERENTE	84,3
SABER DEMOSTRAR A LOS DEPORTISTAS LA TÉCNICA DE LOS MOVIMIENTOS O EJERCICIOS A REALIZAR	82,6
SER HONESTO	82,0
SER EMPÁTICO	81,5
FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LOS DEPORTISTAS	80,3
SER OBJETIVOS EN LAS ELECCIONES	79,8
SER CREATIVO	79,8
PROMOVER EN EL GRUPO LA REFLEXIÓN PARA DESARROLLAR EN LOS DEPORTISTAS LA CAPACIDAD DE “TRASLADAR FUERA DEL TERRENO DE JUEGO” LO APRENDIDO EN EL DEPORTE	79,2
CAPACIDAD PARA GESTIONAR Y RESOLVER LOS CONFLICTOS	78,7
SER JUSTO	76,4
CAPACIDAD ORGANIZATIVA (TORNEOS, ACTIVIDADES)	74,2
CAPACIDAD PARA RESOLVER CRÍTICAMENTE LOS PROBLEMAS	74,2
UTILIZAR FORMAS DE ENSEÑANZA DIFERENTES Y NUEVOS INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS	73,6
PROMOVER LA AUTONOMÍA DE LOS DEPORTISTAS	70,8
SER REALISTA	70,2
SER UN BUEN LÍDER	69,7
SER REFLEXIVO	63,5
UTILIZAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	57,3

A continuación, presentamos la tabla de valoración negativa (-) en orden decreciente. Estas son las competencias que han sido consideradas menos importantes: *ser un buen líder*, el 11,8%; *ser creativo*, el 10,7% de los estudiantes:

Tabla nº 6: Competencias con valoración negativa

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESIONAL DEL DEPORTE	- %
SER UN BUEN LÍDER	11,8
SER CREATIVO	10,7
UTILIZAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	9,6
SER REFLEXIVO	6,2
CAPACIDAD PARA RESOLVER CRÍTICAMENTE LOS PROBLEMAS	5,6
CAPACIDAD ORGANIZATIVA	4,5
SER OBJETIVOS EN LAS ELECCIONES	4,5
SER REALISTA	4,5
PROMOVER LA AUTONOMÍA DE LOS DEPORTISTAS	3,9
SER HONESTO	3,4
SER COHERENTE	3,4
SER JUSTO	3,4
SABER DEMOSTRAR A LOS DEPORTISTAS LA TÉCNICA DE LOS MOVIMIENTOS O EJERCICIOS A REALIZAR	3,4
PROMOVER LA CAPACIDAD DE “TRASLADAR FUERA DEL TERRENO DE JUEGO” LO APRENDIDO EN EL DEPORTE	3,4
SER EMPÁTICO	3,4
USAR UN LENGUAJE CORRECTO	2,8
SABER TRABAJAR EN EQUIPO	2,8
BUENA CAPACIDAD DE ESCUCHA	2,4
ESTAR PREPARADO TÉCNICAMENTE	2,2
SABER MOTIVAR A LOS DEPORTISTAS	1,7
FAVORECER LA COLABORACIÓN	1,7
CAPACIDAD PARA GESTIONAR Y RESOLVER LOS CONFLICTOS	1,7
UTILIZAR FORMAS DE ENSEÑANZA DIFERENTES Y NUEVOS INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS	1,7
SABER CONSTRUIR Y COMPARTIR OBJETIVOS	1,1
PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LOS DEPORTISTAS EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	1,1
SABER OBSERVAR	1,1
FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LOS DEPORTISTAS	0,6
PROMOVER LA RESPONSABILIDAD EN LOS DEPORTISTAS	0,6
RESPETAR A LOS DEMÁS	*
SABER COMUNICARE EFICAZMENTE	*
CREAR UN CLIMA DE CONFIANZA EN EL GRUPO	*

De estos primeros datos se han extrapolado las competencias consideradas como importantes o muy importantes (grados 4-5 de la escala) por un porcentaje igual y mayor del 80 % de los estudiantes.

En la tabla siguiente se puede observar como el porcentaje de respuestas comprendidas entre el 80% y el 90% son: *favorecer la participación de los deportistas*, 80,3%; *ser empático*, el 81,5%; *ser honesto*, el 82%; *saber demostrar a los deportistas la técnica de los movimientos o ejercicios a realizar*, el 82,6%; *ser coherente*, el 84,3%; *favorecer la colaboración*, el 84,8%; *promover la participación de los deportistas en la organización de las actividades*, el 86%; *usar un lenguaje correcto*, el 87,1%; *estar preparado técnicamente* el 89,3%; *respetar los demás*, el 89,9%. Las competencias que ha obtenido un porcentaje de respuestas aún mayor, comprendidas entre el 80% y el 93,8%, son: *promover la responsabilidad en los deportistas* y el *saber construir y compartir objetivos*, el 91%; *buena capacidad de escucha*, el 91,2%; *saber trabajar en equipo*, el 91,6% y, finalmente, el *saber observar*, el *saber comunicar eficazmente*, el *crear un clima de confianza en el grupo*, el *saber motivar a los deportistas* que han logrado todos una porcentaje igual al 93,8%.

Tabla n° 7: Competencias considerada muy importantes con porcentaje de respuesta $\geq 80\%$

COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DEL DEPORTE CONSIDERADAS "MUY IMPORTANTES" (% DE RESPUESTA $\geq 80\%$)	
Saber motivar los deportistas	93,8
Crear un clima de confianza en el grupo	93,8
Saber comunicar eficazmente	93,8
Saber observar	93,8
Saber trabajar en equipo	91,6
Buena capacidad de escucha	91,2
Saber construir y compartir objetivos	91,0
Promover la responsabilidad en los deportistas	91,0
Respetar a los demás	89,9
Estar preparado técnicamente	89,3
Usar un lenguaje correcto	87,1
Promover la participación de los deportistas en la organización de las actividades	86,0
Favorecer la colaboración	84,8
Ser coherente	84,3
Saber demostrar a los deportistas la técnica de los movimientos o ejercicios a realizar	82,6
Ser honesto	82,0
Ser empático	81,5
Favorecer la participación de los deportistas	80,3



Gráfico n°4: Distribución decreciente del porcentaje de respuesta $\leq 80\%$

Después, se ha procedido a resaltar las competencias educativas consideradas como importantes o muy importantes (grados 4-5 de la escala) por un porcentaje de estudiantes comprendido entre $\geq 50\%$ y $< 80\%$. En la tabla siguiente se puede observar como el porcentaje de respuesta comprendida entre el 50% y el 70%, son: *utilizar nuevas tecnologías*, el 57,3%; *ser reflexivo*, el 63,5%; *ser un buen líder*, el 69,7%. Las competencias que han obtenido un porcentaje de respuestas comprendidas entre el 70% y el 80%, son: *promover la autonomía de los deportistas*, el 70,8%; *ser realista*, el 70,2%; *utilizar formas de enseñanza diferentes y nuevos instrumentos didácticos*, el 73,6%; *capacidad para resolver críticamente los problemas y capacidad organizativa*, el 74,2%; *ser justo* con el 76,4%; *capacidad para gestionar y resolver los conflictos*, el 78,7%; *promover en grupo la capacidad para desarrollar en los deportistas la capacidad de “trasladar fuera del terreno de juego” lo aprendido en el deporte*, el 79,2%; *ser creativo y ser objetivo en las elecciones*, el 79,8%.

Tabla nº 8: Competencias considerada muy importantes con porcentaje de respuesta comprendida entre $\geq 50\%$ y $< 80\%$

CARACTERÍSTICAS DEL PROFESIONAL DEL DEPORTE CONSIDERADAS "MUY IMPORTANTES" POR UN NÚMERO DE ESTUDIANTES COMPRENDIDO ENTRE $\geq 50\%$ Y $< 80\%$	
Ser objetivos en las elecciones	79,8
Ser creativo	79,8
Promover en el grupo la reflexión para desarrollar en los deportistas la capacidad de “trasladar fuera del terreno de juego” lo aprendido en el deporte	79,2
Capacidad para gestionar y resolver los conflictos	78,7
Ser justo	76,4
Capacidad organizativa por torneos, actividades didácticas, entrenamientos, eventos deportivos, etc.	74,2
Capacidad para resolver críticamente los problemas	74,2
Utilizar formas de enseñanza diferentes y nuevos instrumentos didácticos	73,6
Ser realista	70,2
Promover la autonomía de los deportistas	70,8
Ser un buen líder	69,7
Ser reflexivo	63,5
Utilizar nuevas tecnologías	57,3



Gráfico nº 5: Distribución decreciente de los porcentajes de respuestas comprendidas entre $\geq 50\%$ y $< 80\%$

3.2.2. Segunda parte del cuestionario

Tras analizar la primera parte del cuestionario, se ha procedido al análisis estadístico de la segunda parte, relativa a la percepción que tienen los estudiantes respecto a las competencias educativas que creen poseer, adquiridas fuera de la formación universitaria o a través de ella, así como las que no han desarrollado todavía.

Competencias adquiridas y no adquiridas por los estudiantes

Se presenta en este apartado la media de los estudiantes que han afirmado poseer las competencias educativas indicadas en el cuestionario.

De manera específica, en la tabla siguiente, se presenta el porcentaje de estudiantes que poseen cada una de las competencias, indicando en la última fila la media total de estudiantes que las poseen y no las poseen.

Tras el análisis de los datos, presentados en la tabla, se destaca que el 94,4% de los estudiantes afirma saber observar y respetar a los demás y el 93,3% declara ser honestos. Además, el 30,9% revela no saber utilizar las nuevas tecnologías, el 29,2% no sabe promover la autonomía en los deportistas, el 24,2% no se considera un buen líder, y el mismo porcentaje, no sabe promover la capacidad de trasladar fuera del terreno de juego lo que han aprendido a través del deporte.

Finalmente, si atendemos a la media de estudiantes que poseen las competencias indicadas en el cuestionario, se descubre que un 84,4% de los mismos afirma poseer las competencias analizadas, mientras que el 15,6% restante todavía no las ha adquirido.

Tabla n° 9: Competencias adquiridas y no adquiridas por los estudiantes

COMPETENCIAS ADQUIRIDAS Y NO ADQUIRIDAS POR LOS ESTUDIANTES	Posee %	No posee %
BUENA CAPACIDAD ORGANIZATIVA	82,6	17,4
SABER MOTIVAR A LOS DEPORTISTAS	86,5	13,5
SER OBJETIVO EN LAS ELECCIONES	87,6	12,4
FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DE LOS DEPORTISTAS	82,0	18,0
SABER CONSTRUIR/COMPARTIR OBJETIVOS	91,0	9,0
RESPETAR A LOS DEMÁS	94,4	5,6
SER UN BUEN LÍDER	75,8	24,2
SER REFLEXIVO	86,0	14,0
SER REALISTA	87,1	12,9
USAR UN LENGUAJE CORRECTO	88,2	11,8
SABER COMUNICAR EFICAZMENTE	87,6	12,4
SER HONESTO	93,3	6,7
PROMOVER LA AUTONOMÍA DE LOS DEPORTISTAS	70,8	29,2
SER COHERENTE	88,2	11,8
SER JUSTO	85,4	14,6
FAVORECER LA COLABORACIÓN	88,8	11,2
SABER OBSERVAR	94,9	5,1
ESTAR PREPARADO TÉCNICAMENTE	92,1	7,9
CREAR UN CLIMA DE CONFIANZA EN EL GRUPO	84,3	15,7
SER CREATIVO	83,7	16,3
CAPACIDAD PARA RESOLVER CRÍTICAMENTE LOS PROBLEMAS	81,5	18,5
SABER DEMOSTRAR A LOS DEPORTISTAS LA TÉCNICA O EJERCICIOS	84,3	15,7
CAPACIDAD PARA GESTIONAR Y RESOLVER LOS CONFLICTOS	77,0	23,0
SABER TRABAJAR EN EQUIPO	86,5	13,5
UTILIZAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	69,1	30,9
UTILIZAR FORMAS DE ENSEÑANZA DIFERENTES Y NUEVOS INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS	77,5	22,5
PROMOVER LA CAPACIDAD DE "TRASLADAR FUERA DEL TERRENO DE JUEGO"	75,8	24,2
SER EMPÁTICO	86,5	13,5
PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LOS DEPORTISTAS EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	80,3	19,7
PROMOVER LA RESPONSABILIDAD EN LOS DEPORTISTAS	77,5	22,5
BUENA CAPACIDAD DE ESCUCHA	91,0	9,0
MEDIA	84,4	15,6

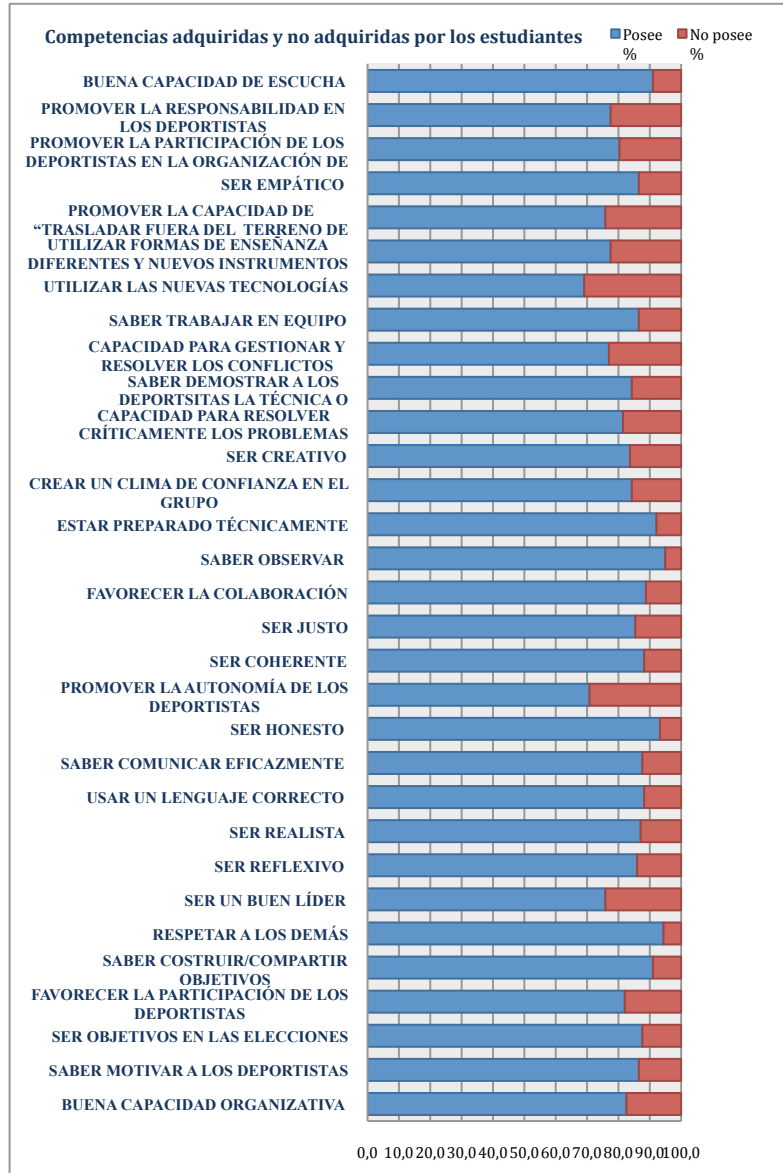


Gráfico nº5: Competencias adquiridas y no adquiridas por los estudiantes

Competencias adquiridas fuera de la formación universitaria²⁶

A continuación se pueden apreciar aquellas competencias educativas cuya adquisición es considerada, por una mayor proporción de los estudiantes, fuera de la formación universitaria. En este sentido, *respetar a los demás* (88,2% de los estudiantes), *ser honesto* (87,6% de los futuros profesionales) y *ser coherente* (83,7% de los mismos), son las competencias que se consideran adquiridas por un mayor porcentaje de los participantes a lo largo de su vida, fuera del entorno universitario, tal y como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla nº 10: Competencias desarrolladas fuera de la formación universitaria con % de respuesta \leq 50%

COMPETENCIAS DESARROLLADAS FUERA DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA CON % DE RESPUESTA \leq 50%	
Respetar a los demás	88,2
Ser honesto	87,6
Ser coherente	83,7
Ser justo	75,3
Ser empático	74,2
Buena capacidad de escucha	73,6
Ser realista	71,9
Ser objetivos en las elecciones	69,7
Ser reflexivo	66,3
Saber motivar a los deportistas	64,6
Ser creativo	57,3
Crear un clima de confianza en el grupo	55,6
Ser un buen líder	55,1
Capacidad para gestionar y resolver los conflictos	54,5

²⁶ Nos referimos a aquellas competencias que los estudiantes han adquirido a lo largo de su vida (familia, escuela, trabajo, voluntariado, etc.).

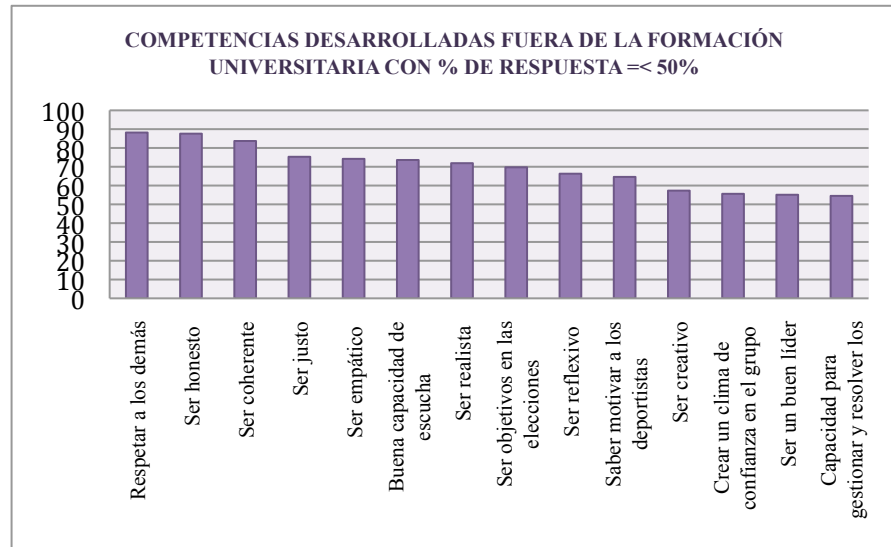


Gráfico n° 6: Competencias desarrolladas fuera de la formación universitaria

Competencias adquiridas mediante la formación universitaria

Tras el análisis de los datos recogidos en relación a las competencias adquiridas a través de la formación universitaria, se destaca que *utilizar formas de enseñanza diferentes y nuevos instrumentos didácticos* (con un 67,4% de los estudiantes), *estar preparado técnicamente* (65,7% de los sujetos), *usar un lenguaje correcto* (63,5%) y *saber dar/construir objetivos* (61,8%) son las competencias destacadas por un mayor porcentaje de estudiantes que consideran adquiridas durante su formación universitaria. A continuación se presentan en la siguiente tabla aquellas competencias que perciben alcanzar, a través de los estudios universitarios, un porcentaje igual o mayor al 50% de los encuestados:

Tabla n° 11: Competencias desarrolladas mediante la formación universitaria con % de respuesta $\leq 50\%$.

COMPETENCIAS DESARROLLADAS MEDIANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA CON % DE RESPUESTA $\leq 50\%$	
Utilizar formas de enseñanza diferentes y nuevos instrumentos didácticos	67,4
Estar preparado técnicamente	65,7
Saber construir y compartir objetivos	61,8
Usar un lenguaje correcto	63,5
Utilizar las nuevas tecnologías	51,1
Saber demostrar a los deportistas la técnica de los movimientos o ejercicios a realizar	51,1
Saber comunicar eficazmente	50

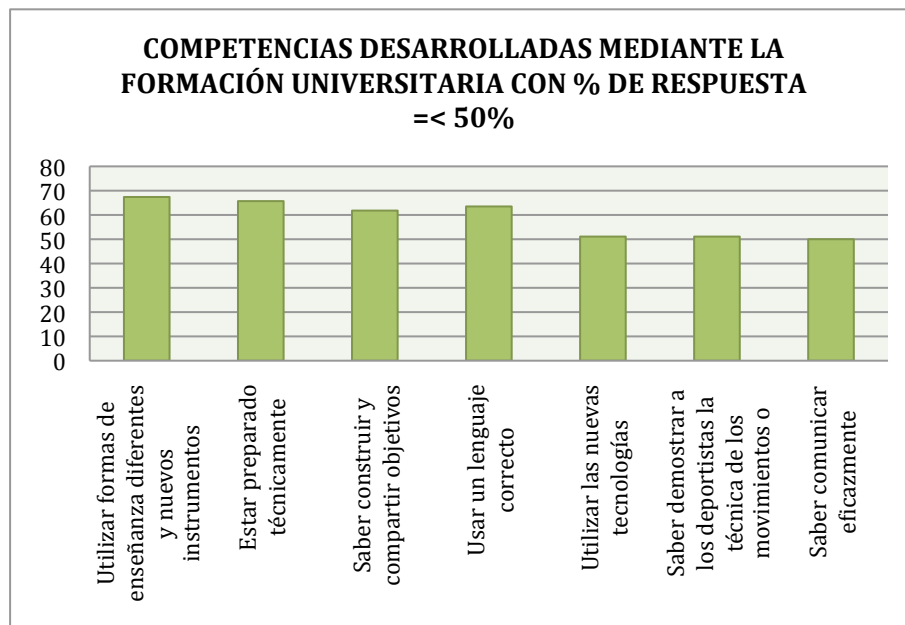


Gráfico n° 7: Competencias desarrolladas mediante la formación universitaria con porcentaje de respuesta \leq de 50%

Competencias distribuidas de manera igualitaria

Del análisis de los datos se evidencia, además, una distribución equilibrada del porcentaje de las respuestas de los estudiantes entre la adquisición de las competencias a través de la formación universitaria y fuera de ésta, tal como se presenta en la tabla siguiente:

Tabla n° 12: Competencias distribuidas en manera igualitaria

COMPETENCIAS QUE TIENEN UNA DISTRIBUCIÓN IGUALITARIA EN EL PORCENTAJE DE RESPUESTA	COMPETENCIAS DESARROLLADAS FUERA DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	COMPETENCIAS DESARROLLADAS MEDIANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA
Favorecer la participación de los deportistas	41,0	41,0
Favorecer la colaboración	46,6	42,1
Saber observar	47,8	47,2
Capacidad para resolver críticamente los problemas	41,0	40,4
Saber trabajar en equipo	43,8	42,7
Promover la participación de los deportistas en la organización de las actividades	37,6	42,7

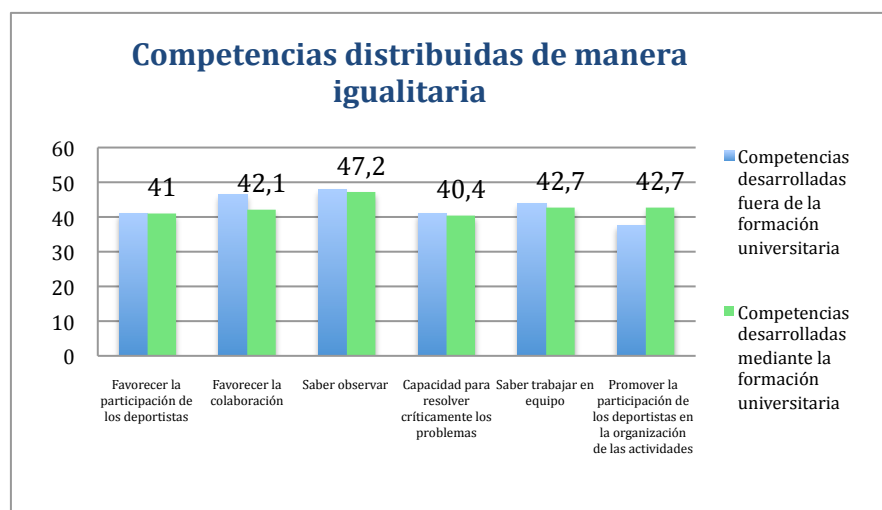


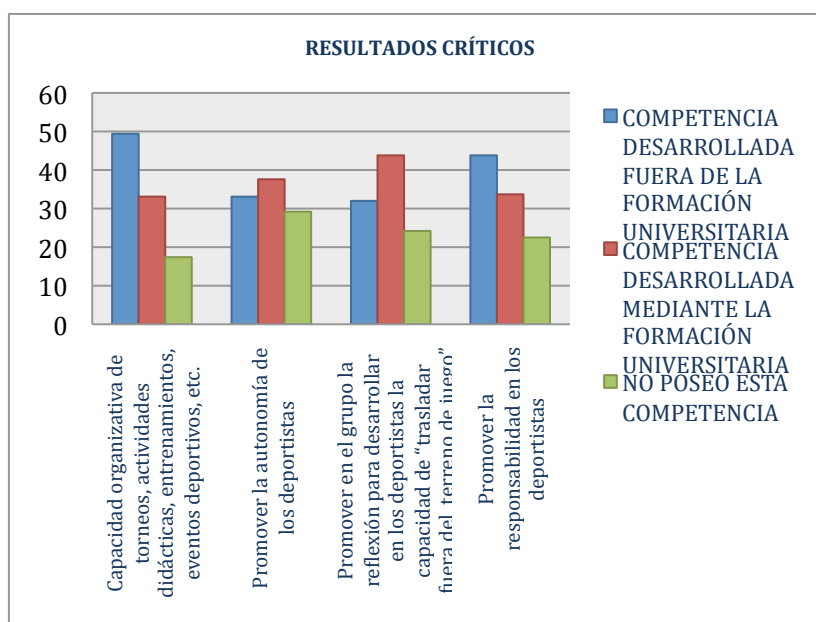
Gráfico n° 8: Competencias distribuidas en manera igualitaria

Resultados Críticos

Al final, se presenta una tabla donde se pueden destacar cuatro competencias que no alcanzan un porcentaje de respuesta de al menos el 50% y, además, que no se distribuyen de manera igualitaria. De manera específica, respecto a la *capacidad organizativa*, el 49,4% afirma haberla desarrollado fuera de la formación universitaria, el 33,1% dice haberla conseguido a través de ella y el 17,4% manifiesta no poseerla en absoluto. Sobre la capacidad de *promover la autonomía de los deportistas*, un 33,1% de los estudiantes declara haberla desarrollado fuera de la formación universitaria, un 37,6% mediante los estudios universitarios y un 24,2% de no haberla desarrollada todavía. Respecto a la capacidad de *promover en el grupo la reflexión para desarrollar en los deportistas la capacidad de “trasladar fuera del terreno de juego” lo aprendido en el deporte y la responsabilidad en los deportistas*, el 32% afirma de haberla adquirido3 fuera de la formación universitaria, el 43,8% a través de ésta y el 24,2% dice de no poseerla. Por fin, sobre la capacidad de *promover la responsabilidad en los estudiantes*, el 43,8% declara de haberla desarrollado a través de experiencias acumuladas lo largo de su vida, el 33,7% la ha logrado mediante la formación universitaria y el 22,5% afirma de no poseerla.

Tabla n° 13: Resultados Críticos

	COMPETENCIA DESARROLLADA FUERA DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	COMPETENCIA DESARROLLADA MEDIANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	NO POSEO ESTA COMPETENCIA
Capacidad organizativa de torneos, actividades didácticas, entrenamientos, eventos deportivos, etc.	49,4	33,1	17,4
Promover la autonomía de los deportistas	33,1	37,6	29,2
Promover en el grupo la reflexión para desarrollar en los deportistas la capacidad de “trasladar fuera del terreno de juego” lo aprendido en el deporte	32,0	43,8	24,2
Promover la responsabilidad en los deportistas	43,8	37,7	22,5

**Gráfico n° 9:** Resultados críticos

CAPÍTULO 4.
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez expuestos los resultados del estudio, pasaremos a comparar y contrastar los hallazgos encontrados. Este proceso de discusión se realiza con el fin de extraer las conclusiones y, posteriormente, las posibles propuestas de intervención orientadas a la mejora y a la ampliación pedagógica de la formación de los futuros profesionales del deporte.

Antes de comenzar, se considera importante destacar que el 47% de la muestra de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región Lazio, a la que se le ha administrado el cuestionario, está constituida por sujetos que ya trabajan en el sector deportivo con la experiencia que esto conlleva. Este hecho tendrá una gran importancia en la segunda parte del cuestionario haciendo, todavía, más importantes los datos surgidos de nuestro estudio, dado que las respuestas de los estudiantes pueden verse influenciadas por su trayectoria como profesionales del deporte, experiencia que le puede hacer más conscientes de la importancia de los aspectos investigados en el cuestionario.

A continuación se discuten los resultados obtenidos atendiendo a las competencias analizadas y los proyectos estudiados.

4.1 COMPETENCIAS EDUCATIVAS DEL ENTRENADOR DEPORTIVO

Las competencias que se han extraído y analizado en esta investigación a través de las técnicas de la entrevista, en la fase cualitativa; y del cuestionario, en la parte cuantitativa, constituyen un sistema donde ambas perspectivas y los resultados que se obtienen de ellas se complementan. Con ello, se establece una relación que consideramos circular e interdependiente, tal como se destaca también en la literatura (Maulini 2006b; UNESCO, 2009).

Respecto a las competencias educativas, los estudiantes de tercer año del Curso del Grado en Actividades Motoras y Deportivas de las Universidades de la Región Lazio han respondido atribuyéndoles a todas un valor positivo. Esto significa que esas competencias son relevantes para el profesional del deporte. Además, las competencias que destacan tras el cuestionario se encuentran entre las que se consideran esenciales en los modelos de intervención educativa a través del deporte según recogen Hellison (1995, 2003a, 2003b) y Danish (1978, 1990, 1991, 1993, 1997, 1998) y que han sido destacadas en la bibliografía anteriormente consultada.

Concretamente, se ha descubierto que tanto los veinte entrenadores entrevistados, como los responsables de los proyectos, así como el 93,8 % de los estudiantes, otorgan una gran importancia al *saber motivar* a los deportistas que, como nos indican Galera (2001), Pascual Baños (2010) y Ruis Santos (2005), está estrictamente ligado al *saber comunicar eficazmente* y al *escuchar activamente*, aspectos destacados por Pati (1994), Milan (2001), Buber (2004), Fraile Aranda (2008), Contreras Jordán y García López (2010), y al *saber observar* tal y como revelan Borgogni (1993) y Davi (2008). Estas competencias permiten al profesional del deporte captar el clima creado en el grupo y, en consecuencia, orientar sus intervenciones con el fin de crear un *clima positivo y de confianza en el grupo* tal y como nos indica Pascual Baños (2011) en su trabajo. Asimismo se consigue identificar los puntos débiles y los puntos fuertes del deportista, así como definir unos *objetivos realistas y realizables* que, como ha indicado el 91% de los estudiantes, resultan de gran interés poderlos compartir con los deportistas, al igual que como se deriva de la literatura (Galera, 2001; Brandani, Tomisich, 2005; Maulini, 2006a, en prensa; Formenti L., 2006; Hellison, 1995, 2003a, 2003b; Danish, 1978, 1990, 1991, 1993, 1997, 1998).

Esto representa que el profesional del deporte debe tener un buen conocimiento de la disciplina deportiva, tanto en sus aspectos técnicos como

tácticos, ya que debe saber asociar, de una manera coherente, los objetivos y las necesidades de los deportistas tal como han indicado los entrenadores y como se destaca en la literatura consultada (Hohmann, Lames, Letzelter, 2005; Thiess, Tschiene y Nickel, 2004; Lev Pavlovich, 2001; Zhelyazkov, 2001; Weineck, 2005). Estos aspectos técnico-tácticos, no obstante, no han sido destacados de manera explícita por los responsables de las intervenciones educativas analizadas. Lo cual puede deberse a que durante la entrevista estaban centrados en destacar la finalidad educativa que tiene el proyecto, viendo el deporte propiamente como un medio de prevención o superación de las formas de malestar juvenil, dejando en un segundo plano la explicación de las características técnico-tácticas del deporte en cuestión.

Parte de la importancia, tanto de la motivación como de la búsqueda de objetivos realistas, radica en que se favorece la *participación* de los deportistas ya que, como se ha visto tras el análisis de los programas de intervención educativa, en la literatura (Hellison, 1995, 2000b, 2003a, 2003b; Danish, 1978, 1990, 1991, 1993, 1997, 1998) así como tras el estudio de los estudiantes (el 80% de los estudiantes así lo señalan), el *saber promover la participación en la actividad deportiva y en la organización de las actividades* son competencias fundamentales para conseguir el éxito en un programa de intervención educativa a través del deporte (entrenamiento) y de las clases de educación física en la escuela, según se presenta en el trabajo de Maulini (2006a, en prensa).

Esta importancia, también, viene justificada por la pirámide de las necesidades de Maslow (1973) que destaca entre los aspectos fundamentales para el bienestar de la persona las *necesidades sociales*, que implican sentirse parte de un grupo y la posibilidad y capacidad de cooperar con los demás. Con esto se quiere responder a la necesidad de pertenencia, de *participación* y de aceptación, que llevan a la sociabilidad, a la autoestima y a la confianza. Por ello, entre los elementos que permiten el establecimiento de la relación educativa, hemos destacado la importancia de la *participación*

de todos los sujetos implicados en la misma, tal y como indican Iori (1996), Malavasi (1995).

Con respecto a esto, Rogers (1983) y Pati (2006) ponen en evidencia que la relación educativa, que se establece entre educador y educando, debería ser un encuentro basado en el diálogo, favoreciendo una participación consciente de los actores implicados en la relación, en el respeto y aceptación de la diversidad. En este sentido, el responsable del proyecto “*Hacer equipo para vencer*”, del Lazio Rugby, subraya la relevancia de la diversidad como un valor y una riqueza tanto en el rugby como en la vida, en general.

Los teóricos del *positive youth development* (Larson, 2000; Petitpas, Cornelius, Van Raalte & Jones, 2005), subrayan la importancia de promover la participación en actividades desarrolladas en ambientes idóneos con vistas al crecimiento positivo de los jóvenes. Hellison (1995, 2000b, 2003a, 2003b) y Danish (1978, 1990, 1991, 1993, 1997, 1998) indican, en sus programas de intervención educativa a través del deporte, algunas estrategias eficaces para favorecer la participación de los jóvenes deportistas, ya que esto representa la base de los propios programas. Entre estas estrategias se destaca *favorecer la colaboración* entre los deportistas (que el 84,8% de los estudiantes indica como muy importante) a través de *trabajar en grupo* que enlaza, claramente, el *saber gestionar la dinámicas entre los participantes* y el *favorecer procesos de liderazgo* y de *empoderamiento*, promoviendo, también, *la autonomía* de los participantes; tal y como ha surgido en las entrevistas y la literatura analizada (Pascual Baños, 2011; Prat Grau y Soler Prat, 2003; Weineberg & Gould, 2010). Esto implica, claramente, *saber gestionar las emociones* propias y de los deportistas y, por lo tanto, disponer de una buena *capacidad crítica* para la resolución de los conflictos y de los problemas que se crean de manera inevitable (Goleman, 2008; Fraile Aranda, 2008). Que el educador deportivo sea capaz de administrar los errores de los deportistas, en sentido pedagógico, ayuda a que los participantes puedan desarrollar la

capacidad de superación o doping, y, por lo tanto, esto representa una oportunidad de crecimiento y de desarrollo de nuevas competencias (Hernández Álvarez, Velázquez Buendía y Alonso Curiel, 2004; Moreno Arroyo y Del Villar Álvarez, 2004).

La participación, entendida en este sentido, implica y favorece, también, el desarrollo de valores muy importantes como la *honestidad* (destacado por 82% de los estudiantes), el *respeto* de sí mismo y del otro (89,9% de los estudiantes), la *solidaridad*, la *amistad*, la *lealtad*, la *competición* (entendida como se indica en Isidori, 2009a) y la *responsabilidad* personal y social sobre la cual Hellison (1995, 2000b, 2003a, 2003b) ha construido un programa de intervención educativa a través del deporte, entendiéndola como un valor básico desde la cual se desarrollan todos los demás valores. Esta apreciación también ha sido señalada por el 91% de los estudiantes analizados.

La aplicación de estas competencias se destaca de manera especial en las entrevistas realizadas tanto a los entrenadores como a los responsables de los proyectos de intervención educativa, así como en el 91,6% de los estudiantes; el *saber trabajar en equipo* con otros profesionales, compartiendo los conocimientos es fundamental para favorecer el desarrollo de procesos educativos sistémicos, desde los cuales se podrá responder a la complejidad de la sociedad en la que los jóvenes viven en sintonía, tal y como también afirman Moreno Arroyo y del Villar Álvarez (2004).

Por tanto, podemos afirmar, tras los resultados alcanzados, que todas las competencias educativas analizadas en esta investigación han recibido una valoración positiva por parte de los entrenadores así como de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras, fortaleciendo las reflexiones presentes en gran parte de los estudios recogidos.

Además, conviene recordar la importancia destacada, a través de las entrevistas y del cuestionario, de una formación integral que favorezca no sólo el desarrollo de las competencias técnico-tácticas sino, también, e

incluso antes que éstas, las competencias educativas, entendiendo con ellas las habilidades inter-personales, las estrategias didácticas y los valores de referencia.

4.1.1 Desarrollo de las competencias educativas en los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región Lazio.

En los datos de la segunda parte del cuestionario, se recogen importantes indicaciones respecto al desarrollo de las competencias en los estudiantes de la Facultades de Ciencias Motoras de la Región del Lazio. De los resultados, que el 84,4% de los estudiantes de estas Facultades afirma poseer las competencias educativas y que la mayor parte de éstas han sido adquiridas a través de itinerarios formativos-experienciales extrauniversitarios.

En este punto es importante recordar que la muestra de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región Lazio, a la que se le ha administrado el cuestionario, está constituida por un 47% de estudiantes que ya trabaja en el sector deportivo; de ellos, el 68% trabaja en el sector juvenil, concretamente el 41% trabaja con niños y el 27% con adolescentes. Este dato es especialmente significativo porque indica que el 47% de la muestra ha contestado, posiblemente, en base a su propia experiencia profesional (*learning by doing*), y no solamente atendiendo a lo que han aprendido durante sus estudios universitarios. Sin embargo, la competencia, como indica Meghnagi (2005), no es sólo el resultado exclusivo de contextos de formación formales sino, también, de un *saber profesional* que como ha subrayado Schön (1983), es importante valorar a través de una reflexión sobre las diferentes experiencias personales.

Además de los resultados, se destaca que las competencias que los estudiantes indican que han desarrollado mediante la formación

universitaria, corresponden mayoritariamente, a las relacionadas con los aspectos técnico-tácticos del deporte (Isidori, 2009a), seguidas de *estar preparado técnicamente* 65,7%, *saber demostrar a los deportistas la técnica de los movimientos o ejercicios a realizar* 51,1% y *utilizar formas de enseñanzas diferentes y nuevos instrumentos didácticos* 67,4% (desarrollada ésta en diferentes cursos específicos en las Facultades de Ciencias Motoras como *teoría y metodología del entrenamiento, juegos deportivos, etc.*²⁷) y no tanto con los contenidos de carácter psicopedagógico.

Mediante la formación universitaria, también destacan la adquisición de las competencias transversales, como son: *saber formular y construir objetivos* (61,8%), *usar un lenguaje correcto* (63,5%), *utilizar nuevas tecnologías* (51,1%) tal y como se recoge entre las Recomendaciones del Parlamento Europeo (OCDE, 2006), sobre las “*Competencias clave para el aprendizaje permanente*”, en los “*Descriptor de Dublín*” (Processo di Bologna, 2004)²⁸ y en el *Tuning educational structures in Europe* (González y Wagenaar, 2008).

Posteriormente, estos datos han sido confirmados por los resultados críticos en los que se destaca que el 49,4% de estudiantes afirma haber desarrollado la *capacidad organizativa* fuera de la formación universitaria y sólo el 33,1%, gracias a ella. Respecto a la capacidad de *promover la autonomía* de los deportistas, principio fundamental de la pedagogía y de la educación (Corsi; 2003; Freire, 2004), el 33,1% de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras de La Región del Lazio sostienen haberla desarrollada fuera de la formación universitaria, mientras que el 37,6 % la ha adquirido a través de la actividad académica. Además, un considerable porcentaje, el 29,2% de los estudiantes, afirma no haberla desarrollada.

Similar es la situación relativa a la *promoción en el grupo de la reflexión para desarrollar en los deportistas la capacidad de “trasladar fuera del*

²⁷ Cfr. Guía del estudiante de la Universidad de Roma Foro Itálico 2010-2011

²⁸ Cfr. jointquality.org

terreno de juego” lo aprendido en el deporte (Hellison, 1995, 2000b, 2003a, 2003b; Danish, 1978, 1990, 1991, 1993, 1997, 1998). Respecto a esta competencia, el 43,8%, ha afirmado haberla desarrollado mediante la formación universitaria, mientras que sólo el 24,2% afirma no poseerla. Estos resultados tienen, claramente, una correspondencia con la potencialidad del deporte al ser considerado como un buen instrumento educativo; sobre todo porque, como hemos visto en las entrevistas, muchos de los entrenadores y de los responsables de los proyectos de intervención han afirmado, la importancia de promover esta transferencia mediante la reflexión con los deportistas.

Esta situación es similar a la recogida en el marco teórico, en donde Hellison (1995, 2000b, 2003a, 2003b) y Danish (1978, 1990, 1991, 1993, 1997, 1998) la consideran como un principio básico en sus programas de intervención. Finalmente, en referencia a la capacidad de promover la responsabilidad de los deportistas, el 43,8% sostiene haberla desarrollado fuera de la universidad, solamente el 33,7% mediante su formación universitaria y, de manera preocupante, un 22,5% de los estudiantes afirma no poseerla. Esto surge a pesar de la enorme importancia otorgada a esta capacidad, subrayada no sólo en el marco teórico, donde se ha analizado un programa específico de Hellison (1995, 2000b, 2003a, 2003b), cuyo objeto es desarrollar la responsabilidad personal y social a través el deporte; sino también, tras ser destacada en las entrevistas analizadas en la fase cualitativa.

Por tanto, se evidencia que el desarrollo de las competencias educativas se atribuye mayormente a las experiencias profesionales que los estudiantes ya poseen, denominadas *know how* o saber profesional. Éstas deberían ser valorizadas en mayor medida a través de la utilización de estrategias didácticas como las *action learning* (Maulini, 2006c) y profundizadas a través de un estudio universitario más específico que diera respuesta a las necesidades reales de los estudiantes, planteando los programas de las disciplinas académicas a partir de éstas.

4.2 PROYECTOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL DEPORTE

A continuación se contrastan los resultados de las intervenciones educativas a partir del esquema utilizado con los elementos característicos propios de los proyectos educativos que encontramos en la literatura (Leone y Prezza, 2003; Brandani y Tomisich, 2005; Maulini, 2006b; Paglilla y Paglilla, 2007): fundamentación y objetivos, metodología, recursos humanos²⁹, relación con las familias y con las escuelas, resultados obtenidos.

A partir de la literatura analizada se puede descubrir que las razones que fundamentan el diseño de un proyecto de intervención educativa suelen tener casi siempre diferentes finalidades: reducir una discrepancia entre una situación deseada y la que existe actualmente (Leone y Prezza, 2003) o, a partir de una óptica positiva, la prevención de problemáticas y, como en el caso de nuestra investigación, la promoción del bienestar en los jóvenes a través del deporte (Larson 2000; Petitpas, Cornelius, Van Raalte & Jones, 2005). En nuestro caso específico, hemos visto como el proyecto del club deportivo Terni Rugby tenía tres ejes principales: la *prevención*, la *modulación* y la *reducción* del malestar juvenil en una realidad social, en este caso en el territorio de la Región Umbría, que presenta diferentes problemáticas socio-educativas. Sin embargo, el proyecto “*Hacemos equipo para vencer*” del club deportivo Lazio Rugby, tenía exclusivamente una única motivación principal: combatir el *bullying*.

Por otra parte, el grupo de investigadores que ha aplicado el modelo de Hellison (1995, 2000b, 2003a, 2003b) en Valencia (Escartí Carbonell, Pascual Baños, Gutiérrez Sanmartín, 2005) con niños y adolescentes, ha adoptado una óptica positiva en el diseño de su proyecto tal y como indican

²⁹ En lo que se refiere a los recursos humanos y, de manera específica, a las competencias que han sido necesarias para la proyección educativa a través del deporte, hemos ya discutido los resultados en los párrafos precedente.

Larson (2000) y Petitpas, Cornelius, Van Raalte & Jones (2005). De hecho, en una primera fase, después de haber intentado utilizarlo solamente para enseñar a los adolescentes de riesgo, comprendieron que prevenir algunos de los comportamientos disruptivos, que los adolescentes manifestaban, era posible aplicar el modelo de Hellison (1995; 2003a, 2003b) en una edad temprana. Por lo tanto, su objetivo principal fue el de la prevención.

Atendiendo a la metodología, el modelo de Hellison se elige con la intencionalidad de responder a las necesidades de los destinatarios como indican Leone y Prezza (2003) y Brandani y Tomisich (2005). Igualmente, las actividades se implementan para lograr las finalidades de este proyecto. De manera evidente, se precisa de una evaluación inicial, intermedia y final como nos indica Cerri (2004) y, por esto, se utilizan técnicas e instrumentos para la recogida de los datos. De hecho, tal y como se destaca en la literatura específica sobre la proyección, sería muy importante conocer bien la *población que es objeto* del proyecto, para construir las actividades de manera tal que se pueda responder concretamente a sus necesidades y a sus preguntas; así como saber, si ellos perciben el problema sobre el cuál se quiere intervenir y cómo lo valoran (Leone y Prezza, 2003). Los proyectos que hemos analizados parten todos de una análisis de las problemáticas juveniles; en particular, el “*ka mate ka ora*”, del Terni Rugby, nació tras un acuerdo de programa, “*Los jóvenes son el presente*”, que la Región de Umbría firmó, en el 2008, con el Gobierno del Estado. Este acuerdo fue firmado para responder a las urgencias educativas juveniles del territorio que se destacaron, también, en una investigación de la *Agencia Umbria Ricerche* (AUR, 2009).

La aplicación del modelo de Hellison en Valencia, originalmente se pensó para responder a las necesidades de algunos chicos miembros del Programa de Adaptación Curricular en Grupo, diseñado por el Ministerio de Educación de España, para ayudar a los adolescentes en riesgo (Escartí Carbonell, Pascual Baños, Gutiérrez Sanmartín, 2005). No obstante, después

de esta primera experiencia el grupo de investigadores se planteó la posibilidad de ampliar el *target* del diseño porque, como indica en la entrevista Carmina Pascual, es más eficaz la prevención y la promoción del bienestar.

El club deportivo Lazio Rugby, finalmente, se centró en el fenómeno del *bullyng*, que en Italia se está extendiendo tal y como se destaca en la *Revisión sobre la condición de la infancia y de la adolescencia* del Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza (2009).

Las actividades que se diseñan para lograr los objetivos del proyecto parten de las características específicas de los destinatarios (Paglilla y Paglilla, 2007).

En el caso de los clubs deportivos, el rugby es la actividad principal, claramente con algunas modificaciones necesarias para facilitar la participación de todos los estudiantes. Como por ejemplo, en el caso de Lazio Rugby que, para permitir la participación de las chicas, ha utilizado una modalidad de rugby llamada *touch rugby*, en el cual el placaje se sustituye con el toque. También es interesante destacar que si el rugby es la actividad principal, en estos dos proyectos, no es la única. De hecho, en el proyecto del Lazio Rugby, se utilizan actividades transversales como son: los juegos de grupo en aula, los grupos de discusión, el visionado de películas y, en el caso del *Ka Mate Ka Ora*, se organiza un espacio de apoyo escolar. Todo ello para asegurar un desarrollo integral y holístico de la persona, así como de todas sus dimensiones de la vida; tal y como viene indicado en el trabajo de Zonca (2004) y en el de Brandani y Tomisich (2005).

Por otra parte, en Valencia, con la aplicación del modelo de Hellison (2003b), han hecho una estructuración de las actividades, a partir de los cinco niveles que se desarrollan en unidades didácticas (Escartí Carbonell, Pascual Baños, Gutiérrez Sanmartín, 2005).

En la aplicación de las actividades es necesario establecer relaciones a nivel institucional (como en el caso de proyectos que vienen implementados en la escuela) y familiar (para involucrar todas las dimensiones de la vida de la persona hacia un desarrollo holístico). No sólo los padres tienen una gran influencia en los menores, sino, también, los resultados del proyecto. Para ello, deben comprender su importancia y sentirse parte del mismo, tal como subrayan Ronci, Fiore, Lucia, Massa, Gallina (2010) y, en el segundo volumen de su trabajo, Paparella (2009).

Estas relaciones no siempre dan buenos resultados como hemos visto en el proyecto del Lazio Rugby, así como en algunos aspectos de la aplicación de Valencia, en la que algunos profesores implementadores del proyecto han perdido parte de su motivación. Por el contrario, el Terni Rugby ha declarado tener una buena relación con las escuelas donde han desarrollado el proyecto. Afirman, también, haber establecido una buena conexión con los padres, que constituyen parte fundamental en el desarrollo del proyecto. En la aplicación del programa de Hellison (2003b), Carmina Pascual ha afirmado no haber todavía alcanzado esta relación siendo esto un desafío de futuro.

Por lo que se refiere a los instrumentos de recogida de datos, tenemos diferentes modalidades, algunas experimentales y otras más científicas. En el proyecto de Valencia se utilizó, como instrumento de evaluación, el TARE (*Tool for Assessing Responsibility-Based Education*) (anexo n.6) que es un instrumento específico y científico que va a registrar conductas categorizadas (constructos) y que está construido por Wright & Craig (2011). En el caso del Terni Rugby, sin embargo, la evaluación se ha desarrollado a través de diferentes técnicas como la entrevista con los responsables de las instituciones involucradas en el proyecto. También, han utilizado experimentalmente un instrumento de verificación que permite registrar las observaciones a los que implementan el proyecto y, por último,

destaca la supervisión de las actividades por parte de un grupo de profesores de la Universidad de Roma La Sapienza.

Finalmente, el proyecto *Hacer equipo para vencer* del Club Deportivo Lazio Rugby, utiliza dos instrumentos, siempre experimentales: uno de evaluación inicial, en el cual cada participante se describe a sí mismo; y uno final, donde los participantes hacen una evaluación sobre el proyecto y las posibles propuestas de mejora y de acciones futuras. Estos diferentes instrumentos que utilizan los dos club deportivos deben ser validados, después de estas primeras aplicaciones, para permitir valorar los resultados logrados del proyecto de una manera más objetiva, tal como ha subrayado Cerri (2004).

Por lo tanto, podemos concluir que todos los aspectos que constituyen a la estructura general del proyecto, registrados en Leone y Prezza (2003), Cerri (2004), Brandani y Tomisich (2005), Paglilla y Paglilla (2007), han sido contemplados en las intervenciones educativas a través del deporte. No obstante, se debería ampliar el proceso de implementación del mismo a partir de instrumentos de evaluación ya validados, y, en alguno de ellos, una estructuración de las actividades más concreta que permita, al mismo tiempo, mantener la flexibilidad necesaria, tal y como indican Paparella (2009), Leone y Prezza (2003), Brandani y Tomisich (2005), Maulini (2006b) y Paglilla y Paglilla (2007).

Una vez realizada la discusión de los resultados nos hallamos en condiciones de poder establecer las conclusiones del estudio así como poder trazar futuras prospectivas de la investigación.

CAPÍTULO 5.
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

Este capítulo está estructurado en dos partes. En la primera se presentan las conclusiones de esta investigación a fin de identificar y verificar las competencias educativas necesarias en los profesionales deportivos para la promoción del bienestar en los jóvenes a través del deporte. Por ello, partiendo de los objetivos generales y específicos propuestos y atendiendo a los resultados obtenidos, expondremos las conclusiones a que hemos llegado.

En la segunda reflexionamos acerca de los hallazgos obtenidos en esta tesis, con el propósito de diseñar prospectivas de futuros trabajos e investigaciones en relación con la temática que aquí hemos abordado, como se verá a continuación.

5.1 CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan en este capítulo tienen como punto de partida los objetivos planteados en la investigación, tal y como, se ha indicado anteriormente. Respecto al **primer objetivo general**, “*identificar las competencias educativas necesarias para asegurar que el deporte sea, verdaderamente, un instrumento educativo promotor, junto con otros agentes educativos, del bienestar de los jóvenes*”, exponemos las conclusiones obtenidas dando, a la vez, respuesta a cada uno de sus correspondientes objetivos específicos:

a.1. Objetivo específico: *Conocer qué competencias educativas son las que necesitan los profesionales deportivos para ser educadores, y no simplemente técnicos del deporte, según la percepción de los entrenadores y responsables de proyectos de intervención educativa.*

Respecto a este primer objetivo, concluimos que las competencias educativas

consideradas fundamentales para lograr una formación educativa integral del profesional del deporte que trabaja en el sector deportivo juvenil son:

- ***En relación con las habilidades interpersonales.*** Los entrevistados han considerado importantes, las siguientes:
 - La comunicación eficaz.
 - La escucha activa.
 - El diálogo.
 - La capacidad de crear un clima positivo entre el equipo deportivo.
 - La comprensión de las necesidades de los deportistas.
 - La inteligencia emocional.
 - El trabajo en equipo con otros profesionales.

- ***En relación con las estrategias didácticas.*** Los entrevistados han destacado, como más importantes:
 - La capacidad de gestionar los errores y las dinámicas de grupo.
 - La participación activa de los deportistas.
 - La motivación por parte del profesorado.
 - El compartir los mismos objetivos entre los entrenadores, deportistas y familias.
 - La capacidad de enseñar a través del juego utilizando los trabajos en grupo,
 - El desarrollo, en los deportistas, de la gestión de sus propias emociones.
 - El proceso de liderazgo, **de empoderamiento** y de superación, siempre utilizando el juego deportivo como instrumento privilegiado.

- **En relación con los valores de referencia.** Los entrevistados han hecho hincapié en:

- El respeto para sí mismo.
- La responsabilidad.

Los entrenadores han indicado, también:

- La honestidad.
- La lealtad.
- La competición.

Los responsables de los proyectos de intervención educativa a través del deporte, han subrayado:

- El respeto.
- La responsabilidad.
- La amistad.
- La solidaridad.
- La diversidad.

- **En relación con el conocimiento de la disciplina deportiva.** Ha sido destacada por los entrenadores y, de manera implícita, por los responsables del proyecto de intervención educativa a través del deporte, como un instrumento educativo sobre el que se focalizan los proyectos de intervención.

a.2. Objetivo específico: *Analizar proyectos italianos de intervención educativa que ayuden en la superación de la problemática juvenil a través del rugby.*

Tras el análisis de los dos proyectos de intervención educativa llevados a cabo con jóvenes italianos a través del rugby, se evidencia que ambos se estructuran según el modelo presente en la literatura analizada (Leone y

Prezza, 2003; Zonca, 2004; Cerri, 2004; Brandani y Tomisich, 2005; Maulini, 2006b; Paglilla y Paglilla, 2007; Paparella, 2009).

El proyecto Terni Rugby, aunque nace con el objetivo específico de combatir, de manera exclusiva, el acoso escolar entre los jóvenes, tras la aplicación del proyecto y respondiendo a una característica propia de la proyección de intervención educativa, como es la flexibilidad, se amplía este primer objetivo a una finalidad de carácter más general que se adapte a las diferentes urgencias educativas presentes en el territorio en cual se estaba implementado. La conclusión es que este tipo de proyectos de intervención educativa no tienen un carácter fijo, sino que pueden llegar a modificar su estructura propia, con el fin de hacer frente a los nuevos desafíos sociales que surjan en el entorno.

Tras el análisis del proyecto Terni Rugby se concluye que los propósitos que presentan este tipo de intervenciones, no tienen tampoco una finalidad fija e inamovible, dado que la finalidad previamente planificada en este proyecto era la reducción del malestar juvenil. Al objeto de responder a las necesidades del territorio, y tras una óptica positiva y de flexibilidad, se han ampliado sus finalidades a aspectos como la prevención del malestar y la modulación de la misma.

Se hace necesario que, para el desarrollo integral y holístico de la persona y de todas sus dimensiones de vida, la aplicación de estos proyectos de intervención se desarrolle, no solamente en el ámbito deportivo sino, también, en diversas actividades laterales que prevean la participación de la familia y del apoyo escolar. Todo esto con el propósito de favorecer una adecuada simbiosis entre la educación formal (escuela), no formal (equipo deportivo) e informal (familia). No obstante, esta adecuada simbiosis, entre la educación formal y no formal, no siempre se produce, sobre todo, debido a problemas de relación con las instituciones que, en ocasiones, adolecen de una inadecuada colaboración y cooperación del personal escolar con este tipo de proyectos de intervención educativa.

Finalmente, se destaca que, a pesar de la importancia de estos dos proyectos, aún tienen un carácter experimental, faltándoles los instrumentos de recogida de datos validados para la evaluación inicial, intermedia y final, por lo que no finalizan un proceso pedagógico circular donde, desde la práctica, se llegue a una reflexión teórica y científica que justifique la importancia de estas intervenciones que permitan mejorar las posibles problemáticas surgidas.

a.3 Objetivo específico: *Examinar el proyecto de adaptación del modelo Hellison desarrollado en la Universidad de Valencia, para prevenir el malestar juvenil y reducir las situaciones de riesgo a través del deporte.*

Tras el análisis del proyecto de Hellison aplicado en Valencia, se concluye que aunque es un programa consolidado, también es un proyecto de implementación flexible. Es decir, se pueden adaptar sus finalidades previas a los intereses propios del sector a intervenir, dado que durante la implementación del proyecto se dieron cuenta que podía ser más eficaz trabajar en base a la prevención que a la reducción del malestar juvenil, siendo necesaria una adaptación a este contexto social.

Para la aplicación de este tipo de proyectos se necesita una mejora en la sensibilización y motivación de los profesores que se encargan de implementar las actividades según los cinco niveles que propone Hellison. Esta conclusión nace de la dificultad que se ha detectado en este proyecto respecto a la falta de constancia y de motivación en la participación de los profesores que debían implementar el modelo, a pesar de que lo hacía de manera voluntaria. La implementación de un proyecto, como el de Hellison, necesita una actuación más armónica y sistémica de los diferentes agentes educativos involucrados en el proyecto, como son los profesores que aplican el mismo, los compañeros de trabajo y las familias de los jóvenes involucrados en la actuación. Esta conclusión deriva de la manifestación

expuesta por investigadores del proyecto en la cual se señala la necesidad de la incorporación de los padres al mismo. Finalmente, aunque esta intervención educativa también tiene un carácter experimental, se puede concluir que, gracias a la utilización de un instrumento seguro y fiable como es el TARE (Tool for Assesing Responsibility-Based Education), es posible evaluar y monitorizar el desarrollo del proceso, en sus cinco niveles, desde una dimensión científica.

Respecto al **segundo objetivo de carácter** general, “*Verificar si estas competencias educativas son desarrolladas en el currículo universitario de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región del Lazio destinadas a formar a los profesionales deportivos*”, se expondrán las conclusiones dando respuesta a cada uno de sus objetivos específicos:

b.1. Objetivo específico: *Conocer el grado de importancia que los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región del Lazio dan a las competencias educativas necesarias para los profesionales deportivos.*

Atendiendo a este primer objetivo, en relación a las competencias educativas extraídas desde las entrevistas y la literatura, más de la mitad de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región del Lazio han atribuido a todas las competencias un grado de importancia elevado. De manera especial, se destacan:

-Las habilidades interpersonales:

- *Saber comunicar eficazmente.*
- *Crear un clima de confianza en el grupo.,*
- *Tener una buena capacidad de escucha.*
- *Saber trabajar en equipo.*

- Las **estrategias didácticas**:
 - *Saber observar.*
 - *Saber motivar a los deportistas.*
 - *Saber construir y compartir objetivos.*
- Los **valores**:
 - *Responsabilidad en los deportistas.*

Figura n° 8: Principales competencias educativas, según grado de importancia (estudiantes)



Todas estas competencias han sido valoradas, de manera muy positiva, por nueve de cada diez estudiantes y futuros profesionales deportivos.

b.2. Objetivo específico: *Indagar si los estudiantes de la Facultad de Ciencias Motoras de la Región del Lazio consideran que poseen las competencias educativas adecuadas para su futuro trabajo.*

Ocho de cada diez estudiantes declaran poseer las competencias educativas adecuadas para su futuro trabajo como educadores deportivos. No obstante, se debe tener en cuenta que existe un 15% de la muestra que considera no tener alguna de esas competencias educativas, aun cuando piensan que son adecuadas para su formación. Es de destacar, asimismo, que, entre las competencias consideradas adecuadas para el trabajo futuro del profesional deportivo (utilización de las nuevas tecnologías y promover la autonomía de los deportistas), tres de cada diez estudiantes indican no poseerlas.

b.3. Objetivo específico: *Averiguar si las competencias educativas que afirman los estudiantes poseer, han sido adquiridas mediante la formación universitaria que han recibido en las Facultades de Ciencias Motoras de la Región del Lazio.*

Respecto a los resultados obtenidos en la segunda parte del cuestionario, podemos concluir que las competencias que los estudiantes, de tercer año del Curso del Grado en Actividades Motoras y Deportivas de las Facultades de Ciencias Motoras de la Región del Lazio, han adquirido a través de la formación universitaria son, fundamentalmente, técnico-deportivas. Esto evidencia que la formación de los futuros profesionales deportivos en las Facultades de Ciencias Motoras, en Italia, es prioritariamente de carácter técnico-deportivo, descuidando la formación psicopedagógica y educativa que, efectivamente, permitiría escapar de un modelo exclusivamente técnico para llegar a una formación más educativo-deportiva.

5.2. PROSPECTIVAS FUTURAS

Como prospectivas futuras, a partir de los resultados de este estudio, sería interesante investigar si esta escasa formación psicopedagógica que se da en las Facultades de Ciencias Motoras de la Región Lazio, también se extiende a nivel nacional. Para ello, entre otras acciones a llevar a cabo, habría que pasar, al resto de las Facultades italianas, el cuestionario que hemos manejado.

En el caso de que estos datos se confirmaran, sería importante establecer un modelo de competencias educativas para el profesional deportivo, en el que constase la modificación, tanto en la subdivisión de los créditos entre las disciplinas del Grado en Actividades Motoras y Deportivas (L22), como en los programas de estudio del área psicopedagógica. Todo ello con el objeto de favorecer en los estudiantes, a través de este modelo, un desarrollo más adecuado de las competencias educativas que se han destacado como importantes en esta investigación.

Otra prospectiva para un futuro trabajo, es la evaluación de este posible modelo de formación educativa, con el objeto de poder implementarlo en el resto de Facultades italianas. Esta posible necesidad viene, también, subrayada por el European Observatory of Sport and Employment (EOSE), dado que pone el acento en la importancia de formar profesionales del deporte en el sector de la educación social, y en la importancia que tiene, para el sistema formativo europeo, innovar y adecuar las políticas formativas para garantizar la inserción de los profesionales del deporte en el mercado de trabajo. Este desafío para la formación universitaria de las Facultades de Ciencias Motoras en Italia, podría representar el punto de partida de un estudio comparativo sobre la formación de los profesionales deportivos a nivel europeo que analizara, con mayor profundidad, los itinerarios formativos y los currículos universitarios de las profesiones deportivas.

Una nueva perspectiva de trabajo, a raíz de esta investigación, podría ser la de apoyar a los clubes deportivos que implementan proyectos experimentales de intervención educativa a través del deporte, mediante una investigación que permita la construcción y validación de instrumentos de evaluación para la recogida de los datos. Además, sería interesante construir, a partir de un trabajo de comparación con otras experiencias y modelos ya existentes, líneas directrices generales y flexibles para el diseño de intervenciones educativas a través del deporte para, de esta manera, facilitar su difusión en Italia.

Evidentemente, para que esto sea factible, se necesita la implicación de las diversas universidades, además de que se consiga involucrar y sensibilizar, también, al conjunto de las federaciones, entidades locales e instituciones escolares.

5.3 CONCLUSIONS AND FUTURE PERSPECTIVES

This chapter is structured in two parts. The first part shows the conclusions of this research in order to identify and verify the fundamental educational competences sport professionals to promote well-being in youth through sport. Starting from the general and specific objectives proposed and with reference to the results obtained, we will discuss the conclusions the main conclusions of our study. Secondly, we will reflect on the results of our Thesis, in order to develop of future researches which refer to the main issues we have addressed here.

5.4 CONCLUSIONS

The conclusions of this study are as follows: with reference to the first objective: "to identify the educational competences necessary to ensure that sport is a truly educational tool able to promote, together with other educational agencies, well-being in youth ", we will show the conclusions we have achieved.

a.1 Specific objective: *To know what educational competences sport professionals need to be considered as educators, and not merely sport technicians, by coaches and responsables of educational sport projects.*

With reference to this first objective, we conclude that the educational competences sport professionals need to work with youth are:

- *Interpersonal competences:*

- Effective communication.
- Active listening.
- Dialogue.
- Ability to create a positive climate among the members of sports team.
- To Understand the needs of athletes.
- Emotional intelligence.
- Ability to work in team with other professionals.

- *Teaching strategies:*

- Ability to manage mistakes and group dynamics.
- Active participation of athletes.

- Motivation by coaches.
 - To share the same aims between coaches, athletes and families.
 - Ability to teach using games and work groups.
 - To teach athletes to manage their own emotions.
 - To help athletes develop leadership, empowerment and coping, through.
- *Reference values (from the point of view of coaches and people responsible of educational sport projects):***

- Respect for the self.
 - Responsibility.
 - Honesty.
 - Loyalty.
 - Competition
 - Respect.
 - Responsibility.
 - Friendship.
 - Solidarity.
 - Diversity.
- *Technical skills about the sports. The importance of technical skills has been explicitly highlighted by the twenty coaches and implicitly, by the other people responsible of the educational sport projects.***

a.2 Specific objective: *To analyze Italian educational sport projects focused on overcoming the problems of youth through rugby.*

The analysis of these two projects as showed that both of them have been structured in accordance to the main models proposed in the scientific literature we have reviewed.

The “Terni Rugby project”, was born with the specific aim of fighting against and preventing, exclusively, bullying among young people. Subsequently, this main aim of the project was implemented in order to respond to the different educational needs of the young people living in the territory where it was carried out. This implementation has showed that one of the first characteristics of an educational project should be always “flexibility”.

In short, our study has showed that this type of educational intervention projects does not have a fixed structure but can modify their structure in order to face the new social challenges emerging from contemporary society. Moreover, we have demonstrated that, for a complete and holistic development of the person, this kind of projects should be implemented not only in the framework of sport education but also in all of the life contexts in which young people live.

In conclusion, we have stressed that these two projects, despite their interesting results, are still based on experience and have never been validated from a scientific point of view: that is using experimental tools and scientific means in order to collect, process, analyze and validate the data emerging from the experience.

a.3 Specific objective: *analysis an adaptation of Hellison’s Model (as developed by Valencia University) focused on prevention and aimed to reduce at risk behaviors in youth through sport.*

The analysis of Hellison’s Model as applied by Valencia University has showed that this model has been conceived of as flexible structure. That is a structure able to respond to the educational needs of different social contexts.

What emerges from the analysis of this application is, on the one hand, the importance of motivating those who are responsible and implement the

project through the engagement of all the people and social agencies involved in it (that is, teachers, coworkers, and so forth). On the other hand, the importance of involving the parents of all the people who take part in the project.

Moreover, thanks to the use of the Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE), it was possible to monitor and to supervise from a scientific point of view the developmental process of Hellison's Model as applied on the base of its five levels.

Second general objective: *"To verify if the Sport Sciences Departments of Latium Region promote the development of educational competences among their students who will be future professionals of sport education.*

b.1 Specific objective: *To Know the degree importance scale that these students give to the educational competences with reference to sport professionals.*

From the analysis of the data has emerged that more than a half of all of the students of these faculties think that these competences are all important. In particular, among them, they have stressed as more important the following ones:

- *Interpersonal competences:*

- To know how to communicate effectively.
- To create confidence in the group.
- Good listening skills.
- Ability to work in team.

- *Teaching strategies:*

- Observation skills.

- To know how to motivate athletes.
- To learn to build and share objectives

- **Reference values:**

- To promote responsibility in athletes.

All these competencies have been valued as very positive by the 90 % of the sample.

b.2 Specific objective: *To investigate if the students attending the sport sciences universities courses of Latium Region believe to own educational competences for their future work.*

Eight of ten students said to have developed educational competencies for their future work as sport educators. However, it should be noted that, on one hand, there is a 15% of the sample that has said not to own any of these educational competencies; on the other hand, that this part of sample thinks that these competences can be useful for their training.

Another result to stress is that, among the competences thought as more important by students for their future work as sport professionals (to use new technologies, to promote autonomy in athletes, and so on), three of ten have said not to own it.

b.3 Specific objective: *To investigate if the educational competencies owned by students have been develop during their attendance to sport sciences university courses.*

With reference to second part of the questionnaire we have administered to the sport sciences students, the research has revealed that the competences developed through the attendance of sport sciences courses are mainly technical ones.

This result reveals that there exists a lack in the development of psycho-pedagogical competences of the students attending sport sciences courses. This lack does not allow to go beyond the limits of the mere technical knowledge usually provided by these courses.

5.5 FUTURE PERSPECTIVES

As future perspectives, starting from the results of this study, it would be interesting to investigate if this lack of training in the field of psycho-pedagogical competences can be found not only in the sport sciences department of Latium region but also in other Italian sport sciences departments. For this reason, we think that it would be also interesting to administer our questionnaire to other students from other Italian sport sciences departments.

If these future data will confirm the results of our study, one could build a model of educational competences for sport professionals and suggest a change in the curricula of sport sciences departments as well as a modification in their learning credits distribution, as suggested by the European Observatory of Sport and Employment (EOSE).

Another future perspective could be to help sport clubs involved in projects about sport education to develop scientific tools to validate and evaluate their projects. Moreover, it would be interesting to draw some general and flexible guidelines in order to spread this kind of educational interventions in Italy.

To make it possible, we think that it would be absolutely necessary to involve in these sport education projects not only the departments of sport sciences but also sports federations, local governments and schools.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

- Agazzi, A. (1951). *Saggi sulla natura del fatto educativo*. Brescia: La Scuola.
- Almeida, C. (2007). O emprego e as profissões do desporto. En Bento, J. y Constantino, J. (eds.), *Em defesa do desporto*. Coimbra: Almedina.
- Aloise-Young, P.A., Graham, J.W., & Hansen, W.B. (1994). Peer influence on smoking initiation during early adolescence: A comparison of group members and group outsiders. *Journal of Applied Psychology*, Vol 79(2), 281-287.
- Ardizzone, P. & Rivoltella, P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Aristotele (2000). *Etica Nicomachea*. Mazzarelli C. (coord.) Milano: Ed. Bompiani.
- Arnold, P.J. (1998). *Educazione motoria, sport e curricolo*, Milano: Guerini Studio.
- Augustin, J.P. (2003). *Le sport et ses métiers. Nouvelle pratiques et enjeux d'une professionnalisation*, Paris: La Découverte.
- AUR (Agenzia Umbria Ricerche) (2009). *I giovani adolescenti in Umbria*. Perugia: AUR Volumi.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e Applicazioni*. Trento: Erikson.
- Barbagli, L. & Vanali, R. (2010). *Semeiotica del counseling relazionale*. Bergamo: Edizioni PREPOS.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bauman, Z. (2003). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Editori Laterza.

- Benney, M. y Hughes, E. (1970). Of Sociology and the Interview. En Denzin, N. (Comp.): *Sociological Methods: A Sourcebook*. Chicago, Aldine, pp 175-181.
- Berlinguer, G. (1994). *Etica della salute*. Milano: Il Saggiatore.
- Bertalanffy, L. (2004). *Teoria generale dei sistemi*. Milano: Mondadori.
- Bertolini, P. (1958). *Pedagogia e fenomenologia*. Bologna: Malipiero.
- Bocchi, G. y Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boda, G. & Landi, S. (2005). *Life skills: il problem solving*. Roma: Carocci.
- Boda, G. (2001). *Life Skills Peer Education: Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bodgan, S. J. y Taylor, R. (1990). *Introduzione a los Métodos Cualitativos de la Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Borgogni, A. (1993). *Il corpo invadente*. Firenze: Firenze Athaeneum.
- Brandani, W. y Tomisich, M. (2005). *La Progettazione Educativa*. Il Lavoro Sociale Nei Contesti Educativi. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruni, C. (2001). Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2001-2003. En *Forum*. Rivista di Cultura e Amministrazione delle Politiche Sociali , N. 11.
- Bruscaglioni, M. (2004). La formazione dei formatori per l'acquisizione di meta competenze. En Isfol (Eds), *Apprendimento di Competenze Strategiche* (pp. 279-335). Franco Angeli: Milano,
- Buber, M. (2004). *Il principio dialogico*. Milano: San Paolo Edizioni.

- Cairo, M. T. (1993). *Educazione alla salute. Soggetti e luoghi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Camarero Galindo, L. A. y Del Val, C. (2001). *Técnicas avanzadas de investigación social*. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- Cambi, F., Cives, G. & Fornaca, R. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F. (2007). *Educare nella e per la complessità: un compito ancora aperto*. In *Proposta Educativa*, 1/07, pp. 17-23.
- Cambi, F. y Piscitelli, M. (coord.) (2005). *Complessità e narrazione*. Armando: Roma.
- Campanini, G. y Pesenti, M. (coord.) (2004). *E. Mounier, Il personalismo*. Roma: Ed. Ave.
- Caroni, V. y Iori, V. (1988). *Asimmetria nel rapporto educativo*. Roma: Armando.
- Carraro, A. (2004). Educare attraverso lo sport: una riflessione critica. En *Orientamenti Pedagogici*, 51 (6), novembre-dicembre, 969-980.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., White, H. & Padin, R. (1985). *Predicting marijuana use and delinquency in two longitudinal studies*. Trabajo presentado en el Encontro Anual da Sociedade Americana de Criminologia, San Diego, CA.
- Catalfamo, G. (1971). *Personalismo senza dogmi. Saggio sulla motivazione educativa*. Roma: Armando.
- Cecchini, J. A., Montero J. y Peña J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.

- Cerri, R. (coord.) (2004). *Valutare i progetti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Chionna, A. (2001). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Commissione Europea, (1996). *Libro Bianco: Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*.
- Compagnone, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth: Going beyond the at-risk boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(6), 58-63.
- Comunità Europea, (2007). *Libro bianco sullo sport*. Bruxelles, Commissione dell'Unione Europea.
- Comunità Europea, (2006). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*. 2006/962/CE.
- Comunità Europea, (2004). *Vocasport-La formation et l'enseignement professionnels dans le domaine du sport dans le pays de l'Union Européenne: situation, tendances et perspectives*. En <http://ec.europa.eu/sport/documents/lotvocasport.pdf>
- Contreras Domingo, J. (1995). La construcción de una cultura democrática en la escuela: el papel mediador del docente. En *Kikiriki*, 37, 35-42
- Contreras Jordán, O. R. y García López, M. (2010). Comunicación y Aprendizaje en Educación Física. En González Arévalo, C. y Lleixa Arribas, T. (coords.). *Didáctica de la educación física* pp.47-64. Barcelona: Editorial Graó.
- Cook, T. D. & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos Cualitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.

- Corsi, M., (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cortina Orts, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cruz, J., Dias, C., Gomes, A. R., Cardoso, M., Gomes, D., Oliveira, H., Pereira, M. & Alves, A. (1998). *Lutar por Objectivos: Manual do formador*. Braga: Universidade do Minho.
- Cutforth, N. (2000). Connecting school physical education to the community through service-learning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71 (2), 39-45.
- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: Reflections on an after-school program in a Denver elementary school. En *Quest*, 49, 130-139.
- Cutforth, N. & Parker, M. (1996). Promoting affective development in physical education: The value of journal writing. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (7), 19-23.
- Cutforth, N. & Puckett, K. M. (1999). An investigation into the organization, challenges and impact of an urban apprentice teacher program. En *The Urban Review*, 31 (2), 153-172.
- Cyrulnik, B. & Malaguti, E. (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erikson.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? En *Annals of American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Danish, S. J. (1998). *Learning and teaching life skills trough sport. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Psicologia Aplicada ao Desporto e Actividade Física*. Braga: Universidade do Minho.

- Danish, S. J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescents. En Albee, G. & Gullotta, T. (Eds.). *Primary prevention works*, (Vol. 6, 291-312). London: Sage Publications, Inc.
- Danish, S. J. (1993). A life-skills, multi-site intervention program for adolescents. En *NMHA Prevention Update*, 4, 8-9.
- Danish, S. J. (1991). Reflections on the status and future of community psychology. En *Community Psychologist*, 28, 16-18.
- Danish, S. J. (1990). Ethical considerations in the design, implementation and evaluation of developmental interventions. En Fisher, C. B. & Tryon W. W. (Eds.). *Ethics in applied developmental psychology: emerging issues in an emerging field*, (Vol. 4, 93-112). New York: Ablex Publishing.
- Danish, S. J. & Conter, K. R. (1978). Intervention and evaluation: two sides of the same community coin. En Goldman, L. (Eds.), *Research methods for counselor* (343-359). New York: Wiley.
- Danish, S. J., D'Augelli, A. R. & Ginsberg, M. R. (1984). Life development intervention: promotion of mental health through the development of competence. En Brown, S. D. & Lent, R. V. (Eds.), *Handbook of counseling psychology*, 33, 446-453.
- Danish, S. J. & Donohue, T. (1995). Understanding media's influence on the development of antisocial and prosocial behavior. En Hampton, R. Jenkins, P. & Gullotta, T. (Eds.), *Preventing violence in America* (133-156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danish, S. J. & Hale, B. D. (1983). Sport psychology: Teaching skills to athletes and coaches. En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54 (8), 80-81.

- Danish, S. J. & Hale, B. D. (1981). Toward an understanding of the practice of sport psychology. En *Journal of Sport Psychology*, 3, 90-99.
- Danish, S. J., Mash, J. M., Howard, C. W., Curl, S. J., Meyer, A. L., Owens, S. & Kendall, K. (1992a). *Going for the goal leader manual*. Virginia: Department of Psychology, Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. J., Mash, J. M., Howard, C. W., Curl, S. J., Meyer, A. L., Owens, S. & Kendall, K. (1992b). *Going for the goal student activity manual*. Virginia: Department of Psychology. Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. J. & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. En *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S. J., Nellen, V. C. & Owens, S. S. (1996). Teaching life skills through sport: Community-based programs for adolescents. En Van Raalte, J. L., y Brewer, B. (Eds.). *Exploring Sport and exercise Psychology* (205-225). Washington, DC: American Psychological Association.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J. & Hale, B. D. (1995). Psychological interventions: A life development model. En Murphy, S. (Ed.), *Sport psychology interventions* (19-28). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J. & Hale, B. D. (1993). Life development intervention for athletes: life skills through sports. En *Counseling Psychologist*, 21, 352-385.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J. & Hale, B. D. (1992). A developmental-educational model of sport psychology. En *The Sport Psychologist*, 6, 403-415.

- Danish, S. J., Petitpas, A. J. & Hale, B. D. (1990). Sport as a context for developing competence. En Gullotta, G., Adams, G. & Monteymar, R. (Eds.), *Developing social competency in adolescence* (Vol. 3, 164-194). Newbury Park, CA: Sage.
- Danish, S. J., Smeyer. M. & Novak, C. (1980). Development intervention. Enhancing life-event process. En Baltes, P. B. & Brim, O. G. (Eds.), *Live-span development and behavior* (3). New York: Academia Press
- Davi, M. (2008). Padronanze trasversali nelle competenze dell'educatore. En Farné (coord.), *Sport e Formazione*, 169-190. Milano: Edizione Guerini e Associati.
- De Giacinto, S. (1977). *Educazione come sistema*. Brescia: La Scuola.
- DeBusk, M. & Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self responsibility model for delinquency prone youth. En *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Decreto Legislativo (D. Lgs. n.178/1998). *Transformación de los Institutos Superiores de Educación Física e institución de Facultad y de Cursos de Laurea y Diploma en Ciencias Motoras*. Norma del artículo 17, coma 115, de la ley 15 mayo 1997, n. 127.
- Decreto Ministeriale (D.M. n.155/2007). Determinazione delle classi di laurea magistrale. Decreto 16 marzo 2007.
- Decreto Ministeriale (D.M. n.270/2004). Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica. Decreto 22 ottobre 2004.
- Decreto Ministeriale (D.M. n.509/1999). *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*. Decreto 3 novembre 1999.

- Delors J. A. (coord.) (1996). *Learning: the treasure within*. Parigi: Unesco.
Tr.it (1997). *Nell'educazione un Tesoro*. Roma: Armando.
- Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (2011). Sobre el valor de los contenidos de la educación física. En *Tándem, Deporte y Universidad*, 035, 61-67.
- Díaz de Rada, V. (1999). Técnicas de análisis de datos para investigadores sociales. Aplicaciones prácticas con SPSS para Windows. Madrid: RAMA.
- Diener E., Oishi S. & Lucas R. E. (2003). Personality, Culture, And Subjective Well-Being: Emotional And Cognitive Evaluations of Life. En *Annual Review of Psychology*, 54, 403-25.
- Donati, P. (1994). Salute. En A.A V.V, *Dizionario di sociologia*, Torino: Edizioni San Paolo.
- Eitzen, D. S. (1984). *Sport in contemporary society*. New York: St. Martin's Press.
- Elliott, L. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erikson, E. H. (1974). *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando.
- Escámez Sánchez, J. y Gil Martínez, R. (2001). *La Educación en la Responsabilidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Escartí Carbonell, A. (2003). Enseñando responsabilidad personal y social a adolescentes de riesgo a través de un programa de actividad física y deporte: Un ámbito de intervención en la psicología del deporte. En Márquez, S. (Ed.), *Psicología de la Actividad física y el deporte: perspectiva latina* (pp. 563-566). León: Universidad de León.
- Escartí Carbonell, A., Buelga Vázquez, S., Gutiérrez Sanmartín, M. y Pascual Baños, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la

actividad física y el deporte: el Programa de Responsabilidad Personal y Social. En *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62, 45-52.

Escartí Carbonell, A., Gutiérrez Sanmartín M., Pascual Baños C. y Llopis Goig, R. (2010). Implementation of Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 387-402.

Escartí Carbonell, A., Gutiérrez Sanmartín, M., Pascual Baños, C. & Marín Suelves, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in physical education lessons to adolescents at risk of dropping-out of school. En *The Spanish Journal of Psychology*, 13, (2), 667-676.

Escartí Carbonell, A., Gutiérrez Sanmartín, M., Pascual Baños C., Marín Suelves, D., Martínez Tabuada, C. y Chacón Flores, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio "observacional". En *Revista de Educación*, 341, 373-396.

Escartí Carbonell, A., Gutiérrez Sanmartín, M., Pascual Baños, C., Villar Ramos E., Pons Díez J., Brustad R. y Balagué, G. (2004). Intervención psicosocial, deporte y actividad física como herramientas de mejora de la responsabilidad social en un grupo de adolescentes en riesgo. En *Encuentros en Psicología Social*, 2, 479-482.

Escartí Carbonell, A., Gutiérrez Sanmartín, M., Pascual Baños, C., Villar Ramos E., Pons Díez, J., Brustad R. y Balagué, G. (2002). *Improving self-efficacy and social abilities through sport to high risk adolescents: An intervention program*. Trabajo presentado en I Symposium sobre Autoeficacia: Investigación y Aplicaciones. Universitat Jaume I. Castellón, España.

- Escartí Carbonell, A. y Marín Suelves, D. (2005a). Aplicación del Programa de Responsabilidad Personal y Social en las clases de Educación Física. En Escartí Carbonell, A. Pascual Baños, C. y Gutiérrez Sanmartín M. (Eds.), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (49-60). Barcelona: Graó.
- Escartí Carbonell, A. y Marín Suelves, D. (2005b). Evaluación del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS). En Escartí Carbonell, A. Pascual Baños C. y Gutiérrez Sanmartín M. (Eds.), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (101-116). Barcelona: Graó.
- Escartí Carbonell, A., Pascual Baños, C. y Gutiérrez Sanmartín, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Editorial Graó.
- Fahlberg, L. L., Poulln, A. L., Girdano, D. A. & Dusek D. E. (1991). Empowerment as an emerging approach in health education. En *Journal of Health Education*, 22, 185- 193.
- Falcinelli, F. (2000). *Cultura, tecnologia, azione didattica*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Farné, R. (coord.) (2008). *Sport e Formazione*. Milano: Edizione Guerini e Associati.
- Ferraroli L. (1997). Disagio. En Prellezo, Nanni, Malizia (Eds.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*. Roma: Las.
- FIEP (2000). *Manifesto Mondiale Educazione Fisica*. En http://www.emscuola.org/orizzonti/2001/marzo2001/manifesto_mondiale.pdf. Consultada el 28/04/2009.
- Filippello P. (2003). *I comportamenti aggressivi. Le strategie di intervento*. Roma: Carocci.

- Flores D'Arcais G. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Flores D'Arcais G. (1972). *La mia pedagogia*. Padova: Liviana.
- Ford D. H. & Lerner R. M. (1992). *Developmental systems theory: an integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Formenti, L. (2006). *Psicomotricità. Educazione e prevenzione. La progettazione in ambito socio educativo*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Fraile Aranda, A. (2011). La formación del educador deportivo y su perfil profesional. En *Revista Misión Joven*, 352, (15-21). ISSN: 1696-6432.
- Fraile Aranda, A. (coord.) (2008). *Los conflictos en las clases de educación física y algunas estrategias para la resolución*, Barcelona: Editorial Graó.
- Fraile Aranda, A. (2008). Il modello centrato sulla partecipazione. En Isidori, E. y Fraile Aranda, A. (Eds.). *Educazione sport e valori. Un approccio pedagogico critico riflessivo* (108-110). Roma: Aracne.
- Fraile Aranda, A. (2005). *Metodología de la enseñanza y entrenamiento deportivos al fútbol*. Madrid: Gymnos.
- Fraile Aranda, A., (2004). Hacia un deporte escolar educativo. En Fraile Aranda, A. (coord.). *El deporte escolar en siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Editorial Graó.
- Fraile Aranda, A. (1990). Un modelo didáctico para un programa de escuela deportivas. En *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 4, p.33-36.

- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Galera, A. D. (2001). *Manual de didáctica de la educación física, Vol.I*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Galvan, C. (2004). *Investigating the impact of a service-learning course of teacher candidates and underserved youth*. Tesis doctoral inédita, Greeley: University of Northern Colorado.
- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W's and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(6), 42-43.
- Giesenow, C. (2005). Más allá de la psicología del deporte: la enseñanza de habilidades psicológicas para la vida a través del deporte. Trabajo presentado en el Congreso Interamericano de Psicología (SIP) 26-30/6/2005.
- Giugni, G. (1998). *Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche*. Torino: SEI.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González, J. y Wagenaar, R. (2008). *Universities' contribution to the Bologna process*. En <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>, visitada el 20/11/2010.
- Grimaudo, S. (2006). *La comunicazione e le sue tecniche nella pedagogia e nel counseling*. Francavilla: Edizioni Psiconline.

- Guba, E. G. (1981). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.). *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- Guerra, L. (2010). *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*. Bergamo: Junior Editore.
- Gullotta, T. (1990). Preface. En T. Gullotta, G. Adams, & R. Monteymar (Eds.), *Developing social competency in adolescence (7-8)*. Newbury Park, CA: Sage
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2009). *Estrategias Para Garantizar el Valor Educativo Del Deporte*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional: Forjando valores a través del deporte, Sistema Nacional de Cultura Física y Deporte (SINADE) - Comisión Especial para la Prevención de la Violencia en Espectáculos Deportivos Aguascalientes, México.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós,.
- Hellison, D. (2003a), Teaching personal and social responsibility in physical education. En Silverman, S. J. y Ennis, C. D. (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction (241-254)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003b). *Teaching responsibility through physical activity (2nd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2000a). Physical activity programs for underserved youth. En *Journal of Science & Medicine in Sport*, 3 (3), 238-242.
- Hellison, D. (2000b). Serving underserved youth through physical activity. En Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M. & Stiehl, J. (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking*

- universities and communities* (31-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1993). The Coaching Club: Teaching responsibility to inner-city students. En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64 (5), 66-70.
- Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M. & Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: Linking universities and communities*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Hellison, D., Georgiadis, N. (1992a). Basketball as a vehicle for teaching values. En *Strategies*, 4 (1), 1-4.
- Hellison, D., Martinek, T. & Walsh, D. (2008). Sport and responsible leadership among youth. En Holt, N. L. (Ed.) *Positive youth development through sport* (49-60). New York: Routledge.
- Hellison, D. & Walsh, D. (2002). Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. En *Quest*, 54, 292-307.
- Hellison, D. & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program. En *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.
- Helliwell, J. F. (2002). How's Life? Combining Individual and National Variables to Explain Subjective Well-Being, En *NBER Working Paper*, 9065. En <http://www.nber.org/papers/w9065> visitada el 13/5/2010.
- Hernández Álvarez, J. S., Velázquez Buendía, R. y Alonso Curiel, D. (2004). *La Evaluación en educación física: Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Editorial Graó.

- Hines, M. H. (1988). The effect of first year of matching on the self-esteem of big and little brothers. En *Journal of Humanistic Education and Development*, 27, 61-68.
- Hohmann, A., Lames, M. & Letzelter, M. (2005). *Introducción a la ciencia del entrenamiento*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- IAG (Joint Interagency Group on Young People's Health Development and Protection in Europe and Central Asia). (2005). *Training for Trainers, Peer Education*. New York: United Nations Population Fund and Youth Peer Education Network (Y-PEER).
- Iavarone, M. L. & Iavarone, T. (2004). *Pedagogia del benessere. Riflessioni e azioni per una professionalità educativa in ambito socio-sanitario*. Milano: FrancoAngeli.
- Illich, I. (1975). *Némesis médica*. Madrid: Urano.
- Ingresso, M. (2006). *La promozione del benessere sociale. Progetti e politiche nelle comunità locali*. Milano: Franco Angeli.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Isidori, E. (2009a). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci Editore.
- Isidori, E. (2009b). *Outline of Sport Pedagogy*, Roma: Aracne.
- Isidori, E. y Fraile Aranda, A. (2008). *Educazione, sport e valori*. Roma: Aracne.
- Jhonson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2005). *Mixed methods research: Is there a criterion of demarcation?* Montreal: American Educational Research Association.

- Jiménez Martín, 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 inédita. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Jiménez Martín, P. J. y Durán González, L. J. (2005). *Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores*. En *Apunts*, 80, 13-19.
- Jiménez Martín, P. J. y Durán González, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. En *Apunts*, 77, 25-29.
- Jiménez Martín, P. J. y Vilá Suñe, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Johnston, L. & O'Malley, P. (1986). Why do the nation's students use drugs and alcohol: Self-reported reasons from nine national surveys. En *Journal of Drug Issues*, 16, 29-66.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità*, Torino: Einaudi.
- Jones, R., Armour, K. & Potrac, P. (2004). *Sports Coaching Cultures: From Practice to Theory*. London: Routledge,.
- Jones, J. B. & Philliber, S. (1983). Sexually active but not pregnant: A comparison of teens who risk and teens who plan. En *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 235-251.
- Kahne, J., Nagaoka, J., Brown, A., O'Brien, J., Quinn, T. & Thiede, K. (2001). Assessing after-school programs as contexts for youth development. *Youth and Society*, 32(4), 421-446.
- Kallusky, J. (2000). In-school programs. En Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M. & Stiehl, J. (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (87-114). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Kant, I. (2001). *L'arte di educare*. Roma: Armando Editore.
- Kickbusch, I. (1986). Life styles and Health. *Social Science and Medicine*, 22 (2), 117-124.
- Kimiecik, J. C. y Lawson, H. A. (1996). Toward new approaches for exercise behavior change and health promotion. *Quest*, 48, 102- 125.
- Kleiber, D. A. & Roberts, G. C. (1981). The effects of sport experience in the development of social character: an exploratory investigation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 114-122.
- Klerman, L. (1993). The influence of economic factors on health related behaviors in adolescents. En Millstein, S., Petersen, A. & Nightingale, E. (Eds.), *Promoting the health of adolescents* (38-57). New York: Oxford.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T. S. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Labonté, R. (1994). Community empowerment and fitness. En Quinney, H.A., Gauvin, L. & Wall, A.E. (Eds.), *Toward active living* (219-226). Champaign: Human Kinetics.
- Lalonde, M. (1974), *A new perspective on the health of Canadians: A working paper*. Ottawa: Health & Welfare.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Le Boulch, J. (1979). *Educare con il movimento*. Roma: Armando.
- Leone, L., y Prezza, M. (2003). *Costruire e valutare i progetti nel sociale*. Milano: Franco Angeli.

- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 10–16.
- Lev Pavlovich, M. (2001). *Teoría General del Entrenamiento Deportivo*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Lifka, B. J. (1990). Hiding beneath the stairwell: A dropout prevention program for Hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (6), 40-41.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: University Press.
- Lopez, A. G., (2004). *Empowerment e pedagogia della salute*. Bari: Progedit.
- López Rodríguez, A. (2001). *Nuevos Paradigmas Pedagógicos y Metodológicos en la Educación Física, Deportes y Recreación*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación, Universidad Nacional de Educación. Lima: Editorial Ediune.
- Lord, L. (1994). Personal empowerment and active living. En Quinney H.A.; Gauvin, L. & Wall, A.E.T. (Eds.), *Toward active living* (213-218). Champaign: Human Kinetics.
- Macazaga López, A. M., Rodríguez I. R., Vizcarra Morales M. T. (2001). Pedagogía del deporte escolar y valores educativos. En Isidori E. Y Fraile Aranda, A. (Eds.), *La pedagogía del deporte hoy. Escenarios y desafíos*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.

- Malavasi, P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Mariani V. (2009). *Il lavoro d'équipe nei servizi alla persona. Metodologia e indicazioni operative*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Marín Suelves, D., Escartí Carbonell, A., Gutiérrez Sanmartín, M. y Pascual Baños, C. (2005). *Mejorando la satisfacción de un grupo de docentes de EF a través del PRPS*. Comunicación en el I Congreso de Deporte en edad escolar. Valencia.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C. y Zannini, M. (2004). *Educare le life skills*. Trento: Edizioni Erickson.
- Martens, R. (2002). *Entrenador de éxito*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Martinek, T., McLaughlin, D. y Schilling, T. (1999). Project effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70 (6), 59-65.
- Martinek, T. y Ruiz Pérez, L. M. (2005). Promoting positive youth development through a values-based sport program. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 1-13. Disponible en: <http://www.cafyd.com/REVISTA/art11n11a05.pdf>. Visitada el 20-6-10.
- Martinek, T. y Schilling, T. (2003). Developing compassionate leadership in underserved youths. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74 (5), 33-39.
- Martinek, T., Schilling, T. & Johnson, D. (2001). Evaluation of a sport and mentoring program designed to foster personal and social responsibility in underserved youth. *The Urban Review*, 33, 29-45.
- Maslow, A. H. (1973). *Motivazione e personalità*. Roma: Astrolabio.

- Maulini, C. (in stampa). Allenatore-educatore e positive youth development. En Isidori E., *Pedagogia dell'allenamento*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Maulini, C. (2011). Pedagogía del deporte y desarrollo del bienestar. En Isidori E., Fraile Aranda, A. (coord.): *La pedagogía del deporte hoy. Escenarios y desafíos* (171-213). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Maulini, C. (2010). Competenza, pedagogia e persona. En Xodo C., y Benetton M. (Coord.), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici pedagogici e deontologici* (119-124). Lecce: Pensa Multimedia.
- Maulini, C. (2006a). *Pedagogia, benessere e sport*. Roma: Aracne.
- Maulini, C. (2006b). *Pedagogia della competenza*. Roma: Anicia.
- Maulini, C. (2006c). Dalla Ricerca Azione (RA) all'Action Learning (AL). En Casucci, S. y Maulini, C. (2006). *Apprendere in età adulta. Ricerca e cambiamento dall'action learning al cooperative learning*. Roma: Anicia.
- Meghnagi, S. (2005). *Il sapere professionale*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Melchiorre, V. (1987). *Corpo e persona*. Genova: Marietti Edizioni.
- Meyer A., Burgess, R. & Danish, S. (1996). *The subjective impressions of sixth grade participants concerning the impact of a peer-led positive youth development program on their ability to achieve personal goals*. En Unpublished manuscript.
- Meyer A. & Danish, S. (1996). *Designing life skill interventions: creating a bridge between theory and practice*. En Unpublished manuscript
- Mialaret, G. (1989). *Introduzione alle scienze dell'educazione*. Bari: Laterza.

- Milan, G. (2001). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Milanesi, G. C. (1989). *I giovani nella società complessa: una lettura educativa della condizione giovanile*. Torino: Elle Di Ci, Leumann.
- Mion, R. (1997). Complessità sociale. En Prellezo J. M., Nanni C., Malizia G., *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, p.198. Torino: Elle Di Ci – SEI.
- Modolo, M.A., Sepilli, A., Briziarelli, L. y Ferrari, A. (1981). *Educazione Sanitaria*. Roma: Il pensiero Scientifico.
- Moreno Arroyo, M.P. y del Villar Álvarez, F. (2004). *El entrenador deportivo: Manual práctico para su desarrollo y formación*, Barcelona: Ed. Inde.
- Morin, E. (2000a). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000b). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mounier, E. (1975). *Che cos'è il personalismo?* Torino: Einaudi.
- Mounier, E. (1936). *Manifeste au service du Personalisme*. En Oeuvres, Paris: Editions du Seuil. Tr. it. (1961). *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*, Bari, Ecumenica, 1982.
- Nanni, C. (1986). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*. Roma: LAS.
- Neresini, F. y Ranci, C. (1992). *Disagio giovanile e politiche sociali*. Roma: NIS.

- Newcomb, M. D., Bentler, P. M. & Collins, C. (1986). Alcohol use dissatisfaction with self and life: a longitudinal analysis of young adults. *Journal of Drug Issues*, 16, 479-494
- OCDE (2006). Definición y selección de competencias clave DESECO. Bruxelles: Parlamento Europeo.
- OCSE (2003). *Competenza chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*. Informe final de la investigación, Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations.
- Organizzazione Mondiale Della Sanità (2003). *Skills for health*, HHD/EDC (document 9) GENEVA.
- Organizzazione Mondiale Della Sanità (1999). *Partners in life skills education*, /WHO/MNH/MHP/99.2 GENEVA.
- Organizzazione Mondiale Della Sanità (1998). *Glossario della promozione della salute*. GINEVRA
- Organizzazione Mondiale Della Sanità (1996). Life education skills. Planning for research /WHO/MNH/PSF/96.2 REV.1, GENEVA.
- Organizzazione Mondiale Della Sanità (1993). *Life education skills in school*, WHO/ MNH/ PSF/93.7A REV.1, GENEVA.
- Organizzazione Mondiale Della Sanità (1992). Skills for life. En *Newsletter* /WHO/ MNH/ NLSL/ 92.1,1, Torino.
- Organización Mundial De La Salud (1986), *Ottawa charter for health promotion*. OMS. Ministerio de Salud y Bienestar de Canada. Ottawa.
- Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza (2009). *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*. Firenze: Istituto degli Innocenti.

- Pianigiani, O. (2008). *Disagio*. En Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana. En <http://www.etimo.it/?term=disagio&find=Cerca>. Visitada el 22/3/2009.
- Paglilla, R. y Paglilla, D. (2007). Modelo para la elaboración de proyectos sociales. *Revista Ibero Americana*, 41, 4.
- Paparella, N. (2009). *Il progetto educativo. Comunità educante, opzioni, cirriculi e piani.vol.II*. Roma: Armando Editore.
- Pardo García, R. (2011) El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 211-222.
- Pardo García, 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. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Pascual Baños, C. (2011). La creación de un clima positivo en el aula de educación física: una visión general. En *Tándem, Deporte y Universidad*, 35. 61-67.
- Pascual Baños, C. (2010). El clima en el aula de Educación Física. En González Arévalo, C. y Lleixa Arribas, T. (coords.), *Didáctica de la educación física* (47-64). Barcelona: Editorial Graó.
- Pascual Baños, C., Escartí Carbonell, A., Llopis Goig, R., Gutiérrez Sanmartín, M., Marín Suelves, D. y Wright, P. M. (en prensa). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. En *Research Quarterly for Exercise and Sport*.

- Pastor Ruiz, Y., Balaguer Solá, I. y Garcia-Merita, M.L. (1998). Una revisión sobre las variables de estilos de vida saludables. *Revista de Psicología de la salud*, 10, 15-52.
- Pati, L. (2006). La pedagogia e la prospettiva sistemico-relazionale. En Vico, G., *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati, L. (1994). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: CA Sage.
- Pellai, A., Rinaldin, V., y Tamborini, B. (2003). L'educazione tra pari. Prospettive teoriche e modelli. En Quaderni di Animazione e Formazione, *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*. Torino: EGA Editore.
- Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo*. Roma: LAS.
- Pereira, E. (2007). O desporto como cluster de turismo. En Bento, J., Constantino, J. (Eds.), *Em defesa do desporto* (289 - 315). Coimbra: Almedina.
- Perrenoud, P. (2003). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Perry, C. L. & Jessor, R. (1985). The concept of health promotion and the prevention of adolescent drug abuse. *Health Education Quarterly*, 12, 169-184.
- Petitpas, A. J. & Champagne, D. E. (1988). Developmental programming for intercollegiate athletes. *Journal of college students development*, 29 (5), 454-460.

- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63–80.
- Pollo, M. (2004). *Manuale di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Postic, M. (1983). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro scolaro*. Roma: Armando Editore.
- Prat Grau, M. y Soler Prat, S. (2003). *Actitudes Valores y Normas en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Inde.
- Pritchard, P. (1981). *Manual de Atención Primaria de Salud*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Processo di Bologna (2004). *Descriptori di Dublino*. En jointquality.org. Visitado el 15/5/2012.
- Rappaport, J. (1984): Studies in empowerment - Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3, 17.
- Reid, H. (2002). *The philosophical athlete*. Durham: Carolina Academic Press.
- Reiffers, J. L. (1996). Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation. *Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation e la formation*. Decembre 1996.
- Rodríguez Marín, J. y García Hurtado, J. A. (1995). Estilo de vida y salud. En Latorre, J. M. (Editor), *Ciencias psicosociales aplicadas II*, Madrid: Síntesis
- Rogers, C. R. (1983). *Un modo di essere*. Firenze: Psycho.
- Romans Siqués, M., Petrus Rotger, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

- Ronci, C. M., Fiore, C., Lucia, U., Massa, A. A. y Gallina, M. A. (2010). *Scuola e Famiglia tra continuità e cambiamenti*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, B. (1992). *Intersoggettività ed educazione*. Brescia: La scuola.
- Ruis Santos, J. (2005). *Metodología y técnica de atletismo*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Ruíz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid: CCS.
- Ruíz Pérez, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, J. y Jiménez Martín, P. J. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Santesmases, M. (2001). *DYANE Versión 2. Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Madrid: Pirámide.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Entrevista. Lo que importa es saber a qué valores sirve la evaluación. *Revista Aula Hoy*, 5, 15.
- Santucci, U. (2007). *Fai luce sulla chiave. Problem setting: l'arte di definire i problemi prima di risolverli*. Roma: L'Airone Editrice.
- Sanz Arazuri, E. (2005). *La practica fisico deportiva de tiempo libre en universitarios. Analisis y propuesta de mejora*. Logroño: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Schilling, T. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (4), 355-365.

- Schilling, T., Martinek, T. & Carson, S. (2007). Youth leaders' perceptions of commitment to a responsibility-based physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78 (1), 48-60.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books; trad. it. Schön, D.A. (1993): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica* Bari: Dedalo.
- Snyder, M. & Omoto, A. (1992). Who helps and why? The psychology of AIDS volunteerism. En Spacapan, S. & Oskamp, S. (Eds.), *Helping and being helped*. En *Naturalistic studies* (231-239). Newbury Park, CA: Sage
- Stefanini, L. (1932). *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*. Padova: CEDAM.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Striano, M. (1997). Per un'educazione al pensiero complesso. En *Bollettino SFI*, n. 159/97
- Thiess, G., Tschiene, P. y Nickel, H. (2004). *Teoría y Metodología de la Competición Deportiva*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- UNESCO (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. En *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, N. 8. En <http://www.ibe.unesco.org/>

- UNESCO (1997). La educación encierra un tesoro. En http://www.unesco.org/.../DELORS_S.P. Consultada el 22/10/2009.
- Vico, G. (2002). *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*. Brescia: La Scuola.
- Visalberghi, A. (1987). Educare alla complessità del reale. *Scuola e città, Firenze: La Nuova Italia*, 38, 1-8.
- Vizcarra Morales, M. T. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Universidad del País Vasco (serie tesis doctorales).
- Vygotskij, L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Watzlawick, P. & Weakland, J.H. (1978). *La prospettiva relazionale*. Roma: Astrolabio.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Weineck, J. (2005). *Entrenamiento total*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Whiting, H. T. (1969). *Acquiring ball skill: A psychological interpretation*. London: G. Bell & Sons.
- Wold, B. (1989). *Lifestyles and physical activity*. Bergen: University of Bergen. Unpublished doctoral dissertation.
- World Health Organization (1993). *Life Skills education in school*. Geneva En WHO/MNH/PSF/93. A Rev.1.
- Wright, P. M. & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): instrument development, content validity, and inter-rater reliability.(Report). *Measurement in Physical Education & Exercise Science, July, 1*.

Wright, P. M. & Li, W. (2009). Exploring the relevance of a youth development orientation in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 241-251.

Zhelyazkov, T. (2001). *Bases del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Zonca, P. (2004). *Progetto e persona*. Torino: Sei Frontiere.

ANEXOS

ANEXO N° 1: ACTIVIDADES FORMATIVAS CLASSE DI LAUREA L22

ACTIVIDADES FORMATIVAS INDISPENSABLES CLASSE DI LAUREA L-22				
Actividades formativas:	Ámbitos disciplinarios	Sectores científico-disciplinarios	CFU	CFU Tot.
de base	Disciplinas motoras y deportivas	M-EDF/01 - Métodos y didácticas de las actividades motoras M-EDF/02 - Métodos y didácticas de las actividades deportivas	10	42
	Biomédico	BIO/08 - Antropología BIO/09 – Fisiología BIO/10 - Bioquímica BIO/13 - Biología aplicada BIO/14 - Farmacología BIO/16 - Anatomía humana BIO/17 - Histología FIS/07 - Física aplicada (a bienes culturales, ambientales, biología y medicina) MED/01 - Estadística médica MED/42 - Higiene general e aplicada	18	
	Psicológico, pedagógico y sociológico	M-PED/01 - Pedagogía general y social M-PED/02 - Historia de la pedagogía M-PED/04 - Pedagogía experimental M-PSI/01 - Psicología general M-PSI/04 - Psicología del desarrollo y psicología de la educación SPS/07 - Sociología general	10	
	Jurídico, económico y estadístico	IUS/09 – Instituciones de derecho público IUS/14 – Derecho de la Unión Europea SECS-P/01 - Economía política SECS-P/07 - Economía empresarial SECS-S/01 - Estadística	4	

Específicas	Disciplinas motoras y deportivas	M-EDF/01 – Métodos y didácticas de las actividades motoras M-EDF/02 - Métodos y didácticas de las actividades deportivas	24	48
	Médico clínico	BIO/12 - Bioquímica clínica y biología molecular clínica ING-IND/34 - Bioingeniería industrial ING-INF/06 - Bioingeniería electrónica e informática MED/04 – Patología general MED/09 - Medicina interna MED/13 - Endocrinología MED/26 - Neurología MED/33 – Enfermedades del aparato locomotor MED/34 - Medicina física y rehabilitativa MED/36 - Diagnóstico por imágenes y radioterapia MED/39 - Neuropsiquiatría infantil	6	
	Psicológico, pedagógico y sociológico	M-PED/03 - Didáctica y pedagogía especial M-PSI/02 - Psicobiología y psicología fisiológica M-PSI/05 - Psicología social	5	
	Histórico, jurídico-económico	IUS/01 - Derecho privado M-STO/04 - Historia contemporánea SECS-P/08 – Economía y gestión de empresas SECS-P/10 - Organización de empresas	4	
	Biológico	BIO/09 - Fisiología BIO/10 - Bioquímica BIO/16 – Anatomía humana	9	
	TOTAL CFU			90

ANEXO N° 2: ACTIVIDADES FORMATIVAS *CLASSE DI LAUREA*

LM – 47

ACTIVIDADES FORMATIVAS INDISPENSABLES <i>CLASSE DI LAUREA</i>			
<i>LM – 47</i>			
Actividades formativas:	Ámbitos disciplinarios	Sectores científico-disciplinarios	C F U
Específicas CFU Tot. 48	Disciplinas motoras y deportivas	M-EDF/01 – Métodos y didáctica de las actividades motoras M-EDF/02 – Métodos y didáctica de las actividades deportivas	15
	Económico	SECS-P/01 - Economía política SECS-P/06 - Economía aplicada SECS-P/07 - Economía empresarial SECS-P/08 - Economía y gestión de las empresas SECS-P/09 - Finanzas empresariales SECS-P/10 - Organización empresarial	15
	Jurídico	IUS/01 - Derecho privado IUS/02 - Derecho privado comparado IUS/04 - Derecho comercial IUS/07 - Derecho laboral IUS/09 - Instituciones de derecho público IUS/10 - Derecho administrativo IUS/14 - Derecho de la Unión Europea	12
	Psicológico y sociológico	M-PSI/05 - Psicología social M-PSI/06 - Psicología del trabajo y de las organizaciones SPS/07 - Sociología general SPS/08 - Sociología de los procesos culturales y comunicativos	6
	TOTAL CFU		

ANEXO N° 3: ACTIVIDADES FORMATIVAS LM - 67

ACTIVIDADES FORMATIVAS INDISPENSABLES LM - 67			
Actividades formativas:	Ámbitos disciplinares	Sectores científico-disciplinares	CFU
Específicas CFU Tot. 48	Disciplinas motoras y deportivas	M-EDF/01 – Métodos y didácticas de las actividades motoras M-EDF/02 – Métodos y didácticas de las actividades deportivas	20
	Biomédico	BIO/09 - Fisiología BIO/10 - Bioquímica BIO/12 - Bioquímica clínica e biología molecular clínica BIO/14 - Farmacología BIO/16 - Anatomía humana BIO/17 - Histología MED/04 - Patología general MED/09 - Medicina interna MED/10 - Enfermedades del aparato respiratorio MED/11 - Enfermedades del aparato cardiovascular MED/13 - Endocrinología MED/26 - Neurología MED/33 - Enfermedades del aparato locomotor MED/34 - Medicina física y rehabilitativa MED/39 - Neuropsiquiatría infantil MED/42 - Higiene general y aplicada	16
	Psicológico pedagógico	M-PED/03 - Didáctica y pedagogía especial M-PED/04 - Pedagogía experimental M-PSI/04 - Psicología del desarrollo y psicología de la educación M-PSI/05 - Psicología social M-PSI/06 - Psicología del trabajo y de las organizaciones/empresa	7
	Sociológico	SPS/08 - Sociología de los procesos culturales y comunicativos SPS/10 - Sociología del ambiente y del territorio	5
	TOTAL CFU		48

**ANEXO N° 4: ACTIVIDADES FORMATIVAS CLASSE DI LAUREA
LM – 68**

ACTIVIDADES FORMATIVAS INDISPENSABLES CLASSE DI LAUREA LM – 68			
Actividades formativas:	Ámbitos disciplinare	Sectore scientifico-disciplinare	CFU
Específicas CFU Tot. 48	Disciplinas motoras y deportivas	M-EDF/01 – Métodos y didácticas de las actividades motoras M-EDF/02 – Métodos y didácticas de las actividades deportivas	28
	Biomédico	BIO/09 - Fisiología BIO/10 - Bioquímica BIO/12 - Bioquímica clínica y biología molecular clínica BIO/14 - Farmacología BIO/16 - Anatomía humana BIO/17 - Histología ING-INF/06 - Bioingeniería electrónica e informática MED/09 - Medicina interna MED/13 - Endocrinología MED/33 - Enfermedades del aparato locomotor	12
	Psicológico-pedagógico	M-PED/03 - Didáctica y pedagogía especial M-PED/04 - Pedagogía experimental M-PSI/02 - Psicobiología y psicología fisiológica M-PSI/04 - Psicología del desarrollo y psicología de la educación M-PSI/06 - Psicología del trabajo y de las organizaciones/empresa	4
	Sociológico - jurídico	IUS/01 - Derecho privado SPS/08 - Sociología de los procesos culturales y comunicativos	4
	TOTAL CFU		

ANEXO N° 5: CUESTIONARIO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN LOS PROFESIONALES DEPORTIVOS

**Universidad de Valladolid
Facultad de Trabajo social
Departamento de Pedagogia**

QUESTIONARIO PER LA RILEVAZIONE DELLE COMPETENZE EDUCATIVE NEI PROFESSIONISTI DELLO SPORT

Il questionario che ti chiediamo gentilmente di compilare è uno strumento elaborato e validato da un gruppo di ricercatori della Facoltà di *Trabajo Social* dell'Università di Valladolid.

Ti chiediamo di riflettere rispetto alle caratteristiche che troverai elencate e di indicarne il grado di importanza che hanno per te, come futuro professionista dello sport (allenatore, insegnante di educazione fisica, ecc.) in una scala da 1 a 5 (1=poco importante 5=molto importante) e di queste quali hai acquisito attraverso la formazione universitaria e quali pensi siano, invece, caratteristiche che già possedevi.

La tua collaborazione alla ricerca è per noi molto preziosa pertanto ti preghiamo di riflettere attentamente prima di indicare il numero nella scala da 1 a 5 per migliorare la progettazione dei corsi futuri.

La presente ricerca ha finalità di carattere esclusivamente scientifico.

Nel rispetto della normativa vigente sul segreto statistico e sulla privacy (Legge 675/96) la rilevazione è anonima. I dati raccolti saranno elaborati in modo manuale e/o elettronico ed utilizzati, unicamente per gli obiettivi di ricerca, in forma aggregata attraverso la predisposizione di tabelle, indici e grafici, senza fare riferimento in alcun modo ai singoli soggetti intervistati.

Età: _____

Genere:

Femmina

Maschio

Titolo di Studio:

Laurea vecchio ordinamento in _____

Laurea nuovo ordinamento in _____

Studente del Corso di Laurea di primo livello in Scienze Motorie
anno di frequenza: _____

Corso di Specializzazione/Brevetto in _____

Master in _____

Attualmente lavori nel settore sportivo SI NO

Se si, di quale disciplina ti occupi

Fitness e benessere (*specificare*)

Istruzione nelle scuole (*specificare*)

Salute (*attività motoria adattata, fisioterapia, rieducazione motoria*) (*specificare*)

Ricreativo e Tecnico sportivo (*specificare*)

Altro

(*specificare*) _____

Con quale fascia di età lavori

Bambini fascia di età? _____

Adolescenti fascia di età? _____

Adulti fascia di età? _____

Anziani fascia di età? _____

Prima parte del questionario

Indica il grado di importanza della presenza delle seguenti caratteristiche nel
professionista dello sport
allenatore, insegnante di educazione fisica, ecc.)
in una scala da 1 a 5 (1=poco importante 5=molto importante)

CARATTERISTICHE DEL PROFESSIONISTA DELLO SPORT	1	2	3	4	5
1. buona capacità organizzativa (per es. di: tornei, attività didattica, allenamenti, manifestazioni sportive, ecc.)					
2. saper motivare gli atleti/studenti					
3.essere obiettivi nelle scelte					
4.favorire la partecipazione degli atleti/studenti					
5.saper dare/costruire obiettivi					
6.rispettare gli altri					
7.essere un buon leader					
8.essere riflessivo					
9.essere realista					
10.usare un linguaggio corretto					
11.saper comunicare efficacemente					
12.essere onesto					
13.promuovere l'autonomia negli atleti/studenti					
14.essere coerente					
15.essere equo					
16.favorire la collaborazione					
17.saper osservare					
18.essere preparato tecnicamente					
19.creare un clima di fiducia nel gruppo					
20.essere creativo					
21.capacità di risolvere criticamente i problemi					
22.saper dimostrare agli atleti/studenti il corretto gesto tecnico					
23.capacità di gestione dei conflitti					
24.saper lavorare in gruppo					
25.utilizzare le nuove tecnologie					
26.utilizzare modalità di insegnamento diverse e nuovi strumenti didattici					
27.promuovere una riflessione nel gruppo di atleti/studenti per sviluppare in loro la capacità di "trasferire fuori dalla palestra" gli insegnamenti dello sport					
28.essere empatico (capacità di mettersi nei panni dell'altro)					
29.promuovere la partecipazione degli atleti/studenti nell'organizzazione delle attività					
30.favorire l'assunzione di responsabilità negli atleti/studenti					
31.buona capacità di ascolto					
32.altro					

Seconda parte del questionario

Indica delle seguenti caratteristiche nel professionista dello sport quali pensi di possedere indicando se le hai acquisite attraverso la formazione universitaria oppure se sono caratteristiche che già possedevi.

CARATTERISTICHE DEL PROFESSIONISTA DELLO SPORT	caratteristica propria	Non possiedo questa caratteristica	caratteristica sviluppata attraverso la formazione universitaria
1. buona capacità organizzativa			
2. saper motivare gli atleti/studenti			
3.essere obiettivi nelle scelte			
4.favorire la partecipazione degli atleti/studenti			
5.saper dare/costruire obiettivi			
6.rispettare gli altri			
7.essere un buon leader			
8.essere riflessivo			
9.essere realista			
10.usare un linguaggio corretto			
11.saper comunicare efficacemente			
12.essere onesto			
13.promuovere l'autonomia negli atleti/studenti			
14.essere coerente			
15.essere equo			
16.favorire la collaborazione			
17.saper osservare			
18.essere preparato tecnicamente			
19.creare un clima di fiducia nel gruppo			
20.essere creativo			
21.capacità di risolvere criticamente i problemi			
22.saper dimostrare agli atleti il corretto gesto tecnico			
23.capacità di gestione dei conflitti			
24.saper lavorare in gruppo			
25.utilizzare le nuove tecnologie			
26.utilizzare modalità di insegnamento diverse e nuovi strumenti didattici			
27.promuovere una riflessione nel gruppo di atleti per sviluppare in loro la capacità di "trasferire fuori dalla palestra" gli insegnamenti dello sport			
28.essere empatico			
29.promuovere la partecipazione degli atleti/studenti nell'organizzazione delle attività			
30.favorire l'assunzione di responsabilità negli atleti/studenti			
31.buona capacità di ascolto			
32.altro			

ANEXO N.6: TOOL FOR ASSESSING RESPONSIBILITY-BASED EDUCATION

TPSR Toolbox: Resources for Research, Evaluation, and Assessment

Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE) Observation Instrument

Paul M. Wright, Ph.D.
University of Memphis
2009

Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): A Reliability Study

Paper presented at the 2009 AAHPERD National Convention & Exposition

Thursday, April 2, 2009: 10:05 AM

7-8 (Tampa Convention Center)

Paul M. Wright and Mark W. Craig, University of Memphis, Memphis, TN

Abstract

Purpose: Hellison's (2003) Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model has been embraced by physical education teachers for decades. The model's emphasis on empowerment and shifting responsibility to students has proven effective in varied settings (Hellison & Martinek, 2006). As the application and study of TPSR continues to expand within the US and internationally, there is an increasing need for tools to address implementation fidelity (Wright, 2008). To this end, we developed the TARE (Tool for Assessing Responsibility-based Education). The purpose of the current study was to test the instrument's use by observing 18 physical education lessons. Methods: Paired observations focused on two different teachers leading a variety of lessons for students in grades one through six. Analysis/Results: Reliabilities (i.e., percent agreement) were calculated for items contained in the three sections of the TARE. The first section consists of nine discrete teaching strategies that are consistent with TPSR such as providing students with leadership opportunities. A time-sampling methodology using five-minute intervals was employed to document the teachers' use of these strategies. Across the 18 lessons, 94 separate intervals were observed. Based on the total number of

intervals, the percent agreement for items in section one ranged from 88% to 100%. Sections two and three of the TARE each contain four items that were rated holistically at the end of each lesson. Items were rated using a five-point Likert scale. The items in section two correspond to four themes Hellison (2003) describes as essential to TPSR, such as empowerment. The four items in section three correspond with the core responsibility levels of TPSR (Hellison, 2003) that can be observed in the class setting such as respect for the rights and feelings of others. Following Lewis et al. (1999), reliability on the holistic items in sections two and three was calculated as percent agreement within one on the five-point rating scale. Using this guideline, all holistic items met an acceptable level with reliabilities ranging from 78% to 100%. Conclusions: We conclude that the TARE is a reliable and feasible instrument for assessing TPSR implementation. While its primary application may be in TPSR research, the TARE could also be used in TPSR training. As the current national standards (NASPE, 2004) directly address personal and social responsibility as program outcomes, this instrument may have broader implications in the evaluation and improvement of K-12 physical education programs throughout the US.

TARE Observation Record

Observer Name: _____ Date: _____

Day of Week: M T W Th F

Start Time: _____ End Time: _____

School Information

School Name: _____ School
District: _____

Locale: Urban Suburban Rural Private
School Level: Elementary Middle High K-12 Other _____

Teacher Information

Teacher Name: _____ Teacher
Gender: _____

Teacher Race/Ethnicity: _____
Is teacher certified/licensed in PE?: _____

Observation #: _____ of _____ for this teacher

Student Information:

Approximate Number in Class: _____

Gender: All male All female Coeducational

Race/Ethnicity: all white all minority mixture of white and minority

Special Education Included: Yes No Not sure

Part One: Observable Teaching Strategies

For each 5-minute interval, observe for the teaching strategies listed above and circle the applicable code(s) for any that are observed in that time and to record contextual comments such as key events, lesson content, examples of how strategies were used. Check off each completed interval. After the observation period is complete, tally each column.

Time Intervals	Responsibility – Based Strategies										Comments
0 – 5	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
5 – 10	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
10 – 15	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
15 – 20	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
20 – 25	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
25 – 30	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
30 – 35	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
35 – 40	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
40 – 45	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
45 – 50	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
50 – 55	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
55 – 60	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
60 – 65	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
65 – 70	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
70 – 75	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
75 – 80	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
80 – 85	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
85 – 90	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
90 – 95	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
95 – 100	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
100 – 105	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
105 – 110	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
110 – 115	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
115 – 120	M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr		
Tallies											

Codes: (M)odeling Respect; Setting (E)xpectations; Opportunities for (S)uccess; Fostering Social (SI)nteraction; Assigning (T)asks; (L)eadership; Giving Choices and (V)oices; Role in (A)ssessment; (Tr)ansfer

Part Two: Personal-Social Responsibility Themes

After the observation period and interval coding is completed on the first page, provide a holistic rating for these general themes. Consider the overall tone and content of the lesson as well as the Responsibility-based Strategies observed. Interval contextual comments can also guide this qualitative summary.

	4- Extensively	3- Frequently	2- Occasionally	1- Rarely	0- Never	Comments
Integration: extent to which responsibility roles and concepts are integrated into the physical activity	4	3	2	1	0	
Transfer: extent to which connections being made to the application of life skills in other settings	4	3	2	1	0	
Empowerment: extent to which the teacher shares responsibility with students	4	3	2	1	0	
Teacher-Student Relationship: extent to which students are treated as individuals deserving respect, choice, and voice	4	3	2	1	0	

Extensively – Theme is seamlessly addressed directly and evidenced in multiple ways throughout the lesson through the words and actions of the teacher.

Frequently - Theme is addressed directly and evidenced at several points in the lesson through the words and actions of the teacher.

Occasionally – Some of the teachers’ words and actions connect to this theme either directly or indirectly during the lesson.

Rarely – This theme is not generally integrated into the teaching but may be reflected in some isolated words or actions on the teacher’s part.

Never – Throughout the entire lesson, none of the teacher’s words or actions clearly convey or align with this theme.

Part Three: Student Responsibility

After the observation period and interval coding is completed on the first page, provide a holistic rating for these general areas of student responsibility. Consider observed student behavior and interaction throughout the lesson. This rubric assesses the group overall and not individual students.

	4- Very Strong	3- Strong	2- Moderate	1- Weak	0- Very Weak	Comments
Self-Control: Student does no harm to others verbally or physically; includes/works well with others; resolves conflicts peacefully if they emerge	4	3	2	1	0	
Participation: Student will try every activity and take on various roles if asked	4	3	2	1	0	
Effort: Student tries hard to master every task and focuses on improvement	4	3	2	1	0	
Self-Direction: Student will stay on task without direct instruction or supervision whether working alone or with others; does not seem to follow bad examples or peer pressure	4	3	2	1	0	
Caring: Student will help, encourage others, and offer positive feedback	4	3	2	1	0	

Very Strong – All students displayed this responsibility throughout the lesson with no observed exceptions.

Strong – Most students displayed this responsibility throughout the lesson with only minor and/or isolated exceptions.

Moderate – Many students displayed this responsibility but many did not; several exceptions were observed.

Weak – Some students displayed this responsibility, but many did not; exceptions were frequent and/or serious enough to impede learning.

Very Weak – Few, if any, students displayed this responsibility while the majority struggled to do so; exceptions were frequent and/or serious enough that at least some portions of the lesson were rendered ineffective.

Appendix: Extended Description of Responsibility-Based Teaching Strategies

Modeling Respect (M): Teacher models respectful communication. This would involve communication with the whole group or individual students. Looks like: appropriate communication and instruction and unconditional positive regard. Does not look like: rolling out the ball, losing temper, or embarrassing students.

Setting Expectations (E): Teacher explains or refers to explicit behavioral expectations. These could relate to skill performance, safe practices, rules and procedures, or etiquette.

Opportunities for Success (S): Teacher structures lesson so that all students have the opportunity to successfully participate and be included regardless of individual differences.

Fostering Social Interaction (SI): Teacher structures activities that foster positive social interaction. This could involve student-student interaction through cooperation, teamwork, problem solving, conflict resolution or debriefing. [This only counts if it is structured by the teacher; rolling out the ball does not count.]

Assigning Tasks (T): Teacher assigns specific responsibilities or tasks (other than leadership) that facilitate the organization of the program or a specific activity. This could look like taking attendance, setting up equipment, keeping score/records, or officiating a game.

Leadership (L): Teacher allows students to lead or be in charge of a group. This could look like demonstrating for the class, leading a station, teaching/leading exercises for the whole class, or coaching a team.

Giving Choices and Voices (V): Teacher gives students a voice in the program. This could involve group discussions, voting as a group; individual choices, students asking questions, making suggestions, sharing opinions, evaluating the teacher or program.

Role in Assessment (A): Teacher allows students to have a role in learner assessment. This could take the form of self- or peer-assessment related to skill development, behavior, attitude, etc.; it could also involve goal-setting or a negotiation between teacher and student on their grade or progress in the class.

Transfer (Tr): Teacher directly addresses the transfer of life skills or responsibilities from the lesson beyond the program. This could include links such as: the need to work hard and persevere in school; the importance of being a leader in your community;

keeping your self-control to avoid a fight after school; setting goals to achieve what you want in sports; the need to be a good team player when you grow up and get a job; or the value of thinking for yourself to avoid peer-pressure.

Valladolid 2012