

EL DEPORTE ESCOLAR
Y
EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

EL DEPORTE ESCOLAR
Y
EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Iñaki Ortúzar Oyanguren

Directora: Marian Ispizua Uribarri

Leioa, Bizkaia, 2004

Tesis realizada bajo la dirección de la doctora Marian Ispizua Uribarri en el Departamento de Sociología de la Universidad del País Vasco, que se presenta para la obtención del grado de Doctor.

A mi maravillosa familia, presente y ausente.

A Ricardo por ser como fue.

Mi profundo agradecimiento a los cincuenta y tres compañeros, profesores de Educación Física, que han colaborado desinteresadamente en este trabajo, cediendo parte de su tiempo libre y aportando su criterio profesional y personal en los grupos de discusión.

INDICE GENERAL

0. PRESENTACIÓN

0.1. PREFACIO.....	21
0.2. INTRODUCCIÓN.....	22
0.3. JUSTIFICACIÓN.....	26
0.4. OBJETIVOS.....	27
0.5. EL OBJETO DE ESTUDIO.....	28
0.6. EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
0.7. EL MÉTODO: LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	32
0.8. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	33

1ª PARTE: EL DEPORTE ESCOLAR

CAPITULO 1.- EL DEPORTE EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD ACTUAL

1.1. TRASCENDENCIA DEL DEPORTE.....	39
1.2. SIGNIFICACIÓN DEL DEPORTE.....	43
1.3. ASPECTOS POSITIVOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA.....	46
1.3.1. Beneficios fisiológicos.....	47
1.3.2. Beneficios psicosociales.....	48
1.4. CONSECUENCIAS NEGATIVAS DEL DEPORTE.....	51
1.5. EL DEPORTE Y LA SALUD.....	53
1.6. EL SEDENTARISMO: AMENAZA GRAVE PARA LA SALUD...	55

CAPITULO 2.- EL DEPORTE COMO FORMA DE EDUCACIÓN

2.1. LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA.....	61
2.2. LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.....	62
2.3. RAZONES PARA HACER DEPORTE EN EDAD ESCOLAR.....	66
2.4. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	70
2.5. DEFINICIÓN DE DEPORTE ESCOLAR.....	71
2.6. MARCO LEGAL DEL DEPORTE ESCOLAR.....	73
2.7. APROXIMACIONES CONCEPTUALES AL TÉRMINO DEPORTE.....	78
2.8. EL CONCEPTO DE DEPORTE EN EDAD ESCOLAR.....	79
2.9. EL CONCEPTO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.....	80
2.10. DISTINTAS DEFINICIONES DE DEPORTE ESCOLAR.....	81
2.10.1. Según el tipo de actividad.....	83
2.10.2. Según la edad.....	83
2.10.3. Según el tiempo de la actividad.....	85
2.10.4. Según la localización.....	86
2.10.5. Según el objetivo.....	87
2.10.6. Propuesta de definición de Deporte Escolar.....	87

CAPITULO 3.- EL DEPORTE ESCOLAR

3.1. HISTORIA DEL DEPORTE ESCOLAR.....	91
3.1.1. La Institución Libre de Enseñanza.....	91
3.1.2. Principios del siglo XX.....	92
3.1.3. El Franquismo.....	93
3.1.4. El Deporte Escolar en la democracia.....	94
3.2. CARACTERÍSTICAS DEL DEPORTE ESCOLAR.....	95
3.2.1. Carácter educativo.....	96

3.2.2. Carácter lúdico.....	100
3.2.3. Los valores sociales del deporte escolar.....	102
3.3. EL ABANDONO.....	116
3.3.1. Causas del abandono.....	121
3.4. LA COMPETICIÓN EN EL DEPORTE ESCOLAR.....	130
3.4.1. La excesiva trascendencia del resultado.....	133
3.4.2. El mal ejemplo de los ídolos deportivos.....	136
3.4.3. Características de la competición.....	137
3.4.4. Medidas para disminuir la trascendencia del resultado.....	138
3.4.5. Requisitos a cumplir por la competición.....	139
3.4.6. Objetivos de la competición.....	141
3.4.7. Alternativas a las competiciones deportivas escolares.....	142
3.4.8. Competición y práctica deportiva.....	144
3.4.9. La competición y la edad.....	144
3.5. MODELOS DE ENSEÑANZA DEPORTIVA EN EL DEPORTE ESCOLAR.....	146
3.5.1. Características de los nuevos modelos de enseñanza deportiva.....	149
3.5.2. Etapas en la iniciación deportiva en el marco del deporte escolar.....	156
3.5.3. Modelos de iniciación deportiva.....	158

CAPITULO 4.- LOS AGENTES IMPLICADOS EN EL DEPORTE ESCOLAR

4.1. LOS ALUMNOS. LA PRÁCTICA DEPORTIVA ESCOLAR.....	169
4.1.1. Práctica deportiva escolar en función de la edad.....	170
4.1.2. Práctica deportiva escolar en función del género.....	172
4.1.3. La práctica deportiva escolar en el Territorio Histórico de Bizkaia.....	174
4.2. LOS ALUMNOS. LAS MOTIVACIONES DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA.....	185
4.2.1. Motivos extrínsecos.....	186
4.2.2. Motivos (intrínsecos) por los que se practica deporte escolar en función de la edad.....	187
4.2.3. Motivos (intrínsecos) por los que se practica deporte escolar según el género.....	191
4.2.4. Preferencias deportivas de los escolares.....	195
4.2.5. Propuestas para satisfacer los intereses de los alumnos en el	

deporte escolar.....	196
4.3. LA FAMILIA EN EL DEPORTE ESCOLAR.....	198
4.3.1. El papel de los padres en el deporte escolar.....	201
4.3.2. Normativa referente al papel de los padres en el deporte escolar.....	205
4.4. OTROS AGENTES EN EL DEPORTE ESCOLAR: LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. LOS CLUBES. LAS EMPRESAS DE SERVICIOS.....	206
4.4.1. El papel de los medios de comunicación.....	206
4.4.2. El papel de los clubes deportivos.....	210
4.4.3. El papel de las empresas de servicios deportivos.....	214
4.5. EL CENTRO ESCOLAR.....	216
4.5.1. Estructuración del deporte escolar.....	219
4.5.2. La organización del centro escolar.....	221
4.5.3. El horario como aspecto organizativo.....	224
4.5.4. Recursos económicos.....	226
4.5.5. La voluntariedad del deporte como aspecto organizativo.....	228

CAPITULO 5.- LOS RESPONSABLES

5.1. REALIDAD DE LOS MONITORES DE DEPORTE ESCOLAR...	233
5.2. CRÍTICA AL NIVEL PROFESIONAL DE LOS MONITORES DE DEPORTE ESCOLAR.....	239
5.3. EL PAPEL DE LOS MONITORES DE DEPORTE ESCOLAR....	243
5.4. LA FORMACIÓN DE LOS MONITORES.....	249
5.5. EL PAPEL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL DEPORTE ESCOLAR.....	255
5.6. EL PERFIL IDÓNEO DE LOS RESPONSABLES DE DEPORTE ESCOLAR.....	260
5.7. PROPUESTA ALTERNATIVA DE PERFIL DE LOS RESPONSABLES DE DEPORTE ESCOLAR.....	267

CAPITULO 6.- PROPUESTA DE MODELO DE ORGANIZACIÓN DE DEPORTE ESCOLAR

6.1. INTRODUCCIÓN.....	277
6.2. PRIMER NIVEL: AUTONÓMICO.....	280
6.3. SEGUNDO NIVEL: TERRITORIAL.....	282
6.4. TERCER NIVEL: COMARCAL.....	284
6.5. CUARTO NIVEL: MUNICIPAL.....	285
6.6. QUINTO NIVEL: COLEGIAL.....	287

2ª PARTE: ANÁLISIS DEL PAPEL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL DEPORTE ESCOLAR: SU INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD

CAPITULO 7.- EL METODO EMPLEADO: LA SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

7.1. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA.....	301
7.2. TÉCNICA DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	302
7.3. DINÁMICA DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	307
7.4. FIABILIDAD Y VALIDEZ.....	309
7.5. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES.....	310
7.6. PROCESO DE PREPARACIÓN.....	314

CAPITULO 8.- LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

8.1. PERFIL DEL RESPONSABLE DE DEPORTE ESCOLAR.....	319
8.2. CONDICIONES PARA IMPLICARSE.....	320
8.3. LA INICIATIVA.....	323
8.4. RAZONES DEL PROFESORADO PARA NO IMPLICARSE EN EL DEPORTE ESCOLAR.....	325
8.5. NIVELES DE IMPLICACIÓN.....	329
8.6. PREMISAS A TENER EN CUENTA.....	332
8.7. OTROS AGENTES.....	334
8.8. PÚBLICA-PRIVADA.....	336
8.9. LA EDAD.....	339
8.10. LOS PADRES.....	340
8.11. TIPOS DE RELACIÓN ENTRE EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR.....	341

CAPITULO 9.- CONCLUSIONES

.....	347
-------	-----

CAPITULO 10.- BIBLIOGRAFÍA.....

.....	361
ANEXOS.....	379

0. PRESENTACIÓN

0.1. PREFACIO

0.2. INTRODUCCIÓN

0.3. JUSTIFICACIÓN

0.4. OBJETIVOS

0.5. OBJETO

- 0.6. EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN
- 0.7. EL MÉTODO: LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN
- 0.8. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

0.1. PREFACIO

¿Por qué "*El Deporte Escolar y el profesorado de Educación Física*". El deporte escolar es un ámbito que, por unas razones o por otras, ha ocupado más de la mitad de la vida del que suscribe y la totalidad de la parte profesional. Por tanto, antes de comenzar los cursos de doctorado, como durante y al finalizarlos, era evidente cuál iba a ser el tema central a estudiar y también la motivación extra que suponía esta elección.

Después de diez años como deportista escolar y veintidós como técnico, de observar y padecer entrenamientos, de dirigir y contemplar competiciones y actividades de todo tipo, ha sido evidente percibir que es el entrenador ¹ o monitor la piedra angular del entramado montado para desarrollar el deporte escolar. De ahí la preocupación por situar y estudiar

¹ Con el objeto de simplificar la lectura del texto se ha optado por utilizar genéricos. Por esta razón, salvo cuando se exprese lo contrario, deportistas, profesores, alumnos o escolares estarán haciendo referencia a ambos géneros.

la figura del responsable de los niños y jóvenes que participan en el conjunto de prácticas físico deportivas realizadas en los centros escolares fuera del horario lectivo, comúnmente denominadas deporte extraescolar.

Un sistema deportivo escolar de calidad falla estrepitosamente si el último eslabón de la cadena, ese que está en contacto con el alumno, no cumple con su responsabilidad. Por el contrario, un monitor educador, en sentido estricto, puede hacer olvidar las deficiencias de un programa de actividades inadecuado. Incluso existen responsables que llevan grupos con resultados magníficos sin participar en ningún tipo de organización ajena al centro escolar.

Claramente, y contando con la influencia ecológica de todos los agentes sociales, el monitor viene a ser componente central, con el alumno lógicamente, del deporte escolar, principio que desarrollaremos a lo largo de este trabajo.

Ahora bien, ¿cuál es el papel, qué función desempeña el profesor de Educación Física en este importante campo educativo? Y más aún, ¿cuál es la opinión, la postura de estos profesores con respecto a estas cuestiones? Sobre la respuesta a estos interrogantes versará el presente trabajo, que en parte, vendrá avalado por la propia experiencia.

Pero situemos primeramente el deporte escolar en el contexto deportivo, que presenta, además de ésta, otras formas de entender el deporte.

0.2. INTRODUCCIÓN

Desde la instauración de la democracia en nuestro país, el desarrollo de los servicios públicos ha sido una constante en todos los ámbitos de atención al ciudadano: sanidad, educación, cultura y también deporte, han ido aumentando sus prestaciones asistenciales en la búsqueda de un estado de bienestar o, dicho de otro modo, en una mejora de la calidad de vida, como así se recoge en el Preámbulo de la Constitución Española (1978) y también en su artículo 43.

En lo que se refiere al deporte, han surgido diferentes modos de entender el deporte dando lugar a acepciones como el deporte recreación, el deporte federado o el deporte educativo.

El deporte recreación

Los agentes sociales responsables del desarrollo del deporte, al amparo de la Carta Europea del Deporte para Todos ² (Bruselas, 1975) comenzaron a intentar cumplir el artículo 1 de su manifiesto: "...todos los ciudadanos tienen derecho a hacer deporte". La emergencia del Deporte para Todos abrió la significación del deporte, hasta entonces sólo competición, a funciones de diversión, placer, aventura, recreación... (Hardman, 1998).

Desde aquellos mediados de los setenta hasta hoy, los servicios deportivos municipales han evolucionado, conformando una, en general, satisfactoria oferta, adecuada a las necesidades de la población en cuanto al "deporte para todos" o deporte recreativo. Estos servicios públicos, se ven complementados por la iniciativa privada, en grandes (estaciones de esquí, puertos deportivos, etc.) y pequeños equipamientos (gimnasios, etc.) y por empresas de servicios deportivos de aventura. Esta estructura cubre, a grandes rasgos, la demanda del deporte ocio.

El deporte federado

Otro bloque básico en el sistema deportivo es el representado por la práctica federada. El deporte tradicional, estructurado a través de los clubes, ha desarrollado una amplia heterogeneidad de modalidades nuevas, e incluso variantes o adaptaciones a modalidades clásicas, más acordes con las actuales demandas.

Aunque, de alguna forma, el deporte federado sufre cierta crisis de financiación, de pérdida de fichas y de adaptación de sus rígidas culturas organizativas al nuevo mercado deportivo, la incorporación al estamento técnico y directivo de clubes y federaciones de profesionales, provenientes de los Institutos Nacionales de Educación Física y de las Facultades de Ciencias de la Educación Física y el Deporte, va renovando su conexión con la cambiante realidad deportiva.

El deporte educativo

² La Carta Europea del Deporte para todos fue suscrita en 1975 en Bruselas en la Primera Conferencia de Ministros Europeos responsables del deporte.

El tercer gran bloque en la expresión práctica del deporte, lo conforman la Educación Física y el Deporte Escolar: la Educación Física como asignatura obligatoria del currículo académico, dentro de los planes de estudios de la Educación Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachilleratos y el Deporte Escolar como la práctica de actividad deportiva voluntaria en horario extraescolar.

El marco creado por la reforma educativa que supuso la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990, junto a la salida, e incorporación a colegios e institutos, de diplomados de la nueva especialidad de Magisterio en Educación Física y de licenciados de las distintas Facultades de Ciencias de la Educación Física y el Deporte e Institutos Nacionales de Educación Física, han configurado un satisfactorio panorama del mapa deportivo en el ámbito educativo, pese a las mejoras que evidentemente precisa una situación estructural todavía sin culminar.

El deporte escolar o extraescolar, a comienzos del siglo XXI es aún una asignatura pendiente. Cuando una persona interesada realiza una primera aproximación documental al mundo del deporte escolar, descubre fácilmente un estado de revisión, de crítica, e incluso de alarma, manifestado por la casi totalidad de los agentes que tienen relación con él, como así lo afirman numerosos autores. Esta situación negativa se percibe en todo tipo de foros: congresos, jornadas, libros, revistas, estadísticas o investigaciones ³, llegándose a acuñar el término "la problemática del Deporte Escolar" queriendo así reflejar las circunstancias que concurren en este ámbito.

Problemática del deporte escolar

Esta problemática se hace más real realizando un recorrido los sábados por la mañana ⁴ por los diferentes centros escolares, que se transmutan en escenarios de todo tipo de atentados contra los más básicos principios educativos. Actos que calcan el ámbito federado y de élite, pero con protagonistas en edad de formación, aunque en estos casos se pueda hablar de "deformación".

³ García Aranda, 1995; Tercedor, 1998; Torre, 1998; Fernández Gómez, 2001.

⁴ La competición deportiva escolar, que es el tipo de actividad más practicada dentro de los programas de Deporte Escolar, se realiza casi exclusivamente las mañanas de los sábados.

Cuando existe un resultado de por medio, las conductas de entrenadores, árbitros, jueces, delegados, padres y de los propios escolares pueden llegar a contener desde insultos a agresiones, pasando por incitaciones a la violencia, trampas, favoritismos arbitrales y todo un etcétera, bien conocido por los habituales a la competición escolar. Es preciso reseñar, de igual forma, que un buen número de partidos se desarrolla, al menos, de manera correcta, si bien habría que matizar esta afirmación en profundidad y con detalle.

En definitiva, se recoge la preocupación por un tipo de actividad que en muchos casos ha dejado de ser educativa (Seirul.lo, 1995; Vázquez, 1998), cuando se entiende que ésta era su finalidad primordial. Incluso se adjetiva, por una buena parte de autores, que la práctica actual puede convertirse en alienante e insana cuando se dan determinadas circunstancias, nada infrecuentes por cierto (Petrus, 1998; Vizuete, 1998; Ribadeneyra, 2001).

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), la administración educativa y deportiva, desde principios de los noventa, ha intentado mediante la promulgación de leyes y decretos, variar el curso de la situación, no deseable, en la que se encontraba y encuentra el deporte escolar.

Consideramos que la responsabilidad sobre el deporte escolar y por tanto sobre la tesitura actual e histórica, se reparte, alícuotamente, entre todos los agentes implicados: administraciones públicas, centros escolares, técnicos, padres, medios de comunicación, federaciones y clubes. Así también opinan García Aranda (1995) y Maiztegi y Pereda (2000) entendiendo que las posibles mejoras en este campo y la forma de llevarlas a cabo dependen de la voluntad y el consenso de todas las partes.

Los responsables educativos

Ahora bien, reconociéndose la corresponsabilidad de todos los agentes sociales, destaca la importancia nuclear que variados autores⁵ otorgan a los técnicos, es decir, a las personas que están más cerca del alumno, del que realiza deporte escolar.

⁵ Gutiérrez, 1995; Navarro, 1995; Blázquez, 1996; Larrarte, 1998; Mimbreno y otros, 1998; Lekue, 1999; Asenjo y Maiztegui, 2000; Tejedor, 2000, López, 2000.

Un abrumador número de autores, bien reconocibles, colocan a los técnicos como piezas imprescindibles en la educación deportiva, pero reclamando un perfil cualificado ⁶, que en su mayor parte se busca en los docentes del propio centro ⁷ y en especial en los profesores de Educación Física ⁸.

La legislación educativa promulgada por el Ministerio de Educación y Ciencia, ya cita desde el año 1996, como responsables de las actividades extraescolares en los centros de Educación Primaria y de Secundaria a los equipos de ciclo (formado por los maestros que imparten docencia en él) y al departamento de actividades complementarias y extraescolares respectivamente. En la CAPV, al contrario, la determinación administrativa para que sean los docentes los responsables de las actividades extraescolares, sólo se produce en los centros que presentan un proyecto válido, creándose, entonces para ello, la figura del dinamizador de actividades extraescolares (sólo en los colegios públicos).

Pero a pesar de la, casi unánime, opinión y fundamentación de los teóricos del deporte, y de la intencionalidad de la legislación sobre ello, existen obstáculos que dificultan o impiden que sean los profesores del centro, según corresponde, los responsables del deporte escolar. Aspectos económicos, culturales, administrativos, competenciales, organizativos o de voluntad, componen una maraña difícil de desentrañar que a largo de este trabajo intentaremos ir aclarando.

0.3. JUSTIFICACIÓN

⁶ García Aranda, 1995; Fraile 1996; Gómez, 1996; Petrus, 1997; Knopp, 1998; Vizuete, 1998; Vizuete, 1999; Pereda, 2000.

⁷ Trepal, 1995; Makazaga, 1996; López, 1998; Hernández Vázquez, 1999; González y Moreno, 2001.

⁸ Devis, 1995; García Aranda, 1995; Ortúzar, 1995; Fraile, 1996; Cruz 1997; Pastor, 2001; Fraile, 2001.

El deporte escolar es, desde nuestro punto de vista, un campo educativo de primera magnitud y además insustituible para el alumno. Pero, basándonos en nuestra experiencia, en este importante ámbito formativo, existe una grave indefinición sobre qué perfil profesional debe ocuparse de las tareas de responsabilidad que le son inherentes. Es más, no está todavía superado completamente, incluso, si alguna de esas tareas debe ser profesional y por lo tanto objeto de la remuneración económica pertinente.

Pese a estas disquisiciones, es claro que todos los agentes sociales que, de alguna forma, se relacionan con el deporte escolar, consideran que los profesores de Educación Física de los centros pueden o deben tener alguna o toda la responsabilidad. No olvidemos, además, las razones de tipo histórico que apoyan este criterio, ya que en la década de los 60 era obligación de un alto porcentaje de estos profesores asumir esta tarea.

Por unas causas o por otras, este es el profesional en el que confluyen, como consideramos corresponde, gran parte de las miradas de la comunidad educativa, a la hora de señalar un perfil profesional para el deporte escolar.

Pese a ello, todos los estudios e investigaciones recogidas teniendo como objeto o referencia al profesor de Educación Física, se circunscriben exclusivamente a aspectos relacionados, de un modo u otro, con su asignatura o área, con el currículo académico, con el tiempo lectivo. No se ha estudiado, por tanto, hasta la fecha, la faceta del docente en su vertiente extralectiva, base de nuestro trabajo.

Por otro lado, en el ámbito educativo, digamos, deportivo extraescolar, las investigaciones sobre sus responsables se han dirigido en todos los casos a la figura del monitor-entrenador, en la cual existe escasa presencia del profesorado de Educación Física.

En definitiva, ni desde la perspectiva “escolar” ni desde la perspectiva “extraescolar” se ha llegado a estudiar la relación entre el deporte escolar y el profesor de Educación Física o viceversa, cuando es patente la trascendencia de su protagonismo. Relevancia plasmada en guiar y garantizar la transmisión de valores educativos y sociales básicos para la convivencia armónica en nuestra sociedad, acción que no se circunscribe a la docencia académica curricular, sino a todo un proceso de formación que no atiende a una separación horaria, y que encuentra en el profesional de la

educación la responsabilidad cualificada que sólo él puede desempeñar y avalar.

0.4. OBJETIVOS

Por estas razones el primer objetivo del presente estudio pretende analizar la postura del profesor de Educación Física vizcaíno con respecto a su papel y participación en el deporte escolar. Se trata de determinar qué nivel de protagonismo adjudican los profesionales de la educación física a su propio colectivo, cómo evalúan su aportación a este ámbito, considerando en primer lugar la conveniencia o necesidad de hacerlo.

En segundo lugar se intenta conocer las causas que facilitan o dificultan esta implicación del profesor de Educación Física en el deporte escolar, teniendo en cuenta factores como su pertenencia a un centro público o privado, su situación laboral, su titulación universitaria y sus años de experiencia, entendiendo que estas variables separan posturas diferenciadas.

Las hipótesis de las que se parten son, en primer lugar, la afirmación de que el profesorado de Educación Física piensa en el propio docente de esta materia como el perfil más adecuado para responsabilizarse del deporte escolar. Consideramos básico conocer la opinión de estos docentes, máximos conocedores de la realidad educativa y deportiva del deporte escolar, y cerciorarnos que, tal y como consideramos nosotros, ellos mismos se consideran cualificados para ser protagonistas de este ámbito.

Ahora bien, partiendo de esta premisa, somos conscientes de que el colectivo de profesores de Educación Física no es uniforme y que dentro de los distintos grupos que pueden establecerse, las posturas con respecto a su disposición para asumir funciones en deporte escolar son diferentes dependiendo del grupo al que pertenezcan, suponiendo esto la segunda hipótesis de partida que cómo señalamos a continuación puede ser dividida en varias subhipótesis.

De hecho, se quiere corroborar que los profesores que se muestran más interesados en participar en labores de responsabilidad pertenecen a la red privada, tienen menor grado de estabilidad laboral y ejercen su trabajo en Educación Primaria, es decir son diplomados, frente a los integrantes de la red pública, con estabilidad laboral y licenciados.

Basándonos en nuestro trabajo en este campo, consideramos, y deseamos comprobarlo, que existe una notable diferencia entre los profesores de la red pública y de la red privada, por cuanto en este sector educativo hay mayor sensibilidad hacia el deporte escolar. También entendemos que un profesor en situación condicional o provisional, que se tiene que ganar el puesto, en suma, estará más dispuesto a asumir cargas complementarias, como las que suponen las actividades deportivas extraescolares, que un empleado de carácter fijo.

Y, por último, queremos comprobar si los profesores de primaria, con diferentes estudios a los de secundaria y con un trabajo dedicado a las edades más jóvenes, son más proclives a trabajar que sus homónimos de secundaria.

Consideramos clave que el profesor de Educación Física cobre protagonismo en el deporte escolar y la metodología cualitativa nos va a posibilitar descubrir y profundizar en las razones, posibilidades de participación, problemática, etc., de cada uno de los grupos de profesores, permitiéndonos implementar medidas, como al final del trabajo se presentan, para superar los obstáculos que existen y establecer las condiciones para que se produzca su participación, si ésta es posible.

Ahora bien, somos conscientes de la dificultad de aislar este proceso de investigación en un ámbito donde interactúan diversos elementos como alumnos, padres, clubes o influyentes aspectos organizativos y estructurales relacionados con el objetivo y objeto de estudio. Por ello analizaremos, así mismo estos factores.

0.5. EL OBJETO DE ESTUDIO

Tal y como se ha reflejado, en el panorama nacional, el profesor de Educación Física, bien como diplomado en Magisterio especialidad Educación Física o como licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, ha sido objeto de escasos estudios con respecto a su relación con el deporte escolar, esto es con las actividades deportivas extraescolares.

Aún es más escasa la literatura cuando se tiene en cuenta la interpretación que los mismos profesores hacen del lugar que ocupan, o les corresponde ocupar, en el sistema deportivo escolar. Esta ausencia de referencias otorga singularidad a este trabajo de investigación.

En el presente trabajo se pretende estudiar esta acepción del referido docente en el Territorio Histórico de Bizkaia.

La población docente dentro de esta materia, en este marco geográfico, se compone de 460 profesores de Educación Física ⁹, de los cuales 166 son mujeres y 304 hombres, reflejando, obviamente, un importante desequilibrio inclinado hacia el lado masculino.

Pertenecen a la titularidad pública el doble de estos profesionales que sus homónimos de la red privada. En concreto de la administración educativa dependen 315 profesores, mientras que de la segunda solamente 155. Desequilibrio que tiene su explicación, dado el parecido número de alumnos que existe en ambos sistemas, por el notable mayor número de horas lectivas que imparten los profesores de la privada abarcando, de este modo, un mayor número de alumnos.

Se puede concretar el perfil de los profesores de los centros públicos señalando que 224 tienen su puesto fijo, es decir son funcionarios y que 91 son interinos, esto es tienen cierta provisionalidad en su puesto de trabajo.

La radiografía de esta población se completa con el dato referido al nivel educativo. En Educación Primaria imparten su docencia 171 profesores frente a los 309 que realizan esta tarea en Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En la investigación que se presenta se ha recogido el testimonio de 53 profesores, que representan sus propias posturas con respecto al tema requerido de los cuales 15 pertenecen al género femenino y 38 al masculino, 24 a la red pública y 29 a la privada, 26 trabajan en primaria frente a 27 en lo que respecta a secundaria, 25 tienen estabilidad en su empleo mientras que 28 no la tienen del todo asegurada. Conformando cada uno de los grupos un colectivo cuya referencia es digna de tener en consideración, como así se pretende recoger y analizar.

0.6. EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Bizkaia

⁹ Datos referidos a Junio del 2003, facilitados por la Dirección de Gestión de Personal del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Pocas de las investigaciones sobre deporte educativo que se han realizado fuera de nuestras fronteras son susceptibles de adaptarse a nuestro contexto. En este sentido, Hardman (1998), explica que los sistemas de enseñanza de la educación física y el Deporte para Todos son específicos en cada país, encontrándose muy localizados y poco globalizados.

Efectivamente, y no sólo refiriéndonos a países distintos, en España las dispares realidades de las autonomías reflejan el aserto de Hardman. Es más, incluso se manifiestan notables diferencias entre los tres Territorios Históricos dentro de una comunidad autónoma como la del País Vasco (CAPV), con cultura, estructuras y programas distintos, condicionando el marco geográfico de la investigación, que en este caso se circunscribirá al Territorio Histórico de Bizkaia, como unidad donde sí se encuentra una uniformidad reconocible que, desde luego, no se repite en el resto de la comunidad autónoma.

En Bizkaia, la participación de los escolares de Bizkaia en los programas de la Diputación Foral es baja sobre el total del alumnado, más aún si hablamos del género femenino, o de la edad adolescente. Además se produce en unos pocos deportes y de parecidas características (clásicos, competitivos, colectivos). Datos que como se verá no son comparables, siquiera, con territorios vecinos.

Bizkaia padece su propia “problemática del deporte escolar”. Muestra de ello es el sintomático e ilustrativo análisis de su máximo representante deportivo de la década de los noventa, calificando los resultados de los programas de deporte escolar como dispares y cuestionados continuamente por federaciones, clubes, técnicos y padres, razones éstas que obligaban a replantear de nuevo todo el sistema

Aunque pueda parecer lo contrario la Educación Física curricular no sólo no tiene ninguna conexión con el Deporte Escolar, sino que en ocasiones se contradicen. Los programas de actividades deportivas escolares sufren un tremendo acoso dirigido por padres/madres, clubes y federaciones (Ziarrusta y otros, 1998:2).

Estos autores añaden, además, que el deporte escolar no se desarrolla exclusivamente (tal y como marca la Ley del Deporte del País Vasco) a través de los centros escolares, que un gran porcentaje de las actividades deportivas son competitivas, con carácter agonista y no lúdico y por último que se realiza una selección para poder participar.

El análisis comentado hace hincapié, esencialmente, en la tradicional influencia del potente sistema federativo vizcaíno, en fútbol sobre todo, que condiciona la evolución del deporte escolar.

Se fijan Ziarrusta y otros (1998), en el cerrado esquema que manejan clubes y federaciones, con actividades casi exclusivamente competitivas, que no contemplan el aspecto recreativo, y para las cuales, en bastantes ocasiones, se elige en función de la capacidad de los alumnos.

En Bizkaia los clubes que trabajan con las categorías más bajas (en edad), que vieron cómo el decreto 160/1990 suprimía la competición federada en las categorías benjamín, alevín e infantil, han conseguido para poder seguir compitiendo, como era su intención, tener su competición, pero dentro del programa de deporte escolar, donde ahora lo hacen los clubes y los centros escolares.

Esta muestra de la fuerza que atesora el mundo federado vizcaíno, representa la *cognición social* que llega a padres y entrenadores, repetidores miméticos del modelo deportivo competitivo adulto, convirtiéndoles en codefensores del sistema y enemigos de los cambios conducentes hacia un modelo más acorde con los tiempos.

En palabras de García Ferrando (1993:129): "el deporte federado sigue impregnando el ámbito de la actividad físico-deportiva general, alterando los principios técnicos y pedagógicos que debieran inspirar al deporte para todos".

Esta crítica al ámbito federado, no hace sino apuntar hacia uno de los variados problemas que afectan al deporte escolar, en general y en concreto al deporte escolar en Bizkaia. Además, o tal vez por ello, el abandono de la práctica deportiva de los alumnos, el nivel de los monitores, la estructura organizativa son otros aspectos cuestionados.

La institución foral ha intentado mejorar esta realidad con diferentes acciones:

- Elevar el nivel de formación de los técnicos ampliando su oferta de cursos y primando mediante subvención a los colegios que cuentan con técnicos con alguna titulación educativa o deportiva, indicativo del bajo perfil profesional que atesoran los responsables del deporte escolar.
- Abrir una línea de becas de trabajo para obtener claves que ayuden a frenar el importante abandono que sufre esta práctica deportiva. Dato

que viene a reflejar un estado de salud poco satisfactorio del tema en cuestión.

La profundización sobre los puntos de vista de los profesores de Educación Física de Bizkaia, nos ayudarán a conocer mejor la situación del deporte escolar en este territorio e, incluso, desde dentro de los centros escolares.

0.7. EL MÉTODO: LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Para conseguir tal profundización, se ha considerado conveniente, situarse dentro del marco de las técnicas etnográficas de investigación y en concreto utilizar el "Grupo de Discusión", como metodología cualitativa que puede posibilitar la comprensión y explicación de la compleja y variada situación personal y de contexto en la que se encuentra el docente con respecto al deporte escolar. Detectaremos, de esta forma, los posibles problemas que presenta el colectivo para acceder al ámbito no lectivo.

Se ha optado por esta metodología por cuanto no sólo interesaba obtener una definición o descripción del problema planteado, el papel del profesor de Educación Física en el deporte escolar, para posteriormente implementar una posible generalización de los resultados obtenidos en la muestra al colectivo docente vizcaíno, como puede conseguir un método cuantitativo, sino que básicamente, se pretende profundizar, es nuestra intención, en la situación del docente, en su percepción de los significados del contexto extraescolar desde una óptica personal e intracentro.

Entendemos que el grupo de discusión plantea sobre la mesa de reunión, provoca y explica, las posturas a través del diálogo abierto y esto es lo que se busca precisamente, explicar las conductas de los profesores en el tema y sobre el tema.

Otro aspecto de importancia en la elección de este método hace referencia a la posibilidad de deslindar la influencia de las circunstancias personales en los criterios que manifiestan los participantes, por cuanto creemos que, en parte, son razones de tipo particular las que conforman la postura del profesor en el deporte escolar y no motivos conceptuales. Aseveración, ésta, observable en la dinámica grupal donde cada interviniente puede especificar y aclarar su situación y sus relaciones con el fenómeno estudiado.

0.8. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación que se presenta, se estructura en dos partes.

En la primera se procura abordar los factores que inciden de una u otra manera en el ámbito objeto de estudio, esto es en el deporte con su trasfondo y componente social y más específicamente en el deporte que se realiza teniendo como referencia los centros escolares. Para ello tras la revisión bibliográfica pertinente se apuntan en cada capítulo las orientaciones y propuestas que emanan de su análisis.

Se comienza esta sección con una introducción y justificación de la trascendencia y significación que el fenómeno deportivo tiene en la sociedad actual, tanto en su faceta positiva como en su cara más negativa ocupando con ello el primer capítulo.

En el segundo nos acercamos, más concretamente, a las actividades extraescolares donde queda enmarcado el deporte escolar, con sus relaciones consecuentes con el propio centro, con el área de Educación Física, con la legalidad vigente, finalizando con una profundización conceptual sobre el término en cuestión y con una propuesta de definición.

En el capítulo tercero se realiza un breve repaso cronológico sobre los precedentes modernos del deporte escolar, pasando a detallar las características de esta actividad educativa y de los elementos principales que la componen, incluyendo un análisis sobre los métodos de enseñanza deportiva que se emplean.

Los agentes que intervienen en el deporte escolar, como sistema, ocupan el cuarto capítulo, repasando la participación de los alumnos y sus motivaciones, el papel a desempeñar por los padres, medios de comunicación y empresas de servicios, la importancia de los aspectos organizativos, dedicándose el capítulo siguiente a los técnicos responsables del deporte escolar. Se examina, entonces la realidad de los técnicos deportivos, su nivel de preparación y su perfil adecuado, junto a una propuesta sobre el mismo.

Se cierra, el primer apartado, marco teórico de la investigación, con una propuesta de estructuración organizativa para el Territorio Histórico de Bizkaia marco geográfico del trabajo, tras un previo análisis de su situación.

En la segunda parte se explica, ya en el capítulo siete, la metodología de investigación utilizada, esto es, el grupo de discusión, describiendo sucintamente su técnica y dinámica concreta. Se explicita, así mismo, el proceso llevado a cabo, con sus consiguientes fases.

El capítulo ocho se configura con el análisis de las aportaciones recibidas en las mesas de discusión.

Por último, se incluye un capítulo dedicado a las conclusiones del estudio, a las que siguen una serie de propuestas para mejorar las condiciones en las que se encuentra la realidad del deporte escolar.

Finalmente, tras la bibliografía y relación de gráficos, se acompaña en formato digital un disquete con las transcripciones de los ocho grupos de referencia.

1ª PARTE: EL DEPORTE ESCOLAR

CAPÍTULO 1. EL DEPORTE EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD ACTUAL

1.1. TRASCENDENCIA DEL DEPORTE

1.2. SIGNIFICACIÓN DEL DEPORTE

1.3. ASPECTOS POSITIVOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

1.3.1. Beneficios fisiológicos

1.3.2. Beneficios psicosociales

1.4. CONSECUENCIAS NEGATIVAS DEL DEPORTE

1.5. EL DEPORTE Y LA SALUD

1.6. EL SEDENTARISMO: AMENAZA GRAVE PARA LA SALUD

1.1. TRASCENDENCIA DEL DEPORTE

En la elección de los que hemos optado por el deporte como medio de educación no puede dejar de darse una profunda reflexión sobre la trascendencia que este fenómeno ha cobrado en la sociedad posmoderna en la que nos encontramos inmersos.

Es obligado, aunque casi redundante, situar el deporte como el fenómeno social del siglo XX¹⁰. El deporte forma parte indisoluble de nuestra vida y está presente en múltiples facetas de ella.

Incluso la televisión, centro neurálgico del tiempo libre y termómetro de la actualidad, se ocupa cada vez más tiempo y con mayores audiencias, del mundo del deporte.

Los tiempos actuales escasean de grandes gestas heroicas, pero los medios de comunicación encuentran los héroes modernos (o postmodernos) en el deporte, internacionalizando los triunfos de las figuras y encontrando seguidores en la aldea más remota de cualquier país, deseosos de emular a sus ídolos y ávidos de noticias que sobre ellos encuentran en las páginas web.

Los medios de comunicación rastrean la épica en carreras de coches por el desierto o en ascensiones a ochomiles domeñados, retransmitidos vía satélite en tiempo real.

Como señala, por su parte, García Ferrando (2000), el deporte es la actividad de tiempo libre más frecuentada, después de las cotidianas, por el interés que genera en la mayoría de la población. De hecho, tal y como recoge este mismo autor, los que practican deporte suponen el 37% de la población española, de ellos el 22% lo hace prácticamente todos los días y el 56% dos o tres veces por semana.

El deporte no sólo no es ajeno a la dinámica social, sino que forma parte de ella, "es una actividad vital, propia de la especie humana" (Bazaco, 1999:1) y los acelerados cambios del deporte no son sino los cambios de la

¹⁰ Diversos autores colocan al deporte como uno de los fenómenos más relevantes de los tiempos modernos. Tomamos como representativo un texto de Bazaco (1999:1) que sitúa la importancia del deporte "... no sólo por lo que a aspectos físicos se refiere sino también por las dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas que connota. [...] se ha convertido en un fenómeno social de tal magnitud y relevancia que no tiene parangón con otros avances dado por la especie humana...".

sociedad. Como afirman García Ferrando y Lagardera (1998:13, en Mc Pherson y otros, 1989), "el deporte es una parte integral de la sociedad y de la cultura, que afecta de formas muy variadas y, en ocasiones, importantes a las vidas de los individuos y de los grupos sociales".

Hasta hace bien poco, los triunfos deportivos, campeonatos, medallas, eran utilizados como propaganda política en la pugna entre los dos grandes bloques económicos de occidente. En el estado español, la exaltación del sentimiento patriótico, de la "raza", en las selecciones nacionales, ayudaba a sobrellevar tiempos de escasas alegrías. Sin llegar a tales términos, hoy se siguen instrumentalizando políticamente los logros deportivos nacionales o locales, conociéndose la repercusión que generan en individuos y grupos ávidos de apropiarse, compartir y celebrar por vecindad, nacionalidad o identificación, de la gloria de los ganadores ¹¹.

No es la única razón del interés político por el deporte, mayor trascendencia la encontramos como factor coadyuvante en la pervivencia del sistema. Como expresa Devis (1994:137), "El deporte es un importante elemento de reproducción de los valores dominantes de cualquier cultura". Muestra clara de esta instrumentalización la tenemos en los Juegos Escolares Nacionales, en los cuales el régimen franquista empleaba gran profusión de esfuerzos para hacer llegar a los escolares españoles la ideología imperante, entendiendo, precisamente, que el deporte escolar era un excelente vehículo de transmisión y adoctrinamiento.

También el deporte cobra relevancia de actualidad, por la creciente identificación de actividad física con salud, debido a la preocupación social que va existiendo por este tema (Ureña, 1999). El conjunto de la población va asumiendo cierta cultura de prevención, en la cual el estilo de vida sana lleva aparejado realizar actividad física y el deporte, conceptos ambos cada vez más entrelazados.

En definitiva, en una sociedad que valora sobremanera la actividad física, ésta se configura como una herramienta de gran repercusión y trascendencia. El deporte escolar, efectivamente va a recibir la importancia mediática y social del deporte como fenómeno del siglo XX, y recibe, también, la magnitud del trascendente período, el escolar, de la persona a la que hace referencia. Estos dos aspectos conforman un potencial que en

¹¹ Claro ejemplo son las recepciones oficiales a los deportistas en ayuntamientos, diputaciones y Gobiernos. O por otro lado (o a la vez), los festivos y masivos recibimientos populares a estas figuras.

manos adecuadas y dentro de un marco adecuado no tiene parangón con ninguna otra actividad.

Ahora bien en la población infantil, carente de conciencia crítica sobre el fenómeno deportivo, el impacto es mayor. En un estudio llevado a cabo en Estados Unidos por Duda (1981, en Cruz, 1997), se afirma que las actividades deportivas están muy valoradas por los niños: los que destacan en deportes logran una mayor aceptación social, conllevando que haya niños y niñas que prefieren triunfar en el deporte antes que en sus estudios.

De este deseado triunfo son exponentes los ídolos deportivos, que se convierten, a menudo, en modelos más que discutibles. Por ello, como afirma Vázquez:

El desarrollo del deporte de masas exige cada vez más una verdadera educación deportiva, son necesarios modelos válidos para los niños, puesto que los encuentran en los ídolos deportivos (1999: 21).

Criterio, el manifestado, compartido por Devis (1994) y Solar (1999), cuando evidencian la necesidad de autocrítica y de posicionamiento maduro y reflexionado de la persona.

En resumen, el deporte ha alcanzado un status social de máximo nivel, y la sociedad valora el deporte como algo que debe ser transmitido y fomentado (García Aranda, 1995).

La escuela, que duda cabe, a través de la Educación Física, de las diferentes líneas transversales, del deporte escolar o por otros medios, ha de ser protagonista de la educación deportiva.

Función social del deporte y de la escuela

Pero como se reconoce a la largo de este trabajo, en la sociedad actual el deporte, su enseñanza, su aprendizaje, su práctica lleva inherente un hecho social y por tanto una función social.

Para Durkheim (1975, 1982), la función social del deporte como representación colectiva que es, tiene que ver con la necesidad de la sociedad por mantener una conciencia identitaria común. Según este autor, en las primeras sociedades este papel correspondía a la religión, garante de la transmisión y salvaguarda de los valores que la colectividad debía poseer.

En la sociedad actual, la religión ha perdido su papel de guía comunitario y es el deporte una de las manifestaciones que más adhesiones colectivas acapara, sustituyendo, de alguna forma, a la iglesia como factor de cohesión social.

Este sentido es otorgado por la Unión Europea, institución que cuenta entre sus objetivos el de mantener la función social del deporte en el marco comunitario, entendiéndose que

El deporte es uno de los ámbitos de actividad que más afectan y acercan a los ciudadanos de la Unión Europea, con independencia de su edad y su origen social. Más de la mitad de los ciudadanos practican regularmente una actividad deportiva, en alguno de los 700.000 clubes que existen en la unión o fuera de ellos. Cerca de 2 millones de educadores, monitores y voluntarios dedican su tiempo de trabajo o de ocio a la animación de la vida deportiva, desempeñando un papel fundamental de educación y de inserción social en un momento en que las sociedades sufren importantes problemas de cohesión social y de identidad cultural ¹².

Efectivamente, las autoridades europeas consideran que el deporte constituye un instrumento esencial de la integración social y de la educación, puesto que llega a todas las clases sociales y todos los grupos de edad, contribuyendo a forjar una identidad y unir a las personas. Para ello proponen como objetivo mejorar el lugar que ocupan el deporte y la educación física en las escuelas.

En definitiva, este organismo se hace eco de la importancia que ha cobrado el deporte en la socialización de los escolares, es decir, en el proceso de adaptación de las personas al funcionamiento de la sociedad en la que se inserta. Proceso en el que se asimilan y desarrollan las diferentes aptitudes que van a permitir convivir según las pautas sociales y culturales imperantes en una comunidad determinada

En parecidos parámetros se expresa Petrus (1997:13):

El deporte es un inmejorable instrumento de socialización. El deporte es un eficaz recurso para que el individuo biológico se convierta en individuo social y para que los ciudadanos adquieran las capacidades que les permitirán participar, como miembros efectivos, en los grupos y en la sociedad actual.

¹² Informe de la Comisión Europea al Consejo Europeo con la perspectiva de salvaguardar las estructuras deportivas actuales y mantener la función social del deporte en el marco comunitario, presentado en Helsinki en diciembre de 1999.

Ahora bien, conviene matizar que esta dinámica ocupa toda la vida de la persona, ya que precisa un permanente ajuste acorde a su evolución personal, a la interrelación con el entorno y a la celeridad en los cambios sociales. De igual manera el deporte acompaña, cada vez más, toda la vida de la persona según el modo de vida deportiva cala progresivamente en el conjunto de la población.

En primera instancia la responsabilidad de la educación y por tanto de la incorporación del niño a la sociedad a la que pertenece, corresponde a la familia y a la escuela, utilizando el deporte como un medio más de formación y de socialización. En una segunda etapa el protagonismo en la interrelación entre la persona y su entorno social se compartirá con otros agentes que irán cobrando mayor protagonismo como pueden ser los iguales, el club deportivo o los medios de comunicación... Se configura de esta forma un complejo y continuo proceso de adaptación a las, a su vez, cambiantes pautas sociales, en el que la escuela y el deporte ocupan un lugar trascendente con una importante función social.

1.2. SIGNIFICACIÓN DEL DEPORTE

El deporte moderno nace como consecuencia y manifestación de la civilización industrial y se extiende junto con la universalización de los avances tecnológicos que sustentan los logros laborales y sindicales posibilitadores del tiempo de ocio.

Su origen aristocrático, fue pronto abriéndose a través de la burguesía, llegando progresivamente a segmentos sociales más amplios, salvando los eficaces controles de instrumentalización que durante décadas han ejercido sobre el deporte las ideologías políticas dominantes del siglo XX y el olvido de la intelectualidad que despreciaba su vulgarización bien como práctica, o como espectáculo de masas.

Ahora bien, la fuerza expansiva del deporte no encontró su canal de planetarización hasta la implantación generalizada de los medios de comunicación, principalmente la televisión. Ya en esta realidad posmoderna o posindustrial, el deporte, además de ser “el modo de entretenimiento más conocido universalmente” (García Ferrando y Lagardera, 1998:21), ha sido capaz de condicionar la vida social y cultural de gran parte de la humanidad, pudiéndose denominar a la sociedad contemporánea como una *sociedad deportivizada* (Ibid.)

Ciertamente el desarrollo del deporte y los cambios que en él se han producido no son sino la consecuencia de la evolución de la propia sociedad moderna y su advenimiento a esta nueva era, en la que conviven la uniformidad propiciada por los medios de comunicación de masas, con las peculiaridades de cada comunidad ¹³, donde el deporte tradicional ha dejado paso a otras y nuevas concepciones y formas de práctica, cada vez más diversificadas que atienden a una realidad más compleja.

Pero esta complejidad del deporte, y de la sociedad, no sólo se refiere a la evidente atomización de las motivaciones, intereses y de sus consiguientes praxis sino a la creciente rapidez con la que varían para responder a los cambios sociales que se producen.

Uno de los principales conceptos y formas a los que se ha abierto el deporte refleja la preocupación social existente por la salud.

Efectivamente, es común y progresivamente aceptada en la sociedad la conveniencia de adquirir unos hábitos sanos, y el hábito deportivo es uno de los principales, para tener una buena calidad de vida, objetivo evidente de la *sociedad del bienestar*. En este sentido se expresa Lamb (1985:306):

Es obviamente patente que alguien que sea físicamente capaz, puede hacer más cosas con menos esfuerzo físico y emocional que alguien que no lo esté, lo que, por supuesto, denota una mayor calidad de vida.

En el estudio de Gutiérrez (1995) sobre los valores sociales del deporte se demuestra que casi un 75% de la gente está de acuerdo en que la salud debe ser un valor a conseguir a través del deporte. Son múltiples las voces que han venido defendiendo la necesidad de la práctica deportiva y su eco ha ido, efectivamente, calando y asumiéndose por parte de la población. Médicos, psicólogos, curas (sic), etc., recomiendan la práctica deportiva por ser lo más higiénico y educativo para el individuo (López Serra, 1998).

Coincidimos con Ureña (1999), cuando aprecia que en los últimos años se está asistiendo a una creciente tendencia a relacionar la actividad física con la salud debido a la preocupación social por este tema, formada por el incremento de las enfermedades cardiovasculares a causa del estilo

¹³ Buen ejemplo de ello lo brinda la Comunidad Autónoma Vasca con singularidades deportivas que no excluyen su pertenencia a unos parámetros más globales y expandidos, como los representados por el “deporte rey”, esto es el fútbol.

de vida sedentario, por el reconocimiento a la medicina preventiva, por la extensión del concepto de salud y por la orientación de la Educación Física y de la actividad física en general, hacia la creación de hábitos perdurables. La cita de Hardman (1998:1) es otro ejemplo: "La última parte del siglo XX ha proporcionado evidencia médica abrumadora de los beneficios para la salud derivados de la práctica regular entre moderada e intensa".

Nuestro punto de vista sobre la directa relación entre actividad física y salud se puede ver refrendada por autores como Pérez y otros (1994:8), que van más allá, afirmando que "...la actividad física no sólo es conveniente sino imprescindible para un crecimiento correcto". En parecidos términos se expresa Sánchez Bañuelos (1996) "...la actividad física es uno de los componentes fundamentales dentro de un estilo de vida saludable". Y es que, la actividad física no sólo promueve directamente estilos de vida saludables, sino indirectamente, colaborando en la disminución de medicación, alcohol, tabaco y ayudando en el tratamiento de enfermedades (Tercedor, 1998).

En consecuencia, la promoción de la actividad física se está contemplando como una cuestión de salud pública (Tercedor, 2000). La concienciación sobre el tema ha trasladado a los responsables de las instituciones un debate sobre si dar cabida formalmente en los planes de sanidad, y de qué modo, al fomento de la práctica deportiva.

La extensión de la práctica deportiva entre un número creciente de jóvenes y adultos, se convierte en el medio más eficaz conocido por la administración pública para la preservación de la salud de la población en las sociedades modernas, a través de la movilización orgánica de los sistemas respiratorio, cardiovascular, muscular y óseo (Lapresa, Ponce de León, 2000:9).

El Diseño Curricular Base de la LOGSE recoge esta sensibilidad claramente: "...la sociedad actual es cada vez más consciente de la necesidad de incorporar a la cultura básica del ciudadano aquellos aspectos relacionados con su cuerpo y con el movimiento que mejoran su nivel de calidad de vida".

En parecida línea se expresa al Decreto de Desarrollo Curricular de la ESO (1994:38) de nuestra Comunidad Autónoma:

Por otra parte existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal y la forma física, y de la utilización constructiva del ocio mediante las actividades motrices.

La administración educativa ha plasmado esta demanda con la creación en el currículo de las líneas transversales, y dentro de éstas con la "Educación para la salud" donde se le atribuye al alumno el protagonismo en la adquisición de hábitos sanos y la responsabilidad principal de su bienestar.

Se ha recogido de esta manera la escala social actual o posmoderna, que valora enormemente la salud como pilar de la calidad de vida y rinde culto, así mismo, a la estética, al cuerpo como prestigio y medio de relación.

1. 3. ASPECTOS POSITIVOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

La sociología deportiva recoge, al igual que hacen también hacen otras áreas del conocimiento, como la medicina deportiva, la psicología, la pedagogía, etc., la dualidad del deporte, su faceta positiva y su inherente lado negativo. Todas ellas vienen a coincidir en situar al deporte y sus diferentes acepciones como un medio al servicio de una causa.

Este antagonismo se refleja desde una perspectiva o modelo explicativo, es decir desde un criterio que estudia las relaciones causa-efecto entre las diferentes partes que componen el fenómeno deportivo.

En el primer postulado se encuentra la orientación sociológica defendida por la escuela funcionalista, que ve en el deporte una función integradora que ayuda a alcanzar distintas necesidades de las personas, contribuyendo al sostenimiento del sistema social. Al deporte, en concreto, se le otorgan funciones socio-emocionales, integrativas, políticas o socializadoras. Lo conciben como exponente y reflejo de las ideas, valores y virtudes que deben regir en la sociedad y por tanto su práctica colabora genuinamente en la socialización de los individuos (Ispizua, 1995)

El sistema de ocio y más específicamente de deporte ayuda en la formación de identidades nacionales y personales, además de posibilitar la sublimación de tensiones y agresividad (Ibid.).

El benévolo y armónico enfoque funcionalista del deporte tiene su alternancia en las teorías del conflicto características de la perspectiva marxista.

Para los teóricos de esta corriente sociológica el deporte es un instrumento de opresión que manipula y explota, utilizable para el dominio social y la pervivencia inalterable del sistema, transmitiendo valores sólo aparentemente positivos, con un trasfondo perverso.

Esto es, el deporte produce una falsa conciencia de sociedad democrática ya que aparenta condiciones igualitarias y presenta estructuras simbólicas que en realidad no existen (Ibid.).

Si en el terreno sociológico es reconocible el cuestionamiento sobre las bondades del deporte, las enmarcadas en el ámbito psicológico y en el afectivo también han sido, de igual forma, controvertidas, en algunos casos por la dificultad de medición objetiva y en otros por la utilización de diferentes escalas en los estudios realizados. Al contrario los beneficios obtenibles en el ámbito fisiológico apenas son discutidos.

1.3.1. *Beneficios fisiológicos*

Las actividades físicas tienen un efecto estimulador que favorece el crecimiento y desarrollo corporal. Sánchez Bañuelos (1996) y Tercedor (1998) en sus respectivas tesis doctorales, coinciden en los principales beneficios físicos de la práctica deportiva y en sus efectos en la prevención, e incluso tratamiento, de un buen número de enfermedades después de repasar, ambos autores, los estudios que en el ámbito anglosajón se han efectuado en este tema ¹⁴.

También Ureña (1999) y De la Torre (2000) pasan revista a los autores más significativos, corroborando que, con unas pautas de frecuencia e intensidad mínimas, la actividad física de carácter aeróbico tiene efectos positivos sobre los sistemas cardiovascular, respiratorio y locomotor, e incluso renal y endocrino.

¹⁴ Tanto Sánchez Bañuelos, como Tercedor, Ureña y De la Torre, compendian los estudios de autores como Cureton, 1947; Astrand y Rhodal, 1970; Karpovich, 1971; De Vries, 1974; Saris, 1986; Shephard, 1998; Campbell y cols, 1989; Malina, 1989; Bouchard y cols, 1990; McArdle, Katch y Katch, 1990; Leon, 1991; Seto y Brewster, 1991; Stewart y King, 1991; Vuori, 1991; Baranowski y cols, 1992; Plowman, 1992; Serra y Segura, 1992; Bouchard y Sephard, 1994; Morris, 1994; Morrow y Freedson, 1994; Sephard, 1994, 1995; Bar Or, 1995; Pate y cols, 1995; Reilly y Straton, 1995; etc.

Tabla 1: Beneficios en la mejora de capacidades físicas

MEJORA	
Capacidad cardiovascular	Corazón, red sanguínea
Capacidad respiratoria	Ventilación, oxigenación
Aparato locomotor	Huesos, articulaciones, músculos

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Beneficios fisiológicos en la prevención y tratamiento de enfermedades

PREVENCIÓN-TRATAMIENTO	
Enfermedades coronarias	Osteoporosis
Hipertensión	Obesidad
Arteriosclerosis	Diabetes
Colesterol	Asma

Fuente: Elaboración propia

Como es lógico, la carencia de movimiento o su escasez, producido por problemas orgánicos o/y mecánicos, o por un estilo de vida sedentario, provocará los efectos contrarios a los producidos por la actividad física, esto es, posibilitando las enfermedades que el deporte ayuda a prevenir y a tratar como señalan Lamb (1985) o Sánchez Bañuelos (1996).

1.3.2. *Beneficios psicosociales*

En primer lugar, es de rigor señalar las observaciones de algunos autores, advirtiéndolo de la insuficiente consistencia de las pruebas que podrían demostrar las ventajas de la actividad deportiva en el aspecto psicológico, si bien van a terminar recomendando su práctica.

García Ferrando y otros (1998) ven que las investigaciones no han podido aportar suficiente evidencia empírica que la práctica deportiva genere beneficios psicosociales, pero en cambio si está demostrado que permite aprender aptitudes motrices, que en la sociedad moderna sedentaria tienen un valor que por sí solo ya justifica la promoción deportiva.

Dudosa validez otorga Tercedor (1998), sobre todo en niños, a las investigaciones que sugieren y dan por buena la relación positiva entre autoestima, bienestar psicológico, beneficio psicosocial y la práctica de actividad física, aunque nadie cuestione la necesidad de incluirla en el estilo de vida de la persona.

Hardman (1998), por su parte, advierte que, desde el punto de vista del comportamiento, está menos documentada la evidencia de los beneficios para la salud de la práctica regular, pese a que se encuentran resultados favorables en el estilo y calidad de vida, y en los atributos psicosociales.

Efectivamente, todos venimos a considerar que ser deportista o tener un estilo de vida deportivo ayuda, de una u otra forma, a un mayor y mejor equilibrio personal. Sin embargo, pese a esta creencia generalizada, debemos ser conscientes de su debilidad empírica, como aquí ha quedado recogido.

Contando con estas advertencias previas, repasemos las ventajas psicológicas que proporciona el deporte, volviendo a tomar los trabajos de Sánchez Bañuelos, Tercedor, Ureña, De la Torre, ya citados en este capítulo y añadiendo los de Rosich, (2000) y Piéron (2001) ¹⁵.

Siguiendo a estos autores, podemos clasificar por un lado las mejoras en aspectos psicológicos y por otro los efectos en la prevención y tratamiento que se producen a consecuencia de la práctica deportiva, tal y como hemos hecho en el punto anterior.

¹⁵ Estos autores recogen los estudios de variados autores como Folkin y Sime, 1981; Hughes, 1984; Sime, 1984; Kostrubala, 1985; Taylor, Sallis y Needle, 1985; Dishman, 1985,1986; Bredemeir y col., 1986; Gruber, 1986; Morgan y Goldtons, 1987; Morgan y O'Connor, 1988; Stephens, 1988; Marsh y Pearat, 1988; Watskins y Dhawan, 1989; Campbell, 1990; Gleser y Mendelberg, 1990; Leith y Taylor, 1990; Marcos Becerro, 1990; Plante y Rodin, 1990; Ranglin, 1990; Wankel y Berger, 1990; Biddle y Mutrie, 1991; Foong, 1992; Willis y Campbell, 1992; Biddle, 1993; Byrne y Byrne, 1993; Davis y Fox, 1993; Homes, 1993; Martinsen, 1993; Calfa y Taylor, 1994; Weyerek y Kupfer, 1994; Green e Ignico, 1995; Pak-Kwong, 1995; Berger 1996; Panzgrazi, Corbin y Welk, 1996; Singer, 1996; etc.

Tabla 3: Beneficios en la mejora de aspectos psicosociales

MEJORAS	
Autoconcepto	Memoria
Autoestima	Humor
Autocontrol	Aspiración académica
Bienestar	Imagen social
Estado de ánimo	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4: Beneficios psicosociales en la prevención y tratamiento de enfermedades

PREVENCIÓN-TRATAMIENTO	
Ansiedad	Insomnio
Estrés	Fobias
Tensión	Psicosis
Depresión	Neurosis

Fuente: Elaboración propia

Sintetizando la aportación de la actividad física en este aspecto, venimos a coincidir con Cruz (1998), que recoge la postura de importantes psicólogos que han destacado el valor educativo del deporte para el desarrollo psicosocial de los niños.

Como se ha visto, la mayoría de los autores unen en un mismo epígrafe el componente psicológico con el social, dado el carácter relacional de aquél, encontrando, de hecho, reiteradamente el término psicosocial, dejando muy poco espacio para lo meramente social. En concreto, podríamos implementar que la actividad deportiva posibilita mejoras en "logros sociales".

Otros aspectos que algunos autores enmarcan en el componente social como personalidad o formación del carácter, serán tratados en el capítulo de valores. Sin ninguna duda, la importancia que se le atribuye, y que verdaderamente tiene, al deporte desde todas las instancias por su "valor social" obliga a un tratamiento diferenciado en capítulo aparte.

Visto este somero repaso a la cara positiva representada por los beneficios que puede propiciar el deporte, pasemos a su lado negativo, también existente y del que cada vez los agentes sociales son más conscientes.

1.4. CONSECUENCIAS NEGATIVAS DEL DEPORTE

Pese a la numerosa carga bibliográfica sobre las ventajas de la actividad deportiva, es preciso no dejar de lado los riesgos que entraña realizarla fuera de los parámetros que garantizan su bondad. La mayor parte de los problemas, que señala la literatura sobre el tema, van aparejados al deporte de rendimiento, pero también el Deporte Escolar tiene sus peligros cuando el modelo es imitador del deporte profesional, conduciendo

A un inadecuado entrenamiento físico y a una excesiva responsabilización del niño o niña, así como, en algunos casos, tratos machistas, vejatorios o discriminatorios que repercuten negativamente en lesiones físicas (fisuras musculares, esguinces, sobrecargas musculares), psíquicas (falta de seguridad en sí mismo, carencia de autoestima) y afectivas (relaciones deterioradas con el resto de compañeros, pérdida de la concentración en el estudio) (Álamo, 2001a:94).

Lapresa y Ponce de León (2001:8) concretan su crítica en los siguientes términos: "El deporte enseña al individuo a sobrepasar sus propios límites naturales, pasando el cuerpo humano de objeto de placer a objeto de rendimiento". Estos mismos autores señalan que cuando la práctica es desproporcionada se pueden producir sobrecargas en el organismo y exigencias peligrosas para el individuo.

Conceptos todos ellos que quieren reflejar la cara negativa del deporte, la sumisión del deportista a las reglas y objetivos impuestos por el club, la marca, el resultado. Detrás de los cuales está, en definitiva, el dinero y el reconocimiento social.

A este respecto, puede tomarse como ejemplo los testimonios de algunas de las integrantes de la joven selección español de Gimnasia Rítmica, denunciando métodos y prácticas que, sin lugar a dudas, atentaban contra su salud, pero que ayudaban a obtener mejores prestaciones deportivas.

No podemos dejar de estar de acuerdo con Bellido (1999) cuando manifiesta la existencia de un reconocimiento social generalizado sobre las bondades del deporte, pero alerta sobre dos factores negativos en el deporte escolar: la presión y la discriminación.

La presión produce problemas físicos: pequeñas lesiones musculares y articulares; psíquicos: falta de seguridad, de autoestima, de responsabilidad, de disfrute, de rendimiento escolar; y afectivos: bloqueos, inhibición, pérdida de la concentración en el estudio, dispersión... Es decir, riesgo para la integridad física y psíquica de la persona.

La discriminación se produce en cuanto que el niño menos dotado es el que menos posibilidades de práctica tiene, si se diera el caso que llegue a ser elegido.

Estos dos factores, claramente negativos, son fácilmente observables en la realidad escolar. Presión excesiva por parte de entrenador y/o padres que, como mínimo, según recoge Bellido (1999), provoca menor disfrute y mayor inseguridad.

Vizueté (1998:20) es también contundente en su planteamiento:

La actividad física es favorable en determinados momentos, pero es perniciosa en otros muchos del desarrollo infantil, especialmente en lo que se refiere a la bajada de las defensas o inmunodeficiencias frente a las enfermedades comunes, en determinados momentos y en lo que afecta al propio desarrollo físico del niño.

Como contrapunto, Sánchez Bañuelos (1996) matiza que las contrapartidas negativas del ejercicio físico, lesiones y sobreentrenamiento son pocas y de una incidencia muy limitada en comparación con los beneficios potenciales.

Pero las reticencias también llegan a otros campos. Gutiérrez (1995:201) observa las investigaciones de Lakie (1964) y Allison (1982), donde se resalta que los deportistas con una larga carrera deportiva han demostrado ser menos deportivos, caballerosos y éticos que sus equivalentes no deportistas. Entendiendo "deportivos" en el sentido de nobleza, compañerismo, etc., virtudes asociadas al término fair-play¹⁶.

¹⁶ Solar (1999), traduce "fair play" por juego limpio, por una actitud que resume el respeto a los elementos y actores del juego deportivo: reglas, compañeros, adversario, entrenadores, árbitro,

Vázquez (1999) recoge las voces que desde el sector crítico califican el deporte como una "alienación normalizada", una perniciosa ideología o una anti-ética¹⁷, contrariamente al ideal romántico del deporte de Arnold y Coubertin.

Tal vez no sea necesario considerar acertadas, o no, las palmarias afirmaciones expuestas, sino que pueden servirnos para apreciar la enorme importancia del técnico responsable, por las posibles consecuencias, positivas y negativas, de su trabajo con escolares.

La autora responsable de los términos citados, defiende un espacio intermedio entre la corriente crítica y la romántica, en el que las conductas humanas dependerán del uso, bueno o malo, que se haga de ellas para que reciban una u otra valoración.

Como muchos autores, Vázquez conceptúa el deporte como un medio, que se puede emplear de manera incorrecta y por tanto perjudicial o, por el contrario, ser un elemento para el desarrollo personal. En este mismo sentido se expresa Olivera (1986:56), "que el deporte se constituya en un medio más de la formación del individuo y no en un fin en sí mismo".

Y, efectivamente, esta es una de las claves de la cuestión, el protagonista del deporte, no es el propio deporte, sino el deportista. Pero, ciertamente esta aseveración choca contra la lógica y tradición del deporte federado o de rendimiento, reflejada en los estatutos de las federaciones y de los clubes, donde se observa que el objeto de fomento, promoción y desarrollo es el deporte, siendo el deportista un instrumento al servicio de ese fin.

La instrumentalización del deportista como objeto al servicio del club o del equipo, ha sido una constante histórica. Se ha tratado de obtener el máximo rendimiento buscando su total dedicación y entrega, como valores preciados de amor a los colores, de identificación con el equipo o el club.

En la actualidad, hasta los clubes de élite consideran que es mejor, e incluso más práctico, no sólo por cuestiones humanas o morales, sino incluso deportivas, buscar el equilibrio general de la joven promesa.

espectadores. Actitud que emana de un modo de pensar, respeto expresado en una forma de actuar y de comportarse.

¹⁷ Esta autora cita las expresiones de autores como Caillat, Bhrom y Lévinas respectivamente.

Ha sido frecuente el perfil de adolescente aventajado que se vuelca en la práctica deportiva en la que destaca con éxito, espoleado, además, por la ilusión paterna, dejando de lado otras facetas en las que no obtiene tanto reconocimiento, como la académica o la social. La consecuencia es un joven de equilibrio personal dudoso, desplazado de su marco social habitual, que llega a desarrollar una sola parte de sus potencialidades.

Estos hechos intentan evitarse y los clubes, como por ejemplo el Athletic, se han provisto de psicólogos y educadores que acompañan y orientan a los jugadores en sus estudios y en su vida personal. Dotándoles de recursos, además, para un eventual y probable fracaso en sus aspiraciones deportivas: trauma personal y familiar de considerables proporciones que intenta ser paliado con el apoyo de estos profesionales de la educación, compensando, de alguna forma, la utilización que el club hace del joven futbolista.

El equilibrio y estabilidad deseado para los deportistas de alto nivel, no es sino un reflejo del estado al que aspira el ciudadano de a pie y hacia el que se intenta orientar al escolar. Esto es, conseguir una persona sana en el amplio sentido de la palabra, objetivo difícil de alcanzar sin la presencia del deporte y la actividad física.

1.5. EL DEPORTE Y LA SALUD

La salud está siendo referente, tanto en la Educación Física, como en el conjunto de la escuela, actividades extraescolares incluidas. Pero acotemos, en primer lugar, el concepto de salud que se maneja en el ámbito educativo. La Organización Mundial de la Salud, ya en su Carta Magna de 1946 la definía como "el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente como la ausencia de afecciones o enfermedades".

Ureña (1999:5) propone superar este concepto por considerarlo utópico, estático y subjetivo, y recoge la alternativa de Salleras (1992) y Notivol y Santos (1993):

El logro del más alto nivel de bienestar físico, mental y social, y de capacidad de funcionamiento, que permitan los factores sociales en los que viven inmersos el ser humano y la colectividad.

En cualquier caso, la consideración de que la salud tiene no sólo un componente físico, es un aserto aceptado completamente. Para De la Torre

(2000) el concepto de salud es integral, es decir, física, psicológica y socialmente.

Vemos, de este modo, como se establece un paralelismo claro con la Educación Física (conceptual, actitudinal, procedimental) ¹⁸, que desde muy atrás ha querido superar el encorsetamiento en lo meramente físico. Acorde, todo ello, con los planteamientos de la clásica taxonomía de Bloom (1971) que contempla, también, lo cognitivo y lo afectivo, junto con lo motriz.

Sin embargo, frente a esta tendencia social dirigida a alcanzar una elevada cota de salud y bienestar, se levanta otra de signo contrario, sostenida por la ausencia de movimiento.

1.6. El SEDENTARISMO: AMENAZA GRAVE PARA LA SALUD

Efectivamente la salud, como concepto general, está seriamente amenazada, el componente físico en una sociedad cada vez más pasiva y sedentaria, está insuficiente y deficientemente conseguido. La comodidad que nos consigue la tecnología no sólo en el trabajo sino también en el tiempo libre, limitan el movimiento y el esfuerzo a la mínima expresión.

Como muestra de ello en Estados Unidos se considera el sedentarismo como el segundo problema de salud tras el tabaco y por delante del alcohol (Ortega, 1996 en Tercedor, 1998). ¿Por qué razones? Lamb (1985) encuentra que la carencia de movimiento puede producir osteoporosis, atrofia muscular, pérdida de la flexibilidad, degeneración cardiovascular, problemas respiratorios, alteración de las funciones excretoras, etc. Evidentemente la práctica regular de ejercicio prevendrá las afecciones anteriores y otras, como las citadas en el capítulo de los beneficios fisiológicos.

Ahondando en este problema, Hardman (1988) aprecia que los niños están perdiendo el hábito del ejercicio físico, disminuyendo los niveles de actividad, aumentando la obesidad y los factores de riesgo sedentarios, tal como advertía Lamb anteriormente.

¹⁸ El Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (1992:20), explica como los contenidos del área de Educación Física, así como del resto de áreas, deben ser de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales ya que todos ellos son igual de importantes.

La escasa idoneidad de los núcleos urbanos para el natural juego infantil, se percibe fácilmente por cualquier padre o madre con niños, y así lo recoge Hahn (1988) afirmando que el ambiente actual del niño, su espacio vital primario, la ciudad, es contrario al movimiento, y el movimiento que se realiza es antinatural (de la mano, semáforo, paso cebra...) y peligroso. Además tengamos en cuenta que el adolescente inactivo tendrá una probabilidad elevada de transformarse en un adulto sedentario (Piéron, 2001). Es decir, condiciones, limitaciones, que dificultan la consecución de estilos de vida positivos.

Por el contrario, sabemos que hay mayor probabilidad de permanecer activo en la vida adulta si a estas edades se consolidan hábitos de práctica del ejercicio físico, pese a las dificultades que estamos presentando.

Nuestra preocupación por la escasa actividad de la sociedad actual y en concreto de la población escolar la plasma Tercedor (1998:308), ofreciéndonos en su estudio, en niños de diez años, unas cifras preocupantes: "A nivel diario, un 14,8 % de los escolares no realizan actividad física susceptible de mejorar la condición física relacionada con la salud". Tengamos en cuenta que estamos hablando de la, teóricamente, etapa más activa del individuo, la edad que condiciona directamente la salud del adulto.

Es evidente, como se ha reflejado, que las condiciones de la vida moderna han descargado a las personas del trabajo físico, y que el juego infantil tiene en la urbe cada vez más limitaciones de espacio y de tiempo, siendo sustituido por el ocio doméstico de TV, ordenador o juegos electrónicos.

Todas estas circunstancias en nada favorecen la condición física, e incluso la condición socio-afectiva, imprescindible para el equilibrio de la persona. Y es que, como señala Lekue (1999:81), "...la actividad físico deportiva se encuentra muy cercana a la parte más congénita e instintiva del ser humano ya que su fundamento no es otro que el puro movimiento."

También Bazaco (1999), se expresa en parecidos términos, afirmando que el deporte es una actividad vital propia de la especie humana puesto que el hombre es antropológicamente un ser deportivo.

En definitiva, el estado sedentario, la situación de inactividad es, en cierta forma, antinatural y atenta contra la condición humana, pero cada vez

está más presente. Ante esta realidad, y ante muchas otras, buena parte de las miradas se dirigen hacia la escuela, institución que ve crecer su protagonismo en múltiples facetas de la educación que hasta poco tiempo atrás no le eran adjudicadas. En el tema que nos ocupa debemos destacar en concreto la labor de socialización que desde la escuela puede y debe propiciarse a través del deporte escolar entendido como una forma de educación.

CAPÍTULO 2. EL DEPORTE COMO FORMA DE EDUCACIÓN

- 2.1. LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA
- 2.2. LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES
- 2.3. RAZONES PARA HACER DEPORTE EN EDAD ESCOLAR
- 2.4. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA
- 2.5. DEFINICIÓN DE DEPORTE ESCOLAR
- 2.6. MARCO LEGAL DEL DEPORTE ESCOLAR
- 2.7. APROXIMACIONES CONCEPTUALES AL TÉRMINO DEPORTE
- 2.8. EL CONCEPTO DE DEPORTE EN EDAD ESCOLAR
- 2.9. EL CONCEPTO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES
- 2.10. DISTINTAS DEFINICIONES DE DEPORTE ESCOLAR
 - 2.10.1. Según el tipo de actividad.
 - 2.10.2. Según la edad.
 - 2.10.3. Según el tiempo de la actividad.
 - 2.10.4. Según la localización.
 - 2.10.5. Según el objetivo.
 - 2.10.6. Propuesta de definición de Deporte Escolar.

2.1. LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA

Si la infancia y la adolescencia se muestran como etapas claves en la consolidación de estilos de vida activos o deportivos, los agentes educativos, que actúan en estos períodos adquieren un papel decisivo. Qué duda cabe que en esta tarea la familia y la escuela son los principales protagonistas, son sus principales agentes educativos.

La lenta pero progresiva, incorporación de la mujer al trabajo, ha ido rompiendo el concepto único de familia y el rol casa-hijos, exclusivo hasta ahora de la mujer. La liberalización y pérdida de la función educadora de esta última, ha provocado el traspaso a la escuela de buena parte de las responsabilidades que le han correspondido tradicionalmente y que ya no puede asumir, al menos de igual forma y con la misma dedicación.

Nuestra sociedad actual, se distingue entre otras consideraciones, por una acusada crisis de la familia, que intenta transferir al centro escolar funciones de todo tipo: prevención de drogodependencias, de la delincuencia, educación ambiental, religiosa, sexual, vial, para el consumo, la paz, la salud ¹⁹, además de, y fundamental, la educación académica, formal, dirigida a la obtención de los títulos pertinentes (Ortúzar, 1999).

De la misma forma, Romera (1999) también observa que en los últimos años el incremento de responsabilidades de la escuela en la formación de los individuos ha crecido de forma inusitada. Ya no es suficiente que instruya, que imparta ciencia, que moldee habilidades sociales e inculque hábitos civilizados. También es necesario que el alumno sea buen demócrata, amante de la naturaleza, conocedor de las señales de tráfico y un consumidor juicioso. Todos los agentes sociales han volcado sus carencias en el sistema educativo.

Incluso un diario como El Correo (12-9-1999), en un editorial celebrando el comienzo de curso, advierte que "no es difícil detectar la transferencia de una buena parte de la responsabilidad educativa del hogar hacia el centro escolar."

Coincidimos con Savater cuando considera la tarea actual de la escuela como doblemente complicada, asumiendo "muchos elementos de formación básica de la conciencia social y moral de los niños que antes

¹⁹ Buena referencia la dan las denominadas Líneas Transversales de la Enseñanza Obligatoria.

eran responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo en el seno de la familia" (1997:72).

En la vida diaria de los centros escolares es habitual encontrar a los docentes aplicados en tareas muy ajenas a las áreas de conocimiento que se les presupone por su formación:

La aplicación de la LOGSE ha supuesto que los profesores, además de impartir una o más asignaturas, tengamos que ser monitores de tiempo libre, encargados de comedor, psicólogos, expertos en nuevas tecnologías, bilingües, trilingües si llega el caso, y agentes del orden. Debemos solucionar además los problemas sociales que se presentan, la violencia, los problemas de droga, el botellón, el hablar mal, e incluso el llegar a casa tarde de madrugada (Septien, 2002:38).

Efectivamente, las funciones de la escuela van creciendo por cuestiones sociales y por su propia potencialidad. Consideramos, como así indica Hardman (1998:12) que "la escuela es una institución primordial, aparte de la familia, que tiene un potencial considerable para influir significativamente en las vidas de los jóvenes".

Pero ante este aluvión de responsabilidades, la escuela encuentra serios problemas para darles respuesta por sí misma y busca el apoyo de otros agentes o ámbitos educativos.

Las actividades extraescolares, y entre ellas el deporte escolar, es uno de estos ámbitos necesarios para poder satisfacer la demanda de ampliar, de extender ese potencial e influencia educativa del centro escolar. Y es que, "... para los niños no existe un tiempo de formación y otro diferente, todas sus vivencias forman parte de un proceso único y continuo" (Hernández y Velázquez, 1996:145).

2.2. LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Hasta hace poco tiempo, los sistemas educativos de los países desarrollados tenían como objetivo la extensión de la escolaridad educativa a toda la sociedad. En los últimos tiempos esta aspiración va más allá y la responsabilidad de la educación se extiende a todos los agentes sociales, trasciende la educación formal, esto es la oficial o académica con su horario lectivo reglamentado, a través de ámbitos tanto no formales como informales.

Como afirma Cuenca, la educación curricular es sólo una parte mínima de los aprendizajes necesarios para la vida de la persona (Cuenca, 1992), enseñanza, que además "es insuficiente tanto por la cantidad dedicada, como por la validez de su estructura" (Sicilia, 1998:41).

Estas necesidades formativas han estado cubiertas, en parte, por los grupos y asociaciones de educación en el tiempo libre. Grupos parroquiales, grupos scouts han llevado a efecto sus idearios educativos con los niños y jóvenes que han disfrutado de las actividades propuestas por voluntaristas monitores que se dedicaban a esta labor.

Pero el reconocimiento de la trascendencia de la educación no formal ha conducido a que sea el centro escolar quien asuma cada vez más también la educación *para el* tiempo libre y la educación *en el* tiempo libre. Así encontramos no pocos centros escolares que poseen un club de tiempo libre y bastantes más que ofrecen actividades extraescolares, mayoritariamente deportivas.

Y es que, ciertamente, los centros escolares que no potencien el área extraescolar, hacen perder a sus alumnos la posibilidad de llevar a cabo ciertos aprendizajes y de disfrutar haciéndolo, y además se convierten en presa fácil de las formas más pasivas e incluso nocivas de ocupar el tiempo libre (Pereda, 2000).

La misma autora señala que "las actividades extraescolares suponen una importante contribución para una formación plena de los alumnos y un pilar imprescindible para alcanzar los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo de Centro".

Parecidas tesis defiende Gimeno (1998), en la educación de los niños convergen varios agentes, no sólo la escuela. Por ello al currículo del alumno hay que sumarle los aprendizajes externos al horario lectivo. La escuela debe ampliar sus espacios y tiempos educativos, debe trabajar también fuera del centro y fuera del horario lectivo. Sobre todo en aquellas actividades o experiencias que no pueden desarrollarse en el marco escolar.

Otros autores defienden, por otras razones, este tiempo educativo. Las actividades extraescolares por ser libres y voluntarias son más propicias para la autoeducación y la experiencia personal. La libre capacidad de hacer, elegir y expresarse se fomenta de especial modo a través de ellas (Cuenca, 1992).

Los escolares valoran más las actividades desarrolladas en tiempo extraescolar que las lectivas, ya que las consideran voluntarias, más personalizadas, les permite nuevos contactos, se ajustan más a sus intereses (Fraile, 1999).

Como podemos observar es grande la importancia que se le da a este tiempo educativo, concesión con la que coincidimos plenamente. Como afirman Hernández y Velázquez (1996) el período de formación del niño es continuo y no está sujeto a un horario predefinido.

Por otro lado Sicilia (1998:41) nos acerca otra consideración de carácter más social: "Las actividades extraescolares permiten acercar la escuela a la sociedad y la sociedad a la escuela, interconectando los aprendizajes del aula con los aprendizajes en la calle".

Para resumir lo expresado compartimos esta afirmación de Maiztegui y Pereda (2000:36): "A través de las líneas transversales y de las actividades extraescolares, se fomentan valores básicos para la vida y la convivencia, complementarios a los fomentados en las aulas".

Como vemos la finalidad de estas actividades "extras" se dirige a complementar la educación formal. Tercedor (1998:69) la explica afirmando que el primer tiempo pedagógico, curricular, tiene su continuidad, afianzamiento y refuerzo de los procesos abiertos en el segundo tiempo pedagógico, el de las actividades extraescolares, que repercute en el tercer tiempo, la realidad de la vida personal y social.

Estando argumentada la necesidad del llamado segundo tiempo educativo, no está de más adelantar a quién compete su responsabilidad.

En una primera aproximación encontramos, de forma genérica, esta responsabilidad en el centro escolar. La escuela tiene entre otras funciones la de abrir sus espacios fuera del horario lectivo para que puedan convertirse en lugares de ocio, relanzando su misión como impulsora de actividades extraescolares, colaborando con las asociaciones de padres y con las asociaciones del entorno cercano (Arribas, 2000).

La LOGSE, y los decretos que la desarrollan, fijan claramente esta responsabilidad en el centro escolar y más concretamente en sus propios docentes. Especialmente significativo, en este sentido, a nivel del estado, es la creación del Departamento de Actividades Complementarias y

Extraescolares, puesto que se reconoce explícitamente esta función y por tanto, se ha de asignar personas para realizarla.

Situados ya en este marco se trata de delimitar esta asignación. En este sentido Ponce de León (1998:324) lo recoge de esta forma: "...la LOGSE dedica buena parte de su currículo a implicar al educador en el tiempo que el educando pasa fuera de la escuela y en hacerse partícipe de él". También esta autora viene a considerar personalmente su responsabilidad en el horario no lectivo:

Desde nuestro punto de vista como educadores de los adultos del siglo XXI, vemos la necesidad de no reducir nuestro trabajo como docentes a unas determinadas horas de clase, hemos de abrirnos al contexto desde el que formamos y para el que debemos formar (Ibid., 25).

Por tanto, la idea generalizada es, por un lado, considerar escaso el tiempo lectivo, tanto para el currículo académico, marcado por la administración educativa, como para el currículo implícito, otorgado a la escuela por la familia y por la sociedad. Con estas premisas se deduce la razón de complementariedad de las actividades extraescolares argüida habitualmente.

Pero, además de lo expuesto, no se debe perder de vista su carácter especial y único, puesto que son unas de las experiencias más enriquecedoras y motivadoras en las que los niños se pueden embarcar (Larrarte, 1998), con vivencias distintas a las experimentadas en el marco académico.

Por nuestra parte debemos reconocer la escasa coincidencia que profesamos con la consideración de complementariedad del tiempo extraescolar y del deporte escolar aquí recogida. Compartimos con Larrarte su noción de prácticas de "carácter especial y único" y, como ya hemos manifestado anteriormente, creemos que tienen su propia entidad, sin necesidad de depender subsidiariamente del ámbito lectivo sino estableciendo con éste una relación paritaria.

Frente a un ambiente cerrado (aula, gimnasio, recinto escolar...), un tiempo concreto, fijo, obligatorio, con escasa transferencia a la vida, las actividades extraescolares suponen una conexión directa con el ocio, con la vida de calle. Es voluntario, se forman grupos con los mismos intereses, en el propio tiempo libre del chaval, en un medio físico abierto y hasta con unos educadores posiblemente más próximos a su problemática, a su realidad. El ideario educativo, el conjunto de valores que el centro quiere conseguir, tiene una fácil

transmisión en el deporte escolar ²⁰, que a su vez, es ya la vida personal de los chavales, su afición, su hobby, su tiempo libre, con sus amigos (Ortúzar, 1999:24).

Hernández y Velázquez, a su vez, presentan las actividades extraescolares como una posibilidad de contrarrestar el tipo de vida urbana postmoderna:

En las actividades extraescolares los alumnos deben encontrar motivos suficientes para incorporarlas a su tiempo libre, como algo habitual y beneficioso para su vida cotidiana. Una vida en la que el sedentarismo, el estrés laboral y el aislamiento social se convierten en factores de riesgo, cada vez más elevados, para la salud individual y colectiva y cuyos efectos pueden ser paliados, en alguna medida por la práctica regular y dosificada de actividades físicas y deportivas, tanto en su vertiente biológica, como psicosocial (1996:155).

Ciertamente no se puede obviar el trascendente papel que unos y otros, entre los que nos citamos, conceden a las actividades extraescolares en general. Corresponde, llegados a este punto, particularizar sobre las actividades extraescolares de carácter deportivo.

2.3. RAZONES PARA HACER DEPORTE EN EDAD ESCOLAR

En el capítulo anterior se ha justificado la pertinencia de las actividades extraescolares, entre las cuales, obviamente, figuran las deportivas. Se ha querido en este punto, buscar un ápice de especificidad a esta importante parte del marco escolar no lectivo, que es el deporte escolar y que representa, con mucho, la gran mayoría de este tipo de prácticas y desde luego, y por ello, la preferida.

Los niños y los jóvenes han dedicado en todas las épocas una parte importante de su tiempo al juego y al deporte, y han gozado con la práctica de una gran variedad de deportes. De hecho, muchos niños y niñas prefieren la práctica deportiva a cualquier otra actividad en su tiempo libre (Cruz, 1997:149).

El deporte resulta ser no sólo la actividad de ocio que más practican los niños y niñas de este municipio, sino también la que les resulta más atractiva (Monteagudo, 1996:140) ²¹.

²⁰ En este caso si bien aparece la expresión "deporte escolar" se puede perfectamente generalizar al conjunto de las actividades extraescolares, enmarcándose de manera más adecuada al sentido del texto.

²¹ Se refiere a un estudio realizado entre escolares del municipio vizcaíno de Zalla.

Si el deporte era considerado como actividad irremplazable, más lo hemos de considerar en el ámbito escolar, dónde la finalidad educativa es inherente y consustancial, y la práctica deportiva se configura como medio fundamental de formación y desarrollo en aspectos que no son abordables fuera de ella.

Sin el deporte se haría prácticamente imposible la consecución de determinados grupos de objetivos, como los que a continuación se detallan. En concreto Moreno cree que merece la pena su promoción: "El deporte escolar reúne unos objetivos educativos y formativos que justifican la inversión de las instituciones en su fomento y desarrollo" (1998:173).

El deporte, utilizado adecuadamente, posee un repertorio de valores educativos de incalculable valor pedagógico (Casamort, 1995), posiblemente sea la realización humana que más pueda estructurar la personalidad del que la practica. El sujeto que no practicó deporte en las condiciones adecuadas, puede tener lagunas en algunos aspectos fundamentales de su educación si no realizó otras actividades compensatorias. Por estas razones se considera la práctica deportiva como insustituible en la educación del alumno (Seirul.lo 1995).

Es además una educación integral que facilita la presencia de valores éticos de solidaridad, respeto, cooperación, etc., y por otro lado, el trabajo de capacidades cognitivas e intelectuales (Lapresa, Ponce de León, 2001).

En definitiva, es un medio educativo privilegiado porque compromete al ser en su totalidad, física, psicológica y socialmente, forma el carácter y prepara al joven para su tiempo de ocio. Pueden contribuir además a mejorar la calidad de la educación y por tanto la calidad de vida del alumno si tienen una finalidad educativa acorde al contexto donde se desarrollan (Hernández y Velázquez, 1996).

Pero no sólo se justifica la bondad del deporte en la perspectiva individual del alumno, sino también en una perspectiva grupal, porque como afirma la LOGSE, la participación en actividades físicas y deportivas favorece las relaciones de grupo más que cualquier otra actividad.

Incluso podemos observar su perspectiva social, porque se considera un privilegiado cauce para el logro de objetivos educativos vinculados a la necesidad de lograr una sociedad más justa y democrática, con mayores niveles de bienestar individual y colectivo (Hernández y Velázquez, 1996).

Como expresan estos autores "la relevancia sociocultural de las actividades físicas y deportivas constituye en la actualidad un hecho incuestionable" (Ibid., 7).

Ahora bien, para que este *desideratum*, que compartimos, sea una realidad han de cumplirse premisas insoslayables como las que se exponen a lo largo de este trabajo: un educador, transmisor de esos objetivos, y un entorno (familia, programa, etc.) óptimo que lo propicie. Pero si estos requisitos son verdaderamente conseguidos, tendremos lograda esa pequeña utopía del deporte escolar que queremos.

Así lo considera Petrus (1998:13): "Gracias al deporte escolar los sectores de población joven pueden entender mejor las formas de actuar, pensar y sentir del grupo, aceptar sus normas y valores y contribuir a un racional orden social."

Entendemos, en esta misma línea, que la complejidad de normas y valores de nuestra sociedad tienen un reflejo simplificado en las reglas y relaciones que se establecen en un equipo. El *equipo* deportivo de un colegio supone todo un entramado aceptado voluntariamente, donde confluyen las distintas personalidades de sus miembros y la del entrenador-educador, responsable de moldear a través de la formación deportiva, desde una posición de privilegio, la inserción social.

El abanico de posibilidades educativas del deporte escolar puede continuar y puede hacerlo con temas que se consideran importantes en nuestra sociedad y que a veces no reciben un trato adecuado, o al menos suficiente en el currículo académico.

El deporte escolar puede ser un espacio muy adecuado, por ejemplo, para el tratamiento de los temas transversales como la Educación para la igualdad entre los sexos, para la salud, en los derechos y para la paz, para el consumo, en medios de comunicación social, vial (Pereda, 2000).

En consecuencia la inclusión del deporte en la escuela se justifica por ser demanda social, por ser una buena forma de movimiento, ocupar el tiempo libre positivamente, cuidar el cuerpo, ser medio de relación social, liberar tensiones... (Díaz Suárez, 1999).

Consideramos la escuela como el entorno ideal en el que ofrecer a los niños el movimiento físico necesario, pero eso sí, bajo una mano experta. Y

es que, en la sociedad urbana actual, el juego con compañeros es complicado (Knopp, 1998), y la escuela, como hemos visto, lo posibilita.

Toda la pertinencia educativa expuesta sobre el deporte escolar, queda a falta de un componente evidente y latente cuando se habla de este tema: la edad, la etapa concreta de la formación de la persona en la que nos encontramos, que acentúa el valor de lo aprehendido, tanto en la infancia como en la adolescencia. Así es como lo aprecia Jiménez, y nosotros corroboramos, al calificar como muy importante la práctica de actividades físico-deportivas durante el período de crecimiento y formación del niño (1996).

Esta importancia la manifiestan también Snyder y Spreitzer (1976, en Torre, 1998), afirmando que la infancia y la adolescencia son decisivas para la futura participación deportiva de adulto.

Efectivamente, la infancia es el período de socialización ideal para la adquisición de un estilo de vida saludable, es de vital importancia conseguir la adherencia a la práctica, que será más fácil buscando las connotaciones emocionales que las utilitarias, algo por lo que se sienta atraído, interesado, motivado, con lo que disfrute, ya que en la adolescencia estos hábitos sufren claras modificaciones, al ser el comportamiento más racional y meditado, comenzando a abandonar la práctica deportiva (Tercedor, 2000).

En parte se debe a que la adolescencia se caracteriza por la reducción de la influencia de las personas adultas y los conflictos personales constituyen una característica normal en esta etapa, período crítico, que puede condicionar su trayectoria futura en la búsqueda de la satisfacción (Rosich, 2000).

En contrapartida, la adolescencia es una fase donde el alumno goza de mayor autonomía y libertad para elegir la actividad y la forma de practicarla. Será una actividad más cercana a sus intereses y a conseguir fijar ese deseado hábito deportivo, que prevenga del ocio pasivo tan profundamente enraizado en la sociedad actual, y tan difícil de evitar cuando este estilo de vida está ya establecido.

2.4. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

La reforma educativa, protagonizada por la LOGSE, supone un cambio importante en objetivos, contenidos y criterios de evaluación. El diseño realizado para esta área supone un proyecto de primera magnitud y todo un referente pedagógico para el desarrollo del alumno.

En el área de Educación Física descansa la responsabilidad de formar al alumno en aspectos perceptivo-motrices, coordinativos, físicos, expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos. Los objetivos de la Educación Física tanto en la Educación Primaria como en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, suponen un amplio compendio de intenciones. Observar, así mismo, los idearios o los Proyectos Educativos de Centro nos llevaría a reconocer que a la actividad físico-deportiva en general, que se limita en la mayor parte de los casos a la Educación Física, se le concede una importancia primordial.

Pero tal vez, la acción más ilustrativa en este sentido, la obtengamos repasando las funciones que el Diseño Curricular Base otorga al movimiento en la Educación Física, y podamos darnos cuenta, de esta manera, de la enormidad del peso que recae en esta asignatura: función de conocimiento, anatómica-funcional, estética y expresiva, comunicativa y de relación, higiénica, agonística, catártica y hedonista, de compensación. Toda una declaración de principios que concede a la Educación Física, o al profesor, propiedades de mago con chistera, en cuanto a que parece casi fantástico el logro de tantas y tan variadas atribuciones.

Pero la siguiente cita nos devuelve a la realidad:

La asignación de dos horas de clase a la semana hacen que toda la panoplia que la LOGSE despliega sobre objetivos y contenidos, respecto al área de educación física, resulte desproporcionada y de hecho constituyan unos propósitos inalcanzables (Sánchez Bañuelos, 1996:102).

Así es en realidad, y existe una amplia variedad de autores que coinciden en considerar insuficiente el tiempo con el que cuenta la asignatura de Educación Física para cumplir el currículo ²². Los mismos profesores de esta materia señalan que uno de los graves problemas de la asignatura es la escasa asignación horaria que dificulta contribuir a los objetivos educativos que se le encomiendan (Hernández, 1992).

²² Serrano, 1989; Hernández, 1992; Castejón, 1995; Ortúzar, 1995; Añó, 1997; Knopp, 1998; Tercedor, 1998; Ziarrusta y otros, 1998; Ureña, 1999; Fernández Gómez, 2001; Pila Teleña, 2001)

En este sentido hay un axioma contundente en las leyes del entrenamiento: para conseguir un mínimo beneficio fisiológico se necesitan tres sesiones semanales. En definitiva, se estiman inalcanzables los objetivos recogidos en el área e irrealizables las funciones comentadas.

Por ende, se antoja lejano un aumento en la asignación de horas en Educación Física, la presión ejercida por las áreas más "utilitarias" y otras influencias, indican poco optimismo en este sentido.

Recogiendo esta realidad, Pila Teleña (2001) propone buscar complementos a la Educación Física. Complementos con programas en horario no lectivo, pero eso sí, acordes al proyecto curricular (Hernández y Velázquez, 1996). También Serrano (1989) apunta hacia programas extracurriculares para conseguir los objetivos no cubiertos en el escaso horario lectivo.

Consideramos, tal como se ha recogido, que ciertamente, la sociedad y la escuela buscan ampliar el tiempo educativo de ésta, en la formación en general y, en concreto, en la formación a través del deporte.

Expresándolo de otra forma, opinamos que las actividades extraescolares físico-deportivas, el deporte escolar, son necesarias hoy día para "el pleno desarrollo de la personalidad del alumno" (Art. 1 Título preliminar de la LOGSE).

Expliquemos y delimitemos a continuación que es lo que se entiende por actividades extraescolares físico-deportivas o/y por deporte escolar.

2.5. DEFINICIÓN DE DEPORTE ESCOLAR

No parece, en primera instancia, tarea compleja, realizar una definición de lo que es el deporte escolar. Pero a poco que profundicemos en este ámbito, aparentemente claro y específico, se encuentran serios problemas para dilucidar, sencillamente, a qué tipo de prácticas nos referimos o quiénes son sus responsables. Es más, hasta su denominación arrastra serias discrepancias, utilizándose por algunos autores "deporte en edad escolar", por algunas instituciones "deporte escolar" y por otras, y popularmente, "actividades deportivas extraescolares"²³.

²³ Una parte de este confucionismo definitorio tiene su razón de ser en el nacimiento y posterior evolución del deporte escolar. Deporte Escolar es la denominación que hemos utilizado desde el comienzo del trabajo y que seguiremos empleando por las razones que se aportan en este capítulo. En cualquier caso y

El deporte escolar, tal y como hoy está establecido (básicamente competición), se crea a partir de la reglamentación técnica del Frente de Juventudes, con los Campeonatos Nacionales Escolares. En la Comunidad Autónoma Vasca pasó a ser competencia de la Sección Femenina las chicas, y de la Delegación de Juventud los chicos. Con la democracia se asumió por el Consejo Superior de Deportes ²⁴, en primera instancia, más tarde por las Delegaciones de Cultura del Gobierno Vasco, y ya en la actualidad por los Departamentos de Cultura de las Diputaciones Forales.

Esta breve cronología nos viene a indicar, en buena medida, que la actual situación del deporte escolar se debe a razones externas a la realidad de hoy en día, a razones heredadas de realidades anteriores y que se gestaron por instituciones con objetivos bien diferentes a los que la sociedad ahora atesora.

Los profundos cambios sociales, generan cambios en el deporte y generan cambios en la educación, pese a la fuerza que sigue manteniendo el deporte tradicional, es decir federado, que aporta todavía la dirección técnica y organizativa y, por tanto, su obsoleto criterio al deporte escolar.

Otra parte de responsabilidad en la escasa claridad conceptual comentada, viene marcada por la intervención de dos administraciones públicas legislando el tema. Por un lado "Cultura" y por otro "Educación", sin coordinación alguna, reglamentan deporte escolar y actividades extraescolares respectivamente, términos que con diferentes palabras vienen a significar una realidad única, como a continuación se explica.

Educación

La administración educativa no se ha preocupado, hasta fechas recientes, de lo que pudiera existir fuera del horario "normal". Pero como ya se ha recogido, con la reforma educativa puesta en marcha por la LOGSE (1990), se manifiesta la limitación de objetivos que supone un tiempo limitado, el curricular, y se establece la concepción del horario no lectivo como un segundo tiempo educativo. Así mismo se van asignando recursos humanos y económicos, tanto en el marco del Ministerio de Educación y Ciencia, como, más tarde, a nivel autonómico, en el del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y en sus correspondientes

después de desechar por escasa concreción el término "deporte en edad escolar" y por impropio "actividades deportivas extraescolares", puesto que semánticamente se sitúa fuera de lo escolar, por simple eliminación nos quedaría "deporte escolar".

²⁴ Dependiente del Ministerio de Cultura.

Delegaciones Territoriales, a las llamadas "actividades extraescolares", o en terminología estricta, Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX). Ahora bien, solamente en lo que respecta a los centros de titularidad pública.

Cultura

El deporte ha estado históricamente enmarcado, administrativamente, en el ámbito de la cultura, y por ello, el deporte escolar, entendido como una manifestación deportiva más, ahí permanece colocado. Bien es cierto, que las normativas emanadas desde este lado de la administración (Ministerio de Cultura), han ido evolucionando, acercándose a posiciones más "educativas". Aproximación que añade confusión sobre las verdaderas competencias de ambos Ministerios, si hablamos de ámbito estatal y de las Delegaciones de Educación del Gobierno Vasco y de las Direcciones de Deporte de los Departamentos de Cultura de las Diputaciones Forales, si nos referimos al ámbito territorial, dentro de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

2.6. MARCO LEGAL DEL DEPORTE ESCOLAR

En esta comunidad autónoma, las leyes que hoy marcan las acciones de las instituciones son la Ley del Deporte del País Vasco (Ley 14/1998, de 11 de Junio) y la Ley de la Escuela Pública Vasca (Ley 1/1993, de 19 de Febrero).

La primera de ellas desarrolla el concepto, características, programas y forma de estructurar el deporte escolar, actualizando el Decreto 160/1990, de 5 de Junio sobre Deporte Escolar. La segunda, que es anterior en el tiempo, acomete sólo los aspectos relacionados con los responsables de las actividades extraescolares en la escuela.

Los enunciados de la LEPV dejan numerosos aspectos sin tratar, como por ejemplo la especificación del tipo de actividad o sus fines, razón que nos lleva a recurrir a la legislación de rango estatal, Ministerio de Educación y Ciencia ²⁵, que aún no siendo de obligado cumplimiento en el

²⁵ El Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Cultura ha mantenido esta denominación en democracia, hasta el año 1996 con la entrada en el Gobierno del Partido Popular que creó un Ministerio de Educación y Cultura. Posteriormente en el año 2000, la reforma de las carteras ministeriales dejó la denominación actual de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

ámbito autonómico, puede ser un referente válido, por cuanto la CAPV tiende a ella en los aspectos que no son desarrollados por la propia LEPV.

Es de rigor profundizar en el citado Decreto 160/1990, ya que marcó todo un hito vanguardista en la concepción ideológica sobre el deporte escolar. Entresacamos de su articulado estos importantes avances:

- Pasa a ser considerado deporte escolar "toda actividad físico-deportiva realizada por escolares en período de tiempo no lectivo", es decir se abre y amplía la idea de actividad deportiva a físico-deportiva con todo lo que ello implica (Art. 1).
- Se establece que "la práctica de deporte escolar será polideportiva", lo que supone, así mismo un salto cualitativo importante frente a la imperante noción monodeportiva (Art. 2).
- "El deporte escolar debe incluir prácticas tanto competitivas como no competitivas, que tendrán en todo caso carácter formativo" (Art. 3).
- Se limita la competición deportiva exclusivamente al ámbito escolar hasta los 15 años (Art. 13).

Lamentablemente en Bizkaia, este decreto queda en una mera formulación de intenciones, por cuanto federaciones y clubes en absoluto cumplieron con lo estipulado en el decreto, los padres entendieron que las carreras deportivas de sus hijos podían quedar truncadas y los ayuntamientos no colaboraron mínimamente en el desarrollo de los programas del ente foral.

Como muestra de este incumplimiento queda la queja del Diputado Foral de Cultura, ¡cinco años más tarde de la publicación del decreto!, en la presentación del Programa de Deporte Escolar del curso 1995/96, solicitando se acate la ley, para no continuar con fórmulas de organización deportiva consideradas obsoletas.

Ciertamente legislación y realidad distaban mucho de parecerse, resultando, incluso, un antagonismo.

Tal vez por este escaso éxito social cosechado, la LDPV del año 98 supuso un paso atrás, desde un punto de vista educativo, en los postulados

del Decreto 160, aceptando implícitamente la presión de los agentes sociales deportivos.

La "actividad físico-deportiva" se limita, ahora, a solamente "deportiva" ²⁶, la práctica "polideportiva " pasa a ser "preferentemente deportiva" ²⁷, la inclusión de "prácticas tanto competitivas como no competitivas" se rebaja a que la práctica "no esté orientada exclusivamente a la competición" y por último se abre la puerta a que las federaciones puedan organizar sus propias competiciones.

Se retrocede legislativamente, en definitiva, a los años 80, volviendo a conceder a federaciones y clubes el protagonismo que, de facto, no perdieron, intentando, eso sí, que se incida en el carácter formativo de la competición.

En el cuadro siguiente (tabla 5) agruparemos la normativa del Departamento de Cultura del Gobierno Vasco, con la correspondiente al, entonces, Ministerio de Educación y Ciencia, obteniendo una visión clara de las directrices de los ámbitos "cultura" y "educación".

²⁶ Artículo 53.

²⁷ Artículo 55.

Tabla 5: Normativa sobre Deporte Escolar y actividades extraescolares desde la óptica administrativa de Cultura y Educación

CULTURA (LDPV)	EDUCACIÓN (MEC)
CONCEPTO	
Se considera como deporte escolar, aquella actividad deportiva organizada que es practicada por escolares en horario no lectivo durante el período de escolarización obligatorio ²⁸ .	Son actividades extraescolares las establecidas por el centro en horario no lectivo, dirigidas a los alumnos del centro ²⁹ .
CARACTERÍSTICAS	
La práctica será preferentemente polideportiva y no orientada exclusivamente a la competición ³⁰ .	Tendrán carácter voluntario, no discriminatorio y carecerán de ánimo de lucro ³¹ . No podrán contener enseñanzas incluidas en la programación docente de cada curso ³² .
OBJETIVOS	
Complementar la educación escolar integral, desarrollo armónico de la personalidad, consecución de unas condiciones físicas y de salud y una formación que posibilite la práctica continuada del deporte en edades posteriores, así como promover la integración de la población escolar con minusvalías ³³ .	Dinamizar la vida de los centros mediante asociaciones deportivas, rentabilizar las instalaciones escolares, crear hábitos saludables, utilizar el deporte como transmisor de valores ³⁴ .

Fuente: Elaboración propia

²⁸. Art. 53 de la Ley del Deporte del País Vasco.

²⁹. Art. 3 del Real Decreto 1694/1995, de 20 de Octubre.

³⁰. Art. 54 de la Ley del Deporte del País Vasco.

³¹. Art. 45 de la Orden de 29 de Junio de 1994 por la que se aprueba las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria y Art.50 de la Orden de 29 de Junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria.

³². Real Decreto 1694/1995, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados.

³³. Art. 55 de la Ley del Deporte del País Vasco.

³⁴. En Hernández y Velázquez (1996) se cita el Plan de promoción de la actividad física y deportiva extraescolar dentro del Programa de apertura de centros en horario no lectivo, a los objetivos ya señalados, se les añaden a continuación una serie de beneficios: Una educación más global, el desarrollo de hábitos de convivencia, acercamiento al medio natural, mejora del proceso de socialización, mayores posibilidades de ocio y prevención de su inadecuada utilización, conocimiento de sí mismo y del entorno, mejora de la salud (p. 32-33).

La primera disquisición que se desprende de esta comparativa la obtenemos en el propio concepto con los términos Actividades Extraescolares y Deporte Escolar. La diferencia entre Actividades extraescolares y Deporte Escolar, apreciaciones semánticas aparte, es la siguiente: Actividades Extraescolares se refiere a un término amplio, en el que caben tanto las acciones de índole estrictamente deportiva (regladas e institucionalizadas), como las actividades físicas (sin reglar e institucionalizar), al igual que las de tipo cultural, musical o artístico. Deporte Escolar se circunscribe sólo al primer grupo, como explicita la LDPV, contemplando exclusivamente las actividades o modalidades reconocidas por el Gobierno Vasco en la lista oficial pertinente.

En este mismo apartado debemos juzgar como excesivamente genérica la definición del MEC, que sólo llega a ser precisable si avanzamos en el texto abordando el tema de los objetivos. En tanto, traemos una aproximación conceptual, que nos muestra en parte, la intencionalidad de las instituciones educativas. Corresponde al Reglamento Orgánico para los Institutos de Educación Secundaria en el Borrador del Decreto para la Comunidad Autónoma de Andalucía y en síntesis viene a considerar las actividades extraescolares como

...las encaminadas a potenciar la apertura del centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad o el uso del tiempo libre.

...se realizarán fuera del horario lectivo, tendrán carácter voluntario y buscarán la implicación activa de toda la comunidad educativa.

En cuanto a las características delimitadas en la parte de educación, continúa la tónica de escasa especificidad, no pudiéndose extraer orientación alguna, salvo su voluntariedad y que deben ser abiertas.

En la cara de cultura, la caracterización peca de nula obligatoriedad, marcando sólo intenciones que van a tener, por tanto, diferentes interpretaciones, como de hecho se producen en los distintos territorios históricos. Teniendo Gipuzkoa, por ejemplo, una práctica polideportiva muy acusada y Alava y Bizkaia una polideportividad casi inexistente.

Es en el epígrafe de los objetivos donde mejor se reconoce la voluntad de la normativa de los dos ámbitos e incluso donde mayor coincidencia y concertación se produce.

Es por tanto llamativo que poseyendo muy similares fines, educativos, no se produzca una evidente y deseable concordancia administrativa, que ya a nivel estatal se está dando, con cierta lógica, puesto que desde el año 2000 nominativamente la cartera ministerial se llama Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pero que en el País Vasco todavía no se produce.

2.7. APROXIMACIONES CONCEPTUALES AL TÉRMINO DEPORTE

Azurmendi (1999) escribía en un acertado artículo sobre la necesidad de redefinir el concepto de deporte, justificándola, en base a la variada y distinta forma de acepciones que éste contiene, a la variada polisemia actual, que hace ya inadmisibles un único término.

Este punto de vista no se corresponde solamente a un nivel de técnico o de teórico del deporte, como el que sustenta el autor del artículo citado. Un estudio sobre niños, niñas y adolescentes de la comunidad de Madrid, también reciente, de Velázquez y Hernández (2001), pone de manifiesto en sus conclusiones, la ausencia de rasgos distintivos precisos en el concepto de deporte para este segmento de la población, una representación abierta, inclusiva y difusa, que no hace sino reflejar la imagen real que la sociedad posee de él y que nosotros asumimos.

Ya advertía Cagigal previamente, del carácter abierto a múltiples acepciones del deporte, como más tarde Blázquez (1996) va a reconocer, que estas múltiples acepciones dificultan su definición. Esta dificultad la recoge, así mismo Castejón (1995), apuntando que su significado dependerá del hecho, cultural, social, psicológico o educativo que se trate. También Vázquez (1998) recoge los distintos significados del deporte, que pueden ir desde la simple práctica del ejercicio físico, hasta la actividad más institucionalizada, aunque van a tener en común ejercicio físico, juego y agonismo en distintas proporciones.

Menos actual, pero no menos ilustrativa y abierta, es el apunte que nos proporciona la Carta Europea del Deporte de 1992, donde se define el deporte como "todo tipo de actividades físicas... que tengan por finalidad la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o el logro de resultados en competiciones de todos los niveles". La conjunción "o" está separando las dos acepciones fundamentales del deporte: desarrollo o competición, educación, en nuestro caso, o logro de resultados en competiciones. Pero en cualquier caso,

"define" el deporte como "todo tipo de actividades físicas". Es decir, no sólo no delimita su significado, sino todo lo contrario, lo abre.

Y de esta forma, "el deporte ha ido adquiriendo una complejidad de formas que han roto literalmente las fronteras tradicionales de lo que se entendía hasta hace poco por dicho término" (García Ferrando, 1982, en Torre, 1998:43; Puig y Heinemann, 1991).

En la línea apuntada, consideramos que cada persona puede configurar su propia forma de expresión física o deportiva sujeta sólo a sus necesidades e intereses, pudiendo coincidir con el de otras personas, componiendo una práctica colectiva, o no hacerlo, siendo así una manifestación individual.

2.8. EL CONCEPTO DE DEPORTE EN EDAD ESCOLAR

Definitivamente el concepto actual de deporte es la antítesis de lo que se le puede exigir a una definición. En este sentido, intentar delimitar una expresión como "deporte en edad escolar" es bastante complicado cuando la única acotación realizada consiste en que se va a referir al deporte que se puede practicar desde los 3 hasta los 18 años, pero que no cambia sustancialmente la idea que se persigue demostrar: a esta edad, se puede hacer senderismo con los compañeros de clase, psicomotricidad en el polideportivo municipal, formar parte del equipo juvenil del Athletic o conseguir medalla de oro en los Mundiales de Gimnasia.

Todas estas prácticas son deporte en edad escolar, pero es necesario apellidar, especificar en este universo de prácticas, a cuáles hacemos referencia, salvo que queramos volver a caer en la utilización de un concepto que no induce a pensar en distinción alguna, pese a ser un tipo de práctica que requiere, por lógica, un tratamiento bien diferenciado.

El término "deporte en edad escolar" no sólo es poco definitorio, como se ha comentado, sino que desata polémica en foros como congresos de Educación Física y Deporte ³⁵, entre otros, dónde se le ha llegado a achacar falta de seriedad y rigor, o en el criterio de autores como Álamo (2001b:638) que lo denomina "concepto grandilocuente y sumamente amplio e impreciso".

³⁵ IV Congreso Internacional, "La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar". Santander: ADEF, 2001.

Petrus (1998) explicaba que en el período de escolarización que llega hasta los 18 años, es decir, en la "edad escolar", hay muy variadas y distintas formas de realizar prácticas deportivas, pero que cuando hablamos de Deporte Escolar sólo nos estamos refiriendo a un conjunto de actividades físicas que tienen como finalidad prioritaria la educación del alumno.

Y es que, si los objetivos principales son otros, no estaríamos hablando de deporte escolar, sino de deporte federado, deporte de rendimiento, deporte de aventura, etc. Es decir, la acepción deporte escolar, no se debe referir a la edad, o, mejor aún, no se debe referir sólo a la edad, sino a la competencia de la responsabilidad, la escuela, y por tanto a la intencionalidad fundamental de lo escolar, a su objetivo, la educación.

Los defensores del concepto "deporte en edad escolar" argumentan que es ésta una expresión más precisa y clarificadora que deporte escolar, término más clásico y extendido. Opinan, sin embargo, que precisa una previa clarificación y delimitación (García Aranda, 1995).

Blázquez (1996) comparte la definición de "deporte en edad escolar", asignando al centro escolar la estructuración de su vertiente formativa. Es decir, pese a que abogan por la utilización de este término, posteriormente reconocen que se precisa concretar y que en él hay diferentes acepciones; una de ellas sería la llamada "vertiente formativa" que coincidiría finalmente con el deporte escolar, denominación que da título a este trabajo.

En resumen, no consideramos acertado utilizar en este ámbito la expresión que titula este epígrafe, por cuanto no caracteriza en absoluto, como así lo demuestran los ejemplos, un tipo de práctica deportiva más o menos específico, sino todo lo contrario.

2.9. EL CONCEPTO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

El concepto actividades extraescolares (deportivas) que, como ya se ha indicado, es posiblemente el más utilizado por la población en general y desde luego por la administración educativa, ha planteado problemas, durante muchos años, por su propia semántica.

El término extraescolar se ha referido y servido de excusa, a algo que queda "fuera de" lo escolar, lo que comporta que está fuera de la responsabilidad del centro escolar, del profesorado docente y fuera de la administración educativa, para pasar a depender, como es el caso, de la administración de cultura, que ha tenido competencia sobre la actividad, pero no sobre quienes organizaban y ejecutaban ese tipo de práctica mal llamada, al menos en el significado estricto de la palabra, extraescolar.

Pereda (2000) incide en esta línea de pensamiento, considerando que los términos de "complementarias" y "extra" no tienen sentido si están dentro, como debieran, de un único proyecto global. Propone denominarles, en este caso, "educativas escolares".

No podemos sino estar de acuerdo con en este autor, las mal llamadas "extraescolares" han de estar dentro de la competencia del centro escolar en todos los sentidos.

Ahora bien, tal vez no sea tanto el problema de cómo se les denomine sino de la relación que se establezca con el centro educativo. Esto es, no serán extraescolares, peyorativamente hablando, si son responsabilidad de los educadores del centro y se enmarcan en su proyecto educativo. Serán extraescolares, por tanto, cuando son organizadas, por ejemplo, por la asociación de padres.

Así y todo, seguiremos viendo que este término es utilizado de forma indistinta en los dos casos señalados. Existen colegios con programas de "actividades extraescolares" perfectamente ensamblados en la filosofía y organigrama del centro, mientras que en otros la relación es exactamente nula.

2.10. DISTINTAS DEFINICIONES DE DEPORTE ESCOLAR

Tomando las definiciones que distintos autores realizan sobre este término en concreto, se puede observar la escasa o nula coincidencia, que entre ellos se produce, en la casi totalidad de factores que componen la definición:

- "Deporte escolar es la actividad física y deportiva realizada por escolares en horario lectivo y no lectivo, dirigida por personas con cualificación

pedagógica y que tiene una función preventiva, educativa y socializadora" (Álamo, 2001b:639).

- "Entendemos el Deporte Escolar como aquella actividad deportiva organizada, que es practicada por escolares en horario no lectivo, durante el período de escolarización obligatorio, asignándole en sus funciones - además de contribuir a una mejor formación psíquica de la persona, enseñando al estudiante el valor de la cooperación y el trabajo en equipo- ayudar a un desarrollo más como a emplear su tiempo de ocio de forma divertida" (Fernández Gómez, 2001:16).

- "Por deporte escolar entendemos toda actividad físico-deportiva realizada (con fines formativos y educativos) por escolares desde su incorporación al sistema educativo hasta la finalización del período de escolarización no universitaria" (Petrus, 1998:20).

- "Todo tipo de actividad físico deportiva realizada por niños en edad escolar, dentro y fuera del centro escolar, en clubes o en otras entidades, es decir sinónimo de deporte en edad escolar" (Gómez y García, 1993).

- "El deporte escolar designa las actividades deportivas que el niño practica en el marco concreto de su colegio. El practicado en horario extralectivo por placer o diversión, con carácter voluntario, pretende un objetivo prioritariamente recreativo" (Moreno, 2001:532-533).

- "Conjunto de prácticas físico-deportivas que realizan los escolares, de forma voluntaria e independientemente de las clases de Educación Física, durante el período que comprende la educación obligatoria y post-obligatoria" (Ureña, 1999:2).

- "Toda actividad físico deportiva realizada por niños y niñas en edad escolar durante el período de tiempo no lectivo, orientándola a la educación integral del niño/a, así como al desarrollo armónico de su personalidad..." (Navarro, 1995:25).

Se realiza a continuación una disección de las partes que componen estas definiciones para intentar concluir con alguna propuesta sobre el término deporte escolar.

2.10.1. *Según el tipo de actividad.*

El primer factor que ha aparecido se refiere a considerar si las actividades son solamente deportivas o físico-deportivas, entendiendo las primeras como actividad institucionalizada y reglada, y las segundas en un espectro más amplio.

A nivel, digamos oficial, hemos visto que la definición de la LDPV marca este aspecto como "actividad deportiva" y además "organizada". Atendiendo a esta premisa, la Diputación Foral de Bizkaia, responsable de los programas de Deporte Escolar, sólo subvenciona los deportes entendidos de esta forma.

Pero pese a esta acepción "deportiva", la práctica totalidad de las propuestas y modelos que se están llevando a cabo en reformas del esquema de deporte escolar clásico, muy criticado, contemplan en las primeras edades, el juego como actividad principal y en absoluto la actividad deportiva.

Así, podemos observar programas que cuentan con juegos reducidos, juegos modificados, de blanco, de bate, de cancha dividida, de invasión, actividades lúdico-recreativas, actividades en la naturaleza... Prácticas que difícilmente se enmarcan bajo la expresión "actividad deportiva", razón que nos lleva a pensar que ésta no representa fidedignamente lo que se realiza, y conviene realizar, en el deporte escolar ³⁶.

2.10.2. *Según la edad.*

Este segundo factor también puede parecer de fácil consenso, pero no lo es tanto. Existen dos posturas: por un lado se contempla exclusivamente a los escolares en su período de escolarización obligatorio (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) y por el otro, a todos los escolares (pudiéndonos encontrar con alumnos de incluso 20 años).

La LDPV se inclina por la primera pero, curiosamente, la Diputación de Bizkaia, ofrece en sus programas actividades para la categoría juvenil (ver cuadro categorías), teóricamente no incluida en la ley, pero no lo hace

³⁶ No existiría diferencia alguna si se tomara la orientación marcada por la, ya expuesta, Carta Europea del Deporte, puesto que según ésta, deporte es "todo tipo de actividades físicas...". Si bien resulta obvio que no es éste el sentido que señala la LDPV, ni el seguido por las diputaciones forales de la CAPV.

para los alumnos de Educación Infantil ni para los de primer ciclo de Primaria. Estos últimos si son, en cambio, tenidos en cuenta por la Diputación de Gipuzkoa. ¿Con qué nos quedamos por tanto?

Ciertamente será preferible ser inclusivos que lo contrario, y difícilmente se puede encontrar inconvenientes a una estimulación complementaria en el aprendizaje y desarrollo motriz, si nos referimos a las primeras edades, o un refuerzo en la práctica deportiva y fijación del hábito deportivo si hacemos referencia a los jóvenes.

En este sentido, nos encontramos en Bizkaia un buen número de colegios, que se “salen” de las edades establecidas por el programa de Deporte Escolar del ente foral, ofertando "psicomotricidad" en horario extraescolar para los niños de Educación Infantil y otros que comienzan a ofrecer aeróbic, kickg-boxing u otras actividades acordes a la demanda de la juventud. Todas ellas, por cierto, un tanto alejadas del concepto clásico de deporte y de deporte escolar.

Las edades contempladas en los programas de las instituciones forales se enmarcan organizativamente en las siguientes categorías (tabla 6):

Tabla 6: Categorías en deporte escolar por edades y curso correspondiente en la Comunidad Autónoma del País Vasco

CATEGORÍA	CURSO	EDAD ³⁷
No existe	Educación Infantil	2-3-4-5-6
Pre-benjamín	1º-2º Educación Primaria	5-6-7-8
Benjamín	3º-4º Educación Primaria	7-8-9-10
Alevín	5º-6º Educación Primaria	9-10-11-12
Infantil	1º-2º ESO	11-12-13-14
Cadete	3º-4º ESO	13-14-15-16
Juvenil	Bachillerato- Ciclo Formativo Grado Medio	15-16-17-18

Fuente: Elaboración propia

2.10.3. *Tiempo de la actividad.*

El tercer elemento tratado, es el momento en el que se van a desarrollar estas prácticas. También en este aspecto se dan diferentes criterios. Algunos autores señalan solamente el horario no lectivo, mientras que otros incluyen también el tiempo lectivo, existiendo quien no entra en esta disquisición.

La LDPV marca, nada más, el horario no lectivo, que es sin duda la idea mayoritariamente compartida. En cualquier caso, cuando se habla del horario lectivo, se está haciendo referencia, fundamentalmente al tiempo ocupado por la Educación Física.

³⁷ La edad de los escolares presenta esta variedad dentro de cada categoría por la no coincidencia de años naturales con los cursos escolares. De todas formas siempre se trata de escolares que han nacido en dos años naturales consecutivos. Por ejemplo: en el curso 2002/03 alevines serán solamente los escolares nacidos en los años 1991 y 1992, pero según en que mes hayan nacido pueden tener 9 años (nacidos de octubre a diciembre del 92), 10 (nacidos de enero a octubre del 92), 11 (nacidos de octubre a diciembre del 91) ó 12 (nacidos de enero a octubre del 91).

Existe un tiempo, utilizado y aprovechado solamente por algunos centros educativos, que es de gran importancia tanto cuantitativa como cualitativamente. Es el tiempo de los recreos, tiempos de descanso y horario libre del mediodía, cuando éste corresponde a jornada partida. Es un tiempo que se mueve en "tierra de nadie", entre lo escolar y lo extraescolar, tutelado o vigilado por docentes, o por personal contratado al efecto, con actividad planificada o sin ella.

Considerando y respetando sus características de tiempo libre fundamental para la relación social del alumno, supone un momento educativo de primera magnitud, susceptible de ser empleado en proyectos pedagógicos diversos y desde luego en el deporte escolar.

Existe una tendencia, bastante consistente, de intentar seguir el modelo francés y liberar, como mínimo, la tarde del miércoles para la actividad deportiva y la competición. Por un lado, esta tarde sería para reuniones y formación del profesorado, y por otro, posibilitaría descargar las mañanas de los sábados, que pudieran ser empleadas como un tiempo de ocio de carácter más familiar.

Este planteamiento necesita una seria profundización evaluando ventajas e inconvenientes y su posible organización con un modelo bien diferente al que prima en la actualidad.

2.10.4. *Según la localización.*

Como cuarto elemento, y una vez tratado el factor temporal, acotemos el espacial, que tampoco está exento del reiterado desencuentro. Así observamos como se circunscribe la práctica al marco del centro (Moreno, 2001) y cómo, también, se entiende que se puede dar tanto dentro, como fuera del centro (Petrus, 1998; Gómez y García, 1993), e incluso siguiendo la recomendación de Navarro (1995), se debe superar el marco restringido de la instalación del centro, utilizando los espacios del entorno, naturaleza incluida.

La LDPV tercia, marcando que la actividad se ha de estructurar básicamente "a través del centro escolar", obviando la mera localización y trascendiendo a la responsabilidad de quién lo plantea. No tiene importancia dónde se realiza la actividad, tanto dentro como fuera, sino en

manos de quién y con qué función. Acercándose, en este sentido, a la definición propuesta por Álamo (2001b).

2.10.5. *Según el objetivo.*

El último factor a considerar se refiere al carácter de la práctica, al objetivo que debe condicionar todas las circunstancias que rodean la actividad.

Si no de forma unánime, sí que mayoritariamente, ley de referencia incluida, se recoge la idea de educación, formación o desarrollo como la finalidad básica del deporte escolar. Petrus (1998) afirma que por definición, el deporte escolar es educativo y formativo, y toda actividad que tenga el adjetivo de escolar debe responder exclusivamente a estos objetivos.

Por su parte, Hernández y Velázquez (1996), justifican el fin haciendo referencia al ámbito en el que se realiza la actividad considerando que por coherencia con el contexto en el que se planifica y desarrolla, esto es el centro escolar, las metas deben tener una orientación clara hacia la consecución de objetivos educativos. Muestras ambas manifestaciones de la evidencia de los postulados expresados.

2.10.6. *Propuesta de definición de deporte escolar.*

Se han ido desglosando, hasta aquí, los componentes básicos del deporte escolar. Contando con las posturas de los autores estudiados y con el criterio profesional personal, procede plantear una definición propia, base del desarrollo posterior del trabajo.

En conclusión, recogiendo los cinco elementos principales que pueden configurar una definición del término en cuestión, nuestra propuesta de deporte escolar queda de esta forma:

“Es el conjunto de actividades físico-deportivas que con objetivos educativos es realizada por escolares en horario no lectivo, bajo la responsabilidad del centro escolar”.

Entendiendo, desde luego, el primer concepto como actividades tanto deportivas como físicas, competitivas como no competitivas, teniendo como meta fundamental la natural de un centro educativo, la educación, contemplando a todos los escolares, en horario no lectivo, incluyendo "recreos", tanto dentro como fuera del centro, pero bajo su responsabilidad.

CAPÍTULO 3. EL DEPORTE ESCOLAR

3.1. HISTORIA DEL DEPORTE ESCOLAR

3.1.1. La Institución Libre de Enseñanza

3.1.2. Principios del siglo XX

3.1.3. El Franquismo

3.1.4. El Deporte Escolar en la democracia

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL DEPORTE ESCOLAR

3.2.1. Carácter educativo

3.2.2. Carácter lúdico

3.2.3. Los valores sociales del deporte escolar

3.3. EL ABANDONO

3.3.1. Causas del abandono

3.4. LA COMPETICIÓN EN EL DEPORTE ESCOLAR

3.4.1. Excesiva trascendencia del resultado

3.4.2. El mal ejemplo de los ídolos deportivos

3.4.3. Características de la competición

3.4.4. Medidas para disminuir la trascendencia del resultado

3.4.5. Requisitos de la competición

3.4.6. Objetivos de la competición

3.4.7. Alternativas a las competiciones deportivas escolares

3.4.8. Competición y práctica deportiva

3.4.9. La competición y la edad.

3.5. MODELOS DE ENSEÑANZA DEPORTIVA EN EL DEPORTE ESCOLAR

3.5.1. Características de los nuevos modelos de enseñanza deportiva

3.5.2. Etapas en la iniciación deportiva en el marco del deporte escolar

3.5.3. Modelos de iniciación deportiva

3.1. HISTORIA DEL DEPORTE ESCOLAR

El deporte aparece de forma significativa en la escuela en la segunda mitad del siglo XIX, y es en Inglaterra en el seno de sus *Publics Schools* de mayor abolengo donde se desarrolla como una alternativa crítica a la gimnástica tradicional que entonces dominaba en Europa.

En España, primero en la Institución Libre de Enseñanza y después en los colegios privados de carácter religioso, los juegos y deportes importados de Inglaterra van ocupando progresivamente el horario lectivo y el extraescolar.

Pero la generalización de un patrón dominante no llega hasta la instauración en el curso 1948-49 de los Juegos Escolares Nacionales, verdaderos antecesores del deporte escolar actual.

3.1.1. *La Institución Libre de Enseñanza*

Se puede considerar a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) como la precursora de lo que hoy entendemos como actividades extraescolares y más en concreto en su vertiente físico-deportiva. La ILE siguiendo las nuevas corrientes de las escuelas europeas de la vanguardia educativa y del reformismo pedagógico, fue pionera en la organización y desarrollo de actividades educativas fuera de las clases, digamos, normales, persiguiendo una formación integral del alumno, esto es incidiendo en su educación física, intelectual y moral.

También lo fue previamente de la reforma de la introducción en las clases de educación física de los juegos, del juego organizado y por último de los deportes, según la influencia inglesa dominante.

En el año 1878 realizó esta entidad la primera de sus muchas excursiones que se llevaban a cabo los jueves por la tarde y los domingos. Estas salidas comenzaron combinando objetivos intelectuales y físicos, para ir poco a poco prevaleciendo los segundos, considerándose un medio de educación física. Estas actividades excursionistas llegaron a ser el germen de los primeros clubes de montaña en España.

Otra importante actividad, considerada como educación física no formal, que se realizaba en esta institución, fueron las Colonias Escolares. La primera se llevó a cabo en San Vicente de la Barquera en el año 1887. Además se practicaban juegos infantiles en los recreos, en medio de la sesión de mañana y de la tarde, en las tardes libres de los miércoles o jueves o incluso durante las mañanas de los domingos.

La inquietud pedagógica de la Institución le lleva a participar en diferentes foros educativos. Qué duda cabe que el sistema educativo francés del siglo XIX debió inspirar, en buena medida, el afán innovador de su profesorado. Protagonista de la renovación pedagógica deportiva de esta época fue Pierre de Coubertin (Álamo, 2003), que en 1889 impulsó los primeros campeonatos de deporte escolar del país vecino (Solar, 2003).

Fuera de las iniciativas de la ILE apenas se puede hablar de deporte escolar o incluso de Educación Física en las postrimerías del siglo XIX. La variabilidad política dejaba escasa continuidad a los pocos intentos de promover una educación y cultura física, mal vista por una sociedad en la que se primaba, en la formación de los escolares, los aspectos meramente intelectuales y que rechazaba además “lo moderno y lo extranjero” (Velázquez, 2001:1), como así era considerada.

3.1.2. *Principios del siglo XX*

Tras su estela, en las primeras décadas del siglo XX hasta llegar a la Guerra Civil, diferentes modalidades deportivas van apareciendo en los centros escolares, pero casi exclusivamente entre un alumnado concreto que pertenece a colegios privados masculinos pertenecientes a órdenes religiosas, es decir en un segmento de la población escolar muy reducido.

Los cambios sociales y políticos no permiten asentar un esquema definido de lo que se pudiera llamar deporte escolar, ni siquiera en la Educación Física, dándose experiencias aisladas como los Campeonatos de Juventudes Católicas que se llevaron a cabo en un buen número de capitales.

En el marco geográfico de Bizkaia, en este período, dejando aparte las colonias de verano sufragadas por el Ayuntamiento de Bilbao que comienzan en 1897, existen pruebas documentales de iniciativas como el primer Campeonato Infantil de Football dirigido a los niños de las escuelas

públicas elementales (año 1913), el I Campeonato Interescuelas de Pelota Mano (principios de los veinte) o los ya señalados Torneos de Juventud Católica. También los colegios religiosos organizaban, a su vez, actividades de carácter interno para sus alumnos en diferentes modalidades (Pastor, 2002).

3.1.3. *El Franquismo*

La llegada del régimen franquista uniformiza por completo todas las manifestaciones físico-deportivas de los centros escolares hasta la llegada de la democracia en la década de los 70. El protagonista de este férreo marcaje fue el Frente de Juventudes, en el caso de los chicos, y la Sección Femenina, en la parte de las chicas, ambos pertenecientes a la Secretaría General del Movimiento, pero con programas bien diferenciados y separados, puestos en marcha por las correspondientes Delegaciones Provinciales.

En el año 1939 la Sección Femenina, que agrupaba no sólo a escolares sino también a mujeres adultas, organizó a pequeña escala campeonatos de Gimnasia y de Baloncesto que fueron tomando cuerpo en los Campeonatos Nacionales de la Sección Femenina, equivalentes a los Juegos Escolares Nacionales masculinos, pero con mucho menor volumen de participación y repercusión social.

En los 50 fue ampliándose el número de modalidades introduciéndose el balonvolea y el balonmano principalmente, si bien es el baloncesto la especialidad reina. Como ocurre en el caso de los chicos, son los colegios de religiosas en los que predomina la práctica deportiva, teniendo, así mismo, su cenit en los años 60.

En lo que se refiere a los chicos, durante los años 40 se pusieron en marcha actividades como los Juegos Nacionales del Frente de Juventudes y el Trofeo del Caudillo de España, competiciones creadas para los afiliados a la Falange Juvenil.

Los Juegos Escolares Nacionales

Durante el curso 1948-49 comienzan los Juegos Escolares Nacionales (JEN), actividad deportiva escolar masculina por excelencia durante los siguientes 30 años. Esta competición tenía una fase provincial, de donde

salía un campeón de cada modalidad, pasando éste a una fase de “sector” con los campeones de aproximadamente otras siete provincias, acabando en Madrid con la fase nacional, todo un acontecimiento deportivo, político y mediático de exaltación del régimen.

En los 50, se va afianzando la estructura de los JEN, complementándose con los Juegos Infantiles o Torneos de Juegos y Predeportes, para los escolares de 9 a 14 años. Los JEN tienen en los 60 su máximo esplendor, pero conviene hacer notar que nunca sobrepasaron el diez por ciento de participación sobre el total de la población escolar, lo que refleja su marcado carácter selectivo.

En el año 1961 el Frente de Juventudes cambia oficialmente su nombre por el de Delegación Nacional de Juventudes, pero sin afectar al desarrollo de los Juegos.

3.1.4. *El Deporte Escolar en la democracia*

Es en el año 1977 cuando, tras la extinción de las instituciones franquistas responsables hasta ese momento del deporte escolar, toma el relevo el Consejo Superior de Deportes (CSD), organismo que no muestra excesivo entusiasmo por el deporte escolar, cediendo durante dos cursos las competencias, en primera instancia, a la Asociación Deportiva Española de Centros de Enseñanza (ADECE), para asumirlas en el curso siguiente, 1979-80, a través del Consejo Provincial del Deporte Vizcaíno, perteneciente a la Delegación Provincial del propio CSD.

Las autonomías

En 1980 la Comunidad Autónoma del País Vasco recibe la transferencia de las competencias que poseía el CSD y pasa a responsabilizarse de reglar y organizar el deporte escolar por medio de sus Delegaciones Territoriales.

En este período comienzan por primera vez a tomarse medidas que intentan abrir el concepto de deporte a otras formas de expresión no exclusivamente competitivas. Fiel exponente de esta nueva orientación son los Juegos de Promoción, creados para potenciar la participación de todos los escolares. Estos juegos están pensados para desarrollarse como actividad deportiva dentro de cada colegio.

Por otro lado, el sistema de los JEN se mantiene, ahora con carácter autonómico, denominándose Juegos Deportivos Escolares de Euskadi, a los que acuden los colegios que han quedado campeones provinciales. Este último modelo de competición se mantiene en nuestros días, si bien el nivel autonómico se reduce exclusivamente a la categoría infantil, quedándose las demás categorías en el ámbito comarcal o territorial a lo sumo.

La Diputación Foral

En el año 1985, el Gobierno Vasco traspasa definitivamente, hasta la fecha, a las Diputaciones Forales la competencia sobre el deporte escolar, en concreto a la Dirección de Deportes de su Departamento de Cultura.

La intencionalidad en la que se ha movido este organismo foral, desde ese momento, ha ido dirigida a conseguir un programa de actividades en las que pudieran caber todos los escolares, tanto los interesados en su vertiente más competitiva, como los que pudieran preferir una acepción más lúdica o participativa (Ej.: Actividad Multideportiva o Actividades de Participación)

En cualquiera de los casos, se ha venido postulando a lo largo de estos años por un deporte que sirva como un instrumento educativo más para los centros escolares, protagonistas en la formación de sus alumnos, destinatarios y beneficiarios últimos del deporte escolar.

El presente, o más bien el futuro, se muestra con esperanza y optimismo, las instituciones cada vez demuestran más interés, dedicando más recursos y esfuerzos a alcanzar poco a poco una realidad deportiva escolar que mejora cada nuevo curso.

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL DEPORTE ESCOLAR

Es redundante, en parte, afirmar que el deporte escolar no es sino el reflejo del complicado mundo del deporte y de la sociedad. Es por ello por lo que no podemos dejar de estar de acuerdo con Heinemann (1992, en Gz. Carballude, 1998:60):

La tendencia más relevante del sistema deportivo es la de su diversificación. El deporte ha dejado de ser un sistema autónomo y se ha convertido en un sistema abierto con escasa identidad propia y estrechamente conectado a otros sistemas tales como el económico, el educativo, el político...

Tal vez esta dependencia e interrelación señaladas se haya dado siempre, variando según el momento histórico. Pese a esta indudable imbricación del deporte en el entramado social, creemos importante intentar caracterizar al deporte escolar, conseguir que sea reconocible dotándole de la máxima identidad posible. En este intento, aparecen de inmediato tres grandes características muy destacables sobre otros objetivos o rasgos atribuibles al deporte escolar, su primordial carácter educativo, una indisoluble faceta recreativa, y su potencial social como transmisor de valores.

3.2.1. *Carácter educativo*

En la propuesta de definición de deporte escolar presentada, veíamos como la característica fundamental e inherente al deporte escolar es su finalidad educativa y cómo esta finalidad la distingue claramente de otras actividades aparentemente similares, desarrolladas en otros ámbitos, como pudiera ser la escuela de baloncesto de un club federado con respecto a la escuela de baloncesto de un centro escolar.

Pero no es absoluto gratuito incidir en esta aseveración, puesto que no son pocos los agentes que verdaderamente tienen poco en cuenta este, teóricamente, axioma de *deporte = educación*. Los responsables de los centros, los entrenadores y los propios padres son los primeros en favorecer un tipo de competición en la que ésta es la finalidad y no, como decíamos poco antes, la educación (González Carballude, 1998).

Convierten estos adultos la escuela de baloncesto del colegio, tomando el ejemplo anterior, en un remedo de club en el que se van a supeditar todas las acciones a objetivos de resultado deportivo.

Bien al contrario de los postulados de autores como Petrus (1998) o como Devis (1994: 167), que en parecida línea al anterior y que nosotros compartimos, afirma que "el deporte escolar sólo tiene sentido si es coherente con los fines que persiga la educación escolar".

Sería impensable que un colegio preparara, como meta prioritaria, alumnos para competir en una olimpiada matemática, y se volcaran todos los recursos y medios para conseguir la mejor posición posible en este evento. Todos entendemos, que las matemáticas son una herramienta más, junto con las demás áreas del currículo, en la formación del niño, objetivo

máximo y fundamental de la etapa escolar. Como apunta Solar (1994:27): “El deporte, la competición, las matemáticas o la geografía no son educativas en sí mismas, son medios de la educación. El educativo es el profesor, en este caso, el entrenador.”

Es categórico Gonzalez Carballude (1998) dejando claro que el deporte que se practica en la escuela, independientemente de su ubicación horaria o curricular, y del apellido que lleve detrás, debe ser sin ninguna discusión educativo.

Este autor no hace sino centrar la función social del sistema educativo, que en todas las facetas y también en la deportiva, a pesar de que se realice en ese período llamado extraescolar, se caracteriza por la búsqueda de la formación del alumno.

Premisa que debiera marcar, no sólo, la labor de los equipos y participantes en los programas de deporte escolar, sino también la de los clubes que se han ido creando bajo la órbita colegial y que han pasado a competir en el ámbito federado, sin diferenciarse del resto de asociaciones que no tienen el compromiso de cumplir con un proyecto educativo que, a buen seguro, indica que todas las acciones del centro van encaminadas al desarrollo integral del niño.

Álamo (2001a:639) lo expresa de la siguiente forma:

Nosotros entendemos que cualquier definición sobre deporte escolar debe relacionarse, de forma inseparable, con el hecho de utilizar la práctica deportiva como medio educativo. A partir de su carácter pedagógico, y sin renunciar nunca a él, se deben desarrollar en el Deporte Escolar otras finalidades como la recreativa, la de tecnificación e incluso, la competitiva.

Un centro escolar, como se ve, tiene múltiples posibilidades de práctica físico-deportiva, tantas, casi, como el deporte y no debiera existir conflicto en su realización si, como ha explicado Álamo, se desarrollan partiendo del carácter educativo que distingue a un colegio tanto público como privado.

Cabrían, de esta forma, expresiones a veces cuestionadas como la competición o la tecnificación, entendiendo ésta como la búsqueda de una excelencia deportiva, que bajo un contexto escolar estaría supeditada al aspecto pedagógico, circunstancia que no suele concurrir en el ámbito federado, por ejemplo.

La subordinación del rendimiento y de la tecnificación a lo educativo, es la intención del modelo de deporte escolar del Territorio Histórico de Guipuzkoa, según explica Gómez (1996), que desarrolla actividades con objetivos formativo recreativos para todos los escolares, primando los criterios educativos, ofertando, además, actividades con objetivos añadidos de rendimiento para determinados escolares que posean condiciones de aptitud y actitud adecuadas. Este programa está orientado a la educación integral y a la fijación del hábito deportivo, a la mejora de la salud y de la condición física.

A la actividad desplegada bajo la responsabilidad de las federaciones y que ejecutan los clubes no se le atribuye, explícitamente, carácter educativo, sus estatutos y los de las federaciones reflejan cómo su fin es fomentar su modalidad deportiva, pero no al deportista, si bien tradicional, y equivocadamente ³⁸, existe la presunción de que la mera práctica forja la personalidad del practicante.

Pues bien, Feu e Ibáñez (2001), reflexionan sobre la importancia de un período tan crítico como es el de la iniciación deportiva, y proponen que incluso los aprendizajes que se den fuera del marco escolar deberían ser coincidentes y complementarios a los que se producen en la escuela. Incluso, añaden estos mismos autores, debiera existir un currículo (educativo se entiende) para este aprendizaje deportivo.

Es decir, se intentaría conseguir que no sólo fuera educativo el deporte escolar, realizado a través del colegio, sino toda la práctica deportiva, independientemente bajo qué responsabilidad se desarrolle (federativa, asociativa, municipal...), porque en buena lógica el niño es el mismo, aunque acuda a entidades diferentes, y presenta las mismas prioridades y necesidades de formación.

Por este motivo los objetivos de la iniciación deportiva en un primer nivel de concreción deben referenciarse al sistema educativo, fines y objetivos de etapa, objetivos generales del área de Educación Física, a los Derechos del niño promulgados por la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos y a la Carta Europea del Deporte (Feu e Ibáñez, 2001). Se trata, en definitiva, de salvaguardar los intereses del niño, evitando su utilización para fines ajenos a él.

³⁸ Como se ve en el capítulo de valores siguiendo a Lakie, 1964 y Allison, 1982, citados en Gutiérrez (1995:201) o en Tutko y Ogilvie, 1971; Silva, 1982; Kliever y Roberts, 1981; Dubois, 1986; citados en Devis (1995:457) entre otros autores que cuestionan la bondad formativa del deporte.

La potencialidad educativa del deporte en las edades escolares tiene enormes posibilidades, eso sí, llevando a cabo un modelo que tenga unos contenidos y objetivos formativos y educativos, (Vázquez, 2000). En concreto, el deporte educativo debe permitir el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad (Blázquez, 1996). No se está hablando de otra cosa sino de desarrollo integral.

Para lograr que el binomio deporte y educación sea una realidad, Hernández y Velázquez (1996) y Díaz Suárez (1999), se fijan en el Diseño Curricular Base del MEC:

Para que el deporte sea un hecho educativo debe respetar los siguientes criterios:

- Tener un carácter abierto, es decir, la participación no puede establecerse por niveles de habilidad, sexo u otros criterios de discriminación.
- Tener como finalidad no sólo la mejora de las habilidades motrices, sino también las otras intenciones educativas presentes en los Objetivos Generales (capacidades cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal, de actuación e inserción social).
- Que los planteamientos que se efectúen no incidan fundamentalmente sobre el resultado de la actividad (ganar/perder), sino sobre las intenciones educativas que se persiguen (p.215).

Otros autores que se atreven a delimitar características para que, en concreto, el deporte escolar sea un área de educación integral, son Maiztegui y Pereda (2000:39), que citan estos cuatro requisitos:

- Que sea participativo y cooperativo.
- Que favorezca el multideporte.
- Que permita la integración.
- Que el técnico sea un entrenador, un educador y un animador.

Los principios básicos que, extraemos de Fraile (1996) para las actividades deportivas extraescolares son los siguientes:

- Sus objetivos deben coincidir con los de la Educación Física.
- Deben ser un medio de formación integral y desarrollo autónomo.
- Han de mejorar las capacidades perceptivo motrices.
- El modelo será polideportivo y evitará la especialización prematura.
- La cooperación primará sobre la competición y la participación sobre el resultado.
- El técnico será más educador que entrenador.

- Se procurará la participación de todos los agentes sociales implicados.

Señalemos en resumen, por último, que condiciones son necesarias para lograr una buena calidad en la enseñanza deportiva:

- Cualificación y formación del profesorado.
- Una programación docente con objetivos claros y definidos, con técnicas de aprendizaje y con evaluación de resultados.
- Recursos educativos y función directiva.
- Innovación e investigación educativa.
- Orientación educativa y profesional.
- Sistemas de control y revisión
- Evaluación del sistema de organización deportiva (Gz. Carballude, 1998).

Estos cuatro grupos de autores vienen a coincidir, como nosotros, en entender deporte escolar y educación como una sola cosa. Para garantizar esta unión, han establecido unas premisas de las que se pueden destacar dos principalmente:

- La participación de todos los escolares, con todo lo que conlleva de no discriminación, selección, etc.
- La capacitación educativa del responsable.

3.2.2. *Carácter lúdico*

La educación, como se ha visto, es el rasgo esencial del deporte escolar, pero si se quisiera establecer un escalafón según las características que mejor lo definan, el segundo lugar lo ocuparía el carácter lúdico, la diversión que debe, o puede, aportar este tipo de práctica.

Un buen número de autores, como Monteagudo (1998), se inclinan a considerar que el deporte escolar debe ser fuente de diversión, alegría y satisfacción. Y ciertamente, no es fácil pensar en una imagen infantil que no vaya acompañada del juego. El niño necesita imperiosamente jugar, necesita divertirse.

La intención de divertirse es la razón recogida por la casi totalidad de los estudios sobre los motivos por las cuales los niños participan o quieren

participar, en actividades deportivas ³⁹. Incluso los jóvenes y los adultos realizan deporte con ánimo recreativo (Mosquera y Puig, 1998 y García Ferrando, 1998, respectivamente).

Álamo (2001a:73) lo expresa de esta forma: " Para nosotros los niños y niñas juegan o participan en el deporte fundamentalmente por diversión y disfrute. Ganar es sólo parte de su motivación".

No sólo los niños prefieren divertirse sobre competir, los profesores de Educación Física también creen que es menos adecuado en las primeras etapas el deporte escolar competitivo que la práctica recreativa, donde debe primar el factor lúdico sobre el agonista (Fraile, 1996).

Argumentos que llevan a Rivadeneyra (2001) a manifestar que el profesor debe hacer hincapié, no en la victoria, sino en la diversión que puede suponer la actividad física, posibilitando, de esta forma, la continuidad de la práctica. Entendiendo que una práctica con la que se disfruta será más difícil de abandonar, decisión, la del abandono, que llegan a tomar un elevado porcentaje de adolescentes.

No es nada raro encontrarse en lados opuestos diversión y competición, de hecho Seirul.lo (1995) propone el componente lúdico y de placer para compensar el componente agonístico. Por su parte Blázquez (1995) señala la conveniencia de asegurar experiencias positivas tempranas, destacando el valor de la diversión frente a la presión del rendimiento. Postulados coherentes con un autor como Tercedor (1998), planteando que a los diez años en la práctica deportiva predomina el carácter lúdico sobre el competitivo.

Tal vez sea superable esta disensión, si seguimos el criterio de Trepát (1995) cuando manifiesta que hasta la competición debe tener una finalidad lúdica. Y es que como dice Amarika (1998), el juego debe primar por encima de todo.

Se conseguirá, de esta manera, que el deporte escolar sea "enormemente satisfactorio" (Diego, 1998:13), y que proporcione disfrute al practicante (Vázquez, 2000; Gutiérrez, 1995:20; Cuenca, 2000).

³⁹ Mendoza y cols, 1987, Cruz, 1997; García Ferrando, 1998; Tercedor, 1998; Torre, 1998; Ruiz, 2001; Velázquez y Hernández, 2001.

Un acertado apunte sobre cómo debe ser la actividad deportiva extraescolar nos la ofrece Bernad (1999:18), tomando como referencia al niño que, según sus palabras,

tiene que sentirse feliz con la propia actividad y concentrarse para practicar lo mejor posible su deporte, divirtiéndose tanto entrenando como compitiendo, es decir, sintiéndose lo mejor posible con la actividad que más le gusta. Si el deportista comprende esto será difícil que la falta de recompensas extrínsecas le deje sin motivación para seguir en el deporte.

Maiztegui y Pereda (2000), recogen perfectamente las dos características comentadas hasta el momento en su modelo de deporte escolar, que pretende integrar características del deporte recreativo, disfrute y diversión, con elementos del llamado modelo educativo, desarrollo armónico y educación en valores. En definitiva, llevando el Deporte escolar hacia lo lúdico y pedagógico (Navarro, 1995) como sus dos pilares fundamentales.

Un resumen de este apartado se puede realizar tomando de nuevo a Álamo (2001a), que resume las características del deporte escolar en los siguientes principios, siempre presidido por la finalidad educativa:

- El aspecto recreativo atendiendo al principio de lo *lúdico*.
- El aspecto del esfuerzo que atiende al principio *competitivo*.
- La mejora y la superación a lo *agonístico* y a la *tecnificación*.

3.2.3. *Los valores sociales del deporte escolar*

Al deporte, y más concretamente al deporte escolar, se le ha atribuido tradicionalmente un importante potencial como transmisor de valores. Tal aseveración, extendida a todos los niveles, cada vez se encuentra más cuestionada en los estudios empíricos que sobre el tema se han ido realizando, no en cuanto a su capacidad de transmisión, indiscutible, sino a la bondad y conveniencia de los valores transmitidos.

Ciertamente, la creciente influencia del deporte en la sociedad, sobre todo a partir de la mitad del siglo XX, no admite parangón, llegándose a denominar a las sociedades modernas como sociedades "deportivizadas". Sociedades donde el deporte es así mismo, y en sentido inverso, una representación del modelo cultural y social imperante, con sus normas y valores. El deporte cumple, de esta forma, una función integradora y

socializante que ayuda a la pervivencia del orden social transmitiendo sus valores. Esta visión positiva de la utilidad del deporte es sustentada desde los postulados de la sociología funcionalista ⁴⁰.

La sociología marxista, representada entre otros por Brohm (1982), reconoce también la fuerza socializante e integradora del deporte, si bien se alinea en una posición crítica entendiendo que los principios que teóricamente atesora el deporte ayudan al mantenimiento de la clase social dominante.

Una perspectiva más actual sitúa al deporte como un sistema social abierto (Puig y Heinemann, 1991) con menor poder institucional y por tanto con influencias más aleatorias y variadas, incluso contrapuestas. La ética deportiva es ahora muy relativa y subjetiva, los ideales y valores propugnados otrora por la burguesía dominante y posteriormente popularizados, están siendo al menos cuestionados, sino abandonados, fundamentalmente en el deporte de élite y federado en general.

En el ámbito educativo, en el que está inmerso el deporte escolar, se ha acuñado el término "educación en valores", considerando éstos como referencias formativas clave para desarrollar una personalidad socialmente deseable, esto es, un individuo respetuoso con los derechos y obligaciones que marcan la convivencia ciudadana.

En educación, el término valor es, a veces, muy socorrido y utilizado, perdiendo su verdadero significado. Pero ¿cuál es este significado? Gutiérrez (1995) uno de los autores nacionales que más ha profundizado en los valores del deporte, recurre a Rokeach (1973) para definirlo como una creencia duradera donde una conducta es personal y socialmente deseable o preferible a un opuesto modo de conducta. Sigue Gutiérrez, recurriendo, esta vez, a Swartz y Bilski (1987) calificándolo como conceptos o creencias que guían la conducta.

Parecidos elementos recoge Trepát (1995:100): "son principios normativos que regulan el comportamiento de una persona en cualquier momento, situación o circunstancia". Si tomamos a García Ferrando y otros (1998:74) como referencia observamos que "valores son principios o criterios que definen lo que es bueno o malo".

⁴⁰ Corriente representada por Malinowski y Maslow, Merton, Hagedorn y Leonard, Loy, Mc Pherson, Parsons, inspirándose en la explicación funcionalista de Durkheim.

Para recoger el denominador común en todas las acepciones expresadas y aproximarnos al ámbito deportivo nos resulta de interés la cita de Prat (2000, en Montávez, 2001) en la que creencias, principios, o ideales abstractos, como él denomina a los valores, no son observables o evaluables. La expresión y el respeto a los valores en el ámbito deportivo se manifiestan a través de las conductas, actitudes y comportamientos de quienes los poseen. Y como valor es un concepto positivo y deseable, se entiende que las conductas correspondientes han de ser positivas.

Tomamos, por tanto, por nuestra parte, como idea de valores en el deporte escolar, los preceptos de carácter positivo que guían la actitud y el comportamiento de los alumnos en su actividad deportiva.

Deporte y valor, deporte y virtud son conceptos a los que se les presupone históricamente un alto grado de simbiosis, denominándose a un buen comportamiento, durante un encuentro, como un comportamiento "deportivo", o adjetivando al sujeto como un jugador muy "deportivo", indicativo de deportista honesto, limpio, buen compañero y respetuoso contrincante. Traslación del ideal medieval de la caballería y posteriormente del "gentleman" inglés que hoy utilizamos coloquialmente, hablando de una persona o de un deportista correcto y elegante, como de "todo un caballero".

Creemos, sin embargo, que esta cuestión se encuentra bastante trastocada. En muchas ocasiones, un valor moral como el respeto o la "deportividad", entra en conflicto con otro valor de tipo terminal, el "afán de ganar". La importancia personal o/y social que se le otorgue a ambos, decidirá una jerarquía de valores en la que hoy lleva las de perder la "deportividad", exponente de la bondad de los principios que sustentaban el deporte tradicional.

Valores tradicionales del deporte

Tradicional y popularmente se atribuyen a la actividad física y al deporte beneficios no sólo físicos, sino también de índole moral, social, educativa, etc., cuyo origen habría que conceder al legado ideológico de Arnold, Kingsley o Hughes, posteriormente al de Baden Powel con su esculismo ⁴¹, y ya más cerca, temporal y espacialmente, a las obras de Cagigal (Sánchez Bañuelos, 1996).

⁴¹ El esculismo o movimiento scout fue fundado por el coronel Robert Baden Powel en Gran Bretaña en 1908, siendo la asociación juvenil más importante del mundo con más de 16 millones de miembros

Devis (1994) así mismo, coincide en situar a principios de siglo, en el ámbito anglosajón, la herencia de las bondades del deporte sobre el carácter.

Efectivamente, está generalmente consensuado que el concepto de deporte de la burguesía inglesa, del *gentlemen*, se fue extendiendo e imponiendo en el mundo moderno y con ello su moral del *fair play* o juego limpio, traducción al castellano de este anglicismo, que para Solar (1999) supone una actitud de respeto a las reglas, los compañeros, el adversario, los entrenadores, el árbitro y los espectadores, emanada de un modo de pensar surgido de un proceso de educación.

Hoy estos postulados perduran, pero se les reconoce escasa base científica, ya que son pocas las investigaciones sobre los cambios producidos en los deportistas, a nivel ético o moral, a través del deporte. Circunstancia que lleva a Sánchez Bañuelos (1996) a afirmar que estos supuestos valores sólo se consiguen cuando se cumplen una serie de premisas. Es decir, es necesaria la concurrencia de unas condiciones concretas para que los resultados deseados se alcancen.

Los valores que tradicionalmente se han contemplado en la cultura deportiva han sido la *competencia*, el enfrentamiento; la *salud*, estar en forma; la *superación*, ideal de importancia en la formación de las personas; la *igualdad*, justicia; la *victoria*, objetivo de la competición.

Este código moral ha ido siendo asumido por la sociedad con la generalización del deporte (García Ferrando y otros, 1998), estableciéndose en palabras del profesor Petrus una “cognición social”, tradicional desde luego, con respecto al significado del deporte.

Esta "cognición", significa que el conjunto de la sociedad ha asimilado, como un conocimiento cultural más, la bondad del deporte, de la misma forma que "conoce" la necesidad de una dieta sana. Sin embargo es un conocimiento acrítico, que no discrimina, todavía, las múltiples formas de práctica deportiva que implican realmente excesos desde físicos hasta morales, escondidos bajo esa idea general del deporte como una actividad siempre recomendable, sin apenas contraindicaciones.

repartidos por más de 150 países. En su programa destaca las actividades físicas en la naturaleza enmarcadas en un código de conducta característico. Como seña de identidad portan un pañuelo anudado al cuello.

Valores actuales del deporte y del deporte escolar

Si en todos los órdenes de la sociedad y del deporte se generan rápidos y profundos cambios el capítulo de los valores no es una excepción. Los antes llamados valores tradicionales van dejando su sitio a nuevos y distintos principios. García Ferrando, Lagardera y Puig (1998), los encuentran en la *aventura*, la *autocomplacencia* y la *estética corporal*, bien diferentes, desde luego a los anteriormente señalados, pero sin duda, en evidente vigencia.

Ahora bien, tal como ya hemos afirmado y pensando que una de las principales, o la principal, característica del deporte escolar es la educativa, debemos ir cambiando, como defiende Fraile (2001), los valores dominantes en el modelo competitivo tradicional, por igualdad de oportunidades, coeducación, equidad, solidaridad, cooperación, colaboración, más acordes con tendencias educativas democráticas, es decir, abiertas a una mayoría que no se inclina en la actualidad por priorizar la selectiva competitividad.

A nivel escolar, también se perciben cambios importantes, tal como señalan Mimbrero y otros (1998), en su estudio sobre los valores en el deporte con alumnos de ESO (12-16 años), coincidiendo con un estudio similar de Lee (1996), que descubren la poca importancia relativa para estos alumnos del clásico valor *ganar*, siendo para ellos más importante la *autorrealización* o la *diversión*, entre otros.

Ciertamente la actividad deportiva escolar actual ha variado su escala de valores, como no podía ser menos, cuando existen modalidades deportivas en las que ni siquiera se contempla la victoria o la superación.

Crítica a los valores en el deporte escolar

Sin embargo los valores éticos y morales asociados al deporte en la corriente anglosajona de Arnold, se han ido sustituyendo por otros menos éticos y morales, debido a la enorme influencia que han cobrado los medios de difusión y los intereses económicos (Gz. Carballude, 1998).

Estos cambios en el sistema de valores y el cuestionamiento de su filosofía, son exponentes de una realidad que los coloca en entredicho. Puede que exista una convicción extendida de que el deporte promueve los valores éticos, pero la realidad es otra (Gutiérrez, 1995).

Realidad recogida por diferentes autores que viene a reflejar la existencia en el deporte escolar de una atmósfera, réplica del deporte federado, que dificulta enormemente la posibilidad de transmitir valores positivos como los recogidos más adelante.

Como observan Lapresa y Ponce de León (2001:8):

En la interacción entre jugadores y espectadores se ven continuas muestras tanto de los aspectos educativos del deporte como de los antisociales, acciones de respeto propias de un deporte educativo con actuaciones opuestas al juego limpio.

Ocurre que en algunos deportes la ventaja obtenida por faltas intencionadas, incluso continuadas, es decir por violaciones sistemáticas a las reglas, supera con mucho el castigo a esas faltas. Se está primando, de esta forma, no jugar limpio como norma de conducta en el juego (Gutiérrez, 1995).

El alto grado de violencia y agresividad de las competiciones infantiles es un dato destacado por Blázquez (1996). En ellas los niños aprenden el reglamento, pero también conductas negativas que le ayudan a conseguir el éxito.

Si bien esta apreciación no se debe aplicar en términos generales, no es exagerada en absoluto, si la ceñimos a algunas modalidades concretas, sobre todo fútbol o fútbol sala, en determinados contextos.

Efectivamente, la persecución del triunfo lleva a que los principios más firmes se vean afectados (Gutiérrez, 1995). Nos encontramos en deporte escolar, tal y como retratan Hernández y Velázquez (1996:104) con "...eficientismo, agresividad, excelencia, éxito personal, hiperrendimiento, imagen corporal, astucia."

En definitiva, hoy el deporte escolar es un calco del deporte de élite y éste ha perdido los valores con los que se creó, sumido en un ambiente de violencia y de total competitividad (Olivera, 1986). Pese a que se debe matizar, de nuevo, la no conveniencia de generalizar esta, por otro lado, real y frecuente situación, es preciso detenerse a reflexionar sobre las reiteradas y graves advertencias versadas que descalifican el supuesto carácter benefactor de este ámbito.

¿Responsables de esta involución? Jiménez (1997) concreta esta pesada carga en hombros de los medios de comunicación, de los entrenadores y de los padres, portadores todos ellos de actitudes que atentan contra los valores educativos.

Si las opiniones de los autores citados mostraban con crudeza aspectos negativos del deporte escolar, los estudios e investigaciones, al respecto, coinciden plenamente respaldando lo expuesto.

Gutiérrez (1995) recopila diversas investigaciones del ámbito anglosajón, en las que se constata que los deportistas con una larga carrera deportiva han demostrado ser menos deportivos, caballerosos y éticos que sus equivalentes no deportistas ⁴², conclusión que vendría a contradecir el principio clásico que el deporte forma el carácter. También se afirma que el logro del éxito está en contraposición con los valores reconocidos socialmente ⁴³, marcando el antagonismo que los educadores vemos entre la prioridad de la victoria y la participación de todos, por ejemplo.

Antolín (1998), a su vez, recoge estudios en los que se encuentra nula e incluso negativa la relación entre la práctica deportiva y el incremento de razonamiento moral ⁴⁴. Él mismo, por su parte, afirma que los deportistas dan menos importancia a los valores propios del deporte que las personas que no lo son.

Para terminar con este repaso crítico al deporte como transmisor de valores deseables citemos a Devis (1995), cuando hace referencia, también, a las conclusiones de diversas investigaciones en relación con este tema, que verifican indicios de efectos opuestos a la transmisión de valores deseables, como agresividad o insolidaridad ⁴⁵. Debilitándose, así mismo, actitudes como el compartir, cooperar y ayudar ⁴⁶, y cuestionándose, en definitiva, el desarrollo de valores morales ⁴⁷.

En otros estudios más cercanos espacialmente, se recogen parecidas conclusiones. Mimbbrero y otros (1998), en su estudio sobre los valores en el deporte con alumnos de ESO, ven a los jóvenes de mayor nivel competitivo más proclives a utilizar trampas para conseguir ganar.

⁴² Lakie, 1964 ; Allison 1982.

⁴³ Schwartz y Bilsky, 1987.

⁴⁴ Bredemeier y Shields, 1984 y 1986, Naples, 1987 y Lee, 1990.

⁴⁵ Tutko y Ogilvie, 1971; Silva, 1982; Kliever y Roberts, 1981 y Dubois, 1986.

⁴⁶ Greendorfer, 1987 y Coakley, 1990.

⁴⁷ Bayley, 1975 y Sparkes, 1986.

También Velázquez Buendía, refiriéndose a un estudio propio (Velázquez Buendía et al, 2001) en el tramo de edad de los diez a los catorce años, aprecia un incremento progresivo en la disposición hacia las conductas agresivas y hacia su justificación.

Por su parte Olivera (1986), advierte que las investigaciones demuestran un aumento de la agresividad y violencia, en vez de un efecto catártico.

Para resumir lo expuesto, se intenta, a continuación, reunir en un gráfico los valores considerados negativos desde un enfoque educativo, que son sin embargo justificados, e incluso, apreciados en muchas ocasiones por los agentes deportivos, cuando prima el resultado sobre otras consideraciones.

Tabla 7: Valores negativos presentes en deporte escolar

Antideportividad	Astucia
Agresividad	Insolidaridad
Violencia	Egoísmo
Eficientismo	Individualismo
Hiperrendimiento	Soberbia
Competitividad	Injusticia
Excelencia	Parcialidad
Éxito personal	Utilitarismo
Imagen corporal	Intolerancia

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, y para concluir este epígrafe debemos coincidir con Hernández y Vázquez, (1996) a los que poca duda cabe en cuanto a que los valores atribuibles al deporte y en concreto al deporte escolar están más que cuestionados. Sin embargo, hay que señalar que, bajo nuestra experiencia y opinión, en los albores del siglo XXI, y contrariamente a lo expuesto a lo largo de este punto y pese al alto porcentaje de situaciones que siguen indicando una mutación y crisis de valores, es más frecuente encontrarse con equipos donde, propiciado por un educador cualificado, se percibe un ambiente donde sí es posible alcanzar valores positivos deseables.

En defensa de los valores en el deporte escolar

De igual forma que se han recogido variadas críticas, que ponen en duda la tradicional idea del deporte como transmisor de positivos valores sociales, no es difícil mostrar una lista de autores, entre los que nos encontramos, que defienden el deporte y las situaciones que se producen en el deporte por variadas razones.

Una de ellas es el refuerzo formativo que supone para el joven disponer de un adulto responsable añadido que colabore en el desarrollo de su personalidad dentro de un conjunto de situaciones propicias para ello como son viajes o desplazamientos, entrenamientos, vestuarios, partidos. Para demostrarlo empíricamente tenemos, entre otros, los estudios de Yiannakis y cols., 1976; Eitzen, 1979; Coakley, 1982 (en Gutiérrez, 1995), afirmando que el deporte promueve conductas deseables.

En otro orden de cosas hemos podido comprobar como en muchas ocasiones grupos de amigos que han formado un equipo deportivo han mejorado tanto individual como colectivamente y como equipos deportivos se ha transformado a su vez en cuadrillas de amigos pero con un factor añadido de cohesión: ser equipo.

Pero, incluso, cuando no se dan alguno de estos dos casos, es también notorio el beneficio que supone para un alumno deportista tener una alternativa o complemento al grupo de amigos habitual. Así lo atestigua Cruz (1998:89): "...importantes psicólogos han destacado el valor educativo del deporte para el desarrollo psicosocial de los niños y niñas". Y también Rosich (2000) recogiendo las opiniones de muchos autores afirmando que el deporte es un buen medio socializador, ya que incluye un amplio abanico de valores e intereses imperantes en nuestra sociedad.

El aspecto social, es, desde luego, para nosotros, uno de los más importantes e indicados factores para promocionar a través del deporte y, así mismo, uno de los más señalados cuando se quiere destacar la importancia formadora del deporte. Petrus (1998) lo presenta como importante factor de cohesión social; mientras Moreno (1998) y Solar (1999) defienden el deporte como un valor formativo y social. Como manifiesta Castejón (1995), es la manera idónea de dar réplica a las demandas sociales y personales.

Tal vez por este motivo entiende Durán (1999) que el deporte es transmisor de valores sociales y personales en toda la población y especialmente en jóvenes socialmente desfavorecidos. Efectivamente, el deporte es utilizado como uno de los recursos más eficaces de reinserción social tanto con jóvenes como con adultos en situación de conflicto o marginación. Petrus (1998) incidía en este tema, afirmando que es uno de los pocas herramientas eficaces con las que se cuenta en el trabajo con este segmento de la población, que vive con problemas de exclusión social.

El elemento social no es el único a tener en cuenta. Cuando el deporte está dentro de la educación, se pueden transmitir valores educativos físicos, psicológicos, afectivos y sociales (Amarika, 1998). Y es que, en las actividades extraescolares deportivas se dan situaciones educativas reales continuamente: diferentes interpretaciones de las reglas, roces, choques, golpes, diferentes valoraciones de los aspectos del juego, diferencias de niveles físicos, técnicos, etc.(Hernández y Velázquez, 1996).

A toda esta nutrida y variada suerte de oportunidades que conforma el deporte escolar sólo hace falta dotarle de la persona que las interprete adecuadamente en clave educativa.

A continuación (tabla 8), se presenta una recopilación en la que se recoge los valores que suelen citarse como más relacionados con el ámbito escolar.

Tabla 8: Valores sociales y personales más propicios de alcanzar a través de la actividad física y el deporte

VALORES PERSONALES	VALORES SOCIALES
Habilidad (forma física y mental)	Participación de todos
Creatividad	Respeto a sí mismo
Diversión	Respeto a los demás
Reto personal	Cooperación
Autodisciplina	Relación social
Autoconocimiento	Amistad
Mantenimiento o mejora de la salud	Pertenencia a un grupo
Logro (éxito-triunfo)	Competitividad
Aventura y riesgo	Trabajo en equipo
Deportividad y juego limpio	Expresión de sentimientos
Espíritu de sacrificio	Responsabilidad social
Perseverancia	Convivencia
Autocontrol	Lucha por la igualdad
Reconocimiento y respeto	Compañerismo
Participación lúdica	Justicia
Humildad	Preocupación por los demás
Obediencia	Cohesión de grupo
Imparcialidad	Solidaridad
Autorrealización	Tolerancia
Autoexpresión	Responsabilidad
Afán de superación	
Confianza en sus posibilidades	
Toma de decisiones	
Hábito deportivo	
Orden	

Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez (1995), Sánchez Bañuelos (1996), Blázquez (1996), Monteagudo (1998), Fraile (1999).

Tabla 9: Valores de la competición deportiva

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Educativa- Motivante- La interacción con el adversario es superación de uno mismo- Búsqueda de la perfección- Aprendizaje- Convivencia- Búsqueda de la excelencia- Posible camino de felicidad personal |
|--|

Fuente: Elaboración propia a partir de Blázquez (1996).

Transmitir una serie de valores como los aquí citados, necesita, al menos, de una persona que tenga ese objetivo y recursos para conseguirlo, además de otros requisitos como en el punto siguiente se presenta. Como señala Devis (1994), valor se asocia fácilmente a moral y el deporte ofrece un excelente contexto, o al menos distinto del escolar o del de otras facetas de la vida, para desarrollar los valores morales, pero no los desarrolla por sí mismo.

Condiciones para educar en valores

De acuerdo con la última consideración apuntada, el deporte es solamente un eficaz medio para la educación del alumno al servicio de los agentes educativos, responsables de emplearla para transmitir valores deseables o justamente lo contrario.

Y ciertamente el deporte, las actividades deportivas, no son ni buenas ni malas, la simple práctica, la mera participación, no garantiza deportividad, educación o formación del carácter, como tampoco produce *per se* actitudes y conductas reprobables.

Sólo la utilización que de él se haga, los objetivos y los medios que se planteen y el contexto en el que se desarrolle inclinarán la balanza a uno u otro lado⁴⁸.

Vemos en este sentido como la misma actividad deportiva, con niños de la misma edad, del mismo estrato socio-económico, del colegio de

⁴⁸ Devis, 1995; Gutiérrez, 1995; Hernández y Vázquez, 1996; Puig, 1996; Telama, 1986, Shields y Bredemeier, 1995 y Weinberg y Gould, 1996, en Cruz, 1998; Larrarte, 1998.

enfrente e incluso hasta del mismo colegio pueden tener orientaciones formativas contrapuestas. Cruz (1998) recoge esta idea, señalando que la mayoría de psicólogos del deporte, él incluido, comparten la opinión de que el deporte constituye un entorno neutro para la socialización, dependiendo de la orientación que le den organizadores, entrenadores, padres, amigos o público.

Como apunta Fraile (1999) la actividad corporal puede ayudar a liberar u oprimir, a ilusionar o desilusionar, satisfacer o frustrar, es decir, es una actividad neutra que depende de sus objetivos, medios, recursos para ser positiva o negativa. De igual forma Llorente (2000) considera el deporte tan indiferente para la salud como para la moral o la educación, sino esta integrado en un programa por un especialista.

Parlebas (1969, en Blázquez, 1996:30), sigue parecidos parámetros:

El deporte puede despertar el sentido de solidaridad y cooperación como engendrar un espíritu individualista educar el respeto a la norma como fomentar el sentido de la trampa. Depende del educador y de la forma de enseñar, que se fomenten o no los valores educativos que indudablemente posee el deporte.

Reiteradamente aparece citada la figura del educador, siendo comúnmente reconocida como clave en la formación en valores de los deportistas, siempre que se estructuren programas adecuados ⁴⁹. Es cierto que la literatura especializada enfoca en un primer plano al responsable educativo del deporte escolar, como es lógico, y es por esta razón por la que se configura especialmente pertinente tener en cuenta las propias opiniones de los actores principales del proceso educativo en este ámbito, posturas que forman la base de este estudio y que son analizados posteriormente.

Como es lógico, por ser los más cercanos al alumno, los educadores proporcionarán modelos adecuados si su propio sistema de valores, las actitudes y conductas que exhiben en entrenamientos y partidos se conforma bajo pautas deseables (Cruz, 1998).

A la labor esencial del entrenador, se debe añadir otras cuestiones también importantes, como un control de los objetivos didácticos, de las

⁴⁹ Gutiérrez, 1999; Mimbrero y otros, 1998; Álamo 2001; Makazaga, 2001; Velázquez Buendía, 2001.

acciones y de las consecuencias de estas acciones, una dedicación de tiempo específica a los objetivos o un entorno deportivo adecuado ⁵⁰.

Gutiérrez (1995) propone un método interesante para favorecer la educación en valores. Se trata de la "discusión de dilemas morales", relatos de situaciones hipotéticas o reales que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él: hábitos negativos, efectos de la violencia, etc. Para ello el alumno debe reflexionar, argumentar y posicionarse críticamente, proceso que no acostumbra a desarrollar frecuentemente, pero que sin embargo resulta importante para su formación.

Otra interesante fórmula es recogida por Gutiérrez (2003): el *role-model*. En esta técnica se estudia algunas facetas de la vida de un personaje, a través de la lectura de un texto o del visionado de una grabación, previamente elaborados, fijándose en algún hecho significativo que propicie la interrogación personal.

En una circunscripción más cercana la Diputación Foral de Bizkaia, por su parte, procura favorecer la existencia de un entorno proclive a la educación en valores, incluyendo en sus programas de deporte escolar este decálogo del juego limpio, para concienciar a los participantes sobre la forma de comportarse en las competiciones:

1. Anima a todos y todas las deportistas cuando las cosas no les salgan bien, y aplaude el buen juego independientemente de quien lo haya realizado.
2. Aprende y respeta las reglas de juego y a las personas que se encargan de hacerlas cumplir, son imprescindibles en el Deporte.
3. Respeta las decisiones de tu entrenador o entrenadora aunque no sean de tu agrado, ya que ésta es una de sus funciones. En otro momento te podrá explicar las razones de sus decisiones.
4. El fingir o exagerar lesiones, así como solicitar sanciones, son prácticas innobles para intentar ganar un partido.
5. Tampoco necesitamos buscar ventaja de situaciones desgraciadas (lesiones), utilizar artimañas antideportivas (pérdidas de tiempo), ni provocar mediante insultos.
6. Desaprueba las acciones antideportivas realizadas por participantes, entrenadores y entrenadoras o incluso por el público.

⁵⁰ Cruz, 1998, siguiendo a Bredemeier y Shield 1993, Coakley, 1993, Gutiérrez, 1995, Cruz et al., 1996; Gutiérrez, 1999; Vázquez, 1999; Llorente, 2000.

7. No desprecies a tu rival si su nivel es inferior al tuyo, ni celebres exageradamente la victoria en su presencia, ya habrá tiempo para ello. ¡Anímale en la derrota!
8. Si realizas alguna acción que haya podido ocasionar daño a tu oponente, interésate inmediatamente por su estado y pide disculpas. Igualmente en caso de observar una lesión paraliza el juego y avisa al árbitro o árbitra del encuentro.
9. En caso de producirse discusiones en el terreno de juego, intenta conciliar a ambas partes o al menos, no intervengas para agudizarlas.
10. Trata a las y los participantes como quisieras que te trataran a ti.

Si este otro *desideratum* tuviera la comprensión y el respaldo de los adultos acompañantes, sí que tendríamos unas buenas condiciones para una educación en verdaderos valores éticos y morales.

3.3. El ABANDONO

Los buenos deseos no acaban de plasmarse, en la realidad, en unas buenas condiciones. De hecho las conclusiones obtenidas en la recopilación personal de bibliografía sobre la situación del deporte escolar, las obtenidas en las investigaciones sobre el deporte escolar de González Carballude (1998) y de Álamo (2001 a) entre otras, y la experiencia y el conocimiento propio de este ámbito coinciden en presentar una radiografía problemática de la situación del deporte escolar en España, en la Comunidad Autónoma del País Vasco y más en concreto en el territorio histórico de Bizkaia, siendo una de las razones de haber elegido este tema como eje de la tesis.

Tomemos, como muestra, una reflexión de Seirul.lo (1995) en la cual expresa que, en general, el deporte que se hace en el medio escolar no es educativo, es, señala, una práctica deformadora de la personalidad del practicante, pues sólo estimula algunos aspectos puntuales.

Tal afirmación no es una opinión aislada, salvo los responsables institucionales, que acostumbran a realizar una evaluación positiva de su gestión, y no todos, es complicado encontrar lecturas hacia este lado de la balanza, más bien al contrario. Gz. Carballude (1998) afirma que, en concreto, el deporte de competición que se está realizando en el ámbito escolar de Barcelona, en demasiadas ocasiones, tiene muy poco de educativo.

También Vázquez (1998), en términos territoriales más abiertos, apunta que no es educativo por las metas, metodología, ni por el modelo de aprendizaje. Además, tampoco existen sistemas de control, como señala Gz. Carballude (1998).

Incluso, según García Ferrando y Lagardera (1998), existen datos, refiriéndose a la literatura en cuestión, que evidencian una pobreza pedagógica y moral en la forma de entender el deporte.

Refiriéndose a la realidad canaria, Álamo se fija en las conductas que se manifiestan en el deporte escolar, que, al parecer, no son las más deseables:

Parece evidente que algunas formas derivadas del actual modelo de Deporte Escolar generan pautas de comportamiento en los jóvenes y, a veces, también en los propios entrenadores y padres, opuestas a la finalidad pretendida, tales como agresividad, mitificación del yo, obsesión competitiva, etc. (2001a:88).

Este autor desarrolla profundamente, en su trabajo, uno de los problemas trascendentales que a su juicio, y al nuestro, originan una situación negativa en el deporte escolar, el perfil del entrenador. Esta inadecuada cualificación es señalada por una gran mayoría de autores como el problema que más influye en esa preocupante situación, siendo a la vez, también, el más criticado. Se le dedica, por ello, capítulo aparte.

En otro orden de cosas, el Diseño Curricular Base del Área de Educación Física, a nivel estatal, pone en duda la eficacia educativa del sistema deportivo:

La práctica deportiva exige planteamiento competitivo, la selección y clasificación por niveles de competencia, el entrenamiento sistemático y restringido a un número restringido de especialidades, etc., que no siempre son compatibles con las intenciones educativas propias de la educación obligatoria (p. 215).

En el ámbito más cercano, el mismo documento, pero a nivel autonómico, en poco se diferencia de la conclusión a la que llega su homónimo:

La práctica deportiva tal y como habitualmente se ofrece desde la competitividad instituida, poco o nada tiene que ver con las intenciones educativas del currículo (p.14).

Como se deduce claramente, un panorama grave para el deporte escolar, para un aspecto primordial en la formación del niño, tal y como se ha ido viendo en capítulos anteriores. Grave por cuanto ni siquiera preceptos contemplados en las leyes como básicos llegan a cumplirse, tal y como reconoce la propia administración educativa.

Saura (1996: 25) concreta la problemática del deporte escolar en los siguientes apartados:

1. Dar excesiva importancia al aspecto competitivo.
2. Problemas de especialización prematura.
3. Ser copia del deporte adulto.
4. No estar adaptado.
5. Excesiva importancia al aprendizaje técnico y al rendimiento.
6. Cada vez hay más entrenadores y menos educadores como responsables del deporte escolar.
7. Modelo selectivo, solamente deporte para los mejores.

Las consecuencias de este panorama, negativo a todas luces, son un deporte escolar que no puede cumplir con las funciones educativas que social y legislativamente tiene encomendadas, quedándose en una actividad en gran medida al servicio del deporte federado.

Y una de las razones de esta negativa situación del deporte escolar se plasma con crudeza en el abandono de la práctica por parte de los escolares. A partir de cierta edad el descenso de practicantes es muy acusado. Tomemos como reflejo el estudio de Ispizua (2003), realizado precisamente en Bizkaia, sobre una muestra de 1200 personas mayores de 14 años.

Tabla 10: Porcentaje de no deportistas que habían dejado el deporte a cada edad (entre los 13 y los 30 años)

EDAD	HOMBRES	MUJERES
13 años	6.3	7.8
14 años	15.1	13.6
15 años	20.0	24.6
16 años	25.3	31.4
17 años	29.9	40.0
18 años	31.2	57.1
20 años	45.9	62.2
22 años	52.0	66.1
24 años	61.0	71.4
28 años	70.0	77.0
30 años	83.1	82.3

Fuente: Ispizua (2003: 58)

Este dato se repite en todas las estadísticas de participación del conjunto de la población escolar española, reflejando una insatisfacción del deportista, superior en el género femenino, por el tipo de oferta que recibe. En este sentido Devis (1995) reconoce que los intereses de los niños no se satisfacen con el deporte escolar y menos con el existente.

Si bien las causas del abandono deportivo dependen de diferentes factores, como más adelante se comprobará, se reconocen los estudios de Puig (1996) como un referente imprescindible para entender un proceso cambiante y complejo.

Esta autora considera que por las características de la etapa juvenil y del deporte juvenil por tanto, ha de considerarse el concepto de itinerario deportivo, es decir, el devenir que en cuanto a actividad deportiva va aconteciendo a lo largo de la vida del joven. Itinerario irregular, de cambios de estilos deportivos enmarcados en cambios de vida del joven, inmerso en procesos de transición y socialización. A momentos de práctica intensa le siguen otros de inactividad.

Puig y Masnou (1988, en García Ferrando 1998), concretan que la práctica deportiva describe un itinerario a lo largo del cual se inicia, se abandona y se reinicia la actividad deportiva en función de los

condicionantes sociales y personales que determinan las biografías individuales.

Los estudios sincrónicos tipo encuesta dan una imagen momentánea, que hay que situarla en una dimensión diacrónica; se tiende a considerar el abandono como producto de un desinterés progresivo, que seguro será una de las causas, pero el tema es más complejo.

Se debe diferenciar, en primer lugar, el abandono definitivo del temporal y del cambio del tipo de actividad. En este sentido tenemos, por ejemplo, que solo un bajo porcentaje de los que practicaban y en este momento no lo hacen afirma no tener intención de volver a practicar, es decir que están abiertos a reanudar la actividad de nuevo. Dato revelador, que confirma la variabilidad de la práctica (practica-no practica-puede volver a practicar) y más en la edad juvenil sujeta a cambios profundos en su modo de vida. Sí se percibe, de todas maneras, un dato a tener en cuenta: a partir de los 18 años la actitud del joven varía con respecto a etapas anteriores, rompiendo definitivamente con el deporte organizado y pasando mayoritariamente una práctica menos formal (Mosquera y Puig, 1998).

Teniendo en cuenta que el alumno puede volver a la actividad cuando dejen de producirse las circunstancias que le han alejado de ella, que una mayoría no rechaza el retorno y que el retorno puede ser a una actividad de tipo diferente, conviene fijarse en las condiciones intrínsecas y extrínsecas que en buena parte y en un momento concreto, producen el abandono y que habrá que completar con una visión más sincrónica.

Porque desgraciadamente son frecuentes las situaciones de abandono del deporte en escuelas deportivas y en situaciones competitivas y motoras en general (Rivadeneira, 2001). Conforme la edad aumenta, se va produciendo un abandono de la práctica deportiva (De la Torre, 2000) y partir de los 13 años se produce un abandono masivo (Díaz Suárez, 1999).

Efectivamente, la edad de los 13 años es reconocida mayoritariamente como una frontera bastante nítida en la renuncia, temporal o no, al deporte. Así también lo indica Fraile (1999), afirmando que muchos jóvenes entre 12 y 16 años abandonan la actividad deportiva, la mayoría con sensación de fracaso y otros con problemas psíquicos.

Afirmación que, junto a otras de diferentes autores, pueden sorprender al lector por parecer tremendistas, pero que reflejan situaciones

bien reales, no desde luego generales, aunque tampoco nada infrecuentes. Damos fe de actuaciones de “responsables” deportivos que reiteradamente desprecian, acusan, abroncan a sus pupilos produciendo, sin duda, en niños en período de formación, una más que notable pérdida de autoestima, imprescindible para su desarrollo personal.

El abandono se sitúa, principalmente, en la categoría cadete, es decir, a partir de los 14 años (Puig, 1987). En estos mismos parámetros se mueve Torre (1998), tomando las estadísticas que demuestran que el 80% de los niños con edades superiores a los doce años, abandona, en USA, Inglaterra y Canadá, el deporte competitivo. Sigue esta doctora, marcando los doce años como una línea divisoria importante, por ser cuando se percibe que la habilidad no es la adecuada para competir, y el abandono viene a ser la solución más común.

Esta obvia realidad, aquí constatada, viene justificada por una serie de razones que se intenta mostrar seguidamente.

3.3.1. *Causas del abandono*

Conviene recordar, esta vez a través de Cruz (1997), que los estudios de los que tomamos los datos del abandono y sus causas son estudios longitudinales, que tratan de una situación cambiante donde el concepto de itinerario debe estar presente. Se debe añadir que no existe habitualmente un único factor desencadenante, sino un conjunto de motivos que interaccionan lo suficiente como para producirlo.

Las principales razones de este abandono, según el estudio de Fernández (2001) en mujeres adolescentes, son:

- Dedicación a los estudios. Supone una jerarquización en la escala de sus valores que se apoya en una concepción utilitaria del tiempo en relación con lo que creen relevante para el futuro.
- Disfrutar de las amistades, como prioridad sobre la práctica deportiva.
- Problemas relacionados con el o la entrenadora y/o compañeras.
- Otras, como aburrimiento, pereza, distancia de las instalaciones...

Ahora bien Ispizua en su trabajo *Hábitos deportivos de la población de Bizkaia* encuentra que “no hay ninguna diferencia entre las razones que

han llevado a hombres y mujeres a dejar el deporte” (2003:59). Las razones que se aluden en este estudio para haber dejado de practicar deporte son:

Tabla 11: Razones por las que se abandonó la práctica deportiva

PRINCIPAL RAZÓN	%
Dejé los estudios	13.9
Obligaciones familiares	18.6
Cambio de amigos	2.9
Me casé	4.6
Tuve hijos	0.6
No tenía obligación	6.9
Cansancio físico	2.9
Cambio de residencia	15.1
Desmotivación	1.7
No cumplí mis expectativas deportivas	27.3
NS/NC	4.6
	100 (172)

Fuente: Ispizua (2003:59)

Destaca sobremanera el dato que se refiere a un fracaso en las aspiraciones deportivas como causa del abandono de la práctica, exponente de una cultura deportiva en la población, orientada, equivocadamente según nuestro criterio, hacia el rendimiento.

Se establece a continuación una clasificación de las razones que llevan a esta situación agrupándolas, según su procedencia en intrínsecas e extrínsecas.

a) Causas intrínsecas para el abandono del deporte

Con estas premisas, nos fijamos en primer lugar en las causas que dependen del propio alumno, es decir intrínsecas a él, que se refieren a toda una variedad de profundos cambios con los que el niño pasa a púber, con sus implicaciones añadidas, pasa a ser adolescente, con su problemática específica, llegando a la juventud, todavía antesala de la madurez.

En cada una de estas fases aparecen nuevos intereses, cambian los modos de vida, el tiempo de dedicación y se va cribando la práctica (Puig y Masnou, 1995), que entra en conflicto con otras actividades o deportes,

pasatiempos, amigos o simplemente por tener otras cosas que hacer (Gutiérrez, 1995; Cruz, 1997; Torre, 1998).

Hay también alumnos que consideran que no sirven o que no están dotados para ese deporte (Gutiérrez, 1995; Seirullo, 1995; Añó, 1997 a). Esa sensación de falta de competencia propicia sin ninguna duda una vivencia negativa, que en un ámbito como el escolar con el principio de la participación abierta resulta un tanto absurdo y nos lleva a la reflexión que el alumno que así lo siente está percibiendo un deporte selectivo, alejado de la verdadera intencionalidad del deporte escolar.

Una parte de los alumnos que abandona, lo justifica por no haber visto cumplido sus objetivos personales, por la frustración de sus expectativas o en definitiva por no haber obtenido éxito (Torre, 1998; Hanh, 1988, Ispizua, 2003) en una competición en la que seguramente éste era muy valorado. Este no éxito (eufemismo de fracaso) produce, consecuentemente, el trasvase a otras facetas donde sea más factible, o donde no exista la ambivalencia éxito-fracaso.

La sociedad del bienestar acoge tendencias extremas en las cuales el bienestar se transforma en comodidad e incluso, como recoge Torre (1998), en pereza y desgana, producto, que duda cabe, de toda una espiral de ocio pasivo y consumista, que huye de la molestia de estar comprometido a una actividad deportiva.

Es la misma sociedad que presiona para obtener un buen poder adquisitivo, más fácil de conseguir con un buen nivel de estudios. Es cierto que existe una sensibilidad considerable por presentar un buen expediente académico que abra las puertas a las carreras con mejor perspectiva profesional, que a su vez, posibilitarán un buen empleo. El estudio es una de las actividades más señaladas como coadyuvante para dejar de lado el deporte, a poco que el alumno perciba cierta apretura de tiempo.

b) Causas extrínsecas o sociales para el abandono del deporte

Entre los factores ajenos al alumno, el más señalado por ayudar a dejar la práctica deportiva es la presión. Presión excesiva por parte de los padres y de los entrenadores, presión social que se traslada al deportista en forma de exceso de responsabilidad y de estrés ⁵¹. Aspectos que tampoco

⁵¹ Steiner, 1982, en Hanh, 1982; Gutiérrez, 1995; Puig y Masnou, 1995; Cruz, 1997; Añó, 1998; Torre, 1998; Álamo, 2001a.

cuadran en una actividad presidida por los principios educativos y lúdicos, pero que se manifiesta explícitamente en entrenamientos y partidos.

Otro factor a considerar está relacionado con el cambio de etapa. En educación pasar a otra etapa, suele llevar aparejado un cambio de centro, de la escuela al instituto o al colegio. La ruptura del vínculo con la escuela supone romper con una institución donde concurren circunstancias como la figura del maestro, más cercana e implicada que la del licenciado, una mayor participación de los padres, tanto en la APA (Asociación de Padres de Alumnos) como individualmente, aspectos que se unen a una disminución de la ilusión del padre, que comienza a no animar y acompañar a los partidos, y por supuesto la propia edad del alumno, más dependiente y menos crítico que en etapas posteriores, en las que tendrá más autonomía y libertad de elección.

En definitiva y por razones internas o externas, este cambio favorece claramente el abandono del deporte.

Por otro lado, la queja o motivo externo que aducen mayormente los interesados, adolescentes y jóvenes, para abandonar la práctica deportiva, es la falta de tiempo (Torre, 1998), producida por diferentes obligaciones (Ispizua, 2003), razón que seguirá siendo, principalmente, aducida en la etapa adulta para no practicar deporte. Esta argumentación, verdadera o figurada, es una constante cuando los jóvenes se manifiestan sobre sus problemas con la actividad física.

Potencialmente no debe ser del todo cierta esta argumentación cuando otras estadísticas nos ofrecen datos como, por ejemplo, el de las horas diarias de televisión que ven los mismos jóvenes que dicen no disponer del tiempo necesario para hacer deporte.

Sí es verdad, desde luego, que los alumnos perciben una menor disponibilidad de tiempo y que es el deporte una de las primeras actividades a eliminar en sus hábitos semanales. La razón objetiva tiene que ver con la creciente dedicación a los estudios (Fernández, 2001; Palou, 2001; Velázquez y Hernández, 2001), que va exigiendo más dedicación, menos disposición de tiempo libre, a la vez que el joven va variando su escala de valores, en la cual, la actividad física no ocupa un puesto tan relevante (Fernández, 2001), sino secundario ante otras ocupaciones.

La propia actividad deportiva escolar como causa del abandono del deporte

Si bien la actividad deportiva es, también, un elemento externo al ámbito de decisión del niño, conviene considerarlo aparte, por su directa y lógica influencia en la práctica deportiva.

La actividad deportiva la llevan a cabo los escolares, a menudo, en clubes deportivos que se han introducido en el deporte escolar, en otras ocasiones en colegios que se asemejan a los clubes en medios y objetivos o que incluso crean clubes en su propio centro. Ahora bien, esta práctica deportiva se realiza casi siempre en un modelo de club que no es para niños y con un tipo de competición sobrevalorado socialmente (Díaz Suárez, 1999), donde se da un excesivo énfasis en ganar, en la competición. Como se ha visto anteriormente, este esquema deportivo, remedo del federado, desemboca en presión, frustración, no sentirse válido y por tanto en el abandono del deporte (Steiner, 1982, en Hanh, 1988; García Ferrando, 1986).

Es decir, que las organizaciones que adoptan equivocadamente una estructura como la que sustenta el deporte federado, el deporte de adulto, pero con los niños como actores, suponen un elemento coadyuvante de relevancia en el cese de la actividad deportiva escolar.

Otro de los motivos expresados para dejar el deporte escolar, es que los alumnos juegan poco tiempo porque están “en el banquillo” (Cruz, 1997; Torre, 1998). El tipo de competición y la importancia que se le concede a ganar, produce situaciones como la padecida por los llamados suplentes, cuya función, “calentar banquillo”, se limita, frecuentemente a cubrir los problemas de los titulares, los que pueden ganar el partido, y a salir a jugar cuando éste ya está ganado, o perdido. En el argot de baloncesto los denominados “minutos basura”. Esta situación es soportable mientras existen expectativas de cambio, es decir, de pasar a la categoría de titular, pero el jugador que ve transcurrir el tiempo, jugando apenas y por tanto con una consideración baja, externa e interna, sobre su papel en el equipo, opta por dedicarse a otra cosa.

Otra razón argumentada por los escolares sobre este tema está relacionada con el tipo de actividad que se oferta, esto es, la actividad que se les oferta a los escolares no está precisamente muy bien valorada, puesto que se le achaca falta de atractivo, falta de diversión, y aburrimiento

(Gutiérrez, 1995; Torre, 1998; Palou y otros, 2001). Apelativos que los adolescentes le otorgan y que no ayudan precisamente a mantener la práctica, sino más bien, como así sucede, al contrario.

Y es que ciertamente los niños y jóvenes, o al menos un grupo importante, no tienen un buen concepto de la práctica deportiva que realiza, abandonándola por motivos que tienen que ver con la propia actividad, con los entrenamientos o con algunos de los factores que rodean el deporte.

No sólo los escolares critican la oferta de actividades en el deporte escolar, distintos autores la califican como poco satisfactoria para la población escolar en general ⁵², inapropiada, por cuanto es herencia de las tradicionales modalidades masculinas ⁵³, que son en definitiva las más arraigadas y anticuadas ⁵⁴.

Esta apreciación parece irrefutable, puesto que cualquier estadística nos ofrece una práctica masculina que dobla casi a la femenina, muestra inequívoca de la indicada no adecuación a los intereses de esta parte de la población.

En este sentido se puede observar en el análisis sobre la participación femenina en las actividades de deporte escolar de Gipuzkoa, cómo se reconoce que la oferta actual contempla pocas modalidades de expresión, acordes a las preferencias de las chicas, frente a la abundancia de deportes de rectángulo y balón. "El modelo agonístico de competición a partir de los 13-14 años resulta poco atractivo para una buena parte de la población femenina, que busca otra clase de objetivos con la práctica de actividades físico deportivas" (Iturrioz y otros, 2001:19).

También es evidente que fútbol, baloncesto, pelota, balonmano, atletismo y gimnasia rítmica, es decir las modalidades clásicas, son abrumadoramente las más practicadas en casi todos los programas de deporte escolar.

En nuestro entorno más cercano, un estudio de Cuenca (1992), nos revela que la oferta de actividades extraescolares en el ámbito del Gran Bilbao es escasa tanto en cantidad como en variedad. Como en directa y lógica consonancia es escaso el número de escolares que sobre el total de la

⁵² Giménez (1997).

⁵³ Bautista (1996).

⁵⁴ Fraile (1999).

población escolar realiza deporte en los programas de la Diputación Foral de Bizkaia.

La crítica vertida sobre la actividad se hace extensiva a los entrenamientos, que tampoco satisfacen a un grupo importante de alumnos que los encuentran duros, aburridos o que sencillamente no les gustan (Steiner, 1982 en Hanh, 1988; Gutiérrez, 1995; Cruz; 1997; Velázquez y Hernández, 2001).

Un último motivo para el abandono deportivo señala al entrenador como el responsable de esta decisión (Gutiérrez, 1995). Ciertamente el técnico es una persona muy cercana al niño y debe poseer toda una variada suerte de características para adecuarse a un perfil cualificado que posibilite que el hábito deportivo perdure.

Cambiamos de registro para terminar presentando, precisamente, una propuesta de Cruz para asegurar una mejor iniciación deportiva y reducir el número de abandonos. Para ello se fija, como el autor anterior, en el entrenador, al que pide tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- Recompensar tanto las jugadas correctas como el esfuerzo de sus jugadores.
- Dar ánimos e instrucciones técnicas o tácticas ante los errores.
- Transmitir las instrucciones técnicas o tácticas de forma positiva.
- Utilizar el castigo y las instrucciones punitivas lo menos posible (1997:169).

Posiblemente, en palabras de un escolar cualquiera, por lo menos alguien que les valore, anime, corrija para mejorar y con el que la actividad deportiva sea algo divertido.

Relacionado con la actividad pero a un nivel más organizativo, Álamo (2001a) sugiere como favorecedor del abandono de la práctica deportiva la problemática situación del deporte escolar, que en síntesis recogemos:

- Falta personal cualificado.
- Las instalaciones y el material empleado, especializado y escaso, no es adecuado para la práctica polivalente del deporte escolar.
- Presión de los agentes sobre el deportista, padres y entrenadores.
- Desigualdad entre el nivel de los participantes.
- Entrenamiento constante.
- Proceso selectivo de los mejores en detrimento de los menos hábiles.

Este escenario se acompaña, también, de problemas estructurales (Ibid.):

- Inexistencia de una unidad de criterios por las que regir el deporte escolar.
- La administración educativa no ha asumido la responsabilidad de crear un deporte escolar que pertenezca al ámbito escolar y se ha dejado esta competencia a las autoridades deportivas de las comunidades autónomas. Se basa en un modelo en el que sólo prima la competición.
- Descoordinación entre las distintas administraciones deportivas, incluidas las federaciones.
- Escasa inversión de los recursos materiales y humanos que se destinan a deporte escolar.

Como resumen de los factores que pueden provocar el abandono de la práctica deportiva, se ofrece el siguiente cuadro (tabla 12):

Tabla 12: Causas del abandono

INTRÍNSECAS	EXTRÍNSECAS-SOCIALES	ACTIVIDAD
Nuevos intereses Falta de competencia (3) * Frustración de expectativas (3) No tener éxito (2) Pocas posibilidades de mejorar Preferir otras actividades Priorizar estudios Pereza	Excesiva presión de padres y entrenador Presión (3) Estrés competitivo (2) Exceso de responsabilidad Fin de la escuela (2) Cambios de modo de vida (3) Falta de tiempo Estudios (4)	Tipo de club Tipo de competición Énfasis competitivo Falta de atractivo (2) Suplencia (2) Pocas posibilidades de mejorar Aburrida (5) Entrenamientos (3) Entrenador Oferta inapropiada, anticuada y escasa

Fuente: Elaboración propia a partir de Hanh, 1982; Steiner, en Hanh, 1982; García Ferrando, 1986; Durand, citado en Seirul.lo, 1988; Cuenca, 1992; Gutiérrez, 1995; Bautista, 1996; Puig y Masnou, 1995, en García Ferrando y Lagardera 1998; Cruz, 1997; Año, 1997 a; Torre, 1998, Fraile, 1999; Díaz Suarez, 1999; Álamo, 2001a; Fernández, 2001; Palou y otros, 2001; Velázquez y Hernández, 2001; Ispizua, 2003.

* Numero de veces que ha sido recogido el ítem.

3.4. LA COMPETICIÓN EN EL DEPORTE ESCOLAR

Entre las causas recogidas en el resumen anterior, tanto intrínsecas, como extrínsecas, como referidas a la actividad, un elevado número de ellas están directamente relacionadas con un elemento consustancial al deporte, con la competición o más exactamente con sus excesos.

Efectivamente uno de los aspectos más controvertidos en deporte escolar es la competitividad. La competencia, el resultado, el agonismo son, y han sido, elemento natural e indiscutible del deporte y del deporte escolar desde su creación, dentro de un sistema competitivo y selectivo colegial, provincial y nacional.

A la competitividad, o a su exceso, se le achacan una buena parte de los males del deporte en el ámbito de la educación, existiendo sus detractores y también los que defienden los valores que la búsqueda de la victoria y de la superación posee.

Tabla 13: Aspectos positivos de la competitividad

Aspectos positivos de la competitividad	
- Favorece el espíritu de lucha y superación	- Expresa las habilidades humanas
- Enseña a saber ganar y perder	- Canaliza la agresividad
- Proporciona situaciones de autoevaluación	- Es un factor de cohesión e integración en equipo
- Favorece la colaboración y el autocontrol	- Afirmación de la personalidad
- Sirve de motivación	- Adaptación ante situaciones estresantes
- Tolerancia	- Medio de contribución al desarrollo integral
- Ayuda a conocerse mejor	

Fuente: Elaboración propia a partir de Trepal, 1995; García Aranda, 1995; Giménez, 1996; Petrus, 1998; Fraile, 1999; Muñoz y otros, 2001.

Tabla 14: Aspectos negativos de la competitividad

Aspectos negativos de la competitividad	
- Estrés	- Violencia
- Marginación	- Es selectiva, sexista y elitista
- Fracaso	- Aumenta la agresividad
- Abandono de la práctica	- Provoca enfrentamientos sociales
- Pérdida de la autoestima	- Persigue el éxito por encima de todo
- Crispación	

Fuente: Elaboración propia a partir de Cagigal, 1983; Devis, 1995; Trepal, 1995; Blázquez, 1996; Añó, 1997 a; Muñoz y otros, 2001.

En la búsqueda de argumentos a favor de la competitividad, se encuentra un número reducido de autores, en contraposición a la abundancia de los que la descalifican o, tal vez mejor, que critican la manera de plantearla y llevarla a cabo. Pero es que, incluso, las escasas posturas que defienden la conveniencia de la competición son profusamente contestadas.

Se defiende la competición por ser la esencia del deporte (García Aranda, 1995; Muñoz y otros, 2001), característica indisoluble de él (Giménez, 1996). Un proceso de iniciación deportiva no es completo sin el aspecto competitivo. Sin competición no hay deporte y no hay deporte sin competición, se viene a decir. Es un binomio que no se debe romper. La competición es para el niño algo natural, necesita evaluarse, medirse con los otros le gusta y le motiva (Muñoz y otros, 2001) ⁵⁵.

Un segundo argumento manejado es la propia demanda de los escolares: "Los alumnos piden la competición y si no se presenta, el deporte pierde parte de su importancia" (Castejón 1995:67). Es muy socorrida esta afirmación, se alega que sin el estímulo que supone competir, el deporte pierde su atractivo e interés, puesto que carece de objetivos ⁵⁶.

⁵⁵ Añó (1997:39), en cambio, entiende que son mayoría los que practican deporte como diversión, recreación, por salud, sin intervenir en ninguna competición. Por su parte Masnou y Puig (1995:389) consideran que existen formas de realización de actividades físicas que pueden ser más gratificantes que las de competición.

⁵⁶ Muñoz y otros (2001), señalan que es muy frecuente justificar la competición amparándose en que es el niño quien lo pide, pero es que en muchos casos no conoce otra cosa..

Thomas (1982), cree que la competición, las clasificaciones, la selección, sirven de estímulo a los alumnos con aptitudes e interesados pero apartará a los poco dotados, sobre todo de la práctica deportiva perdurable para el tiempo libre.

El DCB del MEC, pp. 245, aduce que la supuesta ventaja motivacional de la competición, no compensa los riesgos de marginación que pueden producirse.

Un tópico frecuente defiende la competición como escuela para la competitiva sociedad en la que el futuro adulto va a tener que luchar y además en los más variados frentes. Competir en deporte prepara para competir en la vida; es este un mensaje recurrente en amplios sectores del deporte escolar, y sirve de argumento educativo con bastante frecuencia ⁵⁷.

Pero, incluso, estos autores relativizan sus afirmaciones sobre la bondad de la competición, admitiendo que existen problemas. Problemas por la importancia que le otorgan los adultos (Lozano y otros, 2001) y por la utilización que se hace de ella, pudiendo llegar algunos modelos de competición a ser perjudiciales física o psicológicamente (Giménez, 1996).

La dicotomía positivo versus negativo, es una constante en una buena parte de autores, que reconociendo los valores educativos de la competición, sus posibles beneficios, su papel como medio de contribuir al desarrollo integral y la dificultad que encierra entender la práctica deportiva sin competición, pero advierten que sus indudables beneficios se contaminan de la "obsesión competitiva", que antepone rendimiento y especialización a participación, diversión, diversidad, pudiendo tener consecuencias de estrés continuo en el niño ⁵⁸.

Los evidentes problemas que la competición causa con periodicidad semanal han tenido como consecuencia que toda una legión de autores y educadores critiquen esta forma de expresión de la práctica deportiva.

La competición plantea una dualidad enfrentada, *ganar-perder*, separadas por una trascendente frontera, que marca la diferencia entre el éxito y el fracaso. Es más, para que se produzca una victoria, ha tenido que existir una derrota.

En palabras de Devis (1995), el éxito de uno supone el fracaso del otro. Quedan, así, establecidos dos grupos bien marcados, y uno de ellos va a padecer la cara más negativa del deporte. Este grupo debe conformarse con el objetivo "aprender a perder" o lo "importante es participar", mensajes que nadie cree verdaderamente y que se entienden como consuelo, consuelo que implica lógicamente un fracaso.

⁵⁷ Devis (1995:459) cuestiona que la competición prepare para la vida, planteando que no hay relación, ni transferencia, ni posible comparación, por las condiciones dispares que se dan en el deporte y en la vida. Díaz Suárez (1999) niega, así mismo, que el deporte competitivo sea modelo para la vida real.

⁵⁸ Castejón, 1995; Trepát, 1995; Hernández y Velázquez, 1996; Añó, 1997 a; Petrus 1998.

Como dice Blázquez (1995), cualquier individuo suele huir del fracaso, y más un niño o joven que percibe claramente que el deporte competitivo sólo beneficia a los más dotados (García Ferrando, 1986) y que sólo es “gratificante para los ganadores” (Hernández y Velázquez, 1996:153).

Obviamente, nadie quiere estar en este segundo grupo, condenado socialmente. Este miedo a perder, este temor al fracaso hace ver al contrario como un enemigo al que hay que batir (Trepát, 1995), porque, como anteriormente se ha visto, sólo así se puede triunfar.

3.4.1. *La excesiva trascendencia del resultado*

Pero ¿qué supone objetivamente en deporte escolar ganar un partido de un sábado cualquiera? En principio, tal y como fue en el origen del deporte moderno, que un grupo de niños o jóvenes de un colegio ha marcado más goles (ejemplo más socorrido) que otro grupo perteneciente a un colegio diferente. A partir de este hecho, si bien también antes y durante, los protagonistas y los demás agentes le otorgan una importancia muy variada, exteriorizando su júbilo, indiferencia o amargura en función del resultado conseguido.

El lugar que ocupe el resultado en cuanto a importancia puede acarrear más o menos consecuencias negativas. Y no es difícil observar, como afirma Álamo (2001 a), que el modelo actual de Deporte Escolar no propicia que se consigan objetivos educativos, ya que generalmente lo único que importa es el resultado. Así, también, lo percibe Cruz (1998:89):

Durante los últimos años se ha constatado que los entrenadores y los padres de los jóvenes deportistas se preocupan excesivamente por los resultados y por ganar a cualquier precio.

El exceso de énfasis en la victoria es fuente de problemas tanto en primaria como en secundaria (Trepát, 1995). Uno de ellos el abandono de la práctica deportiva (Devis, 1995) o la pérdida de la autoestima en el perdedor (Muñoz y otros, 2001), porque, ciertamente la derrota es un estado conflictivo cuando el objetivo es ganar a cualquier precio (Castejón, 1995). La obsesión por el resultado crea un ambiente de crispación, en el que el compañerismo se supedita a la victoria y el ganar es más importante que jugar o aprender (Muñoz y otros, 2001).

El exceso de importancia constituye la principal amenaza al *fair play* (Maiztegui y Pereda, 2000), las reglas deportivas pueden ser un obstáculo para la victoria y se intentan violar (Trepát, 1995) los insultos, agresiones, trampas, son consecuencia natural de la competición (Muñoz y otros, 2001).

Se observa que en el fragor de la competición surgen los insultos, los malos modos, incluso las agresiones, asistir a algunos partidos es muchas veces decepcionante y lo más alejado de los principios pedagógicos (Añó, 1997 a).

Blázquez (1996) se sorprende del alto grado de violencia y agresividad de las competiciones infantiles.

Este mismo autor y Díaz Suárez (1999) apuntan, también, que la competición no produce catarsis sino violencia, trasgresión de las reglas, movimientos automatizados, etc.

Fruto, todo ello, de tomar la competición como un producto en el que es esencial la victoria, el premio, la arrogancia, la humillación, en vez de tomarla como un proceso en el que lo esencial es la participación, el rendimiento propio, el contacto con los compañeros (Hahn, 1988). Dicho de otra forma, cuando la competición es un fin en sí mismo y no un medio para la educación (Trepát, 1995).

En el mismo sentido se expresa González (1993, en Gutiérrez, 1995), que afirma que esta progresiva relevancia del deporte ha ido acompañada de un deterioro en los modos de practicarlo, deterioro por otra parte, paralelo al que han ido sufriendo las relaciones profesionales y de convivencia. La elegancia en el saber perder y ganar, tan aplaudida y valorada antaño, ha ido perdiendo terreno frente al deseo del triunfo y del éxito a toda costa.

Sigue Gutiérrez (1995) ⁵⁹, reflejando que aspectos del deporte como competitividad, persecución de la excelencia y triunfo, entran a menudo en conflicto con los objetivos sociales más deseables, como el juego limpio y la deportividad.

Y es que, si en una competición donde participan escolares, lo más importante es el resultado, el fracaso educativo está garantizado (García Aranda, 1995).

⁵⁹ Recogiendo las opiniones de Martens, 1976; Orlick y Botterill, 1976; Simon, 1991.

La crítica al lugar preponderante en el que se sitúa al resultado es general y profusamente señalada, marcando una dualidad que se contraponen, como planteaba García Aranda; si el objetivo es ganar no hay sitio para el objetivo educativo, uno fagocita al otro. Se debe separar, por tanto, nítidamente ambas intencionalidades y así es demandado por Gutiérrez (1995:219):

A las organizaciones deportivas que se han comprometido en la misión de formar a los deportistas desde un concepto integral de la persona, les pediríamos que diferenciases de forma muy clara lo que es la competición formativa de lo que supone la competición con el único propósito de escalar un puesto.

Pero la realidad nos muestra lo contrario, muchas escuelas al admitir de forma acrítica la competición, se han convertido sin desearlo en clubes deportivos (Díaz Suárez, 1999:9). Más aún, un porcentaje considerable de colegios, privados y religiosos principalmente, han formado auténticos clubes con sus alumnos, buscando con todos los medios disponibles, el escalón más alto de la clasificación. Los trofeos exhibidos en los vestíbulos y el prestigio conseguido ante centros con otros fines y, a menudo, con muy pocos recursos, sirven para acrecentar, supuestamente, la fama del centro. No es menos importante el estímulo que supone el sentimiento de pertenencia, de formar parte de un colectivo triunfador del que uno pueda sentirse orgulloso, como viene a ocurrir, en similares términos en el deporte espectáculo.

No sólo la educación se opone al resultado, el componente lúdico, fundamental en estas etapas también se coloca al otro lado de la barrera:

En el deporte escolar la dimensión lúdica está en contraposición con una visión orientada, únicamente, al rendimiento y la eficiencia (Maiztegui y Pereda, 2000:32).

Existen más autores que aprecian esta dualidad en el deporte ⁶⁰, planteándolo García Ferrando y Lagardera (1998:21) de esta forma:

En el deporte contemporáneo se observan a este respecto dos tendencias contrapuestas: la continuada especialización del deporte de alta competición, por un lado, y la búsqueda de nuevos equilibrios personales mediante la práctica de varios deportes que enriquezcan las actividades de ocio y tiempo libre, por otro.

⁶⁰ El antagonismo rendimiento o resultado frente a formación o relación, es ampliable al ámbito deportivo en general. La Carta Europea del Deporte de 1992, por ejemplo, también sitúa el logro de resultados como alternativo a la mejora y al desarrollo físico, psíquico y social.

Bajo nuestro punto de vista, es factible formar un equipo con aspiraciones deportivas, esto es, competitivo en sentido estricto, que sea compatible con la diversión tanto en los partidos como en el ambiente de equipo y, por supuesto, teniendo como meta y objetivo el desarrollo personal de los jugadores, al cual se supedita, obviamente, todo lo demás factores. Existen buenos ejemplos, tal y como se puede comprobar en algunos centros escolares, aunque hay que reconocer que no son numerosos y que no les es fácil abstraerse de un entorno en el que prima exageradamente el resultado sobre los demás aspectos.

3.4.2. *El mal ejemplo de los ídolos deportivos*

En definitiva, la cultura del triunfo, la exaltación del campeón ha ido desplazando los valores formativos atribuibles al deporte escolar. Una buena parte de la responsabilidad de este hecho, se achaca a la nefasta influencia que cada vez en mayor medida adquiere el deporte de élite de los adultos, donde la prioridad del resultado como objetivo, justifica conductas bien consideradas en este ámbito, puesto que son habituales en los ídolos, pero reconocidas como nada éticas en un entorno educativo (Hernández y Velázquez, 1996).

Como afirma Casajús (1999), el deporte profesional da muy malos ejemplos y los profesionales, ante la presión, dan ejemplos malísimos.

De esta forma nos encontramos que el niño reproduce las conductas de sus divos y finge, increpa, configurándose nuevas actitudes y valores (Cagigal, 1983), obviamente muy alejados de parámetros deseables.

Estos profesionales, ídolos deportivos a imitar, han llegado a ese nivel, a costa de un empobrecimiento personal (Devis, 1995), como es el caso de algunas figuras consideradas como los mejores del mundo, o de la historia, en su especialidad deportiva, pero que han sido vencidos como personas por su adicción a las drogas o por su endiosamiento deportivo.

Esta es, posiblemente, una de las claves de la cuestión, los sistemas, valores, formas que configuran el deporte de élite no son, o no debieran ser, extrapolables, en ningún caso, al deporte escolar. García Ferrando (1998) afirma, incluso, que al deporte de rendimiento se supeditan aspectos tan fundamentales como la salud, el placer, el tiempo libre, etc.

Ciertamente, son mundos distintos, y a pesar del mensaje de los medios de comunicación y de la intención política de aprovechar la imagen

de los deportistas campeones, los éxitos de las estrellas no deben ser estímulo para la práctica deportiva general, que tiene otras metas muy diferentes e incluso antagónicas (Devis, 1995).

Sin embargo, una gran parte del deporte escolar sigue siendo copia del deporte federado. Este trasvase mimético del modelo profesional a edades que no corresponde es uno de los grandes problemas del deporte educativo ⁶¹, contribuyendo a la aparición de conductas opuestas al juego limpio, lo que supone la creación de un entorno negativo para el desarrollo moral y social de niños y jóvenes (Devereux, 1978, en Gutiérrez, 1995) condicionando, sin duda, su formación integral y equilibrada.

Como afirma categóricamente Díaz Suárez (1999), el modelo deportivo competitivo ni es sano, ni moral, ni busca el desarrollo de la persona, ni es modelo para la vida real.

Reconozcamos pese a lo expuesto, las magníficas lecciones de ética, justicia o compañerismo que nuestros deportistas nos deparan, por desgracia, eso sí, en contadas ocasiones.

3.4.3. *Características de la competición*

Como ya se ha recogido y apunta Gz.Carballude (1998) el grave problema de la competición es que en la mayoría de los casos se le da una importancia excesiva a conseguir la victoria, y todo lo que no sea ganar es considerado como un fracaso que arrastra a la desmotivación de manera inmediata.

Esta mimetización del deporte federado es difícil de soslayar, puesto que como afirman Díaz Suarez (1999) y Etxebeste (1998) la competición externa es incontrolable, siendo imposible, prácticamente, conseguir un objetivo formativo.

Esta dificultad la concreta García Ferrando (1986) cuando manifiesta que toda actividad competitiva tiene unas consecuencias estresantes para el participante, sobre todo cuando la competición es repetitiva, sistemática, durante largos períodos de tiempo, produciendo cansancio, aburrimiento, fatiga, preocupación y llevando al abandono.

⁶¹ Devereux, 1978 y Underwood, en Gutiérrez, 1995; Hernández y Velázquez, 1996; Giménez, 1997; López Serra, 1998; Bellido, 1999; Solar, 1999; Vázquez 1999, Lapresa y Ponce de León, 2001.

Se utilizan reglas rígidas, material inadecuado, poca participación (Giménez, 1996) y exige por parte del adolescente una notable dedicación para no perder nivel, creando un difícil equilibrio con otras actividades importantes (López Bedoya, 1995).

Una de las medidas necesarias se refiere a intentar disminuir a la mínima expresión la gran importancia del resultado (Larrarte, 1998; Trepát, 1995) en una competición que no debiera tener, en toda lógica, ninguna trascendencia.

A continuación se resumen algunas de las posibles estrategias a tomar para disminuir la exagerada importancia que se concede al resultado deportivo.

3.4.4. *Medidas para disminuir la trascendencia del resultado*

- Establecer una iniciación a la competición progresiva.
 - . Comenzar en primer lugar por una competición interna para pasar posteriormente a la externa. De la competición individual pasar a grupos reducidos y más tarde a los equipos (Ej.: baloncesto, 1x1, 3x3, 5x5) (Lozano y otros, 2001).
 - . Competición interna hasta los 10 años, amistosa externa hasta los 12 y externa a partir de los 12 (Díaz Suárez, 1999).
- Valorar otros aspectos además del resultado.
 - . Restar importancia a los aspectos más competitivos, reduciendo drásticamente el reparto de trofeos (García Ferrando, 1986).
 - . Valorar a los alumnos más participativos, más esforzados, más tolerantes, más cooperativos o más generosos (Hernández y Velázquez, 1996).
 - . Crear otras clasificaciones, además del resultado tradicional, valorando corrección, creatividad, cooperación... (Olivera, 1986)
 - . Establecer una clasificación o resultado basada en la deportividad y no sólo en el tanteo o en la marca (Petrus, 1999).
- Eliminar las clasificaciones.
 - . Omitir el resultado (Devis, 1995).
 - . Suprimir la calificación deportiva desde un aspecto pedagógico, salvo con objetivos informacionales para el aprendizaje (Gall, 1974; Blum y Stüber, 1972; Wiegand, 1973, en Thomas, 1982).

. Potenciar actividades que no conlleven el hecho de derrotar al contrario para ser practicadas (García Aranda, 1996).

- Polideportividad.

. Esta fórmula es defendida por Alcázar (1983, en Trepal, 1995) y Devis (1995).

. Por modelos multideportivos que eviten la obsesión por un solo deporte, se inclina así mismo, García Ferrando (1986).

- Evitar la publicidad del resultado en los medios de comunicación.

. Así lo presenta Devis (1995) y lo suscribe Álamo (2001 a), que cree que el deporte escolar debe estar libre de la presencia de los medios de comunicación, que se centran en el resultado de las competiciones.

- Ofertar otras formas de práctica.

. Centrarse sólo en la competición interna, donde se controla la mayor parte de factores y se permite conseguir los objetivos. También se optaría por actividades con menor trascendencia social como las actividades lúdicas (Díaz Suarez, 1999).

. Plantear el "desafío", una forma de competición entre dos centros que libremente establecen todas las condiciones de la actividad, adaptadas a los intereses de los participantes, competición, recreación, fiesta, convivencia... (López Serra, 1998).

. Actividad no competitiva (Tercedor, 2000).

3.4.5. *Requisitos a cumplir por la competición*

La alternativa al modelo profesional, tan presente en el deporte escolar, pasa por un planteamiento que tenga en cuenta las obvias particularidades de los escolares. Para ello la escuela debe incluir en su programación, ideario y praxis, una ideología y forma de actuar con respecto a la competición, definiendo, además, qué tipo de competición y con qué objetivos (Díaz Suarez, 1999).

Existiría, de esta forma, una postura del centro que posibilitaría una defensa ante la agresión que el exceso de competitividad supone para el alumno en período de desarrollo madurativo.

En el modelo de Seirullo (1995) se proponen dos tipos de práctica que en un momento dado se separan:

- 1) *Práctica escolar deportiva*: Dirigida a la educación de todos los alumnos. Responsabilidad del centro escolar.
- 2) *Práctica deportiva escolar*: Dirigida a una minoría con "talento", dentro de la órbita federativa.

La primera, la Práctica escolar deportiva, que corresponde al centro escolar, debiera, para este autor, responder a una serie de premisas tanto para la propia competición como en las sesiones de entrenamiento:

Condiciones para la competición:

- Incluirla dentro del horario.
- Competir en el mayor número de especialidades, institucionalizadas y no institucionalizadas.
- Modificar pedagógicamente reglas y normativa de competición.
- Implicar a la familia en labores de organización, gestión y arbitraje.
- Eliminar todos los elementos que la identifiquen con los deportes institucionalizados, uniformes, jueces y árbitros federados, clasificaciones convencionales, categorías por edad, trofeos...

Condiciones de entrenamiento:

- Debe de equilibrarse los componentes agonístico, lúdico y hedonista.
- Proponer situaciones para la activación perceptiva del deportista.
- Disponer de gran variabilidad de formas jugadas con muy diferentes estructuras internas.
- Proponer tareas que contengan bloques temáticos comunes a varias especialidades deportivas.
- Recurrir a la auto-observación, auto-control, y auto-evaluación del deportista.
- Estimular al deportista para el diseño y organización de sus propias prácticas.
- Crear situaciones que estimulen la toma de decisiones a nivel individual y colectivo, en situaciones y ámbitos diferentes.

Para que se den las condiciones de competición citadas sólo es necesario el acuerdo entre varios educadores que cuenten con el apoyo de sus centros para poder organizar entre ellos una actividad deportiva con muchas ventajas y escasos inconvenientes, o en todo caso que el técnico

deportivo responsable posea el elevado nivel de cualificación que se le presupone.

3.4.6. *Objetivos de la competición*

La competición dentro del deporte escolar, consecuentemente, ha de tener el mismo objetivo que éste, es decir, la competición debe tener como objetivo el formar, y el ganar ser un objetivo secundario (Olivera, 1986). Por su parte Giménez (1996), defiende una competición educativa que sea principalmente satisfactoria para los participantes.

Otro de los objetivos más señalados en el deporte escolar, el ludismo, se debe reflejar en la competición. Así lo manifiesta Trepát (1995), para el que la competición debe tener una finalidad lúdica. También Gz. Carballude (1998) señala que debe ser un tipo de competición que anteponga la solidaridad, el espíritu deportivo, el respeto a las normas y a los demás participantes en el proceso, al deseo de ganar a toda costa. En esta línea Muñoz y otros (2001) apuntan que las competiciones deben ser lúdicas, de aprendizaje, de interrelación, abiertas a la participación de todos.

Ciertamente coincidimos plenamente en considerar fundamental, en todos los aspectos que tienen que ver con lo “escolar”, la formación del alumno y la competición no es sino otra herramienta más en manos del educador. De la misma forma que, indefectiblemente, el protagonista y objeto de la formación debe ser el niño y por tanto competir debe ser satisfactorio y divertido por encima de otras consideraciones secundarias.

En cuanto al tipo de competición, Hahn (1988) y Sánchez Bañuelos, (1986, en Blázquez, 1996), plantean la necesidad de una competición en la que todos los participantes tengan una razonable oportunidad de éxito. Cuando no se da esta condición se provoca el retraimiento del participante. Para aumentar el número de oportunidades, Hahn se inclina por la competición polideportiva y por torneos cortos en lugar de ligas.

En este sentido, Añó (1997 a) presenta una escala en la que en primer lugar se daría una fase interna para ir pasando a otra local, comarcal o provincial, autonómica y estatal, primero mediante un sistema de liga y la fase final por sistema de copa.

Según nuestro criterio, esta escala es una reproducción del sistema seguido por los Juegos Escolares Nacionales, con una estructura piramidal

eliminatória, típica del ámbito federativo pero no adaptable al deporte escolar, que busca la participación y no la selección.

Hay también opciones de establecer dos niveles de competición: uno con los que tengan más capacidad o posibilidades y otro nivel menos riguroso, pero no menos serio ni importante (Gz. Carballude 1998). Se cubre de esta manera intereses y compromisos diferentes.

Esta propuesta presenta la ventaja de igualar las a veces abultadas diferencias entre colegios, logrando una competición más satisfactoria para todos. Su inconveniente, en cambio, es la necesidad de desplazamientos más largos para jugar con los equipos del nivel correspondiente en aquellos deportes que no tengan muchos participantes.

Para nosotros la competición, parte importante de la oferta deportiva escolar, ha de responder a las características básicas del deporte escolar, es decir educativa y divertida, siendo para ello necesario las competiciones amistosas, polideportivas, mixtas, sin publicación de resultados, donde se valoren los aspectos de participación, cooperación, deportividad en suma, en lugar de la injusta clasificación meramente deportiva.

Otros autores proponen cambiar la estructura de las competiciones para conseguir que respondan a los parámetros expuestos, y seguidamente se exponen, en parte incidiendo en algunas ya recogidas.

3.4.7. Alternativas a las competiciones deportivas escolares

Como alternativa a las competiciones clásicas, Muñoz y otros (2001) presentan una propuesta de competición para atletismo, si bien se puede extrapolar a casi cualquier modalidad deportiva, en la etapa de iniciación:

- a) Adaptar la competición al sujeto, pese a que tenga menor transferencia al deporte de rendimiento:
 - Adaptar reglas y normas a cada etapa, evolucionando intensidad y dificultad, seleccionando las reglas más sencillas.
 - Adaptar materiales, que son para adultos, peligrosos, específicos, caros, aburridos
- b) Debe valorarse más el aprendizaje y menos el rendimiento. Esta idea es generalmente reconocida, pero sólo existen competiciones dónde se prima al que más rinde.

- c) Romper con las tradicionales clasificaciones que reflejan públicamente el nivel de rendimiento de cada atleta con respecto a los demás. De esta forma se disminuye la ansiedad de la competición.
- d) Potenciar los aspectos lúdicos y la interrelación positiva entre los participantes. En las primeras edades las competiciones deberían ser verdaderas fiestas lúdicas donde divertirse fuera el principal objetivo, practicándose además de los juegos de atletismo modificados, deportes colectivos, actividades en la naturaleza, meriendas, con tiempo para conocerse y jugar.
- e) Libertad para elegir, no participar en una o dos pruebas específicas sino en las que se desee, para ello deben ser llamativas y divertidas, para que se quiera participar.
- f) Potenciar la participación mixta. La coeducación es un concepto aceptado por todos, siempre que se establezcan las medidas oportunas de equidad.
- g) La integración de las familias en la competición. Actividades conjuntas, preparación de las competiciones, educar actitudes de los padres.

Es obvio que la competición como se ha venido entendiendo necesita cambios. Mesquita (2000, en Lozano y otros, 2001) proponen una adaptación para la competición en la edad escolar:

- Competiciones pluridisciplinarias, de distintas capacidades, aumentando así las posibilidades de éxito.
- Grupos mixtos de competición.
- Adaptaciones del reglamento, del material.
- No utilizar las eliminatorias.
- No realizar competiciones periódicas semanales sino en forma de torneos.
- Organizar subgrupos dentro del equipo.
- Competición progresiva: interna-externa, individuales-grupos reducidos -equipos (Ej.: baloncesto, 1x1, 3x3, 5x5).
- Grupos homogéneos de parecidos niveles.
- Cambios de roles, participando de jugador, árbitro y entrenador.
- Recompensas para todos, no sólo materiales, sino afectivas.
- Conseguir un clima social con los padres como parte del proceso.

Siguiendo algunas o el conjunto de las pautas señaladas obtendríamos una mejor competición y por tanto un mejor deporte escolar.

3.4.8. *Competición y práctica deportiva*

Sin ninguna duda, las actividades con escolares mejorarían exponencialmente en el sentido educativo si se observaran las pautas expuestas, ahora bien, tal vez sea hora de ir desterrando el clásico e indisoluble binomio deporte-competición, precisamente, por ser una relación que era predominante históricamente, pero que en la actualidad es claramente minoritaria.

La mayor parte de las personas, jóvenes y adultos, desean practicar y practican deporte sin competir tal como puede observarse en la tabla adjunta, y el estímulo que supone competir para un porcentaje de niños y de adultos es un evidente freno para otro porcentaje muy superior.

Tabla 15: Carácter competitivo o recreativo de la práctica deportiva.

Carácter de la práctica deportiva	1995	2000
Participa en ligas o competiciones nacionales	5	3
Participa en ligas o competiciones locales	15	12
Compite con amigos por divertirse	16	15
Hace deporte sin preocuparse de competir	63	66
N.C.	1	4

Fuente: García Ferrando (2001:110)

Este cuadro nos muestra bien a las claras que el tipo de práctica tradicional, es decir, deporte a través de la competición, ha variado enormemente no sólo en los últimos años, sino desde una perspectiva de más largo plazo, desembocando en una actividad dominada por nuevos parámetros que el deporte escolar debiera tener en cuenta, para adaptarse a la verdadera realidad deportiva.

El deporte competición preside la vida semanal de escolares y adultos cuando es asociada a espectáculo y medios de comunicación pero no, como se ha comprobado, en el sentido deporte práctica.

3.4.9. *La competición y la edad.*

La reacción ante los riesgos, demostrados, que supone una competición como la heredada, ha llevado a muchos educadores a rechazar, incluso, esta forma de expresión física, fundamentalmente en las edades más tempranas. Otro aspecto que es refutado, aparejada a la edad, es la

competición de élite, que en algunos ámbitos y modalidades llega a niveles de gran exigencia.

Así, por ejemplo organismos como el Consejo de Europa recomienda limitar el comienzo de la alta competición hasta los dieciséis años. En esta línea Muñoz y otros (2001), tachan de absurdo la organización de competiciones de rango estatal en menores de 14 años, puesto que el entrenamiento forzosamente se orientará a obtener el máximo rendimiento inmediato.

Pero además de abogar por limitar la competición de alto nivel, se pretende igualmente evitar una especialización demasiado acentuada en un solo deporte antes de los doce años.

No sólo se encuentran razones para eludir la competición que se fije en factores externos, como los anteriormente argüidos, las características propias del niño en cuanto a su, todavía, desarrollo insuficiente son las que por ejemplo utilizan Coakley y Hughes (1993, en Tercedor, 1998), ya que consideran que antes de los doce años el niño no presenta las habilidades cognitivas y sociales que le faciliten la participación en competiciones organizadas.

Madurez cognitiva y relacional son también los requisitos que debe tener el niño para participar en una competición deportiva según Vázquez (1999), ya que siempre va a relacionar directamente esfuerzo con resultado, independientemente de su capacidad. En parecidos términos, en cuanto al carácter interno, se expresa Roberts (1980, en Castejón, 1995), cuando expresa que los niños no comprenden totalmente el modelo competitivo hasta el final de la infancia, puesto que antes no han alcanzado la madurez precisa.

En definitiva, "el rendimiento y la competición no poseen interés educativo hasta que el sujeto no ha alcanzado su madurez en el plano psicomotor" (Le Boulch, 1985, en Castejón 1995:69).

Esta idea de falta de preparación del niño y/o de la inadecuación de cualquier tipo de competición, está bastante generalizada. En una encuesta llevada a cabo por Fraile (2001), realizada a profesores de Educación Física en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, éstos manifestaban que es menos adecuado el deporte escolar competitivo que la práctica recreativa, precisamente en razón a las características y a la edad de las primeras etapas, donde debe primar lo lúdico sobre lo agonista.

Otra postura similar, la ofreció el Congreso Científico Olímpico en Barcelona en 1991, donde solicitó al Comité Olímpico Internacional la abolición de la competición escolar para los niños menores de diez años (Añó, 1997 a).

Pero como dice Hahn (1988) no se trata de prohibir las competiciones, ya que se eliminaría la motivación del entrenamiento, sino de adaptarse a las necesidades de la edad. No se trata de eliminarla, puesto que es consustancial al deporte, sino de encajarlo junto a ludismo, expresión, creatividad y de no reforzar sus consecuencias negativas (Vázquez, 1999), evitando así la “obsesión competitiva” señalada por Petrus (1998).

Es evidente que, de igual forma que en el deporte en general, la competición, que no es sino un elemento más de él, no es ni buena ni mala, dependerá de cómo se lleve a cabo, de cómo se utilicen sus aspectos positivos y negativos, sus valores y contravalores (Giménez, 1996; Muñoz y otros, 2001). En resumen, el fin que se persiga y las condiciones en las que se desarrolle.

Y es que el problema no es la competición, sino la interpretación que de ella hacen los adultos y la importancia que le dan (Lozano y otros, 2001), y que transmiten a los niños.

Es por estas razones por las que se debe tratar de obtener todos los aspectos positivos de la competición, que son muchos, dejando de lado los inconvenientes de sus excesos. Se debe tratar de adaptar, o mejor de crear una estructura de competición, si es que optamos por que la haya, ajustada a las peculiaridades y necesidades reales (no traspasadas por padres, entrenador, medios de comunicación) del niño y joven. Tendríamos por tanto una competición más formativa, recreativa, participativa y menos alienante, estresante y selectiva.

3.5. MODELOS DE ENSEÑANZA DEPORTIVA EN EL DEPORTE ESCOLAR

Si el modelo de competición como ha quedado expuesto, es susceptible de revisión, no lo es menos el modelo de enseñanza deportiva con el que se trabaja en el deporte escolar, esto es el modelo de iniciación deportiva con el que el alumno comienza su relación con la actividad deportiva. Junto a otras valoraciones, el modelo sobre el que se han asentado los programas de deporte escolar ha copiado muchos de los

aspectos que componen el mundo federativo y el deporte de élite como paradigma a seguir. Pese a la predominancia actual de este modelo, gracias a la influencia de los mass-media, no cesa de ser objeto de crítica por los técnicos de la educación, abundando las propuestas de cambio y alternancia.

La primera en exponerse corresponde a Jiménez (1997), que afirma que el modelo actual de deporte escolar no puede satisfacer los intereses deportivos de la población en general y está en contradicción con el sistema educativo.

De parecido criterio es Álamo (2001a), afirmando que el modelo actual de deporte escolar no propicia que se consigan objetivos educativos, lo que importa es el resultado. El modelo competitivo del deporte se ha implantado en el deporte escolar y está asumido por la sociedad y ampliamente extendido. Lleva a la mayoría de los agentes a interesarse por el resultado, más atractivo a corto y medio plazo y no por el proceso formativo, de mucha mayor duración en el tiempo y de resultados menos tangibles.

Actualmente se ofrecen los programas de iniciación tradicionales, olvidándose de las actividades lúdico recreativas y de expresión, acuáticas, en la naturaleza... (Fraile, 1996), cuando éstas “se pueden convertir en alternativa a los modelos competitivos que no satisfacen las necesidades ni están al alcance de gran parte de la población” (Arribas, 2000:1).

Así es, el modelo de enseñanza deportiva tradicional, basado en el esquema federado clásico, no es la única fórmula de dar respuesta a las nuevas demandas sociales de salud, ocupación positiva del tiempo libre, el modelo tiene que ser más rico, comprensivo y diversificado (Moreno, 1998).

Donde se han tratado de seguir fórmulas de gestión deportiva inspiradas en un modelo de deporte competitivo y selectivo, los programas municipales se han agotado rápidamente. Los programas deportivos municipales, que se han inspirado en modelos de trabajo físico deportivo que buscan la plena realización del individuo a través de la salud y de la sociabilidad, han conseguido rendimientos más altos de participación y satisfacción (García Ferrando, 1990).

Efectivamente, a finales de los 80 los municipios, ante la incapacidad de los centros escolares por responder a la demanda de la mayoría de la población escolar, ofertan para sus escolares “escuelas deportivas

municipales” que en muchos casos vuelven a reproducir, como explica García Ferrando, el modelo federado. En Bizkaia y en la Comunidad Autónoma Vasca en general, se ha conformado este tipo de organización como complemento a los centros escolares en aquellas actividades que estos no pueden ofertar como tenis o natación, por ejemplo.

Fraile (1999) recoge dos modelos de deporte escolar enfrentados: por un lado el federativo competitivo, con resultados, entrenos, sistemas mecánicos, analíticos, de especialización, puestos fijos y por otro, el de la práctica coeducativa, recreativa, abierta, global, de disponibilidad motriz, saludable. Pues bien, este autor, considera que estos dos modelos pueden complementarse, siempre que el primero sirva sólo para una minoría con intereses acordes a ese tipo de objetivos, sin menoscabar la existencia del segundo más abierto a todos los escolares.

El cuestionamiento de la influencia del mundo federado, lleva a Devis (1995) a discutir el modelo piramidal, que presenta al deporte escolar como la gran cantera del deporte federado, cuando defiende que existen métodos mejores de detección y selección. Así es interpretado por Navarro (1995), que no encuentra indicios de que la práctica masiva de deporte escolar consiga directamente éxitos deportivos, considerando que este trabajo lleva otras vías diferentes.

Vías como las que plantea la diputación de Gipuzkoa, con alternativas de tecnificación y de rendimiento para los escolares que destaquen en alguna modalidad, pero sin necesidad de aplicar el mismo tratamiento a toda la población escolar, que desarrolla, en cambio, un tipo de práctica que no está encaminada al logro de éxitos deportivos.

En este sentido también Cruz (1997) manifiesta el criterio que el deporte de competición no debe ser el único modelo de deporte para niños. Una alternativa debe ser abrir el deporte escolar hacia lo lúdico y pedagógico, superando la competición y ofertando actividades más abiertas (Navarro, 1995).

Teniendo en cuenta como advierte Díaz Suárez (1999) que si el educador no puede llevar su ideario ante la realidad deportiva imperante, es conveniente optar por actividades con menor trascendencia social como las actividades lúdicas.

Por nuestra parte coincidimos con la línea reflejada de revisión de un modelo que se resiste a dejar de ser preferente, cuando evidentemente los

intereses de los escolares y las intenciones de los educadores llevan otra dirección.

3.5.1. *Características de los nuevos modelos de enseñanza deportiva*

En el punto anterior se han plasmado los postulados que defienden una alternancia al esquema federado que pese a todas las críticas sigue reinando en el deporte escolar. Para concretar estas propuestas vamos a dividir las en cuanto al método de enseñanza deportiva que propugnan, el tipo de actividad a través del cual se va a realizar esta enseñanza y las premisas que deben sustentar esta nueva forma de hacer deporte.

Método de enseñanza

En la literatura específica correspondiente, prácticamente todas las propuestas se refieren a sistemas que muy poco tienen que ver con el clásico esquema de enseñanza deportiva técnica-táctica-preparación física. Más bien predomina la orientación didáctica de la iniciación deportiva dirigida de lo general a lo específico (Trepát, 1995), del método global frente al analítico (Devis y Peiró, 1995; Fraile, 1996), de la táctica a la técnica, del porqué y para qué al cómo (Moreno, 2001).

Tal y como lo plantea Castejón, se trata de “...plantear inicialmente la situación táctica, la comprensión de la naturaleza del juego antes de pasar a enseñar modelos técnicos repetitivos y aislados de la realidad del juego” (1995:105).

Devis y Peiró (1995) citan el *modelo integrado* de Read (1988), en el que se presenta la táctica, la comprensión de la naturaleza del juego como aspecto previo, y de nuevo Fraile (1999), sitúa como punto de partida obligado el método comprensivo, primero táctica y luego técnica.

Hernández y Velázquez (1996:121) explican de esta forma este sistema de enseñanza:

La enseñanza comprensiva de los juegos deportivos, se basa en la comprensión inicial del principio de cada juego y en el planteamiento del porqué y para qué de la utilización de las habilidades técnicas, en este modelo, el desarrollo del pensamiento táctico antecede en todo momento al desarrollo de la habilidad técnica, y ésta adquiere sentido a partir de la necesidad de buscar esquemas de ejecución que hagan posible la solución del problema planteado por el principio general del juego deportivo y de las relaciones que en él se establecen entre los participantes.

Este lógico y natural sistema de plantear la iniciación al deporte en general y al deporte escolar en concreto, enseñanza global, integrada, comprensiva, con el que coincidimos, choca frontalmente con la formación, y por tanto manera de entrenar, de los técnicos procedentes del mundo federado, perfil con mayoría absoluta en el deporte escolar en todo el territorio nacional.

Este hecho representa un grave problema, por cuanto solucionarlo, para adecuarse a la alternativa presentada, supondría reciclar un elevado número de técnicos, cambiar los planes de formación de las escuelas federativas de entrenadores o sustituir los técnicos deportivos por otro perfil que domine el método de enseñanza referido (licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Diplomados en Magisterio especialidad Educación Física, etc.). En cualquier caso es evidente la necesidad de acometer este tipo de medidas para implantar un sistema válido de enseñanza deportiva escolar.

Tipo de actividad

El tipo de actividad a ofertar en deporte escolar también difiere de las propuestas clásicas. Se adecua el deporte a las posibilidades de los alumnos, juegos modificados, simplificando reglas y situaciones, reduciendo espacios, disminuyendo el número de jugadores, equipos mixtos, adaptando normas materiales, participando todos, disminuyendo tiempo de juego, aumentando número de períodos...(Moreno, 2001).

Lago (2001) propone que para la enseñanza de los juegos deportivos colectivos se utilicen los *Juegos Reducidos*, que se basan en una simplificación del juego formal en formas modificadas de él pero respetando su concepto y estructura. La reducción de jugadores conseguirá aumentar la frecuencia de contactos con la pelota, y la disminución de elementos a considerar: compañeros y adversarios.

Un modelo distinto añade a la estructura tradicional actividades recreativas en forma de ludoteca, con énfasis en la enseñanza polideportiva de carácter lúdico y recreativo y actividades "singulares" en la naturaleza principalmente (Moreno, 1998).

Fraile (2001) presenta un nuevo modelo con los juegos modificados como referencia, a los que añade juegos recreativos, alternativos, tradicionales, expresivos y temáticos; añadiendo al programa fiestas recreativas, actividades en la naturaleza, en la piscina o en el parque. En los juegos modificados, que ayudan, por la comprensión táctica, al desarrollo y

aplicación de la técnica, incluye, este autor, la competición, pero bajo una orientación cooperativa.

Ahora bien, Fraile cree necesario que este modelo se compagine con el modelo tradicional. También observa como premisa previa la información del programa a los alumnos, padres y a los profesores. Todo ello fruto de la experiencia que este experto lleva a cabo en los escolares de Valladolid y con la colaboración de los alumnos en prácticas de la diplomatura de Magisterio especialidad en Educación Física.

Cruz (1997) también hace hincapié en propuestas que contienen juegos y actividades recreativas con sentido lúdico, juegos cooperativos y juegos adaptados. Bellido (1999), así mismo, opta por las actividades lúdico recreativas no consideradas como deportivas - patinar, andar en bici, pasear - y expresivas - drama, teatro, danzas.

Juegos, adaptados, modificados, reducidos o simplificados, la intención es básicamente la misma, buscar la idoneidad que se corresponde cuando se trata de actividades dirigidas a menores de doce años. Así es señalado por Devis (1995), considerando que antes de esta edad, la modificación de los deportes y juegos es fundamental.

Por otro lado hay que hacer referencia a las actividades en la naturaleza, puesto que son calificadas como muy adecuadas e incluidas en muchas de las propuestas recogidas ⁶².

Por nuestra parte las colocamos en lugar preferente. De este modo se recoge, así mismo, en el Diseño Curricular Base de la LOGSE en la Educación Secundaria Obligatoria dentro del área de Educación Física:

Además de la importancia educativa referida al desarrollo de las capacidades motrices propias de estas actividades, tienen el valor de desarrollar el aprendizaje de habilidades sociales -muy importante en la evolución psicológica de estas edades-, ya que las interrelaciones que propician estos momentos y escenarios, generan unos ajustes distintos a los normales de cada día. Estos aprendizajes importantes son los referidos a la valoración del medio ambiente, a las posibilidades que les brinda para la ocupación del tiempo libre y para las formas de organizarse y asociarse (Ortúzar, 1999).

⁶² Pila Teleña, 1981; Devis, 1995; Hernández y Velázquez, 1996; Giménez, 1997, Fraile, 1996; Moreno, 1998.

Y como ya hemos afirmado en alguna ocasión:

La naturaleza es un medio insuperable para llevar a cabo una opción educativa completa, integral. Los alumnos se encuentran con una realidad hecha a su medida, donde pueden satisfacer su necesidad de expansión y de aventura. La novedad, el riesgo (simbólico), son factores muy atractivos en esta etapa y se puede manifestar de formas distintas.

En el medio natural el alumno tiene la posibilidad o la necesidad de ser autónomo con todo lo que ello supone. Debe aprender a observar, a enterarse de los fenómenos y de los hechos naturales, descubrir, desplazarse, orientarse, saber instalarse, calibrar el peso y la distribución de la mochila, pasar frío, calor, sufrir o disfrutar de la lluvia, la noche, el cansancio; cambios de costumbres, trabajar en grupo, la responsabilidad individual, la responsabilidad compartida, en definitiva toda una variada pléyade de aspectos cognitivos, afectivos y motrices de muy difícil consecución en el entorno normal (Ortúzar, 1999:26).

En definitiva, resumiendo las distintas propuestas presentadas, podemos concluir que se aboga por una actividad con el juego como protagonista, juego modificado, reducido o simplificado, complementado con actividades recreativas y en la naturaleza, bien diferente todo ello a la actividad deportiva competitiva vigente todavía.

Requisitos para un nuevo modelo de deporte escolar

El deporte escolar ha de cumplir una serie de pautas para que pueda ser verdaderamente educativo y efectivo. Una de ellas es seguida por varios autores, que pretenden que las actividades que se enseñan y desarrollan en el centro escolar sean fácilmente utilizables en el tiempo libre del alumno.

La escuela debe ser generadora de aprendizajes que tengan su continuidad fuera, siendo, además, receptora de las actividades que los alumnos practican fuera de sus puertas, encargándose de reforzarlas, patines, bicis, diábolos, etc., con los que juegan los niños y las niñas en su tiempo libre (Arribas 2000) pueden aprovecharse como interesantes medios educativos.

Esta bidireccionalidad, es decir, que las actividades que se desarrollan en el centro escolar sean fácilmente extrapolables a la realidad particular del niño y que a la vez las actividades que el niño lleva a cabo sean contempladas por el colegio, ha sido ya compartida, por nuestra parte, en parecidos términos:

La actividad física que ofertemos tiene que posibilitar una transferencia directa de esa actividad escolar a la práctica personal del chaval, a la práctica con sus amigos, en su calle, en su barrio. Es decir, una actividad útil para su ocio, para su Tiempo Libre .

También podríamos obrar a la inversa, es decir, en vez de crear en nuestros alumnos nuevos hábitos de vida, observemos los que ya tienen: juegos múltiples, patines, danza, baile, aeróbic, gim-jazz (según la edad y el sexo), plazas, parques, playa, piscina, monte...(Ortúzar,1996:25).

En efecto, si las actividades reúnen determinados criterios pueden incitar hacia la práctica e integrarse como actividades físicas que se llevan a cabo durante toda la vida: actividad no competitiva, elegida y deseada, que no requiera un gran esfuerzo mental, que pueda practicarse en solitario, que se perciba algún valor en su práctica y que no implique una autocrítica (Tercedor, 2000).

Otras pautas a tener en cuenta para conseguir esta directa transferencia, pasarían por la enseñanza de deportes en las escuelas que requieran pocos participantes y escasa organización e instalaciones (Thomas, 1982; Vizquete, 1999). De la misma forma, sería conveniente que no requieran desplazamientos y por lo tanto obligaciones para los padres.

En otro orden de cosas, sería deseable construir juegos que precisen de diferentes habilidades motrices, expresivas, cognitivas; que en las actividades extraescolares se construyeran actividades diferentes de los juegos deportivos institucionalizados, para contribuir a una mayor integración de alumnos con diferentes niveles de capacidad (Hernández y Velázquez, 1996)

Hay que enseñar modelos de participación multideportiva, evitando la obsesión por un sólo deporte (García Ferrando, 1986). Es más, la especialización prematura plantea una pobreza motriz que dificulta una práctica diferente (Blázquez, 1996). Si se quiere conseguir un deportista completo la especialización total no tiene sentido (Knopp, 1998). Cuando hablamos de especialización deportiva, entendemos ésta como "el entrenamiento orientado hacia un tipo de deporte determinado para alcanzar las posibilidades individuales de alta prestación en un deporte" (López Bedoya, 1994, en Blázquez y Batalla, 1995).

Y en sintonía con Knopp, no encontramos razón para la especialización deportiva en el deporte escolar o en el deporte para todos, pero como ya se ha visto, incluso es discutible esta especialización cuando el deporte se dirige al rendimiento.

En el ámbito en el que nos movemos tal vez sea más que suficiente estar iniciado deportivamente, es decir, ser capaz de tener una operatividad básica en situación de juego (Sánchez Bañuelos en Blázquez, 1996). O como define Hernández (1992:360) :

Un individuo está iniciado en un deporte cuando, tras un proceso de aprendizaje, adquiere los patrones básicos requeridos por la motricidad específica y especializada de un deporte, de manera tal que, además de conocer sus reglas y comportamientos estratégicos fundamentales, sabe ejecutar sus técnicas, moverse en el espacio deportivo con sentido del tiempo de las acciones y situaciones, sabiendo leer e interpretar las comunicaciones motrices emitidas por el resto de participantes en el desarrollo de sus acciones.

Resumiendo la perspectiva en cuanto a la iniciación deportiva, Añó (1997 b), recogiendo a su vez las opiniones de varios autores ⁶³, concluye que el entrenamiento adecuado es el multidisciplinar y generalizado, para ampliar al máximo, de esta manera, el campo de aprendizajes motores.

Por su parte el Colegio Americano de Medicina Deportiva (1991), aconseja para los jóvenes, una actividad física o deportiva que conecte con sus intereses para que pueda ser realizada durante toda la vida, implicando a la mayoría de grupos musculares, que sea una actividad rítmica, aeróbica y desarrollando tanto la fuerza como la flexibilidad. Se realizará de 3 a 5 días por semana, con una intensidad de moderada a vigorosa y con una duración entre 20 y 30 minutos (Rodríguez, 1995).

Consideramos importante por tanto, en sintonía con los autores señalados, establecer una serie de condiciones para las actividades de deporte escolar como, por ejemplo, la utilidad de las actividades escolares fuera del centro. Para ello sería necesario que tengan los mínimos impedimentos para poder hacerlo. El modelo debe ser, también, polideportivo y, por último con cierto nivel de requerimiento físico.

Sin olvidar que en el deporte escolar la iniciación deportiva, puede hacerse con la pretensión de alcanzar, básicamente, tres tipos de objetivos:

- Educativos, en los que prima la formación básica y la adquisición de actitudes y valores.
- Recreativos, en los que prima el disfrute, tratándose de alcanzar un mínimo deportivo que permita la práctica placentera.
- Deportivos, en los que se busca el mayor grado de capacitación del individuo (Hernández, 1992).

⁶³ Platonov, 1975; Grosser, 1986; Hahn, 1988; Antón y otros, 1989; Pascua, 1992; Navarro, 1993; Batalla, 1995; López Bedoya, 1995; Mora, 1995.

Un autor como Fraile (2001) que lleva años experimentando y desarrollando un nuevo modelo de deporte escolar considera, y nosotros corroboramos, que las pautas a seguir deben hacer énfasis más bien en los dos primeros objetivos, es decir, en los educativos y recreativos.

Debe estar de acuerdo con el objetivo general del área de Educación Física que consiste en valorar su cuerpo y la actividad física, empleando ésta última para organizar el tiempo libre y como medio de divertirse, de conocerse y de sentirse a gusto consigo mismo y con los otros.

Rivadeneira (2001), en línea ciertamente con las posturas presentadas, realiza, finalmente, una propuesta de un modelo de deporte escolar del que entresacamos las siguientes condiciones:

- Modificar el deporte

- . Adaptando los espacios, generalmente reduciéndolos.
- . Adaptar los materiales, balones más blandos.
- . Adaptar la forma de puntuación, incluso sin tanteo.
- . Adaptar el reglamento, marcaje, participación...
- . No participar en campeonatos, al menos no en los clásicos.

- Modificar el papel del entrenador

- . No transmitiendo el criterio de que el resultado es el principal criterio de éxito, sino el de la diversión.

- Enfatizar la importancia de la mejora personal frente a la comparación.

- . El éxito es la superación propia no la superación al otro. De esta forma el éxito va a ser casi continuo y las derrotas escasas.

- Plantear objetivos de ejecución no de resultado

- Cuidar las conductas del entrenador

- Educar a los padres

- . Deben compartir los objetivos educativos.

- Establecimiento de metas individuales

- . Que tengan que ver con la ejecución, no con el resultado, que el niño consiga superar, percibiendo su éxito.

A lo largo de este epígrafe, y tomando como ejemplo la propuesta de Rivadeneyra, el denominador común ha sido la postura de alternativa, de modificar, concepto reiterado, el actual esquema de deporte escolar. Ahora bien, después de haber establecido las características que deben guiar un modelo distinto de deporte escolar, procede concretar una periodización concreta, un marco temporal secuenciado de cómo ejecutar este modelo.

3.5.2. Etapas en la iniciación deportiva en el marco del deporte escolar

El deporte escolar supone la forma de iniciarse en el deporte más común para la población infantil, sin embargo, como en los demás aspectos, no ha existido un esquema propio de secuenciación de la enseñanza deportiva, sino el transferido por el ámbito federado, escasamente adecuado para la generalidad de la población escolar.

Efectivamente, todo el planteamiento sobre la edad de la iniciación deportiva, la especialización, etc., ha venido marcado por un modelo de práctica con finalidad de rendimiento.

En general, se piensa en el ambiente deportivo que existen períodos particularmente favorables para la adquisición de las habilidades deportivas y que si alguien, se inicia en ellas antes o después de cierta edad, los rendimientos futuros no alcanzarán un nivel excepcional (Blázquez y Batalla, 1995:116).

Con parecidos postulados defiende Añó (1997 a:23) la necesidad de respetar unas etapas críticas para el desarrollo deportivo:

El entrenamiento en sí mismo es positivo y absolutamente necesario a partir de cierta edad, pues de lo contrario se perderán posibilidades de expresión motora que no se podrán desarrollar posteriormente de igual manera.

Para Pérez y otros (1994) en cambio, no está claro que exista una relación entre la edad de comienzo y el nivel de rendimiento alcanzado en la edad adulta, pero sí está demostrado que las habilidades obtenidas de forma precoz no sólo no se conservan siempre, sino que, muy al contrario, esto suele significar un acortamiento de la carrera deportiva del joven.

Y sin embargo se procura comenzar a practicar un solo deporte lo antes posible, con una cualidades específicas y precisas, en detrimento de las demás cualidades de los otros deportes (Piñeiro, 2001), siendo además ineficaz e incluso inapropiado encasillar al niño con aprendizajes específicos antes de su madurez psicomotriz (Blázquez y Batalla, 1995).

El medio principal de conseguir las metas deportivas es el entrenamiento, y en deporte escolar es la palabra utilizada para denominar las sesiones de trabajo donde los alumnos se perfeccionan en una modalidad deportiva. Ahora bien, el trabajo sistemático, con cargas físicas de cierto nivel en ciertas edades, digamos, tempranas, son frecuentes en el deporte federado y seguidas en los colegios remedos de clubes.

El entrenamiento es una herramienta que en deporte escolar debe utilizarse por responsables bien cualificados tanto por aprovechar las ventajas como por evitar los inconvenientes, que sin duda, comporta, como vemos en el siguiente gráfico:

Tabla 16: Ventajas e inconvenientes del entrenamiento

Ventajas	Riesgos
Mayor actividad	Sobrecarga
Más movimiento coordinado	Defectos físicos
Es básico para el aprendizaje	Cambio en el metabolismo
Expansiona las posibilidades motoras	Manipulación
Forma una imagen deportiva	Abandonos
Adapta a la competición	Desadaptación social
Aumenta el crecimiento	Sistemas autoritarios
Corrige defectos físicos	Repetición y métodos analíticos
Integra en la sociedad	Motivación extrínseca
Aumenta la responsabilidad social	Desequilibrios psicofísicos
Enseña para el éxito o el fracaso	Limitación del desarrollo
Crea y regulariza hábitos	Subdesarrollo en otros campos
Desarrolla el placer del movimiento	Aumento de la agresividad
Compensa el sedentarismo	Exceso de responsabilidad
Estimula la higiene y la salud	

Fuente: Elaboración propia a partir de Añó, 1997 b.

Si el entrenamiento es un concepto con cierta controversia, la edad en la que debe iniciar un niño su actividad deportiva de una forma sistemática contiene parecidas connotaciones.

La mayoría de los autores citan la edad de 8-12 años como la adecuada para iniciar a los deportes, estableciéndose entre los 10-12 la edad de oro (Tercedor, 1998). Esta edad (8-12) es también la señalada por Blázquez y Batalla, (1995) como la mejor para la adquisición de la técnica.

Año (1997 a), coincide en postular que el entrenamiento con cierta estructura, o la práctica física con carácter deportivo, no debe comenzar antes de los 8 años, mientras que Hahn (1988) por su parte recomienda comenzar el entrenamiento de forma metódica a partir de los 12 años.

Uno de los problemas a la hora de marcar una edad para la iniciación deportiva, viene por el punto de vista desde el que se juzga este tema. Es decir, muchos de los autores que se posicionan sobre cuando comenzar el entrenamiento con los más pequeños, como los citados, lo hacen teniendo en cuenta unas metas y una carrera deportiva dirigida hacia la élite y por supuesto de carácter monodeportivo. Pero es obvio que la inmensa mayoría de los escolares que se inician no tienen ninguna necesidad de seguir este camino.

Desde luego en este punto compartimos el criterio de Krüger (1989, en López Bedoya, 1995), en el sentido que nunca se es demasiado precoz en iniciar una actividad motora bien orientada. El *quid* de la cuestión es este, precisamente, "bien orientado", nada fácil de encontrar. Pero sí es cierto que, como se verá en el siguiente epígrafe, con cuatro años puede, o debe, comenzarse la actividad físico-deportiva, dentro de un modelo adecuado y con un responsable adecuado.

Pocas son las ofertas que se dirigen en la actualidad a los más pequeños, pese a que hoy en día se tienen motivos para ello incluso extradeportivos, como nos recuerda Moreno (1998), alegando la existencia de una necesidad social de atender a los niños de Educación Infantil, bien por motivos laborales de los padres, como por la necesidad de esparcimiento en un entorno urbano escaso de posibilidades.

3.5.3. *Modelos de iniciación deportiva*

Existe como se ha visto en este capítulo, cierto consenso sobre la necesidad de dejar de trasladar exactamente el modelo de deporte federado para los adultos al deporte escolar, de establecer una actividad adecuada para cada edad de práctica, puesto que según la etapa en la que nos encontremos las características de los alumnos, obviamente, varían, teniendo en cuenta además que el marco en el que nos encontramos es educativo en primera instancia y solamente después deportivo.

Como de carácter deportivo es el modelo de iniciación de Blázquez (1995), que consta de cuatro etapas, muy flexible en cuanto a la edad de cada una de ellas:

Estructuración Motriz (6-7 ó 9-10 años).

Objetivo: Adquisición y desarrollo de patrones y capacidades motrices básicas mediante la realización de habilidades y destrezas generales.

Iniciación deportiva generalizada (9-10 ó 13-14).

Objetivo: Tomar contacto, conocer los elementos, fundamentos básicos de diferentes deportes, mediante la vivenciación polideportiva

Iniciación deportiva especializada (13-14 ó 16-17).

Objetivo: Introducir al joven en una especialidad deportiva de forma definitiva, mediante el entrenamiento especializado de esa modalidad.

Especialización deportiva (15-16...).

Objetivo: Perfeccionamiento y especialización deportiva.

En parecidos parámetros se mueve Año (1997a), presentando una postura de escuela deportiva que contempla cinco fases:

- Actividades psicomotrices (4-6 años).
- Actividades predeportivas (7-10). Ninguna o mínima competición.
- Iniciación polideportiva (11-12). Iniciación del entrenamiento sistemático con carácter polideportivo, competición interna o de escasa trascendencia.
- Iniciación a la especialización (13-14). Práctica polideportiva, competición generalizada sin trascendencia
- Especialización y perfeccionamiento (15-16). Especialización en un deporte. Competición muy reglamentada y exigente.

Estas propuestas siguen un esquema clásico piramidal, en el que el niño pasa de las capacidades básicas y generales, a una etapa polideportiva que desemboca en una especialización.

Otro autor que sigue esta estructura, aunque solo en sus primeras fases, es Castejón (1995), que siguiendo a Le Boulch (1985) y Sánchez Bañuelos (1986), plantea tres etapas:

1. Habilidades perceptivas (4-6 años) del propio cuerpo y del entorno que le rodea.
2. Habilidades y destrezas básicas (7-9), movimientos naturales en el ser humano, carrera, salto, giros, lanzamientos y recepciones.
3. Habilidades específicas o iniciación deportiva (10-12).

Una línea bien diferente, con la que nos sentimos más identificados, es la de Devis y Peiró (1995), que establecen estas etapas en la iniciación deportiva, muy abiertas en cuanto a edad:

Primera fase: Juegos modificados. 10-11 años. Con esta progresión: Juegos de blanco-juegos de bate-juegos de cancha dividida-juegos de invasión.

Segunda fase: Se continuaría con los juegos modificados, pudiéndose introducir la técnica estándar de un determinado juego deportivo.

Tercera fase. Es la del juego deportivo propiamente dicho, con la técnica correspondiente, situaciones específicas de juego, que se pueden combinar eventualmente con juegos modificados.

Como vemos, no se contempla la especialización, sino especificaciones dentro de un marco general de juego, muy en sintonía con Wein (1988, en Hernández 1992), que plantea estas cinco etapas:

- 1ª. Juego de habilidad y capacitación de base (6-8 años).
- 2ª. Juego simplificado (predeporte) (8-11).
- 3ª. Mini deporte, con número de practicantes reducido (>10 años).
- 4ª. Juego modificado, con simplificación de las reglas de juego (>11 años).
- 5ª. Juego reglamentado (>13 años).

Las diferencias entre unos autores y otros son más que notables, pero se agrandan más, aún, cuando se analiza el planteamiento de Hernández y Jiménez (2000:5). Estos autores consideran que:

Para llevar a cabo el análisis y tratamiento didáctico de cualquier contenido deportivo en educación física debemos conocer previamente la naturaleza de ese contenido mediante el estudio de su estructura funcional o lógica interna. Esto nos permitirá un desarrollo coherente de los contenidos en relación a la lógica interna de cada actividad deportiva y a sus principios de acción fundamentales.

Proponemos que en el proceso de enseñanza de los deportes se emplee la siguiente secuencia:

- Deportes de carácter psicomotriz que se desarrollen en espacios estandarizados.
- Deportes de cooperación que se desarrollen en espacio estandarizado.
- Psicomotrices de espacios no estandarizados o con incertidumbre.
- Deportes de cooperación de espacio no estandarizados.
- Deportes de oposición espacio estandarizados y espacio no estandarizados.

- De cooperación-oposición de espacio estandarizados y espacio no estandarizados.

Cuando se pretenda hacer un proceso de formación en el que se pretenda una iniciación comúnmente denominada polideportiva, el alumno debe necesariamente pasar por la secuencia anteriormente descrita y practicar en consecuencia ocho tipos de deportes, como mínimo, pertenecientes a los grupos denominados psicomotrices de espacios estandarizados y no estandarizados y de igual manera en los de cooperación, oposición y cooperación-oposición.

El movimiento praxiológico ⁶⁴, iniciado por Parlebas, muestra un impecable planteamiento a través de estos autores, que en su puesta en práctica se apoya en los postulados de Almond, seguidos por Devis, Fraile, etc., sobre la adaptación deportiva en la iniciación, a través de juegos modificados.

Supone una concepción muy distinta a otros modelos. Rompe con el clásico modelo polideportivo, sin ir más lejos, por cuanto considera sencillamente que no lo es en realidad, puesto que suele contener modalidades deportivas con una estructura de juego muy similar, desarrollando aspectos muy similares y por tanto nada variados.

En un entorno espacial más cercano, la Diputación Foral de Gipuzkoa desarrolla un modelo de actividad en el que está basado su avanzado programa de Deporte Escolar. Con ya más de diez cursos funcionando ha transformado positivamente la realidad deportiva de este territorio. Uno de sus pilares es la polideportividad, que contribuye a la cultura deportiva, ayudando a la adecuada formación física y facilitando el acceso al rendimiento. Debe desarrollarse tanto en la iniciación como en la competición (Gómez, 1996). Los contenidos de este programa son:

Actividades de promoción.

. Persiguen el fomento de una actividad de forma esencialmente no competitiva, aunque pueda darse.

a) Actividades de competición.

1. Competición formativo recreativa, primando el aspecto educativo. Protagonista el centro.

2. Competición de rendimiento. Sin olvidar los objetivos educativos, se priman resultados técnicos y de especialización deportiva.

. Por categorías este programa sigue esta evolución:

- Prebenjamín (7-8 años). Actividades de promoción. Ámbito interno o local.

⁶⁴ El movimiento praxiológico basa su objeto de estudio en la acción motriz y en las situaciones motrices.

- Benjamín (9-10). Actividades de promoción y de competición formativo recreativo, plena polideportividad. Ámbito local y comarcal.
- Alevín (11-12). Actividades de promoción y de competición formativo recreativo, polideportividad atenuada. Local, comarcal y territorial. Puntualmente actividades de rendimiento.
- Infantil (13-14). Actividades de promoción, de competición formativo recreativo. Local, comarcal, territorial y autonómico (procurándose la oferta de otras modalidades además de la elegida). Actividades de rendimiento.
- Cadete (15-16) Integración en las actividades propias de los clubes.

El modelo de García Aranda (1995), lleva también la línea de la Diputación de Guipuzkoa expuesta por Gómez:

8-9 años. No competiciones regladas, ámbito del centro o local, juegos con estética deportiva, actividades puntuales de iniciación deportiva.

9-10. Benjamín. Actividades de carácter polideportivo, incluyendo competiciones de carácter local, comarcal en ocasiones.

11-12. Alevín. Estructura similar a la anterior salvo en el contenido (adaptado a la edad). Posible conflicto con los clubes.

13-14. Infantil. Tendencia a la práctica de una modalidad deportiva preferente, con actividades complementarias polideportivas. Progresiva inserción en los clubes.

15-16. Cadete. Propiciar que todos los escolares dirijan sus pasos hacia los clubes, que deben abrirse a no sólo una minoría.

Es esta última una acertada observación, ya que no es frecuente topar con clubes abiertos a deportistas con poco nivel competitivo, es decir a formas selectivas de entender el deporte y contrarias por tanto a una de las consignas principales del deporte escolar la participación libre abierta a todos los escolares independientemente de su nivel deportivo, es decir a entidades que puedan culminar el proceso de iniciación deportiva comenzado a los, en este caso a los ocho años.

El modelo de iniciación deportiva en Bizkaia

Reflexionando sobre las propuestas de modelos de iniciación deportiva presentados, observamos que los responsables de los programas de deporte escolar en Bizkaia, debieran optar por establecer una progresión bien definida de la iniciación deportiva, en el marco educativo en el que se circunscribe.

En la actualidad la inexistencia de un modelo concreto propicia, consecuentemente, que cada deporte, cada categoría, cada centro, cada entrenador, funcionen independientemente, teniendo cada curso como único período a tener en cuenta, puesto que la ausencia de planes a medio y largo plazo deja sin efecto los objetivos que puedan alcanzarse.

Objetivos discutibles, así mismo, puesto que están mediatizados por una oferta que presenta la misma actividad con casi idénticas características para alumnos de ocho años o de dieciocho, y que incluso no se diferencia con la realizada por los adultos.

Tomemos como muestra el ejemplo de una modalidad como el Fútbol Sala o Fútbol 5, sin duda la más practicada. A los centros escolares la federación les ofrece una liga a doble vuelta entre ocho o diez equipos, tanto en categoría benjamín, como alevín, infantil, cadete o juvenil. Ninguna diferencia, cuando, muy al contrario, se ha recogido, a lo largo de este capítulo, variadas fórmulas de ordenar las peculiaridades que cada edad o etapa indudablemente posee.

Ni siquiera el comúnmente aceptado concepto de polideportividad está regulado por esquema alguno. Un niño puede elegir el citado Fútbol 5 y continuar exclusivamente con esta especialidad hasta que termine su periplo escolar.

La respetable autonomía de los centros escolares para llevar a cabo el tipo de enseñanza más acorde a su ideario, no es obstáculo para que se proponga a nivel territorial o, mejor aún, autonómico, un modelo de enseñanza de deporte escolar con unas líneas generales que aúne y guíe el trabajo de sus técnicos. Modelo que ya hemos definido, tanto en lo referido a método de enseñanza, tipo de actividad, como a estructuración de las etapas de su desarrollo.

CAPÍTULO 4. LOS AGENTES IMPLICADOS EN EL DEPORTE ESCOLAR

4.1. LOS ALUMNOS. LA PRÁCTICA DEPORTIVA ESCOLAR

4.1.1. Práctica deportiva escolar en función de la edad

4.1.2. Práctica deportiva escolar en función del género

4.1.3. La práctica deportiva escolar en el territorio histórico de Bizkaia

4.2. LOS ALUMNOS. LAS MOTIVACIONES DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA

4.2.1. Motivos extrínsecos

4.2.2. Motivos por los que se practica deporte escolar en función de la edad

4.2.3. Motivos por los que se practica deporte escolar según el género

4.2.4. Preferencias deportivas de los escolares

4.2.5. Propuestas para satisfacer los intereses de los alumnos en deporte escolar

4.3. LA FAMILIA EN EL DEPORTE ESCOLAR

4.3.1. El papel de los padres en el deporte escolar

4.3.2. Normativa referente al papel de los padres en el deporte escolar

4.4. OTROS AGENTES EN EL DEPORTE ESCOLAR: LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. LOS CLUBES. LAS EMPRESAS DE SERVICIOS

4.4.1. El papel de los medios de comunicación

4.4.2. El papel de los clubes deportivos

4.4.3. El papel de las empresas de servicios deportivos

4.5. EL CENTRO ESCOLAR. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

4.5.1. Estructuración del deporte escolar

4.5.2. Aspectos organizativos del centro escolar

4.5.3. El horario como aspecto organizativo

4.5.4. Recursos económicos

4.5.5. La voluntariedad del deporte como aspecto organizativo

4. LOS AGENTES IMPLICADOS EN EL DEPORTE ESCOLAR

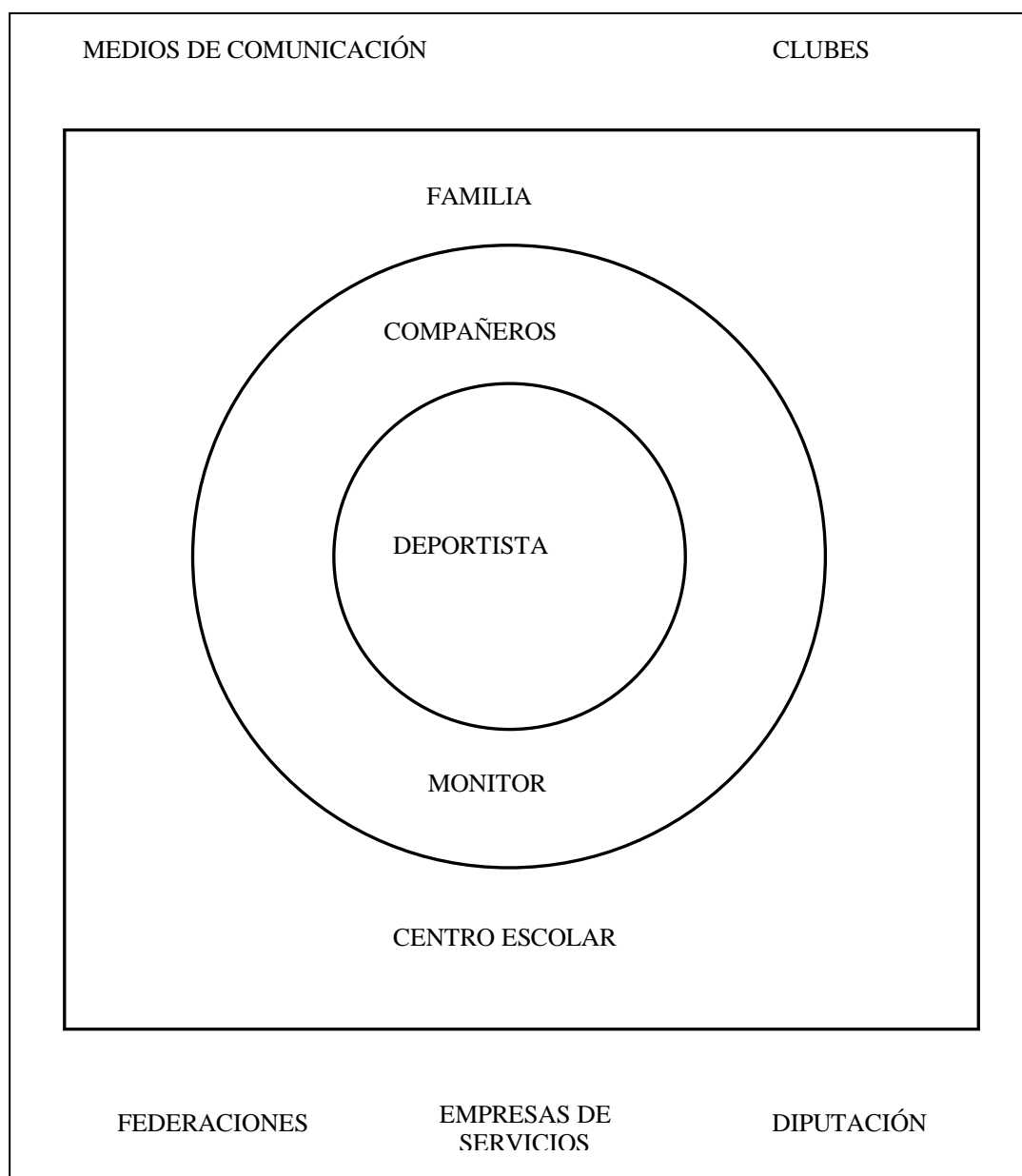
El deporte escolar puede ser entendido como un sistema, como una realidad en la que participan distintos agentes sociales, cada uno de los cuales ejerce su influencia en función de su proximidad relacional al núcleo del sistema, esto es al alumno.

Esta idea de corresponsabilidad educativa es compartida por Gutiérrez (1995), proponiendo un "modelo ecológico", que integra con un tratamiento interdisciplinar a todos los sectores o agentes implicados: deportistas, padres, entrenadores, organizadores, política educativa y deportiva y medios de comunicación. Considera este autor que el esfuerzo de unos se tornaría improductivo, si los otros invalidan su trabajo con su falta de apoyo o con sus mensajes contradictorios.

Un modelo ecológico es también propuesto por Ossorio (2002) y expresa que los esfuerzos que se realizan de manera aislada por parte de profesores, estamentos oficiales, familias, asociaciones juveniles, etc., no están dando los frutos apetecidos. Se deben repartir responsabilidades y funciones a cada agente educativo y exigir la participación conjunta e interdisciplinar de la política educativa, de la política deportiva y de los medios de comunicación, además de la aportación ineludible del ámbito familiar.

Entendemos, por tanto, que el entorno ("ecológico") del alumno en el deporte escolar guarda o debe guardar una sinergia entre sus principales actores, tal como queda reflejado en el siguiente gráfico (tabla 17), que sirve de hilo conductor del presente capítulo.

Tabla 17: Modelo ecológico de responsabilidad en el deporte escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez, 1995, 1999; Maiztegi y Pereda, 2000; Ossorio, 2002.

En un primer nivel de influencia se encuentran deportista y educador; junto con sus compañeros de equipo forman un microsistema.

Un segundo nivel o mesosistema, lo forma la familia, primer agente de socialización, también el más importante, además de primer modelo de identificación, y la escuela, responsable de la educación integral del alumno, educación para el ocio incluida, más factible en el espacio extraescolar.

El macrosistema o tercer nivel está conformado por la sociedad (medios de comunicación, opinión pública), que influye de manera importante en el entorno inmediato del niño. Así mismo, las instituciones responsables de las infraestructuras, de la formación y titulación de los monitores, y de la planificación y divulgación del modelo deportivo escolar, condicionan enormemente la educación del niño.

Las empresas de servicios deportivos cada vez están más presentes para satisfacer las necesidades del resto de los agentes y ocupan progresivamente un papel más importante en el entorno del deporte escolar.

Los medios de comunicación, así mismo, difunden las normas y valores culturales imperantes, influyen en el conocimiento y entendimiento social. Los eventos deportivos televisados, por ejemplo, y la interpretación que se hace de ellos, conforman el juicio del deporte sobre todo en el sector infantil, más permeable a su influencia (Maiztegui y Pereda, 2000).

4.1. LOS ALUMNOS. LA PRÁCTICA DEPORTIVA ESCOLAR

El protagonista absoluto del deporte escolar, evidentemente, no es otro que el alumno. Conocer las características de su práctica deportiva, escolar, es indispensable para poder hacerse una composición de lugar del resultado de los programas de deporte escolar. De tal forma, las memorias de las instituciones contienen en todos los casos las estadísticas de participación de los escolares en las diferentes actividades ofertadas. De hecho, en gran parte, estos datos nos ofrecen el nivel de adecuación de la demanda a la oferta.

Hay que considerar que cuando se habla de práctica deportiva de los escolares suelen aportarse tres tipos de cifras distintos, que difieren entre sí notablemente:

- la práctica deportiva de los escolares en general
- la práctica deportiva dentro del centro
- la práctica deportiva en los programas de deporte escolar

El primer caso alude a la práctica que realiza un alumno en cualquier ámbito, dentro o fuera del centro, por tanto siempre será la de mayores porcentajes.

La segunda, señala la actividad que el alumno desarrolla bajo la tutela del centro, tanto en los programas de deporte escolar organizados por las

diputaciones, como en actividades que lleva a cabo el colegio y que no están contempladas en dichos programas.

La última opción, apunta solamente la participación del alumno del centro en las actividades del programa institucional.

Debemos advertir de nuevo sobre la simplificación que supone realizar cortes transversales en la evolución de la práctica deportiva, estableciendo hipótesis que no reflejan más que una situación transitoria y temporal.

Del mismo modo, tenemos que hacer referencia a la ausencia de pautas comunes al elegir la edad de las poblaciones objeto de estudio, lo que produce escasa coincidencia entre las diferentes investigaciones.

4.1.1. *Práctica deportiva escolar en función de la edad*

Con esta advertencia podemos decir que las actividades más practicadas semanalmente por los niños, entre otras, según el estudio de Tercedor (1998) en una población escolar de diez años en Granada, en base a los informes de los padres son las siguientes:

Tabla 18: Porcentaje de las actividades más practicadas a los diez años por género ⁶⁵

CHICAS		CHICOS	
Juegos motores	55	Fútbol	52
Gimnasia	23	Juegos motores	39
Bicicleta	18	Bicicleta	28
Patines	20	Carreras	15
Carreras	14	Gimnasia	15
Baile	13	Baloncesto	8

Fuente: Elaboración propia a partir de Tercedor, 1998 (los sumatorios exceden de 100 puesto que se puede practicar más de un deporte).

Como se puede ver, salvo el omnipresente fútbol y el baile como actividad "femenina" el resto de actividades es común, entendiendo que dentro de los juegos motores puedan darse juegos tanto masculinos como femeninos o mixtos. De hecho, no existen diferencias físicas o biológicas

⁶⁵ Se recogen sólo las actividades con mayores porcentajes de práctica.

hasta el comienzo de la pubertad que justifiquen tener que organizar actividades sexuales.

Todo lo cual nos lleva a refrendar la conveniencia de promover práctica deportiva que sea inclusiva en cuanto a género, como será observado también cuando se recojan, posteriormente, los motivos, comunes a todos los niños, que propician la práctica deportiva.

Al aumentar la edad, “juveniles”, la actividad se torna más variada y compleja. Para profundizar en ella tomamos la investigación de Torre (1998) en el alumnado de enseñanzas medias realizada, también, en Granada.

Tabla 19: Porcentaje de las actividades más practicadas por los jóvenes de enseñanzas medias (16-18 años) por género ⁶⁶

CHICAS		CHICOS	
Fuera del centro	Dentro del centro	Fuera del centro	Dentro del centro
Danza	Voley	Fútbol	Fútbol
Aeróbic	Aeróbic	Baloncesto	Fútbol sala
Gimnasia Mto.	Patinaje	Fútbol sala	Baloncesto
Jogging	Baloncesto	Ciclismo	Balonmano
Natación	Jogging	Atletismo	
Voley	Expr. corporal	Mountain bike	
Esquí		Balonmano	
Artes marciales		Voley	
		Esquí	
		Artes marciales	

Fuente: Elaboración propia a partir de Torre, 1998.

En los jóvenes de esta edad, vemos, como datos reseñables, que en el deporte que se realiza dentro del colegio, la única especialidad en la que existe coincidencia entre chicos y chicas es el baloncesto, ampliándose la coincidencia en lo que se refiere al deporte practicado fuera del colegio, en concreto en modalidades como el esquí, artes marciales y voley.

Otro dato de interés lo encontramos en las diferencias tanto en chicos como en chicas, en el tipo y variedad de las actividades. Comenzando por ellas observamos, además del mayor número de opciones que se desarrollan al margen del centro escolar, algo lógico, la escasa adecuación

⁶⁶ Se recogen en orden decreciente las actividades con mayores porcentajes de práctica

a los intereses y preferencias de las jóvenes, echándose en falta actividades como danza, baile, gimnasia, que las chicas buscan fuera del centro para poder disfrutar de ellas. Realidad bastante extendida en muchos centros de enseñanza, públicos sobre todo, e incluyendo con parecidos parámetros la Comunidad Autónoma Vasca, como más adelante se recoge.

En cuanto al género masculino, la disonancia dentro-fuera del centro es menor, con la salvedad del menor número de opciones en el centro, ciñéndose, principalmente, a las actividades en la naturaleza, que son practicadas fuera de la tutela de los colegios e institutos.

Podemos implementar que la práctica de los jóvenes, que se realiza dentro de los centros escolares, sugiere una escasez de posibilidades de práctica mixta y una práctica femenina que no se corresponde a las preferencias señaladas por este sector de la población, que sí encuentra acomodo en otras entidades.

4.1.2. *Práctica deportiva escolar en función del género*

El dato más llamativo cuando se analiza la práctica deportiva en la población escolar es, sin ningún lugar a dudas, las diferencias según el género. Obviamente las chicas participan significativamente menos que los chicos, dato reflejado en la totalidad de los estudios recogidos sobre esta cuestión ⁶⁷.

Si nos fijamos en los deportes que implican competición, existe un gran desequilibrio, puesto que los alumnos triplican a las alumnas en participación (Alvariñas, González y Piéron, 2001). Dato que también se produce en la edad adulta, donde los varones que practican deporte a través de competiciones deportivas suman un 28 %, frente al 8 % en las mujeres (Mosquera y Puig, 1998).

Las estadísticas de práctica no son tan exageradas si nos referimos a la práctica de actividad física en general, en vez de a la exclusivamente competitiva. Gz. Carballude (1998), en su estudio sobre escolares de 6 a 18 años en Barcelona y su cinturón, establece la práctica en los programas de deporte escolar, en un 32,2 % en los chicos sobre el total de la población escolar masculina, frente a un 23 % en las chicas.

⁶⁷ Brustad, 1993; Sallis, 1994, Durán, 1995, en Tercedor, 1998; Sánchez Bañuelos, 1996; García Ferrando, 2001.

En los adultos, las cifras de practicantes llega al 41 % en los varones, por un 31 % de las mujeres (García Ferrando, 2001). En Bizkaia las estadísticas arrojan estos datos:

Tabla 20: Ejercicio físico: práctica deportiva y caminar según género

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Hacen deporte	32.6	15.9	24.1
Caminan	25.9	36.0	31.1
Hacen deporte y caminan	19.1	18.6	18.8
Ni hacen deporte ni caminan	22.3	29.6	26.6
	100 (582)	100 (607)	100 (1192)

Fuente: Ispizua (2003:23)

En resumen, la mujer forma parte de un sector minoritario, tanto en la edad escolar como en la adulta, en cuanto a práctica deportiva, donde las características socioculturales no favorecen plenamente la participación femenina en las prácticas deportivas (Serrano, 1989).

En la realidad deportiva de los escolares desde una perspectiva de género se da una perspectiva curiosa. La oferta es la misma para ambos sexos pero la práctica es bien diferente. Dato sujeto a múltiples lecturas, que sin embargo, en base a los estudios consultados sobre motivaciones y preferencias en cuanto a deporte, nos lleva a inferir, que si la práctica es diferente por cuanto responde a educación, cultura, la oferta también debiera serlo. Ahora bien, ¿por qué no lo es?

A esta pregunta se responde en varias de las conclusiones generales del Área de Educación, Género y Deporte del Congreso Mujer y Deporte, celebrado en Bilbao, donde se establecieron las siguientes condiciones para conseguir un deporte en edad escolar no sexista y consolidar hábitos de adherencia con la actividad física:

1. Personal cualificado. Esto sólo puede venir de una formación coherente y específica, con una metodología, seguimiento y enfoque crítico en el que de manera continua y reflexiva se trabaje con el currículum oculto.
2. Un trabajo colegiado de todos los agentes implicados: familias, deportistas, formadores, centro escolar, administraciones públicas deportivas...
3. Ayuda Institucional, tanto en lo económico como en el momento de diseñar la oferta de modalidades deportivas, atendiendo de manera diferente a aquellas que recojan los intereses de niñas y

adolescentes.

4. Ser creativos y explorar nuevas modalidades deportivas en las que los roles no estén estereotipados y con las que las chicas se sientan más identificadas y motivadas.

5. Programar acciones enfocadas a la adquisición de vida activa y saludable.

6. Reforzar su identidad personal y corporal ayudándoles a conocer y aceptar su cuerpo tal cual es y no a juzgarse según estereotipos sexistas.

7. Favorecer actitudes de cooperación, respeto mutuo, disfrute y comunicación social frente a la potenciación de la individualidad y la exacerbación de la competitividad y la victoria

(Diputación Foral de Bizkaia, 2002).

Directrices que conforman un marco donde poder mejorar uno de los ámbitos donde el deporte escolar tiene menos resuelto sus problemas, esto es, la práctica deportiva femenina.

Saliendo del factor edad y del factor género, destaca, y mucho, en el estudio de Gz. Carballude (1998), ya citado, el bajo porcentaje de alumnos que participan en los programas de deporte escolar (27,9 %). Desglosando esta participación encontramos, como suele ser habitual que las actividades de competición son las que mayor éxito tienen (14,5 %), seguidas de las escuelas deportivas (9,2%). Las actividades de recreación ofertadas representan una escasa demanda (4, 2 %), cuando se supone que las motivaciones lúdicas suponen una fuerte razón para animarse a hacer deporte en estas edades.

En esta línea de participación en el deporte organizado por el centro escolar, la investigación de Torre (1998) ofrece, así mismo, bajos porcentajes de práctica, puesto que en concreto sólo un 30 % de los alumnos interviene en estas actividades.

En definitiva, podemos implementar según los trabajos citados que el deporte ofertado por los centros escolares no es atendido por la mayor parte de sus alumnos, acentuándose este dato si nos referimos a la población escolar femenina.

4.1.3. *La práctica deportiva escolar en el Territorio Histórico de Bizkaia*

Trataremos en este epígrafe sobre la práctica de deporte escolar en un ámbito geográfico concreto, como es el Territorio Histórico de Bizkaia, marco objeto de este estudio. Ahora bien, con la finalidad de enriquecer el análisis se ha considerado oportuno presentar e interpretar previamente otra

realidad cercana dentro de la misma comunidad autónoma, como es el caso de Gipuzkoa, con mayores afinidades demográficas que el otro territorio de la comunidad, Alava, muy concentrado en su capital Vitoria-Gasteiz, y con escasa población en el resto, a diferencia de Bizkaia y Gipuzkoa con un reparto demográfico más disperso.

Se debe advertir, además, que los criterios de estructuración organizativa, programación de actividades e incluso el sistema de recogida de datos se basa en criterios diferentes por lo que el análisis estadístico se debe tomar a título orientativo, puesto que se comparan realidades con puntos de partida que no coinciden exactamente, tal como es el caso de los dos territorios que se presentan.

Señalar, por último, dos anotaciones:

- Las cifras se refieren a los datos estadísticos proporcionados sobre la participación en deporte escolar, tanto por la Diputación de Gipuzkoa, como por la de Bizkaia, se refieren a número de licencias y no de alumnos. Esto quiere decir que un alumno puede participar en más de un deporte y tener por tanto más de una licencia.
- Se recoge sólo la participación dentro de las actividades de competición, que son las que tienen cierta continuidad y representan, con mucho, el grueso de practicantes en el deporte escolar durante el curso 2000-2001.

Se añade, a pie de página, tabla explicativa de las edades correspondientes a las diferentes categorías que aparecen a continuación, con el objeto de interpretar más claramente los gráficos ⁶⁸.

68

CATEGORÍA	EDAD
Benjamín	7-8-9-10
Alevín	9-10-11-12
Infantil	11-12-13-14
Cadete	13-14-15-16
Juvenil	15-16-17-18

Gipuzkoa

Tabla 21: Distribución por categorías de las licencias en deporte escolar en Guipúzcoa durante el curso 2000/01

Categoría	Chicos	Chicas	Total
Benjamín	14 %	15 %	14,5 %
Alevín	57 %	51 %	54 %
Infantil	23 %	26 %	24,5 %
Cadete	6 %	8 %	7 %
	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de participación de la Diputación Foral de Gipuzkoa.

Las cifras más llamativas son las que reflejan el fuerte ascenso en categoría alevín, y los dos fuertes descensos consecutivos de ésta a infantil y después a cadete. La pérdida de practicantes en categoría cadete la explican los técnicos de la institución foral como un natural trasvase a los clubes deportivos. La fuga de los infantiles es más complicada de justificar. Estructuralmente se podría entender por la coincidencia con el final de la etapa de Educación Primaria a los 12 años, que conlleva para el alumno, al menos en los colegios públicos, un importante cambio a otro centro escolar, ya perteneciente a la Enseñanza Secundaria, con características muy diferentes.

Otra razón es la existencia de más de una licencia para un mismo alumno que se produce en alevines, puesto que el alumno participa en al menos dos modalidades con sus correspondientes licencias, hecho éste que no se produce en infantiles donde la actividad puede ser monodeportiva coincidiendo en gran medida número de participantes y número de licencias. En cualquier caso es un descenso de practicantes muy acusado. Tomando el factor género de forma independiente las conclusiones son muy similares.

Tabla 22: Distribución por género según la categoría en términos relativos y absolutos de las licencias en deporte escolar en Guipúzcoa durante el curso 2000/01

Categoría	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Benjamín	59 %	41 %	4.348	3.053
Alevín	63 %	37 %	17.791	10.428
Infantil	57 %	43 %	7.107	5.440
Cadete	53 %	47 %	1.821	1.615
Total	100%	100%	31.067	20.536

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de participación de la Diputación Foral de Gipuzkoa.

Podemos ver cómo es en la categoría cadete en la única en la que se produce cierto equilibrio en la práctica de deporte escolar entre chicos y chicas. Se entiende que está provocado por el mayor número de alumnos varones que ha optado por la competición federada en comparación con las féminas. Al contrario, es en alevines donde mayor desnivel existe entre los dos géneros.

Como ya se ha advertido antes, se debe considerar la existencia de dobles licencias en categoría alevín, que es polideportiva y su incidencia en el total.

Otro aspecto a tener en cuenta es el cómputo de los deportes individuales como Atletismo, Natación y, sobre todo, Montañismo. Con la participación en una sola prueba o actividad ya se expide licencia, contando, por tanto, como una licencia más pese a ser una práctica ocasional y por tanto poco representativa. Tengamos además en cuenta, que estos tres deportes totalizan un número de fichas muy importante como vemos a continuación.

Tabla 23: Modalidades deportivas con mayor número de licencias (curso 2000/01)

Chicos		Chicas	
Fútbol 5/ 7/ 11	7.024	Fútbol 5/ 7/ 11	3.487
Balonmano	3.293	Baloncesto	3.313
Baloncesto	3.089	Montañismo	2.513
Montañismo	3.007	Atletismo	1.644
Atletismo	2.331	Balonmano	1.513
Pelota	1.864	Natación	927
Total	20.608		13.397

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de participación de la Diputación Foral de Gipuzkoa.

En este cuadro se han computado los deportes con mayor número de participantes de las categorías alevín, infantil y cadete, por cuanto benjamín es polideportiva y juvenil prácticamente inexistente. Destaca los nomios que obtiene montañismo, con la salvedad ya expuesta, y el fútbol femenino que supera a la modalidad femenina por excelencia, el baloncesto.

A pesar de las matizaciones realizadas a estos datos del territorio histórico de Gipuzkoa, es incuestionable la alta participación que se produce en los programas de la Diputación Foral, cifrada, en base a las cifras manejadas por los técnicos forales en un 80 % de la población escolar, sin parangón con los datos obtenidos de otras realidades como Lérida, Cataluña, Granada, Canarias o Galicia, basadas respectivamente en los trabajos de Saura (1996), Gonzalez Carballude (1998), Torre (1998), Alvariñas, González y Piéron (2001) y Álamo (2001).

Bizkaia

Tabla 24: Distribución por categorías de las licencias en deporte escolar en Bizkaia durante el curso 2000/01

Categoría	Chicos	Chicas	Total
Benjamín	32 %	21 %	26,5 %
Alevín	33 %	29 %	31 %
Infantil	24 %	31 %	27,5 %
Cadete	7 %	14 %	10,5 %
Juvenil	4%	5 %	4,5 %
	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de participación de la Diputación Foral de Bizkaia.

Es remarcable, en Bizkaia, la escasa diferencia que existe entre los benjamines, alevines e infantiles, cuando lo habitual en todas las estadísticas consultadas viene a ser un aumento importante en alevines y un acusado descenso en infantiles.

Más llamativa resulta la subida de practicantes femeninos en categoría infantil, poco frecuente, en otras realidades del estado, debiéndose principalmente al crecimiento o mantenimiento de modalidades como el baloncesto, fútbol 5 y balonmano⁶⁹.

La habitual y frecuente caída de participación en categoría cadete es sensiblemente menor en las chicas que mantienen un nivel de fidelización a su deporte bastante inusual.

⁶⁹ Datos facilitados por la Diputación Foral de Bizkaia referente al curso 2000/01.

Tabla 25: Distribución por género según la categoría en términos relativos y absolutos de las licencias en deporte escolar en Bizkaia durante el curso 2000/01

Categoría	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Benjamín	71 %	29 %	4.969	2.017
Alevín	65 %	35 %	5.105	2.706
Infantil	56 %	44 %	3.718	2.908
Cadete	48 %	52 %	1.128	1.345
Juvenil	55 %	45 %	577	468
Total	62 %	38 %	15.497	9.444

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de participación de la Diputación Foral de Bizkaia.

No cabe duda que la diferencia según el género es abrumadora en las dos primeras categorías, más que duplicando los chicos la participación femenina en benjamines y casi haciéndolo en alevines. Al contrario, a medida que avanza la edad, salvando el paso de alevines a infantiles, donde se produce en la mitad de la población escolar el cambio de colegio a instituto, la participación según el género va inclinándose a favor de las chicas.

En la categoría infantil masculina se produce la consabida pérdida de practicantes, que abandonan la práctica deportiva o bien, con la aparición de la competición federada y por tanto de los clubes deportivos, optan por pasarse a éstos. Sin embargo, por la parte infantil femenina no sólo se mantienen sus cifras de practicantes, sino que se incrementan en doscientas licencias, reflejando una considerable fidelización a su actividad. Pudiendo reflejar por un lado su satisfacción deportiva o/y un escaso interés por la competición federada, de mayor exigencia deportiva.

Ya en categoría juvenil, vuelve a imponerse la mayoría masculina en las cifras, pero por escasa diferencia, en la práctica competitiva escolar.

Un dato comparativo importante es la innegable diferencia en participación entre dos realidades tan próximas como Bizkaia y Gipuzkoa. Nuestro territorio cuenta con aproximadamente un 60 % más de población escolar que nuestros vecinos, pero como queda reflejado en las tablas, los escolares de Bizkaia se apuntan mucho menos, proporcional e incluso numéricamente ⁷⁰.

⁷⁰ Pese a tener en cuenta que existen diferencias debidas al sistema de cómputo por licencias y no por escolares.

Dejando al margen la categoría alevín con un tratamiento diferente que consecuentemente produce resultados diferentes, la oferta para los niños y sobre todo niñas guipuzcoanas en edad benjamín tiene mucho mayor éxito que para sus correspondientes vizcaínos.

En infantiles se incrementan aún más las diferencias a favor de los que presentan, contradictoriamente, menor población escolar, equilibrándose en parte en categoría cadete, debido en gran parte, entendemos, a la política foral de Gipuzkoa, de dar protagonismo a los clubes sobre los centros escolares.

La llamada a la reflexión para el programa vizcaíno y también nacional es considerable. La estructura organizativa, la política de coordinación y de convenios con municipios, federaciones y clubes de la Diputación de Gipuzkoa, conlleva un desarrollo, al menos cuantitativo, de otra dimensión.

Tabla 26: Modalidades deportivas con mayor número de licencias en Bizkaia durante el curso 2000/01

Chicos		Chicas	
Fútbol 5/ 7/ 11	8.612	Baloncesto	3.640
Pelota	1.147	Gimnasia Rítmica	1.277
Baloncesto	1.081	Fútbol 5 / 7 / 11	1.007
Atletismo	736	Atletismo	683
Balonmano	615	Balonmano	626
Karate	579	Natación	552
Natación	572	Karate	234
Total	13.432		8.019

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de participación de la Diputación Foral de Bizkaia.

En Bizkaia la suma de practicantes por modalidad incluye también benjamines y juveniles, además de los alevines, infantiles y cadetes que son las tres únicas categorías contabilizadas en Gipuzkoa.

Los deportes de mayor práctica son los tradicionales, configurándose el fútbol y el baloncesto como los deportes más solicitados y por otro lado más tradicionales. El fútbol va calando poco a poco entre las chicas, subiendo puestos en sus preferencias.

La pelota y la gimnasia rítmica marcan las diferencias según el género respectivamente. El resto de modalidades, y también éstas, va perdiendo número de licencias por el índice de natalidad y por la variedad y diversidad de las prácticas deportivas.

Tabla 27: Modalidades deportivas con mayor número de licencias en Bizkaia durante el curso 2000/01 sin tener en cuenta las categorías benjamín y juvenil

Chicos		Chicas	
Fútbol 5 / 7 / 11	5.258	Baloncesto	2.918
Pelota	808	Gimnasia Rítmica	883
Baloncesto	850	Fútbol 5 / 7 / 11	730
Atletismo	543	Atletismo	529
Balonmano	521	Balonmano	543
Karate	336	Natación	342
Natación	386	Karate	163
Total	8.702		6.118

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de participación de la Diputación Foral de Bizkaia.

Se ha elaborado este cuadro para poder compararlo más exactamente con los datos de Gipuzkoa. Con estas premisas podemos observar la abrumadora superioridad numérica existente en la participación de los escolares guipuzcoanos, reflejado en este caso en las modalidades más practicadas. Anotemos, únicamente, la diferencia algo menor en baloncesto femenino, uno de los puntos fuertes en cuanto a participación en el deporte escolar vizcaíno.

Tabla 28: Distribución por categorías de los alumnos matriculados en los centros escolares y de las licencias en deporte escolar en Bizkaia durante el curso 2000/01

Categorías	Matriculados	Licencias ⁷¹	% participación
Benjamín	17.275	6.986	40 %
Alevín	17.855	7.811	44 %
Infantil	20.872	6.626	31 %
Cadete	23.528	2.473	10 %
Juvenil	28.000	1.045	4 %
Total	107.530	24.941	23 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Unidad de Estadística de la Delegación de Educación del Gobierno Vasco en Bizkaia y de la Diputación Foral de Bizkaia.

Por diferentes razones, como el paso al ámbito federado o a la práctica libre, sería más ajustado a la estadística no computar la categoría juvenil, con lo que el porcentaje general de participación en deporte escolar en Bizkaia, sin tener en cuenta esta categoría, se puede establecer en un 30% (teniéndola en cuenta se queda en el 23 % ya reflejado). Esta cifra es muy similar a las que se han observado en otras comunidades autónomas del estado, según los estudios ya citados, pero muy inferior a las que presenta el territorio histórico de Gipuzkoa.

Consultando y analizando las memorias de las federaciones con mayor participación de deportistas en edad escolar, se observa que los clubes no captan mas que una parte de los abandonos del ámbito escolar. Esta aseveración tiene mayor fundamento en el género femenino que no deriva a los clubes salvo en pequeña proporción.

Consideramos conveniente, por último, reflejar la práctica de los ya adultos, referencia y realidad deportiva en la que, de alguna forma, están desembocando los actuales escolares. Tomamos para ello el estudio de Ispizua *Hábitos deportivos de la población de Bizkaia año 2001*, que coincide básicamente con otros realizados a nivel nacional, salvo particularidades, recogiendo sólo las actividades porcentualmente más importantes.

⁷¹ Según los técnicos de la Diputación Foral de Bizkaia en sus programas de Deporte Escolar el número de alumnos que poseen más de una licencia es mínimo, por lo que se puede entender en este caso que número de licencias se corresponde con número de alumnos que participan en dichos programas.

Tabla 29: Distribución por género de los practicantes de los distintos deportes⁷²

ACTIVIDAD	MUJERES	HOMBRES	% de practicantes entre los deportistas
Natación	46,2	53,8	45,8
Gimnasia/Aeróbic	77,2	22,8	25,7
Fútbol	4,6	95,4	16,9
Ciclismo	19,3	80,7	12,6
Fútbol sala	5	95	12,4
Frontón/Pelota	11,6	88,4	12
Montañismo	29	71	11,5
Jogging	30	70	11,5

Fuente: Elaboración propia basada en Ispizua, 2002.

El tipo de práctica de los adultos supone el desenlace final de la formación deportiva de los alumnos. En la actualidad la atomización de la oferta de actividad física es enorme contándose con infinidad de prácticas, pero como se aprecia en la tabla, la mayor parte de la práctica se concentra en unas cuantas modalidades.

Lo más destacable de la práctica de los mayores de 14 años en Bizkaia es la gran polarización según el género, al menos en las actividades seleccionadas por el mayor número de participantes, hecho que no se produce con tanta nitidez en el deporte escolar, mucho menos sexuado que el adulto.

Se puede afirmar que sólo la natación (y el caminar) es un deporte mixto, ya que en gimnasia/aeróbic, montañismo y jogging las diferencias son muy considerables en uno o en otro sentido. También destaca la existencia de un sólo deporte con mayoría femenina, el resto es para los varones.

La escasa correspondencia de la práctica de los adultos con la práctica en el deporte escolar sugiere unos significativos cambios que se irán produciendo según los actuales escolares vayan incorporándose a la edad adulta, si es que se siguiera manteniendo parecido esquema de práctica.

⁷² El estudio de referencia, Ispizua, 2002, está realizado en una población mayor de 14 años que incluye, por tanto, una pequeña franja atribuible a lo que aquí se ha entendido por jóvenes (15-18), que no creemos que pervierte sustancialmente las conclusiones que son inferidas a nivel de orientaciones genéricas. Así mismo se advierte de la no inclusión de la actividad "caminar" que supone una importante y frecuente práctica para los vizcaínos.

Ahora bien, la gran diferencia entre el deporte escolar y el deporte adulto, es que el primero está totalmente organizado, mientras que en el segundo la actividad pasa a ser "por su cuenta y no como actividad organizada" (Ispizua, 2002:211), tal como es el caso de la natación, ciclismo, montañismo o jooging, además del caminar.

En efecto, como ya se ha advertido anteriormente el deporte escolar ha de plantearse, entre otras consideraciones, como una preparación para la práctica fuera del centro y en la edad adulta. Si ésta se caracteriza, en gran parte, por ser una actividad libre, individual o con amigos, habrá que formar al escolar para que pueda ser autónomo en sus formas de expresión deportiva, sin tener que depender, necesariamente, de la organización institucional o de la práctica reglada.

4.2. LOS ALUMNOS. LAS MOTIVACIONES DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA

Si en el punto anterior se han analizado los aspectos correspondientes a los niveles de práctica de los alumnos, en el presente se va a hacer lo propio con sus motivaciones, completando de esta manera el estudio del actor principal y sujeto activo del deporte escolar.

En la búsqueda de la fijación del hábito deportivo, objetivo fundamental en deporte escolar, se considera importante descubrir los motivos por los que el niño y el joven practican deporte, asegurándose así más fácilmente la pervivencia de la actividad.

El estudio de las razones por las que se hace deporte no es fácil por el obstáculo que supone separar los verdaderos motivos personales de los niños, con escaso discernimiento, de los que son creados por el entorno social, que enmascara, influye y crea otras razones diferentes para la práctica deportiva. Resulta más fácil deslindarlos en los jóvenes, con cierto criterio propio, si bien, ya estarían también influidos por la cultura deportiva, por la *cognición social* establecida.

En cualquier caso, los móviles que empujan, al menos a los adolescentes y jóvenes a hacer deporte, deben guiar las programaciones del deporte escolar, en cuanto a que están manifestando por qué o para qué desean hacer deporte y posibilitan una adecuación demanda-oferta.

Lo expresa acertadamente Tercedor (1998), señalando que la infancia es el período evolutivo ideal para la adquisición de un estilo de vida

saludable, en la adolescencia estos hábitos sufren claras modificaciones al ser el comportamiento más racional y meditado, comenzando paralelamente a abandonar la práctica deportiva.

Si entendemos, como así es en realidad, que la actividad físico-deportiva es una parte importante para la calidad de vida de la persona, será vital lograr la adherencia a su práctica, más fácil conseguir buscando las connotaciones emocionales sobre las utilitarias, actividades por las que el niño se sienta atraído, interesado, motivado, con lo que verdaderamente disfrute.

4.2.1. *Motivos extrínsecos*

Así lo corroboran Wankel y Kriesel (1985, en Torre, 1998 y Cruz, 1997) cuando expresan que lo más importante para los niños y jóvenes son los factores intrínsecos, ligados a la actividad en sí misma, en segundo lugar los factores sociales y por último los factores extrínsecos.

Estos factores externos son, mayormente, los intereses de padres y entrenadores, que el niño intenta satisfacer hasta el momento en que pesan más los intereses propios. Por ello Fox y Biddle (1988, en Torre, 1998) recomiendan fomentar los segundos para crear hábitos deportivos.

Lo cual no quiere decir que, pese a dar más importancia, que la tiene, a los factores internos, propios del niño, no se deba tener en cuenta que la familia es el primer contacto con el deporte, el primer agente socializador deportivo y el más persistente, especialmente en las chicas ⁷³.

Tradicionalmente es el padre el que, explícitamente o bien implícitamente a través de los hábitos cotidianos, más ha influido en el inicio de la práctica deportiva, pero cada vez más aparece la figura de la madre, sobre todo para las hijas, que son las que necesitan mayores niveles de ánimo y de estimulación por parte de la familia ⁷⁴.

Los iguales también tienen su importancia en las primeras edades. De los ocho a los doce años los méritos deportivos tienen más valor social que los académicos entre los compañeros. De hecho suele ser más líder el niño que destaca en deporte que el destacado por las notas académicas, tiene más reconocimiento (Monteagudo, 2000).

⁷³ Smith, 1979, Grendofer, 1983, Higginson, 1985, en Torre, 1998; García Ferrando y otros, 1998; Masnou y Puig, 1995.

⁷⁴ Lewko y Ewing, 1980, en Torre, 1998; García Ferrando y otros, 1998.

Otros factores de influencia son, por ejemplo, la atracción que a través de los medios de comunicación suponen los ídolos deportivos y, por otro lado, el nivel socio-económico, que facilita el acceso a la práctica, o el tipo de modalidad, pero no así su continuidad.

En la adolescencia decrece la influencia de la familia y del entorno pasando a ser los iguales los máximos protagonistas y en menor medida la escuela, los medios de comunicación y el club deportivo. Cuando el adolescente está dentro de la actividad deportiva, la figura del entrenador gana importancia, convirtiéndose en un factor de motivación decisivo.

Pero sin perder de vista que la práctica estará condicionada por la propia actitud del sujeto, por su interés personal, que es el aspecto más importante en la adolescencia y también la máxima dificultad para la práctica (Masnou y Puig, 1995, Mosquera y Puig, 1998). Con lo cual entramos en toda una serie de aspectos intrínsecos no sólo de la adolescencia sino comunes a todas las edades.

4.2.2. Motivos (intrínsecos) por los que se practica deporte escolar en función de la edad

La edad es una variable muy a considerar, puesto que va a marcar diferencias importantes según en que fase del desarrollo del alumno nos situemos. Es decir, con el aumento de la edad van a variar los motivos por los que los alumnos se apuntan a una actividad deportiva o la practican. En general, podemos indicar, entre otras valoraciones, que a mayor madurez, dentro de la edad escolar, menos importancia tienen los factores extrínsecos, entre ellos principalmente la influencia familiar.

En este sentido Mosquera y Puig (1998), señalan que cada vez en mayor medida la elección deportiva se realiza de forma autónoma, esto es, en función de las capacidades y relaciones de cada individuo y no de los estereotipos sociales dominantes.

Aumenta, así mismo, la importancia de la victoria, disminuyendo, al contrario la importancia dada a mejorar destrezas (Cruz, 1997). Como indicaciones introductorias no podemos dejar de lado la influencia de la moda y de los condicionantes estéticos que van a aumentar en relación directa con la edad.

En base a las diferentes motivaciones que se suceden, según la edad de los escolares avanza, vamos a intentar acotar los motivos para realizar

práctica deportiva según las fases, más representativas digamos, del desarrollo que atraviesa el alumno para llegar a ser adulto. De esta manera, tendríamos una etapa en la cual a los escolares les podemos llamar niños, y que coincidiría con la Educación Primaria (< 12 años), una segunda etapa de adolescentes, coincidente con la Enseña Secundaria Obligatoria (12-16) y por último los escolares que han dejado atrás esta fase que serían los jóvenes (>16 años), es decir Bachillerato y Ciclos Formativos.

Ahora bien, esta división se debe tomar como un posicionamiento conceptual orientativo, porque no sólo física y psíquicamente estas fases son relativas y por tanto variables en cuanto a la edad a la que hacer referencia, sino que la casi totalidad de estudios consultados, se basan en franjas de edad distintas por lo que es complicado realizar una mínima recopilación comparativa, sino es abstrayendo los datos a una clasificación más flexible como es la que a continuación se presenta.

Motivos de los niños

Pese a las variadas motivaciones que se recogen de los estudios realizados en estas edades, no podemos menos que abstraernos a la imagen dominante cuando se piensa en un niño y en una actividad cualquiera. Obviamente se relaciona inmediatamente niño con juego, y juego va unido inexorablemente a diversión, razón y necesidad natural por la que juega el niño y que aparece en todas las listas que se puedan confeccionar al respecto, y no sólo de los niños.

Presentamos a continuación, sin orden preferente (tabla 30), las razones que pueden impulsar a los niños a hacer deporte, más citadas en las obras de diferentes autores, bajo el epígrafe genérico "niños", como determinantes para la práctica deportiva.

Tabla 30: Motivaciones de los niños para practicar deporte

Motivos de los niños	
Sentirse competentes	Competir
Mejorar destrezas	Superarse
Tener éxito	Necesidad de experimentar la
Diversión	satisfacción del cuerpo en movimiento
Hacer o estar con amigos	Necesidad de retos y aventura
Pertenencia a un grupo	

Fuente: Elaboración propia a partir de Tercedor, 1998; Cruz, 1997; Monteagudo, 2000⁷⁵.

Motivos de los adolescentes

En el estudio de Velázquez y Hernández (2001) con adolescentes en la comunidad de Madrid, la mejora o el mantenimiento de la salud resulta ser el motivo que más incita a los chicos y chicas a la práctica deportiva. A este motivo se añaden el de la diversión con amigos, la relación social y la búsqueda de superación personal.

Estas conclusiones coinciden con otros estudios realizados en estas edades, como el de King y otros (1996, en Torre, 1998), entre escolares europeos de 11 y 15 años, en el cual los motivos más importantes por los que practican actividad físico-deportiva son mejorar la salud y estar en forma y divertirse, siendo los menos citados imitar a las estrellas, ganar y complacer a los padres.

Otra opinión a considerar, es la de Masnou y Puig (1995), señalando que una buena parte de adolescentes se introducen en el deporte por la cultura del culto al cuerpo. Cultura, ésta, con mayor incidencia en las chicas, más presionadas en este aspecto para cumplir con los estereotipos sociales.

Es fácil observar que las primeras apariciones de las alumnas en las actividades físicas con un componente marcadamente estético, léase gimnasia de mantenimiento, aeróbic, fitness y demás, se producen cuando comienza a ser el cuerpo un fuerte condicionante en las relaciones sociales, principalmente con sus iguales del género opuesto, es decir, a los 15 años aproximadamente.

⁷⁵ Estos autores se basan en la revisión de la literatura sobre las motivaciones infantiles para su participación deportiva.

Se pretende en la tabla siguiente enumerar, a título orientativo y representativo y sin ánimo ordinal, los motivos principales que condicionan la participación deportiva de los alumnos que se pueden agrupar bajo la denominación de "adolescentes".

Tabla 31: Motivaciones de los adolescentes para practicar deporte

Motivos de los adolescentes	
Mejorar la salud	Estar con amigos
Estar en forma	Relación social
Divertirse	Sentirse competente
Estética	

Fuente: Elaboración propia a partir de King y otros, 1996, en Torre, 1998; Velázquez y Hernández, 2001.

Motivos de los jóvenes

La competición y el deseo de ganar han sido cuestión de debate en varios capítulos de este trabajo. García Ferrando (2001) encuentra que sólo un 7% de los jóvenes que hacen deporte lo hace principalmente porque les guste competir ⁷⁶.

Tampoco Ruiz (2001:101), en su estudio en alumnos de la ESPO (Enseñanza Secundaria Post-Obligatoria) de Almería, mayores de dieciséis años por tanto, encuentra este móvil entre los más elegidos, siendo los más señalados, divertirse (81%), estar en forma (80%), gusto por hacer ejercicio (75%), salud (67%), relajarse (54%), gusto por el deporte (50%), y con menos del 50% evasión, estar con amigos, conocer a gente, estética, competir y autoestima ⁷⁷.

Otro dato interesante en el estudio de las motivaciones juveniles sobre el deporte se obtiene de Mosquera y Puig (1998), que encuentran que al menos el 71% de los jóvenes realiza deporte con ánimo recreativo.

Entendemos a la luz de los datos señalados, y basándonos en la propia observación, que una amplia mayoría de jóvenes contemplan la diversión y el disfrute en primer término, sin tener, o teniendo muy poco, en cuenta la competición y el éxito. Afirmación que no es incompatible con la

⁷⁶ A considerar que esta investigación se refiere a jóvenes que en gran parte han sobrepasado su edad escolar (15-24 años).

⁷⁷ Los alumnos encuestados podían elegir más de una respuesta, resultando los sumatorios mayores de cien.

existencia de un porcentaje, aunque reducido (7%), de jóvenes a los que sí atrae, y mucho, todo lo que tenga que ver con la competición, medirse, superarse, vencer, sentirse bueno en un deporte, etc.

Este último aspecto citado, el sentirse bueno, el considerarse competente es muy importante para los jóvenes en opinión de Torre (1998), recogiendo que es en fútbol, y en danzas y bailes (en sentido general), donde los chicos y chicas, respectivamente, más suelen encontrar esta percepción. Estas modalidades, son así mismo las más practicadas, hecho que refuerza la importancia del sentirse competente como motivo para practicar deporte.

Reiterando la advertencia de que se hace referencia a una edad de "jóvenes" en sentido abierto, reflejamos los motivos principales que les impulsan a realizar práctica deportiva, tomando las referencias de diferentes autores.

Tabla 32: Motivaciones de los jóvenes para practicar deporte

Motivos de los jóvenes	
Hacer ejercicio	Salud
Diversión	Estar en forma
Gusto por el deporte	Sentirse competente
Hacer o estar con amigos	Demstrar competencia
Estética	Emular a ídolos
Evasión	Superarse
Competir	Ganar

Fuente: Elaboración propia a partir de; García Ferrando, 1998; Mendoza y cols., 1987, Tercedor, 1998; Torre, 1998; García Ferrando, 2001; Ruiz, 2001.

Se podría implementar que el eje vertebrador de las motivaciones de los escolares en general pasa fundamentalmente por la diversión, por los aspectos relacionados con los amigos y con el sentirse bien y competente.

4.2.3. *Motivos (intrínsecos) por los que se practica deporte escolar según el género*

Es indudable la existencia, todavía, de un sesgo importante por razones de género en la forma de entender el deporte, practicarlo y en los motivos que animan a los potenciales deportistas, pese a que las desfasadas

reticencias de tipo biológico, o incluso político, que aducían problemas “femeninos” han ido desapareciendo según la mujer ha ido demostrando, que se puede jugar al fútbol o saltar pértiga sin perder su condición femenina.

En efecto, este sesgo diferenciador se aprecia en el modelo de actividad física que se proyecta en las escuelas, que ofrece mejores expectativas a los niños que a las niñas (García Ferrando, 1997; Thomas, 1982), puesto que sigue las pautas que tradicionalmente han ligado deporte a masculinidad, excluyendo a la mujer (Devis, 1995). Herencia de la tradición socio-cultural, que ha otorgado un papel a la mujer, al que se le asocian características que no se ajustan a las que se atribuyen al deporte tradicional, más próximo a las características masculinas: fuerza, victoria, competición.

Por todo ello, el peso del deporte masculino, tanto en los medios de comunicación como económicamente, es mayor y está más desarrollado, reforzando la diferencia y creando una conciencia social, e incluso familiar, que no promociona de igual forma a la chica que al chico (Bautista, 1996; Mosquera y Puig, 1998).

Como se manifiesta repetidamente, en el deporte se reflejan los estereotipos, prejuicios y valores que existen en la sociedad en cuanto al género (Hernández y Velázquez, 1996), que a su vez, se vierten en el deporte escolar.

El resultado es bien patente, un modelo de socialización deportiva escolar eminentemente masculino, que no se corresponde con los intereses, los valores y motivos por los que la mujer haría deporte, que opta, en parte, por ignorar la oferta deportiva (Devis, 1995; Bautista, 1996; Vázquez, 1999).

Se resume en el gráfico siguiente (tabla 33) las motivaciones para hacer deporte según el género aparecidas en los estudios consultados.

Tabla 33: Motivaciones para practicar deporte por género

Motivos de las chicas	Motivos de los chicos
Salud	Salud
Evasión	Diversión
Diversión	Ocupar el tiempo de ocio
Ocupar el tiempo de ocio	Evasión
Sentirse competentes	Sentirse competentes
Hacer amigos	Estar con amigos
Estéticos	Autoestima
	Afán competitivo

Fuente: Elaboración propia a partir de Masnou y Puig, 1995; Cruz, 1997; Torre, 1998; García Ferrando, 2001.

Como se deduce de esta comparativa hay motivos característicos de uno y otro género, y de la misma manera, motivos comunes, es decir argumentos que sirven a ambos sectores. Torre (1998) señala como rasgo típico masculino, aparte de la autoestima, el afán competitivo, aspecto que está, además, muy arraigado culturalmente. Los chicos valoran más, en general, el logro y el poder social, así como el respeto y el juego limpio (Bautista 1996). Todos ellos factores muy asociados a la competición.

Por su parte García Ferrando (2001), basándose en su *Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles* certifica las diferencias en cuanto a que los varones son más empujados por razones de diversión, entretenimiento, relación social, la atracción del deporte y la inclinación por la competición, mientras que en las mujeres se encuentran mas motivos de índole corporal, de salud y estéticos.

El aspecto físico y corporal es el rasgo más claramente diferenciador de la motivación femenina (Masnou y Puig, 1995; García Ferrando, 2001; Torre, 1998).

Ciertamente sobre las chicas, sobre todo adolescentes más permeables a las influencias del entorno, sigue recayendo la pesada carga de cuidar su cuerpo para gustarse y para gustar, ajustándose al estereotipo social, lo que puede desembocar, en el caso de ser la única motivación, extrínseca desde luego, en el abandono (Torre, 1998), tanto por no conseguir el objetivo deseado, tanto si se tiene éxito en el objetivo. Hecho observable con frecuencia, que lleva a los gimnasios que ofertan actividades "adelgazantes" a elevar la matrícula para cubrirse de las eventuales y habituales bajas, que se producen cuando se descubre el elevado esfuerzo a

realizar para conseguir metas que, por ende, sólo se alcanzan a largo plazo o que ni siquiera se consiguen.

Debemos apuntar como rasgos diferenciadores en la motivación para realizar actividad deportiva entre los dos géneros las menores aspiraciones de éxito y triunfo que manifiestan las chicas con respecto a sus opuestos, valorando más ellas otros elementos como la expresión de sentimientos como objetivo del deporte (Gutiérrez, 1995), además del ya referido factor corporal.

Los valores del deporte, sobre todo de competición, no sintonizan con las motivaciones de las chicas, es más, suponen un freno a la participación, salvo que posean una educación deportiva. Las que sí conectan, optan por los deportes "femeninos" (Masnou y Puig, 1995; Navarro, 1995).

Ahora bien, sin embargo en Bizkaia y en Gipuzkoa una parte considerable de la población femenina que muestra interés por los aspectos de la competición está comenzando a entrar en deportes tradicionalmente masculinos, como en el caso del fútbol, con un importante aumento en el número de practicantes.

Por último, Cruz (1997) manifiesta que las chicas valoran más divertirse y hacer nuevas amistades, si bien, tendríamos que considerar que son factores también muy valorados por los chicos, y comunes a ambos, por tanto.

Hemos apuntado hasta aquí los motivos que pudieran considerarse específicos a un género concreto, es decir elementos que diferencian a unas sobre otros. Pues bien, las razones comunes a ambos géneros, que a continuación se reflejan, son notablemente más numerosas que las que pudieran ser exclusivas de una de las partes. Salud, diversión, ocupar el tiempo de ocio, evasión, sentirse competentes y estar o hacer amigos, son motivos compartidos en mayor o menor medida, enfatizándose hacia un lado según el elemento que se trate.

Conforman además, sin lugar a dudas, el grueso de las motivaciones de los alumnos en general. Sin pretender homogeneizar, ni mucho menos, se podría decir que los factores más destacables por importancia, y por repetidos, según los cuales los alumnos practican deporte, tanto pequeños como mayores, chicos o chicas, son la diversión y el aspecto social.

Y ciertamente los educadores debemos considerar que todos nuestros alumnos desean divertirse y el deporte es, en gran medida, atractivo por ser

un medio “ad hoc” para ello. El otro motivo a destacar y considerar, el aspecto social, es precisamente un elemento consustancial al deporte y el potencial deportista, la persona humana, se caracteriza en primera instancia por ser un animal social. El hacer amigos o el estar con amigos, según la edad correspondiente, reflejan fielmente las inquietudes de los escolares.

Un último aspecto a tener en cuenta que preocupa a todos los escolares y que les anima a participar de las actividades deportivas, aunque con más énfasis en las chicas, es la salud, efecto de indudable y pujante peso en la actual cultura social. Ahora bien, siendo un motivo evidente para propiciar la práctica, es obligado señalar los escasos conocimientos que poseen los jóvenes para discernir sobre los aspectos verdaderamente saludables de las diferentes actividades deportivas y la forma de realizarlas.

4.2.4. *Preferencias deportivas de los escolares*

Las razones que impulsan a los alumnos a realizar deporte se traducen en unas prácticas concretas destinadas a satisfacer esas necesidades que los jóvenes pretender cubrir. Estas inclinaciones de los jóvenes están muy condicionadas por las modalidades deportivas dominantes en cada sociedad. En bastantes de los casos, se traduce en los deportes típicos, tal como se puede ver en la investigación de Torre (1998), llevada a cabo en alumnos de Enseñanza Media (16-18 años) de la ciudad de Granada.

Tabla 34: Actividades preferidas según género

Preferencias chicas	Preferencias chicos
Gimnasia	Fútbol
Natación	Baloncesto
Danza	Atletismo
Baile	Artes marciales
Baloncesto	Fútbol sala
Voley	
Andar o footing	

Fuente: Elaboración propia a partir de Torre, 1998.

En efecto, vemos como los chicos optan por una selección totalmente convencional, de modalidades competitivas de corte clásico, eligiendo las chicas actividades de características más variadas, que atienden a intereses de salud, estéticos o lúdicos y también agonísticos.

En la investigación que estamos tratando se distinguen las preferencias deportivas de los escolares en general con las preferencias de los que ya son practicantes, una población más reducida y selectiva, con inquietudes sensiblemente diferentes, tal y como se ve a continuación.

Tabla 35: Actividades preferidas entre las practicadas según género

Preferidas de las practicadas /chicas		Preferidas de las practicadas /chicos	
Esquí	Montañismo	Fútbol	Tenis
Natación	Tenis	Esquí	Natación
Danza	Bicicleta	Bicicleta	Voley
Baile	Gimnasia Rítmica	Montañismo	Baloncesto
Patinaje	Expresión corporal		
Relajación	Bádminton		
Voley	Gimnasia Artística		

Fuente: Elaboración propia a partir de Torre, 1998.

Las diferencias de esta última tabla con respecto a la muestra anterior, más abierta, se traducen en el sector femenino en la inclusión de actividades con finalidad de evasión o/y en la naturaleza, y de otras de carácter no organizado. Por parte de los chicos no hay notables distinciones salvo, como en el caso femenino, las actividades en la naturaleza.

En esta línea, en lo que se refiere a las chicas, discurren los postulados de Bautista (1996): las chicas se inclinan más por prácticas deportivas, como gimnasias alternativas, deportes de aventura o de temporada (naturaleza), baile, danza, etc. Esta aseveración coincide con la autora anterior, Torre, señalando las elecciones en las cuales se manifiestan preferencias distintas como las expresivas o estéticas, pero también puede contemplarse, así mismo, las coincidencias con el segmento masculino en las actividades de índole higiénico o catártico, e incluso competitivo, si bien en menor grado.

4.2.5. Propuestas para satisfacer los intereses de los alumnos en deporte escolar

En primer lugar, sería conveniente potenciar las actividades “por” y no “para”, entendiendo que las actividades que se eligen “por” la propia actividad, tienen más posibilidades de pervivencia que las escogidas “para” contentar a los padres, “para” obtener un cuerpo bello, razones ajenas a la

actividad, que en la mayoría de las ocasiones no tienen la suficiente fuerza para mantener por sí solas la práctica deportiva.

En este sentido las actividades debieran elegirse porque son divertidas, hacen sentirse bien o porque sirven para relacionarse. Es decir parámetros endógenos, que tienen que ver principalmente con el alumno y no con los condicionantes exógenos más interesados en objetivos de otra índole ajena al escolar.

En segundo lugar, potenciar las actividades comunes o mixtas. No del modo que se presentan en buen número de modalidades deportivas en la actualidad, en las que fácilmente priman las superiores capacidades físicas masculinas desvirtuando el juego. Sino comunes en cuanto a actividades que respondan a los intereses comunes: salud, diversión, ocupar el tiempo de ocio, evasión, sentirse competentes y estar o hacer amigos.

Desde luego casi todas las actividades físico-deportivas que no son competitivas o en las que esta característica se reduce a la mínima expresión (encuentros amistosos) lo posibilitan. Pero incluso en las que contemplan un formato más competitivo con las consabidas liga y copa es posible, siempre que exista una adecuada escala de prioridades, es decir:

1 = educativo, 2 = lúdico, último = competitivo. Y siempre que exista una organización y reglamentación que equilibre y compense las naturales diferencias y posibilite las naturales afinidades, con la imprescindible colaboración y concertación de alumnos, entrenadores, padres, medios de comunicación, tal como se viene defendiendo a lo largo de este trabajo.

En el universo del Territorio Histórico de Bizkaia la realidad del deporte mixto, nos muestra las dos caras de la moneda, la cara representada por deportes como el baloncesto (dentro de algunas categorías, grupos y colegios), donde por haber coincidido educadores cualificados y un entorno adecuado, han convivido a plena satisfacción ambos géneros, representando, incluso, experiencias educativas de primerísimo orden, muy superiores en términos relativos, a los equipos de un solo género.

La cruz es numerosa, fútbol o fútbol 5, actividad multideportiva, e incluso baloncesto citado anteriormente como ejemplo positivo, nos muestran casos donde el desequilibrio produce desmotivación y frustración a los jugadores y jugadoras, y donde las posibilidades de relación paritaria brillan por su ausencia. Nada más fácil, ¡pero qué difícil!, que generalizar las positivas experiencias existentes y aprender de los errores para corregirlos.

Para normalizar estas situaciones negativas, como las comentadas, Hernández y Velázquez, (1996) proponen modificar algunas reglas de los deportes clásicos, que se practican por alumnos del mismo sexo, facilitando la participación mixta y acercando la oferta a los intereses de las chicas, involucrándolas en la elección e incluso en la organización de las actividades.

En este sentido autores como García Ferrando (1986), Castejón (1995) y Moreno (1998) critican la presentación y el fomento de actividades separadas por sexos, argumentando, el primero de ellos, que el niño necesita convivir con niños y niñas, como es natural.

Esta propuesta de normalización no hace más que reflejar cómo son las relaciones de estudio o de ocio habituales, en las que se dan tanto situaciones de socialización por género como mixtas.

Por esta misma razón y también por recoger las diferentes motivaciones, se debe seguir ofertando las actividades de competición, que sí captan el interés masculino y a una pequeña parte del femenino. Pero también es cierto, que se debe hacer mucho más por contemplar en los programas de deporte escolar las actividades mixtas, bien organizadas, que satisfagan a ambos géneros y también las suficientes o/y adecuadas actividades para las necesidades específicas de ellas, claramente no satisfechas hasta la fecha.

Los intereses desde un punto de vista de la edad también requieren cierta adecuación. Las preferencias y motivaciones de los niños, adolescentes y jóvenes van deparando cambios que sugieren adaptar el tipo de actividad a las necesidades específicas de cada etapa del desarrollo en la que nos encontremos. De este modo, si tal y como recoge García Ferrando (2001), la inclinación por la competición va atenuándose como motivo de práctica deportiva, tendremos que afinar en la oferta de actividades “alternativas” para que satisfagan las nuevas necesidades.

4.3. LA FAMILIA EN EL DEPORTE ESCOLAR

Así como se ha presentado la competitividad como aspecto controvertido, los padres, principalmente el padre, aunque cada vez en mayor medida también la madre, e incluso ambos, es considerado como una de las figuras más controvertidas como agente interviniente en el panorama deportivo escolar.

Su participación activa es considerada muy importante por una parte de los entrenadores, mientras que otra, preferiría que ni siquiera aparecieran, por cuanto sienten que obstaculizan su labor, culpándoles de algunos de los problemas que padece este tipo de actividad.

Optando más por el primer criterio, tomamos a Hernández y Velázquez (1996) y Giménez (1997), que aceptan como principio fundamental la participación de todos los agentes, entre ellos, desde luego, los padres, para alcanzar los objetivos educativos del deporte.

En cualquier caso hay que reconocer que poseen el papel protagonista en la iniciación de los hijos y que cuando forman parte de las asociaciones de padres de alumnos llegar a ser verdaderos organizadores, gestores y patrocinadores de las actividades extraescolares (Moreno, 1998).

Además, casi la totalidad de los padres (90 %) considera conveniente ampliar la Educación Física con una iniciación a la práctica deportiva (García Ferrando, 1990). Dato que deja claro, de entrada, el papel del padre como aliado del deporte escolar.

La mayoría de las críticas hacia el papel de los padres en el deporte escolar van en consonancia con la negativa influencia que ejercen en sus hijos, transmitiéndoles una presión hacia la consecución de resultados⁷⁸, que ni siquiera cuando la competición tiene unos objetivos más de rendimiento tendría justificación.

Pese a que la mayoría de los padres afirma que el resultado es lo de menos, en la práctica no es así. Especialmente en competiciones de cierto nivel la presión de los padres suele crear conflictos difíciles (Gz. Carballude, 1998). Para evitar estos conflictos es necesario que los padres conozcan los objetivos y criterios que se van a llevar en entrenamientos y partidos, y que estén consensuados al máximo posible entre entrenador, padres y alumnos, recogiendo las aportaciones de todos antes de comenzar el curso o temporada.

Como indica Díaz Suárez (1999), la competición, muchas de las veces no responde a los intereses de los alumnos, sino a la del entrenador, padre... Los padres, en algunos casos, ejercen esta presión buscando hijos campeones, tomando el deporte como una vía de futuro profesional, volcándose y provocando próximos abandonos no muy lejanos (Blázquez, 1996; Masnou y Puig, 1995).

⁷⁸ Devis, 1995; Puig y Masnou, 1995; Gz. Carballude, 1998; Vázquez, 1999; Álamo 2001 a.

Muy al contrario, Diego (1998) defiende que las personas que aspiren a un futuro deportivo para sus hijos tendrán que buscarse otra vía diferente al deporte escolar, ya que los objetivos del deporte escolar son contrarios a esta idea.

Por lógica natural, un padre tiene una visión de su hijo y de todas las circunstancias deportivas que le rodean, bien poco objetiva, y sí, en cambio, muy interesada.

En no pocas ocasiones, resulta patético observar al padre árbitro, barriendo descaradamente para casa, al padre entrenador, gritando contra propios y extraños, al padre delegado, reclamando intempestivamente injusticias existentes o inexistentes, o al padre espectador, nervioso y colérico contra los desmanes arbitrales o, peor aún si cabe, increpando a su propio hijo por supuestos fallos de cualquier índole. Todo ello cuando se entiende que el comportamiento de los padres debe ser un ejemplo para sus hijos (Amarika, 1998).

El deseo del profesor Amarika no es percibido por Añó (1997 b), que señala que los padres, la mayor parte de las veces, interfieren negativamente. Ni por Azurmendi (2000), que considera que el padre es, en demasiados casos, el peor aliado para la educación de su hijo, al que ve como fotocopia de su idolatrado deportista.

En definitiva, los padres, con escasa cultura deportiva, en general, necesitan educarse (García Ferrando, 1986), necesitan de forma imprescindible, un programa de asesoramiento (Añó, 1997 b).

Sería importante, por ejemplo, hacer que los padres reflexionaran sobre la importancia de estar involucrados positivamente en una vida deportiva, dada la estrecha relación que existe entre la práctica físico-deportiva del alumnado y la de su familia (Torre, 1998; Ispizua, 2002).

En este sentido, Gutiérrez (1995) se fija en el entrenador, opinando que debería encaminar parte de sus esfuerzos hacia los padres y personas más próximas.

Coincide con este criterio la Dirección de Deportes de la Diputación Foral de Bizkaia, que intenta cambiar la idea tradicional de deporte-federado por una visión más educativa y acorde a una actividad deportiva para escolares. Para conseguirlo se han organizado cursos de formación impartidos por la Universidad de Deusto y documentación personalizada

dirigida a los padres de los participantes en los programas de deporte escolar.

Los planes de formación de educadores de esta misma institución universitaria hacen hincapié, así mismo, en la transmisión de recursos y habilidades para que estos agentes sean protagonistas activos en la culturización y formación de las familias. Señal inequívoca de la importancia que se le otorga desde las instancias forales y universitarias al papel de los padres.

En concreto, Cruz (1997:174) cree que los padres deben ser educados, al menos, para:

- Aceptar el papel del entrenador.
- Aceptar los éxitos y fracasos de los hijos.
- Mostrar una dedicación e interés adecuados.
- Ayudar a que los hijos tomen sus propias decisiones.
- Ser un modelo de autocontrol para el hijo.

4.3.1. *El papel de los padres en el deporte escolar*

Las primeras de las acciones que puede emprender un padre responsable que desea para su hijo una actividad formativa para el desarrollo de la personalidad de su hijo, son previas a la inscripción del escolar en la actividad, esto es, asegurarse o reclamar la implantación de un modelo de deporte escolar con criterios educativos y de calidad, como así recomienda García Aranda (1995).

Para que estos dos criterios puedan verdaderamente cumplirse los padres podrían, así mismo, exigir personas cualificadas pedagógicamente (Knopp, 1998), responsables de garantizar esos parámetros educativos y de calidad.

Esta primeras medidas a adoptar por unos padres interesados en el bienestar de sus hijos, han de ir acompañadas de un esfuerzo económico, aportando los padres, junto con la administración, los medios necesarios (Ortúzar, 1995; Gómez, 1996). Ciertamente, será difícil obtener técnicos deportivos con una formación educativa, sin una contraprestación económica adecuada y es evidente que la política foral tiene intención de cubrir solo una parte del coste del deporte escolar. En esta tesitura, la voluntad de unos padres por tener un técnico cualificado pasa por sufragar su retribución.

Se superaría, de esta manera, la tradicional y extendida situación voluntarista, en la que los padres asumen los papeles que corresponden a la dirección del centro, a los profesores o a la administración (García Aranda, 1995). Abriéndose, así, la deseable posibilidad que entraran técnicos en todos los puestos de responsabilidad, ocupados frecuentemente por padres, sin los cuales no puede ser el deporte herramienta educativa y saludable.

Y es que la buena disposición de los padres no suele ser suficiente para que las actividades funcionen con garantías (Gz Carballude, 1998), es decir, con unos mínimos de programación, control, evaluación, exigibles a profesionales. La loable labor que durante muchos años han realizado las APA, no debe seguir cubriendo la pasividad o inhibición de la dirección del centro, ni ser obstáculo para la entrada de un organigrama profesional que garantice las premisas al principio expuestas y acordes con el ideario del centro.

Unceta, como Viceconsejero de Educación del Gobierno Vasco, en una resolución sobre los programas de actividades extraescolares, resumía muy bien el problema del intervencionismo de las APA, comentando que "estas iniciativas, aunque valiosas", concede, "pueden llegar a generar discordancias con los objetivos y metodología fijados en los proyectos educativos de cada centro"⁷⁹.

No es difícil interpretar, a pesar del lenguaje ponderado, que se dirige una implícita crítica a la escasa intencionalidad educativa de las acciones que emprenden, con toda su buena pero indocumentada intención, las asociaciones de padres, asumiendo atrevidamente funciones de docencia y de coordinación, para las cuales no están en absoluto preparados.

En algunas ocasiones la participación activa de los padres se trueca en resistencia para ceder el protagonismo que han tenido en el deporte escolar, con temor, a veces, a ver cambiadas un conjunto de prácticas que han existido tradicionalmente (García Aranda, 1995).

Al hilo de esta cuestión, es frecuente encontrarse con la queja de los recién licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte sobre, precisamente, la dificultad de cambiar las desfasadas concepciones deportivas para implantar esquemas nada revolucionarios como, por ejemplo, de polideportividad.

⁷⁹ Resolución de 29 de Mayo de 1998, del Viceconsejero de Educación del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco por la que se convoca el programa de Actividades complementarias y extraescolares en centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Vasca para el curso 1998/99.

Con estos padres que quieren ser, con todo el derecho, partícipes de la educación deportiva de sus hijos, se debe en principio dar a conocer y consensuar los objetivos y criterios que se van a llevar en entrenamientos y partidos. A partir de ahí pueden encargarse de tareas administrativas y burocráticas, colaborar como delegados de los diferentes equipos, participar en la gestión económica, participar en los comités de seguimiento, disciplina o cualquier otro (Gz Carballude, 1998).

Muñoz y otros (2001) consideran interesante la integración de las familias en la competición, con actividades complementarias conjuntas, preparación de las competiciones, pero para ello educando como primer paso las actitudes de los padres.

La apreciación de estos autores sobre la creación de un ambiente participativo, festivo incluso, con actividades paralelas de padres e hijos, con celebraciones de grupo sencillamente por serlo, no hace sino énfasis en lo recreativo, lúdico y social del deporte y de otras manifestaciones que se pueden dar en el entorno de una competición sin la imperiosa búsqueda del resultado.

Álamo (2001a) pide a las familias una actitud bastante demandada por muchos educadores, simplemente que a los niños se les pregunte: ¿Te has divertido?, ¿lo has pasado bien?, en lugar del habitual ¿has ganado?

Este autor señala que los padres tienen un papel importante en el deporte escolar, fundamentalmente en cuanto que los niños y niñas puedan confiar en tener relaciones de apoyo en sus casas, no creando expectativas exageradas, obligaciones estrictas que puedan llevar el fracaso, pérdida de motivación y autoestima, sentimientos de culpa y abandono. Centrando la atención en el esfuerzo y en los beneficios que recibe su hijo más que en el resultado.

Esta demanda es reiteradamente escuchada en todo tipo de foros de carácter educativo, donde se reúnan profesionales de este campo.

Funciones de los padres

El papel que los padres pueden desempeñar en el deporte escolar se puede concretar en una serie de funciones que podrían llevar a cabo unos progenitores comprometidos con la educación de sus hijos deportistas.

La primera función a asumir por unos padres, cuando consideran que la actividad deportiva escolar es beneficiosa, es precisamente favorecer y

animar a los hijos a que participen, para lo cual no hay nada mejor que predicar con el ejemplo, llevando en la medida de lo posible un estilo de vida, personal y familiar, deportivo facilitando experiencias positivas tempranas.

El momento de la elección deportiva, cuando se decide que tipo de actividad, la forma de llevarla a cabo, el tipo de institución donde inscribirse, precisa una intervención de los responsables familiares para orientar y aconsejar pero sin imposiciones que coarten las verdaderas preferencias del niño.

Como ya ha quedado reflejado, los padres juegan también un importante papel previo en cuanto a exigir un deporte escolar apropiado, de calidad, con técnicos apropiados.

En el devenir de la práctica deportiva los padres pueden suponer un estímulo añadido mostrando interés por la actividad del hijo, hablando periódicamente sobre sus diferentes experiencias, valorando y reforzando en suma lo que hace.

Un estadio superior, en cuanto a funciones a ejercer por los padres, se alcanzaría implicándose en las diferentes tareas de apoyo que se pueden llevar a cabo en la actividad deportiva escolar, transporte, administración, labores de delegado, árbitro, etc.

A los padres se les otorga una importante responsabilidad en su actitud con respecto a su hijo, al adversario, a los árbitros, entrenadores y en resumen a todos los actores que rodean el deporte. Se les pide:

- Destacar los principios de deportividad y juego limpio.
- No premiar los logros, valorando más el resultado que el disfrute.
- Valorar más el esfuerzo que el rendimiento.
- Enseñar que el adversario es un colaborador para poder jugar.
- Ayudar a interpretar la información de los medios de comunicación.
- Coordinarse con los educadores.
- No preguntar por el resultado, sino por el disfrute.
- Transmitir el autocontrol ante situaciones conflictivas.
- Ayudar a vivir la victoria como superación sobre sí, no sobre los demás.
- Aplaudir las buenas ejecuciones de todos, evitando menosprecio alguno.
- Promover con la propia actitud, el respeto a los demás y a las reglas.
- Reconocer las indispensables figuras de entrenadores y árbitros en el juego, su condición de humanos, y de cometer errores por tanto.
- Ayudar a comprender que derrota en el juego no es fracaso personal.

- Asumir que el deporte no debe ser premio o castigo por las notas.
- Tomar conciencia que al asistir a un espectáculo deportivo con hijos, se transmite un modelo de espectador (Gutiérrez, 1995)

Como se puede apreciar todo un código de conducta para unos padres que sobre todo debieran arrogarse, en definitiva, como señala este mismo autor, con el que coincidimos plenamente, conseguir lo más importante: que su hijo se sienta feliz, su autoestima sea elevada, disfrute con el deporte, aprecie el esfuerzo, la relación con los demás y comprenda los valores y beneficios que de ello se derivan.

4.3.2. *Normativa referente al papel de los padres en el deporte escolar*

Es de rigor atender las normas administrativas señaladas por el marco legal, recurriendo para ello de nuevo a las leyes de educación y cultura que corresponden a nuestro territorio histórico.

La primera indica que una representación de la asamblea de padres debe formar parte ⁸⁰, del órgano máximo de representación del centro, del llamado comúnmente Consejo Escolar.

Este órgano es el responsable último del funcionamiento del centro, tiene atribuidas las decisiones fundamentales que afectan a la vida escolar y entre otras figura la de aprobar el programa de actividades extraescolares. Esto es así hasta el punto, que el seguro escolar de accidentes, sólo cubre los que se producen en las actividades aprobadas por el consejo escolar, las que son "oficiales" digamos.

También la Ley de la Escuela Pública Vasca especifica las funciones de la asamblea de padres, y de ellas entresacamos la que dice que este órgano colegiado puede elevar las propuestas que considere oportunas sobre el programa de actividades extraescolares, incluyendo su valoración.

Pasando al otro ámbito, al de cultura, la Ley del Deporte del País Vasco señala que el deporte escolar debe contar con la colaboración activa de las asociaciones de padres de alumnos (además de la de los clubes y agrupaciones deportivas).

Las leyes citadas, reflejan claramente el papel de los padres. Aprobar, en primer lugar el programa de deporte escolar, si es que están de acuerdo

⁸⁰ Junto al director, jefe de estudios, representante del ayuntamiento, profesores, alumnos y representante del PAS (personal de administración y servicios).

con sus objetivos y con la forma elegida para alcanzarlos, puesto que son los primeros responsables en la educación de sus hijos y los que van o deben pagar una parte del coste de las actividades. Y en segundo lugar colaborar, si lo creen conveniente, acordando sus posibilidades de intervención con el cualificado coordinador y con el cualificado monitor-educador, ejes vertebradores de un deporte escolar educativo y de calidad.

Gutiérrez (1995) considera conveniente que el entrenador dirija parte de sus esfuerzos hacia los padres. Creemos, como él, que la mejor forma de hacer copartícipes a los padres en la educación de los hijos es a través del entrenador, quien debe comunicar y consensuar los criterios y objetivos de la actividad, creando el clima propicio para ello.

Este planteamiento realza aún más la importancia del educador en el deporte escolar, supone, además, un nivel de madurez y de liderazgo elevado, nada frecuente en el perfil del monitorado vizcaíno. La alternativa a esta deficiencia pasa por tener una figura de coordinador muy cercana al equipo o grupo, asumiendo parte del liderazgo del entrenador y/o delegando en padres cercanos que compartan la filosofía del colegio que se quiere transmitir, empujando al resto en la orientación deseada, y arropando, a su vez al monitor.

También compartimos el modelo ecológico de corresponsabilidad y entendemos que a los padres, practicantes pertenecientes a una generación deportiva con diferentes referentes a la imperante en el deporte escolar, se les debe educar, junto a los hijos, a través de otros medios, además de entrenador y coordinador. La diputación, con sus propios recursos o a través de los medios de comunicación también debe intentarlo, como de alguna manera ya lo está haciendo.

4.4. OTROS AGENTES SOCIALES EN EL DEPORTE ESCOLAR: LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. LOS CLUBES. LAS EMPRESAS DE SERVICIOS

4.4.1. *El papel de los medios de comunicación*

En diferentes capítulos de este trabajo, han salido a colación los medios de comunicación y la función que desempeñan en el deporte escolar, reflejando y reconociendo la innegable importancia que tienen en su desarrollo. De la misma forma es innegable la dificultad de encontrar un comentario positivo sobre la influencia que despliegan en este ámbito concreto.

Aunque es cierto, que a nivel general se reconoce el servicio prestado en la divulgación y extensión de una cultura deportiva, que sin duda ha fomentado la práctica deportiva, se debe reflexionar, sin embargo sobre hacia qué tipo de práctica ha conducido la emulación de los héroes deportivos, tema principal y recurrente de los medios de comunicación.

Los valores culturales y actitudes del niño están cada vez más influenciados por la televisión, y del mismo modo el efecto que los medios de comunicación ejercen sobre los deportistas jóvenes resulta poderoso y muchas veces negativo (Trepát, 1995).

En este sentido, Giménez (1997) y Arribas (2000), a su vez, se muestran críticos con los medios de comunicación, porque son portadores de actitudes que atentan contra planteamientos y valores educativos, hecho que supone un problema por el bombardeo que sufren, al respecto, los escolares.

Una de las conclusiones en materia deportiva del II Plan Joven de la CAV 2002-2005, se muestra acorde a lo expresado por estos autores:

Las actitudes y conductas violentas son, frecuentemente, amplificadas por los medios de comunicación que dedica, por el contrario, escasas energías a difundir actitudes en la práctica deportiva más relacionadas con el juego limpio.

Por estas razones, autores como Álamo (2001b) defienden que el deporte escolar debe estar libre de la presencia de los medios de comunicación, puesto que están principalmente centrados en el resultado de las competiciones. Y esto se produce porque los medios de comunicación social sirven a los intereses más productivos del mercado, y sus valores son, así mismo, los de la economía del mercado (Gutiérrez, 1995).

Una muestra de esta intencionalidad mercantil, y no desde luego formativa, la obtenemos de un diario como *El Correo*, que publica semanalmente un cuadernillo especial dedicado al deporte de base. La distribución del paginado está casi totalmente ocupada por los resultados. De dieciséis páginas, la portada ofrece los titulares del cuadernillo, la contraportada alterna entre publicidad o una entrevista a un personaje del deporte, y el resto, salvo las dos páginas centrales que contienen un reportaje sobre un centro escolar, se corresponden con resultados.

Resultados dónde aparecen equipos y participantes desde 7 años y dónde se publican resultados de 21 goles, o más, a 0 en fútbol. O se

manifiestan clasificaciones en los que un grupo de niñas o niños puede ver, al igual que sus compañeros de colegio, familiares, vecinos y el resto de lectores, que ha jugado 22 partidos, ganado 0 y perdido 22. O que ha marcado 190 puntos, pero ha recibido 1.300 en contra.

Ciertamente no es nada gratificante, salvo para unos pocos, como mucho obviamente la mitad, observar las desigualdades que se producen en el deporte escolar. Además es injusto, puesto que el rendimiento en las primeras etapas está marcado, en gran medida, por el desarrollo biológico, que no es un merecimiento, sino una circunstancia que sólo se iguala en la edad adulta.

Ahora bien, este periódico no hace sino responder a la demanda social que existe de este tipo de información. De hecho el cuadernillo citado nació como respuesta al cuadernillo homónimo que el diario *Deia* editó para recoger los resultados del deporte escolar y de base.

Este suplemento produjo un considerable aumento en la venta de ejemplares los jueves, día de la publicación del cuadernillo. La competencia no tuvo más que copiar esta fórmula, que recoge el interés de entrenadores, padres y deportistas, por ver reflejado en la prensa el resultado de la competición en la que se participa.

Giménez (1997) y Arribas (2000), señalaban como los medios de comunicación son portadores de actitudes que atentan contra planteamientos y valores educativos. Esta afirmación es corroborada por Cuesta, Díaz de Garaio y Figueroa (1999) en su "Análisis de los valores que transmiten los titulares deportivos" realizado en los suplementos de deporte escolar y de base de los diarios *El Correo* de Alava, *Diario de Noticias* de Navarra y *Diario Vasco* de Gipuzkoa, sobre un total de 171 titulares desde Noviembre de 1997 hasta Abril de 1999.

En las conclusiones a las que llegan estos autores se recoge que el 42,94 % de los titulares analizados reflejan valores o conductas competitivas, mientras que sólo el 9,35 % reflejan valores o conductas educativas.

Menos mal que, según la investigación de Asenjo (1993), sobre la influencia de la prensa deportiva en el alumnado de enseñanzas medias, pese a los mensajes de violencia, dinero y rivalidad que se reciben de estos medios, domina ampliamente el mensaje suministrado por el docente en conceptos educativos de juego limpio y formación humana.

Siguiendo la estela de las publicaciones reseñadas, han nacido otras iniciativas. Entre ellas destaca un portal de Internet en el que se puede consultar todos los resultados de un equipo benjamín de baloncesto femenino, por ejemplo, con la media de puntos marcados por partido, los encajados, en casa, fuera...

Es decir, una repetición calcada, mimética de las estadísticas que se manejan en el deporte profesional y que obviamente no debieran ser transferibles al deporte escolar, porque la trascendencia debe fijarse en el proceso educativo y no en el resultado deportivo, porque los esfuerzos deben dirigirse hacia los aprendizajes y no hacia la victoria, porque la victoria de unos supone indefectiblemente la derrota de otros, pero magnificada por el medio de comunicación que lo publica, porque en deporte escolar, en definitiva, no son necesarias las clasificaciones, como ya sugieren diferentes autores con los que coincidimos, a tenor del desalentador efecto semanal que producen en como mínimo la mitad de la población escolar.

Propuesta para mejorar la función educativa de los medios de comunicación

Siendo conscientes que los medios de comunicación no tienen entre sus prioridades la de ayudar en la educación de los escolares, bien es cierto, que pueden buscarse fórmulas para conseguir que colaboren en esta tarea, logrando de esta manera unos aliados de primer orden, al contrario de lo que es su papel actual ya comentado.

Ahora bien, los interlocutores válidos en este caso serían las instituciones, encargadas de encontrar un “quid pro quo” adecuado que satisfaga a los medios de comunicación, que tal vez pudiera ir en contrapartida a los importantes gastos en publicidad de las diputaciones, o sencillamente a la facilitación por parte del ente foral de la información requerida por los medios.

Si esto fuera factible consideramos que se debiera crear, por parte de la administración (educativa o deportiva), una comisión de expertos en educación, deporte y comunicación que optimizara la voluntad de estos medios de informar sobre el deporte escolar, diseñando coordinadamente una campañas con objetivos muy concretos, por medio de artículos, informes, estudios, estadísticas, entrevistas, opiniones, actividades, en la línea de deporte educativo y recreativo que se quiere conseguir.

Bien fundamentadas psicológica, pedagógica, sociológica y fisiológicamente, a la vez que se previene, de la misma forma, de los riesgos del deporte en el que prevalece la idea de triunfo, derrota, clasificación, selección. Fomentando, en resumen, los valores positivos frente a los aspectos negativos, inherentes éstos a una forma de entender el deporte distinta a los principios educativos del deporte escolar.

Gutiérrez (1995) incluye en su trabajo sobre valores sociales y deporte, dentro de su capítulo de propuestas, unas sugerencias a los responsables de los medios de comunicación para conseguir un deporte formativo:

- Revisar el código ético de cada uno de los medios, estableciendo unos principios y acuerdos que cuiden las diferentes publicaciones.
- Poner mayor énfasis en resaltar las acciones encomiables, en los acontecimientos deportivos, y menor en las reprobables.
- Resaltar más las virtudes humanas puestas en juego, que el resultado, como objetivo último.
- Promover la realización de programas que analicen el estado de la ética y el juego limpio en el deporte.
- Comunicar periódicamente mensajes sobre el valor de la actividad física, con espíritu deportivo y no sólo comercial.
- Reconocer en los comentarios el mérito de quien ha progresado, no sólo el éxito del primero.
- Incluir en las programaciones no sólo espectáculos deportivos, sino otras manifestaciones deportivas.
- Repartir el espacio de emisión y de publicación, entre el deporte espectáculo y el deporte recreativo para todos.

Evidentemente para el deporte escolar, para la salud física y moral de los escolares supondría un salto cualitativo de primera magnitud el que los medios de comunicación observaran algunas de las propuestas apuntadas.

4.4.2. *El papel de los clubes deportivos*

Pocos son los agentes sociales que pueden quedar eximidos de crítica según la literatura consultada y, desde luego, los clubes deportivos no pertenecen a esa categoría.

Pero pese a ello consideramos, como así mismo Fernández Gómez (2001), que una de las fórmulas más interesantes, desde el punto de vista organizativo, es fomentar el asociacionismo dentro del centro, creando, por

ejemplo, asociaciones o clubes de tiempo libre con ofertas recreativas (Fraile, 1999) .

En esta línea, Giménez (1997) propone una entidad de promoción deportiva dentro de la escuela. La dirección técnica, la asume un docente de Educación Física, coordinando un equipo técnico profesional y voluntario.

La existencia de una asociación también es contemplada por Hernández y Velázquez, estableciendo para ello unas pautas concretas:

Es conveniente que se cree una asociación deportivo-cultural, cuyo funcionamiento esté lo más unido posible al centro docente, sus requisitos serían, no tener ánimo de lucro, tener como fin expreso, la colaboración con el colegio, estar abierta a todas las personas que deseen colaborar, tener en su junta directiva al menos un representante del alumnado, de los padres y del profesorado.

Es necesario un acuerdo entre dirección del centro y el presidente de la asociación, en el que se contemplen: la relación de finalidades educativas y formativas, en consonancia con el proyecto educativo del centro, aportaciones de ambas partes, sistema de seguimiento y evaluación por parte del centro, programación anual y memoria de las actividades (1996:38-39).

Tal vez el estadio más ambicioso en cuanto a la creación de estructuras asociativas dentro del colegio sea el planteado por Martín Pardo (1995), que implica un proyecto educativo de intervención coordinada y sintonizada entre el ámbito escolar “lectivo” y el del “tiempo libre” denominado *Centro Socioeducativo*, epicentro de una acción educativa global e integrada.

Si bien se ha considerado de lo más idóneo el establecimiento de un club o asociación creado en el propio centro y auspiciado por él, en su defecto convendría sondear la existencia, en el entorno más o menos inmediato, de una estructura asociativa con la que el centro escolar pueda relacionarse para llevar a cabo de mejor forma sus objetivos.

Así lo entiende García Aranda (1995), desde una perspectiva de edad. En las primeras edades el protagonismo ha de ser para el centro escolar, en edades posteriores, el centro debe ceder paulatinamente a los clubes ese protagonismo.

Un modelo organizativo para el deporte escolar implica la inserción en el entorno, y los clubes deportivos son la base del sistema deportivo. La continuidad de la práctica deportiva de los escolares cuando termine su

escolarización va a depender de su vinculación a la estructura asociativa deportiva, por lo que habrá que encauzar sus pasos hacia ella.

Otra alternativa es convenir con un club deportivo la prestación de servicios en materia de deporte escolar, especialmente en la docencia, consiguiendo, incluso, de esta forma acercar a los alumnos a los clubes.

Además, García Aranda también hace hueco para los clubes, al considerar que es el primer paso para el deporte practicado con objetivos de rendimiento, fines que también deben tener cabida dentro del deporte escolar, pero dirigido, eso sí, a una minoría cualificada. Advertencia conceptual con la que coincidimos plenamente

Sin embargo, se advierte, también en este caso, que la aplicación de este modelo al deporte escolar, exige la reconversión de los clubes y de las federaciones para acoger la práctica de su modalidad con fines no sólo de rendimiento (García Aranda, 1995), respetando el derecho de todo niño a recibir una formación educativa (Petrus, 1998).

Ciertamente es complicada la presencia de los clubes en el deporte escolar, al menos en la práctica. En teoría, sí tiene lógica, a nuestro entender, que los clubes acogieran a los interesados en continuar la práctica deportiva iniciada en los centros escolares, bien en su acepción competitiva de siempre, como en otra variante más recreativa, más lúdica, más acorde con las demandas deportivas de la actualidad: menos exigentes, con lazos de compromiso débiles, etc.

Pero esta forma de entender la práctica deportiva es hoy mal vista en los clubes, además, por poderosas razones. Una la obtenemos haciendo un repaso a los estatutos de los clubes, que siguen un mismo patrón marcado por la dirección de deportes del ejecutivo autónomo, vasco en este caso.

Esto es, ningún estatuto de ningún club deportivo, hace referencia a la educación o a la formación del niño, el objetivo de los clubes, imperativamente, siempre es el mismo: promocionar el deporte, promocionar la práctica deportiva. Es decir, difícilmente pueden asumir funciones para las que no han sido creados. Por el contrario en el deporte escolar, la actividad no es el fin, como resulta ser en clubes o federaciones, sino una herramienta, un medio para conseguir el desarrollo sano, completo y equilibrado de nuestros jóvenes, objetivos éstos para los que sí han sido creados los centros escolares, tal y como aparecen en sus estatutos, acta fundacional o/y proyecto educativo.

Sin embargo, no es que haya que desterrar del deporte escolar a los clubes. El asociacionismo juvenil es una de las mejores formas, o la mejor, de dar respuesta a un conjunto de intereses concretos, de una buena parte de este segmento de edad. Ahora bien, hablamos de otro perfil de asociacionismo, diferente notablemente al clásico y conocido.

Un club acorde con una realidad que presenta un 80 %, aproximadamente, de los practicantes de deporte, sin deseos de hacerlo en competición formal (García Ferrando, 2001), sino de forma ocasional, con poca regularidad, con poco o nulo entrenamiento, con los amigos, en instalaciones no convencionales, en diferentes modalidades de diferentes formatos, en definitiva, tal y como es hoy el deporte recreativo que practica la gran mayoría de la población.

Para lograr la adecuación de los clubes a esta realidad, habría que, como dice García Aranda, "*reconvertirles*", y siguiendo con su línea de pensamiento, esto sería necesario porque el centro escolar no puede aislarse, debe entroncarse en la sociedad donde va a desembocar el escolar, que acaba, como es lógico, desvinculándose de esas estructuras escolares para ingresar ¿en dónde? en un club ciertamente, pero que recoja la continuidad de la práctica deportiva y no provoque el abandono de ella.

Esta "*reconversión*", tiene dos protagonistas, el centro escolar, que a través de sus educadores debe asegurarse que estas asociaciones han modificado su concepto de deporte por otro abierto a todos, y las instituciones públicas, ayuntamientos y diputaciones, que deben priorizar con sus subvenciones, a estos clubes, sobre los que todavía mantienen la exclusividad del rendimiento como objetivo.

De hecho, algunos técnicos propugnan, que en la edad cadete los clubes sean ya los protagonistas del deporte escolar, más que los centros escolares. Todo ello, requeriría, un cambio sustancial en el estamento federado, que en estos momentos está perdiendo el tren de la modernidad, dando servicio sólo a una minoría.

Se evitaría de esta forma, como descubre Gómez (1996), la confrontación entre club y escuela por sus objetivos divergentes. Este mismo autor señalaba la función que tiene el municipio de coordinar toda la actividad en edad escolar dentro de su demarcación, incluidos los clubes, para que responda a los parámetros del programa de deporte escolar.

El traspaso de responsabilidades a la estructura federada plantea dudas como las que expone Giménez (1997), refiriéndose a que va a llevar

aparejada una selección del nivel de capacidad y va a quedar condicionada, además, a la existencia de clubes en el entorno.

Este autor no hace sino expresar una idea muy extendida, que compartimos, que viene a poner en duda la conveniencia que sean los clubes quienes se encarguen de unas funciones para las que, en la actualidad, no están preparados e incluso, como se ha visto, para las que no han sido creados.

4.4.3. *El papel de las empresas de servicios deportivos*

La presencia de las empresas de servicios deportivos en los centros escolares y en el deporte escolar es cada vez más habitual. Son diversas las razones que han ido acercando las empresas a los centros o viceversa.

La situación laboral de los técnicos de deporte escolar, ha sido tradicionalmente, y en buena medida sigue siendo, irregular, es decir, sin contrato ni condición legal alguna. Las empresas solucionan la papeleta, ocupándose de todas las tramitaciones burocráticas de sus empleados. Este es uno de los motivos más importantes para solicitar un técnico o técnicos de una empresa: evitar problemas, digamos, administrativos.

Las características de los técnicos también han ido cambiando, el perfil solicitado habitualmente era el de un entrenador titulado o no, más bien sin titulación, especialista en un único deporte, y además clásico. Este perfil era fácil de conseguir en el entorno inmediato del centro, exalumnos, exdeportistas, padres, practicantes federados eran, y son, la fuente más socorrida y barata.

Hoy, la variedad y polideportividad de los programas de deporte escolar de las diputaciones por un lado y, por otro, la demanda de nuevas prácticas de sesgo recreativo, educativo, de aventura o de salud, demandan técnicos polideportivos, o especialistas en deportes no tan tradicionales, es decir, profesionales que no se encuentran por los canales hasta ahora utilizados, pero que sí están en las bolsas de las empresas de servicios.

Las propias empresas se han encargado de estar en sintonía con las nuevas demandas de la sociedad en general y de los escolares en particular, generando ofertas acordes a estas necesidades de alumnos, colegios y APAs. Si bien las empresas esperan solicitudes de los centros escolares para emplear sus bolsas de técnicos, también es cierto que cada vez más

llegan a los colegios programas elaborados por las empresas mismas, con menús abiertos y a la carta.

Estas ofertas cada vez son más variadas, y constan de las actividades deportivas extraescolares acostumbradas, mas viajes de estudios de aventura o culturales, organización de fiestas deportivas, alquiler de rocódromos, semanas blancas, semanas azules, semanas verdes (sic), campamentos, colonias cerradas, colonias abiertas, programas de educación ambiental, clubes de tiempo libre o clubes de aventura. Todo en ello en euskera, en inglés y, además, con desarrollos curriculares adaptados a los programas del centro. También se necesita en los centros, y las empresas lo ofertan, vigilancia de autobuses, de comedores, de bibliotecas, de horarios pre y post lectivos para los alumnos con padres trabajadores con problemas de horarios, etc.

En definitiva, las empresas van a posibilitar cubrir esas necesidades de personas y servicios difíciles de satisfacer por el propio centro, que cuenta con unos recursos menos flexibles para adaptarse a los rápidos cambios sociales y educativos.

Un ejemplo de la implicación de una empresa de servicios en el deporte escolar, lo tenemos en Arrasate-Mondragón, donde respondiendo a la estructura de la Diputación de Gipuzkoa, territorio-zona-municipio-colegio, se crea bajo los auspicios del ayuntamiento, una entidad de rango municipal ("estructura local" según Kirolarte ⁸¹), que aglutina a todos los colegios del pueblo. El ayuntamiento convoca un concurso dónde se solicita una empresa que se haga cargo de la dirección técnica, programación, coordinación y ejecución de los planes del deporte escolar. Esta tarea ocupa a cuatro coordinadores a media jornada, licenciados del IVEF, que controlan a más de treinta monitores, y a alrededor de 2.500 escolares.

Esta no es la tónica general de trabajo de una empresa de servicios en el deporte escolar, sino la de prestaciones más parciales y concretas, pero en cualquier caso es también un modelo de referencia, de la relación entre centro escolar y empresa.

Las empresas de servicios deportivos de nuestra comunidad se caracterizan por su pequeño tamaño. Salvo excepciones, tienen pocos empleados, generalmente a tiempo parcial. Los creadores de la empresa,

⁸¹ Kirolarte es un programa para la mejora de la gestión deportiva, un instrumento del Servicio de Deportes de la Diputación Foral de Gipuzkoa para el fomento y desarrollo de la calidad deportiva por la vía de la tecnificación de los agentes deportivos.

son gestores y monitores a la vez. El número de empresas ha crecido, en parte debido al descenso de salidas laborales para los licenciados del IVEF, que han tenido que optar por el auto empleo. Esta opción se configura, también como la salida más evidente para los todavía recién llegados, Módulos Formativos de Grado Medio y Superior, e incluso para los Diplomados en Magisterio especialidad en Educación Física.

Para un centro escolar con dificultades para cubrir unas necesidades concretas de monitorado o bien para cubrir de forma integral todas las funciones referidas al deporte escolar, una empresa de servicios puede ser una fórmula aceptable, cuando sus recursos propios, profesorado, no pueden o quieren asumir estas tareas.

4.5. EL CENTRO ESCOLAR

La organización del deporte escolar, que tiene como unidad básica al centro escolar, su estructuración alrededor de él, al igual que otros agentes y factores que forman parte del entramado de este ámbito, tampoco están exentos de controversia, dirigida, en buena medida, a la escasa coordinación entre los diferentes agentes que la conforman: escolares, entrenadores, familia, clubes y federaciones, instituciones y medios de comunicación principalmente, tal y como ya hemos visto.

En general, una de las causas que pueden justificar este hecho es la poca preparación en el aspecto organizativo de los responsables de la estructura del deporte educativo. Algo lógico, cuando ha estado sustentada, en gran parte, por voluntariosos y poco formados padres, sobre todo en la enseñanza pública y en los centros de primaria, ya que en los institutos al ser los alumnos mayores, el protagonismo de los padres ha sido menor (Gz. Carballude, 1998).

Coombs (1971), sugería que para intervenir en la crisis educativa (disparidad entre el sistema educativo y el sistema social), - y en ella, está inmerso el deporte escolar -, eran objetivos prioritarios la modernización de la administración docente, la modernización del personal docente, - los docentes, en nuestro caso los técnicos, están preparados para la enseñanza del ayer -, modernización del proceso educativo, la financiación de la enseñanza - una buena enseñanza nunca es barata -, más énfasis en la enseñanza informal - puesto que aprender requiere tiempo, el extraescolar-.

El problema organizativo se da en menor medida en los colegios privados y dentro de ellos en los religiosos, que son los que más se dotan

de estructuras profesionales (Gz. Carballude, 1998). Estando los colegios públicos, al menos en Bizkaia, más sujetos a la variable de participación voluntarista de los padres de alumnos en la organización del deporte escolar.

Autores como Romero (2001), son muy críticos con el sistema actual, señalando que existe una descoordinación total entre las administraciones públicas. El personal ni conoce, ni está formado para el sistema educativo, la poca implicación de los equipos docentes en actividades extraescolares dificultan el cumplimiento de las finalidades educativas; la gestión de todas las actividades deportivas requiere una infraestructura que pocos centros tienen, no siendo suficiente la colaboración de padres o de determinados profesores.

Falta de coordinación también alega Fernández Gómez (2001), en concreto coordinación estamental a nivel de centros educativos, y de éstos con los clubes, empresas de servicios, ayuntamientos, etc. Carencia que deja al centro escolar en una situación de desamparo.

Gz. Carballude (1998), apunta como fallo estructural la normativa, que cede totalmente al libre albedrío de los centros, la participación u organización de actividades extraescolares. Situación, a su juicio, claramente ineficaz.

Redundando en este último apunte, veamos la variabilidad de circunstancias en la que se puede mover la responsabilidad organizativa del deporte escolar en un colegio. La existencia de una mínima organización en un centro escolar se puede dar gracias a un club o asociación deportiva, a un ayuntamiento, a un padre o grupo de padres, a una APA, al propio centro, o puede no darse, dependiendo únicamente de las circunstancias e intereses de los agentes citados (Ortúzar, 1995).

Otra de las demandas se dirige hacia las instituciones escolares y administración educativa, en el sentido que prestan poca atención al deporte escolar, actividad importante a nivel cuantitativo, que supera normalmente el tiempo dedicado a la Educación Física (Blázquez, 1996).

Carencias organizativas en el centro escolar

Pero el lugar donde una adecuada sinergia resulta más básica, es en el propio centro escolar. Esta coordinación intracentro, entre personas y programas, entre los responsables educativos que en un momento u otro se relacionan con el alumno y la concordancia entre el Proyecto Educativo de

Centro (PEC), el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y el Plan Anual (PA) ⁸², en el que se inscribe concretamente el Programa de Actividades Extraescolares, se presenta como un problema basándonos en su escasa aplicación. Es decir, dos importantes y cercanas áreas de un centro escolar, como la Educación Física y el Deporte Escolar, funcionan cada una por su lado.

Como manifiestan Sánchez Bañuelos (1996), Añó (1997 b), Fraile (1996) y Fernández Gómez (2001), es raro que el deporte escolar sea coordinado por los departamentos o seminarios de Educación Física y es raro que exista conexión entre las clases de Educación Física y las actividades extraescolares. Esta actividad se encuentra generalmente separada de la vida del centro.

A parecidas conclusiones llegan Asenjo y Maiztegui (2000:59) en su estudio sobre las demandas de los educadores deportivos:

Muchos educadores deportivos organizan los objetivos de sus equipos en función de su buena voluntad, pero sin aprobación ni coordinación con el resto de los agentes responsables de la redacción del Proyecto Deportivo Escolar, ni del Proyecto de Actividades Extraescolares, ni por supuesto del Proyecto Educativo de Centro.

Estos mismos autores (Ibid., 52) señalan que los monitores deportivos piden "...relación con los profesores de Educación Física, conocimiento del PCC, colaboración, coordinación con el centro".

Manifestaciones todas ellas que corroboran un deficiente estado de la organización del deporte escolar, tanto a nivel institucional como a nivel colegial. Según lo expresa García Aranda (1995), no cabe duda que la

⁸² El PEC determina la línea de actuación de un centro, marcando un estilo educativo propio, contiene:

1. Las señas de identidad o rasgos que sirven para identificarle, tales como titular, convicciones, confesionalidad, dimensiones, etapas, modelo lingüístico, servicios complementarios, etc.
2. Los objetivos y las líneas de acción para conseguirlos. Término y camino para conseguirlo.
3. El estilo de gestión que se aplica (Pereda, 2000).

El PCC contiene: Los objetivos de la educación, las líneas de acción para conseguirlos y los criterios de evaluación (Pereda, 2000).

El PA es la planificación de toda la actividad educativa de un curso, consta de:

1. El programa de actividades docentes.
2. El programa de actividades de formación, extraescolares y complementarias.
3. El programa anual de gestión.
4. Una memoria anual evaluatoria. (LEPV,1993)

mayor parte de los modelos organizativos vigentes en el deporte escolar está necesitada de una revisión en profundidad, ya que no se cumplen los principios elementales reconocidos mayoritariamente.

Para paliar esta desorganización, Gutiérrez (1995) propone estas sugerencias a los organizadores con el objetivo de conseguir un deporte formativo:

- En la formación de entrenadores incluir la ética deportiva, como parte de sus responsabilidades.
- Separar deporte espectáculo, del deporte educativo y recreativo.
- Promover foros de discusión en los que se analicen el comportamiento de jugadores, espectadores, árbitros y sus consecuencias.
- Organizar campeonatos en los que se resalte el mayor número posible de valores.
- Promover actividades para los grupos especiales.
- Modificar las reglas que benefician al trasgresor.
- Evitar los intereses políticos.
- Hacer cumplir la normativa y aplicar las sanciones correspondientes a quienes no quieran compartir el espíritu del juego limpio.
- Definir con claridad la ética del comportamiento deportivo mediante reglamentos adecuados.
- Estudiar con atención las campañas de promoción del deporte que puedan reportar efectos contrarios a los pretendidos.
- Los niños deben jugar como niños, y tienen derecho a ser niños.

4.5.1. *Estructuración del deporte escolar*

Si se ha detectado, principalmente, una ausencia o deficiencia de coordinación entre los agentes intervinientes, las propuestas para un mejor funcionamiento del deporte escolar van a pasar por cumplir esta coordinación, por conseguir establecer un protocolo que implique a todos los actores dentro de un mismo marco de acción.

Así lo ve Hardman (1998), estableciendo que la clave en la dirección del deporte escolar está en la cooperación de los agentes implicados, escuelas, clubes, profesores, entrenadores, compartiendo los mismos valores y acordando funciones y responsabilidades.

Torre (1998) sugiere un trabajo conjunto entre instituciones oficiales, los órganos directivos del centro, las asociaciones de padres y el profesorado de Educación Física.

La insistencia de buscar la sinergia entre los agentes implicados es corroborada por Petrus (1998) que también se inclina por la colaboración, y entiende que ésta debe darse entre administración, centros escolares, federaciones y clubes deportivos.

En cuanto a la estructuración general del deporte escolar, García Aranda (1995) establece tres ámbitos en la organización del deporte escolar: el propio centro, el ámbito municipal y el ámbito provincial. En el ámbito municipal deben darse la mayor parte de las tareas organizativas y de coordinación, ocupándose de las grandes líneas de actuación a un nivel provincial. Esta estructuración, en cualquier caso, requiere una profesionalización (García Aranda, 1995).

Ahora bien, entendemos que en cualquiera de los casos el papel del profesor de Educación Física es fundamental, debiéndose, eso sí, apoyarse en el resto del profesorado, en la APA, municipio, Diputación y medios de comunicación locales y regionales. La organización técnica, por su parte, debiera recaer en una estructura local o comarcal, no en las federaciones (Devis, 1995).

Resumiendo lo apuntado, consideramos la existencia de una demanda de coordinación y estructuración profesional entre centro escolar, en primer lugar, con profesores, entrenadores y padres, municipio, con su técnico correspondiente, comarca, con su técnico responsable, y provincia (territorio), con la colaboración transversal de clubes federaciones y medios de comunicación.

Muy similar resumen presenta Gz. Carballude (1998) para cambiar la realidad actual del deporte extraescolar:

1. Implantar una microestructura deportiva en cada centro, dirigida por personal cualificado.
2. Creación de una macroestructura que favorezca la participación de las estructuras de los centros.
3. Formar a los técnicos del deporte escolar con criterios de salud, participación y sociabilidad junto con los de competición.

Para el nivel superior, es decir, provincial o territorial, encontramos varias propuestas que buscan una alternativa a la organización técnica habitual, llevada a cabo por las federaciones deportivas, persiguiendo criterios más pedagógicos que los postulados por éstas. Para ello, plantean una federación de deporte escolar, como unidad organizativa que podría

atender más adecuadamente las características propias de este ámbito, distintas a las federativas (Gz. Carballude, 1998; Fernández Gómez, 2001).

Al nivel intermedio, el municipal, se le adjudica un importante papel de coordinación (García Aranda, 1995; Giménez, 1997). Fomentando, por ejemplo, la vinculación club-municipio-centro escolar, compartiendo recursos y estableciendo un puente entre el final de la etapa escolar y la oferta deportiva local existente (Fernández Gómez, 2001).

Pila Teleña (1981) propone una estructura local, es decir municipal, formada por los representantes de los colegios, que, a su vez, tendrían una estructura colegial formada por profesores, padres, exalumnos, etc., coordinados por el profesor de Educación Física.

Así lo entiende Gómez (1996:152), considerando, también, que es el municipio el ámbito fundamental de la práctica deportiva escolar:

El municipio constituye el marco natural de organización deportiva, siendo los ayuntamientos la estructura básica de atención al deporte desde la Administración Pública. Por consiguiente, los ayuntamientos tienen la responsabilidad de asumir el papel relevante que les corresponde en la organización del deporte, en incluir entre sus objetivos de política deportiva también el deporte escolar.

4.5.2. *La organización del centro escolar*

Dentro de la estructura interna del centro, el elemento más señalado es la desconexión que existe entre el programa lectivo y el extraescolar. Pues bien, las primeras propuestas de organización que recogemos, buscan relacionar estos dos tipos de actividad, buscando una mayor conexión entre lo escolar y lo extraescolar (Arribas, 2000).

Consideramos que esta necesaria conexión se puede concretar en tres importantes puntos:

1. En primer lugar relacionando la educación física con la práctica extraescolar (Ureña, 1999). Dentro de un área global única, que comprenda toda la actividad física que se realiza en el centro (Ortúzar, 1995), con los mismos principios de referencia y sin diferencias metodológicas (Tercedor, 1998). Esta comunicación nos parece fundamental y es corroborada, en cierta forma, por diversos estudios que muestran una relación, por ejemplo, entre el disfrute en las clases de Educación Física y la frecuencia de práctica fuera de

clase ⁸³ o entre las experiencias positivas recibidas en estas clases y el deseo de practicar actividad física fuera del horario lectivo ⁸⁴ o entre la autoestima percibida en la Educación Física y la práctica en la que se involucran ⁸⁵.

2. Integrando el deporte escolar en el proyecto educativo de centro ⁸⁶ y en estrecha relación con el proyecto curricular del centro ⁸⁷. El deporte escolar por su potencialidad educativa y por la capacidad de involucrar a gran parte de su alumnado, debe ser una pieza básica del proyecto educativo, (Vázquez, 2000) o una continuación de él (Amarika, 1998).

Pereda (2000:84) recoge las ideas de este apartado de la siguiente manera:

Las actividades extraescolares suponen una importante contribución para una formación plena de los alumnos y un pilar imprescindible para alcanzar los objetivos propuestos en el PEC. Por ello ha de guardar una estrecha relación con las áreas curriculares y con los temas transversales y deben incluirse en el plan anual, una vez aprobadas por el Consejo Escolar.

3. Coordinando al profesorado lectivo y al conjunto de monitores de las actividades extraescolares. El departamento de Educación Física o de actividades extraescolares u organización equivalente, coordinará a todos los colaboradores como profesores, educadores, monitores, entrenadores, padres, exalumnos, etc. (Ortúzar, 1995). Para que exista una coherencia entre la intervención educativa no formal y el Proyecto Educativo, se requiere la coordinación entre el cuerpo docente y los educadores deportivos en el diseño y desarrollo del programa de deporte escolar (Maiztegui y Pereda, 2000).

Existencia en el centro de un proyecto de deporte escolar

La existencia de un programa es imprescindible, sin él resulta harto difícil una mínima coordinación, coordinación que ha sido señalada reiteradamente, como uno de los grandes problemas en la organización del deporte escolar.

⁸³ Mendoza y cols, 1994; Sport Council, 1995 en Harris y Cale, 1997; Torre 1998; Garcia Montes, 1998; en Tercedor 2000.

⁸⁴ Duncan, 1993, en Torre, 1998.

⁸⁵ Torre, 1998.

⁸⁶ Diego, 1998; Petrus, 1998.

⁸⁷ Hernández y Velázquez, 1996; Vázquez, 1999; Fernández Gómez, 2001.

En este sentido, Gz. Carballude (1998) considera como una tarea pendiente la elaboración de un currículo. Para Tejedor (2000), así mismo, es relevante la existencia de una programación del proceso educativo, pero pone como condición que esté basada en un proyecto educativo.

El programa de deporte escolar debe contar con el mayor consenso posible. Ureña (1999), emplaza a toda la comunidad educativa al diseño, planificación y ejecución de las actividades físicas extraescolares, o al menos, como plantea Fernández Gómez (2001), a estar en sintonía con esa comunidad contando con la colaboración de padres y sobre todo de los propios alumnos. Siempre teniendo en cuenta que corresponde a los centros determinar los objetivos de la formación educativa, que respetarán clubes y federaciones.

El requisito apuntado no es excesivamente corriente en nuestros centros escolares y donde existe un proyecto explícito de actividades extraescolares, su instauración es reciente, abanderada por técnicos a los cuales se les ha confiado expresamente la coordinación del deporte escolar. Tal vez por ello, la Diputación de Bizkaia ha planteado como tema de trabajo para el año 2003, la elaboración de un modelo de proyecto de deporte escolar para los centros escolares.

El control y la evaluación de los programas de deporte escolar son una consecuencia lógica de cualquier planificación medianamente seria. Hernández y Velázquez (1996) y Gz. Carballude (1998) proponen una “comisión de seguimiento” para cubrir esa función. Estaría formada por representantes de todos los que, de una manera u otra, participan en las actividades, tanto del centro como de fuera de él.

Tabla 36: Integrantes de la comisión de seguimiento y evaluación del deporte escolar.

Según Hernández y Velázquez	Según González Carballude
- Jefe de estudios (primaria)	- Responsable del deporte escolar
- Jefe Dpto Activ Compl y Extraesc	- Psicólogo del dpto. de orientación
- Representante (Rpte.) de los padres	- 2 ó 3 rptes de los entrenadores
- Rpte. de los alumnos	- Rpte. de tecnoestructura
- Rpte. del profesorado	- Rpte. de los padres colaboradores
- Rpte. del ayuntamiento	- Rpte. de los alumnos
- Rpte. de las asoc. colaboradoras	

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández y Velázquez (1996) y Gz. Carballude (1998).

Gz. Carballude completa su propuesta sugiriendo completar la organización del centro con la existencia de la figura de un defensor del deportista.

La descoordinación evidenciada a lo largo de este epígrafe entre lectivo y no lectivo, es causada básicamente, por la frontera natural de separación entre ambos ámbitos, por el horario.

4.5.3. *El horario como aspecto organizativo*

El mayor inconveniente para que un miembro del cuerpo docente de un colegio se relacione con un docente de las actividades deportivas extraescolares es el horario. El horario del deporte escolar, de las llamadas actividades extraescolares deportivas, se desarrolla, en principio, a continuación del horario lectivo, cuando los profesores acaban su jornada normal. En resumen el horario, por la razón comentada y por otras, que a continuación veremos, es un aspecto organizativo importante a tener en cuenta.

El deporte escolar y las actividades extraescolares, en general, se sitúan en una franja horaria y temporal muy limitada. Esta circunstancia es más acusada en los colegios que están fuera de los núcleos urbanos, puesto que tienen la necesidad de transporte, quedando constreñido, mayormente, para ellos, el horario laborable a una hora o, en algunos casos, a una hora y media, una vez terminado el horario lectivo.

Obviamente los centros escolares instalados próximos al lugar de residencia de los alumnos, tienen más opciones horarias para utilizar las instalaciones deportivas. Durante los fines de semana se desarrollan las competiciones, ocupando habitual y casi exclusivamente la matinal de los sábados.

Existe una intención de extender en el tiempo la influencia y actividad educativa del colegio, si bien, el escaso tiempo atribuible a lo extraescolar supone un inconveniente.

Como alternativa para paliar las limitaciones expuestas, Cuenca (1992) propone utilizar el tiempo del mediodía, que supone un número de horas importante, tanto cuando el alumno come en el centro, como cuando vuelve a casa a comer. De hecho es ya utilizado con ofertas diversas, como entrenamientos deportivos, ludotecas, enseñanza musical, informática, siendo cada vez más los colegios que lo hacen, puesto que representa un espacio temporal de primer orden, al menos cuantitativamente.

Otra opción consistiría en instaurar un horario intensivo, como plantea Fernández Gómez (2001), que posibilitaría más tiempo libre para los alumnos y más posibilidades de los profesores hacia la planificación y seguimiento de la tarea formativa extraescolar.

Los problemas a esta solución vienen por no ser decisión únicamente del consejo escolar del centro, sino dependiente de la administración educativa, en primera instancia, que tendría que dar su visto bueno a un horario considerado, hoy todavía, como especial. Otro inconveniente se presenta con la duda sobre el rendimiento académico en la segunda mitad de la jornada lectiva, debate en el que se argumenta cansancio del alumno en la parte final de un horario concentrado.

Por último, señalemos que este tipo de horario no es muy popular entre las familias. Los padres vienen a considerarlo como una dejación de responsabilidades por parte del centro, que beneficia exclusivamente al profesorado, suponiendo para la familia una carga suplementaria, al tener que atender al hijo más horas que en un horario partido.

Vencer esta inicial resistencia familiar no se antoja complicado si se puede demostrar que en realidad es precisamente lo contrario, es decir, que al finalizar el horario lectivo puede existir un programa de actividades, en el cual el profesorado, de alguna forma, pueda estar implicado y donde el alumno pueda satisfacer sus necesidades e intereses en el propio centro.

Ejemplo de lo comentado, se encuentra en Extremadura, donde se ha puesto en marcha una nueva jornada escolar que consiste en un horario lectivo de mañana (9 a 14 h.) y un plan de Actividades Formativas Complementarias por la tarde (16 a 18 h.). El éxito es tal, que solamente 14 colegios públicos de un total de 427, y 16 colegios privados de un total de 71, no participa en esta iniciativa, durante el curso 2002-03. Además el programa es muy valorado tanto por los profesores del centro, que coordinan el plan, como por los padres y los propios alumnos. Las actividades ofertadas, voluntarias y gratuitas, sufragadas hasta el momento por la Junta de Extremadura, son tanto físico-deportivas, como de carácter artístico, informático, idiomas, etc.

Tal vez una solución intermedia, similar a la utilizada en Francia, sería combinar horario partido e intensivo, de cara a disponer de al menos dos tardes semanales, para desarrollar una buena parte del programa extraescolar, que se complementarían con los horarios, digamos normales, del resto de los días laborables.

Los fines de semana suponen la mayor acumulación de tiempo libre disponible para el alumno. El deporte escolar sólo ocupa las mañanas de los sábados, quedando los sábados por la tarde y los domingos por la mañana para las competiciones federadas. Tenemos por tanto un espacio de tiempo, sólo utilizado parcialmente y que es susceptible de generar oferta y práctica. Las alternativas más adecuadas, podrían dirigirse hacia actividades en la naturaleza, clubes de tiempo libre, clubes de aventura, etc., sin descartar otras.

Una reflexión de Gómez (1996), al contrario, advierte de los cambios en los modos de vida, especificados en aspectos como la segunda vivienda, deportes de temporada como el esquí o la caza, deportes o actividades de fin de semana como el agroturismo, que producen desplazamientos familiares importantes, poniendo en cuestión las tradicionales competiciones deportivas de fin de semana. Se plantea por estas razones la posibilidad de traspasar éstas, o al menos un parte, utilizando para ello la tarde de los miércoles.

Esta, en principio, contraposición entre la utilización o no del fin de semana, no es tal, la relación entre ambas es sencillamente de complementariedad. Ciertamente, crece paulatinamente la dificultad para mantener un porcentaje de la mayoritaria actividad competitiva, a causa de las escapadas familiares de fin de semana, con lo cual procede plantearse el traslado de las competiciones a días alternativos. Pero es cierto también que un alto porcentaje de alumnos permanecen habitualmente en sus lugares de residencia, incluso en verano, por lo que, así mismo, procede enriquecer las opciones de actividad en este importante período de tiempo.

De una manera o de otra se trata, como expone Fernández Gómez (2001), de potenciar la apertura de centros en horario no lectivo, fines de semana, vacaciones, con una organización eficiente y donde prime el deporte para todos los escolares. Estos deseables postulados, acostumbra a chocar con un importante obstáculo, muy común en el deporte escolar, el modo de sufragar económicamente, estas iniciativas. Este es, oportunamente, el tema del siguiente punto.

4.5.4. *Recursos económicos*

Hasta hace bien poco, e incluso en la actualidad, el coste, para el alumno, del deporte escolar es muy bajo, hablando en términos generales. El capítulo de gastos corrientes está dentro del funcionamiento normal del centro y raramente se computa, salvo equipajes o balones, que representan

un pequeño dispendio. Otro concepto de cierta importancia, como los desplazamientos, corre, a menudo, a cargo de vehículos particulares y familiares, por lo que tampoco suele contabilizarse, quedando básicamente los recursos humanos como único gasto de entidad.

Pero, en buena parte de los centros escolares, ni siquiera este capítulo supone un gasto para el alumno. Alumnos mayores, exalumnos, padres o voluntarios cualesquiera, conforman el grueso de los recursos humanos del deporte escolar, principalmente en los colegios públicos dedicándose a esta labor gratuitamente.

Si contamos, además, que la Diputación, en el caso de Bizkaia (y en muchos otros), subvenciona un porcentaje considerable de la práctica, nos queda que no existe, ni ha existido, para muchos padres, razón histórica alguna para que el deporte escolar sea una actividad de pago.

Esta poca o nula costumbre de pagar por hacer deporte extraescolar (Gómez, 1996), contrasta con las elevadas cantidades que se emplean en otras actividades, también deportivas, que se llevan a cabo fuera del centro escolar. ¿Por qué esta diferencia? Claramente se entiende, que la clase o cursillo de pago, responde a unos criterios de mercado en los cuáles a una prestación de servicio profesional se le corresponde una contraprestación económica.

Entendemos, también, que no es mercantil, precisamente, la interpretación que se realiza de la desinteresada labor de los voluntarios que refuerza la idea que no hay justificación para tener que pagar, situación esta, común a muchos colegios.

El nulo coste de los voluntarios, produce que estos posean escasa o nula cualificación formativa, lo cual a su vez provoca que estos monitores tengan poca fuerza moral para reclamar un salario por su labor.

En definitiva, espiral que se desea romper, desde diversos ángulos, por achacársele, gran parte de culpa en la preocupante situación del deporte escolar, demandando por ello un nivel de formación, un perfil profesional para los entrenadores, monitores y responsables que trabajan con niños en edad, naturalmente, de educación.

Y para cubrir el consecuente coste económico, que indudablemente tiene una actividad voluntaria, cuando es educativa y de calidad, se pide a los padres de los alumnos una aportación económica (Ortúzar, 1995), para

costear, al menos, una parte del gasto que supone contar con profesiones de deporte escolar cualificados.

Gasto que, para Navarro (1995), García Aranda (1995) y Hernández y Velázquez (1996), como para nosotros, debe ser cofinanciado entre administraciones, centro escolar y beneficiarios directos. Parece evidente que la gratuidad hace que no se valore el producto o servicio que se recibe, sobre todo a poco que se exija, necesitándose en el mejor de los casos un precio político (Fraile, 1999) que comprometa a todos los implicados.

Concluyendo, tengamos en cuenta que la práctica de deporte escolar no es un derecho reconocido como fundamental, ni una necesidad básica, por lo que su financiación no debe correr exclusivamente a cargo de la administración pública, sino que debe compartirse con los participantes, que optan libremente por un tipo de actividad complementaria a la educación obligatoria (Iruetagoiena, 1992).

4.5.5. *La voluntariedad del deporte como aspecto organizativo*

Otro de los aspectos que más condiciona organizativamente el deporte escolar es el carácter voluntario de las prácticas, que supone una gran ventaja, por cuanto presupone un interés inicial por parte del alumno, pero que deja sujeta la inscripción, o la no inscripción, a factores muy variables y difícilmente controlables.

En este sentido Carratalá (1997) nos advierte de la necesidad de campañas de promoción de la actividad física sobre todo para las chicas, y Ortúzar (1995) plantea que por ser voluntario, el deporte escolar ha de tener una programación atractiva, teniendo un impacto importante en la población escolar, como si fuera un producto o servicio que se debe vender, según pautas de *marketing*, es decir, información, publicidad, *mailing*, fotos, paneles, murales, camisetas, *pins*, gorras, figuras del deporte local, beneficios que aporta, ventajas, toda un completo plan lejos de un frío “menú” de actividades, que el alumno o los padres pueden elegir o no.

La existencia de una participación baja en deporte escolar supone tanto para el alumno, como para el colectivo escolar, perder la posibilidad de obtener todos los beneficios fisiológicos, psicosociales, propiedades educativas, recreativas y en resumen los valores morales al alcance del participante habitual de deporte escolar... Lo que nos lleva a tener en cuenta la necesidad de disponer de un plan específico para lograr un, utópico, cien por cien de participación del alumnado en las actividades extraescolares.

La realización de este plan, junto a una gran parte de las tareas fundamentales que conlleva el desarrollo de un programa de actividades deportivas extraescolares, recae en los agentes sociales llamados genéricamente “responsables” del deporte escolar. Estos agentes sociales, esta figura básica supone el objeto de estudio de este trabajo y se le dedica, por esta razón, capítulo aparte.

CAPÍTULO 5. LOS RESPONSABLES DEL DEPORTE ESCOLAR

- 5.1. REALIDAD DE LOS MONITORES DE DEPORTE ESCOLAR
- 5.2. CRÍTICA AL NIVEL PROFESIONAL DE LOS MONITORES DE DEPORTE ESCOLAR
- 5.3. EL PAPEL DE LOS MONITORES DE DEPORTE ESCOLAR
- 5.4. LA FORMACIÓN DE LOS MONITORES
- 5.5. EL PAPEL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL DEPORTE ESCOLAR
- 5.6. EL PERFIL IDÓNEO DE LOS RESPONSABLES DE DEPORTE ESCOLAR
- 5.7. PROPUESTA ALTERNATIVA DE PERFIL DE LOS RESPONSABLES DE DEPORTE ESCOLAR

5.1. REALIDAD DE LOS MONITORES DE DEPORTE ESCOLAR

Cuando hablamos de responsables dentro del ámbito de deporte escolar solemos referirnos fundamentalmente a la figura del coordinador y a la figura del monitor.

La primera de ellas no existe en todos los centros, ni mucho menos, aunque va aumentando poco a poco el número de colegios que van dotándose de un encargado que desarrolle esta función. La segunda es mucho más común, si bien alterna denominación junto con la de entrenador, más clásica y obviamente heredada del mundo federado. Otra forma de citar a este responsable es utilizando el apelativo educador, mucho menos habitual, y empleado de forma peyorativa o intencional por la administración deportiva y por determinados autores en círculos, precisamente, educativos y pedagógicos. Por último, al conjunto de monitores, se les puede reconocer, así mismo, con el nombre genérico de técnicos.

Como primer apunte, para introducirnos en este capítulo se reseña una definición de “educador” de Gz Carballude (1998:226):

Persona que reuniendo todos los requisitos necesarios previstos por la ley vigente, realiza tareas de formación en los puestos destinados a tal fin, de manera continuada.

Es obvio que el educador va encaminado a educar y

Educar es formar el carácter, formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actividades sociales. A la formación del carácter, es a lo que los griegos llamaban ética y para formar el carácter no hay más remedio que inculcar unos valores, traducidos en hábitos y actitudes, en una determinada manera de vivir, de entender la vida. El educador contribuye a formar el carácter de sus alumnos, a contagiarles de una manera de ser (Gutiérrez, 1995:17).

Trepata (1995) utiliza la expresión entrenador, pero le asigna parecidas responsabilidades, en concreto viene a decir que el entrenador influye poderosamente en la formación del carácter del deportista, viéndose altamente influenciado por el comportamiento ético de aquél. Por tanto, el entrenador se convierte en el máximo responsable de la educación deportiva de los practicantes.

Y esto es así, porque el entrenador es la figura que más influye en los chicos y chicas, tanto en actividades a nivel recreativo como en competición escolar (Mimbrero y otros, 1998).

Las características de los entrenadores o monitores deportivos en el conjunto del estado son similares, salvo alguna excepción y con algunos matices a reseñar.

El primer estudio importante sobre la formación y preparación llevado a cabo sobre el entrenador deportivo que vamos a tratar es obra de Saura (1996)⁸⁸, basándose en una muestra de 150 entrenadores escolares de la provincia de Lérida. Sus conclusiones son contundentes:

- * Colectivo muy joven.
- * Falta de experiencia.
- * Falta de continuidad.
- * Falta de formación específica.
- * Poca dedicación (pp.105)

Dentro, así mismo, de la Comunidad Autónoma de Catalunya, pero en este caso en su capital, se llevó a cabo una investigación por el Consell de l'Esport Escolar de Barcelona en 1996 entre 1200 monitores de básquet y fútbol sala. Los resultados arrojados son éstos⁸⁹:

Tabla 37: Perfil de los monitores de deporte escolar en Barcelona (1996):

Edad		Género		Estudios		Formación Deportiva	
< 20	21 %	M	17 %	Universitarios	37 %	Técnico deportivo	30 %
20-29	58 %	H	83 %	Bachillerato	35 %	Maestro	5 %
				< Bachillerato	27 %	Licenciado INEF	8 %
						Sin titulación	52 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Consell de l'Esport Escolar de Barcelona

⁸⁸ Trabajos anteriores dentro del estado sobre el comportamiento de entrenadores: Cruz y otros, 1987; Gordillo, 1992; Gordillo y Mateu, 1988; Marí, 1989; Martínez y otros, 1987; Ruiz y otros, 1990.

⁸⁹ Se reflejan sólo los datos más significativos, siendo por ello el gráfico incompleto.

En el estudio realizado por Álamo en la isla de Gran Canaria en el año 1997 entre 131 entrenadores de deporte escolar, se ofrecen los datos siguientes ⁹⁰:

Tabla 38: Perfil de los monitores de deporte escolar en Gran Canaria (1997):

Edad		Género		Estudios		Formación Deportiva	
< 30	57 %	M	21 %	No universit.	53%	Sin titulación	31 %
> 30	43 %	H	79%				

Fuente: Elaboración propia a partir de Álamo (2001).

Este autor recoge también datos del estudio de Jiménez (2000) en la isla de Tenerife, donde la edad de los monitores de deporte escolar se sitúa entre los 20-29 años en un 55,7 %, no teniendo titulación académica un 73,5 % de la muestra.

La radiografía desarrollada por Larrarte (1997) en los monitores de deporte escolar de los centros escolares de Donostia, revela esta realidad ⁹¹:

Tabla 40: Perfil de los monitores de deporte escolar en Donostia (1997):

Edad		Género		Estudios		Formación Deportiva	
< 20	33%	M	24%	Universitarios	31%	Técnico deportivo	41 %
20-29	49%	H	76%	Bachillerato	36%	Maestro	4 %
30-39	12%			< Bachillerato	31%	Licenciado INEF	4 %
						Sin titulación	50 %

Fuente: Elaboración propia a partir de Larrarte (1998)

Por último, otro estudio realizado, precisamente, en el Territorio de Gipuzkoa nos aporta datos sobre la edad y género de los monitores. No incluimos datos sobre el nivel de formación deportiva de los técnicos, debido al elevado número de encuestados que no contesta este ítem (36,1 %) ⁹²:

⁹⁰ Idem.

⁹¹ Se reflejan sólo los datos más significativos, siendo por ello el gráfico incompleto.

⁹² Idem.

Tabla 41: Perfil de los monitores de deporte escolar en Gipuzkoa (1998):

Edad		Género	
< 19	43%	M	26%
19-25	28%	H	73%
26-35	7%		

Fuente: Elaboración propia a partir de Ramírez y Mendizábal (2000).

Los datos más disonantes haciendo una somera comparación, corresponden a Gipuzkoa y Lérida con un perfil de monitores exageradamente joven. Una posible justificación, al menos para Gipuzkoa es la elevada extensión de la práctica deportiva escolar en este territorio que podría agotar la disponibilidad de monitores de más edad.

Destaca, en Gran Canaria, el mayor nivel de titulación universitaria y de formación deportiva, con respecto a otras zonas geográficas. El rasgo distintivo podría estar debido a la distinta procedencia, en concreto los monitores dependen de los ayuntamientos, lo que condicionaría el resto de variables.

Aparte de estas características personales y formativas, que nos dan un esbozo del perfil de los técnicos de deporte escolar, resulta de gran interés conocer la actitud de los monitores en su trabajo con sus pupilos.

Álamo (2001a) obtiene estas conclusiones en su observación de la conducta de los entrenadores de deporte escolar durante los partidos de competición:

- El comportamiento de los entrenadores antes de comenzar los partidos está centrado, en animar a los jugadores (69,4 %) y no en relacionarse con los padres.
- El lenguaje utilizado por los técnicos no es educativo en un 65,8 % de los registros.
- Cuando se sustituye a un jugador, no se le justifica el cambio, y si es consecuencia de haber cometido un error, la actitud del entrenador en el 65,8 % de los casos es no decir nada o mostrar indiferencia.
- La comunicación entre entrenador y jugador está basada según los registros en *gritar sin control*, 39,1 % y *animar* 39,1 %.
- Las reacciones de los entrenadores ante los aciertos de los jugadores es no utilizar el reforzamiento positivo, se limitan a *no reaccionar* o *responden con alegría contenida*.

- Ante un error, los entrenadores se limitan a *dar instrucciones técnicas* en más de la mitad de las situaciones observadas.
- Muestran indiferencia ante el acierto del equipo contrario, llegando incluso a criticar a sus jugadores en un 20 % de los registros.
- Ante situaciones incorrectas de los padres los entrenadores *no dicen nada o no reaccionan* en la mayoría de las anotaciones realizadas, 80 %.
- Los entrenadores no utilizan un modelo educativo de práctica deportiva en el 78,9 % de las observaciones.
- El 60 % de los entrenadores observados generan violencia derivada principalmente de las expresiones, gritos y comportamientos durante los partidos.
- El 40 % de los técnicos no ha dejado participar a todos los jugadores.

Los rasgos básicos de los monitores del estado según los estudios consultados apuntan a un monitor joven de unos 25 años de media; varón, puesto que sólo uno de cada cuatro o cinco monitores es mujer; con estudios no universitarios en dos de cada tres casos; sin ninguna titulación en la mitad o más de los entrenadores, y en caso de tenerla mayoritariamente de tipo federativa y elemental, 3 ó 4 de cada 10, las titulaciones universitarias rondan el 10 %.

Otro tipo de datos a destacar, obtenidos de las investigaciones reseñadas es por ejemplo, que casi la mitad de los técnicos (41-47 %) es antiguo alumno del centro. El responsable inmediato superior de los monitores es diverso, en Gran Canaria dependen sobre todo de los ayuntamientos, en Barcelona de la asociación de padres y en Gipuzkoa de la dirección del centro. La retribución económica o no existe, el grado de voluntarismo es alto, o cuando se produce es muy variable.

Existe una incoherencia, manifiesta, entre los principios teóricos de los entrenadores y su actuación en la práctica. Consideran que lo educativo es lo más importante y que la función de los Juegos Escolares es formarse, pero en la práctica sólo juegan los niños y niñas que contribuyen a ganar el partido (Saura, 1996; Gz. Carballude, 1998; Álamo, 2001a).

Como se ha visto, en el estudio de Álamo, el 40 % de los técnicos no ha dejado participar a todos los jugadores, dato que viene a corroborar las observaciones de Saura en Lérida, donde en la mayor parte de los partidos no se daba la participación de todos los jugadores, pese a que los técnicos manifiestan la mayor importancia que otorgan a la participación y al pasarlo bien.

El asunto retributivo, de percepción de emolumentos dinerarios por parte del monitor, se ha calificado de muy variable, por cuanto la horquilla del montante económico que reciben los monitores, oscila entre la prestación voluntaria del servicio, por lo que no recibe cantidad alguna, hasta cantidades importantes.

Pero no sólo es variable la cantidad que perciben los técnicos, sino el tipo de relación contractual que se establece entre el centro y el monitor. Por lo general, la prestación del servicio no es formal, es decir, no existe contrato formal entre las partes, salvo excepciones o cuando los monitores se consiguen a través de empresas de servicios deportivos, o ya pertenecen al centro por ser docentes. La situación ilegal de la gran mayoría de los monitores, por cuanto la relación colegio-monitor debiera establecerse según la normativa del marco laboral con las responsabilidades que este vínculo genera, es generalizada y perfectamente asumida por las instituciones.

El incumplimiento generalizado del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, a nivel territorial, autonómico y estatal, en el ámbito del deporte escolar, no genera problema alguno, por cuanto no existen denuncias por parte de los supuestos trabajadores. Es raro que las modestas cantidades que se abonan puedan producir deseos de reclamar Seguridad Social, o de intentar hacer definitiva la relación, cuando lo más seguro es que en un período corto de tiempo, el monitor abandone, voluntariamente, la actividad para derivar a otras ocupaciones profesionales más atractivas.

Las puntuales situaciones conflictivas, se han originado en casos de intentos, por parte del centro, de finiquitar una relación que proporcionaba al técnico una percepción considerable acorde a una elevada dedicación, situación nada acostumbrada en el deporte escolar, salvo en los profesionales que ejercen como coordinadores.

En cualquier caso, hay que reconocer que existen ciertas reservas a realizar contratos a los monitores e incluso a los coordinadores, derivados del temor a cargar con empleos fijos al hacerlo "legal", por el "papeleo" que pueda suponer y por el elevado coste de los impuestos sociales y fiscales. Esta situación lleva a Irurzun (2001) a advertir sobre la necesidad de regularizar estas prestaciones, en concreto en los aspectos contractual y de seguridad social.

El análisis de este profesor de la UPV ilustra sobre las falsas creencias y equivocados hábitos de los empleadores en este campo y sobre las ventajas de estar amparados por la legislación laboral vigente. En

primer lugar, deja claro que cuando existe un compromiso voluntario de las partes, un pago regular en cantidad y tiempo y una dependencia del empleado existe una relación laboral, se quiera o no, independientemente de cómo se califique por las partes la relación o de la cuantía de la retribución, entre otras circunstancias.

Una parte del dictamen de Irurzun se ha orientado a establecer el coste real de una contratación formal del técnico. La fórmula propuesta es la de contrato de trabajo a tiempo parcial fijo-discontinuo, descartando las retenciones a los contratos indefinidos. Esta supone para una jornada de 8 horas semanales un salario de 14.424 pts/mes (año 2001), al que habría que añadir 4.920 (1/3 del sueldo) en materia de otras cargas. A estas 19.300 ptas podrían, además, descontarse posibles ventajas en la cotización.

En conclusión, por unas cantidades modestas podría regularizarse la situación laboral de los monitores, cubriéndose el empleador de cualquier contingencia legal.

5.2. CRÍTICA AL NIVEL PROFESIONAL DE LOS MONITORES DE DEPORTE ESCOLAR

Cuando se trata de denunciar una situación como la que presenta el deporte escolar o sus agentes intervinientes, el aspecto negativo más destacable para los autores que trabajan sobre este tema es, sin lugar a dudas, el de los recursos humanos, responsables de la organización y desarrollo de las actividades, llegando en algunos casos a extremos preocupantes por el efecto malformador a nivel físico, psicológico o afectivo, que, a tenor de algunas declaraciones, se producen.

Uno de los autores más tajantes es Petrus (1997:21), para el que "resulta ilógico que una actividad de tanta trascendencia como el deporte escolar esté bajo la responsabilidad de entrenadores y preparadores con deficiente o nula formación... El deporte escolar sólo debe encomendarse a personas debidamente preparadas."

Continúa este autor: "...en algunos casos los niños son maltratados deportivamente, explotados en sentido psicológico y físico". Y corrobora esta afirmación aludiendo a las filmaciones realizadas en los partidos en las que se percibe que el deporte escolar no está bajo la responsabilidad más adecuada. Y es que no hay duda que una formación inexistente o insuficiente como las comentadas en Lérida, Barcelona, Gran Canaria, Tenerife y Donostia lleva a problemas seguros.

También es contundente Vizuite (1998:20): "...es preocupante, desde el punto de vista de la seguridad, de la educación y de la salud, la falta de control sobre la actividad física extraescolar de los niños...", consecuentemente "...la actividad física infantil requiere de una dirección, un cuidado y un control técnico riguroso para no producir lesiones o enfermedades crónicas." En cambio nos encontramos con que "los padres no tienen inconveniente en poner a sus hijos en manos de un aficionado".

En este sentido se expresa Gz. Carballude (1998) señalando que los responsables del deporte deben ser cualificados como educadores y como profesionales, pero la realidad es que se deja la preparación de los escolares en manos de cualquier persona.

La falta de personal cualificado es uno de los problemas identificados por diferentes autores como causa que produce un déficit educativo en el deporte escolar, puesto que en muchas ocasiones esta actividad se encuentra bajo la tutela de personas sin una formación pedagógica adecuada (Álamo, 2001a).

En un estudio de la revista Eroski (1996) un grupo de especialistas confirma que la oferta de actividades extraescolares no está siempre capacitada pedagógica y técnicamente.

Esta afirmación la corrobora Trepal (1995:97): "Existe un gran vacío en la formación de todos los profesionales de este sector". González y Moreno (2001) entienden, así mismo, que la formación del monitorado es un aspecto a revisar. Y también Fraile (1996), revelando que los monitores carecen de una formación pedagógica, yendo en contra, a veces, de la formación que se inculca en el horario lectivo.

Una de las causas de este déficit la encuentra Gz. Carballude (1998) en la escasa estabilidad de los entrenadores en el deporte escolar. Esta precaria continuidad desemboca en una insuficiente formación.

Una de las causas importantes del abandono de la actividad deportiva son los entrenadores, por ello resulta importante el asesoramiento psicológico a estos técnicos (Cruz, 1997).

El deporte educativo deja de serlo por las rutinas y tópicos que configuran la cultura deportiva de los técnicos deportivos y de las familias (Vázquez, 1998).

La crítica de Piñeiro (2001:18) es dura, así mismo:

El deporte sólo puede ser un medio de desarrollo educativo si es atendido por verdaderos profesionales, es una falta de responsabilidad que un medio tan importante para la formación, desarrollo y socialización de las personas se deje en manos del primer aficionado que lo use para compensar sus fracasos deportivos.

En algunos países, los profesores de Educación Física que se ocupaban de las competiciones deportivas escolares, recoge Cruz (1997), se han retirado de esta actividad, habiendo quedado al margen de la escuela, en manos de entrenadores aficionados, sin ningún tipo de preparación psicopedagógica. En estas condiciones no se puede mantener que el deporte sea un instrumento educativo.

La paulatina fuga de estos profesores del deporte escolar, es un hecho que, en cierta forma, también se ha producido en nuestro país, cuando los docentes han ido liberándose del compromiso obligado que el régimen franquista imponía a buena parte de ellos, desembocando como en la cita anterior, en un empobrecimiento del nivel de los responsables deportivos.

Una de las razones puede ser que el técnico deportivo está más influenciado por el resultado que por el desarrollo de los alumnos. El caso es que aspirantes a entrenadores dirigen equipos con entrenamientos inadecuados o contraproducentes (Blázquez, 1996).

Este dato es reflejado en un estudio de Whitehead (1987, en Cruz, 1998), en el cual se refleja que si bien los entrenadores, verbalmente, afirman no dar mucha importancia a la victoria, sus jugadores percibían que para ellos ganar tenía la máxima importancia.

Efectivamente los entrenadores sí entienden que el marco en el que se circunscribe su labor es educativo, pero están muy condicionados por su propia trayectoria y por su formación eminentemente deportiva.

Tanto los estudios del Consell de l'Esport Escolar de Barcelona (1996), como los de Álamo (2001 a) y Larrarte (1997) reflejan cómo los entrenadores manifiestan que su trabajo va a encaminado a fines educativos, para después solicitar, paradójicamente, formación en otros aspectos, como la medicina deportiva o técnicas de entrenamiento. Señal inequívoca de que las intenciones implícitas o verdaderas son distintas a las expresadas. O como apuntaba Álamo, consideran lo educativo como lo más importante, pero luego no dejan participar a todos los jugadores, sino sólo a los buenos.

Los trabajos sobre el perfil de los responsables presentados anteriormente, no hacen sino corroborar la preocupación de los autores citados en este epígrafe, en cuanto al pobre nivel de formación específico que atesoran los entrenadores para la función que desempeñan.

Tener una población de más de la mitad de los individuos sin ninguna clase de titulación refleja directamente cómo puede estar el nivel del deporte escolar. Los perfiles reconocidos por la mayoría de los autores como los más idóneos, no exceden, según los estudios citados, del ¡diez por ciento! del total. Las titulaciones de ámbito federativo son, con mucho, mayoría entre los técnicos que poseen algún tipo de formación, pero dentro de ellas, es muy superior el número de los que sólo alcanzan el nivel mínimo de formación, es decir, el rango de monitor o técnico deportivo elemental.

Señalemos también, que un importante número de autores, entre los que nos encontramos, no considera válidos estos títulos. Con todo lo cual, en definitiva, los alumnos que realizan deporte escolar, se encontrarían bajo la responsabilidad de personas inadecuadas en más del ochenta y cinco por ciento de los casos.

Otro aspecto importante a considerar es el factor género. El porcentaje de monitoras y coordinadoras femeninas es muy bajo en relación, al masculino y no se corresponde siquiera, con los niveles de práctica de los alumnos, escorados hacia el lado de los chicos, pero no de forma tan acusada. Obviamente, este hecho perjudica el acercamiento a la práctica deportiva del sector menos favorecido por la oferta de actividades.

En cuanto a Bizkaia, no tenemos datos de las características de los responsables del deporte extraescolar. En su defecto contamos por proximidad geográfica con tres estudios que tienen como marco la CAPV, los dos trabajos realizados en Gipuzkoa ya citados, más una investigación en curso realizada por Inza (1999) en Gasteiz. Basándonos en el conocimiento personal de la realidad vasca, no consideramos que existan diferencias significativas en el territorio de Bizkaia con respecto a los datos obtenidos en los dos territorios vecinos.

El resultado de más de la mitad de monitores sin ninguna formación en Donostia y Gasteiz creemos que es perfectamente extrapolable a nuestro territorio, luego se trataría de una situación grave, como así es considerado por los técnicos que han analizado estos datos.

De hecho una de las conclusiones de la "Ponencia sobre cualificación deportiva en el Deporte Escolar" de Gipuzkoa señala como una de sus prioridades y propuestas emprender una política de formación de los técnicos. Así mismo en el Plan Estratégico para el Servicio de Deportes de este territorio, para el período 2001-2003, se señala como objetivo preferente " Mejorar la calidad de la docencia deportiva en los procesos de iniciación, tanto en el ámbito de los centros escolares como en el de los clubes deportivos". Muestra inequívoca de la preocupación institucional por esta realidad.

El nivel académico de los monitores resulta, así mismo, medio bajo, lo que es lógico sobre todo en Gipuzkoa que presenta una media de edad notablemente inferior a Gasteiz y a las otras zonas geográficas del estado ya reseñadas. No creemos que en Bizkaia presenten una media tan joven, pero en cualquier caso, sí que es evidenciable, que la madurez de los técnicos vizcaínos no es un punto fuerte.

El deporte escolar vasco y vizcaíno está muy masculinizado y el monitorado aún más, según se desprenden de los datos obtenidos, por lo que las estrategias sobre la promoción de la práctica del deporte femenino desprendidas de las conclusiones del Congreso Mujer y Deporte del 2001 en Bilbao, deberán profundizar en la integración en este ámbito de técnicos femeninos.

Tendríamos por tanto, si damos por bueno este paralelismo fácil de aceptar, una situación muy negativa de los técnicos de la CAV y en su caso, y en base a nuestro criterio, del territorio de Bizkaia.

5.3. EL PAPEL DE LOS MONITORES DE DEPORTE ESCOLAR

Las funciones atribuibles al técnico de deporte escolar (monitor, entrenador, educador) que se encuentra en la bibliografía pertinente, se orientan menos hacia el papel de entrenador, en el sentido estricto del concepto, y más, mucho más, hacia labores de educador. Y esta aseveración se confirma, incluso, cuando se utiliza el término entrenador, que sugiere tradicionalmente tareas de enseñanza técnica, táctica y física.

El entrenador es el nexo de unión entre el niño y el deporte, su responsabilidad pedagógica es más importante que su papel en la dirección del entrenamiento tecnomotriz (Hahn, 1988:40).

Esta manifestación muestra claramente la tendencia predominante, es decir, la conveniencia de priorizar la función educativa sobre la deportiva. En esta línea apuntan también López y Álamo.

Las grandes líneas de actuación del educador se dirigen a conseguir unos hábitos de salud y mejora de la calidad de vida, una formación y desarrollo personal completo y equilibrado, y una vía de relación y participación social (López, 2000:93).

Ser entrenador de deporte escolar significa asumir la responsabilidad de actuar como un guía durante el desarrollo de la actividad, ayudar a los alumnos utilizando y transmitiendo las aptitudes propias que permitan a los niños y niñas, mejorar su salud y estilo de vida y crear individuos socialmente válidos (Álamo, 2001a :131).

Esta responsabilidad que se le otorga y asume el, digamos, monitor, se antoja fundamental para el desarrollo sano y completo de sus pupilos. Los niños tienen su modelo de actuación deportiva en los monitores, de ahí su importancia (Larrarte, 1998). Ciertamente, "el monitor se convierte en un modelo de poderosa influencia sobre su pupilo, que ha escogido la actividad deportiva de forma voluntaria para llevarla a cabo en su tiempo libre" (Asenjo y Maiztegui, 2000:58).

El monitor es un modelo a imitar (Díaz Suárez, 1999) y "los niños tienden a cambiar sus criterios de valoración moral para situarlos en la dirección de los juicios de sus modelos" (Bandura, 1986, en Gutiérrez, 1995:37).

Por ello y para el desarrollo de valores el entrenador debe comprometerse expresamente y debe comprometerse como modelo. Los valores no son interiorizados de forma autónoma o por ensayo error, sino a través del educador que define los valores, establece un programa, y lo evalúa (Wandzilak, 1987, en Gutiérrez, 1995).

Y es que, parece claro, una de las claves para conseguir un deporte educativo es la ejemplificación por parte del profesor de los valores sociales y morales (Blázquez, 1996). De él va a depender y de su forma de enseñar, que se fomenten o no los valores educativos que indudablemente posee el deporte, puesto que el deporte puede despertar tanto el sentido de solidaridad y cooperación como engendrar un espíritu individualista, educar el sentido de la norma como fomentar el sentido de la trampa (Parlebas, 1969 en Blázquez, 1996).

El papel de los entrenadores también tiene su importancia porque pueden ejercer una influencia notable sobre la motivación de los

deportistas, que depende significativamente de la cantidad y calidad del feedback que reciben de sus entrenadores, determinando esta motivación su comportamiento posterior (García Bengoetxea, 1997).

Holz (1982, en Hanh, 1988), reconoce al entrenador como tal, en la concepción clásica, pero también le emplaza como responsable del desarrollo general de los alumnos. Piensa que se ha de vigilar, así mismo, la formación extradeportiva y, si es necesario, tiene que intervenir en ella.

Un papel decisivo juega el técnico en el itinerario deportivo del niño. Las acciones de orientación deportiva, que debe desarrollar, van a calar, sin lugar a dudas, profundamente en el educando, condicionando su futuro deportivo (Blázquez, 1995)

El protagonismo del monitor es absoluto, es la persona más próxima al niño y el filtro por el que van a colarse los supuestos valores del deporte. En palabras de Trepát (1995), el valor educativo depende del clima y de las estrategias seguidas por el entrenador.

Una síntesis de los dos ámbitos señalados, deportivo y educativo, si se permite la diferenciación, la recogen Maiztegui y Pereda (2000:33) de esta forma:

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

El monitor, efectivamente, es para el alumno un espejo en el que mirarse, un modelo de identificación, alguien a quien parecerse e imitar, a poco que no se defrauden las expectativas que el niño va a depositar, seguramente, en él. Es una persona que se encuentra más cercana, generalmente, a sus inquietudes y problemática que sus padres o profesores. Por estas razones las conductas del monitor ante dilemas deportivos, y más importante aún, éticos, morales, humanos, van a ser asimiladas inmediata y acríticamente por el alumno.

Los niños no hacen lo que los adultos dicen que hagan sino más bien lo que ven hacer, sobre todo en la vida real, pero también y cada vez más, en películas y en la televisión. La imitación juega un papel muy importante en la adquisición de conductas, al observar las conductas de los demás se puede imitarla, variarla o aprender otras nuevas (Torre, 1998).

Pero siendo el entrenador un referente de primer orden, no es el único. La "teoría de la imitación" explica que el individuo va aprendiendo a través de la observación de los valores expresados por los demás, familiares, profesores, entrenadores, amigos (Bandura y Walters, 1983, en Torre, 1998).

Efectivamente, en este proceso de imitación tienen una relación personal y directa la familia, los amigos, la escuela y las instituciones deportivas y también los que poseen un aspecto más impersonal, como televisión o medios de comunicación de masas.

Es decir, en el proceso educativo, es evidente, como ya se ha visto, intervienen no sólo el educador, sino además, el equipo, la familia, los iguales, el centro escolar, las instituciones, la sociedad, los medios de comunicación, etc..

Ahora bien, estando de acuerdo con la validez y lógica del planteamiento por niveles y del modelo "ecológico", estando convencidos de la necesaria coparticipación, interrelación, corresponsabilidad y dependencia entre todos los agentes y de su efecto sinérgico, la dificultad y complejidad del consenso entre todos los implicados nos hace primar, de forma no excluyente, el entorno inmediato (microsistema) y en concreto el papel del monitor. Bien es cierto, que su función como educador va a ser contrarrestada, seguramente, por el ambiente deportivo reflejado, por ejemplo, en los medios de comunicación.

Esta misma estrategia es asumida por Iturrioz y otros (2001), que estiman necesario plantear acciones de difusión del modelo de deporte escolar a la sociedad en su conjunto, pero centrándose en mejorar el núcleo de la relación pedagógica, dirigiendo los mayores esfuerzos hacia los técnicos y a su perfil docente.

Así lo corrobora, por otro lado, Gutiérrez (1995), señalando a los entrenadores, sin desestimar a otros agentes, y considerándolos elementos de especial influencia en los jóvenes. Además les emplaza a encaminar parte de sus esfuerzos hacia los padres.

Este mismo autor aporta sus postulados a los profesores y educadores físicos sobre las funciones que deben desempeñar:

- No establecer diferencias entre los más capaces y los menos.
- Potenciar la idea de que la actividad física es un hábito recomendable.

- Ayudar a superar la contradicción entre competición y cooperación, enseñando que el respeto a los demás y a las reglas da sentido al juego y proporciona satisfacción.
- Evitar reconocer únicamente los resultados, priorizar el progreso.
- Crear un ambiente de tolerancia para comprender la igualdad entre géneros.
- Proporcionar actividades cooperativas, más que competitivas, sin eliminar la pugna por conseguir un objetivo.
- Aprovechar lecciones ocasionales para interpretar los acontecimientos deportivos.
- No permitir las trampas.
- Participar mediando en los conflictos que se produzcan.
- Actuar con coherencia y continuidad en los criterios de conducta.

Podemos cargar en la responsabilidad de los entrenadores la transmisión de las recomendaciones que hace, también, Gutiérrez, en este caso a los deportistas:

- Lo extrínseco del deporte, premios, trofeos, es efímero y lo intrínseco, disfrute, es más duradero.
- Deben prevalecer los verdaderos intereses del deportista y no los intereses ajenos, la práctica deportiva ha de salir de uno mismo.
- Siempre es legítimo pretender ganar, pero por méritos propios, con respeto a las reglas.
- Procurar dar lo mejor de sí mismo, para ganar o como superación personal.
- Respetar a los adversarios, sin ellos no hay juego.
- La victoria llena de alegría, pero no se debe menospreciar al que ha perdido.
- Condenar el uso de la violencia y de los que la propongan en el juego.
- Procurar ser mejor cada día, todo progreso aporta satisfacción.
- Conozcamos nuestros límites, sin arriesgar nuestra salud y ni la de otros.
- Hacer de la práctica deportiva un estilo de vida saludable, física, psíquica y socialmente.

Por su parte, Gz. Carballude (1998) establece, así mismo una serie de condiciones a reunir los entrenadores, que resumimos:

- Aceptar los errores, propios y ajenos, y muy especialmente los arbitrales.
- Controlar las emociones propias y las de los alumnos.
- Capacitación, autoridad y responsabilidad.
- Mantener un comportamiento ejemplar como modelo técnico y humano.

- Hacer comprender que el éxito no consiste sólo en ganar sino en esforzarse al máximo y en buscar la superación.
- Hacer comprender que la victoria es la consecuencia lógica de la preparación y del trabajo metódico y ordenado y es recompensa al esfuerzo del trabajo en equipo. En ningún caso debe suponer menosprecio hacia el contrario.
- Cuando la victoria no se consigue, hacer comprender al alumno los muchos aspectos positivos que tiene la confrontación con otros y cómo se tienen que superar las situaciones adversas.
- Dominar las técnicas de comunicación verbal y no verbal.

Por último, recogemos las características más importantes que debe tener un entrenador, tomadas del trabajo de Saura, que realiza una síntesis de los trabajos de diferentes autores sobre los tipos de entrenadores y las características que deben poseer ⁹³, concluyendo que cualquier persona no es válida para la realización de esta tarea, remitiéndose a la siguiente lista:

1. Que tenga un amplio conocimiento del deporte que imparte. Este conocimiento debe darse tanto a nivel teórico como también a nivel práctico o de ejecución dado que en muchas ocasiones se deberá utilizar el modelo para el aprendizaje.
2. Que sea capaz de analizar con imparcialidad las actuaciones de los jugadores y presente una forma de comportamiento estable
3. Que sepa utilizar las técnicas adecuadas de motivación y comunicación en beneficio de la dirección del grupo con el que trabaja.
4. Que su actuación esté presidida por criterios pedagógicos dado que la formación del sujeto es el elemento central de su quehacer.
5. Debe conocer profundamente las características físicas, psicológicas y sociológicas de los sujetos con los que está trabajando para conseguir una adaptación adecuada.
6. Que planifique y programe su actuación, así como el contenido del programa que se realizará para la consecución de unos objetivos concretos dándolos a conocer a los niños.
7. Que establezca vías de comunicación con los padres de los niños y explique el planteamiento y objetivos que se quieren conseguir, de esta forma los padres participarán en un proyecto común y estarán más implicados.
8. Que utilice el deporte escolar como un medio donde el elemento central es el niño y su formación (1996:57).

Las aportaciones de Gutiérrez, Gz. Carballude y Saura, que suscribimos, retratan una buena parte de las conductas, características y funciones, que debe desarrollar un monitor de deporte escolar, un exigente perfil, en definitiva, que excede, con mucho, la capacidad atesorada por un

⁹³ Consejo de Europa, 1983; Thomas, 1983; Tutko y Richard, 1984; Leblanc, 1985; Siedentop (citado por Richard, 1991); Bosc, 1983.

gran porcentaje de estos técnicos, con un deficiente nivel formativo, como veremos en el punto siguiente.

5.4. LA FORMACIÓN DE LOS MONITORES

Entendemos que la formación de los monitores es una de las claves fundamentales del deporte escolar. Tal como lo señala Tejedor (2000) la formación de los educadores es uno de los criterios para analizar la calidad educativa de las actividades de ocio.

Sin embargo la falta de formación o la inadecuada formación de los monitores son dos características reconocibles en el deporte escolar y denunciadas en los más variados foros, crítica inequívoca de la situación negativa que presenta este ámbito.

Como lo manifiesta Trepát (1995:97) "existe un gran vacío en la formación de todos los profesionales de este sector". Es evidente que se debe mejorar la formación de estos profesionales, adolecen en la mayoría de las veces de conocimientos en gestión, organización, transmisión de valores, rendimiento (Fernández Gómez, 2001). Más aún cuando

La actividad física infantil requiere de una dirección, un cuidado y un control técnico riguroso para no producir lesiones o enfermedades crónicas (Vizúete,1998:20).

Tanto es así, que aparecen voces que no piden ya un nivel de calidad determinado o ni siquiera una acción neutra, ni buena ni mala, sino que solicitan, al menos, que este ámbito no se convierta en un espacio de riesgo por la falta de preparación de los responsables (Vázquez, 2000).

En muchas ocasiones el educador deportivo ha salido del voluntariado, a veces con una formación específica escasa que imita y traslada modelos deportivos, no precisamente educativos. De este modelo, relacionado con las expectativas de los padres, deriva en ocasiones el estrés y la violencia competitiva que se sigue viendo en nuestros patios escolares. Es evidente que hay que potenciar la formación de los técnicos, de modo que la filosofía educativa evolucione hacia un modelo donde el entrenador pase a ser educador (Ibid.).

Fraile (2001) refleja la indiscutible falta de conocimientos que existe entre los padres y en muchos técnicos deportivos, que tienen como único modelo deportivo el de competición y rendimiento. Hay que tener en cuenta además que esta falta de cultura suele impedir el desarrollo

experimental y abierto de programas de renovación del deporte escolar. Es necesario fomentar un tipo de formación y cualificación profesional dirigida a estos niveles de práctica recreativa que cubra las carencias en los aspectos educativos.

Vacío legal en la cualificación de los monitores

Las causas del bajo nivel de los técnicos son diversas, pero se focaliza, por diferentes autores, en la falta de regulación profesional.

Como expone Rodríguez Arregi (1994), el deporte en el medio escolar es un ámbito carente de toda ley sobre la titulación que se requiere a los responsables de las prácticas extracurriculares, constituyendo un elemento generador de puestos de trabajo que cualquiera puede cubrir. La titulación mínima para impartir deporte escolar fuera de las horas lectivas es totalmente inexistente, consecuencia de lo cual nos encontramos a personas con un perfil profesional nulo, cuyo vínculo con estas actividades se establece a partir del hecho de que en algún momento de su vida practicó la misma disciplina, o que es espectador de ella. Con buena voluntad adaptan el modelo competitivo adulto y lo trasladan a la práctica deportiva en edad escolar.

Azurmendi (2000:28) sigue en esta línea y manifiesta que:

En el ámbito del deporte escolar, donde el objetivo es educar, en demasiadas ocasiones nos encontramos que el entrenador, que debería ser educador, es una persona voluntariosa, a la que no se le exige ningún tipo de formación.

Más contundente se muestra Vizquete (1999) afirmando que es obligación de cualquier estado impedir que las actividades en edad escolar sean dirigidas por agentes sin titulación, tanto dentro como fuera del horario escolar. En este sentido, dos tercios de los técnicos del deporte escolar son intrusos.

La falta de regulación que existe en el mercado laboral del deporte respecto a las competencias profesionales permite esta realidad. De esta manera, se dan todas las circunstancias para que los técnicos deportivos, que poseen una formación exclusivamente dedicada a los aspectos técnicos y tácticos, así como de entrenamiento, puedan desempeñar su labor en el deporte escolar, situación nada conveniente (Álamo 2001a).

Efectivamente, la presencia de los técnicos formados en el ámbito federado, es puesta en tela de juicio, precisamente por su formación enfocada exclusivamente hacia el objetivo deportivo y con contenidos

formativos acordes. Pues bien, como señala Álamo, la mayoría de los técnicos que tienen alguna formación la obtienen en su federación correspondiente y está centrada en la experiencia que han adquirido como jugadores del mismo deporte en el que entrenan a los alumnos.

En la actualidad no se ha determinado título oficial alguno para el deporte escolar, que la Ley del Deporte del País Vasco califica como "una de las piedras angulares de todo el sistema deportivo". Si bien es de rigor manifestar la dificultad que esta regulación entrañaría, puesto que no hay, por curriculum de estudios, un perfil específico que se adapte al deporte escolar.

A este respecto resulta ilustrativo observar dos propuestas diferentes sobre formación de los técnicos de deporte escolar.

Para paliar en lo posible el déficit en el que se encuentra la formación de los monitores, la Diputación Foral de Gipuzkoa se está planteando crear una titulación específica de técnico de deporte escolar, con su consiguiente curso de formación, que se ajuste a las peculiaridades de los actuales y próximos monitores. Este curso contaría con una carga horaria de 40-60 horas, sería de varias modalidades deportivas y permitiría enlazar con las titulaciones federativas.

Contrasta esta propuesta de formación con la de, por ejemplo, Salamanca, donde la Escuela Universitaria de Magisterio ofrece un curso de Especialista en Deporte Escolar que consta de 33 créditos (330 horas). Estos dos planteamientos, tan distantes, muestran la variedad de criterio en los temas que afectan a la formación de los técnicos de deporte escolar, en función del agente que lo proponga o del territorio o comunidad autónoma de quien dependa.

Veamos, por otro lado, los conocimientos que distintos autores demandan a los técnicos de deporte escolar, que para Bellido (1999) precisan, al menos, formación pedagógica, humana y técnica.

López (2000) señala al educador deportivo como modelo y referencia. Propone un completo conjunto de habilidades que el responsable de deporte escolar debe poseer en su relación con el grupo, y que giran en torno al intercambio de información (recibiendo y aportando), a la comunicación informal (ser amable, reforzar, ayudar, unir al grupo), al manejo de emociones y sentimientos, a la solución de conflictos interpersonales (identificando el conflicto, generando alternativas, anticipando consecuencias, eligiendo soluciones y verificándolas).

Para Monteagudo (2000) los responsables deben conocer y asumir las capacidades y limitaciones debidas al proceso evolutivo y las características psicosociales en las que se desenvuelve el niño.

El entrenador necesita conocimientos psicológicos por que el niño se encuentra en la fase de desarrollo psico-físico, para percibir las sensaciones kinestésicas, y sus alteraciones emocionales (Añó, 1997 b).

Psicología evolutiva, técnicas grupales y sociales, efectivamente, la lista es amplia, pero Álamo (2001a) considera que las diferentes materias de conocimiento del entrenador deben partir desde un punto de vista pedagógico.

Con este requisito comienzan Moreno y Crespi (1986:9):

El monitor o animador deportivo han debido adquirir importantes conocimientos sobre psicopedagogía...el monitor o educador en su proceso de formación ha de adquirir una serie de hábitos y contenidos teóricos (pedagogía, antropología, sociología, psicología, educación física de base, técnicas deportivas, teoría y práctica sobre juegos, etc.) ...por tanto no cabe la figura del entrenador deportivo, en aquellos grupos de practicantes de actividad deportiva de formación.

La formación del monitor desde el ámbito federado

Según nuestro criterio, corroborado por estos últimos autores citados y anteriormente por Álamo (2001a), no contemplamos, como adecuadas, las titulaciones provenientes del ámbito federado, que contradictoriamente son las titulaciones predominantes en nuestro ámbito. Ahora bien, es de rigor señalar, por otro lado, que no se contempla, por parte de las federaciones, la educación de los niños en norma alguna.

Como asegura Fraile (1996) las federaciones no forman pedagógicamente. Así vemos que en los objetivos de los planes de formación de los técnicos deportivos, no se hace ninguna mención expresa a la educación de los niños deportistas, tal y como se deduce de la lectura del artículo 4 del Real Decreto 1913/1997⁹⁴. En él se concretan como competencias de los técnicos deportivos, la iniciación técnica y táctica, el entrenamiento o la competición, pero sin citar en momento alguno la educación. Sin embargo como señala Álamo (2001 a) la mayoría de los

⁹⁴ Artículo 4 del Real Decreto 1913/1997, de 19 de Diciembre, por el que se configuran como Enseñanzas de Régimen Especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas.

técnicos deportivos ejercen, contradictoriamente, su labor en el deporte escolar.

Para tener una idea general sobre el tema de los estudios académicos, se presenta, a continuación, una tabla sobre la carga académica que atesoran las diferentes figuras que pueden encontrarse en este sector.

Tabla 42: Carga formativa de los distintos responsables de deporte escolar:

Titulación	Horas de formación en asignaturas relacionadas con la educación *	Horas de formación totales *
Licenciado IVEF	550	3.200
Diplomado Magisterio Espec. EF	400	2.070
Director Actividades Educativas en el Tiempo Libre	180	510
Diplomado Educación Social	600	2.100
Técnico Deportivo Federación	0	548
Técnico Superior Actividad Física y Animación Deportiva	300	1.700

Fuente: Elaboración propia.

* Las cifras no deben tomarse de forma exacta sino orientativa, ya que puede haber pequeñas variaciones.

La conclusión es clara y rotunda, los títulos federativos no tienen ni una sola asignatura relacionada con la educación, sí en cambio las poseen el resto y en cantidad considerable, si bien, como es lógico, las de carácter social (Director de Actividades Educativas en el Tiempo Libre y Diplomado en Educación Social) adolecen de formación deportiva.

En el deporte escolar "se reclama profesionales que cumplan funciones más complejas que las que suelen asignarse a los técnicos deportivos", y "no sólo como animadores, sino de educadores, ya que el deporte a estas edades siempre es educativo, en una etapa de pleno desarrollo de su personalidad" (Vázquez, 1999:20-21).

El entrenador deportivo normalmente conoce un sólo deporte, teniendo una visión restringida de la iniciación deportiva, enfocando su actuación esencialmente sobre aspectos técnicos o tácticos y buscando el logro deportivo (Tercedor, 1998).

Efectivamente, la escasa formación polideportiva de los responsables, conlleva limitar la participación a los deportes más conocidos, que no tienen porqué ser los más adecuados (Ortúzar, 1995). Incluso tenemos programas como el de Gipuzkoa donde las actividades para las categorías benjamín y alevín se componen de actividades polideportivas obligatoriamente, por lo que las titulaciones federativas no resultan acordes a esta exigencia.

Fraile y otros (2001), han realizado un estudio comparativo sobre los criterios que manifiestan los técnicos de deporte escolar agrupándolos en tres categorías: Estudiantes de magisterio, Maestros de Educación Física y Entrenadores Deportivos. La muestra se componía de 212 profesionales de las provincias de Segovia y Valladolid.

Pues bien en las conclusiones de este estudio se recogen las importantes diferencias entre estos colectivos, cuestionándose la adecuación y formación de los técnicos deportivos. La formación de estos técnicos se basa en modelos "más relacionados con las finalidades federativas preocupadas por la competición" y se plasma esta inferencia en "un tipo de entrenamiento donde prevalecen los aspectos biofisiológicos sobre la dimensión cognitiva y afectivosocial del deportista", exigiendo especialización y rentabilidad, al entender que el ganar "estimula más a los escolares a participar".

Los entrenadores, según este estudio, son claramente más partidarios de favorecer el comportamiento disciplinado, la obediencia y el endurecimiento de los escolares, utilizando para ello estrategias directivas, frente a los postulados de otros técnicos no federativos más partidarios del diálogo y la negociación. Los autores determinan que el deporte de competición propugnado impide un tipo de práctica coeducativa, lo que lleva a una separación entre sexos, aspectos que contradicen los principios básicos de educación en general.

Otro dato reseñable lo obtenemos de un estudio de Asenjo y Maiztegui (2000), sobre las demandas de los monitores de deporte escolar, en las que éstos manifestaban que su perfil profesional no precisa tanto una titulación, como una formación deportiva y pedagógica. Ésta constaría del dominio de ciertas habilidades: ser educador, modelo para los niños, control sobre el grupo, capacidad para enganchar... Entre sus demandas incluyen reconocimiento profesional y económico.

En este caso tenemos por parte del monitorado una solicitud, tanto en formación deportiva como educativa, muy interesante. Se concreta,

además, en contenidos pedagógicos. Choca, por otra parte, la demanda de reconocimiento profesional y económico, cuando se ha afirmado previamente la no necesidad de titulación. Ahora bien, hay que situar esta postura en tanto en cuanto, más de la mitad de los encuestados no posee ningún tipo de titulación.

Por el contrario, Álamo (2001 a) considera que es fundamental que las personas que dirijan el deporte escolar estén cualificadas pedagógicamente, como así lo reconocen diferentes administraciones públicas como el Consejo de Europa. Organismo que recomienda, así mismo, prestar especial atención a la formación de los entrenadores por su responsabilidad moral sobre los menores (Petrus, 1997).

Cualificación también es la premisa establecida por García Aranda (1995) y por Knopp (1998). El primero establece que el parámetro más importante de calidad en deporte escolar es el que sirve para garantizar el contenido idóneo de las sesiones, y esto exige una cualificación de “experto en Educación Física”. Knopp, por su parte, señala que el responsable del deporte juvenil debe ser una persona cualificada pedagógicamente. Cualificada para asumir la responsabilidad educativa que han delegado en él los padres.

Para ello, y como resumen del epígrafe, consideramos que las administraciones públicas debieran desempeñar al menos estas dos funciones:

- Exigir una formación técnica adecuada (Fraile, 1996).
- Colaborar en la formación de los responsables (Vázquez, 2000).

5.5. EL PAPEL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL DEPORTE ESCOLAR

Son muchas las voces que reclaman la participación del profesorado del centro en las actividades extraescolares en general y en las deportivas en concreto. Y en el punto de mira cuando se habla de actividades físicas aparece específicamente el profesor de Educación Física.

Álamo (2001a) es rotundo al afirmar que el centro escolar y los profesores de Educación Física han de ser los principales protagonistas en la organización del deporte escolar.

Justamente esta es la línea seguida por García Aranda (1995), que considera, también, que el centro escolar es el principal responsable del

deporte escolar, debiendo establecer las medidas para que los profesores colaboren y se responsabilicen directamente de las tareas de programación, en concreto la dirección de los centros debe implicarse en establecer las garantías educativas elementales, así como los profesores, especialmente los de Educación Física, en establecer criterios, programaciones, y seguimiento del desarrollo de las actividades.

Pero la realidad es otra distinta y pese a ser reconocida como clave la participación de las personas que ejercen la docencia lectiva en las actividades, ésta no se da en exceso, sino más bien escasamente.

La implicación de los responsables del área de enseñanza, tanto en Cataluña, como en el resto de España, en relación con las actividades deportivas extraescolares es prácticamente inexistente o simplemente testimonial (Gz. Carballude, 1998:412)

Fraille (1996), por su parte, argumenta que el profesor no tiene interés por las actividades extraescolares y recoge el testimonio del presidente de la Confederación Española de Padres de Alumnos. Éste opina que el problema viene porque los profesores no se involucran en deporte más allá de las horas de clase y considera el deporte extraescolar como fundamental para crear hábitos deportivos saludables.

Si a nivel estatal, se produce este llamamiento a los profesores, en nuestro entorno más cercano también se escucha esta demanda como un estribillo que se repite en buen número de los colectivos de padres que han asumido, por diferentes razones, la responsabilidad del deporte escolar. Estos participativos padres piden asesoramiento, apoyo o colaboración en su trabajo a los profesores de Educación Física, que a su vez se excusan, alegando que su jornada termina a la misma hora que la de sus compañeros.

Sin embargo, se sigue manteniendo la petición de participación al profesorado, puesto que el deporte escolar requiere un planteamiento pedagógico y por ello debe estar dirigido por el profesor del centro (Vázquez, 1997; López Serra, 1998). En definitiva, se considera que el papel del profesor de Educación Física es fundamental (Devis, 1997).

Por este motivo, Petrus (1997) considera que los profesores de Educación Física no deben quedarse al margen del deporte escolar, cuya función principal es educativa, es más, critica su inhibición. De la misma forma que Romero (2001), cuando señala que la poca implicación de los docentes en actividades extraescolares dificulta el cumplimiento de las finalidades educativas.

En el estudio de Fraile y otros (2001) citado en este mismo capítulo, una de sus propuestas de actuación futura para mejorar el deporte escolar, se desarrolla en estos términos:

Solicitar a los maestros de Educación Física de los centros escolares de primaria que intervengan en el control de las actividades deportivas escolares para facilitar una mayor conexión entre los programas de sus asignaturas y las actividades extraescolares, exigiendo su aprobación en los consejos escolares como parte del Proyecto Educativo del Centro.

Mayor implicación del profesorado es demandada, también por González y Moreno (2001), en concreto para el control de las actividades deportivas extraescolares, es decir, control de su calidad pedagógica y de una oferta racional sin discriminación en función del género.

Cruz (1997) pide a los responsables deportivos incentivar la participación de los profesores de Educación Física, para no repetir los errores de otros países más avanzados deportivamente, que se encuentran con un pobre nivel en los técnicos de deporte escolar.

Al docente se le pide, incluso, que sea capaz de colaborar tanto en el mundo interior como en el exterior de los centros, para que la experiencia educativa del alumnado sea individual y socializadora (Pereda, 2000).

¿Por qué se produce esta criticada inhibición? Los docentes consideran fuera de su responsabilidad educativa lo que no sucede dentro del marco espacial temporal del horario lectivo, aunque Makazaga (1996) se manifiesta en desacuerdo con esta postura de los profesores.

La participación del profesor es solicitada hasta apelando al altruismo, como hace Moreno (1998), demandando a los departamentos de los centros una labor de coordinación para dirigir adecuadamente las actividades extraescolares. Pero como apunta Gómez (1996), los profesionales de la enseñanza no ven reconocida su labor por lo que su indispensable intervención en la gestión del deporte escolar no se produce.

A nuestro entender la implicación de todo el profesorado en las actividades extraescolares y en el deporte escolar en concreto es fundamental. Pero sobre todo del profesorado que tiene en su currículo cierto nivel de formación educativo, puesto que un número elevado de docentes sólo presentan en este aspecto su Certificado de Adaptación Pedagógica, insuficiente bajo nuestro punto de vista para las tareas, educativas que se requieren en este campo.

Sin embargo, pese a considerar importante el concurso de los propios docentes del centro, sobre todo si pertenecen al campo educativo y deportivo, entendemos que ésta debe ser una decisión voluntaria del profesor, puesto que se sale de la considerada como jornada normal, lectiva, para el conjunto del profesorado.

Vías para posibilitar la participación

Como ha quedado reflejada, la solicitada participación del profesorado, por diversas razones no se produce en la medida deseada. ¿Cómo paliar este hecho? Una forma sería adaptar las condiciones de trabajo de los docentes interesados en las actividades extraescolares (Giménez, 1997).

Ureña (1999) indica que la administración educativa debe incluir en los horarios del profesorado, horas con rango lectivo para organizar y diseñar la actividad física extraescolar, no dejando esta parcela al altruismo del profesor.

Es preciso, para ello, que la administración educativa posibilite que los profesores de Educación Física supervisen y controlen la actividad física extraescolar en sus centros escolares, conformando un plan genérico de educación corporal desde el proyecto educativo de centro (Fraile, 2001). Por nuestra parte ya hemos abogado anteriormente por flexibilizar el horario de los responsables que vayan a asumir esta labor (Ortúzar, 1995). O como propone Fraile (1996) el profesor de Educación Física podría realizar el seguimiento de la actividad a cambio de una compensación horaria o económica.

En estas posibles medidas se antoja imprescindible el papel del director del centro, figura que Gz. Carballude (1998), al igual que nosotros, considera necesaria para relanzar el deporte escolar.

También Gómez (1996) tiene en cuenta a los responsables máximos de los centros escolares, puesto que opina que es su función ocuparse del deporte escolar, integrándolo en el proyecto educativo del centro y dotándolo de medios. Ciertamente el director del centro o, si se quiere, el equipo directivo, ha de ser por lógica, y por ley, el responsable último de toda la actividad que se genere en el centro, incluida desde luego la deportiva, y quien debe rendir cuentas al consejo escolar máximo órgano de representación.

Medios fundamentales como el de un responsable cualificado, que avale la educación del alumno también en el horario extraescolar. Como indica Blázquez (1996), es tarea de los responsables educativos del centro supervisar y controlar la actividad para garantizar que esté orientada a la educación integral del niño. En este sentido un estudio de la revista Eroski (1996) realizado por especialistas en educación infantil, expresa la necesidad de contar en los centros escolares con un asesor en actividades extraescolares que oriente a padres e hijos sobre las actividades más recomendables.

Acercándonos a nuestro entorno geográfico, dentro de la Comunidad Autónoma del País Vasco, en el territorio de Gipuzkoa, se obtienen, unos altos índices de participación del profesorado en deporte escolar, y más aún en comparación con las conclusiones de Gz. Carballude (1998) en Cataluña, sobre la nula implicación del profesorado en estas actividades, ateniéndonos a los datos sobre la procedencia del coordinador, no de los monitores, en los centros escolares de Gipuzkoa (Ramírez y Mendizábal, 2000).

Un 65,5 % de los coordinadores de deporte escolar de este territorio son profesores del centro, que dedican parte de la carga docente que les corresponde a esa tarea; el resto son contratados específicamente, a tiempo parcial o a tiempo completo para esta labor, prestando sus servicios en relación directa con el número de alumnos que participan en los programas de deporte escolar. Cifra que verdaderamente conlleva un alto nivel de calidad comparando con otras realidades donde los profesores, por diferentes razones, se inhiben de lo no lectivo.

Pensamos que este hecho responde a la buena estructura organizativa de este territorio, que por el contrario, no poseen ni Alava ni Bizkaia. Estos territorios no han establecido, un sistema estructurado como el guipuzcoano, que consta de una organización a nivel territorial, comarcal, municipal y de centro muy definida, que propicia otra dimensión cualitativa.

Entendemos, basándonos en nuestro conocimiento del deporte escolar del País Vasco, que Bizkaia está muy lejos de obtener los altos índices de participación del profesorado en el deporte que presenta Gipuzkoa, si bien tampoco creemos llegue a los bajos niveles señalados en Cataluña.

Una aproximación estimativa, utilizando para ello las listas de delegados de los colegios que participan en competiciones escolares, nos indica que una muy pequeña parte de los colegios públicos cuenta con

coordinador, siendo notablemente mayor el número de éstos en los centros privados. Ahora bien, nos consta, así mismo, que una buena parte de los coordinadores se dedica únicamente a coordinar y concertar los horarios de las competiciones, sin poder precisar el número exacto de los que desempeñan una u otra función.

No es difícil establecer una relación directa entre la elevada participación de los escolares de Gipuzkoa, presentado en el capítulo 4, y la comentada alta participación del profesorado en las tareas de coordinación, razón que vendría a demostrar la trascendencia de esta implicación, cuyas circunstancias para llevarse, o no, a cabo son objetivo de este trabajo.

5.6. EL PERFIL IDÓNEO DE LOS RESPONSABLES DE DEPORTE ESCOLAR

Se va a tratar en este epígrafe de establecer el perfil que se considera más adecuado para las dos figuras básicas del deporte escolar: el monitor y el coordinador. Pero siendo conscientes de las limitaciones coyunturales (culturales, económicas, etc.) para alcanzar la generalización de estos deseados perfiles, plantearemos, además del perfil preferente, otras alternativas que tengan en cuenta estas dificultades.

¿Quiénes deben ser los responsables del deporte escolar? ¿Qué cualificación o titulación deben tener?

A lo largo de este capítulo se ha recogido el bagaje formativo que ha de poseer el encargado de esta tarea y en la tabla siguiente se resumen los aspectos formativos que se consideran necesarios.

Tabla 43: Formación necesaria de los responsables de deporte escolar

Formación general	Formación específica
Pedagogía	Técnicas grupales
Psicología	Técnicas de comunicación
Deportiva o Técnica	Resolución de conflictos
Humana	Educación física de base
Antropología	Técnicas deportivas
Sociología	Teoría y práctica sobre juegos
Gestión	Habilidades sociales
Animación deportiva	Transmisión de valores
Organización	Rendimiento
Planificación	
Coordinación	

Fuente: Elaboración propia.

Es evidente que una formación de conjunto en los temas citados no se puede adquirir fuera de un currículo formal. En otras palabras, para el desarrollo profesional en el deporte escolar se requiere una cualificación concreta, exigencia reiterada, por trascendental, por numerosos autores ⁹⁵.

Una vez dado por hecho este reconocimiento básico, se trata de concretar qué perfil corresponde a esa cualificación. Como señala Vizuete (1998), es imprescindible la regulación del perfil o titulación necesaria para el trabajo en este campo, impidiendo el acceso a personas no preparadas para ello.

En este último grupo se incluyen los técnicos que sólo acreditan un perfil deportivo, figura que ya ha sido descartada por inadecuada (Moreno y Crespi, 1986; Ortúzar, 1995; Tercedor, 1998; Vázquez, 1999; Álamo, 2001 a).

Otros perfiles que se han citado en este trabajo son genéricos, como educador, educador deportivo, animador deportivo, coordinador deportivo, director de deporte juvenil, experto en Educación Física, y no se corresponden, en principio, con estudio académico reglado alguno. Como tampoco se corresponde, aún, con ningún perfil, lo establecido por la administración deportiva de la Comunidad Autónoma Vasca, que es a

⁹⁵ García Aranda, 1995; Ortúzar, 1995; Fraile, 1996, 2001; Gómez, 1996; Petrus, 1997; Arregi, 1998; Knopp, 1998; Vizuete, 1998, 1999; Álamo 2001 a; Martínez del Castillo, 2001.

quien corresponde regular el nivel profesional o la titulación adecuada para asumir la responsabilidad de educar a los alumnos en el deporte escolar.

En esta comunidad autónoma, el artículo 62 de la LDPV de 1998, trata precisamente del tema en cuestión, sin embargo, deja la concreción del título pertinente en futuras disposiciones de desarrollo que están por llegar:

Para la realización de servicios de enseñanza, dirección, gestión, entrenamiento, animación y cualesquiera otros directamente relacionados con el deporte, los poderes públicos exigirán, en el ámbito propio de sus competencias, la posesión del correspondiente título oficial. A través de las disposiciones de desarrollo de la presente ley se efectuará, en los distintos ámbitos, la concreta delimitación del alcance de la obligatoriedad de las titulaciones (Artículo 62).

No está definido, por tanto, en la Comunidad Autónoma Vasca, cuál es el correspondiente título oficial para el deporte escolar, ni la delimitación del alcance de su obligatoriedad.

A este respecto Pereda (2000) considera que para poder llevar a cabo las actividades extraescolares, en general, y el deporte escolar, en particular, son necesarios nuevos perfiles profesionales o cambios en los existentes. Se trata de educadores que han de llevar a cabo las distintas tareas implicadas en la planificación, organización, desarrollo, coordinación, y evaluación de este tipo de actividades, teniendo en cuenta, además, su integración en el proyecto educativo de centro.

En la bibliografía consultada, la figura concreta más citada y reconocida es la del profesor del centro escolar, en primer lugar profesor, en sentido general ⁹⁶, y en segundo profesor Educación Física ⁹⁷.

Ahora bien, como vemos a continuación, por las funciones que se le otorgan en la mayoría de las ocasiones, se sitúa al profesor en el papel de "coordinador", no especificando claramente que asuma, también, la figura del "monitor" o responsable directo y concreto de un grupo de alumnos:

- El perfil que debe reunir el responsable de la organización debe ser el de un profesional de la educación física con formación en gestión y organización deportiva. En primaria el maestro especialista en

⁹⁶ García Aranda, 1995; Gómez, 1996; Makazaga, 1996; Giménez, 1997; Vázquez, 1997; López Serra, 1998; Moreno, 1998; Ureña, 1999; Martín Bris, citado en Pereda, 2000; González y Moreno, 2001; Romero, 2001.

⁹⁷ Ortúzar, 1995; Fraile, 1996, 2001; Cruz, 1997; Devis, 1997; Petrus, 1997; González Carballude, 1998; Hernández y Velázquez, 1999; Lekue, 1999, Álamo, 2001 a.

Educación Física y en secundaria y bachillerato el licenciado, profesores del centro que continúan su tarea al terminar el horario escolar (Gz. Carballude 1998).

- El deporte escolar debe estar supervisado por los responsables educativos (Maestros Especialistas en Educación Física y Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte). Este requisito puede ser un importante aval para que el deporte escolar esté orientado adecuadamente a la formación integral de los practicantes (Álamo a, 2001).
- El deporte escolar debe estar dirigido por el profesor del centro o persona cualificada en gestión y animación deportiva (Hernández y Velázquez, 1999).

La postura de Martínez del Castillo y Jiménez también se orienta hacia una figura que asegure adecuadamente la consecución de unos objetivos liderando el proceso:

Dentro del proceso general de ordenación de las titulaciones - formaciones y de regulación del ejercicio profesional en la actividad física y el deporte, debería regularse la presencia en todas las entidades que ofrezcan diferentes actividades física y deportes, de al menos un Licenciado en Ciencias de la actividad física, especializado en Gestión Deportiva, bien como Director Gerente y /o Director Técnico. La presencia de este profesional titulado y especializado salvaguardaría adecuadamente: la salud y otros derechos de los consumidores de los servicios ofertados por las organizaciones deportivas y los intereses de los propietarios públicos o privados de las entidades (2001:38).

Dejando, por el momento, pergeñado quién ha de ser el "coordinador" o cabeza visible de la actividad deportiva extraescolar, hagamos otro intento por delimitar, la figura del monitor, fijándonos en las directrices de la LDPV. En ella, los artículos 54 y 55 marcan las características y orientación del deporte escolar, que será:

Preferentemente polideportivo y orientado a complementar la educación escolar integral, al desarrollo armónico de la personalidad, a la consecución de unas condiciones físicas y de salud y a una formación que posibiliten la práctica continuada del deporte en edades posteriores.

Del ambicioso contenido de esta ley se deduce que quien trabaje en esta comunidad en deporte escolar responsabilizándose de los alumnos, debe estar formado para atender las exigencias expresadas. Pues bien, difícil será encontrar fuera de los profesionales de la educación deportiva

(Maestro Especialista en Educación Física y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) quien esté capacitado para hacerlo.

En cierta forma, hasta este momento hemos presentado un debate ficticio, argumentando que no existe titulación oficial alguna o mínimos de formación o en definitiva regulación profesional de este ámbito. Nada más lejos de la realidad, si nos ajustáramos a la legislación del ámbito de educación. Recordemos, antes de nada, que el deporte escolar no es más que una parte de las llamadas actividades extraescolares. Pues bien, tanto la administración educativa del Estado, como la administración educativa de la Comunidad Autónoma Vasca regulan claramente quiénes son los responsables de estas actividades extraescolares y con qué funciones.

Veamos en primer lugar las leyes del estado, dónde es de destacar la creación de una nueva, ya no tanto, figura en los Institutos de Educación Secundaria y que ha de desempeñar una función básica, se trata del Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, que refleja, bien a las claras, dónde van a estar los responsables de las actividades que están fuera del horario lectivo.

En el cuadro siguiente (tabla 44) distinguimos las funciones o tareas a desempeñar y quiénes son los encargados de cumplirlas, por un lado en las Escuelas de Educación Infantil y en los Colegios de Educación Primaria y por otro lado en los Institutos de Educación Secundaria, de carácter público, según la legislación estatal.

Tabla 44: Funciones del grupo docente del claustro de los centros educativos públicos en las actividades extraescolares.

Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria	Institutos de Educación Secundaria
Elaboración del Programa anual de actividades complementarias y extraescolares	
Equipo directivo (formado por director, jefe de estudios y secretario) ⁹⁸	Jefe del departamento de actividades complementarias y extraescolares ⁹⁹
Coordinar las actividades complementarias y extraescolares	
Jefe de estudios ¹⁰⁰	Jefe del departamento de actividades complementarias y extraescolares ¹⁰¹
Organizar y realizar las actividades complementarias y extraescolares	
Equipos de ciclo (formados por todos los maestros que imparten docencia en él) ¹⁰²	Departamento de actividades complementarias y extraescolares (integrado por el jefe del mismo, y para actividad concreta, por los profesores y alumnos responsables de la misma) ¹⁰³

Fuente: Elaboración propia.

No hay lugar a dudas, el perfil, la figura, los responsable de elaborar, organizar, facilitar o incluso realizar las actividades extraescolares entre las que se encuentra el deporte escolar son los profesores del centro, bien de primaria, bien de secundaria, según el caso.

⁹⁸. Art. 31y 34 del Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

⁹⁹. Art.47 del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Enseñanza Secundaria.

¹⁰⁰. Art. 31 del Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

¹⁰¹. Art. 47 del Real Decreto 83/1996.

¹⁰². Art. 39 del Real Decreto 82/1996.

¹⁰³. Art. 14, 17, 18, 81 de la Orden de 29 de Junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria.

Pasando a la Comunidad Autónoma del País Vasco, la correspondiente Ley de la Escuela Pública Vasca garantiza la autonomía pedagógica, de organización y de gestión de los centros educativos (públicos). Manifestación de esa autonomía es la aprobación entre otros documentos, del Plan Anual de Centro, que está integrado, también entre otros documentos, por el Programa de actividades de formación, extraescolares y complementarias.

Esta ley expresa quién dentro de la escuela, tiene las responsabilidades en deporte extraescolar. En concreto cita que el programa de actividades extraescolares, entre las que se encuentran las deportivas, debe ser elaborado, coordinado y supervisado, por el equipo directivo (director, jefe de estudios y secretario) y aprobado por el consejo escolar. La asamblea de padres puede realizar las propuestas que considere oportunas y por último, el programa debe reflejar las intenciones que emanan del PEC (Proyecto educativo de centro) y del PCC (Proyecto curricular de centro), desarrollándose en el marco de la programación general del centro (Ley 1/1993 de 19 de Febrero, artículos 28, 31, 36, 38 y 48).

En este caso la legislación tampoco deja lugar a interpretaciones, tenemos meridianamente señalados los responsables de elaborar, coordinar y supervisar el deporte escolar, junto a las demás actividades extraescolares.

Otra figura a tener en cuenta, junto al equipo directivo, es el Responsable del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX), creada a partir de la Resolución 30 de Setiembre de 1995 del Director de Gestión de Personal del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco que convoca para el Curso 1995/1996 un Programa Piloto de Actividades Complementarias y Extraescolares.

Este miembro del Claustro es un profesor más, con dedicación exclusiva, en régimen de Comisión de Servicios con funciones específicas y una jornada de trabajo diferente. Un tercio de permanencia en el centro en horario lectivo, en labores de coordinación con el equipo directivo y con el resto del profesorado, planificación y coordinación del proyecto, dinamización de las actividades, etc. Dos tercios de la jornada (4 horas) en horario no lectivo, de dedicación al desarrollo de las actividades docentes propias del programa.

En el territorio de Bizkaia, objeto del trabajo, en el séptimo año de andadura (2002/03) del Programa ACEX, pertenecen a éste noventa y siete profesores, de los cuáles diez se dedican al Deporte Escolar. En alguno de los centros se han creado auténticas organizaciones que dinamizan a todo un barrio, con importantes movimientos de recursos y de participación.

En definitiva, en Bizkaia está reglado qué personas (equipo directivo y responsable de ACEX), qué nivel académico (maestro o licenciado) y de qué forma desarrollar el deporte escolar. Además, en la situación coyuntural actual, con el acusado descenso de natalidad y la consiguiente disminución del alumnado, propicia un excedente de profesorado que podría generalizar los programas de ACEX.

¿Qué problema puede surgir, entonces, en el desarrollo de un programa de actividades físico deportivas para que en el territorio de Bizkaia, en pocos centros se cumplan las funciones marcadas por la ley? Entendemos que, por los motivos que sean, se produce cierta inhibición del Departamento de Educación en el seguimiento de lo establecido, inhibición de la Delegación Territorial, inhibición de la Inspecciones, cesión de responsabilidades de la dirección de los centros a las APA y por ultimo desentendimiento del docente en aquello que esté fuera de su horario, entre otros factores.

La conclusión es que en Bizkaia el deporte escolar se desarrolla fuera de la competencia y tutela del profesorado del centro escolar, figura que consideramos, y ha sido considerada por buen número de autores como indispensable.

5.7. PROPUESTA ALTERNATIVA DEL PERFIL DE LOS RESPONSABLES DE DEPORTE ESCOLAR

Ha quedado expuesto cual es el perfil pertinente, para los responsables del deporte escolar; con las premisas marcadas por LDPV y las pautas apuntadas por los diferentes autores, los coordinadores y educadores (monitores) deben tener un perfil obligadamente educativos y sólo cabe, por tanto, las titulaciones de Maestro Especialidad Educación Física y el Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

En un nivel menos favorable, y en caso de no poder cumplirse la situación preferente señalada, se podría contar con diplomados o licenciados en otros estudios de carácter educativo (otras especialidades de magisterio, educación social, pedagogía, psicología, psicopedagogía), que

hayan completado su formación con la práctica y estudio de la actividad física, sin olvidar a los Técnicos Superiores en Actividades Físicas y Recreación Deportiva que provienen de los Módulos Formativos de Grado Superior.

Estos dos estadios suponen, tal vez, una situación deseable pero escasamente real. Efectivamente, en la actualidad, como ya ha quedado expuesto, el deporte escolar está en manos de personas con escasa formación, en una organización y estructura tradicional, con escaso, evidentemente, reconocimiento social.

Pasar a una situación en la que los coordinadores de los centros sean los propios docentes o un titulado universitario medio o superior, contratado al efecto, no parece una meta utópica, aunque tampoco exenta de dificultades. El ejemplo de Andalucía es buena prueba de ello, en esta comunidad autónoma, para que un centro pueda presentarse al programa de deporte escolar, su consejo escolar deben elegir entre su personal docente un delegado de Centro que se encargará de coordinar las actividades en el mismo ¹⁰⁴. Ahora bien, pretender la generalización de estos perfiles en el nivel de monitor, se antoja en el panorama actual, una auténtica quimera al alcance de prácticamente ningún centro.

Porque ¿quién paga estos profesionales perfecta e idóneamente cualificados? El poder político acepta y defiende una sociedad del bienestar, pero de un bienestar sostenido por fondos públicos sólo en sus aspectos básicos, y las actividades extraescolares, el deporte escolar, como aspecto complementario y opcional, sólo es previsible que sea costeado en parte. La otra parte, indefectiblemente, tocaría pagarla al beneficiario, que hoy al menos, es muy poco beneficiado, por la ya comentada calidad de la oferta, y por tanto remiso al pago de la actividad.

Además, el deporte escolar, por la estrecha franja horaria que ocupa, precisa poca dedicación semanal, el bajo nivel de cualificación que se le adjudica conlleva una baja retribución, creando un sector profesional muy poco atractivo, salvo en algunas modalidades deportivas concretas.

Acorde a este criterio, los nuevos modelos de deporte escolar, como los llevados a cabo en Valladolid, Andalucía o en Extremadura, potencian la figura del coordinador, perfectamente titulado, confiándole el cometido, de garantizar la calidad educativa del programa, supervisando la que la labor de los monitores se ajuste a los objetivos establecidos, en sintonía con el ideario del centro.

¹⁰⁴ Artículo 7 de la Orden de 12 de Julio de 2001, Junta de Andalucía.

La colaboración del voluntariado

Estas circunstancias nos llevarían a proponer un modelo de organización de los recursos humanos en el centro escolar no ideal, pero intentando, más aún, garantizando, que la actividad siga siendo educativa. Estas limitaciones, llevan obligatoriamente a contemplar la colaboración de técnicos de distintos niveles de formación, incluyendo voluntarios, en los programas de actividades extraescolares.

El planteamiento en este sentido es bueno, la utilización de voluntarios conlleva, como es lógico, una serie de ventajas y de desventajas inherentes a esta figura; aprovechando aquellas y minimizando éstas, contaríamos con un colectivo de primer orden que funciona, y muy bien, en diferentes ámbitos de la acción social.

Como defiende Gz. Carballude (1998) hay que reconocer que es preferible un voluntario con dedicación y autoformación, que un titulado sin vocación ni ilusión.

Tabla 45: Ventajas e inconvenientes del voluntariado en el deporte escolar.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
+ Aceptación por los alumnos	- Formación
+ Flexibilidad	- Continuidad
+ Personalización	- Coordinación institucional.
+ Operatividad	- Nivel de planificación
+ Espontaneidad	- Reconocimiento social
+ Adaptación	- Continuidad
- Burocratización	- Estabilidad
- Coste	- Exigencia *
+ Fomenta la participación ciudadana	
+ Fomenta la concienciación y educación ciudadana	

Fuente: Elaboración propia.

El otro lado de la balanza nos lo acerca, también, Gz. Carballude (1998), señalando que el personal idóneo rara vez se encuentra entre los responsables de tipo voluntario. García Aranda (1995) afirma que el papel del voluntariado es insustituible, pero no en las tareas de docencia, de

relación directa con los escolares, que precisan alto grado de conocimiento, una cualificación que no disponen los voluntarios.

Precisamente por esta razón el profesional no puede ni debe ser sustituido por el voluntarista y menos por el voluntarista *medio compensado* (Solar, 1994).

Esta postura está, ni más ni menos, avalada por las leyes del voluntariado, que definen al voluntario como la persona que libre y desinteresadamente se compromete a realizar actividades de interés general¹⁰⁵, en el caso que nos ocupa actividades deportivas extraescolares.

La función genérica fundamental del voluntariado es la de "colaborar" en la organización, aumentando y mejorando las actividades¹⁰⁶. Ahora bien, los voluntarios en ningún caso deben desempeñar servicios que puedan ser realizados por un profesional¹⁰⁷.

Extremos que son vulnerados extensamente, en toda la geografía autonómica y estatal. Si bien, esta permisividad es aceptada como un mal menor, entendiendo que no hay recursos económicos, ni conciencia social para la generalización de la figura profesional del coordinador y del monitor de actividades extraescolares. El voluntario, en realidad, no debiera suplantar al profesional, puesto que, retomando a García Aranda (1995), no está cualificado para la docencia, sino para colaborar con él, complementando su tarea educativa.

En cualquiera de los casos, se contempla que la actuación del voluntario debe enmarcarse en el Proyecto Educativo y estar integrado en la organización y planificación general del centro. Entre sus derechos, se encuentran el apoyo técnico y humano, la cobertura de un seguro y la compensación por sus gastos.

En el mundo del voluntariado, en cierta forma, existen tres niveles de colaboradores:

- Formado profesional: Con estudios específicos.
- Formado no profesional: Con conocimientos, experiencia, formación
- No formado: Aporta su disposición a colaborar.

¹⁰⁵ Ley 17/1998, de 25 de Junio, del voluntariado (CAPV).

¹⁰⁶ Orden de 11 de Octubre de 1994 por la que se regula la actividad de voluntariado en los centros públicos que impartan enseñanzas de régimen general, BOE de 25/10/94.

¹⁰⁷ Véase ley y orden anteriores.

El voluntario, como contrapartida por su trabajo, obtiene diferentes satisfacciones (Heinemann, 1999):

- Vinculación y relación social, encuentros frecuentes, amistad, simpatía.
- Reconocimiento, respeto, agradecimiento, prestigio.
- Compensación a otros ordenes de la vida, decepciones, expectativas no satisfechas en la familia o en el trabajo.
- Por la tarea en sí misma.

Ahora bien, si finalmente se considera procedente contar con el voluntariado, tanto como colaborador en la docencia, según correspondería, como, sobre todo, docente con relación directa con los alumnos, pese a ir contra la legalidad vigente y contra una lógica formativa ya argumentada, trabajar con el voluntariado precisa tres premisas fundamentales para conseguir una organización eficaz y eficiente: formación, animación y control.

Formación. Tiene que existir una coordinación con los voluntarios, exigiendo una formación inicial, procurando y facilitando una formación permanente, imprescindibles ambas para el trabajo educativo con niños y jóvenes.

Animación. Procurando una satisfacción, una correspondencia a ese trabajo por medio de una retribución en forma de cursos de reciclaje, dietas, reconocimiento personal y social, etc.

Control. La labor educativa debe, tanto o más que cualquier otra, por tratar con niños en período de formación, ser evaluada con un estrecho seguimiento por la coordinación.

La relevancia de la figura del coordinador

Hemos establecido, en suma, las bases teóricas para que el voluntariado pueda asumir un papel protagonista en el deporte escolar, reconociendo las limitaciones coyunturales que impiden que quien verdaderamente se adecua al perfil exigible a una tarea de elevado nivel lo pueda desempeñar.

Se pasa, por tanto, de unas propuestas integradas por completo por profesionales de la educación con titulaciones universitarias, a otra mixta, contemplando en el organigrama la presencia de voluntarios.

De dar esta opción por buena, sólo debiera hacerse realizándolo al máximo el papel del coordinador, es decir, del máximo responsable del deporte escolar, del comúnmente llamado coordinador de actividades deportivas extraescolares.

En esta opción, él es el único profesional de la educación, garante de que el programa sea verdaderamente educativo, el responsable de formar, animar y controlar a los monitores educadores que trabajan en contacto directo con los alumnos. Responsable de facilitarles las herramientas, situaciones, programaciones, evaluaciones, estructura, organización, los medios y estrategias, en definitiva, para alcanzar los objetivos que el centro escolar establece para el horario no lectivo, parte fundamental e insustituible de la educación integral del alumno.

Estamos hablando, de un perfil de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte o en segundo término de un Maestro Especialista en Educación Física, con formación complementaria en gestión deportiva.

La mejor forma de contar con estos profesionales, es mirar hacia lo que ya se tiene, es decir, intentar que el profesor de Educación Física, tanto en un centro público como en uno privado, se encargue de la actividad deportiva lectiva y no lectiva, entendiendo que domina la educación a través del movimiento corporal, está imbricado en el funcionamiento del centro, conoce al resto de docentes y su "modus operandi" y conoce al alumnado, pudiendo de manera óptima servir de puente entre ambos tiempos pedagógicos, lectivo y "extraescolar".

En el caso de tener que contar con un coordinador profesional ajeno al centro o, mejor expresado, que no esté en la plantilla docente "lectiva", sería recomendable que esta figura quede, de alguna forma, implicado en el horario normal, por las razones esgrimidas anteriormente.

El coordinador, como es lógico, es el máximo responsable del deporte escolar, pero no el único, pudiendo llegar a contar, con un importante número de colaboradores, dependiendo del número de alumnos y/o del volumen de actividad.

Dentro del conjunto de colaboradores, insistimos, sería preferible el mayor número posible de profesionales ¹⁰⁸ acreditados con las titulaciones ya comentadas, sobre todo en las edades donde se requiere para la docencia una formación todavía más pedagógica, si cabe, como prebenjamines, benjamines o alevines ¹⁰⁹. Estos técnicos formarán equipo con el voluntariado, que pudiera estar, preferiblemente, "formado", es decir, con conocimientos y experiencia.

En el mundo del voluntariado, la titulación que más se acerca, según nuestra opinión, al perfil de educador voluntario, es la de Monitor y/o Director de Actividades Educativas en el Tiempo Libre, en cuanto a que posee una importante carga formativa en el aspecto principal de la cuestión: la educación. De hecho, el objetivo de su formación es asumir *la función de educador encaminado al desarrollo personal del educando y al desarrollo de la comunidad*.

En el panorama actual, contando con lo anteriormente defendido, es urgente que estos profesionales, o voluntarios formados, sustituyan a bienintencionadas y meritorias asociaciones de padres, asociaciones deportivas u otras personas y entidades, en la coordinación y desarrollo de los programas de deporte escolar, trascendentales para la sana y equilibrada formación de nuestros alumnos.

¹⁰⁸ Las ventajas de la mayor profesionalización las recoge Gz. Carballude (1998:414-416) en las conclusiones de su trabajo de investigación, y al menos suponen:

- Mayor participación por parte del alumnado.
- Mayor oferta de actividades de competición
- Mejor nivel de calidad en la enseñanza deportiva.
- Mejor rendimiento en cuanto a resultados en los juegos escolares.
- Mejor opinión de los padres con referencia al deporte extraescolar.

¹⁰⁹ Esta prioridad la establece también la "Ponencia sobre cualificación de la docencia deportiva en el Deporte Escolar" de Gipuzkoa, en la que se entiende que la formación más adecuada para estas categorías corresponde a la licenciatura en ciencias de la actividad física y el deporte, el profesor especialista en educación física y el técnico superior en actividades físicas y recreación deportiva.

CAPÍTULO 6. PROPUESTA DE MODELO DE ORGANIZACION DE DEPORTE ESCOLAR

- 6.1. PRIMER NIVEL: AUTONÓMICO
- 6.2. SEGUNDO NIVEL: TERRITORIAL
- 6.3. TERCER NIVEL: COMARCAL
- 6.4. CUARTO NIVEL: MUNICIPAL
- 6.5. QUINTO NIVEL: COLEGIAL

6.1. INTRODUCCIÓN

Cuando un estudioso del deporte escolar profundiza en este complejo tema que es el deporte escolar, suele acontecer normalmente que proceda a plantear medidas que puedan contribuir a mejorar, al menos, algunos de los elementos que lo componen, como puede ser el caso del aspecto organizativo, tal y como se ha tenido en consideración llevar a cabo en las investigaciones de Gz. Carballude que termina su tesis doctoral “Organización del Deporte Extraescolar en los centros docentes de Barcelona y su cinturón. Diseño de un modelo” con unas conclusiones que tienen que ver precisamente con el aspecto organizativo:

1. Los centros escolares no son los únicos responsables de organizar el deporte extraescolar.
2. Es necesaria la participación activa de los órganos de gobierno de los centros en la organización de las actividades extraescolares.
3. Es aconsejable la implicación de profesores de otras materias como colaboradores en las actividades deportivas extraescolares.
4. La implicación del equipo de orientación debe realizarse cada vez en mayor grado y no limitarse solamente a actuaciones puntuales (1998:417).

Es de sumo interés para un epígrafe de propuestas organizativas recoger las finales de este mismo autor:

1. Consideramos que las conclusiones nos permiten apreciar con cierta claridad que las ventajas de las organizaciones que nosotros denominamos como de tipo más profesional son más eficientes y eficaces que las que denominamos de tipo más voluntario.
2. Creemos por lo tanto que en todos los centros educativos se deberían adaptar las estructuras existentes, o crear otras nuevas con el fin de conseguir más calidad. Las autoridades con incidencia en el tema, deberían facilitar la ayuda tanto en el ámbito de asesoría, como en el ámbito económico, para que este tipo de estructuras pueda alcanzarse en todos los centros.
3. Creemos que esta ayuda de los organismos oficiales, debería comenzar por el reconocimiento del tiempo que se dedica a organizar y controlar las actividades extraescolares como horario lectivo, siempre que los responsables estén en posesión de la titulación adecuada y reúnan las condiciones requeridas.
4. Consideramos que, a partir de este reconocimiento y de la introducción paulatina de las propuestas que indicamos en el diseño, podremos empezar a pensar en una revalorización y un reconocimiento de los valores y cualidades del deporte practicado en centros escolares o en instituciones similares. Por la misma razón creemos que se producirá un aumento razonable del número de practicantes en este tipo de actividades (Ibid., 418).

También es importante reflexionar, por último, sobre los rasgos que pueden sustentar un nuevo modelo de deporte escolar, propuesto por Álamo (2001a) en su trabajo de investigación "Análisis del deporte escolar en la isla de Gran Canaria. Hacia un modelo de deporte escolar" y que seguidamente resumimos:

- Es necesario que el deporte escolar se gestione desde las instituciones educativas y no desde las deportivas.
- El deporte escolar debe responder al ideario general educativo.
- La participación de los niños y niñas debe asegurarse ofreciendo las mismas oportunidades a todos con independencia de sexo, edad o capacidades físicas o técnicas.
- Se debe implicar a los alumnos en la planificación y toma de decisiones relacionadas con la actividad.
- Aislar al deporte escolar del espectáculo como entretenimiento público y concentrar los esfuerzos en las necesidades de los jóvenes.
- Las normas y reglas deben adecuarse a los participantes.
- Los comportamientos de los padres, árbitros, entrenadores y directivos deben estar en consonancia con el aspecto deportivo.

Entresacamos de las aportaciones de estos dos autores, la necesidad de participación e implicación de todas las instancias relacionadas con el deporte escolar, principalmente de las que pertenecen al centro, alumnos incluidos, en especial de los profesores y responsables cualificados, unidos todos por el ideario del centro y con el asesoramiento y apoyo económico de las autoridades institucionales, educativas sobre todo, a quienes corresponde equiparar, como lectivas, las actividades extraescolares.

Las propuestas de estos dos autores se enmarcan, por tanto, en dos dimensiones, una que hace referencia a la organización interna del centro escolar, integrada en una segunda, externa, de carácter institucional.

Aportaciones, las recogidas, ciertamente extrapolables a cualquier realidad española y desde luego a la que centra el presente trabajo. De hecho, en Bizkaia, no encontramos sistematización organizativa común alguna. Si nos fijamos en el nivel externo más próximo al centro escolar, el municipal, la realidad vizcaína muestra la existencia de ayuntamientos que no prestan ninguna atención ni recursos al deporte escolar y con otros, por el contrario, muy comprometidos, dependiendo, el grado de intervención, de la voluntad de los gestores municipales o de sus políticos ocasionales.

El nivel de participación municipal habitual consiste en la impartición de cursillos de natación y la cesión de instalaciones. Tampoco existe,

lógicamente, coordinación intermunicipal, comarcal o similar liderada por la diputación, salvo la casi recién creada fundación Kirolbide, organismo dependiente de la Diputación Foral de Bizkaia que intenta interrelacionar a los ayuntamientos en líneas de acción comunes. Esta iniciativa, en algún modo similar a Kirolarte en Gipuzkoa, ayudará a consensuar estructuras locales con dotaciones, responsabilidades y objetivos del mismo rango.

En un estudio de Rodríguez (2000) sobre el modelo de organización municipal en deporte escolar en la Comunidad Autónoma Vasca, concluye el autor que los recursos humanos, materiales y económicos que a él se dedican son escasos, que sólo una localidad tiene un coordinador municipal de deporte escolar y que la relación con las respectivas direcciones de deportes de las diputaciones es escasa o nula en esta materia.

La Dirección de Deportes de la Diputación de Bizkaia divide administrativamente su territorio en zonas geográficas, estableciendo una oficina de atención en cada una de ellas, solamente para facilitar la tramitación de licencias y otros trámites burocráticos. En los años 80, en cambio, existió la figura de *coordinador de zona*, que acaparaba funciones, precisamente, de enlace organizativo entre los colegios de su zona correspondiente, para llevar a cabo actividades comunes adaptadas a los intereses de esos centros. Hoy la persona que coloca el ente foral se dedica solamente a tareas administrativas, sin desempeñar otras funciones de gran interés para el funcionamiento del deporte escolar en cada comarca.

No existe, tampoco, ningún modelo de organización referencial para los centros, quedando a libre albedrío de cada colegio montar una estructura para la práctica del deporte escolar o no hacerlo. La Ley del Deporte del País Vasco a la que acudimos sólo otorga una frase al respecto: "La práctica deportiva en edad escolar se estructurará básicamente a través de los centros escolares..."¹¹⁰.

Está única cita, en absoluto guía o marca funciones concretas para los centros escolares, como sí lo hace la legislación educativa (LEPV). Sugiere, en cambio, un claro protagonismo para el centro, pero que en realidad esta compartiéndolo con otros agentes sociales (clubes, federaciones, ayuntamientos, APA, etc.), cuyos fines no son coincidentes con los suyos. Incluso es frecuente que prevalezcan los intereses de estos colectivos ante la pasividad del centro.

Basándonos en la observación a los centros del territorio, vemos que su implicación en el deporte escolar es muy variada, nula, o casi, en

¹¹⁰ Artículo 56 de la LDPV, 1998.

algunos casos, más activa en otros, destacando los colegios de religiosos, si bien con un planteamiento casi exclusivamente competitivo.

Ciertamente tenemos que significar, que al menos teniendo en cuenta la participación en los programas de deporte escolar de la diputación, los colegios privados participan en mayor proporción que los públicos. Los colegios de titularidad privada, consideran el deporte escolar (competitivo) un exponente más del prestigio del colegio, de hecho no es raro que los padres elijan un centro u otro, en función de su oferta deportiva, y una parte de ellos alargan la jornada laboral del profesor de Educación Física, para que se encargue de la coordinación del deporte extraescolar, o contratan a un técnico, ajeno al claustro, para que realice esta función.

En los colegios o institutos públicos, la situación más representativa es la del intervencionismo de las APAs. O dicho de otro forma, en ninguno o casi ninguno de los casos se cumple la ley, que indica que es el equipo directivo del centro, el que debe responsabilizarse de este apartado. Son los padres (o madres) los que según sus intereses personales y culturales, como hasta cierto punto es lógico, apoyan las actividades que les parecen más “adecuadas”, convirtiéndose en los principales gestores, voluntaristas, del deporte escolar en el territorio vizcaíno.

Por estos motivos queremos presentar para Bizkaia nuestra propuesta de un sistema organizativo por niveles, siguiendo en gran parte las líneas marcadas por el documento "Situación estructural del deporte escolar en Gipuzkoa" de Kirolarte (Iruretagoiena y otros, 1992), donde se desarrolla, precisamente, la estructuración del deporte escolar en este territorio histórico.

Esta propuesta supone el más avanzado sistema organizativo puesto en práctica que conocemos, y sobre él nos basaremos, en buena medida, por considerarlo lógico y eficaz en su conjunto y con un nivel de éxito desde su implantación muy considerable. Es además, fácilmente extrapolable, en parte o en su totalidad, a otras realidades, con sus consiguientes adaptaciones, como vamos a llevar a cabo, por nuestra parte, acercando el modelo a Bizkaia, marco geográfico objeto de este estudio.

6.2. PRIMER NIVEL: AUTONÓMICO

El primer nivel de referencia corresponde al ente autonómico, al Gobierno Vasco, que marca las leyes en las que se va a basar todo el desarrollo del deporte escolar. Comentada está la necesidad de algún tipo

de coordinación entre los Departamentos de Educación y Cultura del ente vasco, entendiendo que Cultura (Deporte) ¹¹¹, está reglamentando aspectos que afectan a los elementos que dependen, en gran medida, de Educación (instalaciones, profesores, alumnos, padres, etc.).

En concreto, tengamos en cuenta que una buena parte de los centros y de los integrantes de la "estructura local", por tanto, pueden ser, o deben, los docentes de los colegios públicos ¹¹², que dependen de la Delegación Territorial de Educación del Gobierno Vasco. Institución a quien creemos corresponde, como ya está haciendo en algunos casos, contemplar esta docencia también en el horario no lectivo.

La coordinación entre consejerías dentro de un ente autónomo, no es nada original ni complicada, pero sí necesaria. En la Junta de Andalucía, que podemos tomar por ejemplo, la coordinación general del deporte escolar se reparte entre la Consejería de Turismo y Deporte y la Consejería de Educación y Ciencia ¹¹³.

Ciertamente, esta sinergia es clave. En la normativa actual, para que un profesor se dedique a un proyecto de deporte escolar, como puede ser la coordinación de la actividad deportiva extraescolar del centro, ha de darse la situación que el docente de un centro público tenga la iniciativa de presentar un proyecto de Actividades Complementarias y Extraescolares (ACEX), que en caso de aprobarse por la autoridad educativa, será llevado a cabo.

Siguiendo este protocolo, existen en Bizkaia, similar proporción en Guipuzkoa y Alava, únicamente diez profesores que ejercen labores en este ámbito, de los cuales una buena parte no se dedica a la coordinación sino a una docencia concreta en, por ejemplo, una ludoteca.

Resulta fundamental que se fomente desde la propia administración educativa el reconocimiento y extensión de esta figura, sin esperar que sea el docente quien dé el primer paso, más en una coyuntura que ha generado un importante excedente de profesorado.

De todas formas sería posible contar, como ya ocurre en algunos casos, con un profesor "liberado" para más de un centro, o incluso podría

¹¹¹ El artículo 4 m) establece que a las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma les corresponde "La regulación de las bases y principios generales del deporte escolar, de su régimen disciplinario deportivo y de sus competiciones."

¹¹² Artículo 28 de la Ley de la Escuela Pública Vasca, 1993.

¹¹³ Orden de 12 de Julio de 2001 de la Junta de Andalucía. BOJA 102.

contemplarse una liberación parcial de la docencia o de algunas de las cargas complementarias habituales como guardias, tutorías, recreos, etc.

Otro tipo de coordinación se echa en falta. No se entiende muy bien que ante un mismo marco normativo (Ley del Deporte del País Vasco), se den tres realidades territoriales tan distintas: en Alava y Bizkaia los porcentajes de participación son muy inferiores a Gipuzkoa; tres programas de deporte escolar disímiles: el programa de Alava es muy distinto al de Gipuzkoa que a su vez difiere enormemente del vizcaíno; tres sistemas organizativos muy dispares: sólo Gipuzkoa tiene estructurado organizativamente su territorio, en Alava no existe coordinación entre Diputación y ayuntamientos o comarcas, tal como sucede en Bizkaia.

Corresponde al Gobierno Vasco consensuar un único modelo de estructura y de programa, teniendo en cuenta, por supuesto, las peculiaridades de cada territorio.

6.3. SEGUNDO NIVEL: TERRITORIAL

El segundo nivel de competencia corresponde a las diputaciones forales. En el caso que nos ocupa, a la Dirección de Deportes de la Diputación Foral de Bizkaia. Su papel fundamental es el de elaborar y desarrollar los programas de deporte escolar ¹¹⁴. Así mismo, le corresponde posibilitar la creación de estructuras de gestión a nivel comarcal, municipal y en los centros. Vía subvenciones puede influir en orientar la actividad hacia los parámetros educativos y sociales más deseables, primando a aquellos centros que cumplan con los objetivos intencionales que emanan de la ley del deporte.

En el documento referencia de Kirolarte se citan como competencias de la Diputación las siguientes:

- El desarrollo normativo y la ejecución de la legislación de la Comunidad Autónoma Vasca.
- La elaboración, aprobación, y ejecución, esta última en coordinación con las administraciones locales, del Programa de Deporte Escolar de Gipuzkoa.
- La elaboración de convenios con las Federaciones Deportivas para el desarrollo de la asistencia técnica de las actividades.

¹¹⁴ El artículo 5 a) de la LDPV, 1998 establece que a los órganos forales de los territorios históricos les corresponde : "El desarrollo normativo y ejecución, esta última en coordinación con la Administración municipal, de la normativa de la Comunidad Autónoma en materia de deporte escolar."

- Fomentar la creación y desarrollo de estructuras específicas de gestión y atención al deporte escolar, en municipios y centros escolares, por medio del asesoramiento y participando en su financiación.
- Colaborar con las estructuras de gestión del deporte escolar de cada municipio, en el proceso de adecuación y capacitación de los técnicos de deporte escolar (pp. 18).

También se propone en este territorio la creación, en su ámbito de competencia, de una "Asociación Territorial de centros escolares" con estas funciones:

- Aprobar el presupuesto anual.
- Realizar un seguimiento de los convenios suscritos entre la Diputación y las federaciones deportivas para el desarrollo del control técnico de las actividades, fiscalizando el cumplimiento de los mismos. En su caso, y por delegación de la Diputación que ostenta esta competencia, estos convenios podrían ser suscritos directamente por la propia Asociación Territorial y las federaciones.
- Prestar servicios técnicos y administrativos a las "estructuras locales", y en su caso, a los centros escolares asociados.
- Realizar propuestas sobre aspectos genéricos del deporte escolar, fundamentalmente en el marco de esa estructura o "consejo" de deporte escolar.
- Contratar los servicios técnicos y administrativos necesarios para el correcto funcionamiento de la Asociación Territorial (pp. 35).

El Consejo Territorial de Deporte Escolar ¹¹⁵ es un órgano de asesoramiento y debate de la Diputación en este ámbito, está formado por el Diputado Foral, titular del Departamento de Juventud y Deportes, el Director General de Juventud y Deportes, el Jefe del Servicio de Deportes, cinco representantes de las federaciones deportivas, cinco de los centros escolares, cinco de los ayuntamientos y un técnico de la diputación. Sus funciones:

1. Informar sobre los programas anuales de deporte escolar que deba aprobar la Diputación Foral de Gipuzkoa.
2. Informar sobre aquellos planes o programas extraordinarios que apruebe la Diputación Foral de Gipuzkoa en materia de deporte escolar.
3. Informar sobre aquellas disposiciones que apruebe la Diputación Foral de Gipuzkoa en materia de deporte escolar.
4. Asesorar sobre cuantas cuestiones le fueran planteadas en materia de deporte escolar por la Diputación Foral de Gipuzkoa y demás entidades públicas y privadas.
5. Colaborar con el Consejo Vasco del Deporte en los términos previstos en la vigente ley 5/1998 o disposición que le sustituya (Art.1).

¹¹⁵ Creado por Decreto Foral 39/1998, de 31 de Marzo, sobre creación, composición y régimen de funcionamiento del Consejo Territorial de Deporte Escolar.

En este nivel de responsabilidad, se vuelve a hacer necesaria la coordinación con el Departamento de Educación o con la Delegación de Educación ¹¹⁶ que podría encabezar junto con el Departamento de Cultura y Deporte de la Diputación de Bizkaia, de igual forma en Alava y Gipuzkoa, este órgano de organización y gestión, en el que también participarían, al menos, los representantes de las estructuras comarcales que son el siguiente nivel de competencia.

6.3. TERCER NIVEL: COMARCAL

El tercer nivel, comarcal, como organización intermedia, debe aglutinar al conjunto de municipios que caracterizan una zona geográfica, en el caso que nos ocupa Bizkaia. Formarán la estructura comarcal, un coordinador comarcal, responsable de la diputación, miembro de la "estructura territorial", además de los coordinadores técnicos municipales de deporte escolar, a su vez coordinadores de la "estructura local". Sus funciones, en resumen, serían:

- Coordinación de las actividades a nivel general.
- Recogida de las propuestas de las "estructuras locales" en relación con el Programa de Deporte Escolar de la Diputación, y su tratamiento conjunto para presentarlas ante los órganos pertinentes de la Asociación Territorial, y, en su caso, de otras instancias de la "estructura territorial".
- Control del adecuado desarrollo del control técnico de las actividades.
- Gestión del presupuesto de la Asociación Territorial, estudiando las fórmulas más adecuadas para su financiación.
- Responsabilizarse del correcto funcionamiento de los servicios administrativos de la Asociación Territorial: emisión de licencias, convocatorias, publicidad, provisión de obsequios y trofeos, etc.
- Solucionar problemas surgidos en el desarrollo de las actividades, facilitando, en su caso, la prestación de los servicios necesarios para ello.
- Asesorar a las estructuras de los centros escolares, tanto en cuestiones técnicas como organizativas.

¹¹⁶ Volvemos a hacer referencia a Andalucía donde la coordinación territorial está asumida por representantes provinciales tanto de Educación como de Deporte. Es más, para poder tomar parte en el programa de deporte escolar es necesario que un profesor del centro se encargue de coordinar las actividades.

5.4. CUARTO NIVEL: MUNICIPAL

El cuarto nivel, en la organización del deporte escolar compete al municipio, responsable de ejecutar, como institución más próxima al ciudadano, la mayor parte de los servicios ¹¹⁷. En el capítulo que abordamos, se pretende que exista una "estructura local" que agrupe a todos los máximos responsables ("coordinadores") del deporte escolar de cada colegio, coordinados por un técnico municipal.

La figura de este coordinador municipal del deporte escolar es clave, puesto que va a acaparar buena parte del trabajo de esa comisión. Se entiende que este coordinador depende del ayuntamiento, a quien corresponde impulsar la creación, mantenimiento y desarrollo de la estructura, aportando los recursos necesarios, como una forma de llevar a cabo su política deportiva.

Dada la peculiaridad de una buena parte de los colegios de Bizkaia, con un número bajo o medio de alumnos, y con dificultad, por tanto, para tener una estructura organizativa propia suficiente y poder realizar una oferta adecuada y variada, es atribución del coordinador municipal posibilitar la unión interesada de dos o más centros con estas características, que tendrían, de esta forma, una única coordinación, facilitada por el ayuntamiento o por los propios centros.

De hecho, la realidad en este tipo de centros es la oferta exclusivamente de fútbol cinco para chicos, y en segunda instancia, y en mucha menor proporción, baloncesto para las chicas. Con una estructura supracolegial, ese centro con escasas posibilidades y recursos, pasaría a un nivel superior de oferta, demanda y práctica deportiva.

A los ayuntamientos les atribuimos una variada y profunda serie de funciones, que vienen a concretar la, en muchas ocasiones, indefinición en la que se mueven competencialmente los municipios:

- Promover que todos los centros escolares de su municipio estén dotados de suficientes técnicos de deporte escolar.
- Poner las instalaciones deportivas de titularidad pública, en el contexto de una coordinación general del uso de todas las instalaciones deportivas del municipio, a disposición del deporte escolar,

¹¹⁷ El artículo 6 a) de la LDPV, 1998, establece que a los municipios les compete: "La ejecución de los programas de deporte escolar aprobados por los órganos forales de los territorios históricos, en coordinación con estos últimos".

independientemente de las características, objetivos y días en los que las actividades se realicen.

- Establecer, en su caso, convenios de colaboración con los centros escolares.
- Propiciar que todas las actividades deportivas en edad escolar, de carácter organizado, desarrolladas en su municipio, se encuentren reflejadas en el Programa de Actividades de Deporte Escolar elaborado por la Diputación, y/o, en su caso, ordenar u homologar aquellas actividades que, no hallándose incluidas en dicho programa, estén de acuerdo con los objetivos generales del deporte escolar y no interfieran el desarrollo de las actividades del citado programa.
- Impulsar la creación y desarrollo de la estructura municipalizada ("estructura local") de gestión del deporte escolar, arbitrando las fórmulas pertinentes para procurar los recursos humanos, económicos y/o materiales necesarios.

A la "estructura local" o estructura municipal, responsable de coordinar el deporte escolar en este nivel le correspondería desempeñar las siguientes tareas:

- . Elaborar y aprobar el plan de actividades de deporte escolar del municipio, en base a los contenidos del Programa de Deporte Escolar de la Diputación.
- . Homologar aquellas actividades no incluidas en este plan, cuyo contenido y objetivos sean correctos, en relación con los planteamientos conceptuales del deporte escolar, y cuyo desarrollo sea coherente con el propio plan de actividades del municipio.
- . Coordinar el desarrollo de todas las actividades, incluyendo, en particular, la colaboración en la coordinación de la utilización de todas las instalaciones deportivas del municipio, en orden a procurar la infraestructura necesaria para la realización de esas actividades.
- . Confeccionar, aprobar y gestionar el presupuesto propio y del plan de actividades, así como distribuir información y realizar o controlar el correcto desarrollo de los servicios técnicos y administrativos de la "estructura local".
- . Asesorar a los técnicos de deporte escolar de los centros escolares en la ejecución de sus labores, así como colaborar en su adecuada formación y/o reciclaje.
- . Realizar el seguimiento del control técnico de las actividades, realizado por los diferentes clubes deportivos de la zona.
- . Coordinarse con otros municipios para la realización de actividades de carácter supramunicipal.
- . Ser el interlocutor con otras estructuras y/o instancias superiores.

- . Resolver sobre cualquier problema o interferencia que se produzca en el desarrollo de las actividades.
- . Realizar propuestas sobre el Programa de Actividades de Deporte Escolar y remitirlas a las instancias pertinentes de la "estructura territorial".

Es necesario apuntar, además, que en los consejos escolares, órganos máximos de decisión de los centros públicos, debe existir representación municipal a través de un concejal o representante político.

A la Diputación Foral le corresponde liderar y conveniar con los ayuntamientos vizcaínos su implicación para asumir estas funciones, muy alejadas de las que llevan a cabo en la actualidad, suponiendo un salto cualitativo importante, pero a la vez necesario.

6.5. QUINTO NIVEL: COLEGIAL

El quinto nivel, y último, corresponde a la estructura básica del deporte escolar, el centro. El centro escolar supone la unidad organizativa final e insustituible de todo el entramado estructural. El ser centro escolar, es el único elemento diferenciador, que determina que el tipo de actividad, como decíamos al principio, va a ser formativa, tal y como corresponde a una entidad educativa.

Veamos, ya por última vez, por tanto, que atribuciones se le otorgan al centro escolar, dentro del esquema que estamos desarrollando:

- Elaborar el plan de actividades de deporte escolar del centro escolar, de acuerdo con sus intereses y objetivos y con los contenidos del plan de actividades de deporte escolar del municipio.
- Organizar y planificar las sesiones de práctica deportiva, diseñando las programaciones, en las cuales se deben contemplar tanto los contenidos de los planes de iniciación, de carácter polideportivo, como los de especificación deportiva, en función de las edades de los escolares.
- Impartir las sesiones de práctica deportiva cotidianas, y asistir y organizar a los escolares en las actividades de promoción y/o competición.
- Promover la participación de los escolares en las diversas actividades.
- Propiciar la información y formación de los padres en relación con el deporte escolar.
- Realizar los trabajos administrativos derivados de las actividades.
- Dotarse de técnicos de deporte escolar, con formación y capacitación adecuadas, de forma que queden satisfactoriamente cubiertas las

necesidades técnico-docentes y de coordinación de las actividades desarrolladas en el centro escolar.

- Suscribir en su caso, convenios con clubes deportivos, para establecer la colaboración entre ambos, que estará basada, fundamentalmente, en el desarrollo técnico-docente de las actividades.
- Contemplar la utilización de sus instalaciones deportivas propias, en el contexto general de coordinación de todas las instalaciones deportivas del municipio, para actividades de deporte escolar.
- Desarrollar estructuras adecuadas para la atención de las actividades de deporte escolar, que incluyan la coordinación entre asociación de padres, técnicos de deporte escolar y profesores del centro.
- Coordinarse con el resto de centros escolares de la zona, del municipio y, en su caso, de otros municipios y/o comarcas, para el desarrollo de diversas actividades.

Hasta el momento hemos desarrollado cuatro niveles (autonómico, territorial, comarcal y municipal) donde el protagonismo era básicamente público, siguiendo la tónica de la casi totalidad de la dinámica social imperante, donde el ciudadano espera que las instituciones asuman la práctica totalidad de los servicios que precisa la sociedad del bienestar.

Dentro ya del centro escolar, la iniciativa pasa a ser responsabilidad de personas (profesores, religiosos, padres, exalumnos, etc.) o entidades (APA, clubes, etc.) con carácter privado, sin dependencia directa de las instituciones públicas. Con una salvedad, ya comentada, la incipiente tendencia que existe en la administración educativa a emplear a algún docente como responsable de las actividades extraescolares. Pese a ello, vemos como este responsable de la administración pública, también ha de contar con instituciones o personas como APAs, clubes, antiguos alumnos, voluntarios, exdeportistas, etc.

En cualquier caso, el centro escolar, básicamente, precisa contar con dos figuras fundamentales, el coordinador y los educadores o monitores. Ambos soportan el papel principal de las actividades extraescolares. Pero hay otras tareas complementarias de tipo burocrático, administrativo, económico, de mantenimiento, que son inherentes a cualquier tipo de actividad en la que se mueva un número mínimo de participantes y de responsables.

Ahora bien, la organización que debe generarse en cada colegio para dar adecuada respuesta a los exigentes retos del deporte escolar, no puede

depender de la iniciativa de los profesores, sino del equipo directivo ¹¹⁸. Por esta razón, el papel del director del centro toma una gran relevancia, que nunca ha llegado a obtener realmente. Es responsabilidad directa de la dirección del centro que una actividad, tan trascendental como el deporte escolar, funcione o no funcione.

Es responsabilidad de la dirección del centro que exista un profesor encargado, o un conjunto de personas ("estructura del centro"), que asuman esta labor. Y es tarea de la administración educativa, conseguir que los directores así la cumplan.

Como resumen de la explicación presentada aportamos el siguiente cuadro (tabla 46) reflejo de nuestra propuesta de modelo organizativo, aplicable a Bizkaia (y a otras realidades):

¹¹⁸ Que tiene como funciones, entre otras "Elaborar...el programa de actividades de actividades extraescolares y complementarias... coordinar y supervisar la ejecución de los programas mencionados... elaborar el borrador de memoria anual." Artículo 36. 2 b), c), d). Ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca.

Tabla 46: Modelo de organización del deporte escolar

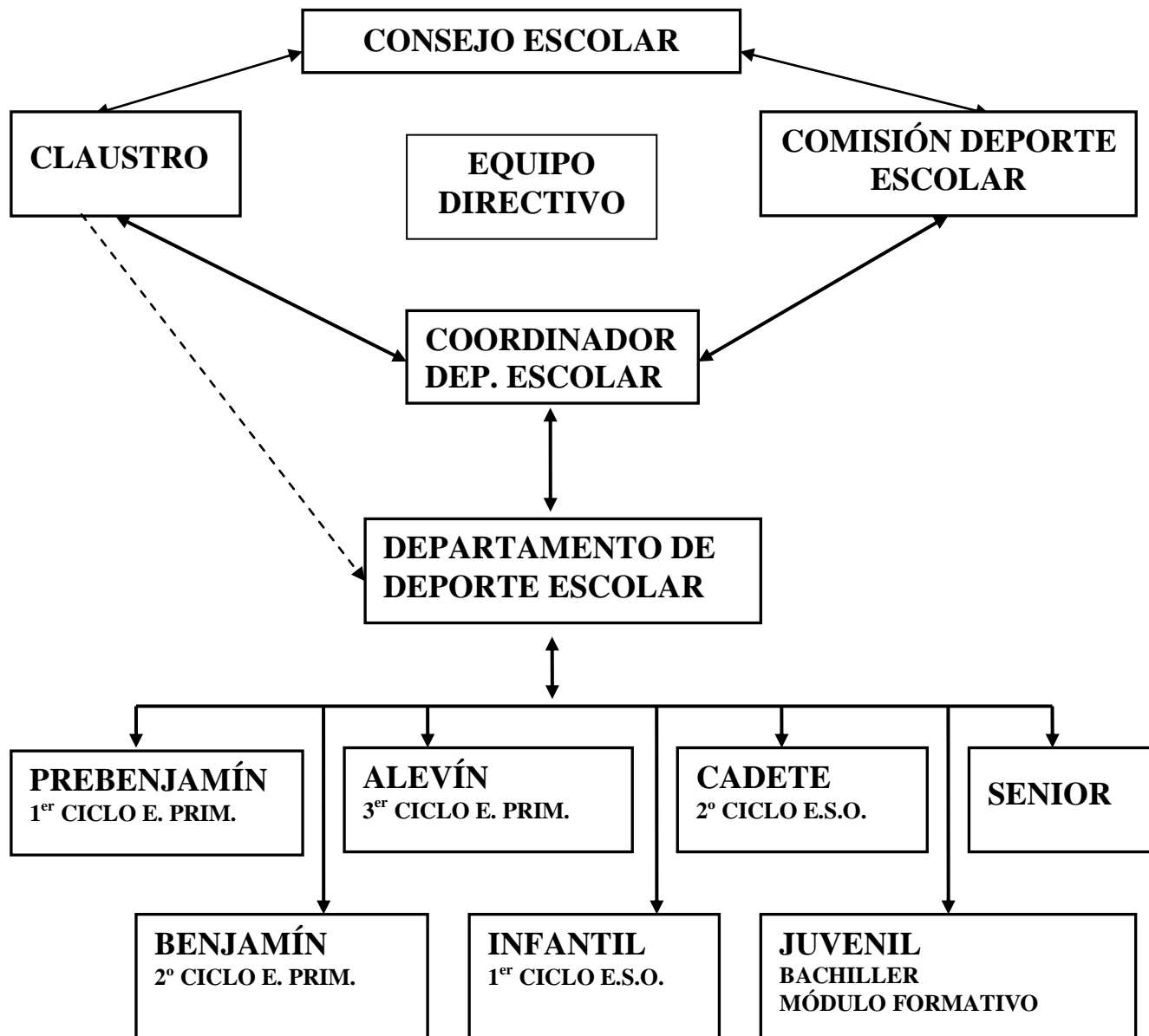


Fuente: Elaboración propia a partir de Kirolarte (1992).

Si bien la propuesta anterior responde a un esquema real, exponente de la organización del deporte escolar en Guipúzcoa, a nivel de centros escolares no podemos basarnos en una realidad concreta. Los colegios de la Comunidad Autónoma Vasca, entre ellos obviamente los vizcaínos, llevan a cabo su propio sistema organizativo, sin seguir patrón común alguno, salvo el de cubrir sus propias necesidades.

El modelo propuesto a continuación (tabla 47), se corresponde y especifica el quinto nivel organizativo del esquema general, siendo, obviamente, un modelo teórico aplicable a un colegio con todas las etapas educativas. Ahora bien, las correcciones para su adaptación a colegios o institutos que no posean todas las etapas educativas exigen un mínimo esfuerzo, ya que afectan únicamente al nivel inferior, debiendo solamente soslayarse los ciclos o categorías que no se impartan en el centro, sin tener necesidad de cambiar el resto de unidades. Es el caso de un instituto, por ejemplo, que no contempla Educación Infantil y Educación Primaria y que por tanto no tendrá prebenjamines, benjamines, ni alevines.

Tabla 47: Modelo de organización del deporte escolar dentro del centro educativo



Fuente: Elaboración propia

1. El Consejo Escolar está formado por:
 - El director del centro, que será su presidente.
 - El jefe de estudios.
 - Un concejal o representante del Ayuntamiento.
 - Un número determinado de profesores.
 - Un número determinado de padres de alumnos.
 - Un representante del personal de administración y servicios.
 - El secretario del centro, que actuará de secretario del consejo, con voz y sin voto ¹¹⁹.

Sus atribuciones, entre otras, aprobar el programa de actividades extraescolares, asumiendo su seguimiento y evaluación periódicas ¹²⁰.

2. La dirección del centro o equipo directivo, responsable de la gestión y del funcionamiento del centro tiene, al menos, como funciones: elaborar el programa de deporte escolar, coordinarlo y supervisar su ejecución según la LEPV, delegando responsablemente, en su defecto, en el coordinador de deporte escolar y en la comisión correspondiente del centro.

3. La comisión de deporte escolar del consejo esta formada por un número determinado de miembros con la misión de realizar un seguimiento y evaluación de las actividades del deporte escolar del centro.

4. El claustro participará en el plan de actividades al menos a través del profesor responsable.

5. El coordinador, será un profesor de Educación Física, miembro del claustro o contratado al efecto. Su función, representar al centro, desarrollar el programa de actividades, coordinando los recursos para llevarlo a cabo, dando cuentas al consejo escolar directamente o a través de la Comisión de Deporte Escolar, siendo, así mismo, el nexo entre los dos tiempos pedagógicos, lectivo y no lectivo.

6. El Departamento de Deporte Escolar o "estructura del centro" estará formado por:

- El coordinador.
- Un número determinado de profesores del centro que participen en el plan.
- Un representante de cada sección.
- Un representante de los clubes conveniados con el centro.
- Un representante de los padres de alumnos.

¹¹⁹ Ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca, artículo 32 .2

¹²⁰ Ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca, artículos 31. 2 c).

- Un representante de los alumnos.
- Un representante de la asociación de vecinos (si procede).

Sus funciones ya han sido referidas en el “quinto nivel”.

7. Las diferentes secciones estarán formadas por los monitores o responsables de cada actividad, junto con delegados, árbitros, padres, voluntarios en general junto con los propios participantes. Dependiendo del volumen de actividad deberán contar con un encargado de la sección, que será el representante ante el departamento. Los monitores son el último eslabón de la cadena, quien culmina la planificación deportiva, quien está en contacto con los alumnos y por tanto el elemento más importante de todo el organigrama de funcionamiento. Las secciones pueden tener un formato longitudinal en vez de transversal ocupándose del baloncesto a lo largo de las distintas categorías, gimnasia rítmica, fútbol, etc., teniendo cada modalidad un encargado de igual forma que en la organización anterior.

La inclusión de una categoría senior (> 18) se comprende desde una perspectiva de continuidad de la práctica deportiva dentro del colegio, a pesar de haber dejado de pertenecer a él como alumno. Este es el caso de algunos centros que mantienen equipos de exalumnos tanto a nivel federado, como en otras formas de organización: torneos de empresas, playeros o simplemente a nivel de práctica deportiva recreativa continuada u ocasional.

Este planteamiento de deporte senior al amparo del colegio, creemos responde adecuadamente, en sus variadas fórmulas, al menos a una parte importante de las preferencias de los jóvenes, y no tan jóvenes, interesados en participar en ligas o competiciones locales, en competir con amigos por divertirse o en hacer deporte sin preocuparse de competir (García Ferrando, 2001).

Para que esta bien estructurada organización funcione se precisa la presencia inexcusable del profesorado. Se ha expuesto también, cómo el resto de los agentes reconoce la importancia de su participación. Pero como se ha visto, en Bizkaia la participación de los docentes, y en concreto de los profesores de Educación Física, es baja.

Con el objetivo de establecer programas de acciones que permitan o potencien su participación, consideramos necesario conocer la interpretación y la vivencia que sobre este ámbito de la educación tiene el

profesor de Educación Física vizcaíno, más aún cuando no contamos con estudios de este tipo que nos permitan siquiera una aproximación al tema.

No se trata tanto de determinar cuantos profesores están implicados o pudieran estar dispuestos a hacerlo, sino de determinar su nivel de implicación subjetiva, llegando a establecer, como así se lleva a cabo, tipos o grados de implicación, al estilo weberiano, que ayuden, así, a elaborar posibles modelos de intervención adaptados a las diferentes abstracciones propuestas.

2ª PARTE:
ANÁLISIS DEL PAPEL DE LOS
PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN
EL DEPORTE ESCOLAR:
SU INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD

CAPÍTULO 7. EL METODO EMPLEADO: LA SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

7.1. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

7.2. TÉCNICA DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

7.3. DINAMICA DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

7.4. FIABILIDAD Y VALIDEZ

7.5. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

7.6. PROCESO DE PREPARACIÓN

7. EL MÉTODO EMPLEADO: LA SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

7.1. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Para la realización del presente trabajo de investigación, se ha optado por utilizar una metodología de carácter cualitativo o estructural. La elección del método cualitativo frente al método cuantitativo, se realiza en función del objeto de conocimiento y sus necesidades.

Estas dos metodologías, cualitativa y cuantitativa, son dos planteamientos científicos que utilizan técnicas distintas y tienen objetivos diversos. Se puede afirmar, que son efectivamente dos planteamientos de investigación bien diferenciados.

Por un lado, el método cuantitativo se basa en la teoría positivista del conocimiento. Es un método de investigación que, fundamentalmente, trata de describir los procesos y los fenómenos del mundo social, de forma que se puedan llegar a formular generalizaciones empíricas.

Al contrario, el método cualitativo, también llamado método estructural, parte del supuesto básico de que el mundo social, es un mundo construido con significados que trata de captar y de comprender.

En consecuencia, el objetivo principal y prioritario, del método de investigación empírico cualitativo, consiste en explicar bien los fenómenos, los sujetos y los contextos estudiados, y no busca tanto poder generalizar a otros grupos más amplios los resultados obtenidos en determinados grupos de estudio.

De este modo, las principales características de esta técnica y de su metodología, no recaen tanto en una serie de procedimientos precodificados, sino más en posiciones que el propio "investigador" ha de asumir y de regular. Así pues, se trata de una técnica que no es susceptible de estandarización y, así mismo, tampoco es susceptible de formulación absoluta.

Por otra parte, la investigación cualitativa no trabaja con la selección de alternativas, sino que lo hace con juegos de lenguaje que se muestran abiertos a la irrupción de la información. En esta investigación se estudia lo que no se conoce, y se busca el descubrimiento de estructuras de sentido.

Esta investigación estructural considera que el hablante es un agente social y, por lo tanto como tal agente ocupa un lugar, en este caso, en la estructura social. Los hablantes, se agrupan en clases de orden y de equivalencia. Por consiguiente, esto permite estudiar las producciones de cada clase o de cada conjunto, como variantes internas al discurso social general.

7.2. TÉCNICA DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Por lo que concierne a la técnica utilizada en la recogida de datos en el presente trabajo, la técnica de los grupos de discusión, ha parecido la más adecuada. Una de las razones de esta elección, se ha basado en que la técnica principal de investigación de los métodos cualitativos de investigación, son precisamente los "Grupos de Discusión".

Esta técnica, se utiliza frecuentemente con el fin de obtener información acerca de algún fenómeno o proceso social. En este caso, como su propio nombre indica, se entrevista a un grupo de individuos.

Ibáñez (1991:58) define a estos grupos de la siguiente manera:

Un grupo de discusión es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso).

Esta definición hace hincapié en la separación entre individuo y grupo, entre persona y colectivo. Principalmente, la técnica de "grupo de discusión" trata de captar, analizar e interpretar los aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados.

Por consiguiente, los "grupos de discusión" constituyen una técnica de investigación social, que posee, evidentemente, una dimensión grupal y que trabaja además con "el habla". Y es, precisamente, en todo "habla", donde se articula el orden social y la subjetividad.

En definitiva, es en el grupo de discusión donde se dialoga, donde se conversa, donde se habla, donde se produce y se reproduce un discurso.

Como dice Javier Callejo (2001), el grupo de discusión es la construcción de una situación cuyo objetivo consiste en provocar una conducta simbólica, llámese diálogo, discusión, habla. Como diálogo, es la construcción de un contenido a partir de la construcción de una relación.

Por otra parte, en el grupo de discusión, la dinámica articula a un grupo en situación discursiva y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero que lo determina.

En el grupo de discusión se desarrolla, una conversación en la que, para el que investiga, los interlocutores desaparecen detrás de las interlocuciones. Existe, en consecuencia, como definen Canales y Peinado (1994:292), "una forma - grupo" y una "forma - discusión (o conversación)".

En cuanto a la "forma - grupo", podemos señalar que el grupo de discusión es un grupo teóricamente artificial, puesto que no es realmente una conversación grupal natural, no es tampoco un foro público, ni mucho menos se puede considerar como un grupo psico-terapéutico.

El grupo de discusión sí que es una conversación grupal. Pero es una conversación de un grupo, que empieza y que termina con la conversación sostenida, como un trabajo de tipo grupal, como un trabajo colectivo para un agente exterior, es decir, como un grupo que realiza efectivamente una tarea.

Como dice Javier Callejo (2001), la situación grupal, sea ésta real o imaginaria, facilita el intercambio de posiciones de los individuos. En el grupo, los individuos están en el centro de la lógica del intercambio. Y es así como se posibilita la generación de lo común entre tales individuos.

Consecuentemente, el grupo de discusión no es tal grupo ni antes ni después de la discusión. Si es por tanto un grupo posible, posibilitado por el propio investigador que los reúne y los constituye como grupo. En este sentido es fundamental que no sea un grupo previo, un grupo natural.

En definitiva, la dinámica de la técnica del grupo de discusión simula la de un equipo de trabajo, ya que realiza una tarea. El grupo trabaja en el sentido de que está orientado a producir algo, y el grupo existe por y para ese objetivo (Canales y Peinado, 1994).

De este modo, el grupo de discusión se instaura en un espacio de "opinión grupal". Y lo hace así, ya que los participantes hacen uso de un derecho al habla, los miembros del grupo emiten opiniones, que a su vez quedan reguladas en el intercambio grupal.

En cuanto a la "forma-discusión" (o conversación) debemos señalar que en el grupo de discusión, el investigador provoca realmente la constitución del grupo en la conversación. Sobre el fondo de un lenguaje común, se articulan las diferentes perspectivas: es su forma - discusión.

La conversación es siempre una totalidad. Cada interlocutor no es considerado en el grupo de discusión como una entidad, sino como parte de un proceso: al conversar cambia, como cambia el sistema en que conversa (Ibañez, 1989).

Así pues, en un grupo de discusión, los interlocutores pueden ser perspectivas distintas de una misma persona, pueden ser perspectivas de distintas personas, pueden ser puntos de vista, diferentes personas, distintos grupos, diversas ideas, culturas diferentes...

Por esa misma razón, cada interlocutor no es una entidad en sí, sino que es un proceso. Y cada interlocutor es un proceso porque en el transcurso de la conversación, cambian sus partes en la misma medida, en que se va organizando y cambiando el todo. De esta manera, la conversación queda en una dirección totalmente compartida entre todos los interlocutores.

En un nivel podemos decir que la conversación es dirigida por la propia habla investigada, que desarrolla un discurso en función de criterios de pertenencia propios.

A otro nivel, podemos decir que la conversación es dirigida por el investigador, en lo que tiene de construcción del marco de la discusión (el tema a tratar), de control de su desarrollo por el lugar que ocupa en el grupo y por la acción que realmente el investigador ejerce sobre él.

Este hecho explica la productividad específica que ofrece la propia técnica de los grupos para el estudio de los lugares comunes que son precisamente los lugares de identificación colectiva.

Siguiendo a Javier Callejo (2001), el grupo de discusión es un "encuentro" entre personas que no se conocen, y como tal encuentro, se genera un proceso de adaptación mutua entre los participantes. Cada

señal - vestimenta, gesto, palabra- es emitida para que sea recogida por los otros participantes y, a su vez, es una demanda de señales hacia los mismos.

En otro orden de cosas, en cuanto al discurso del grupo, podemos decir que viene a surgir en el diálogo con los diferentes discursos, que circulan de manera previa al momento de la convocatoria de la reunión.

Por otra parte, el discurso es realmente una respuesta a una intervención previa de quien cede la palabra y ordena la reunión, lo que constituye los estímulos, las preguntas más o menos implícitas. El grupo de discusión es una forma de interrogación.

Estos estímulos los podemos encontrar en diferentes espacios, como puede ser en el propio interés por el tema sobre el cual se va a discutir, en las gratificaciones por "trabajar" en la reunión, en las mismas palabras que emite el moderador en la reunión, en el placer mismo por la conversación...Por consiguiente, son estímulos que en la medida de lo posible, se deben de controlar, o por lo menos tener en cuenta.

Llegados a este punto, debemos de recordar que la situación grupal es una situación que puede considerarse, desde una perspectiva amplia, como una situación experimental.

Pasemos, ahora, a explicar la técnica concreta de los "grupos de discusión", a saber, el diseño de los grupos, la fase de campo y la dinámica de los grupos de discusión.

El diseño de la técnica del grupo de discusión debe de abarcar los siguientes puntos:

- * El número total de los grupos
- * Las variables que definirán a los participantes en cada uno de ellos.
- * La dispersión geográfica de los grupos.

El número total de grupos variará según cuales sean los atributos que empleemos: esto es, dependiendo del grado en que podemos agrupar atributos distintos en un mismo grupo, respetando, por supuesto, el criterio de homogeneidad.

La manera concreta de resolver el diseño de los grupos de discusión, comienza precisamente por pensar qué "tipos" sociales queremos someter a nuestra escucha, cada uno de los cuales representaría una variante discursiva.

Cuáles y cuántos atributos se deben introducir como elementos de configuración de los grupos, es algo que depende de los objetivos específicos de cada estudio. No obstante, el criterio ha de ser siempre el de la saturación del campo de "hablas" que, inicialmente, nos parezcan más pertinentes.

Una vez diseñadas las relaciones que interesan investigar, se han de excluir de su combinación en un mismo grupo, aquellas que entendamos que no son comunicables. Se entiende que las relaciones no comunicables en un grupo de discusión, son aquellas que en la sociedad se hallan precisamente separadas por filtros de exclusión (por ejemplo: padre/hijo...).

Así mismo, es básico y fundamental que cada grupo pueda combinar mínimos de homogeneidad, para poder así mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo; pero así mismo, también resulta básico y fundamental que el grupo pueda combinar mínimos de heterogeneidad, para poder así asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla.

En cuanto al número de participantes, esto es el número de miembros de cada clase a incluir en un mismo grupo, va a depender, precisamente, de lo homogéneo o heterogéneo que queramos que sea su diseño.

El mínimo de miembros de un grupo de discusión, es siempre "dos". El número mínimo de grupos de discusión, ha de ser también siempre "dos". No se trata tanto de un problema de representatividad, sino más bien de un problema de escucha.

Por esa misma razón, un número elevado de grupos aumenta la redundancia, y lo hace además en una proporción muy superior a la información nueva que cada uno produce. Pero sobretodo, y principalmente, dificulta enormemente la escucha.

El tamaño del grupo de discusión, se debe situar entre los "cinco" y los "diez" miembros participantes. Estos son los límites, mínimo y máximo, entre lo que un grupo de discusión funciona correctamente.

En cuanto a la fase de campo, hay varios aspectos que deben ser controlados, y que vamos a ir explicando.

La captación o la convocatoria de los grupos de discusión, la debe hacer, preferentemente, personal especializado. Los participantes no deben conocerse entre sí, ya que el grupo no puede preexistir al momento de producción del texto. Es preferible, así mismo que no haya huellas de relaciones anteriores entre los miembros del grupo, ya que tanto el conocimiento entre los participantes, como las relaciones anteriores, podrían interferir en el discurso.

Entre el "investigador" y los "participantes" en los grupos de discusión, debe de haber una relación de "contraprestación".

El "espacio físico" es significativo, por eso los grupos de discusión suelen realizarse en salas privadas, existentes al efecto. Pero, así mismo, la disposición del espacio y de sus componentes posee también valor significativo. Por ello, esa disposición deberá de ser tenida en cuenta y controlada.

En cuanto al "texto producido" por los grupos de discusión, durante toda la sesión de trabajo, debe ser registrado en cintas magnetofónicas y/o en vídeo. El "registro", cumple fundamentalmente dos funciones, a saber: por un lado, recoge el texto en toda su extensión y de una forma literal, de modo que el análisis pueda operar sobre ese material bruto; Por otro lado, el registro viene a objetivar la dimensión del trabajo en grupo, cuestión esta fundamental para el análisis posterior.

La "duración", el tiempo de un grupo de discusión es variable. Ese tiempo va a depender por un lado del tipo de estudio que se vaya a realizar, y por otro lado va a depender del tema que se vaya a tratar. Pero en general está establecido que la duración normal de un grupo de discusión oscila entre los sesenta minutos como límite mínimo, y las dos horas como límite máximo.

7.3. DINÁMICA DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Una vez vistos los pasos previos a la realización y configuración del grupo de discusión, veamos cómo se desarrolla su dinámica.

El grupo de discusión comienza a articularse teniendo al moderador como eje. Los miembros participantes tendrán a su debido

tiempo la palabra, pero ésta se halla sujeta al propio moderador. Es el moderador el que concede la palabra y es el que enuncia el marco temático y ofrece el encuadre técnico.

Así pues, en el proceso inicial de constitución de un grupo de discusión, hay varias cuestiones importantes que se plantean a la vez. Y estas cuestiones se plantean precisamente, en la "intervención inicial" del moderador.

Por consiguiente, en la intervención inicial, el moderador debe de enunciar el tema de modo muy general. Pero a su vez debe de establecer un encuadre del tema a tratar. Debe de dejar abierta la entrada a toda la información que pueda ser considerada pertinente, pero estableciendo así mismo los límites claros de la discusión.

El encuadre técnico del trabajo a realizar, se debe hacer de un modo conciso pero suficiente, no hay que entrar tampoco en explicaciones demasiado técnicas, cuestión que sólo concierne realmente al investigador.

A partir de ese momento inicial, es el propio grupo el que tiene que configurarse en la palabra. No obstante, el moderador tendrá que seguir actuando como motor del grupo. Será función suya, el fomentar las relaciones simétricas y conseguir la igualdad de los miembros participantes. Esto implicaría que si surgiera un líder a lo largo de la sesión de trabajo del grupo, sería cometido del moderador controlar a este líder para que pudiera seguir existiendo el grupo.

Así mismo, el moderador también debe intervenir como testigo del encuadre temático. No puede permitir que los miembros participantes se alejen por otros temas diferentes. Si así sucediera, será cometido suyo resituarse al grupo en el tema de trabajo, pero sin dejar a su vez de valorar su palabra.

También es función fundamental del moderador, tener que completar determinados argumentos y/o señalar contradicciones en el texto, que por supuesto pueden ir produciéndose durante el desarrollo de la sesión. Y es una de sus funciones, en cuanto que él es el motor del grupo.

Todas estas intervenciones del moderador que se producen a lo largo de la sesión de trabajo del grupo de discusión, deben hacerse de forma que no se haga presente la subjetividad del propio investigador.

En el grupo de discusión ha de ser más una función, que un miembro con sus propias opiniones y sus creencias. No debe, bajo ningún concepto, dejar de ser lo que es, esto es, el moderador del grupo. Esta claro que el moderador no es un participante más, él debe de estar fuera del proceso de agrupación y, en la medida de lo posible, del discurso.

Pasemos a continuación, a señalar algo sobre el proceso de la transcripción. No cabe duda que, para realizar un análisis profundo de una reunión de un grupo de discusión, resulta imprescindible la transcripción. Y resulta imprescindible, en cuanto constituye la base material fundamental, para poder llevar a cabo la realización del método cualitativo.

Pero hay que tener en cuenta que la transcripción es realmente una traducción, por lo tanto va a tener una tendencia a la reducción de datos, se van a perder aquellos aspectos de la interacción grupal que se producen a través del lenguaje corporal y del lenguaje no verbal.

7.4. FIABILIDAD Y VALIDEZ

Con respecto a la validez y fiabilidad de los grupos de discusión como práctica de investigación, siguiendo a Javier Callejo (2001), podemos decir que trasladar estos conceptos, que están relacionados con la medida, a las prácticas cualitativas de investigación, es cuanto menos complicado.

Pero podemos señalar que, con el objetivo de fiabilidad se intenta que la situación experimental afecte de la misma manera a los mismos sectores sociales, procurando poner entre paréntesis que la situación experimental sea algo "individual" o particular.

En cuanto al concepto de validez, es la "validez pragmática" la que han enarbolado en mayor medida los partidarios de esta investigación cualitativa. Algo que está refrendado, en el caso del uso de grupos de discusión, por su amplia extensión en un ámbito de un carácter tan operativo como es la investigación de mercados.

7.5. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Al iniciar el proceso de selección de participantes en las reuniones, se ha priorizado cumplir el principio de saturación del campo de observación referido al profesorado de Educación Física de Bizkaia. Con la integración de las ikastolas en las redes pública y privada, ha quedado únicamente estos dos tipos de enseñanza en la Comunidad Autónoma Vasca, dando cabida, así todo, a distintas concepciones y realidades de la educación, que sin duda van a manifestar distintas sensibilidades entre los profesores.

Tanto en una como en otra, se dan dos perfiles distintos de profesores que se corresponden con dos etapas del sistema educativo: los Maestros Especialistas en Educación Física a cargo de la Educación Primaria y del Primer Ciclo de Secundaria y los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte a cargo del Segundo Ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y de la Postobligatoria.

Otra categoría a combinar junto a tipo de enseñanza y etapa o titulación, es el nivel laboral del profesor, que en la pública fundamentalmente se concreta en fijo (funcionario), interino y provisional y en la privada entre fijo (o con varios años de experiencia) o eventual, intentado reflejar diferencias de estabilidad, rango o experiencia como docente, que pudieran cambiar las concepciones sobre la implicación del profesor de Educación Física en el Deporte Escolar.

El resultado de cubrir la variedad de situaciones de un profesor de Educación Física es de ocho grupos de discusión, número aceptado como suficiente en términos generales en este entorno de investigación:

Grupo 1: Profesores de secundaria funcionarios.

Grupo 2: Profesor de secundaria interinos.

Grupo 3: Profesores de primaria funcionarios.

Grupo 4: Profesores de primaria interinos.

Grupo 5: Profesores de primaria con contrato fijo o al menos 5 años de experiencia.

Grupo 6: Profesores de primaria con contrato eventual o menos de 5 años de experiencia.

Grupo 7: Profesores de secundaria con contrato fijo o al menos 5 años de experiencia.

Grupo 8: Profesores de secundaria con contrato eventual o menos 5 años de experiencia.

Grupo 1: Profesores de secundaria funcionarios.

Género	Edad	Pública	Privada
Mujer	30-40	Fija	-
Mujer	40-50	Fija	-
Mujer	50-60	Fija	-
Varón	30-40	Fijo	-
Varón	30-40	-	Eventual
Varón	40-50	Fijo	-
Varón	40-50	Fijo	-

Grupo 2: Profesor de secundaria interinos.

Género	Edad	Pública	Privada
Varón	30-40	Interino	-
Varón	30-40	Interino	-
Varón	30-40	Interino	-
Varón	30-40	Interino	-
Varón	30-40	Interino	-
Varón	30-40	Interino	-

Grupo 3: Profesores de primaria funcionarios.

Género	Edad	Pública	Privada
Mujer	20-30	Interina	-
Mujer	30-40	Fija	-
Mujer	40-50	Fija	-
Hombre	30-40	Provisional	-
Hombre	40-50	Fijo	-

Grupo 4: Profesores de primaria interinos.

Género	Edad	Pública	Privada
Hombre	20-30	Interino	-
Hombre	20-30	Provisional	-
Hombre	20-30	Provisional	-
Hombre	20-30	Interino	-
Mujer	20-30	Interina	-
Hombre	30-40	Interino	-
Hombre	60-70	Fijo	-

Grupo 5: Profesores de primaria con contrato fijo o al menos 5 años de experiencia.

Género	Edad	Pública	Privada
Mujer	20-30	-	Fija
Mujer	20-30	-	Eventual
Hombre	20-30	-	Eventual
Hombre	30-40	-	Fijo
Hombre	30-40	-	Fijo
Hombre	40-50	-	Fijo
Hombre	40-50	-	Fijo

Grupo 6: Profesores de primaria con contrato eventual o menos de 5 años de experiencia.

Género	Edad	Pública	Privada
Mujer	20-30	-	Eventual
Mujer	20-30	-	Eventual
Mujer	30-40	-	Fija
Hombre	20-30	-	Eventual
Hombre	20-30	-	Eventual
Hombre	20-30	-	Eventual
Hombre	20-30	-	Fijo

Grupo 7: Profesores de secundaria con contrato fijo o al menos 5 años de experiencia.

Género	Edad	Pública	Privada
Mujer	30-40	-	Fija
Hombre	20-30	-	Fijo
Hombre	30-40	-	Eventual
Mujer	30-40	-	Fijo
Hombre	40-50	-	Fijo
Hombre	50-60	-	Fijo
Hombre	60-70	-	Fijo
Hombre	60-70	-	Fijo

Grupo 8: Profesores de secundaria con contrato eventual o menos 5 años de experiencia.

Género	Edad	Pública	Privada
Mujer	20-30	-	Fija
Hombre	20-30	-	Eventual
Hombre	20-30	-	Eventual
Hombre	20-30	-	Eventual
Hombre	20-30	-	Eventual
Hombre	30-40	-	Eventual
Hombre	30-40	-	Fijo

En total se ha reunido a 53 profesores de Educación Física, ausentándose sin aviso previo nueve invitados, no posibilitando su sustitución por el suplente correspondiente.

Se ha combinado las características de los grupos, estableciendo grupos homogéneos, heterogéneos e incluso con diferentes niveles de homogeneidad o de heterogeneidad, con respecto a las categorías seleccionadas.

Género

En cuanto al factor género se ha establecido una representación que refleje la presencia mayoritaria representada por los hombres con respecto a las mujeres y que componen por tanto el universo profesional en Bizkaia.

Edad

La edad de los profesores viene totalmente condicionada por la categoría laboral fijo-interino o fijo-eventual, luego implícitamente está contemplada.

Procedencia

A la hora de seleccionar a los participantes en los grupos de discusión se han elegido profesores provenientes de diferentes municipios de cara a comprender distintas realidades. En este sentido se han seleccionado profesores de centros escolares de Getxo, Leioa, Erandio, Ortuella, Muskiz, Lezama, Bilbao, Portugalete, Sestao, Santurtzi, Baracaldo, Plentzia, Sondika y Zamudio.

El hecho de que la mayoría proceda de centros del Gran Bilbao se explica por ser ésta la comarca que concentra el mayor porcentaje de población del territorio, el 80 % de los habitantes de Bizkaia reside en el Gran Bilbao, según los datos del Eustat.

Tamaño de los grupos

Siguiendo los criterios metodológicos habituales, que cifran un mínimo de cinco actuantes y no más de nueve o diez, se ha procurado y conseguido mantener una media de siete, sólo desviada apreciablemente en el grupo 3 con cinco participantes.

7.6. PROCESO DE PREPARACIÓN

Reclutamiento

El reclutamiento ha sido realizado por el propio responsable del estudio. Para los profesores pertenecientes a la red pública se ha empleado la Lista de Plazas de Profesores de la Delegación de Educación, donde figura el nombre del centro escolar, el nombre del profesor, el puesto que ocupa y su categoría profesional. Este documento proporciona, por tanto, los datos de la localidad del centro, si el profesor es de Educación Primaria o Secundaria, si es de Educación Física, su género y por último su situación laboral de funcionario, interino o provisional.

Tras la selección y elaboración de una amplia lista de candidatos posibles para cada uno de los cuatro grupos del ámbito público, se hizo un primer contacto telefónico, en el que se explicaba al profesor el objetivo del trabajo, cómo se estaba llevando a cabo, en qué consistiría su participación, invitándole, finalmente, a colaborar. Se añadió, así mismo, una invitación escrita, vía fax o correo electrónico. Posteriormente, y en función de la disponibilidad de los interesados, se fijaba el día y hora de la reunión.

Para la búsqueda de participantes del ámbito privado, la única diferencia ha consistido en no tener conocimiento previo de las características del profesor, al no existir un censo oficial, debiéndolas obtener a la vez que se establecía el primer contacto con el candidato.

Se ha utilizado la lista de centros escolares participantes en las campañas de Deporte Escolar de la Diputación Foral de Bizkaia y los listines telefónicos, escogiendo aleatoriamente colegios de las zonas seleccionadas. Telefónicamente se contactaba con el centro, preguntando

por el profesor de Educación Física, al que se le pedían sus datos para encuadrarlo en el grupo correspondiente, procediendo de la misma forma, a continuación, que en el ámbito público.

La disposición del profesorado para tomar parte en los grupos ha sido muy buena en general, agradeciendo, incluso, algunos profesores la invitación por la necesidad de compartir puntos de vista sobre el tema en cuestión, lo que denota la preocupación general existente. Esta postura de aceptación ha sido más extendida entre los profesores de la enseñanza privada. En la pública, una parte del profesorado consideraba que este tipo de acciones debían realizarse dentro del horario lectivo, negándose a participar en reuniones fuera de su jornada laboral, reflejando de esta forma su postura personal sobre las actividades que quedan fuera de horario.

Local

Dada la variedad de la procedencia de los profesores se optó por una localidad céntrica, con buenos accesos viarios y de transporte público. Se consideró que Leioa, con una instalación municipal muy reconocible como su polideportivo Sakoneta, que posee salas de reuniones bien aisladas y confortables con el mobiliario adecuado, era una elección de lo más idónea.

Recepción

La cita se fijaba en el hall de la instalación, donde se recibía a los participantes, realizando las oportunas presentaciones, para pasar posteriormente a la sala de reuniones.

Presentación

Se consideró que la presentación del tema, introductoria de la sesión, debía ser directa, centrando el tema y exponiendo el papel que se espera del participante. La recogida del discurso del grupo se efectúa con grabadora.

Duración

Al ser grupos, todos ellos, de profesionales, con un tema definido, se estableció noventa minutos como un tiempo de referencia suficiente y adecuado.

Contraprestación

Desde el primer contacto se intentó transmitir la idea que la reunión suponía para los participantes una oportunidad de intercambio de opiniones entre docentes de la educación física y de enriquecimiento profesional. Al final de la sesión se procedía a invitar a una consumición en un establecimiento hostelero próximo.

CAPÍTULO 8. LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

- 8.1. PERFIL DEL RESPONSABLE DE DEPORTE ESCOLAR
- 8.2. CONDICIONES PARA IMPLICARSE
- 8.3. LA INICIATIVA
- 8.4. RAZONES DEL PROFESORADO PARA NO IMPLICARSE EN EL DEPORTE ESCOLAR
- 8.5. NIVELES DE IMPLICACIÓN
- 8.6. PREMISAS A TENER EN CUENTA
- 8.7. OTROS AGENTES
- 8.8. PÚBLICA-PRIVADA
- 8.9. LA EDAD
- 8.10. LOS PADRES
- 8.11. TIPOS DE RELACIÓN ENTRE EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR

8. LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Tal como hemos venido analizando en la parte teórica de la presente investigación, el profesorado de Educación Física, ocupa un lugar privilegiado y obvio en la Educación Física pero no así en el deporte escolar.

Numerosos autores creen necesaria la implicación de éstos en la gestión, coordinación y organización del deporte escolar, pero en muchos casos esto son aportaciones “ideales” que se quedan en el “deber” que afecta a otros. Sin embargo nosotros creemos imprescindible oír la opinión de los propios interesados y a la vez protagonistas.

También es interesante oír la opinión que los profesores de Educación Física tienen del resto de los agentes sociales implicados en el sistema deportivo escolar.

En este discurso que queremos escuchar, los criterios y la disposición o inclinación de los profesores convocados en los grupos de discusión, no se ha visto influido por su titulación académica, diplomado o licenciado, y por tanto por la etapa en la que imparte su docencia, ni a su condición laboral de fijo o eventual. Sí, en cambio, se percibe una mayor sensibilización y conocimiento, con respecto al tema en cuestión, cuando los profesores pertenecen a la enseñanza privada.

Es un factor decisivo la mayor importancia y por tanto participación de alumnos, que se da en los centros privados, lo que empuja, en buena medida, a estos profesores a colaborar de una u otra forma en el deporte escolar.

El profesorado de Educación Física de Bizkaia considera las actividades extraescolares deportivas necesarias para la formación del alumno. Considera, así mismo, que no es acertada la expresión de “extraescolar” puesto que este tema no debe estar fuera de la responsabilidad del centro, sino que debe ser una parte del proyecto educativo.

8.1. PERFIL DEL RESPONSABLE DEL DEPORTE ESCOLAR

Con respecto al protagonismo del profesor de Educación Física no se pueden establecer posturas comunes, pero es bien reconocible una opinión dominante, que admite que de una forma o de otra, con mayor o menor

grado de implicación, el profesor de Educación Física sería la persona más idónea para coordinar o controlar el deporte no lectivo.

- Creo que es el profesor de Educación Física el que tiene que respaldar un poquito, el que tiene digamos de alguna forma coordinar (G1).
- La figura que tiene que coordinar el tema extraescolar debe ser la misma persona que coordine el tema escolar (G2).
- Bueno, que participen es fundamental (G2).
- Por lógica de trabajo que la misma persona que da Educación Física que coordinara las actividades que están ahí (G4).
- Yo pienso que debería implicarse el profesor de Educación Física en las actividades extraescolares (G6).

Se aportan, además argumentos para avalar esta candidatura, que hacen referencia al conocimiento que él tiene de las peculiaridades del colegio por estar dentro, precisamente.

- Yo veo que el mismo profesor de Educación Física sea el coordinador de las actividades extraescolares sobre todo de carácter deportivo y por varias razones además (G8).
- Porque el profesor de Educación Física conoce perfectamente los objetivos del colegio, conoce perfectamente las instalaciones del centro, conoce a los niños, está mucho más cerca de ellos en el día a día, también es más fácil el conectar con ellos para formular cualquier tipo de actividades y pienso que es positivo que el profesor de Educación Física esté involucrado en las actividades (G6).
- Lo ideal sería el profesor de Educación Física porque es el que conoce la realidad del centro (G7).
- Es imprescindible que seas profesor del propio centro, del claustro de profesores.

Incluso hay quien se muestra categórico con esta elección, excluyendo otras posibles alternativas, pero eso sí, a cambio de ...

- Para mí, es responsabilidad única y exclusiva la formación física, del profesor de Educación Física y eso tiene un precio (G1).
- Para que una persona del centro que este impartiendo horas docentes se implique un poco en el tema de coordinación, tiene que haber alguna recompensa (G4).

8.2. CONDICIONES PARA IMPLICARSE

Como indica este último profesor, los primeros obstáculos o condiciones para intervenir en el deporte escolar vienen establecidos en razón de "quid pro quo", si el profesor desarrolla una tarea concreta, es de rigor compensarla.

Los profesores han vivido años, todavía persiste alguna situación, en los cuales el trabajo extraescolar se presuponía a cargo del altruismo del

docente, que ampliaba vocacionalmente, en muchos casos, su horario lectivo, ocupándose también del deporte realizado fuera de las horas de Educación Física.

- Yo por ejemplo me iba a las 11 (de la noche) a casa y me parecía normal (G7).

Ciertamente, en este momento, entre los profesores existe un criterio generalizado sobre el trabajo como profesional de la educación en deporte escolar, en el sentido que ha de estar valorado como tal, en su justa medida.

- Yo creo que hay que profesionalizar el deporte extraescolar (G8).
- Hay que hacer un enfoque económico diciendo: queremos un buen trabajo hay que pagar un buen profesional (G5).
- No hay nadie que tenga su horario lectivo de 30 horas y luego se implique de manera altruista... (G3).

Los profesores reconocen que una importante parte de su colectivo no tiene ninguna intención de arrogarse esta función, y los que se lo plantean, esperan recibir una satisfacción por hacerlo

- Creo que esa es la excepción (G4).
- Pero que hoy en día a la gente no le gusta el trabajo, o no está dispuesta a hacer cosas que no le competen a no ser que tenga algo a cambio, y a mí no me parece mal (G1).
- Bien sea por liberación de horas, bien sea por un plus de dinero (G4).
- Nadie esta ahí por la cara (G3).

Retribución económica

Desde luego, como más adelante se verá, hay profesores que en ningún caso están dispuestos a intervenir en este ámbito. Los profesores que si lo están, establecen unas condiciones mínimas para asumir la función de controlar o coordinar el deporte escolar.

La primera de ellas se refiere a la forma más habitual de contraprestación, esto es, la económica. Los profesores, con su titulación universitaria correspondiente, no consideran justo que se les equipare a los monitores voluntaristas que pululan por los diferentes equipos de los colegios, y demandan, como aspecto básico, una retribución acorde a su nivel profesional.

- Si quieren un profesional, que se pague (G1).
- Es una actividad que tiene que estar remunerada, tienen que pagarte como un profesional (G7).

- Evidentemente, tienes que estar remunerado (G7).

Algún profesor, añade otra condición más a la económica, que se sitúe dentro de su horario laboral, que es decir lo mismo que lectivo.

- Yo estoy dispuesto a participar, si dentro del horario laboral se contemplan las posibilidades y se compensa bien económicamente (G7).

Cuando la actividad no es retribuida, o lo es, pero escasamente, se producen conflictos.

- Uno de los problemas es que no es pagado, es pagado entre comillas (G7).

Compensación horaria en la enseñanza pública

Se observa que el aspecto económico es citado solamente por los profesores de la enseñanza privada y escasamente por los de la pública. Éstos no tienen posibilidad de cobrar "más", salvo que recibieran un extra por parte de la APA. Ante esta limitación, ya asumida, se inclinan, una buena parte, por la liberación de tareas como contraprestación.

- Pero en la pública no admiten plus de dinero. La compensación es en horas (G4).
- Si libráis pocas horas ¿cómo podéis coordinar toda la actividad extraescolar? (G4).
- Esto sería posible si un profesor tuviera dedicación exclusiva y a jornada completa para desarrollar un programa de deporte en un centro (G4).
- Ya que económicamente no te pueden compensar tiene que ser a cambio de horas (G1).

Ahora bien, son pocos los profesores de la enseñanza pública, tanto de primaria como de secundaria, los que conocen la posibilidad de obtener una liberación de su jornada docente mediante un proyecto de Actividades Complementarias y Extraescolares.

- Me extraña que conceda eso el Departamento de Educación, aún pidiéndolo (G4).

Efectivamente, las posibilidades que brinda el ACEX no son de conocimiento general, hay muchos profesores en los cuatro grupos de la pública, que no tienen noticia de esta figura y proponen, curiosamente, crearla:

- Creo que la administración debería crear estas figuras, es decir, la administración debería crear la figura del profesor de Educación Física dinamizador de las actividades extraescolares, crear un puesto de trabajo (G1).

- Vacantes para deporte extraescolar, vacantes, con una dedicación de un tercio, un medio, o jornada completa dependiendo de las horas y que esa persona coordine esas actividades.

Cuando algunos toman conocimiento de esta opción, siempre dentro de los grupos de centros públicos, se muestran dispuestos a tomar parte o bien dicen conocer a compañeros que lo estarían.

- Yo lo haría, yo lo prefiero (G3).
- Hay mucha gente que estaría dispuesta, los típicos a los que no les gusta madrugar a la mañana, y que su horario ideal es entrar más tarde (G3).

Pero conociendo o no el programa ACEX, los profesores se muestran favorables a otras fórmulas similares de compensar su hipotética participación en deporte escolar, e incluso, algunos, lo están llevando a cabo en la actualidad, quedando dispensados por ello, de una parte de sus clases semanales, o bien de guardias, tutorías o recreos.

- Yo creo que probablemente meta más horas en las actividades extraescolares que en las clases normales, la solución podría ser una liberación de 6 horas o las que sean convenientes y dar el cargo a quien hace esa función (G1).
- Yo me implicaría, yo personalmente si lo haría, pero dentro de lo que tú dices, de tu horario te quitan unas horas de Educación Física, llevas el deporte extraescolar (G2).
- Yo he funcionado con dos horas semanales y no he funcionado mal (G1).

Es más, hay profesores que no sólo se muestran receptivos a este tipo de trueque, sino que, incluso le ven diversas ventajas.

- Es mucho más bonito meterte en el tema de extraescolares, es una actividad voluntaria, donde los chavales se implican más que en la Educación Física (G1).
- Quitadme las guardias y yo os organizo esto, y encantada (G1).
- Es muy gratificante trabajar con un alumnado que voluntariamente quiere participar.
- No tienes problemas de disciplina ni de ningún tipo (G4).

Compensación horaria en la enseñanza privada

La opción de liberar parte de la jornada lectiva, es, también, una medida muy bien valorada por los profesores de la enseñanza privada.

- Yo creo que lo ideal sería que. . . bueno lo ideal, que el profesor de Educación Física de horas lectivas estuviese liberado, que no tuviese horario completo (G5).
- El profesor de Educación Física puede ser coordinador, pero tiene que tener horas libres para hacerlo y remuneradas (G6).
- El profesor de Educación Física da x horas, le liberan y aparte lleva el extraescolar y encima le pagan, esto también existe (G7).
- Hombre eso sería, yo creo que si es competente sería lo ideal (G7).

8.3. LA INICIATIVA

Ahora bien, ¿a quién corresponde tomar la iniciativa de establecer que un profesor de Educación Física asuma como parte, o en su totalidad, de su trabajo la responsabilidad de coordinar el deporte extraescolar? Para algunos debe ser iniciativa del propio profesor interesado en esta forma de educación, o bien del departamento de Educación Física, mientras que para otros, es la dirección del centro la que tiene la obligación de posibilitar que el alumnado disponga de esta opción añadida.

A los ayuntamientos se les adjudica, así mismo, esta responsabilidad. Por último, se emplaza también a la administración educativa a que ponga los medios para que los profesores se encarguen de esta tarea.

En primer lugar se deposita la responsabilidad en el profesor interesado, individualmente o como departamento.

- Nosotros somos los que nos tenemos que encargar y en Gobierno Vasco cuando ven que hay un proyecto por detrás que lo respalda, hacen números y te dan horas, lo que no van a dar es para iniciar el proyecto, tendrás tú que generar el proyecto y luego la dirección del centro si tiene capacidad e interesa puede negociar las horas (G1).
- Yo creo que el seminario de Educación Física debe llevar eso (G1).

También dentro del centro es ubicada esta competencia pero adjudicándosele, principalmente, tanto en la pública como en la privada, a su máximo representante, la dirección, o al centro en general.

- Pero que la dirección del centro no haga lo posible para que los profesores estén ahí... (G5).
- A la dirección, el equipo director. Los que deciden si esto se puede hacer... (G4).
- A la dirección, o al director (G6).
- Es el centro quien se tiene que implicar (G5).

La administración pública, local, territorial o autonómica, es señalada, así mismo, como último responsable de dinamizar estas iniciativas. En concreto la Delegación de Educación tiene mención especial.

- Estamos unos centros, en un municipio, por ejemplo Getxo, públicos y privados, sería una figura que coordine todo esto... los que tienen que caminar, los que tienen que encauzar, no son los propios centros... sino los ayuntamientos (G2).
- El Gobierno Vasco tiene que exigir, ¿quién lleva esto, el centro o la APA?, ¿qué es, cosa del centro o de los padres? Porque resulta que en el mío es del APA, el centro no quiere saber nada (G6).
- Es una cuestión de la administración (G1).

- Este tema no lo termina de asumir el Departamento de Educación... la que debe poner más esfuerzo es el Departamento de Educación.

Es por tanto una iniciativa indeterminada, que depende de los intereses individuales de los distintos agentes y de su voluntad por llevarlos a cabo poniendo en marcha los mecanismos a su alcance. Pudiendo darse el caso, frecuente, que ninguno de los actores dé el primer paso necesario para que se materialice una acción organizativa para la oferta y práctica deportiva extraescolar.

8.4. RAZONES DEL PROFESORADO PARA NO IMPLICARSE EN EL DEPORTE ESCOLAR

Circunstancias personales

Una buena parte de los docentes que se muestran reacios a la intervención del profesor de Educación Física en estas actividades, denotan en sus manifestaciones estar influidos por sus circunstancias personales, laborales e incluso familiares, por lo que se refieren, en buena medida, a sí mismos y no al profesorado en general, cuando rechazan participar en el deporte escolar. No estarían negando o considerando inconveniente, por tanto, que sus compañeros de profesión adquieran compromisos con lo extraescolar, sino que son ellos, en su caso particular, los que no están dispuestos a hacerlo. Estas circunstancias se dan tanto en profesores de la enseñanza pública como de la privada, fijos o eventuales.

Estos docentes consideran ya cumplido su trabajo y por tanto se desentienden de otras responsabilidades que entienden no les competen.

- Cuando tú hablas de tú dar, implicar, eso está bien pero no es mi función, yo ya doy mis 18 horas (G1).
- Yo tengo un trabajo de jornada completa, pero puede haber otro... (G2)
- A mí me encanta que los niños hagan actividades extraescolares, pero mi horario termina a las cuatro y creo que ya cumplo con mi horario y punto (G3).
- Yo tengo mis horas y a tomar por saco (G2).
- Es que de lunes a viernes con el horario que yo tengo, ni me toques ni me muevas (G7).

Efectivamente, el deporte escolar está calificado como un extra, y el profesorado se considera ya saturado con su trabajo en el horario lectivo. Juzgan incluso como negativo dedicarse a ello.

- Si yo no quiero hacerlo porque me sobrepasa, y cuando llega las 4 de la tarde y se

- acaba mi jornada yo no quiero saber nada más (G8).
- Pues yo lo que apuntaba, estás todo el día con los críos, y luego cógeles de 5 a 7, o de 5 a 6, una hora más, mucho (G3).
- Tal y como está la sociedad yo creo que el profesor se quema, que tiene bastante con sus horas de clase (G7).
- Si tú no puedes hacerlo bien porque no puedes, es mejor decir no (G7).

Negativo es, también, el concepto que algunos profesores tienen del deporte escolar en cuanto a la exigente carga suplementaria que supone trabajar en él, lo que provoca que haya profesores que no quieren, verdaderamente, saber nada de este tema.

- Yo conozco profesionales que, odiarlo no sé si lo odian pero no lo quieren ver ni en pintura (G8).
- Mi planteamiento si me lo proponen será el siguiente, yo no quiero saber nada de coordinación... (G8).
- Yo soy licenciado en Educación Física y mi ideal es vivir, cuanto menos trabaje y más gane mejor, entonces... (G7).

Tal es así que algunos profesores califican coloquialmente el deporte escolar como “paquete”, es decir como una carga que no quieren asumir. Las quejas provienen en mayor medida de los grupos de los colegios privados que son los que lo que más experiencia tienen por estar trabajando o haber trabajado en extraescolares.

- Yo mis compañeras, colegas de estudios, cuando les comento mi paquete extra que me lo pagan y a ninguno le doy ninguna envidia, me dicen bueeenooo, eso yo no lo quiero ni... Que es lo que tu decías, quién quiere esto, quién quiere este paquete, yo no conozco a nadie que me haya dicho, jo que chollo, y eso es lo que yo querría hacer, todo lo contrario (G5).
- Es una carga entre comillas, empiezas con mucha ilusión pero poco a poco se te va quitando (G7).
- No podemos cargarnos en jornada completa con la promoción en horario que no sea el pagado, el de nuestras horas (G8).

De la misma forma que se ha recogido la disposición de un buen número de profesores a participar en el deporte escolar y las condiciones o premisas que debieran darse para poder hacerlo, se manifiesta, sin embargo, que, pese a concurrir esas condiciones señaladas, como las económicas o las liberaciones académicas, hay otros profesores sin interés alguno en implicarse.

- ¿Y por qué el coordinador tiene que ser el profesor de Educación Física? ¿Por qué?

¿Cuáles son las razones de este rechazo? Los motivos más utilizados tienen que ver con el deseo de tener un horario, como el que corresponde al

“normal” horario lectivo, como el del resto de sus compañeros. El profesorado prefiere acabar su jornada a primera hora de la tarde y disfrutar, a diario, de su tiempo libre.

- De lunes a viernes y de 9 a 5 y no les pidas más (G5).
- Personalmente no lo haría porque al acabar antes el horario, no me importa levantarme antes, incluso prefiero levantarme antes, pero tener las tardes libres para hacer tus cositas y los fines de semana en blanco para tus cosas. (G3).

Efectivamente existen reticencias, por tener que emplear las tardes laborables al deporte escolar, pero, la valoración del tiempo libre sube muchos enteros cuando se contempla que este trabajo puede incluir los fines de semana. Suponiendo este hecho una de los mayores obstáculos para implicarse en este tipo de tareas.

- Todo el mundo no esta dispuesto a estar, ni en todos los recreos, ni en toda la jornada laboral ni por las tardes, ni sábados, ni domingos como he estado pringando yo (G1).
- Y luego las competiciones de los sábados, ojo, que luego la mayoría de los sábados hay que ir con tu grupo (G3).
- Para mí es muy importante mi tiempo y para mí mi tiempo vale oro, cada uno valorará su tiempo, lo que yo tengo claro es que para mí no vale lo mismo mi clase de 11 a 2 de la mañana, que el sábado a la mañana de 12 a 1 (G7).
- Pero implicar a los profesores de Educación Física, como estamos comentando, los fines de semana y tal...eso es una utopía (G4).
- Por ejemplo, para mí el fin de semana es sagrado (G2).
- Y fines de semana... Son muchos sacrificios (G4).
- Yo es que de entrada quitaría lo de los sábados, me parece un martirio para el profesor que querría estar implicado en el tema y que no puede estar implicado porque tiene su familia (G5).

Los profesores también acuden a los motivos familiares, como en el caso anterior, para excusarse de las actividades extraescolares.

- Yo, además tengo familia numerosa y cuenta (G1).

El cambio en la situación familiar apunta, junto a otros, como la edad, que la postura de los profesores no es permanente en el tiempo, sino que varía en función de su problemática personal. En concreto esta misma profesora, madre de familia, atesora una amplia dedicación anterior al deporte escolar. Este hecho añade un punto de complejidad al asunto, puesto que las medidas que podrían habilitarse para el caso de un profesor pueden ser adecuadas sólo durante un período de tiempo indeterminado.

Una queja muy oída hace referencia a los agravios comparativos, ¿por qué los de Educación Física se tienen que implicar en las actividades extraescolares y los profesores de otras materias no?

- Es complicado quedarte a las 4 en el instituto cuando todo el mundo se va, y todo el mundo cobra lo mismo que tú. Si nadie pone nada... (G4).
- Las demás asignaturas, ellos acaban los viernes y porqué voy a estar sábado y domingo (G7).

La retribución económica mencionada como clave por muchos profesores, no es compensación válida para otros, que manifiestan otras prioridades, ya señaladas por sus compañeros.

- ¿Tú te implicarías sólo por dinero? Yo por ejemplo no.
- Yo tampoco, yo no. Mi tiempo libre... (G2)

En definitiva, las condiciones que podrían conseguir que unos profesores participen en el ámbito extraescolar, no son suficientes o adecuadas para decidir a otros a hacerlo, conformando un variado mosaico de razones por las que no es fácil encontrar, aunque las hay, numerosas posturas de clara disposición para integrarse en este tema.

Alternativas a la no-implicación del profesorado

Ahora bien, estos profesores que por su situación personal, familiar o del tipo que sea, no desean tomar responsabilidades en el deporte escolar, son los que plantean otras fórmulas de llevarlo a cabo sin su participación, justificando así su decisión de no colaborar, decisión, por otro lado, reconocida como legítima por el resto de los compañeros de debate.

Uno de los planteamientos propuestos para eximirse de esta carga consiste en contratar un profesional, competente eso sí, ajeno al centro. Buscar fuera del centro la responsabilidad, es una constante más repetida en los grupos de la red pública.

- Yo creo que lleva un tiempo, yo creo que es exagerado el tiempo que lleva, y luego están los fines de semana y los padres, para eso que vaya otro profesional, que se le pague (G1).
- Yo estoy a favor que se contrate a otro tío (G1).
- No tendría que ser el profesor de Educación Física, sino uno diferente que se ocupase de la actividad extraescolar (G4).
- Que aumenten la plantilla y que contraten a más gente (G1).

En la búsqueda de alternativas, este colectivo llega a señalar a los padres, opción que podía parecer ya superada, e incluso defenestrada, pero

que, sin embargo, es elegida por algunos profesores que se muestran muy desapegados a lo que no sea estrictamente académico, llegando incluso a desvincular al centro de estas actividades

- Algún padre, madre igual también, yo tengo en mi centro una madre que es de educación física, y tengo una que se implica y lleva el tema de deporte (G3).
- Hay una parte del profesorado que opina que lo extraescolar es de los padres. Y ellos se dedican a lo lectivo (G4).
- No tiene que ser el centro (G2).

En los grupos de la red privada la fórmula que cuenta con bastantes pronunciamientos favorables, es la de contratar una empresa de servicios que se encargue de todo.

- Yo creo que si se descarga en el APA o a una empresa ni tan mal (G5).
- Hay una posibilidad que yo también veo muy favorable que son empresas de servicios que se encargan de organizar todo (G1).
- Yo cojo, le pago a una empresa y me desentiendo totalmente del tema (G5).
- Yo creo que eso debería cogerlo una empresa, sus profesionales, y ellos tienen sus monitores (G8).
- Igual la administración tiene que hacer con empresas de servicios o funcionarios que satisfagan esa demanda (G7).

La idea de empresa de servicios que soluciona todos los problemas asumiendo todas las posibles funciones esta muy extendida, precisamente por la comodidad y liberación de responsabilidades que procura al centro y al propio profesorado que de esta forma queda eximido de esta responsabilidad que no desea asumir.

8.5. NIVELES DE IMPLICACIÓN

Volviendo al colectivo de profesores que se muestra más proclive a comprometerse, se recogen de él funciones que denotan muy diferentes grados de intervención. En este sentido se observan conceptos diversos sobre cuál debe ser el papel a desempeñar por el profesor que asume la responsabilidad del deporte escolar. Y ésta es precisamente la cuestión en este caso, ¿en qué consiste responsabilizarse del deporte escolar?

Implicación alta

Veamos, en principio, a quienes presentan una disposición amplia sobre el particular.

- Yo soy partidario de que el profesor de Educación Física participe directamente en la actividad, tanto llevando un equipo, como coordinando, depende del volumen que haya, pero que sea, diríamos el responsable directo de todo lo que se mueve, como primera cosa (G7).
- Yo creo que tiene que existir la figura de un profesional que conecta a los profesores con él y él con los monitores, la gestión del deporte extraescolar, económica, directiva, federativa, administrativa porque yo he hecho todas esas labores como coordinador (G8).
- Lo que no quiero es que la función sea sólo organizativa... lo que yo creo que hay que hacer es organizar entrenamientos, objetivos de los entrenamientos (G2).
- Coordinar con los monitores las actividades. Yo creo que tiene que haber una persona que marque una línea (G4).
- Al final tiene que ser un formador también de un equipo de monitores. Esta tratando de formar a esa gente (G4).

Los profesores que así se manifiestan son los que asumen una función de coordinadores en el más amplio sentido de la palabra, sin limitaciones.

Otro grupo de profesores también lleva lejos este cometido, dotándole de importantes tareas.

- Una de las competencias del profesor de Educación Física es crear el proyecto del deporte escolar, debería ser el dinamizador, quien organice (G1).
- Mi opinión es muy parecida a la tuya, creo que el profesor de Educación Física lo que tiene que hacer es coordinar, no llevar a los equipos, pero tiene que elegir a los entrenadores (G7).

Este profesor realiza un primer recorte de ocupaciones, no tener que realizar el trabajo de entrenador, aunque si en cambio asume seleccionar a quienes van a desempeñar esa labor.

Un nivel alto de implicación revelan, así mismo, los docentes que se harían cargo de la programación, planificación o de la formación y del control de los técnicos deportivos, a los cuales se tacha, más adelante, de poco preparados.

- Porque a mí me interesa que esa persona que es el educador que yo confío en él y que forma parte de mi plantilla, quiero que forme a los monitores y esté al tanto de cómo lo hacen (G5).
- La labor del coordinador en este caso es realizar esa programación, darles a esos entrenadores, monitores material necesario para que estén lo más ajustados posible a esos objetivos que tu quieres dar y entonces a partir de ahí, intentar hacer un proyecto de actividades extraescolares (G6).

Implicación limitada

Por otro lado, se presentan profesores que sí están dispuestos, en principio, a tomar parte en el deporte escolar, y así lo manifiestan, pero acotan su papel a niveles más limitados, al menos temporalmente.

- Yo si estuviese de coordinador, si fuese mi misión, estar a las tardes con los alumnos y controlando un poco todo (G7).

Un buen número de profesores, que se encuentran principalmente en la pública, prefiere tareas más difusas, una participación que no requiere una dedicación concreta, sino más bien una disposición general, que en realidad no compromete a nada.

- Yo creo que el profesor o profesora de Educación Física debe estar ahí un poco respaldando todo lo que es la labor educativa (G1).
- Nuestra función no es organizar todo, llevarles, ni estar el fin de semana (G1).
- Yo creo que hay que tener el objetivo claro, si lo nuestro es promover (G1).
- Claro, yo promover (G1).

En estos casos no podemos entender que se está considerando una figura de coordinador, como sí lo hacían anteriormente, sino más bien de colaborador. En esta línea, hay quien incluso se desmarca de la labor de coordinar, traspasándola a personas ajenas al centro, quedando más bien como cooperador, en algún sentido.

- Porque lo que tú haces más que nada es promocionar en tu entorno las actividades que hay, hacer un poco de unión entre la empresa de servicios y los alumnos (G1).
- Yo creo que la APA debe pagar a un chico de esos que os digo, pero que tu estés por detrás supervisando, pero supervisando, muy... que ese que este ahí lleve las cosas bien (G1).

También hay otras formas de entender que se está implicado, a pesar de reconocer que existe o debe existir otra persona que coordine el deporte escolar.

- Me coordino con un coordinador del deporte extraescolar, entonces el centro, que es público, ha contratado a una persona, por lo que sea y es el que se encarga de coordinar y se lo paga el centro (G2).
- Hombre yo creo que el papel del profesor es fundamental dentro de la promoción, el asesoramiento, pero no mucho mas allá. No puedes coordinar, eso lo tienen que hacer otras personas, no puedes coordinar delegados, eso lo tiene que hacer otra persona (G8).

Esta disposición a colaborar es bastante común, refiriéndose a la colaboración que puede hacer el profesor de Educación Física, por supuesto

dentro del horario lectivo, promoviendo, animando, fomentando, promocionando el deporte escolar ante los alumnos y en segundo lugar dando su opinión profesional sobre los distintos asuntos que en su centro puedan salir con respecto al deporte.

8.6. PREMISAS A TENER EN CUENTA

La voluntariedad

Se ha visto, en cierta forma, como existen tanto profesores favorables como contrarios a participar en el deporte escolar, pero los docentes quieren evidenciar la situación de algunos de ellos que se sienten obligados a llevarlo a cabo, o bien, que sencillamente estiman procedente remarcar la conveniencia de la voluntariedad al asumir esta función. Situación que suele darse en la privada pero que es, así mismo, es criticada por profesores de los dos sectores.

- Yo creo que lo primero debería ser voluntario por parte del profesor, si el profesor se niega aunque lo pagues no lo va a hacer, tiene que haber una voluntad por parte del profesorado, que diga oye, yo quiero implicarme en este proyecto (G1).
- Yo sí estoy de acuerdo en que nosotros no tenemos ninguna obligación, más que el de ciencias, o más que el de matemáticas. En todo caso tendría que ser voluntario, porque me gusta o a cambio de algo (G1).
- Me gustaría darle la opción de que pueda elegir sin tener que criticar si hay un esfuerzo o no (G5)
- En principio lo que sería adecuado es la voluntariedad del profesor (G6).

Relación e integración lectivo-no lectivo

En la mayor parte de los grupos salen diversas reflexiones sobre la relación que concurre habitualmente, y sobre la que debiera prevalecer, entre la actividad académica y la actividad extraescolar.

Los profesores constatan la separación total que se producen en sus centros escolares entre estos dos ámbitos.

- Lo que pasa es que no hay ninguna relación entre la actividad extraescolar y el Centro (G4).
- Yo salgo a las cuatro, ellos entran a las cuatro, no hay ninguna unión (G3).
- Yo veo que no existe coordinación alguna entre el profesor de Educación Física, en nuestro centro por lo menos, y la actividad extraescolar (G6).

Desconexión que se percibe de forma general en buena parte de los colegios, en los cuales el deporte escolar funciona por un lado y la actividad física lectiva por otro.

- He estado en bastantes colegios, no he visto una programación, una programación en el departamento de educación física para hacer las actividades extraescolares (G6).

Este frecuente hecho, es criticado desde un planteamiento educativo, por parte, precisamente, de los educadores. Tanto por la falta de una coordinación común, en cuanto a que no sean los mismos responsables los que controlen lectivo y no lectivo, como por el diferente planteamiento que llevan a cabo las diferentes personas.

- Pero debería haber una coordinación (G4).
- Al margen de que el profesor después del horario lectivo desaparezca, es muy preocupante que se produzca un desfase, muy notorio entre los objetivos del centro y lo que a continuación se sigue haciendo (G5).

Las propuestas que se plantean, intentan integrar en una única programación, toda la actividad que se genera en el centro. Normalmente otorgando un carácter complementario al deporte escolar sobre la educación física, y en cualquier caso, bajo el marco del proyecto educativo de centro y de su proyecto curricular.

- Creo que el deporte extraescolar y escolar debe estar integrado en el centro, y en el área de Educación Física, porque va muy unido (G2).
- Pero todo depende del proyecto que se les presente, lo primero tiene que estar incluido dentro del proyecto educativo del centro (G1).
- Hay que organizar las actividades extraescolares según el proyecto del centro (G8).
- Tiene que estar estructurado dentro del proyecto curricular del centro, tiene que estar metido dentro de la filosofía del centro (G5).

Los profesores, ciertamente, remarcan con insistencia este aspecto y le confieren gran importancia. Para ellos es un punto de partida elemental que los objetivos estén en consonancia unos con otros, percibiéndose como incoherente e ilógico que los centros no amplíen su horizonte inmediato estableciendo esta relación.

- Porque sigo viendo que eso de meter el deporte extraescolar dentro de lo escolar, es un paso bastante grande (G2).
- A mí me parece importante el vínculo y la relación entre plan del centro y que es lo que se va a hacer en esas horas que decimos que son al margen del horario escolar (G5).
- Es básico, al margen de que se vayan dando otros pasos, en el sentido que no haya un desfase entre lo que se hace dentro del horario lectivo o de lo que se haga después (G5).

Problemas de la no-integración

En efecto, los educadores no solo se decantan por un proyecto común como algo básico, sino que, según su propia experiencia, no tenerlo provoca la frecuente aparición de un deporte escolar con objetivos contrapuestos a los que el colegio desea conseguir y la transmisión de unos valores que atentan contra los contemplados por su ideario.

- Tengo vivencias miles...Al final los objetivos educativos se cumplen muy poco. La mayoría de los entrenadores pretenden ir a la competición, ganar... (G4).

A ello ayuda el bajo de nivel de formación de las personas que están asumiendo la responsabilidad del deporte escolar, los monitores. Los profesores de Educación Física que han participado o que simplemente conocen como se estructuran los recursos humanos, estiman que los técnicos deportivos que trabajan en la actualidad, no están debidamente preparados para alcanzar los fines que se presuponen corresponden a esta actividad, e incluso, como se ha reflejado antes, entorpecen la labor del profesor.

8.7. OTROS AGENTES

Monitores o entrenadores

Se pone en tela de juicio la talla profesional de los entrenadores, precisamente, por su inadecuada preparación, concretando la crítica en las dos fuentes que surten con mayor número de monitores al deporte escolar, los propios exalumnos del centro y los ex practicantes de una modalidad deportiva cualquiera. Se entiende que pese a ser esta la fórmula más habitual de conseguir técnicos, no es la más conveniente.

- No creo que sean muy profesionales los monitores (G1).
- Yo creo que en las actividades extraescolares... es que hay una falta de profesionalidad impresionante (G6).
- Yo creo que los monitores que hay en el deporte extraescolar les falta formación (G8).
- Tenemos a toda la población infantil en manos de paracaidistas (G7).
- Lo que no puede ser es que contrates a entrenadores y que cada uno mire por su padre o por su madre (G7).
- ¿Un antiguo alumno te va a hacer una programación con unos contenidos planteados en base a unos objetivos y que son complementarios a los del profesor de Educación Física?, eso es inviable (G6).
- Un futbolista sabrá mucho de fútbol pero no me sirve igual para chavales pequeños y sí para un equipo de regional (G6).

De un modo o de otro, absolutamente en todos los grupos, incluyendo a los profesores que se desentienden totalmente del deporte escolar y que traspasan la responsabilidad a cualquier otra persona o entidad, se critica la inadecuación, el bajo nivel que tienen los monitores o entrenadores que se están encargando del deporte escolar en la actualidad.

Empresas de servicios

En algunas zonas de Bizkaia las empresas de servicios deportivos se han ido estableciendo notablemente creando un importante mercado bien satisfecho. Se reconoce que estas empresas resuelven el grave problema de no contar con monitores de garantías, ofreciendo técnicos adecuados, con avalada cualificación.

- Yo he estado mirando una empresa bastante importante que lleva varias asociaciones de padres y ves a los monitores cómo los tratan y da gusto verles, el tema de la lengua también lo cuidan, tratan a los chavales, y han tratado con la dirección, con la asociación de padres (G1).

Sin embargo, no todos los profesores se posicionan a favor de esta opción.

- Una empresa al final tiene un objetivo, que es dinero, que es el objetivo final de una empresa, de cualquier empresa (G6).

Pese a esta afirmación, al profesorado que ha tenido relación o que conoce de primera mano el funcionamiento de estas empresas, le parece una buena alternativa.

Módulos Formativos

Mayoritariamente, ha sido descartado el clásico perfil de exalumno practicante una modalidad deportiva en el colegio, que se ofrece al acabar su período de escolarización para entrenar un equipo. La misma postura es manifestada con respecto al deportista, exdeportista, e incluso a los entrenadores con formación en el campo federado.

Como alternativa se contempla, por parte de algunos profesores, de forma bien valorada, el perfil profesional de los Técnicos Superiores en Actividades Físicas y Recreación Deportiva que provienen de los Módulos Formativos de Grado Superior.

- Están saliendo monitores, preparados, yo no digo ahora profesores de educación física, estoy hablando de monitores de actividades físico deportivas... y que es gente con ganas de trabajar que está preparada para ello (G1).

- Ahora han empezado a salir en FP los ciclos formativos deportivos, que esa gente yo creo que es la más adecuada para estar ahí en los centros (G6).

Hay incluso quien les coloca en tareas de coordinación, puesto asignado generalmente a los profesores de Educación Física.

- Yo creo que para una coordinación, depende de qué centro, depende cómo son, hay tenemos los módulos (G8).

Otros perfiles

Pero hay quien hace el recorrido a la inversa, y considera que los licenciados no sólo son los coordinadores más cualificados, sino que también se debiera contar con ellos como monitores.

- Y que los monitores que se pongan sean licenciados, si se puede, y hacer una evaluación (G2).

Otro perfil apuntado, y que se sale del marco habitual utilizado en el deporte escolar, es el de Monitor de Actividades Educativas en el Tiempo Libre.

- Yo aunque sean monitores deportivos o monitor, los mejores eran los de tiempo libre (G8).

7.8. PÚBLICA-PRIVADA

Trabajar en un colegio privado predispone más a participar en deporte escolar a los profesores que si lo hacen en uno público. Esta es la conclusión que se deduce de las opiniones de los profesionales de la educación participantes en los grupos.

Esta diferencia se manifiesta tanto por causas achacables a los propios docentes, más proclives en la enseñanza privada, como a la mayor influencia u organización del centro privado personificado en la dirección, que en muchos casos, presiona al profesor de Educación Física a responsabilizarse de tareas extraescolares. Al contrario, en los centros públicos no es fácil encontrar profesores que voluntariamente quieran implicarse en tareas para las que no son requeridos formalmente, ni estructura organizativa o directiva que lo posibilite.

Causas de las diferencias

Algunas de las causas, a juicio de los profesores, por las que la participación y la disposición son menores en el sector público, se refieren al vacío de competencias, a la falta de control o a la inhibición de los profesores o del centro. Son precisamente los propios profesores pertenecientes a la red pública los que así lo reconocen.

- Pero en la pública no puede funcionar porque no hay nadie que se encargue de eso (G1).
- La pública es de todos y no es de nadie (G1).
- No hay implicación del profesorado (G1).
- Pero en la pública no hay nada de nada, y es muy difícil que lo haya si los propios centros no valoran esa actividad y no hay personas con formación dedicadas a esto (G4).
- Como nadie nos controla podemos hacer lo que nos apetezca (G2).
- No hay forma de coger a la gente de la pública por ningún lado (G4).

Opinión que es compartida por sus compañeros de la privada.

- Porque para qué te vas a complicar la vida, no se quieren complicar (G7).
- Porque el centro no se implica en las actividades extraescolares (G5).
- En la pública la gente se desentiende un poco más, pues eso, a ti te paga el Gobierno Vasco a final de mes, sales a las 4,30 te vas para casa y punto, y si hay actividades o no, que se las componga la asociación de padres o quien sea. En el colegio privado, pues a parte de que son actividades que te pueden traer alumnos, pues yo creo que están planteadas en estos momentos de otra manera, intentan por lo menos que esas actividades sean buenas, se preocupan un poquito más por ellas, yo creo que la diferencia en sí es bastante grande (G6).

La consecuencia es evidente:

- En los institutos, sobre todo en Secundaria no hay ninguna oferta de deporte escolar (G4).

La diferencia entre una red y otra parece muy clara, pero además, se entiende que existen diferencias dentro de los centros de carácter público entre los colegios de Educación Primaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria.

- Yo veo una diferencia muy grande entre la oferta extraescolar de la enseñanza pública y privada. Y también entre Primaria y Secundaria. En la Primaria todavía tiene cierta importancia y se ofertan cosas a los chavales. En los Institutos nada (G4).

Las condiciones laborales en primaria frente a las de secundaria también tienen su culpa, pero curiosamente a la inversa, es decir en los

institutos, con más horas libres, la implicación de los profesores en las actividades extraescolares es menor.

- Para empezar hay una diferencia entre primaria y secundaria en cuanto a profesores. Los de primaria meten más horas y los de secundaria no quieren saber nada. Si tienen en medio horas libres, no les vas a pillar en el centro de ninguna manera. Los de primaria tienen más permanencia en los centros. Se lleva de otra manera. Secundaria es un caos en este sentido (G4).

El asunto de la permanencia de los profesores de secundaria en los institutos es ciertamente un tema espinoso, pero afecta, desde luego, a la dedicación que tienen o pueden tener estos empleados públicos en actividades como el deporte escolar.

El profesor, la dirección, el centro en general, la responsabilidad o, más bien, la no-responsabilidad es repartida. Hay excepciones, y curiosamente una de las razones por las que este último profesor señalaba la diferencia a favor de la privada "son actividades que te pueden traer alumnos", es utilizada también en la pública, como vemos en el siguiente aserto.

Es cierto, como se señala a continuación, que las actividades extraescolares, ocupan un lugar bien visible en la imagen de un centro privado, imagen que añade mayores atractivos ante los potenciales clientes, y en algunos casos puede marcar la diferencia entre uno público y otro privado. En este sentido la dirección de un centro público sí ha tomado cartas en el asunto y animado a los docentes de su centro a colaborar en este ámbito.

- La privada es diferente porque vende mucho tener un equipo de tal o cual (G4).
- Porque la privada se ha dado cuenta que es el filón para que le llegue alumnos, y la privada, la pública perdón no tiene ese problema, porque el profesor dice, si no tengo alumnos aquí me mandan a otro colegio, y el director exactamente igual (G6).
- Los centros que mejor han funcionado por aquí a nivel deportivo son los centros privados (G2).
- Las actividades extraescolares deportivas están más arraigadas en la privada. Es normal porque se dirigen desde la dirección (G4).
- En la privada la dirección del centro es quien vela para que la actividad extraescolar no decaiga (G4).
- Yo tengo un centro en el que la dirección, se ha preocupado porque se están quedando sin alumnos, porque la pública se queda sin alumnos, y hay que pelear un centro con otro centro, y hay que ofertar lo que teóricamente siempre ha ofertado la privada, la calidad extraescolar (G2).

Es evidente que se reconoce como una circunstancia normal la existencia en los colegios privados del deporte escolar, mientras que en los públicos, debe darse la coincidencia que algún profesor muestre un interés

especial. La privada tiene una tradición marcada por los años, que ha generado unas expectativas y una organización concreta para responder a ellas, que condiciona al docente de Educación Física, que ha de asumir y responder a esa exigencia implícita.

- En la privada está mucho más ordenado por su situación laboral, seguramente se les presiona el doble, en cambio a nosotros nos dejan un poquito más (G1).
- Al final en la privada siempre hay más trabajo extra (G7).
- Además que en las privadas suelen tener mas tradición (G7).

Y en ocasiones bien explícita.

- En la privada a los profesores les tienes cogidos...Tú te tienes que quedar porque tal... Y te tienes que quedar (G4).
- En general hay más implicación y más exigencia claro, más exigencia en un privado (G7).
- Si quieres conservar... tú de profesor viene añadido (G7).

En algunos colegios privados, ciertamente, no hay opción, el trabajo de profesor de Educación Física lleva incluido, de forma ineludible, la coordinación o docencia en el tiempo extraescolar.

Ahora bien, debe señalarse, la identificación de profesores con una cultura empresarial, en este caso de empresa educativa y la aceptación, de buen grado, del trabajo en deporte escolar.

- La empresa privada tenemos que sacarla adelante entre todos, y si yo promociono el deporte y se generan actividades extraescolares y cuando vienen los padres a ver el colegio, y ven el colegio activo y que sus hijos van a tener un repertorio de actividades entre los que van a poder apuntarse, estoy vendiendo mejor mi colegio, estoy vendiendo mejor mi trabajo (G8).

En determinados colegios privados hay un ideario concreto visible y diferenciador, que alcanza también al ámbito extraescolar y a sus responsables que ven en él un medio más de formación en los valores que el centro defiende, planteamiento, este, difícil de encontrar en un centro público.

8.9. LA EDAD

La edad del profesor es un condicionante para participar en el deporte escolar, a tenor de las opiniones de los docentes, que manifiestan haber experimentado situaciones a lo largo de su corta o larga vida profesional en las que han ido perdiendo parte de su entusiasmo inicial.

- Lo que más hay es gente que lleva un montón de años en esta profesión y que esta pasada de vueltas (G2).
- He visto gente de 50 ó 60 años que está ahí y cuando les mandan antes a la ducha mejor (G2).
- Cuanto más jóvenes se implican más, un mayor pasa de todo (G5).
- Depende del apoyo que tiene, de la estructura que tenga y de las posibilidades que tenga. Si está cansado de pelear años y años por una cosa y ahora ve que no tiene vuelta de hoja, pues igual está harto (G5).
- Empiezas con más ganas también, cuando entras tienes muchas ideas en la cabeza y vas con muchas ganas y poco a poco, pues vas viendo que al final, que toda la idea que tú tienes del deporte... (G7).
- ¿Sabéis cual es el profesor de educación física que está dispuesto a participar? El que llega joven al centro (G8).

Sin embargo hay alguna excepción:

- Cuanta más edad se implica más (G4).

En algunas ocasiones no es la edad en sí misma, sino factores que van aparejados a ella.

- También depende de las obligaciones familiares, cuando empiezas con 18 años o con 25 años no es lo mismo que luego cuando... (G5).
- Dependerá de la situación personal (G4).

También hay quien piensa que no es tanto la edad una pauta a considerar, sino más bien aspectos vocacionales.

- Quemados los profesores en cuanto a la edad... yo creo que es si te gusta o no te gusta (G1).

8.10. LOS PADRES

Los padres bien de forma individual, grupal, como padres de los participantes en una actividad, o de forma organizada a través de una APA, son tenidos muy presentes por los profesionales de la educación, que no se quedan indiferentes en este tema, entendiendo que afectan al deporte escolar de forma significativa para bien o para mal.

En principio se les achaca interés y subjetividad. Cuando colaboran en actividades extraescolares, su cooperación suele darse en función de la participación de su hijo, creando, a veces, situaciones complicadas, por su parcialidad y falta de conocimientos educativos o/y deportivos. Se ha creado así, cierta renuencia a la figura de padres que intervienen en el deporte escolar.

- Yo lo que te puedo decir es que cuando mejor he funcionado ha sido trabajando sola sin APA (G1).
- Lo que pasa, es que te encuentras en la APA, que como hay voluntariado muchas veces ese voluntariado es egoísta, es decir, simplemente por y para sus propios hijos (G2).
- Yo no quiero estar bajo las ordenes de la APA para nada... yo con padres no quiero nada (G7).

Hay sin embargo un grupo de profesores que poseen una opinión más favorable sobre los padres e incluso son partidarios de contar con ellos de una forma u otra.

- Es cierto que han hecho una buena labor los padres, una implicación más por parte del padre, yo lo veo positiva (G3).
- Yo no creo que haya que tener una visión crítica en el papel de la APA (G5).
- Los padres pueden ser, y de hecho son, muy útiles, sus opiniones de alguna manera tienen que ser válidas... yo creo incluso que en un momento determinado, es mejor que contratar a un monitor que no conocen de nada (G2).

Como manifiesta este profesor, no se ve con malos ojos contar con un padre para la teóricamente labor más trascendente, la de monitor, la de llevar la formación deportiva de los alumnos. Y en cualquier caso ayudar, como primeros responsables de la educación de sus hijos.

- Se les puede dar funciones concretas, tú eres el que estas coordinando. .. podéis ayudar llevando el material. .. si hay un padre capacitado para llevar un equipo... (G6).
- Positivo o negativo, pero yo creo que debemos utilizar las APA, a ver ¿qué podemos sacar de las APA? Apoyo (G2).

Del análisis de las transcripciones efectuado, se pueden obtener diferentes niveles de implicación del profesorado. Al objeto de sistematizar estas diferencias, vamos a establecer una tipología subjetiva que posibilite la propuesta de medidas operativas para cada categoría, dejando el resto de aspectos analizados para el capítulo de las conclusiones.

8.11. TIPOS DE RELACIÓN ENTRE EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR

Para el profesorado de Educación Física la persona más adecuada para coordinar el deporte escolar es el propio profesor de Educación Física, cuando no se refiere a él mismo. Contando con esta premisa se

analizan las medidas a tomar para conseguir que lo sea no sólo en teoría sino en la realidad.

Según las posturas de los docentes, con los que se ha contado en este trabajo, con respecto a su participación en este campo se han manifestado cinco categorías divididas en dos grandes grupos: los profesores que muestran inclinación a participar en el deporte escolar, subdivididos según su pertenencia a una red u otra y según el papel que asumirían y en segundo lugar el grupo que no manifiesta esta inclinación.

- Profesor de Educación Física dispuesto a implicarse.

1. Pública como coordinador.
2. Pública como colaborador.
3. Privada como coordinador.
4. Privada como colaborador.

- Profesor de Educación Física no dispuesto a implicarse.

5. Pública y privada.

Profesor de Educación Física dispuesto a implicarse

Tipo 1: Pública como coordinador.

Este profesor tiene la opción de presentar un proyecto al programa ACEX con lo que pasaría a tener un tercio de dedicación dentro del horario lectivo y dos tercios fuera del horario lectivo. Es una situación óptima para asumir la coordinación del deporte escolar. Otra fórmula es acordar en primer término con la dirección y en segundo con la Delegación de Educación, liberaciones horarias de clases, guardias, tutorías o/y recreos, compensando la dedicación al ámbito extraescolar. En función de la carga liberada, se dará una mayor o menor dedicación a la coordinación de actividades.

Un posible conflicto de esta propuesta es la tarea que debiera realizarse fuera del horario lectivo, hacia la que el profesor muestra considerables reticencias, que de confirmarse provocarían la necesidad de un segundo responsable para coordinar la actividad cuando verdaderamente se está desarrollando, con lo cual nos encontraríamos en parecida situación al siguiente caso.

Tipo 2: Pública como colaborador.

El profesor de Educación Física se muestra dispuesto a apoyar en alguna medida la actividad, dentro de su horario habitual, haciendo de nexo entre lo lectivo, a su cargo, y lo extraescolar a cargo de otra persona. A cambio, como en el caso anterior, recibiría, previa negociación, algún tipo de liberación como las ya comentadas. En esta situación, la persona que coordine el deporte escolar, pudiera salir del resto del profesorado del centro, que no es profesor de Educación Física, con lo que se estaría dentro de los parámetros del programa ACEX, o bien de la plantilla de profesores del Gobierno Vasco si el centro fuera quien demandara esa necesidad.

En el supuesto que no pudiera conseguirse esta figura, perteneciente a la administración, se debiera recurrir a personal ajeno a ella. El perfil se mantiene, es decir, sería necesario o al menos conveniente contratar un profesor de Educación Física o, en su defecto, un Técnico Superior en Actividades Físicas y Recreación Deportiva, bien a través de una empresa de servicios o mediante contratación directa. En ambos casos es la APA quien se encargaría de esta responsabilidad por la imposibilidad de un centro público para hacerlo.

Tipo 3: Privada como coordinador.

El profesor de Educación Física del centro recibe por asumir las funciones del coordinador de deporte escolar un suplemento económico acorde con el nivel profesional del cargo. La otra opción de compensar este trabajo, como en el caso de la red pública, sería mediante la liberación de una parte de su carga lectiva, proporcional a la dedicación a desarrollar como coordinador. Estas dos fórmulas conforman la manera idónea de organizar el deporte escolar.

Tipo 4: Privada como colaborador.

Se da prácticamente la misma situación que en el caso de la pública, el profesor de Educación Física sirve de enlace entre los dos ámbitos recibiendo una compensación económica o de dedicación. El coordinador sale entonces del resto del profesorado del centro o se recurre a la contratación externa antes descrita, sin necesidad que se realice con la mediación de la APA.

Profesor de Educación Física no dispuesto a implicarse

Tipo 5: Pública y Privada.

Ha quedado en evidencia, tanto en la enseñanza pública como en la privada, la necesidad de contar con el concurso de un profesor del centro, o en segundo término, realizar las gestiones de contratación, ya contempladas, para personas ajenas al centro. Con la salvedad, que al no disponer de interlocutor válido dentro del profesorado, la persona ajena que asuma en este caso el cargo de coordinador, debería estar también dentro del horario lectivo, llevando a cabo las funciones organizativas necesarias con los alumnos, profesores, dirección, etc., puesto que estos agentes no permanecen en el centro en horas no lectivas.

Las medidas indicadas, extraídas de la situación de los profesores con respecto a su participación en las actividades deportivas extraescolares, dejan un vacío de competencias fundamental, si se quiere asegurar, sería el objetivo, que todos los centros puedan disponer del responsable adecuado de deporte escolar. No queda establecido, en la práctica, a quién corresponde la iniciativa, quién es el responsable de que exista o no exista esta figura, aspecto al que daremos respuesta en el último epígrafe.

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

9. CONCLUSIONES

Del trabajo de análisis y reflexión desarrollado sobre el tema del deporte escolar es notorio resaltar la evidente trascendencia que el deporte escolar tiene sobre la formación del alumno. Formación que se ve alterada por un equivocado enfoque todavía encaminado al rendimiento, que coloca en segundo término los objetivos educativos y se ve disminuida cuantitativamente por un ocio cada vez más sedentario.

El deporte escolar no tiene razón de ser, no tiene sentido si sus objetivos no se encaminan hacia la educación integral del escolar y si no divierten a sus practicantes. La actividad extraescolar deportiva pese a ser un privilegiado medio de transmisión de valores positivos no resulta satisfactorio para los alumnos que en gran número optan por otras actividades. Es preciso un esfuerzo para adecuarse a los intereses de los jóvenes, que pasan principalmente por divertirse, relacionarse y sentirse bien a través del deporte, y para ello habría que relativizar y modificar las competiciones, desarrollar un tipo de enseñanza deportiva con un modelo comprensivo a través de actividades como el juego, que respeten las edades y necesidades de los educandos.

Esfuerzo ineludible para superar la baja participación que en el conjunto del territorio nacional y desde luego en Bizkaia se produce en este ámbito y que precisa el consenso de los agentes sociales que en él interactúan. En este sentido, padres, técnicos, centros escolares, clubes, federaciones e instituciones públicas, principalmente, precisan coordinar sus acciones en una misma dirección, esto es, la educativa.

Ahora bien, el primer paso corresponde al propio centro escolar. En este trabajo se ha apuntado reiteradamente la demanda de unificar en un sólo ámbito, en una sola organización lo curricular y lo extracurricular, la necesidad de un único proyecto educativo para toda la actividad deportiva del centro.

Sin embargo, los considerados por la comunidad educativa como actores principales de esta organización, no acaban de hacer acto de presencia. Los profesores y en concreto los profesores de Educación Física no están implicados en el deporte escolar. En su defecto su papel es desempeñado por padres y monitores, figuras ambas inadecuadas por su falta de cualificación profesional. De hecho, el perfil de monitor de deporte escolar es el de una persona excesivamente joven y con escasa o nula formación, representando esta situación el principal problema que tiene en la actualidad el deporte escolar.

Para subsanarlo se ha presentado como clave la figura del coordinador, profesional de la educación y gestión deportiva, garante de un programa educativo de calidad para el centro escolar, enmarcado en una estructura organizativa municipal, comarcal, territorial y autonómica, tal como se ha propuesto en el capítulo seis.

En la segunda parte hemos querido recoger las claves que emanan de este estudio empírico ofreciendo las razones del comportamiento de los profesores con respecto a su relación o posible relación con el deporte escolar, viendo el lugar real que ocupan y el que podrían ocupar. Hemos pretendido comprender, no sólo su opinión o postura personal sino los motivos que determinan su conducta, sistema que permitirá implementar medidas de actuación a diferentes niveles más ajustadas que las obtenibles de un estudio cuantitativo.

En la posible participación de los profesores en este terreno se entrelazan factores personales, familiares, sociales, culturales y laborales que se deben tener en cuenta al analizar las posturas manifestadas.

Los resultados generales que se derivan de las "confesiones" de los profesores, coinciden en su mayor parte con los resultados presentados en la parte teórica, con una trascendente salvedad, coincidencia lógica, a pesar de la excepción, por tener ambas como interlocutores a profesionales del mundo de la educación.

Esta coincidencia se refleja en primer lugar cuando se define a quien corresponde en el mundo escolar ocuparse del deporte fuera del horario lectivo. Los profesores de Educación Física consideran en general que el perfil más indicado para coordinar el deporte escolar es precisamente el de profesor de Educación Física, sirviendo de puente entre la actividad lectiva, de la que son docentes, y la actividad no lectiva, de la que serían coordinadores. Ahora bien, este postulado no se refiere a ellos mismos personalmente, sino a la, en su opinión, situación hipotética más deseable, puesto que en sus casos particulares e interesados, manifiestan escasa disposición para participar, lo que supone el desencuentro más importante con la parte teórica.

Pero además, este criterio no es unitario. Una parte considerable de los profesores se posiciona eligiendo perfiles distintos al de docente de Educación Física, que es la primera opción elegida. Las figuras propuestas son varias, todas ellas ajenas a la plantilla del centro y van desde la contratación de otros profesores de Educación Física o de otras áreas, a las empresas de servicios e incluso a los padres o APA.

Ahora bien se constata que la práctica totalidad de los profesores que realizan estas propuestas de contratar a otros profesionales, está muy influida por su rechazo personal a participar en actividades extraescolares, es decir, queda en evidencia que la alternativa que eligen es una elección respetable pero, desde luego, interesada.

Tal como puede observarse de la información recogida, lo que sí es cierto, es que quien asuma la responsabilidad de coordinar el deporte escolar debe ser un profesional cualificado.

Los requisitos que establece el profesorado para implicarse en este ámbito son básicamente tener una compensación, bien económica o bien a cambio de librarse de cargas horarias. La primera de ellas es una opción sólo contemplada por los profesores de la enseñanza privada, la segunda es propuesta tanto por los docentes de la privada como por los de la pública, aceptando estos últimos, la liberación según el programa ACEX u otras formulas de contraprestación dentro de su dedicación semanal.

Hay que tener en cuenta que no todos los profesores tienen el mismo concepto de implicación. Los más, entienden que el profesor de Educación Física que participa, lo hace en el papel de coordinador con lo que este nivel profesional conlleva. Algunos, en cambio, limitan sus posibles funciones a promover, colaborar o respaldar, es decir, una visión más reducida y que no puede compararse a la de coordinar.

Los profesores de Educación Física no tienen claro quién debe dar el primer paso para activar un programa de deporte escolar, el propio profesor, el departamento, la dirección, el centro o la administración son los diferentes responsables señalados para asumir la función de poner en marcha el deporte escolar.

Por otro lado, los motivos para no implicarse, tienen que ver con el sentido de carga suplementaria no deseada que se le otorga a esta actividad. Los profesores la ven como una tarea añadida, que supone un sobreesfuerzo en un horario que prefieren dedicar a su ocio personal o a su familia, desechando cualquier compromiso con este tipo de prácticas deportivas.

Otro factor, a tener en cuenta, es la existencia en el sector privado de profesores que se ven obligados a responsabilizarse del deporte escolar, creando profesionales insatisfechos y situaciones nada deseables.

Existe un aspecto sobre el que se manifiesta un general consenso, esto es, la relación que ha de existir entre la actividad lectiva y la actividad extraescolar. Los profesores señalan la escasa interconexión existente y los problemas que este hecho acarrea, proponiendo un programa común llevado a cabo por personas comunes a ambas áreas, protegiendo al centro de los riesgos de contar con personas ajenas desconocedoras o contrarias al ideario educativo propugnado por el colegio. Es criticado ampliamente, en este sentido, el nivel de los monitores que trabajan actualmente en el deporte escolar.

A pesar de estos argumentos hay, también, profesores que valoran positivamente el papel que pueden desempeñar las empresas de servicios y con éstas los técnicos deportivos de los módulos profesionales.

Otros colaboradores, y de primer orden, son, qué duda cabe, los padres, figura controvertida, con sus detractores, pero a la vez reconocida, con profesores que catalogan positiva su labor de apoyo.

Donde más posibilidades concurren para producirse el trabajo de los profesionales de la Educación Física, es en los centros pertenecientes a la red privada, poseedora de una estructura organizativa que facilita y empuja al profesor a participar en una actividad que en la red pública no tiene la misma consideración, circunstancia ésta, que posibilita un mayor desapego por parte de sus profesores.

Pero tanto en la enseñanza privada como en la pública, aunque desde luego con mucho más motivo en ésta, y sobre la base de la experiencia de los profesores participantes, la iniciativa de liderar un programa de deporte escolar no debe depender, exclusivamente, del profesor de Educación Física, tal y como hoy en día ocurre.

En Bizkaia, pese a existir una vía bien definida, como es el programa ACEX, en sus seis años de experiencia, solamente se han incorporado once proyectos de carácter deportivo, y como ya se ha señalado, bastantes profesores ni siquiera conocen que tienen la posibilidad de arrogarse esa labor, ni tampoco, obviamente, las condiciones para hacerlo.

Añadamos que en todos los grupos de discusión, algunos de los profesores participantes, tanto de la pública como de la privada, han dejado bien claro no estar dispuestos a realizar trabajo alguno fuera del que les corresponde como docentes de su asignatura, aceptando, en todo caso, realizar tareas de apoyo puntual a la persona que asuma el papel de coordinador.

Consideramos, por tanto, que dejar exclusiva y únicamente en manos del profesor la creación de la figura de responsable de las actividades deportivas, aboca a continuar manteniendo la pobre realidad actual.

- Hay una cantidad de centros, no voy a decir si son públicos o privados, porque da lo mismo, están flotando y será el azar que haga que en un día determinado, alguien, educador con o sin conocimientos, sea capaz de mover esta cosa (G5).

Por esta razón, los profesores han señalado al centro y más concretamente a la dirección, como protagonista de establecer una estructura de organización. Es más, se ha apuntado algo por otro lado bien cierto, que este protagonismo viene marcado por ley. La ley efectivamente coloca al equipo directivo como responsable de elaborar, coordinar y supervisar el programa de actividades extraescolares. Por diferentes razones los directores no se han mostrado receptivos para adjudicarse estas funciones.

También el municipio es invocado como motor básico de la organización de este conjunto de actividades, pero no ha existido ni existe un interés claro en los ayuntamientos vizcaínos, en general, para liderar el deporte escolar municipal.

Se llega por tanto a los últimos responsables, la administración educativa, a la que se le insta a exigir a las direcciones de los centros cumplan su obligación, estableciendo para ello las medidas oportunas.

Ciertamente el control ha de llegar desde arriba, para ello, se emplaza a las administraciones, deportiva y educativa, a un entendimiento y trabajo en sinergia. Entendemos que muchos profesores no quieren responsabilizarse del deporte escolar y que muchos directores no den importancia a esta actividad, pero se debe entender, también, que los alumnos no pueden depender de la voluntad de estos profesionales, o del azar, para tener oportunidades de práctica deportiva educativa. No sería justo, y por todo ello debe existir una medida o norma común que se haga cumplir.

Esta función solamente puede corresponder al Departamento de Educación del Gobierno Vasco o a su Delegación de Bizkaia en coordinación con la Dirección de Deportes de la Diputación Foral de este territorio. En definitiva, se debe oficializar y sistematizar la figura de coordinador de deporte escolar para las dos redes oficiales, pública y privada, delegando y controlando, en la dirección de cada centro la manera concreta de designarlo, según la disposición de su profesorado.

Como ya se ha manifestado, hay muchos profesores que desconocen la posibilidad y condiciones de liberación para encargarse del deporte escolar. Obviamente es necesario un trabajo de información y sensibilización de este colectivo.

Es preciso que el programa de Deporte Escolar de la Diputación exija, por su parte, la presencia en los colegios participantes de un reconocible coordinador, requisito necesario para poder participar en sus actividades.

Es de rigor que los padres, las APA o/y su federación, conozcan, así mismo, esta opción, para reivindicar para su centro la dotación de esta necesaria figura. Conociendo, también, cual es el papel que pueden desempeñar junto a este responsable. Cerrando, de este modo, el círculo para evitar que colegio alguno se quede sin la estructura necesaria para activar el deporte escolar.

En definitiva, los resultados obtenidos nos permiten ofrecer las siguientes conclusiones:

- Consideramos que el deporte escolar no satisface a la mayor parte de los escolares de Bizkaia.

Sólo un tercio de la población escolar de Bizkaia, como en la casi totalidad del territorio nacional, se siente atraído por las actividades ofertadas. Las razones son obviamente diversas, pero en buena medida tienen que ver con las propias actividades o por la forma en la que se desarrollan.

- Es necesaria la revisión del esquema competitivo vigente en los programas de deporte escolar, reduciendo la trascendencia del resultado.

Las conclusiones obtenidas del estudio del modelo de competición actual demandan de forma unánime un cambio importante en el tipo de competición uniforme que se ofrece a los escolares.

- Se considera fundamental la unificación de programas y de recursos entre el ámbito lectivo y el no lectivo, con mayor protagonismo de la dirección del centro.

No es posible mantener por más tiempo la separación entre estos dos tiempos pedagógicos, cuya responsabilidad recae en la dirección de los centros. Esta demanda es constante y de carácter prioritario en todos los trabajos sobre este tema. La unidad organizativa básica en el deporte

escolar es el centro y la coordinación entre sus componentes imprescindible. El proyecto de deporte escolar como todas las actividades extraescolares necesita la colaboración de todos los integrantes del centro.

- Se considera fundamental la coordinación entre el centro educativo y los demás estamentos que intervienen en el deporte escolar.

Entendemos que el centro escolar debe estar imbricado en su entorno, contando con la necesaria sinergia entre todos los agentes sociales protagonistas del deporte escolar que en Bizkaia dependen del liderazgo de la Diputación Foral.

- El nivel de preparación de los técnicos que trabajan en deporte escolar es inadecuado para la tarea educativa que realizan.

Indiscutiblemente esta realidad es manifestada en todas las investigaciones que tienen a los monitores como objeto de estudio y en las opiniones de los autores que han profundizado en este tema, parte de las cuales se han recogido. Este preocupante panorama sobre los responsables de la educación de los escolares requiere una urgente intervención por parte de la institución competente.

- La participación del profesor de Educación Física en el deporte escolar se considera fundamental por la práctica totalidad de la comunidad educativa y de sus agentes sociales.

A esta participación, se le otorga, un papel protagonista acorde a su nivel profesional, puesto que en la mayor parte de las manifestaciones se le arroga la máxima responsabilidad, es decir la función de coordinar con las tareas que son inherentes a esta figura, como planificar, programar, organizar o controlar. En segundo término se le adjudica el cometido de la propia docencia de la actividad, entendiéndose que está cualificado para ello. Es por tanto pertinente la orientación del objetivo del trabajo hacia la búsqueda de las medidas que posibiliten la implicación del profesorado de Educación Física en el deporte escolar.

El objetivo de este estudio en cuanto a conocer y analizar el criterio del profesorado de Educación Física de Bizkaia sobre su posible participación en las actividades extraescolares deportivas, consideramos ha sido satisfactoriamente cumplido. La metodología utilizada ha permitido, al menos en parte, separar las opiniones personales manifestadas por los profesores sobre su propia implicación, de sus criterios conceptuales sobre

la implicación del profesorado en general, que obviamente no le es vinculante.

Así mismo entendemos conseguido, como segundo objetivo la profundización en el conocimiento sobre las razones que propician u obstaculizan el acceso al compromiso de los profesores con el deporte escolar, en función a las diferentes variables profesionales a las que se encuentra adscrito, que claramente influye en su postura de participación en esta actividad.

1. El profesorado de Educación Física considera que son los propios docentes de esta materia los más indicados para responsabilizarse del deporte escolar.

Creemos que a la luz de las manifestaciones recogidas a los profesores participantes, no podemos establecer una postura única o evidente sobre esta aseveración. Entendemos que una mayoría, si bien reducida, considera efectivamente que son los profesores que ejercen su docencia en el centro los más apropiados para encargarse de esta función. A favor se manifiestan los profesores que consideran importante que la misma persona que está presente en el tiempo lectivo coordine el ámbito extralectivo. En contra se encuentran los que consideran más que suficiente cubrir la parte profesional, curricular, que les corresponde y buscan alternativas, como las ya recogidas, para poder así justificar su negativa a desempeñar labores de responsabilidad.

Sin embargo los profesores muestran una elevada mayoría, al calificar como el perfil más cualificado para asumir la responsabilidad de organizar el deporte escolar el de Diplomado en Magisterio especialidad Educación Física o el de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En este sentido creemos, si bien es difícil precisar, que una parte de los profesores se han posicionado en el grupo de discusión tomando como punto de partida su situación personal de no querer participar, por encima de su criterio con respecto a la conveniencia estructural que el profesorado tenga responsabilidades en deporte escolar, como en diferentes momentos del proceso discursivo han venido a manifestar, contradiciendo en cierta medida su argumentación previa.

2. Los profesores de Educación Física de la red privada son más proclives a participar que los pertenecientes a la red pública.

Sin lugar a dudas esta hipótesis se confirma, existe mayor sensibilidad hacia el deporte escolar y las actividades extraescolares, dentro

del grupo participante, en los docentes del sector privado que en el público, salvo diversas excepciones por ambas partes que no llegan a evitar el marcado sesgo hacia un lado. Es más, los integrantes de la pública muestran un gran desconocimiento de lo que acontece en su centro fuera del horario lectivo.

3. Los profesores de Educación Física con una situación condicional o provisional están más dispuestos asumir cargos relacionados con el deporte escolar que sus compañeros con mayor estabilidad.

Esta declaración se corrobora únicamente en parte, puesto que solo se corresponde con los profesores eventuales de los colegios privados, pero no así con sus homónimos de la pública, sustitutos o provisionales que muestran escaso interés por implicarse. Los profesores con precariedad que trabajan en el sector privado presentan escasas reticencias a participar en las actividades extraescolares, tal vez sabiendo que buena parte de sus oportunidades laborales pasa por este compromiso.

4. Los profesores de Educación Física de Educación Primaria muestran mejor disposición que los de Enseñanza Secundaria para participar en deporte escolar.

En esta hipótesis se manifiestan dos realidades diferentes. Por una parte los participantes en los grupos declaran que efectivamente existe mayor interés por el deporte escolar en los colegios de primaria y por tanto entre los profesores que pertenecen a esta etapa, calificando a los institutos y a su cuerpo docente como totalmente desapegado. Ahora bien, este criterio se refiere principalmente a los centros públicos. Pero por otra parte, entre los propios profesores presentes en las mesas no se ha distinguido posturas diferenciadas por su pertenencia a una etapa u otra, o lo que es lo mismo, por sus estudios de diplomado o licenciado.

En definitiva, creemos que la única variable, dejando al margen las circunstancias personales, que condiciona la postura de los profesores de Educación Física con respecto a asumir responsabilidades en deporte escolar es su pertenencia a la red pública o privada, estando los primeros notablemente más alejados de implicarse en este ámbito que los segundos.

Con respecto a una de las premisas que sosteníamos justificaban el trabajo, en cuanto a considerar fundamental contar con el criterio del profesorado de Educación Física sobre el deporte escolar, entendiendo que conformaban el foro más cualificado de opinión sobre el tema, debemos decir que hemos observado un importante desconocimiento por parte de un

sector de los docentes de la red pública sobre el tema en cuestión. Exponente, tal vez, de la evidente separación existente entre el ámbito curricular y el mal llamado extraescolar.

Reflexión final

La confluencia de las dos partes del trabajo arroja un desencuentro importante, la comunidad educativa y los agentes sociales estiman básica la aportación profesional de los profesores de Educación Física en el deporte escolar y demandan su implicación, pero una buena parte de ellos, según se ha constatado en los grupos de discusión, principalmente los que pertenecen al sector público, no son receptivos en absoluto a este requerimiento.

Los puntos comunes son más numerosos. Los más evidentes y que conllevan cierta trascendencia ya han sido recogidos como conclusiones de la primera parte: necesidad de un proyecto de deporte escolar en relación con el proyecto educativo de centro, coordinación lectivo-no lectivo, participación de la dirección del centro, coordinación entre las instituciones y con el centro escolar, crítica general al bajo nivel de preparación de los monitores y necesidad de una cualificación de los técnicos a nivel básicamente de profesores de Educación Física.

Ante estas conclusiones procede plantear de forma resumida algunas propuestas ya presentadas a lo largo de este trabajo y que esperamos puedan servir para mejorar el sistema deportivo escolar.

Propuestas

A LOS ALUMNOS

- Elijan su actividad deportiva conociendo previamente la formación educativa del responsable.
- Participen y se diviertan con su opción elegida o la cambien por otra actividad si las circunstancias no lo permiten.

A LOS ENTRENADORES

- Entiendan que el deporte escolar es un medio para educar no para obtener resultados deportivos.
- Reclamen su lugar de educadores en el claustro de profesores del centro.

A LOS PADRES

- Reclamar un coordinador de deporte escolar cualificado para el colegio de sus hijos, informándose de las posibilidades que presenta el Departamento de Educación o el mercado laboral profesional, cediendo a esta figura la responsabilidad educativa y organizativa, pero colaborando y participando en el control de los programas.

A LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS

- Asuman las funciones marcadas por la legislación vigente e informen y fomenten la participación de los profesores en las actividades extraescolares a cambio de liberaciones en su carga lectiva en el caso de la enseñanza pública y con las compensaciones correspondientes y oportunas en la privada.
- Lideren e integren en la vida escolar las actividades extraescolares, entre ellas el deporte escolar.

A LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y DEPORTIVA

- Se conciencien de la pertinencia educativa del deporte escolar y de la necesidad por tanto de coordinación entre la Dirección de Deportes y el Departamento de Educación.
- Tomen las medidas para que los equipos directivos de los centros escolares realicen las tareas de elaboración, coordinación y supervisión que la ley señala o busquen la alternativa oportuna.
- Implanten una normativa clara de cualificación profesional de los responsables de deporte escolar, coordinadores y monitores evitando el intrusismo.
- Desarrollen un esquema de proyecto de deporte escolar que sirva de referencia y modelo a los centros escolares.
- Desarrollen, así mismo, un sistema de enseñanza deportiva comprensivo que sirva de alternativa al modelo enfocado al rendimiento, junto con un programa de actividades adaptado a las diferentes edades de los escolares.
- Asesoren a federaciones y clubes sobre las necesidades educativas de los escolares y sobre el proceso de reconversión pertinente para poder satisfacerlas.
- Desarrollen una estructura organizativa territorial como, tal vez, pudiera ser la propuesta en este trabajo.
- Conciencien a los padres y APA de las numerosas ventajas que proporciona un coordinador cualificado sobre la colaboración voluntarista.

- Establezcan un consenso con los medios de comunicación para llevar a cabo un estilo de información acorde a los postulados educativos.
- Establecer un sistema de formación permanente eficaz que llegue a todos los agentes sociales.

A TODOS LOS EDUCADORES

- Colaboren a todos los niveles para que el deporte escolar sea un instrumento de educación y de diversión, tal y como se ha venido manifestando reiteradamente en este trabajo.

CAPÍTULO 10. BIBLIOGRAFÍA

10. BIBLIOGRAFIA

- ÁLAMO, J.M. (2001): *Análisis del deporte escolar en la isla de Gran Canaria. Hacia un modelo de deporte escolar* (tesis inédita), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- ÁLAMO, J.M. (2001): "El perfil de los entrenadores del deporte escolar" en *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte, II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Valencia, Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Universitat de València.
- ÁLAMO, J.M. y otros (2002): "Función social del deporte escolar. El entrenador del deporte escolar". *Lecturas, Educación Física y Deportes Revista Digital*, Buenos Aires, 45.
- ÁLAMO, J.M. (2003): "El deporte escolar en Gran Canaria. Estudio del comportamiento de los entrenadores". http://www.fulp.ulg.es/newweb/publicaciones/vectorplus/articulos/vectorLO_06.pdf
- ALVARIÑAS, M., GONZÁLEZ, M.A., PIÉRON, M. (2001): "Participación en deportes competitivos, importancia otorgada a esa práctica y frecuencia de participación en actividades deportivas: un estudio realizado con adolescentes gallegos" en *Actas IV Congreso Internacional, "La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar"*. Santander: ADEF.
- AMARIKA, M. (1998): "Actividades complementarias en el centro Eguzkibegi de Galdakao" en *Actas II Congreso Internacional, "La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar"*. Almería: IAD, pp. 267-270.
- ANTOLÍN, L. (1998): "El desarrollo moral y el sistema de valores de los adolescentes en la competición deportiva" en *VII Congreso Mundial Esport per a Tothom*. Barcelona.
- AÑÓ, V. (1997): *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid: Gymnos.
- AÑÓ, V. (1997): "La preparación física de los jóvenes deportistas", en Camarero, S. y otros (comps.), *La actividad deportiva en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- APARICIO, H. (2000): "Las actividades complementarias y extraescolares en los centros docentes". *6º Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- ARRIBAS, H. (2000): "Actividad física, ocio y educación: El valor de las actividades físicas recreativas". *6º Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- ARRIBAS, H., SANCHEZ, I. (2000): "El ocio y la actividad física en la educación formal, no formal e informal". *6º Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto.

- ASENJO, F., MAIZTEGUI, C. (2000): "La interrelación entre los distintos agentes implicados en el deporte escolar. Un análisis de sus demandas desde el punto de vista de los educadores deportivos" en MAIZTEGUI, C., PEREDA, V. *Ocio y deporte escolar*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- ASENJO, F. (1993): *El escolar ante la prensa deportiva (mensaje educativo y mensaje periodístico en el ámbito de las enseñanzas medias* (tesis inédita), Universidad de Navarra.
- AZURMENDI, J. (1999): "Ante la necesidad de redefinir el deporte". *Revista Kirola Plazan*, pp. 5-6.
- AZURMENDI, J. (2000): "El deporte y la contradicción de sus expresiones". *Gure Esport*, 0, pp. 28-29.
- BALL, D.W. and LOY, J.W. (Eds.) (1985): *Sports and Social Order: Contributions to the Sociology of Sports*. Reading, Massachusetts: Addison-Nesley.
- BARBERO, J.I. (1994): "Deporte y construcción de conciencias y representaciones colectivas. Política de las emociones religioso-deportivas", en AEISAD: Ciencias Sociales y Deporte, Investigación Social y Deporte nº 1, AEISAD, Pamplona, pp. 147-153.
- BARBERO, J.I. (1998): "Aproximación a la actividad física extraescolar desde una perspectiva crítica" en Santos, M. y Sicilia, A. (comps.). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE.
- BAUTISTA, G. (1996): "El deporte extraescolar y la mujer: permanencia y transformación de los roles femeninos". *La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996)*. Investigación Social y deporte, nº 3. Pamplona: AEISAD.
- BAZACO, M.J. (1999): "El deporte olímpico y la educación" en *Tercer Seminario sobre Fair Play en el deporte escolar*, Murcia.
- BERNAD, M. (1999): "La trascendencia de la victoria". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, vol. VI, 4, pp. 17-24.
- BELLIDO, M. (1999): "Deporte escolar para todos o la presión de ganar un partido". *Askesis*, 3.
- BINGHAM, W.V.D. y MOORE, B.V. (1973): *Cómo entrevistar*. Madrid: Rialp.
- BLANCHET, A. y otros (1989): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, Observación, Entrevistas, Cuestionario*. Madrid: Narcea.
- BLAZQUEZ, D. (1996): "Criterios didácticos en la planificación del deporte escolar" en *I Jornadas sobre dinamización deportiva en el centro escolar*. Diputación de Córdoba, IAD.
- BLOOM, B. (1971): *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las Metas Educativas*. Buenos Aires: El Ateneo.

- BROHM, J.M. (1982): *Sociología política del deporte*. México, FCE.
- CAJIGAL, J.M. (1983): "El deporte contemporáneo frente a las ciencias del hombre" en *I Simposio Nacional. El deporte en la sociedad española contemporánea*, Madrid, CSD, ICEFD.
- CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1994): "Grupos de discusión" en Delgado, J.M., y Gutiérrez, J. (coords.). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- CARRATALÁ, V. (1997): *La influencia de los agentes sociales en la participación deportiva en la adolescencia* (tesis inédita), Universidad de Valencia.
- CARRERAS, A (coord.) (1994): *Guía práctica para la elaboración de un trabajo científico*. Bilbao: CITA, Publicaciones y Documentación.
- CARRIÓN, C. y otros. (2001): "Creencias y motivaciones hacia la práctica deportiva femenina en la universidad politécnica de Valencia" en *Actas Congreso Mujer y Deporte*, Bilbao.
- CASAJÚS, J.A. (1999): "Deporte escolar", en *Encuentros Internacionales de Fútbol, "Hacia el ideal en la formación ideal del niño"*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- CASTEJON.F.J. (1995): *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Madrid: Dykinson.
- COOMBS, P.H. (1971).*La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Consejo de Europa -CDDS (1992): *Carta Europea del Deporte*. Gasteiz: IVEF.
- Consell de l'Esport Escolar de Barcelona (1996): *Estudio sobre Monitores Deporte Escolar* (por atención del autor).
- CORBELLA, M. (1993): "Educación para la salud en la escuela". *Apunts*, 31, pp.55-61.
- CRUZ, J. (1997): "Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres" en Cruz, J. *Psicología del deporte*. Madrid: Síntesis.
- CRUZ, J. (1998): "Papel del entorno deportivo en los valores futbolistas jóvenes" en *VII Congreso Mundial Esport per a Tothom*. Barcelona.
- CRUZ, J. (2002): "El papel de la familia en la educación deportiva de los jóvenes en edad escolar". *Revista Fundación Estadio*, 25.
- CUENCA, M. (1992): "Educación del ocio y aprendizajes organizados en el área metropolitana de Bilbao", en *El ocio en el área metropolitana de Bilbao*. Equipo de Investigación Interdisciplinar en Ocio, Universidad de Deusto (comps.). Ayuntamiento de Bilbao, Área de Cultura y Turismo.

- CUESTA, M., DIAZ DE GARAIO, J., FIGUEROA, A. (1999): *Análisis de los valores que transmiten los titulares deportivos*. Mecanografiado (por atención de los autores).
- DE KNOPP, P. (1998): *Clubes deportivos para niños y jóvenes*, tr. del inglés por García, L., 2ª ed. Málaga: IAD.
- DE LA TORRE, E. (2000): "Salud y actividad física. Efectos positivos y contraindicaciones de la actividad física en la salud y calidad de vida". *Askesis*, 8.
- DELGADO, J.M. y GUTIERREZ, J. (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- DELGADO, M., TERCEDOR, P. (1998): "Actividad física para la salud. Reflexiones y perspectivas" en Ruiz F., García, A., Casimiro, A.J. (Coords.) *Nuevos horizontes en la Educación Física y el deporte escolar*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte, pp. 35-44.
- DEVIS, J. (1994): *Educación física y desarrollo del curriculum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis inédita. Universitat de Valencia.
- DEVIS, J. (1995): "Hacia un Deporte Escolar diferente", en *Deporte, educación y sociedad*. Revista de Educación, 306, pp. 455-472.
- DEVIS, J., PEIRÓ, C. (1995): "Enseñanza de los deportes de equipo" en Blázquez, D. (dir.) Santos, M. y Sicilia, A. (comps), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, INDE.
- DIAZ, A. (1999): "La competición deportiva en el ámbito educativo" en *Tercer Seminario sobre Fair Play en el deporte escolar*, Murcia.
- Diario El Correo (1999): "Claroscuros del curso escolar". Editorial. Bilbao, 12 de Setiembre, pp. 55.
- DIEGO, M. (1998): "Un nuevo modelo de deporte escolar". Magazine Ipurua Kirol, 37, pp. 6-8.
- DIEGO, M. (1998): "Deporte escolar 98/99". Magazine Ipurua Kirol, 38, pp. 6-9.
- Diputación Foral de Bizkaia (2002): "Conclusiones generales Mujeres y Deporte en nuestra sociedad" en www.bizkaia.net.
- DUMAZEDIER, J. (1964): *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- DURAN, J. (1999): "La actividad física y el deporte como medio de integración social. El caso de jóvenes socialmente desfavorecidos" en *II Jornadas sobre Sociología del Deporte*, IAD, Málaga.
- DURAND, M. (1988): *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- DURKHEIM, E. (1975): *Educación y sociedad*. Barcelona: Península.
- DURKHEIM, E. (1982): *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992): *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: F.C.E.

- Eroski (1996): "Actividades extraescolares". Revista Eroski, 210, pp. 3-9.
- ESCOBAR DE LA SERNA, L. (1991): *La cultura del ocio*. Madrid: Eudema.
- FERNANDEZ, E. (2001): "Algunos interrogantes sobre la práctica de actividad físico deportiva en las mujeres adolescentes y su abandono" en *Actas Congreso Mujer y Deporte*, Bilbao, 2001.
- FERNANDEZ GOMEZ, J.M. (2001): "Reflexiones para el desarrollo de un modelo integral del deporte escolar". Educación Física y Deporte, 4, pp.16-17.
- FEU, S., IBAÑEZ, S.J. (2001): "La planificación de los objetivos y contenidos en la iniciación deportiva en la edad escolar" en *Actas IV Congreso Internacional, "La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar"*. Santander: ADEF.
- FRAILE, A. (1996): " Reflexiones sobre la presencia del deporte escolar en la escuela". Revista de Educación Física, 46, pp. 5-11.
- FRAILE, A. (1999): "Perspectiva crítica de una experiencia de deporte escolar". *II Jornadas sobre sociología del deporte*. Málaga: IAD.
- FRAILE, A. (1999): "Situación del deporte escolar en los centros". *II Jornadas de Educadores y Educadoras de Deporte Escolar*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, pp. 53-78.
- FRAILE, A. (2001): "Una propuesta de deporte recreativo para el tiempo extrescolar" en *Actas IV Congreso Internacional, "La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar"*. Santander: ADEF.
- FRAILE, A. y otros (1998): "Una experiencia práctica de organización de actividad física extraescolar para niños/as de 2º ciclo de Primaria" en Santos, M. y Sicilia, A. (comps.). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE.
- FRAILE, A. (coord.) y otros (2001): *Actividad física jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- GARCIA ARANDA, J. (1995): "Un deporte escolar para el futuro" en Blázquez, D. (dir.) Santos, M. y Sicilia, A. (comps), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, INDE:1995.
- GARCIA BENGOCHEA, E. (1997): "Relaciones entrenadores-deportistas y motivación en el deporte infantil y juvenil". Apunts, 48, pp. 104-108.
- GARCIA FERRANDO, M. (1986): "Un modelo único: El deporte de alta competición". Apunts, 3, pp. 6-33
- GARCIA FERRANDO, M. (1990): "La crisis del deporte federado. El caso del deporte federado en España", en *Actas del Congreso Mundial AIESP*, Madrid, pp. 521-531.

- GARCIA FERRANDO, M. (1991): *Los españoles y el deporte (1980-1990). Un análisis sociológico*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación Física y el Deporte.
- GARCIA FERRANDO, M. (1990): *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza.
- GARCIA FERRANDO, M. (1993): *Tiempo libre y hábitos deportivos de los jóvenes españoles*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- GARCIA FERRANDO, M. (1998): "Estructura social de la práctica deportiva" en Garcia Ferrando, M., y otros (comps). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- GARCIA FERRANDO, M., LAGARDERA, F. (1998): "La perspectiva sociológica del deporte", en Garcia Ferrando, M., y otros (comps). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- GARCIA FERRANDO, M. y otros. (1998): "Cultura deportiva y socialización", en Garcia Ferrando, M., y otros (comps). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- GARCIA FERRANDO, M. (2001): *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- GARCIA MONTES, E. (2001): "Re-creación de materiales y materialización espacio-temporal de la recreación física" en Mazón, V. y otros (coords). *Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio*. Santander: ADEF Cantabria.
- GARMENDIA, M. (1998): *¿Porqué ven televisión las mujeres?: televisión y vida cotidiana*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- GIMENEZ, F.J. (1996): "La competición en la iniciación al baloncesto". Apunts 46, pp. 42-49.
- GIMENEZ, L. (1997): "Juego limpio en el Deporte Escolar", en *Primeras Jornadas sobre Fair Play en el deporte escolar*, Murcia.
- Gobierno Vasco (1992): *Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca. Educación Secundaria Obligatoria*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones.
- Gobierno Vasco (2001): II Plan Joven de la CAV 2002-2005.
- GOMEZ, J., GARCIA, J. (1992): "Estructura y organización del deporte escolar en la edad escolar" en *VII Jornadas de deporte y corporaciones locales*. La Coruña: F.E.M.P.
- GOMEZ, J. (1996): "Deporte escolar y federado. Análisis y perspectivas" en *Actas del Congreso del Deporte en Euskadi*. Santurtzi (Bizkaia), pp. 143-156.

- GONZALEZ CARBALLUDE, J. (1998): *Organización del Deporte Extraescolar en los centros docentes de Barcelona y su cinturón. Diseño de un modelo* (tesis inédita), Universitat de Barcelona.
- GONZALEZ FERNANDEZ, J.L. (Eds.) (1987): "Sociología del Deporte", V Cursos de Verano de San Sebastián, UPV.
- GONZALEZ, M., MORENO, M. (2001): "La influencia de los medios de comunicación en el abandono de la práctica deportiva a partir de la adolescencia" en *Actas Congreso Mujer y Deporte*, Bilbao.
- GOÑI, A., ZULAIKA, L.M. (2000): "La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipuzkoa". *Apunts*, 59, pp. 6-10.
- GRANJA, J. y SAINZ, R. (1992): "Evolución histórica de la Educación Física en el País Vasco" en SAINZ, R y otros. *La educación física en el País Vasco*. Cuadernos de Sección. Educación; 5, Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- GREENDORFER, S.L. and YIANNAKIS, A. (1981): *Sociology of Sport: Perspectives*. New York: Leisure Press.
- GUTIERREZ, M. (1995): *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisor de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- GUTIERREZ, M. (1999): "Valores sociales y Deporte Escolar" en *Tercer Seminario sobre Fair Play en el deporte escolar*, Murcia.
- GUTIERREZ, S. (1998): "El deporte como realidad educativa" en Santos, M. y Sicilia, A. (comps.). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE.
- GUTIERREZ, M. (2003): *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- GUTTMAN, A. (1978): *From ritual to record. The nature of modern sports*. New York: Columbia University Press.
- HAHN, E. (1988): *Entrenamiento con niños*, tr. del alemán por Simon, W. e Lledó, I. pról. de Prat, J., 2ª edición. Barcelona: Martínez Roca.
- HARDMAN, K. (1998) "¿Peligros de la educación física en la escuela; ¿Peligros del Deporte para Todos?", en *VII Congreso Mundial Esport per a Tothom*. Barcelona.
- HEINEMANN, K. (1991): "Tendencias de investigación social aplicada al deporte" en VV.AA., *Políticas deportivas e investigación social*, Pamplona, Dpto. de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Navarra, pp. 5-41.
- HEINEMANN, K. (1999). *Sociología de las organizaciones voluntarias*. Valencia, Tirant lo blanch.

- HERNANDEZ, A. RODRIGUEZ, H. (1998): "Acrogimnasia: Una experiencia alternativa a la actividades gimnásticas tradicionales" en Santos, M. y Sicilia, A. (comps.). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE.
- HERNÁNDEZ, J., JIMÉNEZ, F. (2000): "Los contenidos deportivos en la educación escolar desde la praxiología motriz". *Lecturas: Educación Física y Deporte Revista Digital*, 20.
- HERNANDEZ, J. (1992) "Bases de la iniciación deportiva escolar" en Navarra, V. y Jiménez, F. (coord.) *Formación deportiva en la etapa escolar*. Tenerife: Escuela Canaria del Deporte.
- HERNANDEZ ALVAREZ, J.L. (1992): *Profesorado de Educación Física y Currículo: Estudio de las perspectivas de los profesionales de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del Sistema Educativo* (tesis inédita). UNED, Madrid.
- HERNANDEZ ALVAREZ, J.L. (1993): "Posibilidades en la reestructuración del pensamiento del profesor de E.F.: el grupo de discusión en la investigación educativa" en *II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva, "Investigación alternativa en Educación Física"*, Málaga, Unisport.
- HERNANDEZ, J.L., VELAZQUEZ, R. (1996): *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: MEC.
- HERNANDEZ, M. (1999): "El ocio deportivo en la escuela", en *Tercer seminario sobre Fair Play en el deporte escolar*, Murcia.
- IBAÑEZ, J. (1989): "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión" en García Ferrando, M., Ibañez, J. y Alvira, F. (comp.): *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación*, Madrid: A.U. Textos.
- IBAÑEZ, J. (1991): "El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica" en Latiesa, M. (ed.): *El pluralismo metodológico en la investigación social: Ensayos típicos*. Universidad de Granada: Biblioteca de CC, PP, y Sociología.
- IBAÑEZ, J. (1992): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- IGLESIAS, H. (1999): "Cerca del juego y lejos de las medallas". *Diario El País*, Madrid, 22 de Junio, pp. 42.
- Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT) (1998): *Estadística de la Enseñanza 96/97*. Gasteiz: Gobierno Vasco.
- INZA, M.J. (1999): "Perfil de los entrenadores de deporte escolar en Vitoria-Gasteiz". Investigación en curso (por atención de la autora). Vitoria-Gasteiz.
- IRURETAGOIANA, I. y otros (1992): *Solución estructural del deporte escolar en Gipuzkoa*. Donostia, Diputación Foral de Gipuzkoa, Kirolarte.

- IRURZUN, K. (2001): *Dictamen sobre la problemática jurídico-laboral de la prestación de técnicos y coordinadores de deporte escolar en Gipuzkoa y propuestas para su regularización*. Donostia, Universidad del País Vasco.
- ISPIZUA, M. (1995): *Estructura socio-espacial y equipamientos deportivos: aplicación a la margen izquierda del Nervión*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ISPIZUA, M. (2002): *Hábitos deportivos de la población de Bizkaia año 2001* (sin publicar). Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- ISPIZUA, M. (2003): *Hábitos deportivos de la población de Bizkaia año 2001*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia
- ISPIZUA, M. y MONTEAGUDO, M.J. (1998): "Ocio y Deporte en las edades del hombre" en García Ferrando, M., y otros (comps). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- ITURRIOZ, I. y otros (2001): *Ponencia sobre cualificación deportiva en el deporte escolar* (Trabajo inédito). Diputación Foral de Gipuzkoa.
- KNOPP, P., DE y otros (1998): *Clubes deportivos para niños y jóvenes*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- LAGO, C. (2001): "El proceso de iniciación en los juegos deportivos colectivos. Las estrategias metodológicas" en *Actas IV Congreso Internacional, "La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar"*. Santander: ADEF.
- LAMB, D.R. (1985): *Fisiología del ejercicio*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- LAPRESA, D., PONCE DE LEON, A. (2001): "Cara y cruz en las funciones sociales desempeñadas por el deporte contemporáneo". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Vol. VIII, 2, pp. 7-11.
- LARRARTE, J. (1997): "Evaluación y análisis de monitores y coordinadores deportivos de deporte escolar". Mecanografiado (por atención del autor), Donostia.
- LARRARTE, J. (1998): "La organización del deporte extraescolar en San Sebastián". *La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar*. Almería: IAD, pp. 281-284.
- LEKUE, J. A. (1999): "Perspectivas de futuro del deporte escolar ante el tercer milenio". *II Jornadas de Educadores y Educadoras de Deporte Escolar*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, pp. 79-88.
- LLORENTE, B. (2000): "Pedagogía del entrenamiento adaptado a escolares. Educación en valores". *IV Jornadas de Educadores y Educadoras de Deporte Escolar*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- LÓPEZ SERRA, F. (1996): *La educación física en la Institución Libre de Enseñanza de 1876 a 1898*. Tesis inédita. Universidad de Murcia.

- LÓPEZ SERRA, F. (1998): "El desafío, una concepción clásica del deporte escolar". *La enseñanza de la educación física y el deporte escolar*. Almería: IAD, pp. 315-318.
- LÓPEZ, J.F. (2000): "Las habilidades del educador deportivo" en MAIZTEGUI, C., PEREDA, V. *Ocio y deporte escolar*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- LOZANO, A. y otros (2001): "Valores positivos de la competición en el deporte escolar" *Actas IV Congreso Internacional, "La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar"*. Santander: ADEF.
- LÜSCHEN, G., WEIS, K. (1979): *Sociología del deporte*. Valladolid: Miñón.
- MAKAZAGA, A. y otros (2001): "La coeducación en el deporte en edad escolar" en *Actas Congreso Mujer y Deporte*, Bilbao.
- MAIZTEGUI, C., PEREDA, V. (2000): "Relación ocio, educación y deporte: un modelo de deporte escolar" en MAIZTEGUI, C., PEREDA, V. *Ocio y deporte escolar*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- MARTIN PARDO, C. (1995): "El centro socioeducativo. Punto de encuentro entre el centro de tiempo libre y el centro escolar". *Monitor Educador*, 56, pp. 14-16.
- MARTINEZ DEL CASTILLO, J., JIMÉNEZ-BEATTY, J.E. (2001): "La organización del deporte y el licenciado en ciencias de la actividad física". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, VIII, 1, pp. 30-39.
- MARTINEZ, B. LOZANO, A. (2001): "Estudio del lanzamiento y el pase como medios fundamentales del juego en el baloncesto de base" en *Actas IV Congreso Internacional, "La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar"*. Santander: ADEF.
- MARTINEZ LEMOS, R.I. (2000): "Actividad físico-deportiva y tiempo libre: Un potencial preventivo" en *6º Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- MENDOZA, R. y otros (1987): *Los escolares y la salud: Estudio de los hábitos de los escolares españoles en relación con la salud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo (Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas).
- MIMBRERO, J. y otros. (1998): "Actituds i valors respecte a l'esport en alumnes d'ensenyament secundari obligatori (ESO)" en *VII Congreso Mundial Esport per a Tothom*. Barcelona, 1998.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996): *Las actividades extraescolares en los centros educativos*. Madrid: MEC.

- MONTAVEZ, M. (2001): "Los valores humanos a través de la expresión corporal" en Mazón, V. y otros (coords). *Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio*. Santander: ADEF Cantabria.
- MONTEAGUDO, M.J. (1996): " El ocio en los escolares de Zalla: Actividades y aspiraciones. Revista de Ciencias de la Educación, 165, pp. 131-142.
- MONTEAGUDO, M.J. (1998): "Psicosociología del ocio aplicada al Deporte con niños" en *I Jornadas de Educadores y Educadoras de Deporte Escolar*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, pp. 63-80.
- MONTEAGUDO, M.J. (2000): "El deporte escolar durante la infancia: claves para la gestación de preferencias y adquisición de hábitos deportivos" en MAIZTEGUI, C., PEREDA, V. *Ocio y deporte escolar*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- MORENO, F. (2001): "La iniciación a los deportes sociomotrices de cooperación/oposición. Un caso práctico en balonmano" en *Actas IV Congreso Internacional, "La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar"*. Santander: ADEF.
- MORENO HERNÁNDEZ, F. J. (1998): "El deporte escolar como labor intencionada de intervención psicopedagógica y de aprendizaje" en Ruiz, F. y otros, *Nuevos horizontes en la Educación Física y el Deporte Escolar*. Málaga, IAD, pp.167-179.
- MORENO GONZÁLEZ, M. (1998): "Modelo integrado para el desarrollo del deporte escolar" en Ruiz, F. y otros, *Nuevos horizontes en la Educación Física y el Deporte Escolar*. Málaga, IAD, pp.155-166.
- MORENO, A., CRESPI, S. (1986): "La compleja función del animador". Apunts, 4, 1986, pp. 32-34.
- MOSQUERA, M.J., PUIG, N. (1998): "Género y edad en el deporte", en García Ferrando, M., y otros (comps). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- MUÑOZ, E. y otros (2001): "Hacia un nuevo estilo de competición en la iniciación al atletismo" en *Actas IV Congreso Internacional, "La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar"*. Santander: ADEF.
- NAVARRO, M. (1995): "Algunos tópicos del deporte escolar". Revista Habilidad Motriz, 7, pp. 24-33.
- NEGRE, P. (1993): *El ocio y las edades*. Barcelona: Hacer.
- OLIVERA, X. (1986): " El deporte escolar, un medio de difundir y defender los ideales olímpicos". Apunts, 5, pp. 55-60.
- OLIVERA, J., OLIVERA, A. (1995): "La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo". Apunts, 41, pp. 10-29.
-

- ORTUZAR, I. (1991): "Educación Física y Deporte en las enseñanzas medias". *Ibiltzen*, 4, pp. 6-10.
- ORTUZAR, I. (1992): "El deporte en el Tiempo Libre". *Monitor Educador*, 42, pp. 4-7.
- ORTUZAR, I. (1995): "La trascendencia del deporte escolar". *Monitor Educador*, 56, pp. 23-27.
- ORTÚZAR, I. (1996): "¿Deporte en nuestro grupo de Tiempo Libre?". *Goitibera*, 125, pp. 17-20.
- ORTÚZAR, I. (1996): " Las actividades de riesgo" en *Actas del Congreso del Deporte en Euskadi*. Santurtzi (Bizkaia), pp. 332-333.
- ORTUZAR, I. (1999): "Actividades deportivas para todos en medios no tradicionales". *II Jornadas de Educadores y Educadoras de Deporte Escolar*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, pp. 21-40.
- ORTUZAR, I. (2000): "Titulaciones Deportivas" en Departamento de Cultura (comp.). *III Jornadas de Educadores y Educadoras de Deporte Escolar*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- OSSORIO, D. (2002): "La educación en valores a través de las actividades físico deportivas". *Lecturas: Educación Física y Deporte Revista Digital*, Buenos Aires, 50.
- PALOU, P. y otros (2001): "Motivos, opiniones y actitudes frente a la práctica deportiva de los mallorquines de entre 10 y 14 años: Diferencias en función del género" en *Actas Congreso Mujer y Deporte*, Bilbao.
- PARTISANS (1978): *Deporte cultura y represión*. Barcelona: Gustavo Gili.
- PASTOR, F. (2002): *Historia del Deporte Escolar en el Territorio Histórico de Bizkaia*. Trabajo inédito (por atención del autor), Bilbao.
- PASTOR, V. (2001): *Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio*. Santander: ADEF Cantabria.
- PEREDA, V. (2000): "El deporte escolar y su implicación en el centro educativo" en MAIZTEGUI, C., PEREDA, V. *Ocio y deporte escolar*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- PEREZ, R. y otros (1994): "El deporte de competición durante la infancia y la adolescencia. Claves para una reflexión". *Perspectivas*, 16, pp. 8-10.
- PETRUS, A. (1997): " Fair Play en el deporte escolar", en *Primeras Jornadas sobre Fair Play en el deporte escolar*, Murcia.
- PETRUS, A. (1998): " Deporte escolar", en *Desafíos del Deporte ante el III Milenio*, Vitoria-Gasteiz.

- PIERON, M. (2001): "Participación de jóvenes europeos en actividades físicas y deportivas, actitudes hacia la escuela y la educación física. Consecuencias pedagógicas" en Mazón, V. y otros (coords). *Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio*. Santander: ADEF Cantabria.
- PILA TELEÑA, A. (2001): "Bases de un programa de educación física desarrollado en fichas" en Mazón, V. y otros (coords). *Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio*. Santander: ADEF Cantabria.
- PILA TELEÑA, A. (1981): *Educación físico deportiva*. Madrid: Pila Teleña.
- PIÑEIRO, A. (2001): "¿Porqué el deporte del niño no es el deporte del adulto?". *Educación física y Deporte*, 2, pp. 16-18.
- PLACER, F. (1991): *Animación sociocultural y educación*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- PLATONOV, V.N. (1975): *El entrenamiento deportivo, teoría y metodología*. Barcelona: Paidotribo.
- PONCE DE LEÓN, A. *Tiempo Libre y rendimiento académico*. Logroño, Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones, 1998.
- PONCE DE LEÓN, A. (1998): "Análisis de la Educación Física escolar desde la perspectiva de una educación para el tiempo libre". *Apunts*, 51, pp. 23-34.
- PUIG, N. (1996): *Joves i sport: influencia dels processos de socializació en els itineraris sportius juvenils*. Generalitat de Catalunya, Secretaría General de l'Esport. Barcelona.
- PUIG, N. y HEINEMANN (1991): "El deporte en la perspectiva del año 2000" en *Papers de Sociología*, 38, Bellaterra, Barcelona: Universidad Autónoma.
- PUIG, N., MASNOU, M. (1998): "El acceso al deporte. Los itinerarios deportivos" en Blázquez, D. (dir.) Santos, M. y Sicilia, A. (comps), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, INDE.
- RAMÍREZ, A, MENDIZÁBAL, E. (2000): *Evaluación y mejora de la calidad del deporte escolar en la población escolar de Gipuzkoa*. Donostia: Diputación Foral de Gipuzkoa.
- RIVADENEYRA, M.L. (2001): "Desarrollo motor y aprendizaje comprensivo: propuesta de un juego modificado" en *Actas IV Congreso Internacional, "La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar"*. Santander: ADEF.
- RODRIGUEZ ARREGUI, R. (1994): *Titulaciones en el deporte escolar*. Mecanografiado (por atención de la autora), Gasteiz.
- RODRIGUEZ, D. (2000): *Tratamiento de las Instituciones Municipales al deporte escolar en la CAV*. Mecanografiado (por atención del autor).

- ROMERA, J.M. (1999): "La vuelta al cole". Diario El Correo, Bilbao, 6 de setiembre , pp. 28.
- ROMERO, S. (2001): "Nuevos retos desde el curriculum de Educación Física en la formación deportiva escolar" en Mazón, V. y otros (coords). *Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio*. Santander: ADEF Cantabria.
- ROSICH, M.M. y otros (2000): "Relación entre la satisfacción vital en el deporte de un grupo de adolescentes entre 12 y 14 años". *6º Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- ROUSSEAU, J.J. (1998) *Emilio o de la educación*. Barcelona: Hogar del Libro.
- RUIZ, J. (2001): "Hacia una mejora de la calidad de vida a través de la práctica de actividades físico-deportivo-recreativas. Nuevos retos para la escuela del siglo XXI" en Mazón, V. y otros (coords). *Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio*. Santander: ADEF Cantabria.
- RUIZ, L.M. (1987): *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ, L.M., SANCHEZ, F. (1997): *Rendimiento Deportivo*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1995): "Los desafíos del Ocio" en Temas de Ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996): *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SANTOS, M. (1998): "Actividad física extraescolar en la naturaleza" en Santos, M. y Sicilia, A. (comps.). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE.
- SANTOS, M. (1998): "La educación del ocio por medio de las actividades físicas extraescolares" en Santos, M. y Sicilia, A. (comps.). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE.
- SAURA, J. (1996): *El entrenador en el deporte escolar*. Lérida: Institut d'Estudies Illerdencs.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SEIRULLO, F. (1995): "Valores educativos del deporte" en Blázquez, D. (dir.) Santos, M. y Sicilia, A. (comps), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, INDE.
- SEPTIEN, J.M. (2002): "Ante la reforma". Diario El Correo, 24 de Marzo, pp. 38.

- SERGIO, C. (2000): "Deporte y juego. Los juegos deportivos en la preadolescencia" MAIZTEGUI, C., PEREDA, V. *Ocio y deporte escolar*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SERRANO, J. A. (1989): "Consideraciones acerca de la práctica de actividad física en el horario extraescolar en alumnos de enseñanzas medias". *Apunts*, 16, pp. 129-136.
- SICILIA, A. (1998): "Actividad extraescolar, educación física y curriculum" en Santos, M. y Sicilia, A. (comps). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE.
- SICILIA, A. (1996): "El profesor de E.F. en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades". *Habilidad Motriz*, 8, pp. 51-61.
- SIERRA, R. (1996): *Tesis doctorales y trabajos de Investigación Científica*. Madrid, Paraninfo.
- SNYDER, E. and SPREITZER, E. (1983): *Social Aspects of Sports*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- SOLAR, L.V. (1994): "Perspectivas de la educación física y del deporte escolar" en *Jornadas de trabajo: "Presente y futuro de la E.F., el Deporte Escolar y de Base"*. Muskiz (Bizkaia).
- SOLAR, L.V. (1999): "Deporte escolar. Educar en el fair play". *II Jornadas de Educadores y Educadoras de Deporte Escolar*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, pp. 41-52.
- SOLAR, L.V. (2003): *Pierre de Coubertin. La dimensión pedagógica. La aportación del movimiento olímpico a las pedagogías corporales*. Centro de Estudios Olímpicos UPV. Madrid: Gymnos.
- TAYLOR, S.J. y BODGAN, R. (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Studio.
- TEJEDOR, M. (2002): "La calidad del ocio educativo". *6º Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- TERCEDOR, P. (1998): *Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de diez años de edad*. Tesis inédita. Universidad de Granada.
- TERCEDOR, P. (2000): "La práctica de actividad física como hábito saludable. Fundamentación e implicaciones didácticas". *Askesis*, 8.
- THOMAS, A. (1982): *Psicología del deporte*. Barcelona: Herder.
- TORRE, E. (1998): *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis inédita. Universidad de Granada.
- TREPAT, D. (1995): "La educación en valores a través de la iniciación deportiva" en *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- TRIGO, E. (1992): "Las actividades motrices en el tiempo libre de los jóvenes de Galicia". *Apunts*, 27, pp. 66-76.

- TRILLA, J. (1996): "Otros ámbitos educativos". Cuadernos de Pedagogía, 253, pp. 36-41.
- Unión Europea (1999): "La función social del deporte" en Actividades de la Unión Europea, Síntesis de la legislación.
<http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/lvb/l35005.htm>
- UREÑA, F. (1999): "Deporte escolar: Educación y Salud", en *Tercer seminario sobre Fair Play en el deporte escolar*, Murcia.
- VÁZQUEZ, B. (1998): "Educación y Deporte", en *Desafíos del Deporte ante el III Milenio*, Vitoria-Gasteiz.
- VÁZQUEZ, B. (1999): "La educación deportiva escolar", en *Tercer seminario sobre Fair Play en el deporte escolar*, Murcia.
- VELÁZQUEZ, R., HERNÁNDEZ, J.L. (2001): "Deporte, práctica deportiva y formación de actitudes y valores: El caso de la comunidad de Madrid" en *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte, II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Valencia, Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, Universitat de València.
- VELÁZQUEZ BUENDIA, R. (2001): "Deporte, institución escolar y educación". *Lecturas: Educación Física y Deporte Revista Digital*, Buenos Aires, 41.
- VIZUETE, M. (1996): *La Educación Física y el Deporte Escolar durante el franquismo*. Tesis Doctoral (inédita). Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- VIZUETE, M. (1998): "Niños y Deporte". *Revista REEF y D*, V, 3. pp. 20-21.
- VIZUETE, M. (1999): "Entrevista". *La Revistilla*, 3, 1999, pp. 6-10.
- ZIARRUSTA, J.J. y otros (1998): "Deporte escolar: Promotor de un estilo de vida deportivo" en *VII Congreso Mundial Esport per a Tothom*. Barcelona.

ANEXOS

ANEXO I

Tabla 1: Beneficios en la mejora de capacidades físicas.

Tabla 2: Beneficios fisiológicos en la prevención y tratamiento de enfermedades.

Tabla 3: Beneficios en la mejora de aspectos psicosociales.

Tabla 4: Beneficios psicosociales en la prevención y tratamiento de enfermedades.

Tabla 5: Normativa sobre Deporte Escolar y actividades extraescolares desde la óptica administrativa de Cultura y Educación.

Tabla 6: Categorías en deporte escolar por edades y curso correspondiente en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Tabla 7: Valores negativos presentes en deporte escolar.

Tabla 8: Valores sociales y personales más propicios de alcanzar a través de la actividad física y el deporte.

Tabla 9: Valores de la competición deportiva.

Tabla 10: Porcentaje de no deportistas que habían dejado el deporte a cada edad.

Tabla 11: Razones por las que se abandonó la práctica deportiva

Tabla 12: Causas del abandono.

Tabla 13: Aspectos positivos de la competitividad.

Tabla 14: Aspectos negativos de la competitividad.

Tabla 15: Carácter competitivo o recreativo de la práctica deportiva.

Tabla 16: Ventajas e inconvenientes del entrenamiento.

Tabla 17: Modelo ecológico de responsabilidad en el deporte escolar.

Tabla 18: Porcentaje de las actividades más practicadas a los diez años por género.

Tabla 19: Porcentaje de las actividades más practicadas por los jóvenes de enseñanzas medias (16-18 años) por género.

Tabla 20: Ejercicio físico: práctica deportiva y caminar según género.

Tabla 21: Distribución por categorías de las licencias en deporte escolar en Guipúzcoa durante el curso 2000/01.

Tabla 22: Distribución por género según la categoría en términos relativos y absolutos de las licencias en deporte escolar en Guipúzcoa durante el curso 2000/01.

Tabla 23: Modalidades deportivas con mayor número de licencias (curso 2000/01).

Tabla 24: Distribución por categorías de las licencias en deporte escolar en Bizkaia durante el curso 2000/01.

Tabla 25: Distribución por género según la categoría en términos relativos y absolutos de las licencias en deporte escolar en Bizkaia durante el curso 2000/01.

Tabla 26: Modalidades deportivas con mayor número de licencias en Bizkaia durante el curso 2000/01.

Tabla 27: Modalidades deportivas con mayor número de licencias en Bizkaia durante el curso 2000/01 sin tener en cuenta las categorías benjamín y juvenil.

Tabla 28: Distribución por categorías de los alumnos matriculados en los centros escolares y de las licencias en deporte escolar en Bizkaia durante el curso 2000/01.

Tabla 29: Actividades más practicadas por los adultos por género.

Tabla 30: Motivaciones de los niños para practicar deporte.

Tabla 31: Motivaciones de los adolescentes para practicar deporte.

Tabla 32: Motivaciones de los jóvenes para practicar deporte.

Tabla 33: Motivaciones para practicar deporte por género.

Tabla 34: Actividades preferidas según género.

Tabla 35: Actividades preferidas entre las practicadas según género.

Tabla 36: Integrantes de la comisión de seguimiento y evaluación de deporte escolar.

Tabla 37: Perfil de los monitores de deporte escolar en Barcelona (1996).

Tabla 38: Perfil de los monitores de deporte escolar en Gran Canaria (1997).

Tabla 39: Perfil de los monitores de deporte escolar en Donostia (1997).

Tabla 40: Perfil de los monitores de deporte escolar en Gipuzkoa (1998).

Tabla 41: Modelo ecológico de responsabilidad en el deporte escolar.

Tabla 42: Carga formativa de los distintos responsables de deporte escolar.

Tabla 43: Formación necesaria de los responsables de deporte escolar.

Tabla 44: Funciones del grupo docente del claustro de los centros educativos públicos en las actividades extraescolares.

Tabla 45: Ventajas e inconvenientes del voluntariado en el deporte escolar.

Tabla 46: Modelo de organización del deporte escolar.

Tabla 47: Modelo de organización del deporte escolar dentro del centro educativo.

ANEXO II

Se adjunta en formato digital un disquete con las transcripciones de los ocho grupos de discusión.