



Estudios de Ocio
Aisiatzko Ikaskuntzak
Deusto

Deporte y Ocio: nuevas perspectivas para la acción socioeducativa

Raúl Fraguela Vale
Lara Varela Garrote
José Antonio Caride Gómez
Ángela Lera Navarro

Documentos
de Estudios de Ocio
núm. 37





Deporte y Ocio:
nuevas perspectivas para
la acción socioeducativa

Raúl Fraguela Vale
Lara Varela Garrote
José Antonio Caride Gómez
Ángela Lera Navarro

Deporte y Ocio: nuevas perspectivas para la acción socioeducativa

2009
Universidad de Deusto
Bilbao

Documentos de Estudios de Ocio, núm. 37

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

Dirección

Manuel Cuenca Cabeza

Comité Editorial

Américo Nunes Peres, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)

Ana Ponce de León Elizondo, Universidad de La Rioja

Estanislao Arroyabe, Universidad de Innsbruck (Austria)

José Antonio Caride Gómez, Universidad de Santiago de Compostela

José Clerton de Oliveira Martins, Universidade do Fortaleza (Brasil)

M.^a Carmen Palmero, Universidad de Burgos

María Luisa Amigo Fernández de Arroyabe, Universidad de Deusto

María Luisa Setién Santamaría, Universidad de Deusto

Roberto San Salvador del Valle Doistua, Universidad de Deusto

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

© Publicaciones de la Universidad de Deusto

Apartado 1 - 48080 Bilbao

e-mail: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-9830-232-5

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. El potencial socioeducativo del deporte: discursos y realidades	13
Hacia un modelo socioeducativo del deporte de ocio	14
Deporte y ocio desde la perspectiva político-normativa	14
Deporte y ocio desde la perspectiva científico-empírica	19
Análisis del sector deportivo de ocio en nuestra sociedad	26
Participación ciudadana en actividades físico-deportivas	27
El enfoque educativo de las propuestas de actividad físico-deportiva	33
Capítulo 2. Nuevos tiempos y espacios para el ocio y la educación: las actividades extraescolares	43
Características de las actividades extraescolares como ámbito de acción educativa	47
Las funciones generales de las actividades extraescolares	56
Hacia un modelo de desarrollo del sector ¿actividades extraescolares para todos?	58
Aspectos organizativos y metodológicos de las actividades extraescolares	65
Capítulo 3. El deporte extraescolar como ámbito de estudio y prácticas	79
Los modelos del deporte como exponente de su diversidad	81
El modelo deportivo orientado a la competición	82
El modelo deportivo orientado a la participación	83
Modelo competitivo versus modelo participativo	85

Hacia un modelo de acción socioeducativa en el ámbito deportivo extraescolar.	86
Características del deporte educativo aplicado al contexto extraescolar	87
Pautas de actuación para una educación deportiva desde el ámbito extraescolar	93
Experiencias y buenas prácticas	121
Referencias bibliográficas.	139

Introducción

Aunque tradicionalmente se le ha reconocido al deporte un gran potencial para desarrollar procesos educativos con profunda y beneficiosa repercusión social, no se ha llegado tan lejos a la hora de identificar los caminos a transitar para que dicho potencial se materialice. Este tácito reconocimiento social no ha sido beneficioso para el deporte educativo, sino que ha desembocado en una visión conformista y en ocasiones poco crítica con los resultados obtenidos por los programas deportivos de ocio.

Hace ya algún tiempo, un profesional del ámbito de la Educación Social con más de cuarenta años de experiencia y reconocido prestigio en su área, nos confesó que uno de los principales recursos disponibles en educación para afrontar las más diversas problemáticas sociales es el deporte. Se trata de un recurso económico, con gran capacidad para motivar y que posee un carácter universal, lo que le permite superar barreras culturales en las que fracasan otras propuestas educativas. A pesar de ello e incomprensiblemente para él, los profesionales de la Educación Física y del deporte no estaban prestando especial atención al desarrollo de este potencial, lo que había provocado que desde otros ámbitos se llenasen vacíos y se asumieran responsabilidades propias del sector deportivo.

Esta crítica a la capacidad del sector deportivo para responder a las problemáticas socioeducativas que se le plantean, queda muy lejos de la imagen de éxito y prosperidad transmitida por los medios de comunicación y responsables políticos.

Este trabajo parte del convencimiento de que queda mucho trabajo por realizar para que el deporte ocupe el lugar que le corresponde en el ámbito socioeducativo. Actualmente, las funciones que cumple están por debajo de sus posibilidades educativas y muchos de los programas que se están desarrollando no tienen en cuenta en sus prácticas las referencias científicas.

cas recientes, ni las orientaciones promulgadas por las políticas deportivas que deberían sustentarlos.

Existen recursos y estructuras en funcionamiento con capacidad para liderar, organizar y dar soporte a una educación deportiva desde el ocio que responda a las necesidades de los ciudadanos. En este caso nos referimos al ámbito extraescolar y a sus posibilidades de actuación en colectivos especialmente sensibles a la oferta deportiva realizada desde los centros educativos, como la infancia y la juventud. Dichas posibilidades pasan por un replanteamiento del sector, que le permita pasar del segundo plano en el que se encuentra a ocupar un lugar central en el sistema educativo. Este nuevo papel de las actividades extraescolares toma especial sentido en el marco de una visión integral y global de la educación, que concibe la formación desde el ámbito lectivo, pero también desde el ocio y el tiempo libre de los alumnos.

Es necesario tomar decisiones sobre qué tipo de deporte puede realmente fomentar un desarrollo educativo y social al nivel que se le presupone. No todos los enfoques son válidos, ni todos los programas tienen la misma eficacia: hay que identificar los enfoques y programas exitosos, que contribuyen a alcanzar las metas señaladas por las políticas deportivas, sociales y educativas. Estos programas existen, pero su número no es elevado si los comparamos con los innumerables programas deportivos que, sin unas pautas de actuación definidas, carentes de una evaluación sistemática e incapaces de determinar cuáles son sus logros, perviven año tras año en la oferta deportiva de ocio, recibiendo una financiación que no se traduce en beneficios para los ciudadanos, al menos no en el nivel esperado.

Respondiendo a estas temáticas, el texto se estructura en torno a tres capítulos. El primero de ellos analiza en qué medida las actividades desarrolladas desde el sector deportivo de ocio se ajustan a los discursos teóricos promulgados por las administraciones y organizaciones con responsabilidades en la materia. Los documentos oficiales sobre deporte y ocio emitidos por las autoridades europeas y españolas, así como las aportaciones de los expertos en el tema, constituyen las fuentes de información que permiten delimitar el marco teórico del deporte y el ocio desde una perspectiva socioeducativa. La descripción de la realidad del sector deportivo de ocio se basa en los datos obtenidos por investigaciones recientes que delimitan las características de la oferta que se está realizando y analizan su capacidad de respuesta a las necesidades de los ciudadanos. Tanto el análisis de los discursos como el de las realidades, se aglutinan en torno a dos elementos centrales de las políticas deportivas: la participación ciudadana en actividades deportivas y el enfoque educativo bajo el que se desarrollan este tipo de propuestas.

El segundo capítulo destaca las posibilidades del sector extraescolar como recurso privilegiado para el ocio y la educación. En él se reflejan las características básicas y las funciones que cumplen este tipo de actividades, así como la convivencia de distintos modelos que pretenden ordenar y articular el errático proceso de crecimiento del sector. Por último, se abordan las diferencias metodológicas y organizativas existentes entre la visión tradicional de las actividades extraescolares y las nuevas perspectivas de tipo integrador, que configuran el proceso de transición en el que se encuentra el sector extraescolar como consecuencia de las crecientes demandas socioeducativas que debe afrontar.

El tercer capítulo describe las posibilidades del deporte extraescolar como sector educativo privilegiado para contribuir a la educación global e integral de la infancia y la adolescencia. En primer lugar, repasa los dos grandes modelos de actuación que conviven en la actualidad, comparando las características principales de cada uno. Finalmente, se define un modelo de acción socioeducativa en el ámbito deportivo extraescolar. Para ello se analizan las características generales del deporte educativo, se ofrecen pautas de actuación para desarrollar una educación deportiva desde el ámbito extraescolar y se ofrecen experiencias y buenas prácticas para ilustrar las pautas teóricas expuestas y orientar el desarrollo de nuevas iniciativas.

Los procesos de reflexión y análisis sobre la realidad del deporte y el ocio como recursos socioeducativos son la base de la toma de decisiones futuras y constituyen un elemento de mejora de los programas y de la calidad del sector educativo en general. Promover esta capacidad de análisis fortalece la conexión entre la práctica educativa y la teoría, legitima los resultados de los programas frente al sector político y la sociedad en general y cumple funciones de control y mejora que optimizan la calidad. Más allá de perspectivas conformistas respecto al deporte y al ocio, es necesario seguir explorando aquellos caminos que permitan aprovechar al máximo sus posibilidades socioeducativas.

Capítulo 1

El potencial socioeducativo del deporte: discursos y realidades

Son numerosos los autores que advierten de la existencia de dos vertientes del ocio, una asociada a vivencias agradables y enriquecedoras, que favorecen el desarrollo humano y otra referida a experiencias de ocio perjudiciales para los individuos o sociedades en las que se asientan. Cuenca (2000: 81-84) denomina a estas dos realidades «*direccionalidad positiva*» y «*direccionalidad negativa*» del ocio.

En la misma línea, Trilla (1993) concibe el ocio como un elemento contradictorio que, como otras realidades sociales, no es neutro, sino que encierra una serie de valores y contravalores, de funciones sociales positivas y también negativas. Esta ambivalencia depende del enfoque que se le dé a las prácticas de ocio, por lo que puede considerarse una característica estructural del mismo.

Existen, sin embargo, factores coyunturales que condicionan el tipo de ocio al que se tiene acceso. Frente a la normativa oficial de los distintos gobiernos europeos, que reconocen el ocio como un derecho de todos los ciudadanos, la edad, el sexo, el nivel de educación y, sobre todo la clase social, son factores que determinan tanto el disfrute del ocio, como la práctica deportiva (Ruiz Olabuenaga, 1999; Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004; Fredricks y Eccles, 2006). Así, puede decirse que existe una democratización imperfecta del ocio: «*en ambos casos [...] en el del ocio en general y en el de la práctica del deporte en particular, se puede hablar de una verdadera deficiencia democrática o democratización imperfecta en el ocio español*» (Ruiz Olabuenaga, 1996: 23).

La necesidad de articular una Educación del Ocio desde los agentes educativos en general y desde el ámbito deportivo en particular, parte del

desequilibrio existente entre lo que se espera (ideal teórico) y lo que realmente sucede en la vivencia de las actividades de ocio y, más concretamente, de las actividades deportivas de ocio.

Aún reconociendo cierto grado de utopía a los discursos teóricos, el alejamiento existente entre los parámetros establecidos a nivel nacional e internacional para la ocupación del ocio de los ciudadanos y la realidad del ocio en nuestras sociedades, hace necesario intensificar la labor educativa en este ámbito. Esto es especialmente cierto para ciertas poblaciones, entre las que se encuentran los niños en edad escolar, dado su escaso nivel de autonomía en las decisiones sobre la ocupación de su ocio. Se espera que el acercamiento entre ambas realidades se traduzca en un aumento de la calidad de vida de los ciudadanos y el asentamiento del ocio activo como vía fundamental del desarrollo humano.

Hacia un modelo socioeducativo del deporte de ocio

Resulta complicado establecer cuál es el modelo más adecuado para aprovechar el potencial socioeducativo de las actividades deportivas de ocio. Las distintas manifestaciones del deporte se materializan en innumerables actividades, susceptibles de ser estudiadas y discutidas. Dichas actividades constituyen la realidad del sector deportivo de ocio, que será abordada más adelante. Lo que ahora se plantea es el estudio de las características que hacen del deporte una vivencia enriquecedora, activa y saludable del ocio.

Una importante referencia para este cometido son los documentos oficiales emitidos por las autoridades europeas y españolas en materia de ocio y deporte. Conforman el marco general que engloba y dota de significado las iniciativas realizadas en Educación del Ocio por diversas instituciones educativas. Las aportaciones de los expertos en el tema constituyen otra fuente de información relevante: apoyándose en los resultados de sus investigaciones sobre las necesidades y preferencias de los ciudadanos, realizan propuestas para el diseño de programas deportivos de calidad.

Deporte y ocio desde la perspectiva político-normativa

En el ámbito internacional, la primera referencia legal relacionada con el derecho al ocio la encontramos en el artículo 24 de la Declaración de los Derechos Humanos, que reconoce el derecho al descanso y al disfrute del tiempo libre (Organización de Naciones Unidas, 1948: artículo 24).

La preocupación del Consejo de Europa por el fomento del ocio y la salud a través de la actividad física se pone de manifiesto en sus numerosos documentos sobre el tema (Consejo Superior de Deportes, 1995). Un claro ejemplo es la «*Carta Europea del Deporte para Todos*» (Primera Conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte, 1975), que establece que la práctica del deporte y de la actividad física en general debe ser fomentada por las distintas Administraciones de los Estados miembros de la Unión. Aunque los efectos derivados de la adopción de esta Carta no se reflejaron en muchos países (entre ellos España) hasta varios años después de su elaboración, ésta supone el reconocimiento definitivo de que la práctica de la actividad física y del deporte debe ser asumida por los Estados como un servicio público, al que hay que dotar de financiación propia. Se trata de una mejora a nivel cuantitativo (número de instalaciones, de personal cualificado a cargo de las actividades, etc.) y cualitativo (enfoque del deporte basado en la práctica, interacción de la actividad física con otros ámbitos del ocio, cooperación con el sector asociativo, etc.).

La preocupación por la salud y la ocupación del ocio mostrada por el Consejo de Europa, ha sido reiterada por otros organismos internacionales vinculados con la actividad física y el deporte. El «*Manifiesto Mundial de la Educación Física*» (Federación Internacional de Educación Física, 2000), dedica su artículo n.º 8 a esta cuestión: «*la Educación Física deberá siempre constituirse de prácticas agradables para que pueda crear hábitos y actitudes favorables en las personas en cuanto al uso de las diversas formas de actividades físicas en el tiempo para el ocio*». El desarrollo de este artículo aclara que toda Educación Física para el ocio debe llevar a sus practicantes a la promoción de la salud.

La «*Carta Europea del Deporte*» (Séptima Conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte, 1992), confirma y desarrolla el tratamiento de la práctica de la actividad física y del deporte como un derecho de los ciudadanos. Aunque en este documento se hace referencia al deporte, se aclara su concepción amplia y vinculada con la práctica: «*cualquier forma de actividad física que, a través de participación organizada o no, tiene por objeto la expresión o mejoría de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o la obtención de resultados en competición a todos los niveles*» (Séptima Conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte, 1992: artículo 2). La concepción manejada por el Consejo de Europa para referirse al deporte no se limita al que está vinculado a las instituciones, sino que reconoce la existencia de un deporte casual o no organizado, que emana de la iniciativa de los ciudadanos y que debe ser fomentado creando las condiciones materiales adecuadas para que pueda desarrollarse.

El documento «*Deporte y Comunidad Europea*» (Resolución del Parlamento Europeo, 1994), mantiene la preocupación por la dimensión práctica de la actividad física, al contemplar entre las cuestiones a abordar por la Unión Europea la necesidad de fomento de la práctica deportiva y el empleo de instrumentos para una política activa.

Tabla n.º 1

Derecho a la actividad física y al deporte y distribución de competencias entre las distintas administraciones

Nivel/Ámbito	Actividad física y deporte
UNESCO	Derecho
Consejo de Europa	Derecho Especial incidencia en la dimensión práctica. Relación actividad física-ocio-salud.
Estado Español	Derecho y competencia Especial incidencia en la dimensión práctica Relación actividad física-ocio-salud.
Comunidades Autónomas (Galicia)	Competencia Especial incidencia en la dimensión práctica. Relación actividad física-ocio-salud. Deporte para el mayor número de ciudadanos.
Entidades Locales	Competencia

Fuente: San Salvador del Valle (2000: 269). Adaptado.

Recientemente la Comisión Europea ha publicado el «*Libro Blanco sobre el Deporte*» (Comisión Europea, 2007), que constituye la principal contribución de la Unión Europea al tema del deporte y su papel en la vida cotidiana de los ciudadanos. Se trata de la primera iniciativa global de relevancia en materia de deporte a nivel europeo. Sus principales objetivos son:

- ofrecer orientaciones estratégicas,
- promover el debate sobre problemas específicos,
- mejorar la visibilidad del deporte en la elaboración del proceso de decisión de la unión,
- destacar las necesidades y las particularidades del sector deportivo.

Con esta iniciativa la Comisión Europea intenta integrar plenamente el deporte en las políticas europeas y también clarificar ciertos aspectos jurídicos, que permitan mejorar su gestión.

El contenido del libro blanco se agrupa en torno a tres grandes dimensiones del deporte: la social, la económica y la organizativa. Se destaca el papel fundamental que juega el deporte en la sociedad europea y se reconoce la necesidad de aproximarlos más a los ciudadanos y abordar las cuestiones que les afectan directamente: «*el deporte, además de mejorar la salud de los ciudadanos europeos, tiene una dimensión educativa y desempeña un papel social, cultural y recreativo*» (Comisión Europea, 2007: 3).

Este documento otorga una gran relevancia a los beneficios vinculados con la práctica deportiva y a la dimensión socioeducativa del deporte, como se desprende de los ámbitos de actuación vinculados al apartado «el papel del deporte en la sociedad»:

- mejora de la salud pública a través de la actividad física,
- unión de fuerzas en la lucha contra el dopaje,
- optimización del papel del deporte en la educación y en la formación,
- fomento del voluntariado y la ciudadanía activa a través del deporte,
- aprovechamiento del potencial del deporte para la inclusión social, la integración y la igualdad de oportunidades,
- refuerzo de la prevención y la lucha contra el racismo y la violencia,
- intercambio de valores con otras partes del mundo,
- apoyo al desarrollo sostenible.

El libro blanco del deporte se completa con el plan de acción «Pierre de Coubertin», que propone acciones concretas referentes a la dimensión social y económica del deporte, como la salud, la educación, el voluntariado, la inserción social o las relaciones exteriores. Este plan de acción intenta operativizar y poner en marcha las orientaciones estratégicas sobre deporte promulgadas en el libro blanco, además de implicar a las organizaciones con responsabilidades políticas y organizativas en materia de deporte.

Respecto a la normativa nacional, la *Constitución Española* hace referencia en varios de sus artículos al ocio, lo que permite concretar la función otorgada al mismo en nuestra sociedad. Dentro de los principios rectores de política social y económica (Capítulo 3 del Título Primero), se reconoce la responsabilidad de los poderes públicos en la facilitación de la adecuada utilización del ocio. Resulta especialmente significativa la presencia de este texto en el mismo artículo que el fomento de la educación sanitaria, de la Educación Física y del deporte. Se establece de esta

manera, una estrecha vinculación entre el ocio, la salud, la Educación Física y el deporte. La referencia conjunta a estos aspectos es una constante en los documentos oficiales de nuestro país y de la Unión Europea, lo que supone un claro indicador del enfoque promovido por estas Administraciones respecto a las actividades deportivas de ocio.

Cuadro n.º 1

El ocio en la Constitución española (1978)

Artículo 43.3.—Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la Educación Física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio.

Artículo 50.—Asimismo, y con independencia de las obligaciones familiares, promoverán su bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio.

Artículo 148.1.—Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias:

Artículo 148.1.19.—Promoción del deporte y de la adecuada utilización del ocio.

Este artículo ha sido motivo de controversia, al no definir claramente la manifestación del deporte para la que se reclama el fomento. Las posturas contrapuestas se agrupan en torno a dos posibilidades: que el artículo se refiera al deporte en general (afectando por igual al deporte espectáculo y al deporte práctica), o que aluda especialmente al deporte práctica como un derecho de todos los ciudadanos. En palabras de Blanco y otros (1999: 48-49): *«para un sector de la doctrina, la obligación que el artículo 43.3. impone a los poderes públicos se extiende a toda la realidad deportiva [...] Para otro sector, el reconocimiento constitucional del deporte va referido a la actividad deportiva de indudable utilidad pública [...] entienden que el deporte al que alude el artículo 43.3. es el deporte de y para todos los ciudadanos, el deporte activo, el deporte práctica y no el deporte espectáculo»*.

En el artículo 50 de este mismo capítulo, se vuelve a hacer referencia al ocio, esta vez como parte del sistema de servicios destinados a garantizar el bienestar social. En el artículo 148 (Capítulo 3 del Título Octavo), se otorga a las Comunidades Autónomas competencias en materia de promoción del deporte y del ocio, con lo que, una vez más, se pone de

manifiesto la íntima relación entre la esfera del ocio y la actividad físico-deportiva.

El análisis de la *Ley del Deporte Española*, informa sobre el modelo defendido por la Administración Central respecto a la promoción del deporte. Las referencias explícitas al ocio en la Ley del Deporte (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990a, BOE de 17 de octubre) son escasas; se insiste sobre la profunda relación existente entre el deporte, la salud y el ocio ya apuntada en la Constitución Española. Este documento hace hincapié en los beneficios saludables de la práctica del deporte, lo que concreta aún más el enfoque que se ha de dar al mismo para que éste se considere saludable y adecuado para la utilización del ocio.

Cuadro n.º 2

El ocio en la Ley del Deporte (1990)

Preámbulo:

- El deporte se constituye como un elemento fundamental del sistema educativo y su práctica es importante en el mantenimiento de la salud [...] Todo esto confirma el deporte como un elemento determinante de la calidad de vida y la utilización activa y participativa del tiempo de ocio en la sociedad contemporánea.

De este breve análisis puede deducirse que las administraciones con competencias en materia de deporte, tanto en Europa como en España, abogan por su fomento como un hábito relacionado con la salud y la adecuada utilización del ocio y destacan el deporte práctica (y no el deporte espectáculo) como el modelo más adecuado para que practiquen deporte el mayor número de ciudadanos posible.

Deporte y ocio desde la perspectiva científico-empírica

Además de los documentos oficiales, elaborados por las administraciones supranacionales y nacionales, existen aportaciones de autores vinculados con la Educación del Ocio y el deporte que han contribuido a definir el tipo de actividad física que debe desarrollarse para asentar hábitos saludables y favorecer una adecuada ocupación del ocio en nuestra sociedad. Los distintos argumentos se agrupan en torno a dos centros de

interés: por un lado, la participación ciudadana en actividades deportivas frente a dos de sus grandes obstáculos, el espectadorismo deportivo y el proceso de abandono deportivo en la adolescencia; y, por otro, el enfoque educativo de las propuestas de actividad físico-deportiva.

PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN ACTIVIDADES DEPORTIVAS

La tradicional controversia entre el ocio activo y el pasivo-receptivo tiene su concreción en el ámbito físico-deportivo en la dualidad práctica-espectadorismo. Las concepciones tradicionales de ocio le otorgaban funciones de recuperación y descanso del trabajo. Bajo esta perspectiva se entendía como deseable un ocio pasivo, cuya realización no demandara esfuerzo alguno y que produjera un alejamiento/evasión de la realidad cotidiana. Desde la perspectiva del deporte, esta tendencia se tradujo en el rápido desarrollo del rol de espectador, casi siempre vinculado a los espectáculos deportivos. El gran interés provocado por los acontecimientos deportivos fue aprovechado por los medios de comunicación para incrementar la presencia de este tipo de contenidos en sus programaciones. El sector comercial también se adaptó rápidamente a este interés social y desarrolló un mercado de productos y servicios de consumo, apoyado por campañas de publicidad cada vez más llamativas y sofisticadas.

Esta situación no se ha considerado un problema social sobre el que actuar, sino más bien al contrario: la omnipresencia del deporte espectáculo en los medios de comunicación contribuye a reforzar la idea de que la actividad física y el deporte gozan de excelente salud, ya que se les presta la máxima atención y nunca antes habían existido tantas facilidades para acceder a ellos. Es innegable la trascendencia social del deporte espectáculo, sin embargo, tal manifestación es vivida por casi toda la población como una actividad receptiva, en el papel de espectadores o telespectadores. Se trata de una práctica realizada por un reducido número de actores (élite deportiva) para el entretenimiento general, lo que se aleja de la intención explicitada por las distintas administraciones de hacer llegar los beneficios de la práctica deportiva al mayor número de ciudadanos posible. Tal y como expresara Cagigal (1996d: 797): *«la imagen, universalizada por los medios de información del deporte de alta competición, solemne y ritualizado [...], ha hecho olvidar las grandes iniciativas y tradiciones de verdadero deporte que subsisten en la vida popular»*.

Para determinar si el modelo anterior es válido en el contexto de nuestras sociedades, debemos atender a las necesidades y expectativas de hombres y mujeres en la actualidad, que se encuentran fuertemente influenciadas por el conjunto de cambios sociales y culturales que se ha

dado en llamar postmodernidad. Miranda y Camerino (1996) señalan varias de ellas, entre las que destacamos las siguientes necesidades:

- de movimiento;
- de emoción, descrita por Elias y Dunning (1992) en «*La búsqueda de la emoción en el ocio*»;
- de relación;
- de contacto con la naturaleza y;
- de adaptación a códigos flexibles e intercambiables.

El deporte espectáculo es un recurso insuficiente para satisfacer estas necesidades durante el tiempo de ocio. La dimensión del deporte, que puede responder de forma más efectiva al contexto citado, es la práctica. Se caracteriza por la búsqueda de vivencias agradables y divertidas, del placer de la experiencia directa. Aproxima al hombre a la vivencia lúdica, una de las expresiones más humanas y humanizadoras (por lo tanto culturales) a las que tenemos acceso. La práctica deportiva nos acerca a la escala humana, un nivel que el ciudadano percibe como algo propio, accesible, fuertemente personal y significativo. Por este motivo se la considera uno de los pilares fundamentales de la cultura deportiva y un objetivo prioritario de las políticas de ocio (Fraguela y Varela, 2005).

La presencia del deporte como práctica y como espectáculo en las distintas dimensiones del ocio ha sido destacada por Cuenca (2000) y Gambau y Rodríguez (2000). La mayoría de las dimensiones del ocio se asocian con actividades en las que los individuos deben participar activamente y sólo en la dimensión festiva aparecen los grandes eventos y los espectáculos como propuestas prioritariamente receptivas.

La Educación Física es el apoyo imprescindible para un mejor conocimiento de la práctica, el sustento que posibilita una participación autónoma y de calidad. Esto no significa renunciar al deporte espectáculo, sino más bien armonizar la convivencia entre estas dos manifestaciones del deporte, hacerlas más proporcionadas. Ofrecer una alternativa dinámica y activa a la seductora y espectacular observación de nuestros campeones: «*la cultura física tiene mucho más que ver con el deporte-práctica que con el deporte-espectáculo. Pero no puede ignorar esta segunda realidad. Entre ambos hay influjos mutuos, condicionamientos, interrelaciones*» (Cagigal, 1996e: 878).

Por estos motivos, la práctica de actividad física se está consolidando en nuestra sociedad a través de la popularización de actividades que surgen de la iniciativa ciudadana e institucional y que llegan a constituir corrientes o movimientos de gran repercusión. Los recursos que emplean son diversos, si bien cuentan con un nexo de unión: su preocupación por la participación, la creatividad y la comunicación, apoyadas en propues-

tas de marcado carácter lúdico, en las que la fruición por la práctica es una referencia constante: *«frente al ocio como sinónimo de descanso y de recuperación del desgaste producido por el trabajo, el ocio activo se está desarrollando con fuerza en nuestra sociedad presentando nuevas formas de aprovechamiento del tiempo libre que combinan el entretenimiento, el descanso y la actividad física y mental»* (Setién, 1997: 329). En este sentido, López Herrerías (1998: 343), destaca la importancia de la práctica ciudadana y advierte de los valores negativos transmitidos por un deporte espectáculo sobredimensionado *«el deporte, como cualquier otro bien cultural, estará cerca de lo que debe ser cuando: a) una gran mayoría de ciudadanos lo practiquen; b) el enganche exagerado de propaganda y montaje se haya rebajado, y c) los intereses que han prostituido este valor [...] hayan vuelto a su cauce»*.

El segundo aspecto estrechamente vinculado con la implicación ciudadana en la práctica deportiva es la lucha contra el abandono deportivo, que tiene uno de sus momentos críticos durante la adolescencia. Este fenómeno tiene una gran repercusión social, ya que se asocia con una reducción relevante de los índices de participación deportiva de la población a lo largo de la vida.

Esta temática ha despertado un gran interés investigador, dadas las múltiples variables que influyen en la toma de decisiones de los niños. La actitud de los padres, tanto en su papel de modelos como en el de apoyo, es determinante para que sus hijos se decanten por un ocio físicamente activo (Trost y otros, 2003; Shannon, 2006). Romero (2005) subraya la necesidad de formar a los padres para que ayuden a sus hijos en su proceso de iniciación deportiva y realiza una serie de recomendaciones a los progenitores para que el proceso de práctica responda a las necesidades de los niños, disminuyendo el riesgo de abandono.

Se ha destacado la necesidad de recuperar la actividad física espontánea y poco estructurada, el detrimento de las propuestas dependientes de los adultos para aumentar la adherencia al ejercicio. Las actividades controladas por los niños requieren del acuerdo y la resolución de conflictos, que permiten desarrollar habilidades de comunicación, reconocer las perspectivas de los demás y proceder de manera más democrática (Arruza, 2005: 24-25). Tales procesos acercan a los participantes a una actividad física autónoma y autorregulada, con mayores posibilidades de mantenerse a lo largo de la vida que bajo estructuras reguladas externamente. Thompson, Rehman y Humbert (2005: 434) señalan la restricción del juego libre como una importante barrera para el desarrollo del estilos de ocio activos.

Las aportaciones desde la investigación se muestran imprescindibles en la lucha contra el proceso de abandono de la práctica físico-deportiva: *«es necesario realizar investigaciones que tengan como fin conocer y pro-*

poner alternativas al actual abandono que se da al pasar de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, es decir, a los 12 años» (Nuviala y Nuviala, 2003b: 386). Lejos de las tradicionales críticas al academicismo y escasa aplicabilidad de la investigación educativa, estamos ante un tema de profundo calado social, ya que la información derivada de estos estudios resulta de interés para practicantes, educadores y políticos (Gobster, 2005: 380). Generar conocimiento sobre el proceso de transición deportiva desde la infancia hasta la madurez es uno de los grandes retos de la investigación específica —ámbito deportivo— (Arruza, 2004: 13) y también de la investigación de ocio (Henderson y Bialeschki, 2005: 361-362). Sin embargo, es necesario diseñar proyectos que realmente ayuden a identificar las variables determinantes del proceso de abandono. En los últimos tiempos se ha cuestionado el enfoque de aquellas investigaciones basadas en el análisis de las preferencias de los niños y jóvenes y en la predicción de la práctica deportiva adulta como elementos determinantes de un estilo de vida activo: *«en términos de facilitar la participación a lo largo de toda la vida, no es tan importante que podamos anticipar lo que los jóvenes harán como adultos o incluso lo que están haciendo ahora [...] Igual que madurar y envejecer, la participación deportiva y en actividades físicas es procesual y evolutiva»* (Green, Smith y Roberts, 2005: 40). Esta perspectiva propone no centrarse tanto en el estudio de las prácticas realizadas, como en el propio proceso de cambio personal que determina los valores y circunstancias fundamentales en la decisión de practicar actividad física en las distintas etapas de la vida.

EL ENFOQUE EDUCATIVO DE LAS PROPUESTAS DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

Aún coincidiendo con González González (2002: 22) en que pocas propuestas responden mejor a los requisitos de ocio que las actividades deportivas, se han encontrado dificultades metodológicas para establecer relaciones causales entre la participación en actividades físico-deportivas y los beneficios del ocio. Para que los programas resulten beneficiosos, deben poseer ciertas características que les permitan explotar su potencial formativo. La escuela (principalmente a través de la Educación Física) y el sector extraescolar (actividades deportivas extraescolares) son contextos privilegiados para desarrollar este enfoque —Hernández Vázquez (2000), Department of Health and Human Services (2000)—, si bien es necesario profundizar en propuestas conjuntas que reduzcan las contradicciones e incoherencias entre las prácticas físico-deportivas realizadas dentro y fuera del horario lectivo (Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2005: 13).

Torres Guerrero y Delgado Fernández (1998: 24) señalan que la educación deportiva debe perseguir, prioritariamente *«conseguir la plena*

autonomía de los participantes en el proceso, en cuanto a planificación, valoración y ejecución de las actividades físicas y deportivas, para que éstas lleguen a formar parte de un estilo de vida saludable, como la manera más adecuada de ocupación y disfrute activo en su tiempo de ocio presente y futuro». Aunque el disfrute y la diversión ocupan un lugar destacado en la vivencia del ocio activo, los programas deben proporcionar algo más, contribuyendo a que los participantes adquieran las capacidades necesarias para organizar y regular sus propias actividades deportivas. Camerino (2004: 217) identifica cinco acciones educativas que debe emprender el deporte recreativo extraescolar:

- Despertar, fuera del horario lectivo, el interés hacia la práctica de actividades físicas de ocio.
- Ayudar al alumnado a tomar interés por las ofertas y manifestaciones de las asociaciones deportivas y culturales de su entorno.
- Posibilitar que los alumnos identifiquen sus propias posibilidades y capacidades motrices.
- Fomentar la participación y la solidaridad propias de integración grupal y social.
- Posibilitar actitudes y hábitos de un estilo de vida saludable.

Entre las diversas responsabilidades educativas atribuidas al ámbito deportivo, se identifican dos grandes referentes, presentes en casi cualquier aportación sobre esta materia: a) la salud y b) la socialización.

Respecto a la primera de ellas, la búsqueda de *hábitos saludables* en los ciudadanos en su tiempo de ocio (intención presente en casi todos los documentos nacionales e internacionales analizados en el punto anterior), encuentra en la práctica deportiva un medio privilegiado para su desarrollo: «*la relación entre el deporte como ocio activo y la salud es difícil de deslindar*» (Cuenca, 2000: 236). En los últimos años hemos asistido a la proliferación de recomendaciones saludables respecto al cuidado del cuerpo, la alimentación y, especialmente, la práctica de actividad física en distintos grupos de edad. Las aportaciones destinadas a las poblaciones en edad escolar sugieren la realización de, al menos, 60 minutos de práctica física diaria, combinando actividades intensas y moderadas, con un mínimo de 15 minutos de actividad física competitiva, evitando los períodos de inactividad que superen las dos horas al día (Corbin y Pangrazi, 2004). La generalización de estos hábitos supondría importantes mejoras en la salud de las personas, tanto a nivel funcional, como subjetivo (Iwasaki y Zuzanek, 2004) y el ahorro de millones de euros en costes sanitarios (Villalba, 2004). Teniendo en cuenta que las horas semanales de Educación Física (obligatorias) en el sistema educativo español son claramente insuficientes, no es posible que los alumnos se beneficien de los efectos salu-

dables de una práctica de actividad física continuada únicamente con las actividades lectivas. Tal situación otorga una gran relevancia a las actividades deportivas de ocio como promotoras de hábitos de vida saludables y, en especial, al ámbito educativo extraescolar. Tal y como indica González Millán (2004: 6) «*en este sentido, las actividades extraescolares, podemos considerarlas como un instrumento para la educación integral, y muy concretamente [...] para forjar hábitos o estilos de vida saludables*».

La referencia a la *socialización* como objetivo educativo del sector físico-deportivo se apoya en las posibilidades que ofrece a los participantes de desarrollar habilidades interpersonales que más tarde podrán utilizar en otros contextos de su vida (Velázquez Buendía y otros, 2001a; Arruza, 2005). La capacidad de comunicarse con los demás, resolver conflictos, establecer relaciones de amistad con sus iguales, conocer y respetar ciertas normas, etc., son aprendizajes que hace no muchos años se producían espontáneamente (por ejemplo, a través del juego libre de los niños), pero que actualmente requieren de propuestas educativas que generen oportunidades para su desarrollo. La constatación de que la práctica deportiva influye en la competencia social de los sujetos (Pühse y Gerber, 2004) ha supuesto una revalorización social de los programas de actividad física como recurso educativo especialmente dotado en este sentido. Así, la Educación Física responde a las nuevas demandas sociales no sólo enseñando a practicar y apreciar la actividad física y el deporte, sino también a convivir en sociedad, a ser consumidor responsable de artículos, material y servicios deportivos, a ser espectador, oyente y lector de deporte (Torres Guerrero, 2005b: 8). Los programas deportivos que contemplan la socialización entre sus objetivos y aplican metodologías coherentes con esta orientación, ayudan a la infancia y a la juventud a establecer y mantener ciertos niveles de autonomía e independencia (Hellison, 2003) y a adquirir más fácilmente los valores y normas de su entorno social. Cecchini (2005a: 24-25) señala seis principios necesarios para educar en valores a través de la actividad deportiva:

- Establecer metas en las que se explicita que la práctica deportiva aspira a alcanzar beneficios que no tienen que ver con los resultados de la competición.
- Los participantes deben asumir los objetivos anteriores como parte de su compromiso personal.
- El alumno es un elemento activo del proceso educativo y que hay que ofrecerle recursos para que descifre, clasifique y estudie las informaciones que va adquiriendo.
- Se fomentará el aprendizaje a través de la práctica, por lo que las propuestas educativas deben incluir sesiones prácticas en las que se aborden problemas concretos de desarrollo moral.

- Los participantes deben extraer de las situaciones vividas conclusiones útiles para su desarrollo moral, por lo que es fundamental que se les otorgue tiempo y espacio de reflexión y puesta en común.
- Es necesario diseñar experiencias específicas para que los valores aprendidos en el ámbito deportivo puedan ser transferidos a otros contextos de la actividad humana.

Aglutinar estos requisitos supone asumir un determinado enfoque educativo, implicar a personal cualificado y renunciar a la tradicional creencia de que cualquier práctica deportiva desarrolla valores por sí misma.

Como puede apreciarse, existe coincidencia entre el ámbito normativo y el científico sobre qué se debe esperar de las actividades deportivas de ocio. Que una parte importante de la población practique actividad deportiva se muestra como uno de los grandes retos inmediatos, logrando una relación más proporcional y equilibrada con el fenómeno del espectadorismo deportivo, además de intentar reducir la tendencia al abandono deportivo en la transición de la infancia a la adolescencia. Otro aspecto destacado es el desarrollo de programas deportivos con un enfoque educativo centrado en la promoción de la salud y el fomento de procesos de socialización. Estos elementos, separados aquí para su estudio, forman parte de un sistema integrado cuyos segmentos interaccionan y se influyen mutuamente, de forma que es complejo valorar aisladamente la influencia de cada variable. Así, la creación de hábitos saludables requiere que los sujetos valoren la práctica deportiva, la prefieran a otras opciones de ocio y sean reforzados por su entorno social. A su vez, estos hábitos influirán en la salud de los participantes y en sus expectativas de cara a continuar practicando en los próximos años.

Análisis del sector deportivo de ocio en nuestra sociedad

Una vez revisado el modelo deportivo de ocio más coherente con las referencias políticas y científicas vigentes, vamos a analizar la realidad del sector deportivo de ocio en nuestra sociedad y en qué medida se ajusta a las características descritas. Para ello se toman como referencia las investigaciones recientes que aportan información sobre el estado de esta cuestión. Para mantener la coherencia argumental con el apartado anterior y facilitar la comparación entre ambas realidades, se emplean los mismos centros de interés al agrupar las aportaciones de los estudios: la participación ciudadana en actividades físico-deportivas, con especial atención a los fenómenos del espectadorismo y del abandono deportivo; y el enfoque educativo de las propuestas de actividad físico-deportiva.

Participación ciudadana en actividades físico-deportivas

El primer grupo de estudios relacionados con la participación son aquellos que se ocupan de la *distribución del tiempo de los ciudadanos*, intentando determinar la importancia de la práctica deportiva en las rutinas de vida de la población.

Los estudios generales sobre hábitos de vida y distribución de las actividades a lo largo de determinados períodos de tiempo, suelen contemplar apartados dedicados al tiempo libre y/o al ocio. El País Vasco destaca entre las Comunidades Autónomas que han realizado esfuerzos para conocer la distribución del tiempo de la población. El Instituto Vasco de Estadística (1999) llegó a la conclusión de que el tiempo empleado en actividades de ocio y deportivas es de una media de 4 horas y 6 minutos al día, distribuidas de la siguiente manera: 1,9 horas dedicadas a ver la televisión, 23 minutos a leer libros y periódicos, 1,2 horas a pasear o hacer deporte y 37 minutos a escuchar música, ir al cine, oír la radio o, simplemente, no hacer nada. Este mismo estudio identifica un aumento de 17 minutos de media en el tiempo dedicado a ver televisión entre 1993 y 1999. Según estos datos, la mayor parte del tiempo de ocio es ocupado en actividades de tipo pasivo-receptivo.

Setién (2000: 37) estudia el tiempo libre de la población vasca, identificando la existencia de ciertos grupos sociales cuyo tiempo libre está por debajo del de la población general y que denominan *clase apresurada*. Los colectivos pertenecientes a dicha clase son: un 42% hombres ocupados, un 29% amas de casa, un 25% mujeres ocupadas y un 4% mujeres estudiantes. Según los datos de este estudio, la distribución de las actividades de ocio de la población en general y de la clase apresurada, es bastante similar. El ocio pasivo es, con diferencia, el preferido por cualquiera de los dos grupos.

Una de las referencias principales con las que contamos en nuestro país para el conocimiento del empleo del tiempo libre de la población (con especial atención a la actividad deportiva), son los estudios de García Ferrando. Hay que aclarar que en sus investigaciones se hace referencia continua al deporte y no a la actividad física porque ambas expresiones son prácticamente equiparables para la población: un 76% de los sujetos considera que toda actividad física debe considerarse deporte, por tan sólo un 10% que cree que esta denominación debe reservarse para las actividades físicas competitivas (García Ferrando, 2006:132). En la misma línea, Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004: 9) indican que *«la población asocia el término deporte a actividad físico-deportiva no reglada»*.

Según los datos aportados por García Ferrando (2006: 38), el aumento de la oferta de actividades de ocio ha supuesto que la práctica deportiva

haya dejado de estar entre las diez actividades de tiempo libre realizadas con asiduidad por los españoles (en el año 2000 era la octava actividad de tiempo libre). A pesar de ello, se detecta un ligero incremento de práctica deportiva en este tiempo, pasando de un 31% en 2000 a un 33% en 2005 (García Ferrando, 2006: 37). Además de ser un porcentaje bajo, su significación es especialmente relevante, ya que la mayor parte de las actividades preferidas son de tipo sedentario (estar con la familia, ver la televisión, estar con los amigos, escuchar música, etc.). Esta realidad difiere mucho de los parámetros deseables descritos en el apartado anterior, que señalaban la plena participación ciudadana en la práctica de actividades deportivas como uno de los objetivos a conseguir por las distintas administraciones.

Otra cuestión relevante es conocer la forma en que la población practica actividad física. Según García Ferrando (2006: 100), un 68% de los españoles que practican deporte, lo hacen por su cuenta, un 24% lo hace en clubes, asociaciones u organizaciones y un 6% realiza actividades en su centro de enseñanza o de trabajo. Esta misma tendencia ha sido señalada por Arribas Galarraga y Arruza Gabilondo (2004: 9) en una población gipuzkoana mayor de 15 años, pues el 77,7% de los encuestados que practican deporte no están federados. Nos enfrentamos a una realidad paradójica: la atención social (reconocimiento e inversión) se centra en el deporte competitivo, más concretamente en el deporte espectáculo y en las instituciones encargadas de seleccionar/promocionar a los futuros competidores (federaciones, clubes, escuelas técnicas, etc.). No obstante, la mayoría de la población que practica deporte, lo hace por su cuenta. Existe un desajuste entre las actividades ofertadas por las administraciones y asociaciones para la práctica deportiva y las preferencias de la población que practica, que lo hace por su cuenta, sin vinculación a ningún programa específico.

Entre los principales motivos por los que la población española practica deporte se encuentran (García Ferrando, 2006: 142): hacer ejercicio físico (60%), divertirse y pasar el tiempo (47%), el gusto por el deporte (34%) y mantener y/o mejorar la salud (32%). A pesar de la importancia que se le otorga en los documentos oficiales a la vinculación entre la salud y el ocio físicamente activo, la práctica de actividad física para mantener y/o mejorar la salud es tan sólo el cuarto de los motivos señalados por los encuestados.

González Millán (2004: 8) sintetiza estas razones en dos: el utilitarismo y/o la diversión. Según este autor, el desarrollo de hábitos de ocio físicamente activo pasa porque las actividades realizadas satisfagan alguna de estas motivaciones (o ambas) y se decanta por la diversión como la opción con más probabilidades de conseguir la adhesión a estilos de vida activos.

De entre las respuestas dadas por los no practicantes, «no tengo tiempo» (43%) y «porque no me gusta» (36%) son, con diferencia las más importantes razones para no practicar deporte (García Ferrando, 2006: 150). López Muñoz, Ruiz Juan y García Montes (2005) estudian en una población almeriense la relación de determinados perfiles sociales con la práctica y el interés por el deporte. Llegan a la conclusión de que variables como el género, la edad, la profesión, el nivel de estudios o el tamaño del municipio influyen de forma relevante en la práctica e interés por el deporte. García Ferrando (2006) añade a las razones anteriores el nivel socioeconómico como la variable que más influye en los hábitos de práctica deportiva de la población.

Las razones por las que la población decide practicar deporte o no hacerlo y las necesidades específicas de los diversos colectivos sociales, deberían tomarse como referencias a la hora de diseñar propuestas destinadas a la creación de hábitos de ocio activo.

Tras este breve repaso sobre la práctica deportiva en poblaciones adultas, se recogen algunos estudios realizados en niños y adolescentes, para intentar determinar las peculiaridades de estos colectivos, cuyas características son fundamentales para comprender el fenómeno del abandono deportivo.

En la pasada década proliferaron las aportaciones que señalaban la infancia, y especialmente la edad escolar, como etapas caracterizadas por elevados índices de participación en actividades deportivas (Sánchez Bañuelos, 1996; Cantera, 1997; Tercedor, 1998; Casimiro Andújar, 1999, etc.). Puig Roig (2001) encuentra que la actividad deportiva es una de las más importantes de la infancia de 7 a 12 años, ya que un 66,53% de la población situada en esta franja de edad en la ciudad de Barcelona practica algún deporte. Velázquez Buendía y otros (2001b) detectan una alta frecuencia de práctica físico-deportiva semanal en sujetos de 10 a 14 años de la Comunidad Autónoma de Madrid. Arruza (2005: 24) hace extensible esta tendencia a otros países: «*la época que se corresponde con un mayor nivel de práctica deportiva en la mayoría de los países (de 9 a 12 años), coincide con una etapa evolutiva en la que los jóvenes demuestran mucho interés por las relaciones sociales*». Sin embargo, esta tendencia se invierte en pocos años, ya que los datos de participación en colectivos de Enseñanza Secundaria (Obligatoria y Postobligatoria) informan de un alto porcentaje de ocio pasivo durante los días laborales, con un moderado aumento de la actividad física los fines de semana, tanto en poblaciones almerienses (Gómez López y otros, 2003), como granadinas (Agüi Guerrero, Ruiz Juan y García Montes, 2004), señalando los autores un elevado nivel de concordancia con investigaciones anteriores a nivel nacional. Se detecta una importante diferencia entre los estudios realizados en pobla-

ciones adultas y adolescentes y los datos correspondientes a la infancia, mucho más implicada en las propuestas de ocio físicamente activo.

El interés por las relaciones sociales en edades de Primaria, anteriormente señalado por Arruza, se concreta en la importancia del grupo de iguales en las decisiones sobre la práctica físico-deportiva. Hernández Álvarez y otros (2006: 9) encuentran correlaciones positivas entre la frecuencia de práctica realizada por «*el mejor amigo/a*» y la de los sujetos estudiados, de ahí que se llegue a considerar que «*los amigos son la causa principal por la cual, tanto los hombres como las mujeres, se inician en la práctica deportiva*» (Ponseti y otros, 2005: 8). Además de este factor, Thompson, Rehman y Humbert (2005), en una investigación realizada con estudiantes canadienses, señalan tres variables determinantes para que los alumnos de nivel elemental se decanten por un ocio físicamente activo: la influencia de sus padres, su propia habilidad y las oportunidades de juego que les ofrezcan las actividades disponibles. Al igual que en el caso de las poblaciones adultas, los motivos de práctica deportiva responden a factores personales, sociales y ambientales, si bien parecen existir diferencias entre los motivos de la infancia y los adultos para acercarse al ocio físicamente activo. Esta diferencia no se detecta entre adultos y adolescentes, ya que las razones indicadas por los estudiantes de Educación Secundaria para practicar: diversión, estar en forma, mejorar la salud, relajarse... (Ruiz Juan, García Montes y Gavala González, 2005a); y para no hacerlo: no me gusta, falta de tiempo, desgana... (Gómez López, Ruiz Juan y García Montes, 2005), son muy similares a las respuestas aportadas por los adultos. Estos datos corroboran la existencia de un momento entre la infancia y la adolescencia, entre la Educación Primaria y Secundaria, clave para las relaciones de la persona con la práctica deportiva y que suele solventarse con un importante descenso del ocio físicamente activo frente a otras opciones.

Se ha destacado el importante papel del contexto extraescolar en la práctica deportiva de la infancia, al considerar que la versión académica o curricular (asignatura de Educación Física) supone, en términos temporales, una pequeña parte de la actividad física que realizan estas poblaciones. Según indican Cabrera Suárez, Ruiz Llamas y Sánchez Aguiar (2003: 1), los profesores tienen la percepción de que sus alumnos practican deportes o actividades físicas alternativas en las actividades extraescolares o en los recreos (63,2% se muestran de acuerdo frente a un 34,2% que opinan lo contrario), lo que se ve confirmado por la participación del 60,5% del alumnado en actividades deportivas durante su tiempo libre.

El segundo bloque de estudios referentes a la implicación ciudadana en actividades deportivas, se centra el fenómeno del *espectadorismo deportivo como ocio pasivo y objeto de consumo*.

Los bajos índices de práctica de actividad física en los ciudadanos, no son el único problema vinculado al ocio activo de la población. La ausencia de práctica no sólo significa renunciar a los beneficios saludables de la misma (dimensión positiva del ocio), sino que trae asociados hábitos negativos para la salud y el desarrollo personal del individuo (dimensión negativa del ocio).

La consolidación del espectáculo deportivo como ocupación pasiva del ocio en nuestras sociedades y el florecimiento de un gran mercado vinculado al mundo de la actividad física y del deporte, han sobredimensionado los valores negativos del ocio relacionado con el deporte. Lejos de contribuir al desarrollo personal, a la autorrealización y a la creatividad, estas expresiones del ocio son una extensión de los valores materialistas y utilitaristas del mercado. Tales valores se orientan al fomento del consumo, que proporciona una satisfacción efímera, para generar nuevamente la necesidad de consumir.

El mercado del ocio ha sido el que mejor ha sabido adaptarse a la estructuración social de la postmodernidad. Genera una demanda continua y sostenida, ya que la población solicita actividades de ocio cada vez más sorprendentes, agradables y novedosas: *«el gran éxito de la sociedad de mercado ha sido integrar la actividad cultural en el consumo»* (Herreros, 2000: 14).

El mercado debe convencer al consumidor de que adquiera cosas que realmente no necesita. La producción de consumo se hace más importante que el consumo de la producción y el espectáculo deportivo es un escaparate privilegiado para estimular al individuo a consumir bienes y servicios, además de una forma de evasión social de la rutina diaria en las grandes ciudades (Acuña, 1994: 465-466). Sin embargo, el espectáculo deportivo se ha sobredimensionado hasta el punto de desvirtuar los atributos básicos del deporte desde una perspectiva humanística: *«esta hipertrofia del deporte [...] ocupando casi todo el tiempo libre está generando un tipo concreto de sociedad, la sociedad de la competencia incluso en el tiempo libre»* (Herreros, 2000: 15).

El crecimiento de la demanda del ocio-espectáculo que puede disfrutarse desde el hogar, ha convertido la vivienda en un lugar privilegiado de ocio (Cuenca, 2000: 232-233). Esto supone una ganancia en cuanto a economía y comodidad, pero también una peligrosa tendencia hacia la vivencia del ocio solitaria, sedentaria e inevitablemente ligada al consumo, como han señalado, entre otros Ponce de León (1998: 25), Leaes (1999: 7) y Sevegnani (2000: 5).

La repercusión de los medios de comunicación y la sofisticación de los estímulos publicitarios influyen, consciente o inconscientemente en las decisiones que toma el individuo sobre la ocupación de su tiempo libre.

Tal influencia puede reducir la libertad de elección que, recordemos, es una de las características definitorias de las actividades de ocio. El grado de implicación del sujeto en la creación de sus propias vivencias también se ve afectado en este proceso: *«el consumidor se vería como un elemento que no entra activamente en la producción de su propia experiencia»* (Lynch, 2001: 201). Estas características definen la vivencia alienada del ocio, cada vez más habitual en nuestras sociedades.

La tercera temática que configura la revisión sobre la participación social en modelos de ocio físicamente activos, es el *proceso de abandono de la práctica deportiva*. Esta cuestión ha despertado un gran interés investigador, dada la importancia de identificar los aspectos que influyen en este fenómeno, para posteriormente actuar sobre ellos. Aunque en los últimos años ha aumentado el conocimiento sobre el abandono deportivo, las propuestas para contrarrestar sus efectos han tenido poco o ningún éxito.

Como ya se ha comentado, existe una inversión en la tendencia de práctica deportiva entre la población en edad escolar y la población en general. Diversos autores se han ocupado de estudiar el fenómeno de abandono de la práctica deportiva (Durand, 1987; Puig Barata, 1989; Trigo, 1996; Zagalaz, 1996; Ruiz Juan, García Montes y Gavala González, 2005b, etc.), llegando a definir con bastante exactitud en qué momento se produce la inflexión en el proceso: *«todos los investigadores están de acuerdo en el momento que se produce el abandono deportivo. El cambio de la niñez a la juventud, el paso de la escuela al instituto, la evolución de la escuela Primaria a la Secundaria; como queramos llamarlo, pero la situación se produce entre los 12 y 14 años»* (Trigo, 1996: 76).

También se han delimitado los factores que influyen de forma relevante en el fenómeno del abandono: *«de estos resultados obtenidos existen tres factores que destacan sobre los demás, influyendo en el 80% de los encuestados como causa de abandono. Estos tres factores son los siguientes: dedicación a los amigos durante el tiempo libre, los amigos abandonan el deporte (falta de compañía) y como consecuencia de los estudios»* (Zagalaz, 1996: 413). Un estudio de Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2004) realizado en alumnado de entre 10 y 16 años de la ribera baja del Ebro, destaca la falta de profesor (30,5%), la necesidad de tiempo para estudiar (29%) y que el entrenador no les gustaba (25,7%) como las principales razones que provocaron el abandono de la práctica deportiva. Investigaciones realizadas en otros territorios, como la de Arribas Galarraga y Arruza Gabilondo (2004) en Gipuzkoa y la de Gómez López, Ruiz Juan y García Montes (2004a) en Almería, arrojan resultados en la misma línea, destacando la falta de tiempo como factor de gran relevancia en la decisión del abandono.

Tanto Velázquez Buendía y otros (2001b: 582), como Ponseti y otros (2005: 2), informan de una disminución de la práctica de actividad deportiva con la edad. Gómez López, Ruiz Juan y García Montes (2004b), describen una pérdida de interés por este tipo de propuestas después de tres años en estudiantes de Enseñanza Secundaria Postobligatoria. Cecchini, Méndez y Contreras (2005) estudiaron las razones del abandono deportivo de alumnos de entre 12 y 18 años, llegando a la conclusión de que la importancia otorgada por los encuestados a la mayoría de los motivos de abandono no era mucha. Sólo la falta de tiempo, las ocupaciones y el mayor interés por otras actividades no deportivas fueron razones valoradas como algo o muy importantes. Cecchini (2005b: 34) explica que el abandono físico-deportivo vinculado a estos aspectos denota un conflicto de intereses en el que la práctica deportiva va perdiendo peso frente a otras motivaciones con el paso del tiempo: *«la causa que verdaderamente predice el abandono del deporte es la disminución progresiva de la intensidad de la motivación relacionada con los cambios biológicos y funcionales que se producen en estas edades»*.

Como puede apreciarse, estos datos difieren de las características que favorecen el pleno aprovechamiento del potencial socioeducativo de las actividades deportivas de ocio en lo referente a la participación y el abandono deportivo. Entre estas características deseables, hemos señalado la investigación como uno de los factores destacados para la profundización en el conocimiento y la lucha contra el abandono de la práctica. Sin embargo, Henderson y Bialeschki (2005) denuncian el escaso reconocimiento (político y hasta hace poco, también científico) de la investigación de ocio —incluido el ocio físicamente activo— en la promoción de estilos de vida saludables. Monteagudo y Puig (2004: 22) denuncian la existencia de este mismo problema en nuestro país: *«la comunidad científica parece no prestar la atención que se merece ni asumir la trascendencia del disfrute del ocio como agente fidelizador de la práctica deportiva y garante de la aparición de otros beneficios vinculados a la salud, al desarrollo personal, económico y social»*.

El enfoque educativo de las propuestas de actividad físico-deportiva

Frente a la defensa de la actividad deportiva como un recurso fundamental para la educación integral del ser humano, surgen voces críticas que destacan su faceta más negativa, que arrastra a sus practicantes a los modelos del deporte espectáculo, imitando los comportamientos agresivos, el desmesurado afán de triunfo y otros aspectos socialmente indeseables. Estas dos caras de una misma realidad tienen su reflejo en el ámbito educativo.

Anteriormente hemos analizado el potencial socioeducativo de las actividades deportivas de ocio, vinculándolo con el desarrollo de programas con un perfil educativo determinado, centrado en la promoción de hábitos saludables de vida y en procesos de socialización a través del deporte. Lamentablemente, no puede decirse que la realidad del sector deportivo de ocio en nuestro país responda de forma generalizada a este perfil. Aún desde los planteamientos más optimistas, se reconoce la convivencia de dos modelos educativos con filosofías divergentes: el *modelo rendimiento* y el *modelo participativo*. El primero de ellos busca sistemáticamente un producto final y la selección de los más capaces para el deporte. El triunfo en la competición es un valor de referencia constante, en el que el sujeto debe adaptarse a una actividad reglada y estructurada y demostrar competencia en su desempeño. Aunque esta perspectiva se aleja de los parámetros de la Educación del Ocio a través del deporte y también de los planteamientos educativos recogidos en la normativa específica, se encuentra plenamente vigente y su nivel de aceptación social es alto. El modelo participativo pretende mejorar la implicación social en la cultura deportiva, con los valores educativos que esto implica. Se intentan conseguir altos niveles de participación, continuidad en la misma y la consolidación de hábitos duraderos. Para ello se facilita el acceso a la práctica, dotando de recursos a los individuos para la ocupación activa de su ocio y adaptando las propuestas a sus características. En la tabla n.º 2 se comparan las características de ambos modelos.

Tabla n.º 2

Comparativa entre el Modelo Rendimiento y Participación

Modelo rendimiento	Modelo participativo
Producto Abandono Selección Entrenador Adaptación a la actividad Cuerpo máquina	Proceso Continuidad Inclusión Educador Adaptación a la persona Cuerpo disfrute

Fuente: Arribas Cubero (2004: 202).

No se trata de dos enfoques educativos simétricos, sino que el modelo participativo surgió como alternativa al modelo rendimiento, fruto del progresivo alejamiento de un sector de la población de los planteamientos del segundo: *«el desajuste cada vez mayor entre lo que exige el deporte*

competitivo y las posibilidades reales del practicante medio, desvía su interés hacia otro tipo de actividades [...], por lo que es comprensible que aquellos que, por distintas razones estén a otro nivel, apenas se vean representados en esta cultura deportiva» (Gutiérrez Cardeñosa, 1998: 47). El modelo participativo es, por lo tanto, el que mejor se corresponde con el enfoque educativo del deporte.

Si las propiedades educativas de la práctica físico-deportiva dependen del cumplimiento de determinados requisitos y, más específicamente, si las actividades deportivas extraescolares deben responder a ciertas características para considerarse como parte de la Educación del Ocio (Santos Pastor, 1998: 70-71), es necesario identificar los enfoques de práctica deportiva predominantes en nuestro país, especialmente aquellos que afectan a los sujetos en edad escolar. De esta forma, será más sencillo valorar si las propuestas más extendidas en nuestro territorio, se ajustan a un enfoque educativo coherente con las referencias políticas y científicas anteriormente comentadas.

Son numerosas las fuentes que advierten de un importante alejamiento entre el discurso académico-pedagógico imperante y la dimensión práctica en el ámbito deportivo. Uno de los primeros argumentos que sustentan esta creencia es la disminución de los espacios y los tiempos disponibles en la infancia para el desarrollo espontáneo de actividades físicas a través del juego libre (Serrano y Neto, 1997; Malta y otros, 1999; Zacharias, 1999; etc.). Esto elimina de la cotidianeidad de los niños un conjunto de experiencias de gran valor educativo y socializador, que deberían compensarse desde otros entornos formativos. A esto hay que unir el escaso peso de la asignatura de Educación Física en el sistema educativo español. Aunque es necesario ampliar el número de horas de Educación Física escolar que reciben los alumnos a lo largo de una semana, no estamos ante una cuestión de corte exclusivamente cuantitativo (número de horas), sino también cualitativo: enfoque que se le está dando a las actividades físico-deportivas desde la educación escolar. Ponce de León, Ramos Echazarreta y Sanz Arazuri (2006) señalan que, tanto los alumnos, como los padres y los profesores de Educación Física de distintos niveles educativos de la Rioja, perciben un carácter predominantemente competitivo en las actividades físico-deportivas que practican actualmente los adolescentes y los jóvenes. El ámbito extraescolar tampoco es ajeno a esta problemática: Calzada (2004) explica que en España, el deporte realizado por los niños en edad escolar tiene poco de educativo y presenta los vicios y defectos propios del deporte espectáculo.

Se trata de una cuestión multidimensional, por lo que la responsabilidad de esta situación debe repartirse entre los distintos agentes educativos. Frente a la necesidad de cooperación interinstitucional y aprovechamiento

de sinergias, la escuela, los Ayuntamientos, las asociaciones de padres, los clubes deportivos, etc., adoptan con demasiada frecuencia actitudes de rivalidad o competencia que limitan la calidad educativa de las actividades deportivas ofertadas: *«consideramos poco sensato que los centros educativos y las organizaciones deportivas mantengan la lucha por competencias que, en muchos casos, venimos observando»* (Gutiérrez Sanmartín, 2004a: 120). En la misma línea, García Antolín (2005) señala que las asociaciones de padres de alumnos de los centros educativos, las Administraciones Locales y los centros privados, ofertan actividades vinculadas a la cultura del cuerpo que, copiando modelos adultos, pueden reproducir su carácter consumista. Este mismo autor cuestiona la intención educativa de las actividades deportivas extraescolares, ya que considera que en su diseño prima más ofertar algo (lo que sea) donde los niños puedan estar después del horario escolar, que la búsqueda del sentido educativo de las actividades deportivas. También advierte del peligro de organizar estas actividades en función de las necesidades de los adultos y no de la infancia: *«todo ello lleva a determinar que la mejor actividad física extraescolar para el niño es... aquella que a los padres les va bien para combinar con su horario de trabajo y con su disponibilidad de tiempo libre»* (García Antolín, 2005: 267). Respecto a los docentes, González Millán (2004) se cuestiona si en la escuela realmente se inculca a los niños el amor y afición por la práctica deportiva o si los educadores se limitan a cubrir el programa sin importar demasiado su efecto sobre los alumnos y sus hábitos de vida. Existe bastante coincidencia en señalar la importancia del educador en la calidad de los programas educativos (y en concreto, en los extraescolares), de ahí que resulten especialmente preocupantes las carencias en este sentido, ya sea por falta de implicación, de formación, de apoyo a este colectivo, etc.

Como ya hemos visto al referirnos al abandono deportivo, las consecuencias de esta situación se reflejan en un progresivo alejamiento de los jóvenes de la práctica a medida que aumenta su autonomía en la toma de decisiones sobre su tiempo de ocio. Tal y como Green, Smith y Roberts (2005) detectan en su revisión sobre la participación de los jóvenes en actividad física y deportes, existe una tendencia al abandono del ocio organizado y supervisado a favor de un ocio no supervisado relacionado con el consumo, que aprovecha las facilidades que ofrece el mercado a los jóvenes. También informan de una falta de apoyo a los programas deportivos basados en enfoques tradicionales. A pesar de ello, la práctica deportiva y el juego siguen manteniendo un papel relevante en los repertorios de participación de la gente joven (Shannon, 2006).

Arruza (1998) advierte de la relación existente entre enfoques de práctica poco adecuados y el abandono de la práctica deportiva. Refiriéndose a la competición deportiva escolar afirma: *«si los/las alumnos/as no apren-*

den a estas edades los recursos que necesitan para manejar y controlarse en estas situaciones, los sentimientos que de ellas se generen serán desagradables, cundirá el desánimo, disminuirá su confianza, aumentará el rechazo por la práctica deportiva» (Arruza, 1998: 76). El autor destaca el potencial de la competición deportiva escolar para la mejora del autocontrol y la autoeficacia de los alumnos, si ésta se aborda adecuadamente. Entre otras consideraciones, señala la necesidad de centrar la atención selectiva en las variables del proceso y no en el resultado y de plantear situaciones en las que exista proporción entre el nivel de ejecución de los alumnos y la dificultad de la tarea planteada. La responsabilidad principal de adecuar el proceso a las características de los alumnos recae en el docente: «los docentes tenemos la obligación de considerar éstos y otros aspectos antes de plantear a los jóvenes situaciones de este tipo, y si se las planteamos debemos de enseñarles cómo deben actuar en esa situación y ayudarles a desarrollar sus propias capacidades» (Arruza, 1998: 77).

Después de esta primera aproximación general, retomamos las referencias a la salud y a la socialización para comprobar que, en contra de las recomendaciones políticas y científicas, estos aspectos no ocupan un lugar central en los programas educativos:

- Como se ha comentado en el punto anterior, la participación ciudadana en actividades deportivas puede considerarse baja o moderada en nuestro país, lo que es un indicativo del fracaso de las iniciativas para asentar hábitos de vida activos entre la población. Los estudios encargados de valorar el nivel de actividad física de distintos grupos de edad en relación con la salud, aportan datos preocupantes. Así, Reilly y otros (2004) encuentran que el gasto energético diario de niños de entre 3 y 5 años en el Reino Unido es muy bajo, debido a su ritmo de vida sedentario, lo que incrementa el riesgo de padecer obesidad. Domingues Faustino y otros (2001a; 2001b; 2001c) realizaron estudios de caso con niños portugueses de 8, 10 y 12 años, controlando las oscilaciones de su frecuencia cardiaca en su tiempo libre durante una semana, llegando a la conclusión de que realizan poca actividad física y que ésta suele ser de baja intensidad. En nuestro país, Hernández Álvarez y otros (2006; 2007) informan de elevadas tasas de inactividad tanto en la infancia como en la adolescencia. En este porcentaje se incluyen los sujetos que no realizan ninguna actividad físico-deportiva y aquellos cuya frecuencia de práctica es insuficiente para obtener beneficios saludables. A pesar de que la población escolar es la que arroja los valores de actividad física más altos, el índice de inactividad sigue estando muy por encima de los valores idóneos para estas edades desde el punto de

vista de la salud: «España es el tercer país de Europa en el índice de niños obesos y con sobrepeso (14% y 29%, respectivamente, de los que están en edad escolar)» (Gil Madrona y Contreras Jordán, 2005: 237). En colectivos de adolescentes la situación no es mejor: según datos de Pierón (2005: 95), las jóvenes españolas van a la cabeza en cuanto a baja participación en actividades físicas y deportivas extraescolares (con valores cercanos al 80%), respecto a grupos de chicas de otros ocho países. En la comparativa masculina, España ocupa el segundo lugar, con un índice de casi el 40%. Los resultados de la investigación sugieren, que «nuestro deporte, nuestras escuelas, no consolidan, ni hábitos, ni práctica» (Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2004: 9).

Se han manejado distintas explicaciones para este fracaso de la promoción de hábitos saludables a través de la práctica físico-deportiva. Green y Thurston (2002) identifican, mediante las percepciones de profesores de Educación Física ingleses, la existencia de una importante brecha entre los parámetros políticos y la práctica en relación con la promoción de la salud a través de la Educación Física. Heinemann (2004) coincide con esta visión, al afirmar que la ideología del deporte saludable tuvo una gran importancia para obtener un reconocimiento generalizado de la valía del deporte. En determinados momentos, desde la perspectiva política ha interesado alimentar el paradigma deporte-salud, aunque la investigación no ofreciera resultados consistentes al respecto. De esta forma, las instituciones pueden argumentar que trabajan en la promoción de la salud pública apoyando cualquier tipo de iniciativa que implique actividad físico-deportiva, sin preocuparse demasiado de su impacto real en los hábitos de la población. Esta tendencia ha provocado que, después de varias décadas de asociación entre deporte y salud, todavía no exista un modelo de promoción de la salud (Fraile y otros, 1998) y que la situación de la evaluación de este tipo de propuestas, a pesar de la mejora de los últimos años, sea todavía precaria (Dawn y Halley, 2004: 88).

- El trabajo de valores sociales a través de la práctica deportiva tampoco ha logrado los resultados esperados después de varios años ocupando un lugar destacado en las programaciones educativas. Es necesario replantearse la tradicional asociación entre práctica deportiva y desarrollo de valores prosociales desde una perspectiva crítica, teniendo en cuenta algunos argumentos que matizan e incluso cuestionan este axioma.

En primer lugar, existen especialistas que consideran la práctica deportiva como un ámbito con serias limitaciones para trabajar la

socialización, porque constituye un estímulo más entre otros muchos que influyen sobre el individuo. Se plantea que las mejoras en la competencia social se producen en aquellos programas de actividad física que la incluyen entre sus objetivos explícitos, pero no en cualquier tipo de propuesta motriz: *«pensamos que la Educación Física debería incluir métodos de aprendizaje social para ser un promotor eficiente de la competencia social»* (Pühse y Gerber, 2004: 648). Un segundo argumento describe un modelo de participación deportiva que prima el resultado por encima del proceso y un discurso docente basado en aspectos técnicos, orientado a la mejora de habilidades. Jiménez Jiménez y otros (2003: 14) estudian el proceso de iniciación deportiva a través del análisis del discurso docente, concluyendo que la referencia temática que acompaña el mayor número de mensajes es la técnica (deportiva). Monteagudo (2000: 136-137) admite que el clima que prevalece en los contextos deportivos escolares está centrado en el resultado, donde la diversión reside en ser mejor que el otro: *«la satisfacción y el disfrute que el niño obtenga de la actividad depende de que éste siga siendo el mejor. En el momento en que alguno de los compañeros obtenga un mejor resultado y haga peligrar su primacía, la actividad dejará de resultarle divertida»*. Este tipo de estructuras reducen los comportamientos prosociales y promueven valores y conductas antisociales. Un ejemplo de ello lo tenemos en el tratamiento de las trampas en ciertos deportes, en los que los niños aprenden que compensa violar ciertas reglas, porque lo que ganan con la trampa es mucho más de lo que perderían si fueran sancionados. Esto deriva en un proceso de socialización que favorece esta conducta y enseña a los niños que existen faltas buenas y malas. Un tercer argumento considera que ciertos cambios sociales propios de la postmodernidad han tenido una influencia negativa en la cultura deportiva y que los niños reciben gran cantidad de estímulos contrarios a los valores considerados deseables en el ámbito deportivo. Mosquera González (2004: 22-26) resume este proceso en las siguientes influencias:

- El todo vale, ausencia de ética y autoridad.
- La fama, el ser el mejor, el tener y la poca importancia del ser.
- La ausencia de culpa, el juego sucio y el perdón.
- El individualismo-particularismo.
- La dificultad para establecer lazos de relación y para cooperar.
- El aislamiento.
- La filosofía de usar y tirar.

La autora considera que estos aspectos juegan un papel relevante en los procesos de socialización que se dan en el ámbito deportivo y que están en la raíz de muchos de los problemas de agresividad y violencia que se dan actualmente en este campo. Un ejemplo de esta tendencia es la excesiva presión ejercida por los padres sobre sus hijos, sobre todo cuando participan en competiciones deportivas, o los valores transmitidos por los medios de comunicación respecto al triunfo y la primacía del resultado por encima de otras consideraciones morales.

Partiendo del convencimiento de que los programas deportivos diseñados para favorecer los procesos de socialización poseen un gran potencial formativo para conseguir sus objetivos, hemos de tener en cuenta la necesidad de diseñar y controlar el enfoque de las actuaciones docentes para garantizar la promoción de los valores prosociales. Cada valor asociado al deporte tiene un contravalor susceptible de influir en la socialización de la infancia, de ahí la importancia de afinar en el diseño de las propuestas y la elección de los educadores.

Existe, por lo tanto, una clara diferencia entre lo que se espera de la esfera del deporte a nivel socioeducativo y lo que realmente es. En la tabla n.º 3 se resume la comparación entre ambas realidades. Identificar la existencia del problema, es el primer paso para actuar sobre él e intentar solucionarlo.

Sin embargo, hablar de crisis en este ámbito con el deporte espectáculo acaparando la atención de los medios de comunicación, no es tarea fácil. Tampoco lo es justificar las dificultades de acceso a la práctica en un momento en el que la oferta de actividades desde distintas entidades públicas y privadas supera con mucho a la de cualquier otra época. A pesar de ello, los problemas de baja participación y ausencia de enfoques educativos coherentes, son una realidad y si no se plantea una intervención coordinada y coherente, seguirán aumentando en el futuro. Los planteamientos educativos imperantes respecto a la actividad deportiva, limitan mucho las posibilidades de práctica autónoma, de gestión de los sujetos de sus propias actividades, provocando una fuerte dependencia de las propuestas institucionales que, a distintos niveles, acaban por convertirse en bienes de consumo que generan valores y comportamientos alejados de los argumentos educativos que los sustentan. En estas circunstancias, cabe cuestionarse en qué medida los programas deportivos considerados innovadores y con una clara vocación sociocultural realizan aportaciones para superar esta situación de partida desfavorable y aprovechar el potencial socioeducativo de las actividades deportivas de ocio en beneficio de los ciudadanos.

Tabla n.º 3

Resumen de la comparativa entre el potencial socioeducativo de las actividades deportivas de ocio y la realidad del sector

Potencial socioeducativo de las actividades deportivas de ocio	Análisis del sector deportivo de ocio
<ul style="list-style-type: none">— Plena participación (frecuencia de práctica suficiente para obtener beneficios saludables de la actividad deportiva). Reducir abandono deportivo y limitar influencia negativa del deporte espectáculo.— Planteamientos educativos centrados en el proceso-disfrute-motivación intrínseca, que permitan:<ul style="list-style-type: none">• Concienciación de la población y creación de hábitos saludables y activos.• Educar en valores prosociales, tanto para el ámbito deportivo, como transferidos a otros contextos.	<ul style="list-style-type: none">— Bajos niveles de práctica ciudadana. Importantes índices de abandono deportivo, sobre todo durante la adolescencia. Omnipresencia del deporte espectáculo, con influencia negativa sobre los comportamientos y valores sociales.— Planteamientos educativos centrados en el producto-victoria-motivación extrínseca, que provocan:<ul style="list-style-type: none">• Rechazo de la práctica y vivencias negativas asociadas al deporte.• Asentamiento de valores antisociales entre la población, especialmente en la infancia: juego sucio, triunfo por encima de todo, individualismo, etc.

Capítulo 2

Nuevos tiempos y espacios para el ocio y la educación: las actividades extraescolares

Uno de los contextos propios del ocio con mayores posibilidades de desarrollar una importante labor socioeducativa, sobre todo en la infancia y la juventud, es el ámbito extraescolar. A pesar de que durante años se le ha otorgado un papel secundario en la educación de la infancia, su capacidad de adaptación, disponibilidad de recursos y proximidad a la educación escolar le han señalado como pieza clave para la educación integral de los colectivos más jóvenes. En el proceso de transición hacia un sistema educativo global e integrador, que huye de la parcelación educativa e intenta favorecer aprendizajes significativos para la vida, las actividades extraescolares educan desde y para el ocio, convirtiéndose en uno de los principales promotores de la educación del ocio. En este capítulo se analizan las posibilidades del sector extraescolar para asumir los desafíos socioeducativos que le plantea nuestra sociedad, además de reflexionar sobre los profundos cambios a los que debe enfrentarse para responder a dichos retos.

Las funciones asignadas al sector extraescolar han evolucionado paralelamente a las concepciones sociales y políticas sobre el cuidado de la infancia y su financiación. Aunque existen importantes variaciones entre países, hasta hace tan sólo dos o tres décadas, se asumía que la supervisión y educación de los niños fuera del horario escolar era responsabilidad prioritaria de las familias y no de las Administraciones, ni del sector privado. El principal antecedente de la existencia de un sistema de asistencia a la infancia fuera del horario escolar con apoyo de la Administración, data de la Segunda Guerra Mundial (Seligson, 1999: 136), cuando hubo una necesidad urgente de mujeres trabajadoras para sustituir a los hombres como fuerza de trabajo en las naciones industrializadas. El gobierno de los Es-

tados Unidos intervino para financiar los cuidados de la infancia y abrió programas para niños en edad escolar y preescolar. Cerca de 3000 programas que completaban la jornada escolar durante todo el día («*extended-day programs*») en los colegios, sirvieron a 100.000 escolares durante la guerra (Dryfoos, 1999: 118). Cuando ésta terminó, la financiación Federal para el cuidado de los niños fue eliminada.

No fue hasta los años 70 en los Estados Unidos y aproximadamente una década más tarde en Europa, cuando las actividades extraescolares suscitaron de nuevo el interés social, como resultado de la progresiva incorporación de la mujer al mundo del trabajo. La necesidad de recursos para el cuidado de los niños tras las horas lectivas y la falta de políticas nacionales al respecto, provocó un desarrollo diverso y desigual del sector extraescolar, definido por las iniciativas locales y condicionado por la disponibilidad de financiación, pública o privada. Las dificultades para conciliar la vida laboral y familiar en los últimos años han provocado una importante preocupación pública por la seguridad y bienestar de la infancia. Los responsables políticos se han visto abocados a la búsqueda de soluciones para este conflicto socioeducativo, descubriendo en los programas extraescolares una potencial solución a los desafíos que se les plantean, si bien el desarrollo y estructuración de este campo está dando aún sus primeros pasos en muchos países, entre los que se encuentra España.

Los condicionantes que han provocado esta necesidad de recursos para el cuidado de los niños son, principalmente, de orden social y educativo.

Dentro de la primera categoría destacan los cambios en la estructura familiar y en el entorno urbano. Luengo y Luzón (2001: 60) señalan, entre otros cambios que han transformado la familia española en los últimos 30 años, una apreciable caída en la vida doméstica femenina, un aumento del número de divorcios y también de la edad media de los casamientos. En España, esta edad es de 30,6 años para los hombres y de 28,6 años para las mujeres y la media de hijos por mujer es de tan sólo de 1,3, inferior a la ya reducida media europea (Instituto Nacional de Estadística, 2005). La disminución de la natalidad, junto con las nuevas condiciones de vida urbana, ha provocado que nuestra sociedad haya pasado de un modelo de *familia extensa* a otro de *familia nuclear* (González, 2001: 70). En el primer caso, varias generaciones de una familia convivían en la misma casa, mientras que la familia nuclear está formada por pareja e hijos (con matices, ya que este tipo de familias presentan varios subtipos: nuclear sola, nuclear con agregado, nuclear incompleta, nuclear de divorciados, etc.), con las repercusiones que conlleva para el cuidado de los niños durante el horario no escolar. Estas transformaciones suscitaron el reconocimiento de una crisis o eclipse de la familia en la educación y cuidado de la infancia, que no ha sido convenientemente resuelta desde las políticas públicas.

Por otro lado, el entorno urbano no ofrece contextos adecuados para el desarrollo de la infancia. Los adultos perciben la calle como un lugar peligroso para sus hijos: el tráfico, la delincuencia, la falta de espacios enriquecedores y accesibles, las dificultades de desplazamiento, etc., hacen de la infancia un colectivo especialmente dependiente de los adultos para la ocupación de su tiempo libre. La calle, otrora uno de los principales lugares de esparcimiento de los niños, un espacio en el que estar, aprender y convivir, se ha convertido para ellos en un lugar de paso (Tonucci, 1997), obligando a buscar alternativas para la ocupación de su tiempo una vez que terminan las clases.

El segundo tipo de condicionantes que han marcado el crecimiento del ámbito extraescolar son los educativos. Los limitados recursos destinados a la educación por las distintas Administraciones, han obligado a buscar fórmulas que permitan responder a los sistemas educativos a las exigencias sociales que se les plantean sin modificar de forma importante los recursos disponibles: *«uno de los mayores problemas que se plantean en la actualidad a nivel macroeducativo es el de cómo incrementar el rendimiento de los recursos de que se dispone, para satisfacer los crecientes requerimientos personales y sociales que se hacen a los sistemas educativos»* (Trilla y otros, 2003: 197). Esta necesidad se tradujo en un intento de apertura de los centros hacia las comunidades en las que se encontraban, facilitando la aparición de nuevos servicios, dirigidos a los propios alumnos de los colegios (fuera de su horario lectivo) y, en algunos casos, a otras poblaciones. Un ejemplo de esta tendencia fue el documento *Centros educativos y calidad de enseñanza. Propuesta de actuación* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), que establecía una serie de medidas relacionadas con la apertura de los centros fuera del horario lectivo para la realización de actividades extraescolares encaminadas a la mejora de la calidad de enseñanza. Entre ellas, se intentaba favorecer la utilización, por parte de los estudiantes y de la sociedad en general, de los recursos de los centros en horario diferente al lectivo para la realización de actividades deportivas, artísticas y de estudio (medida 13), promover la colaboración de la sociedad con los centros educativos a través de la acción voluntaria de personas o grupos que desearan contribuir con ello a ampliar la oferta de servicios educativos (medida 19) y que el propio Ministerio de Educación y Ciencia impulsara la colaboración con las Corporaciones Locales para favorecer que los centros docentes promovieran para sus alumnos y los ciudadanos de su entorno, una amplia oferta de actividades extraescolares y de promoción cultural y educativa (medida 34).

Aunque estas medidas tenían una delimitación temporal clara (cursos 1994/95 y 1995/96), supusieron una declaración de intenciones que ha permanecido vigente hasta nuestros días, contribuyendo al asentamien-

to conceptual del sector extraescolar en el contexto educativo, si bien su aplicación práctica fue desigual, al tratarse de recomendaciones generales y quedar al criterio de cada centro el grado de aplicación de las mismas.

Algunos aspectos como la asunción de responsabilidades, conservación de espacios y materiales, gestión del personal, etc., han supuesto barreras, a menudo infranqueables, en este proceso de apertura, generando opiniones encontradas entre los colectivos implicados en la educación de los escolares: *«la falta de coordinación entre los agentes implicados en los procesos educativos es una de las grandes barreras para alcanzar sistemas escolares y extraescolares integrados y eficientes»* (Fraguela y Pose, 2007: 27). En un estudio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001: 2) se solicitó a distintos colectivos relacionados con colegios públicos de Educación Primaria que mostraran su grado de acuerdo con la expresión *«las instalaciones del centro están disponibles para la realización de actividades sociales y culturales organizadas por instituciones del entorno»*. Los directivos de los centros se mostraron *«totalmente de acuerdo»* con la expresión en un 67% de los casos, por un 48% de los profesores, un 35% de padres y un 29% de los inspectores educativos. Estos datos informan de la necesidad de abordar un trabajo conjunto por parte de los miembros de la comunidad educativa que permita acercar posturas y avanzar hacia un aprovechamiento lo más rentable posible de los recursos educativos disponibles. Este proceso resulta imprescindible para articular una oferta educativa de calidad en los centros educativos, que permita responder a las necesidades sociales, sirviendo de apoyo a las familias en la conciliación de sus tiempos laborales con el cuidado de sus hijos.

Como se ha visto, la dinámica del contexto socioeducativo de los países desarrollados ha provocado el surgimiento de problemas que se materializan en necesidades relacionadas con la educación y el cuidado de la infancia. Los responsables políticos y los profesionales de la educación son conscientes de que la expansión del sistema educativo tiene (y debe tener) límites, y comienzan a considerar seriamente la potencialidad de los recursos educativos extraescolares para facilitar la armonización de la vida laboral y familiar, garantizando entornos seguros y enriquecedores para el desarrollo de la infancia más allá del horario escolar. Tal y como afirma Vidal (2005: 1): *«el marco de las actividades extraescolares se constituye, en la esfera de los centros educativos, como espacio privilegiado, obviamente sin ser el único, para participar, crear, convivir y compartir experiencias y vivencias con «otros». Lo extraescolar interrelaciona a los diferentes estamentos de la comunidad educativa y a éstos con el entorno social en el que se asienta el centro»*. A pesar de esta potencialidad, se trata de un sector muy heterogéneo, que ha ido creciendo

sin una referencia normativa clara, intentando responder a las necesidades planteadas en los más diversos contextos. Por ello existen cuestiones inmediatas sobre las que es necesario reflexionar y actuar, en un intento de llevar a los ciudadanos un servicio de calidad y acorde a las necesidades de nuestro tiempo.

Características de las actividades extraescolares como ámbito de acción educativa

En un marco socioacadémico que describe la educación como un proceso integral, a lo largo de toda la vida y que posee una gran diversidad de fuentes, se cuestiona si la tradicional parcelación del término en distintas «educaciones» contribuye a clarificarlo o provoca aún más confusión. Asumiendo que la lógica del aprendizaje humano no siempre se refleja en la terminología y en las categorías conceptuales que se le otorgan a la educación, es necesario apoyarse en dichas categorías para contextualizar y acotar realidades complejas, con la esperanza de clarificar su significado. En este caso, se trata de destacar el sector extraescolar como contexto privilegiado para desarrollar propuestas educativas de ocio.

A pesar de que tradicionalmente se había ubicado a las actividades extraescolares en la esfera de la educación no formal, en los últimos años han aparecido aportaciones relevantes que cuestionan la pertinencia de seguir catalogando la educación en términos de «*formal*», «*no formal*» o «*informal*». Caride (2004) y Ortega (2005), entre otros, advierten de las connotaciones negativas de emplear esta terminología, ya que sitúa en un plano secundario a las acciones educativas no escolares y perpetúa una tradición teórica e ideológica de significados peyorativos para este tipo de iniciativas. Estos autores abogan por utilizar denominaciones positivas e incluso más concretas, que identifiquen el tipo de educación o educaciones a las que se hace referencia (como educación social, comunitaria, familiar, etc.), en toda su diversidad y sin necesidad de establecer comparaciones con la educación escolar.

Estos planteamientos se sitúan dentro de una visión globalizadora de la educación que, tomando como referencia el concepto de «*educación a lo largo de la vida*», integra las distintas acciones educativas sin que su carácter escolar o no escolar (con distintos grados de «*formalidad*») sea un aspecto decisivo.

Dada la proximidad de las educaciones escolar y extraescolar, es necesario encontrar algún indicador objetivo que permita distinguir las claramente. Para ello aplicamos a nuestro contexto los criterios que Trilla y otros (2003) propusieron para diferenciar la educación formal de la no

formal: el metodológico y el estructural. El primero no es del todo válido, considerando los procesos de renovación metodológica, que imposibilitan la distinción entre los métodos «*proprios de la escuela*» y los que no lo son. El criterio estructural tiene dos vertientes. De un lado, la que incluye dentro de la educación escolar toda actividad realizada dentro de los colegios, si bien pronto se hizo evidente que esta referencia no era suficiente para ordenar la diversidad de prácticas educativas que pueden darse en este contexto. De otro, la que asocia la educación escolar al sistema educativo reglado, cuya estructura graduada y jerarquizada está delimitada legalmente y se orienta a la provisión de títulos académicos. Se trata de un criterio administrativo-normativo que distingue claramente entre lo escolar y lo extraescolar en el ámbito educativo, siendo su pertinencia generalmente aceptada.

Sin embargo, esta distinción es demasiado genérica, por lo que resulta necesario seguir concretando el tipo de acciones educativas a las que hacemos referencia.

Las escasas y dispersas alusiones a las actividades extraescolares en la normativa educativa ayudan a conocer la concepción que las distintas Administraciones Educativas tienen de ellas y la trascendencia formativa que les otorgan. En estos documentos se reconoce la existencia de tres tipos de actividades pedagógicas: las lectivas o propias de clase, las complementarias y las extraescolares. Las primeras reciben un tratamiento exhaustivo, mientras que las otras tienen una presencia casi anecdótica y, a pesar de sus características diferenciadoras, suelen abordarse conjuntamente, lo que ha alimentado la confusión conceptual que las caracteriza. Podemos encontrar ejemplos de este tratamiento conjunto a nivel estatal, como el artículo 7.2.b. de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, LODE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985) y en el artículo 3 de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, LOPEG (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995b).

Por otro lado, existe cierto paralelismo entre las finalidades de actividades complementarias y extraescolares, ya que ambas se centran en la integración del alumno en el mundo que le rodea, buscando el equilibrio entre la participación, el interés personal y la formación. Se sustentan en el principio general de la formación integral y están muy relacionadas, por su contenido y por su metodología vivencial, con la Educación del Ocio. Teniendo esto en cuenta, a continuación se analizan las características de las actividades complementarias, insistiendo en sus diferencias con las actividades extraescolares, para posteriormente delimitar el significado de estas últimas.

Como se ha comentado, las actividades complementarias y las extraescolares son dos realidades distintas, a pesar de que se fundamentan

en la misma idea de partida. Las primeras se entienden casi exclusivamente como complemento y desarrollo de la actividad lectiva, mientras que las segundas pueden tener finalidades más diversas. Cuenca (1999: 91-92) analiza las funciones de las actividades complementarias, que están definidas en función de la educación escolar:

- Llenar huecos vacíos de formación integral.
- Integración comunitaria.
- Adaptación curricular.
- Complementar la teoría.
- Facilitar la participación.

La característica que marca el límite entre las actividades complementarias y las extraescolares es la distribución temporal. Tal y como recoge en el Real Decreto 1694/1995, que regula ambos tipos de actividades en los centros concertados: *«en el caso de las actividades complementarias y de las actividades extraescolares, la distinción la efectúa en función del horario en que se realizan»* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995a: 34815). Las actividades complementarias, según la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, se realizan durante el horario lectivo, conservando un carácter obligatorio: *«se entiende por actividades escolares complementarias las organizadas por los centros docentes en el marco del horario escolar y de acuerdo con su proyecto educativo»* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995b: artículo 2).

Otro factor característico de las actividades complementarias es su inclusión en los documentos oficiales del centro y su vinculación con el diseño curricular. Domingo (1998: 145), destaca las grandes posibilidades de las mismas para el desarrollo de los temas transversales, insistiendo en su potencial para diversificar la oferta de los centros.

Desde el punto de vista metodológico existen diferencias importantes entre las actividades propias de clase y las complementarias. Las segundas habitualmente emplean estilos de enseñanza, espacios y recursos diferentes a las primeras, además de buscar un enfoque más vivencial de los contenidos desarrollados en el aula. Sin embargo, atendiendo al criterio estructural, ambas actividades pertenecen al sistema educativo y se desarrollan dentro del horario lectivo, por lo que se enmarcan dentro de la educación escolar. Cuenca (1999: 90) destaca esta convivencia de la diversidad metodológica con el carácter institucional-curricular de las actividades complementarias al afirmar que *«[las actividades complementarias están] unidas al currículo general del centro, las consideramos como acciones institucionalizadas de carácter lúdico, cultural, deportivo y festivo, muy relacionadas con la vivencia cultural y la Educación del Ocio»*.

Por su parte, la conceptualización de las actividades extraescolares viene marcada por una progresiva concreción del término, que pasó de una interpretación amplia y genérica, derivada de su lectura semántica, a una concepción específica que las diferencia de otras propuestas englobadas dentro de la educación no escolar.

La concepción amplia de las actividades extraescolares resulta de una interpretación casi literal de la expresión, que incluyó en esta categoría cualquier iniciativa educativa al margen de la educación escolar. Bajo esta perspectiva, «*extraescolar*» abarcaría cualquier tipo de educación no escolar y contribuiría, genéricamente, a la formación integral del individuo a lo largo de toda su vida, facilitando su integración sociolaboral y la mejora de su calidad de vida.

Sin embargo, la gran cantidad de actividades que responden a estas características puso de relieve la necesidad de una mayor concreción del significado del término. A este proceso contribuyó tanto la aparición de referencias explícitas a las actividades extraescolares en las normativas educativas, como el uso generalizado de esta expresión en el contexto socioeducativo para denominar a ciertos programas que se desarrollaban en los colegios después del horario lectivo.

No existe una normativa legal que regule y ordene el desarrollo de las actividades extraescolares a nivel estatal. Las referencias existentes, dispersas y escasas, alcanzan a definir las y a enumerar algunas de sus características generales, pero en ningún caso establecen un marco global que sustente y estructure su ámbito de actuación. Sólo se delimitan obligaciones y ciertos mínimos a cumplir en normativas relativas a los centros concertados. La carencia de legislación de carácter superior que enmarque los aspectos esenciales de las actividades extraescolares, supone que el significado del concepto puede variar en función de la normativa consultada, lo que no evita que sus aportaciones hayan contribuido de forma importante a la concreción y acotación del término.

El Real Decreto 1694/1995 por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995a) recoge, en su artículo tercero, que «*son actividades extraescolares las establecidas por el centro que se realicen en el intervalo de tiempo comprendido entre la sesión de la mañana y de tarde del horario de permanencia en el mismo de los alumnos, así como las que se realicen antes o después del citado horario, dirigidas a los alumnos del centro*». Esta definición pone énfasis en la delimitación espacio-temporal de las actividades extraescolares, a las que ubica dentro de los centros educativos durante el tiempo no lectivo. El texto no aporta información sobre el nivel de organización de las actividades, pero sí especifica que deben estar dirigidas a los alumnos del cen-

tro en que se realizan. Las necesidades organizativas y de rentabilización de recursos han provocado que este último aspecto no se aplique estrictamente; existen programas extraescolares que permiten la participación de alumnos de distintos centros educativos próximos entre sí, en el caso de que no exista esa oferta en el centro de origen de los interesados.

La falta de fuentes de información a nivel nacional, hace necesario recurrir a contextos con una mayor tradición en el estudio del sector educativo extraescolar. La investigación en la materia llevada a cabo en Estados Unidos en las dos últimas décadas, propicia la existencia de referencias conceptuales y experimentales que, aún teniendo en cuenta la diferencia cultural existente, aportan una valiosa información sobre este ámbito de actuación educativa. La «*Afterschool Alliance*», en su estudio «*América después de las 3 PM*», basado en encuestas domésticas sobre las actividades extraescolares, aclara a los encuestados que un programa extraescolar «*se define como un programa que habitualmente da asistencia a la infancia que proporciona un entorno enriquecedor supervisado después de que la jornada escolar haya terminado*» (Afterschool Alliance, 2004: 11). Como puede apreciarse, además de la delimitación temporal que es común a todas las definiciones, en esta última se adelantan algunas de las funciones típicamente asociadas con las actividades extraescolares, como son la custodia (entorno supervisado) y la formación (entorno enriquecedor).

Teniendo en cuenta lo anterior y basándonos en las categorías propuestas por Vázquez (1998: 70-71) para clasificar las instituciones, programas y actividades de educación en el tiempo libre, la educación extraescolar sería aquella parte de la educación a lo largo de la vida dirigida a la población escolar, organizada conjuntamente por la comunidad educativa (Administración Pública Local, asociaciones, centros docentes, etc.), que ofrece actividades globales, integradas y permanentes (a lo largo del curso académico), con el objetivo de proporcionar un entorno enriquecedor y supervisado a sus participantes fuera del horario lectivo en el contexto del centro educativo.

Una vez abordada la conceptualización de las actividades extraescolares, nos centramos en analizar las características más relevantes de este sector. Para hacerlo, es necesario aludir a dos niveles de análisis: el formal y el funcional. El primero viene marcado por la normativa educativa que delimita los mínimos a cumplir por las instituciones que las organizan. El segundo nivel resulta de las aportaciones de los estudiosos del tema y de las investigaciones realizadas en este ámbito, que ayudan a perfilar los elementos comunes de las actividades extraescolares y establecen la relación entre su estructura y las funciones sociales que cumplen.

Ya se ha comentado la escasez y dispersión de las referencias legales sobre actividades extraescolares en la normativa educativa. Tanto la

LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990b: artículo 57.5), como la LOCE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002: artículo 69.2), señalaban la posibilidad de que las Administraciones Locales colaborasen con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno en que éstos desarrollan su labor. Esta misma recomendación se recoge en la LOPEG (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995b: artículo 3.1). En la redacción de este último, dedicado a la participación en actividades escolares complementarias y extraescolares, se especifica que la organización y funcionamiento de los centros facilitará la participación de profesores, alumnos y padres, a título individual o a través de sus asociaciones y sus representantes en los Consejos Escolares, así como del conjunto de la sociedad, en las actividades extraescolares (artículo 3, puntos 2 y 3). Añade que los Consejos Escolares pueden establecer convenios de colaboración con asociaciones culturales o entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de este tipo de actividades.

Tampoco la LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) realiza aportaciones relevantes a la regulación del sector extraescolar, limitándose a hacer explícito el carácter voluntario de este tipo de actividades (artículo 88.1) y a señalar como «*incumplimiento leve*» por parte de los colegios concertados la infracción de los principios de voluntariedad y no discriminación de las actividades extraescolares (punto 10.1.e de la disposición final primera).

Como puede apreciarse, la información existente en la normativa educativa con rango de ley no permite identificar unas características generales de las actividades extraescolares. Hay que remitirse al Real Decreto 1694/1995 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995a) para encontrar una enumeración de dichas características, aunque esta norma afecta únicamente a los centros educativos concertados. El documento puede ser tomado como orientación para la totalidad de los centros si no existen referencias específicas para ellos, pero en ningún caso es de obligado cumplimiento para centros distintos a los concertados. Para los colegios públicos, su utilidad es orientativa, no prescriptiva. En el cuadro n.º 3 se recogen las características de las actividades extraescolares y los artículos del Real Decreto en el que se encuentran.

El grado de cumplimiento de las características comentadas ha sido desigual e incluso su interpretación ha generado ciertas controversias. A su ubicación fuera del horario lectivo se ha unido invariablemente su carácter voluntario, características que en la práctica distan mucho de ser equivalentes. Al ser actividades no lectivas, el centro no puede obligar a sus alumnos a involucrarse en ellas, pero esto no significa que todos los participantes en las actividades extraescolares acudan voluntariamente. Las

Cuadro n.º 3

Características de las actividades extraescolares
según el Real Decreto 1694/1995

– Fuera del horario lectivo	}	Artículo 3
– No lucrativas		
– No curriculables		
– No evaluables (académicamente)		
– Voluntarias	}	Artículo 6.º.1
– No discriminatorias		

circunstancias sociolaborales provocan que la disponibilidad de los padres condicione la participación de los hijos en las actividades extraescolares, lo que hace cuestionable su voluntariedad. Cuenca (2005: 83) señala que durante la niñez es cuando la familia tiene mayor influencia en la creación de los modelos de ocio de los hijos, pero también advierte del peligro de un abuso del «ocio impuesto» ya sea en las actividades extraescolares o de otro tipo. A pesar de que las preferencias de los niños y de los adultos a la hora de seleccionar las actividades no suelen coincidir (Neto y Serrano, 1997), todavía estamos «bastante sumergidos en una tradición que viene considerando que lo que es bueno para los menores, lo deciden sólo los adultos, sean padres o expertos» (Casas, 2005: 10).

El carácter no lucrativo de las actividades extraescolares se refiere a que el dinero que generan debe revertir en ellas mismas (compra de material, pago de personal, etc.) o, como recomienda la LOPEG a los centros concertados (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995b: disposición final primera 2.3), en el mantenimiento y mejora de las instalaciones. A pesar de estas recomendaciones normativas, hay centros educativos que emplean su oferta extraescolar para potenciar su imagen institucional y obtener ingresos adicionales.

La característica enunciada como «no discriminación» en el contexto extraescolar, remite a la posibilidad de que cualquier alumno interesado en participar en un programa ofertado por un colegio, pueda disfrutar de él, sin que factores como el género, el contexto socioeconómico, el nivel de habilidad, etc., dificulten su acceso a la actividad seleccionada. Sin embargo, el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004: 1) detectó en un estudio sobre las actividades extraescolares en España que «la participación en actividades extraescolares está asociada al nivel máximo de estudios de los padres; a mayor nivel de estudios, mayor es la proporción de alumnos que realizan más de una actividad ex-

traescolar. También se observa que los chicos participan en estas actividades en porcentaje más alto que las chicas en las dos etapas educativas analizadas y que, en conjunto, los alumnos de centros privados lo hacen en mayor proporción que los alumnos de los centros públicos». A pesar de la teórica apertura de este tipo de programas, existen limitaciones o barreras que condicionan la participación, dificultando el acceso a ciertos grupos sociales. Estas barreras pueden ser de tipo personal o intrínseco, como el desconocimiento de la oferta existente o la falta de concienciación sobre la importancia de estas actividades y contextual o extrínseco, como el elevado coste de ciertos programas extraescolares o su inexistencia en determinados contextos.

Las características de las actividades extraescolares comentadas hasta el momento pueden considerarse un «*listado de mínimos*» que ha de cumplir cualquier propuesta que se catalogue bajo este epígrafe. Sin embargo, existen otros aspectos que, pudiendo variar de una actividad a otra, son representativos del contexto extraescolar, ya sea porque contribuyen al desarrollo de las funciones atribuidas a este sector o porque su presencia se ha generalizado en los últimos tiempos.

Autores como Hernández Álvarez y Velázquez Buendía (1996), Cuenca (1999) o Caballo y Caride (2000) han realizado aportaciones en este sentido, destacando, además de los referentes normativos ya comentados, las siguientes características de las actividades extraescolares:

- Programas prácticos, relacionados con la vida real.
- Contenidos: principales (actividades deportivas y artísticas), secundarios (idiomas, informática).
- Duración: entre 1 y 3 horas, en horario de tarde.
- Buscan la implicación activa de la comunidad educativa.
- Necesitan una cierta organización interna.
- Deben incluirse en la Programación General Anual y ser aprobadas por el Consejo Escolar.

Dada la diversidad de contenidos que se desarrollan en el contexto extraescolar, resulta complicado generalizar sobre qué se trabaja «*habitualmente*» o «*más frecuentemente*» en este tipo de programas. Sin embargo, existen algunos rasgos comunes que merecen ser destacados. Por un lado, la capacidad para seleccionar y adaptar los contenidos a los colectivos y territorios de destino es mayor que en el contexto educativo escolar, que tiende más a la estandarización y uniformización. Esto provoca una mayor contextualización de los contenidos extraescolares respecto a los escolares. Por otro lado, el sector extraescolar acoge y emplea contenidos que el sistema educativo olvida, ignora o rechaza por distintos motivos. Según datos del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema

Educativo (2004: 3), el contenido preferido por los participantes en actividades extraescolares en España es el deporte, con bastante diferencia sobre el resto de opciones. A continuación, las propuestas con más participación son los idiomas, la informática, la música y, por último, la categoría que denominan ballet/danza para la etapa de Educación Primaria. Aunque la participación es superior en la Educación Primaria que en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la preferencia por los contenidos extraescolares sigue una distribución muy similar en ambas etapas educativas (gráfico n.º 1).

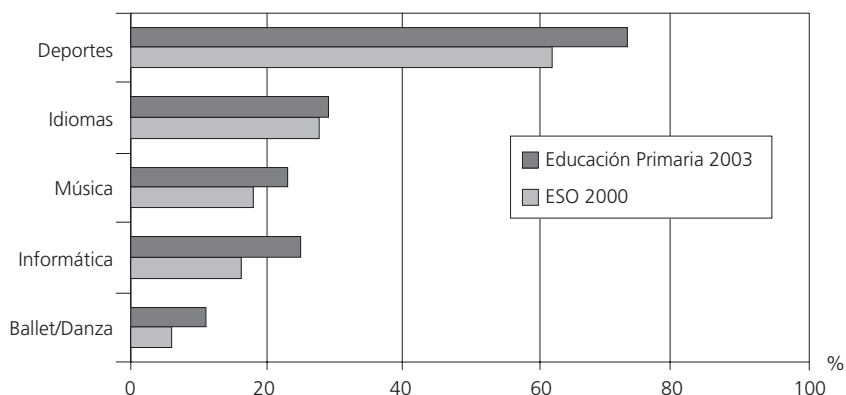


Gráfico n.º 1

Contenidos preferidos por los participantes en actividades extraescolares
Fuente: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004: 3)

Según estos datos, puede añadirse que los contenidos desarrollados en las actividades extraescolares tienen un carácter prioritariamente funcional, basados más en la experimentación que en la recepción de conocimientos y menos abstractos e intelectualistas que los contenidos escolares.

Con la metodología sucede algo similar que con los contenidos. Dada la diversidad de posibilidades y de enfoques educativos existentes, es difícil hablar de métodos propios del contexto extraescolar, sin embargo y teniendo en cuenta el tipo de contenidos predominante en este ámbito, suscribimos para las actividades extraescolares la expresión que Trilla y otros (2003: 36) refieren a la educación no formal: «*la propia peculiaridad de los contenidos de la educación no formal [...] propende al uso de metodologías activas e intuitivas en detrimento de las verbalistas y memorísticas*».

Las funciones generales de las actividades extraescolares

La diversidad y dispersión de «lo» extraescolar ha provocado ciertos desequilibrios entre sus posibilidades de actuación y las funciones que se le asignan, hasta tal punto que es difícil encontrar algún problema socio-educativo que no se haya intentado abordar a través de este tipo de programas. Familias, educadores y políticos esperan que las actividades extraescolares proporcionen entornos supervisados a los niños, eviten y prevengan comportamientos antisociales y destructivos, también que ofrezcan experiencias enriquecedoras que amplíen las perspectivas de la infancia y mejoren su socialización y que, además les ayuden a mejorar sus logros académicos (Larner, Zippiroli y Behrman, 1999; Simpkins, 2003). Todo ello con costes reducidos y sin que se habilite una estructura educativa propia que sustente los programas.

Esta situación deriva del propio desarrollo del ámbito extraescolar, que no se estructuró como un sistema formal de servicios, sino que fue creciendo descentralizadamente, dependiendo en gran medida de la financiación de distintas entidades (Administraciones, asociaciones, empresas), cada una de las cuales establecieron prioridades y líneas políticas no necesariamente convergentes. La Agencia para el Cuidado de la Infancia del Departamento de Salud y Servicios Humanos del gobierno de los Estados Unidos, realiza una revisión de los agentes potencialmente implicados en la promoción y organización de programas extraescolares: familias, gobiernos, educadores, «*cuidadores de infancia*» (Educación Infantil en nuestro país), empresarios, organizaciones sin ánimo de lucro, trabajadores sociales especializados en juventud, organizaciones comunitarias, de servicios a la juventud y cívicas, policía y otras agencias relacionadas con el cumplimiento de la ley, además de otras organizaciones estatales y comunitarias (Afterschool Investment Project, 2004: 4-5). Junto al listado de potenciales organizadores, se analizan las razones por las cuales están interesados en participar en el sector extraescolar. En la misma línea, Dryfoos (1999: 122) clasifica los programas extraescolares que se realizan en los centros educativos, en función de las entidades que los patrocinan, destacando los que organizan los propios colegios, los que administran las organizaciones comunitarias y los promovidos por la comunidad escolar. Ambas referencias ponen de relieve que las funciones del sector extraescolar no dependen únicamente del tipo de programa de que se trate, sino también de las instituciones que los promueven u organizan, siendo necesario crear una visión común y compartida entre todas ellas, como elemento fundamental para el éxito de cualquier propuesta que se realice.

Alcanzar esta visión común pasa por simplificar el enorme rango de funciones asignadas a los programas extraescolares, agrupándolas en un

sistema de categorías que facilite su comprensión y el intercambio de información entre los distintos agentes implicados. Para ello se toman como referencia las aportaciones de Fashola (2001: 7-8), que ordena los tipos de programas y sus finalidades en: programas de cuidados diarios («*day care*»), programas que extienden la jornada escolar («*extended day*», «*school-based*» o «*academic*») y programas para después del horario escolar («*afterschool*»).

Los *programas de cuidados diarios* no tienen necesariamente objetivos académicos. Su principal propósito es ofrecer un lugar seguro a los niños cuyos padres están trabajando o no pueden cuidarlos por algún otro motivo. Estos programas suelen centrarse en la seguridad, en crear un clima positivo y en actividades culturales y recreativas agradables. La función de custodia no siempre aparece explícitamente en los programas, sin embargo, es la principal demanda de las familias a los organizadores y la razón de ser de muchas propuestas. La relevancia de esta función es tal, que el 75% de los máximos responsables de los programas extraescolares en Estados Unidos afirmaron que el objetivo más importante de los mismos era «*proporcionar supervisión de un adulto y un ambiente seguro*», sin que ninguna otra opción de respuestas superara el 10% (Seppanen y otros, 1993). En España se produce una situación similar e incluso se ha advertido del riesgo de sobreestimar esta finalidad, en detrimento de otras pretensiones educativas necesarias; Fernández Enguita (2001: 90) destaca que la función de custodia, en muchos casos, es la única que sustenta la intervención extraescolar, avocándola a una clara instrumentalización y a la renuncia a intenciones más elevadas: «*por último, aunque no por su importancia, el motivo maldito: son [las actividades extraescolares] una forma de mantener a los niños ocupados, más o menos entretenidos y bajo custodia cuando la escuela los envía a casa demasiado pronto*». Aunque a nivel teórico muchas actividades extraescolares persiguen finalidades educativas complejas y ambiciosas, siempre subyace la función de custodia como un objetivo primario e insustituible.

Los *programas que extienden la jornada escolar* están directamente relacionados con la actividad académica. Se centran en ayudar a los niños con sus tareas escolares, aunque incluyan también actividades culturales y recreativas. Los profesores guían pequeños grupos o clases tuteladas de refuerzo/recuperación, ayudan a los niños a hacer los deberes, y enseñan habilidades y asignaturas avanzadas o suplementarias (una lengua extranjera, ciencias avanzadas, etc.). Este tipo de programas cumplen funciones relacionadas con el sector escolar. Trilla y otros (2003: 84) los denominan *actividades paraescolares* y describen los tipos de relaciones que se establecen entre ellas y la educación escolar: suplencia y complementariedad, refuerzo y colaboración e, incluso, interferencia. Desde algunas

perspectivas, se considera que «no es posible separar estas actividades [extraescolares] de la enseñanza reglada» (Alcalá y Medina, 1998: 387) y que existen ciertos contenidos curriculares especialmente adecuados para ser desarrollados a través de este tipo de programas, como los temas transversales (Moreno Arroyo, Del Villar Álvarez y Ramos Mondéjar, 1998). Aunque en bastantes países este tipo de propuestas se desarrollan habitualmente en los propios colegios, en España las actividades que cumplen funciones relacionadas con la actividad académica suelen desarrollarse fuera de los edificios escolares y estar organizadas desde el sector privado-empresarial.

Los *programas para después del horario escolar* están dirigidos a niños en edad escolar y buscan ayudarles a hacer un uso creativo y positivo de su tiempo libre. Los niños los eligen (y sus padres los apuntan) no por que necesiten ser cuidados, sino porque están interesados en ciertos contenidos y en el desarrollo de determinadas habilidades. Estos programas cumplen lo que Trilla (1992: 29) denomina «*funciones relacionadas con el ocio y la formación cultural desinteresada*» y desarrollan los centros de interés personal de los participantes (educación artística, deportiva, del ocio, etc.). En la misma línea, Ruiz Cortecero y Bueno Sánchez (1998) o Cuenca (1999) reivindican la existencia de las actividades extraescolares más allá de su relación con la educación escolar, identificando la existencia de funciones propias y autónomas, casi siempre relacionadas con la Educación del Ocio, la ampliación del panorama cultural y la mejora de la comunicación interpersonal de los sujetos.

Aunque esta clasificación agrupa en grandes categorías las funciones que cumplen los programas extraescolares, no se trata de compartimentos estancos, ni de finalidades excluyentes, sino de una cuestión de énfasis. El hecho de que una escuela de Educación Infantil priorice los servicios de custodia, una actividad deportiva extraescolar desarrolle habilidades para el tiempo libre y una clase de refuerzo de matemáticas busque la mejora del rendimiento académico de sus alumnos, no significa que no cumplan otras funciones relevantes y positivas para sus participantes. La acción educativa que proponen viene caracterizada por la finalidad en la que hacen mayor hincapié y a la que dedican más recursos.

Hacia un modelo de desarrollo del sector ¿actividades extraescolares para todos?

Si anteriormente se destacaba la relevancia de acotar las funciones que deben cumplir los programas extraescolares para responder a la pregunta «¿a dónde queremos ir?», en éste se plantea la necesidad de cuestio-

narse «¿cómo queremos ir?». Aunque el ámbito extraescolar se encuentra en auge, su desarrollo se ha producido hasta el momento de forma desarticulada y dispersa, ante la ausencia de criterios comúnmente aceptados que vertebren su evolución. Es necesario estudiar un modelo de crecimiento del sector que permita alcanzar las funciones que se le plantean con los recursos disponibles, garantizando la capacidad de respuesta a la demanda social, así como la viabilidad y rentabilidad de las propuestas.

Existen dos perspectivas generales de aproximación a este tema, que tienen su reflejo tanto a nivel conceptual como en la organización de los programas. La primera de ellas propugna una *expansión del sector extraescolar*, que pasaría por la apertura de mayor número de servicios, con el objetivo final de que cada niño disponga de una plaza en este tipo de programas. La segunda aboga por una *racionalización del ámbito extraescolar*, que asocia su crecimiento al estudio de la demanda y al desarrollo de iniciativas de calidad en aquellos contextos en los que son necesarias.

Los principales argumentos empleados para sustentar la *expansión del sector extraescolar* como modelo de desarrollo son: la insuficiencia de la oferta existente en la actualidad, la disminución de la discriminación en el acceso a los programas y los beneficios que comporta la participación para los usuarios.

a) La escasez de programas extraescolares ha sido puesta de relieve por Pederson y otros (1998: 5), señalando que «*existe una escasez crónica de programas para después del horario escolar disponibles para servir a los niños. La demanda de programas extraescolares en la enseñanza básica supera a la oferta en una proporción de 2 a 1*» y, en diversas ocasiones, por la «*Afterschool Alliance*» asociación sin ánimo de lucro dedicada a la concienciación de la importancia de los programas extraescolares:

- Respecto a las familias de los niños, encontraron que dos tercios de los encuestados (67%) afirmaban que no había suficientes programas para después del horario lectivo en sus comunidades (Afterschool Alliance, 2001: 4).
- Sobre la participación de la infancia, señalan que en Estados Unidos hay 15 millones de niños que no tienen un lugar donde ir cuando finaliza el día escolar (Afterschool Alliance, 2002: 2).
- En el apartado de conclusiones de su estudio «*America after 3 PM*» señalan que «*está claro que la oferta de programas extraescolares continúa quedándose corta respecto a la demanda*» (Afterschool Alliance, 2004: 4).

En nuestro país, Ventosa (1997: 282) señala respecto a la infancia que las relaciones con los compañeros es el factor que les produce más satis-

facción de su vida estudiantil, mientras que *«de lo que más adolecen son de escasas y poco interesantes actividades extraacadémicas, así como de falta de participación en sus centros»*.

b) Una segunda razón para aumentar el número de programas extraescolares es facilitar el acceso a los sectores sociales más desfavorecidos, que en muchas ocasiones necesitan especialmente este tipo de servicios, pero no pueden costárselos. Esta lucha contra la discriminación pasa por la existencia de programas de calidad asequibles a toda la población, invirtiendo la tendencia detectada en la década de los 90 por el National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement (1990). En su estudio nacional de tipo longitudinal sobre educación, detectaron que los jóvenes con familias con bajos ingresos y de las minorías étnicas tenían mucho menor acceso a los programas extraescolares, que sus compañeros más pudientes. Miller, O'Connor y Sirignano (1995) señalan tres factores determinantes en la elección de los servicios extraescolares: sus ingresos, el área geográfica y el transporte desde la escuela a los programas (si éstos no se desarrollan en el propio colegio). Las familias con menos ingresos deben elegir la opción más económica para el cuidado de sus hijos y no pueden permitirse el lujo de tomar la decisión basándose únicamente en las posibilidades de enriquecimiento que ofrece el programa. En el contexto español, Fernández Enguita (2001), advierte que el acceso a las actividades extraescolares está poniendo en peligro el principio educativo de igualdad. Existen condicionantes socioeconómicos determinantes a la hora de decidirse por el tipo de programa que se va a realizar o, simplemente, si se va a participar en ellos o no.

c) Los beneficios vinculados a la participación en programas extraescolares han sido esgrimidos como un poderoso argumento para extenderlos a toda la población. Ya se ha comentado la amplitud de funciones asociadas a la participación en propuestas extraescolares (custodia, ocupación del ocio y desarrollo de habilidades, complemento de la educación escolar), a los que hay que añadir los beneficios de tipo preventivo, derivados de que los niños no pasen su tiempo sin supervisión de adultos en entornos potencialmente negativos para ellos. En este sentido, Fashola (2001) realizó una revisión de distintos estudios que analizan las consecuencias que tiene para los niños el pasar su tiempo libre sin supervisión de adultos, concluyendo que muchas veces caen presa de comportamientos nocivos para ellos, para sus escuelas y comunidades. También detecta una mayor probabilidad de que se vean implicados en actos delictivos durante esas horas.

Un ejemplo de esta forma de concebir el desarrollo del sector extraescolar es el proyecto *«Afterschool for All: projet 2010»*, que reúne



Imagen n.º 1

Imagen del proyecto «*Afterschool for all*» y de la entidad coordinadora del mismo

individuos y organizaciones que apoyan la visión de que todos los niños y jóvenes tienen derecho a programas de calidad y accesibles para después del horario escolar. El proyecto ha creado una estructura que pretende transmitir un mensaje convincente sobre la importancia de los programas extraescolares en la vida de los niños, las familias y las comunidades. La iniciativa es coordinada por la «*Afterschool Alliance*» y patrocinada por el «*Open Society Institute*» y cuenta con la participación de numerosas asociaciones sin ánimo de lucro relacionadas con la educación y el desarrollo de la infancia y la juventud, además del apoyo de la administración educativa estadounidense.

Los implicados en el proyecto pretenden difundir la idea de que deben existir programas extraescolares para todos y desarrollan un conjunto de principios sobre este ámbito. Consideran que estos programas deben (Afterschool Alliance, 2006):

- proporcionar experiencias de aprendizaje seguras, estimulantes, atractivas y divertidas para ayudar a los niños y a los jóvenes a desarrollar sus habilidades sociales, emocionales, físicas, culturales y académicas;
- trabajar conjuntamente con los colegios y aprovechar los recursos comunitarios para ofrecer a los niños y jóvenes una serie de servicios y oportunidades accesibles y variadas;
- promover relaciones positivas entre niños, jóvenes, familias y otros adultos;
- involucrar a niños, jóvenes, familias, escuelas y comunidades en un proceso continuo de diseño, implementación y evaluación de las actividades;
- invertir en personal cualificado, diverso y comprometido para el desarrollo de las actividades.

Con estos principios se han marcado el reto de conseguir que en el año 2010, cada niño tenga a su disposición un programa extraescolar de calidad, para lo que demandan esfuerzos a nivel de coordinación interinstitucional y de financiación de las administraciones.

El segundo planteamiento desarrollado para estructurar el crecimiento de este sector (*racionalización del ámbito extraescolar*) se fundamenta en los siguientes argumentos: la infrautilización de los programas existentes, la dificultad para asociar ciertos beneficios a la participación en actividades extraescolares, el riesgo de hiperinstitucionalización de la infancia y la capacidad limitada del sistema para asumir funciones y solucionar problemas sociales.

a) Desde esta perspectiva se cuestiona la rigurosidad de los datos que denuncian la escasez de programas extraescolares, ya que se detecta un nivel de ocupación de la oferta existente situado bastante por debajo de la capacidad máxima. Esto supone que, aunque hay plazas disponibles, las familias no se deciden a matricular a sus hijos, aunque opinen que deberían existir más programas. Larner, Zippiroli y Behrman (1999: 11) señalan que los ciudadanos están dispuestos a pagar (impuestos) para el desarrollo de programas extraescolares en Enseñanza Básica, incluso aunque sus hijos no estén acudiendo a ellos. Una parte importante de las plazas disponibles no son utilizadas y la demanda real de los programas existentes es baja. En nuestro país se mantiene esta tendencia, tanto a nivel general como en las actividades deportivas. Caballo y Caride (2000: 4) muestran su preocupación porque en torno al 50% de los alumnos no estén implicados en la oferta extraescolar de los centros, mientras que Sánchez Sánchez (2001: 1718) afirma, refiriéndose a las actividades extraescolares que *«se está produciendo un desinterés en cuanto a la participación de los niños en las actividades deportivas; las responsabilidades se están desdibujando»*. Algunos expertos han criticado explícitamente los planteamientos basados en el supuesto de que cada niño debería contar con una plaza en un programa extraescolar, ya que falsean la relación oferta-demanda: *«el argumento del Departamento de Educación de los Estados Unidos de que «existe una escasez crónica de programas extraescolares» no está basada en la oferta y demanda actual de los programas, sino más bien en la asunción arbitraria de que debería haber una plaza para cada niño»* (Olsen, 2000: 6). Esto no significa que se muestren contrarios a la apertura de nuevos programas, sino que consideran necesario estudiar las razones de la infrautilización de la oferta, para detectar los factores que determinan los índices de ocupación (coste, facilidad de acceso, etc.) y así poder optimizarlos en lo posible.

b) Respecto a los beneficios tradicionalmente asignados a la participación en propuestas extraescolares, a pesar de los importantes avances

realizados en los últimos años, todavía son escasos los estudios rigurosos sobre evaluación de programas y existen dificultades metodológicas para establecer relaciones de causalidad entre los resultados de los grupos y su participación en las propuestas extraescolares. Olsen (2000: 2) señala que *«la investigación muestra que, simplemente abriendo más programas para después del horario escolar es extremadamente improbable que se reduzca el crimen [...] En absoluto es cierto que los programas para después del horario lectivo serán más seguros para los estudiantes»*, y aclara que conductas potencialmente peligrosas como, por ejemplo, la venta y consumo de drogas se producen también en el entorno de los colegios. La obtención de ciertos logros supuestamente vinculados a la participación en programas extraescolares debe ser, desde este punto de vista, convenientemente investigada y matizada para identificar qué aspectos de los programas son decisivos para que los objetivos de los mismos se lleguen a cumplir.

c) Bajo la premisa de racionalización del sector extraescolar, se advierte que la generalización de estos servicios a toda la población escolar puede solucionar algunos problemas del mundo adulto, pero tiene importantes consecuencias en las dinámicas de aprendizaje de los niños que no deben ser ignoradas por los educadores. Los servicios para la infancia son pensados para satisfacer a los adultos (Tonucci, 1997) y el desarrollo de los niños se ha delimitado de forma cada vez más restrictiva, disminuyendo sus posibilidades de experimentar el mundo de forma directa (Casas, 2005). Este proceso de institucionalización del tiempo libre de la infancia *«priva a los niños de algunas experiencias formativas contenidas en el juego espontáneo, incluido tomar decisiones colectivas, aprender cómo negociar y resolver problemas a través de la comunicación y la cooperación»* (Adler y Adler, 1994: 325), por lo que plantean la necesidad de encontrar un equilibrio entre el ocio organizado y espontáneo. Tal y como afirma Trilla (1998: 43): *«hay que compatibilizar este tipo de actividades con los ocios personales y autodefinidos. Los niños han de disponer [...] de un tiempo que no tengan comprometido con ninguna institución ni con ninguna actividad reglamentada»*. Por lo tanto, la racionalización del ámbito extraescolar supone la concepción de los programas de actividades como una posibilidad más de ocupación del tiempo libre de los niños, pero no la única, ni necesariamente la principal. La investigación debe contribuir a definir aquellos aspectos educativos sobre los que puede incidir especialmente el sector extraescolar y cuáles necesitan de experiencias menos estructuradas, basadas en la interacción grupal y el juego espontáneo.

d) El último de los argumentos que sustenta esta perspectiva parte de la crítica a la retórica de las actividades extraescolares como solu-

ción a cualquier tipo de problemática. Dryfoos (1999) advierte que las escuelas no son instituciones de servicios sociales y que no se les debería pedir que solucionaran todos los males sociales y los conflictos culturales del país, ampliando ilimitadamente su oferta (prioritariamente extraescolar). Incluso se cuestiona la capacidad de este ámbito para asumir con éxito las funciones relacionadas con la enseñanza escolar (complementariedad, suplencia, sustitución, etc.): «*en la economía actual, el programa extraescolar más fuerte, raramente puede compensar las carencias de la escuela*» (Brown, 1999: 142). A pesar de tratarse de un sector con gran potencial socioeducativo, posee recursos limitados y es necesario acotar qué funciones y problemas son asumibles por el sistema y cuáles quedan fuera de sus posibilidades, en términos de viabilidad y sostenibilidad.

La organización sin ánimo de lucro «*ContinYou*» lleva más de una década siendo una referencia en la promoción de actividades educativas extraescolares en el Reino Unido. Su filosofía de trabajo y la orientación de sus propuestas, pueden emplearse para ejemplificar las iniciativas centradas en la *racionalización del ámbito extraescolar*.



Imagen n.º 2

Imagen corporativa de «*ContinYou*»

Los esfuerzos de «*ContinYou*» se dirigen a la creación de una estructura nacional de actividades educativas extraescolares, de modelos extraescolares de calidad y de un sistema de control de la calidad que ofrezca información a los profesionales del sector. Para conseguirlo, plantean la necesidad de realizar esfuerzos en tres direcciones: incrementar el interés y el apoyo a la calidad en los programas de este tipo, obtener nuevos recursos para evaluar y recompensar la calidad, además de dirigir los retos a garantizar la calidad de las actividades extraescolares (Fordham, Boyd y Apicella, 2004). Esta organización hace especial hincapié en el aprovechamiento de las sinergias con el sector educativo

escolar y planteó, conjuntamente con el Departamento de Educación inglés, una estructura para la inclusión de estos programas en el proceso de inspección existente. Como resultado, los inspectores valoran también las posibilidades de enriquecimiento que ofrecen las escuelas a sus alumnos fuera del horario lectivo. Otro de sus centros de interés es la creación de recursos para la evaluación, diseñando sistemas de valoración y acreditación de la calidad que puedan ser empleados por los promotores y organizadores de los programas para controlar y mejorar la calidad de sus propuestas.

Como se ha visto, existen distintas perspectivas desde las que enfrentarse al reto de organizar el desarrollo del sector extraescolar. Los dos planteamientos presentados constituyen los extremos teóricos de un continuo en el que posiblemente se muevan la mayoría de las iniciativas (casi siempre puntuales) desarrolladas al respecto. Sin embargo, las instituciones con responsabilidades en el sector extraescolar deben asumir la regulación y estructuración del mismo, tomando decisiones estratégicas que permitan definir un modelo de crecimiento viable y adaptado a las necesidades socioeducativas del entorno. Son necesarios procesos de encuentro, reflexión y decisión, cuyos catalizadores serán necesariamente, el sector educativo y el político.

Aspectos organizativos y metodológicos de las actividades extraescolares

Existen importantes lagunas en la regulación de las competencias para organizar y coordinar las actividades extraescolares, hasta el punto que no es posible identificar una estructura de funcionamiento estandarizada y generalizada. Las familias (generalmente a través de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, AMPA), los centros educativos (con los Consejos Escolares), la Administración (especialmente la Local), las organizaciones sin ánimo de lucro, el ámbito de la empresa y otros agentes potencialmente implicados en la promoción y organización de este tipo de programas, deben desarrollar su labor sin un referencial normativo que articule sus acciones, con la dificultad que esto conlleva.

Las referencias legales existentes pertenecen al ámbito educativo, de ahí que se centren casi exclusivamente en los órganos escolares y, sólo en ocasiones puntuales se aventuren a recomendar o señalar la posibilidad de actuación de otras instituciones, como la Administración Local. Las alusiones a la organización de las actividades extraescolares en las leyes educativas son escasas. La LODE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, en su artículo 7.2.a), indicaba entre las finalidades de las asociacio-

nes de alumnos, la colaboración en la labor educativa de los centros y en las actividades complementarias y extraescolares de los mismos. El artículo 57. h) de esta misma Ley asignaba de forma general al Consejo Escolar la función de *«participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y fijar las directrices para las actividades extraescolares»*. La LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990b), en su artículo 57. 5, destacaba la especial implicación que tienen las Administraciones Locales en el desarrollo de estas actividades: *«las Administraciones Locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor»*. Con idéntico enunciado realizaba la LOCE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002: artículo 69.2) su única referencia explícita a las actividades extraescolares. La LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) no hace referencias explícitas respecto a los responsables o a la forma de organización del sector extraescolar. Puede afirmarse, por lo tanto, que en los últimos veinte años no se ha producido avance relevante alguno en el tratamiento de la organización de las actividades extraescolares en las leyes educativas promulgadas.

La LOPEG (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995b), que regula la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, dedica su artículo tercero a la participación de los centros educativos en actividades escolares complementarias y extraescolares. El primero de los puntos destaca la posibilidad de que las Administraciones Locales colaboren en la organización de estas actividades. El tercero indica que se facilitará la participación de los profesores, alumnos, padres de alumnos y del resto de la sociedad en las actividades extraescolares. En el cuarto y último punto del artículo se explicita que los Consejos Escolares podrán establecer convenios de colaboración con asociaciones culturales o entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de este tipo de actividades, de acuerdo con lo que al efecto dispongan las Administraciones educativas. Como puede observarse, los términos empleados (*«facilitará»*, *«podrán colaborar»*, *«podrán establecer»*) no determinan competencias, ni obligaciones, por lo que la implicación de los agentes referidos en la organización de las actividades extraescolares depende de su propio criterio, sin que estas indicaciones sean, en absoluto, vinculantes.

La aprobación de los reglamentos orgánicos de los centros educativos supuso la aparición de nuevas referencias organizativas del sector extraescolar, con importantes diferencias entre, por una parte, las escuelas de Educación Infantil y colegios de Educación Primaria y, por la otra, los institutos de Enseñanza Secundaria (IES). El Real Decreto 82 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996a), aprobó el reglamento orgánico de los dos

primeros tipos de centros. Su capítulo 39. 2. d), señala entre las competencias de los equipos docentes de ciclo la organización y realización de las actividades complementarias y extraescolares. Además, el artículo 49. 2. j) apunta que los proyectos curriculares de etapa incluirán las directrices y las decisiones generales sobre la programación de las actividades complementarias y extraescolares. El artículo 50. 2. d) obliga a incluir en la programación general anual el programa anual de actividades extraescolares y servicios complementarios. Este documento supone un avance significativo respecto a normas anteriores, al designar un órgano de coordinación docente responsable de las actividades extraescolares (equipos de ciclo) y la exigencia de que estos programas sean incluidos dentro de la programación oficial de los centros educativos (proyecto curricular de etapa y programación general anual).

El Real Decreto 83/1996 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996b) aprobó el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria (IES), con una novedad importante respecto a la temática que nos ocupa: en el artículo 40. a) se indica que en los IES existirá un departamento de actividades complementarias y extraescolares. El artículo 45 explicita las funciones e integrantes del mismo, el artículo 46, el procedimiento para la designación del Jefe de este Departamento y el artículo 47 se encarga de describir las funciones que tendrá que cumplir esta figura. El establecimiento de una estructura organizativa propia para las actividades extraescolares supuso un progreso inédito en el reconocimiento educativo de este ámbito, si bien la desigual aplicación de la norma no provocó diferencias prácticas en el desarrollo de los programas extraescolares de los IES. Al igual que para las escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria, este documento obliga a los IES a incluir el programa de actividades extraescolares en los documentos educativos oficiales, concretamente en las programaciones didácticas (artículo 68. 2. j.) y en la programación general anual (artículo 69. 2. d).

La inexistencia de una estructura explícita e institucionalmente codificada no es exclusiva de las actividades extraescolares, sino que es una característica común del ámbito educativo no escolar. Esta propiedad tiene ventajas como la disminución de la burocracia, la mayor adaptación a necesidades concretas, la apertura a iniciativas sectoriales, más dinamismo, etc. Sin embargo, también presenta inconvenientes, como la falta de articulación entre las diversas iniciativas del sector y de éste con la educación escolar, lo que provoca en muchas ocasiones que se desaproveche parte de su potencial. En los últimos tiempos se han realizado esfuerzos para sistematizar las iniciativas de la educación extraescolar, buscando la necesaria rentabilización de los recursos existentes y las sinergias entre los distintos tipos de educación.

La aparición del concepto de planificación (en algunos casos estratégica) vinculada con propuestas educativas no escolares es una muestra de un proceso de cambio que ha afectado también a las actividades extraescolares. Cualquier sistema (y el educativo no es una excepción) pasa por una fase de desarrollo inicial en el que la dotación de recursos es una preocupación prioritaria: construcción de infraestructuras, formación y acreditación del personal, puesta en marcha de servicios básicos, etc. Esta forma de crecimiento es necesaria y asumible en los primeros momentos del desarrollo, pero a medida que el sistema evoluciona se plantea que parte de sus recursos deben orientarse a optimizar el funcionamiento de las estructuras y los procesos existentes. Para ello deben diseñarse estrategias que promuevan el conocimiento de los mismos, articulando procesos de toma de decisiones orientados a la mejora de la calidad.

El desafío de la calidad, que no es exclusivo del sector extraescolar, resulta especialmente urgente en un campo que cuenta con una estructura débil, recursos escasos y un proceso de crecimiento disperso, errático y carente de referencias que conduzcan a un desarrollo sostenible y rentable (social y económicamente). El ámbito extraescolar está asistiendo a un proceso íntimamente relacionado con la calidad: la transición de un modelo organizativo «tradicional» a otro que podría denominarse «integrador». El primero está constituido por las propuestas que han ido surgiendo aisladamente para satisfacer las necesidades particulares de cada territorio y el segundo, cuyas características emanan del juicio de los expertos, la información aportada por la investigación evaluativa y las recomendaciones de la normativa educativa, todavía no ha sido mínimamente implementado en nuestro país.

La tabla n.º 4 recoge una comparativa entre ambos modelos en base a criterios relevantes para la calidad de los programas extraescolares. Se ha elaborado a partir de la normativa educativa que hace referencia a las actividades extraescolares (principalmente la LOPEG y los reglamentos orgánicos de escuelas de Educación Infantil, colegios de Educación Primaria e institutos de Educación Secundaria), así como las recomendaciones de la Charles Steward Mott Foundation (2005) para el desarrollo de programas de calidad para después del horario lectivo.

A continuación, se comenta brevemente el tratamiento que recibe cada factor desde cada uno de los modelos citados:

a) El *papel del centro educativo* en la organización de las propuestas extraescolares define en gran medida el estatus formativo que la institución otorga a este sector, además de condicionar el funcionamiento de otros elementos organizativos relevantes. A pesar de la existencia de matices y excepciones que no deben ser ignorados, se identifican dos perspectivas

Tabla n.º 4

Comparación entre los modelos organizativos
tradicional e integrador en el sector extraescolar

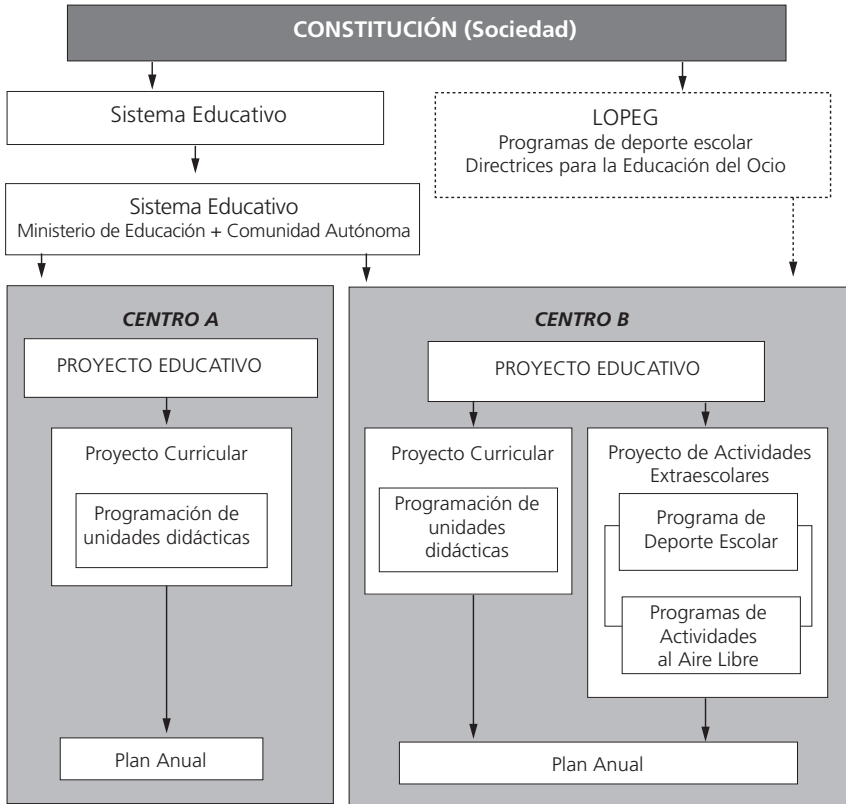
Factores / Modelos	Tradicional	Integrador
a) Papel del centro educativo	Consiente. No integración de la educación extraescolar en programación del centro.	Organiza. Integración de la educación extraescolar en programación del centro.
b) Coordinación	No existe estructura. Depende de la iniciativa personal.	Existe organigrama. Enlaces inter-agentes.
c) Personal	Formación media-baja. Situación laboral precaria.	Formación alta. Situación laboral normalizada.
d) Aportación municipal	Económica.	Implicación global (asesoramiento, financiación, formación, etc.).
e) Financiación-coste	Subvención. Dependencia de la Administración. Coste reducido (rentabilidad baja).	Fórmulas participativas (convenios). Nuevas fuentes de ingresos. Coste medio (rentabilidad alta).
f) Evaluación-retroalimentación	No se evalúa (como mucho, el nivel de satisfacción de los usuarios).	Evaluación de los programas. Información útil para tomar decisiones (mejora del programa).

básicas de organización de la oferta extraescolar por parte de los centros docentes, ilustradas en el cuadro n.º 4. La no obligatoriedad normativa (aunque sí recomendación) de incluir estas actividades en el proyecto educativo de centro y en la programación anual, deja a criterio de los colegios la elección de una de las dos opciones que se presentan.

Como puede observarse, hay colegios (centro A), que ignoran a las actividades extraescolares en su programación. En este contexto, la preparación de las mismas se limita a la contratación de personal que se responsabilice de ofertar ciertas actividades, la cesión de las instalaciones y la comprobación de que hay participantes suficientes para que la actividad sea viable. Las inquietudes educativas, los objetivos de desarrollo integral, de apertura del centro al entorno, etc., quedan en un segundo plano en este

Cuadro n.º 4

Integración de las actividades extraescolares en el proyecto educativo de centro



Fuente: Pereda (2000: 85).

tipo de organización, que raya el activismo: se realizan actividades sin una intención explícita más allá del servicio de custodia. Las escuelas que optan por dar un soporte pedagógico a sus actividades extraescolares (centro B) consideran, además de los documentos prescriptivos de la educación escolar, las líneas marcadas por los textos vinculados con la apertura de los centros a su entorno, a la Educación del Ocio y al deporte escolar. Esta vía requiere un proceso de elaboración más complejo, pero garantiza que los programas extraescolares del centro son fruto de la reflexión de la comunidad educativa y que cuentan con la aprobación de la misma.

b) La falta de *coordinación* entre los agentes implicados en los procesos educativos es una de las grandes barreras para alcanzar sistemas educativos escolares y extraescolares integrados y eficientes. Domingo (2001) señala una serie de dificultades para conseguir este funcionamiento integrado, como las discontinuidades entre los distintos contextos de aprendizaje, el aislamiento y la parcelación de las propuestas formativas, la desconfianza, formalismo y burocracia existentes en las relaciones interinstitucionales y la ausencia de canales de comunicación fluidos que permitan dinamizar dichas relaciones. Para intentar compensar estas carencias, desde la perspectiva integradora de las actividades extraescolares se plantea el desarrollo de procesos de coordinación internos y externos. Los primeros requieren de la existencia de un organigrama conocido por todos los miembros de la organización que tenga previstos canales de comunicación entre ellos. Los procesos de coordinación externa aprovechan las sinergias existentes entre la educación escolar y la extraescolar. Los educadores que actúan sobre un grupo deberían seguir líneas de trabajo coherentes y tener acceso a la información sobre ese colectivo, independientemente de si los procesos formativos se dan dentro o fuera del horario lectivo. La implicación activa de los padres en los procesos de aprendizaje y desarrollo de la infancia es otro de los retos planteados a la coordinación de los programas extraescolares.

c) Aunque la calidad depende de la interacción de múltiples elementos, si se pregunta a los expertos cual es el factor determinante de la calidad de los programas extraescolares, señalan casi unánimemente al *personal* de los mismos (Little, Harris y Bouffard, 2004), destacando la relevancia de favorecer su desarrollo profesional (Bouffard, 2004).

Se ha considerado que la intervención de educadores con una formación específica en los grupos de edad a los que va dirigida la oferta (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, etc.), en la materia que centra la actividad (deporte, música, idiomas, etc.) y en el ámbito en la que se desenvuelve (extraescolar en este caso) es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de propuestas de calidad. Scurati (1991: 76) destaca entre las condiciones necesarias para la evolución educativa de las actividades extraescolares la «*posesión de una personalidad pedagógicamente cualificada y abierta a numerosas modalidades de interacción-cooperación multidisciplinar*».

La atención prestada a esta cuestión es desigual en nuestro país. Mientras la mayoría de Comunidades Autónomas no tienen reglamentación explícita sobre la capacitación del personal que debe ocuparse de las actividades extraescolares y no se cuenta con mecanismos de control, en Euskadi, por ejemplo, se articulan *Programas de Actividades Complementarias y Extraescolares* dependientes del Departamento de Educación

del Gobierno Vasco. En estos programas están desarrollando su labor profesionales de la enseñanza con dedicación exclusiva y a jornada completa. Articulan su actividad docente teniendo en cuenta los proyectos educativos de los centros y las directrices del programa de actividades complementarias y extraescolares. Existe preocupación por conocer la labor de este colectivo y su nivel de satisfacción respecto a diversos factores que afectan a su labor cotidiana (Aparicio, 2000).

Este tipo de iniciativas son importantes por su valor referencial, pero siguen contándose como experiencias puntuales, que no han logrado extenderse a otros contextos. La normalización de la situación laboral del personal que desarrolla sus funciones en el ámbito extraescolar está lejos de alcanzarse. Aunque los procesos de reclutamiento y el estatus profesional de los profesionales de este ámbito son muy heterogéneos, es posible configurar un perfil de los trabajadores del sector del ocio y el tiempo libre, dentro de los cuales se encontrarían los profesionales del sector extraescolar. Parada (2004) realiza una panorámica de la inserción laboral de los agentes del sector de los servicios socioculturales, de ocio y tiempo libre. Entre los datos de empleo según ramas representativas distingue, por un lado, el sector de familia y atención a las personas y, por el otro, el sector de la cultura, el ocio y el tiempo libre, cuyo porcentaje más representativo son las actividades recreativas. Las características señaladas para el segundo sector se recogen en el cuadro n.º 5.

Cuadro n.º 5

Datos de empleo de la rama profesional de cultura, ocio y tiempo libre

- Tendencia a la equiparación en la distribución de los sexos.
- Intervalo de edad más frecuente: 25-34 años de edad.
- Las credenciales de estudios son crecientes en todas las ocupaciones.
- Importante tendencia a la temporalidad y el trabajo a tiempo parcial.
- Predominio de la asalarización privada.

Fuente: Parada (2004: 101).

El problema de la profesionalización del personal de las actividades extraescolares no es una cuestión reciente. En la década de los 90 del pasado siglo, autores como Seppanen y otros (1993), Dryfoos (1999), Vandell y Shumow (1999), etc., destacaron las características negativas de este ámbito respecto a otros sectores de empleo: salarios bajos, falta de experiencia (ya que se trata de educadores jóvenes), altos niveles de tempo-

alidad y de trabajo a tiempo parcial (lo que provoca que casi un tercio de estos trabajadores tuvieran un segundo empleo) y falta de formación específica en las actividades y grupos sobre los que actúan. A pesar del aumento de las demandas sociales hacia el sector extraescolar, no se han realizado avances relevantes en la profesionalización y regulación laboral del personal de los programas extraescolares. Esta información es especialmente preocupante si tenemos en cuenta la importancia que tiene el personal en la calidad de los programas extraescolares. En palabras de Weiss (2004: 1): *«solicitamos a los líderes del sector que identificaran el ingrediente más importante para crear, mantener, y mejorar programas de calidad. Por abrumadora mayoría, nuestros expertos respondieron que el personal del programa era la clave»*.

Tales condiciones resultan escasamente atractivas para profesionales con experiencia y altamente cualificados, además de abocar al sector a una renovación constante de sus plantillas, con la dificultad que esto supone en proyectos a medio-largo plazo. Las posibilidades de mejora son diversas, si bien es necesario articular una regulación laboral viable y sostenible del sector. Michelle Seligson, experta en el ámbito de las políticas educativas extraescolares, afirma en una entrevistas concedida a la revista *Evaluation Exchange* (Kathleen, 2000: 8-9) que es necesario compensar y valorar al personal que trabaja en los programas extraescolares para atraer a profesionales de calidad. Para ello propone la contratación de educadores que sirvan de enlace entre la actividad lectiva de los colegios y sus propuestas extraescolares, con unas condiciones laborales similares a los docentes que desarrollan su labor en el ámbito escolar.

La visión integradora de la organización de las actividades extraescolares pretende la normalización de la situación laboral del personal, además de diseñar sistemas de incentivos que compensen y valoren su labor.

En nuestro país, estas iniciativas se han convertido en un importante yacimiento de empleo y es perfectamente compatible con la salida profesional de la enseñanza escolar. Se trata de una alternativa factible, dada la demanda creciente de personal cualificado y el reconocimiento general del valor formativo de las actividades extraescolares. Son diversos los perfiles formativos que pueden desarrollar su labor en este ámbito, por lo que se hace imprescindible articular un proceso de regulación laboral que contemple las perspectivas de los nuevos ámbitos de formación y profesionalización desarrolladas desde el área educativa.

La intención final es atraer a trabajadores con un nivel de formación alto, que contribuyan a mejorar la calidad de los programas diseñando y desarrollando proyectos a medio-largo plazo. Esta medida se dirige principalmente a los sujetos contratados directamente por los organizadores de los programas, pero no sólo a ellos. Existen profesionales (profesores

de los colegios, técnicos de los Departamentos de Educación de los Ayuntamientos, responsables de asociaciones, etc.) cuya implicación en el proyecto es fundamental y que no reciben compensación alguna (económica, reconocimiento en su carga laboral, etc.) por las tareas que realizan, y que también deberían beneficiarse de estas mejoras.

d) Respecto a la *aportación municipal* en la organización de las actividades extraescolares, ya se ha comentado que la LODE, la LOGSE, la LOPEG y la LOCE hacen referencia a que estas Administraciones podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre el centro y su entorno. Esta recomendación extiende la relevancia del apoyo municipal al sector educativo también al horario no lectivo. Sin embargo, ni la normativa educativa ni la que regula las actuaciones de las Administraciones Locales, especifican cómo ha de organizarse esta relación, por lo que queda a criterio de cada Ayuntamiento su nivel de implicación en la organización de las actividades extraescolares en el ámbito territorial que le es propio. Ante la falta de competencias municipales explícitas en esta materia, han proliferado los modelos de interacción Escuela-Ayuntamiento con resultados diversos, si bien el apoyo económico a través de subvención ha sido empleado muy habitualmente.

Este apoyo, aunque imprescindible, supone un pequeño grado de compromiso y escasa participación en los procesos de diseño, implementación, evaluación y mejora de los programas. Desde la visión integradora se pretende involucrar a los Ayuntamientos en esos procesos, ya que su estructura (departamentos o áreas educativas) les permite realizar funciones fundamentales para el sector extraescolar (asesoramiento, formación de educadores, acreditación de formación, etc.), difícilmente asumibles desde otras instituciones. Por otro lado, en un contexto socio-educativo en el que están presentes conceptos como «*ciudad educadora*» o «*políticas educativas urbanas*», los Ayuntamientos no pueden limitarse al apoyo puntual de las instituciones que desarrollan labores educativas en su territorio, sino que deben aprovechar su posición privilegiada para coordinar estrategias que faciliten la complementariedad y la cooperación entre las entidades, recursos y programas existentes. Este compromiso favorecerá que los ciudadanos cuenten con una oferta educativa más amplia e integral.

El aumento de la demanda social de actividades extraescolares y su concepción como un servicio público a las familias, han creado nuevas expectativas respecto a estos programas, que requieren de una actuación conjunta de las instituciones y una mayor implicación por parte de la Administración. Los esfuerzos para potenciar los programas extraescolares deben realizarse principalmente a dos niveles, descritos por Lerner,

Zippiroli y Behrman (1999: 10): «a nivel nacional, continuar defendiendo los esfuerzos de la educación pública y afianzar la voluntad de los votantes de destinar los recursos del gobierno a las actividades extraescolares de la infancia. A nivel local, emprender esfuerzos comunitarios planificados para detectar necesidades, establecer prioridades, movilizar recursos, y dirigir inversiones a la creación de comunidades en las que los niños puedan prosperar». El ámbito de referencia al que se refiere el autor son los Estados Unidos, donde el trabajo realizado por la Administración en este sentido es importante; de ahí que destaque la necesidad de continuar con una labor ya comenzada. En nuestro país, este proceso debe acometerse aún, en ambos niveles: en el nacional, reconociendo la existencia del sector extraescolar en las normativas educativas, como primer paso para poder ordenarlo, evaluarlo y optimizarlo y, en el local, atribuyendo competencias a los Ayuntamientos para, conjuntamente con el centro educativo y los sectores asociativos y empresarial definir qué actuaciones son más convenientes para cada territorio en función de sus necesidades. Aunque ambos niveles son complementarios y mutuamente influyentes, el local tiene una especial relevancia, ya que es donde se ubican muchos de los recursos y decisiones que afectan a la infancia y donde las estrategias y planes generales se concretan en acciones destinadas a satisfacer las necesidades de los niños y sus familias.

e) La forma más habitual de *financiación* del sector extraescolar ha sido la subvención por parte de la Administración, principalmente la Local, destinando un presupuesto a los proyectos que lo soliciten, en base a unos criterios preestablecidos. De esta forma, la relación existente entre las entidades que financian y los organizadores es básicamente burocrática y se limita a la solicitud y convocatoria de la subvención, sin que ninguna otra obligación o responsabilidad los vincule. Desde una perspectiva integradora de las actividades extraescolares se busca la implantación de fórmulas participativas, que comprometan en mayor medida a las partes en la tarea de promover servicios de calidad. Soluciones como los convenios, en el que dos o más entidades en relación de igualdad se comprometen a cumplir los requisitos acordados, permiten una financiación adecuada a las necesidades de los organizadores y el control de la calidad por parte de los promotores.

Otro aspecto a tener en cuenta en la evolución del modelo tradicional al integrador son las fuentes de financiación y los costes de las actividades. La organización del sector ha venido marcada por una dependencia casi exclusiva de las ayudas de la Administración, lo que ha condicionado el desarrollo de las propuestas a la disponibilidad de subvención. En estas circunstancias, los costes del programa son necesariamente bajos, con la consiguiente repercusión en la calidad del mismo, ya que sus limitados

recursos materiales y personales (situación laboral precaria de los trabajadores) reducen las posibilidades de alcanzar objetivos beneficiosos para los participantes. Se trata de estructuras que garantizan la función de custodia, pero cuya rentabilidad económica y socioeducativa es baja, a pesar de su moderado coste. La obtención de nuevas fuentes de ingresos permite diversificar la financiación, disminuir la dependencia de las Administraciones y dotar a los programas de los recursos adecuados para garantizar la calidad de sus servicios.

La creciente demanda social de actividades para después del horario lectivo de la infancia ha provocado una mayor concienciación respecto a la importancia del sector extraescolar, pero también nuevos niveles de exigencia que requieren otras fórmulas de financiación. Además del incremento de la aportación de las distintas Administraciones, existen entidades del sector asociativo y empresarial vinculadas al cuidado de la infancia que están dispuestas a apoyar proyectos de calidad que contribuyan a conciliar la vida familiar y laboral de los trabajadores y ayuden a la educación de la infancia. Las propias familias renuncian a la pseudo-gratuidad de las actividades extraescolares si se les ofrecen servicios que respondan a sus necesidades y reporten beneficios a sus hijos. El coste de tales propuestas es superior al del modelo tradicional. Sin embargo, su rentabilidad es alta, ya que los recursos empleados garantizan una intervención de calidad que permite conseguir los objetivos planteados y prestar servicios necesarios a las familias.

f) La última de las cuestiones generales que marcan la transición entre ambos modelos organizativos del sector extraescolar es la *evaluación*. Como se comentará en el apartado dedicado a la evaluación de programas extraescolares, hasta el momento se han dedicado pocos esfuerzos a esta labor en nuestro país. Las aproximaciones sistemáticas más frecuentes se han realizado desde la perspectiva de la gestión, estudiando el nivel de satisfacción de los usuarios de estos servicios o la rentabilidad económica de una propuesta determinada. Desde la visión integradora, la evaluación es un elemento más dentro de la estructura de los programas. Deben destinarse recursos a su implementación, involucrar a los responsables de los programas y desarrollarse instrumentos específicos que aporten información sobre los elementos clave del sistema. La evaluación de los programas constituye un elemento de mejora, ya que los resultados que aporta son la base de la toma de decisiones futuras y, por lo tanto, es uno de los ejes del proceso de desarrollo de la calidad. Promover la capacidad de evaluación fortalece la conexión entre la práctica educativa y la teoría sobre el ámbito extraescolar, legitima los resultados de los programas frente al sector político y la sociedad en general y cumple funciones de control y mejora que optimizan la calidad (Varela, 2006, 2007; Fraguera, 2007).

En el proceso de desarrollo de la calidad en la oferta extraescolar, es imprescindible dedicar recursos a la evaluación para poder determinar la posición que ocupa un determinado programa en el continuo delimitado por los modelos tradicional e integrador, partiendo del análisis de su estructura organizativa. Dicha posición está muy relacionada con la valoración de su calidad, al establecer la distancia existente entre la práctica educativa de un programa y un modelo de referencia cuyas características definen los criterios de calidad del sector extraescolar.

Capítulo 3

El deporte extraescolar como ámbito de estudio y prácticas

Como confluencia de los dos capítulos anteriores, en este apartado se describen las posibilidades del deporte extraescolar como sector educativo privilegiado para contribuir a la educación global e integral de la infancia y la adolescencia, se repasan los dos grandes modelos de actuación que conviven en la actualidad y se ofrecen referencias que faciliten el diseño de un modelo de acción socioeducativa desde este sector.

Partiendo de que las actividades deportivas extraescolares son un grupo de actividades de carácter voluntario *«para niños y jóvenes ofertadas por la escuela fuera del horario lectivo, que tienen el movimiento corporal como medio y objeto de formación»* (Romero Granados, 2005: 128), consideramos necesario profundizar en el tipo de deporte que se imparte en este tipo de programas.

Diversos autores como Vázquez (2001), Delgado (2003), Ruiz Llamas y Cabrera Suárez (2004) o Torres Guerrero (2005b) coinciden en que el deporte es un concepto polisémico y difícil de definir (Cagigal, 1996f), que engloba una gran variedad de significados: desde la marcha natural, la carrera o el senderismo realizados por cuenta propia por un individuo, hasta el deporte que necesita de preparativos especiales y prácticas subordinadas a determinados equipamientos concretos, como la natación, la esgrima o el golf (Bravo, 2003), o el que es practicado en cualquier liga deportiva profesional. Entre estas realidades existen infinidad de matices diferenciales, pero todas las actividades englobadas poseen al menos tres rasgos comunes. Como expresó Cagigal (1996b) y, en sentido literal, Vázquez (2001: 334) son: *«el ejercicio físico, el juego y el agonismo. Cada uno de ellos en distinta proporción según el tipo de deporte a que nos referimos»*.

Si se profundiza en la definición de deporte pueden identificarse múltiples conceptualizaciones, con diversos prismas. Desde las visiones más tradicionales, que lo sitúan como actividad física de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas (Blasco, 1994), hasta otras más amplias y próximas al juego como la de José María Cagigal, que ya en 1966 lo definía como una «*diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos, más o menos sujetos a reglas*» (Cagigal, 1996a: 233). Bajo este enfoque, pueden incluirse gran cantidad de actividades, ya que no existe un único modo de realizar deporte, sino múltiples prácticas en función de los contextos en los que se realizan (Sánchez Bañuelos, 1996).

Sin embargo, para conceptualizar el deporte que se desarrolla en el ámbito extraescolar, precisamos de un término más específico y que aclare el presentado por Cagigal en lo que se refiere a «*generalmente en forma de lucha*» (competición), puesto que en estos programas de ocio se incluyen desde las prácticas deportivas con enfrentamiento entre dos equipos como puede ser el fútbol o el baloncesto, hasta prácticas individuales y/o en grupos como el patinaje o la gimnasia rítmica que no incluyen tal noción, sino otras como el aprendizaje de diversas habilidades, la estética o la autosuperación.

En el proceso de construcción conceptual del deporte y sus significados asociados, cabe recordar que en marzo de 1975 se celebraba en Bruselas la Primera Conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte (1975), que lo vinculó a actividades muy diversas, que se pueden ordenar en cuatro categorías:

- a) Juegos y deportes de competición: cuyas señas de identidad son la aceptación de reglas y el enfrentamiento entre equipos o personas.
- b) Actividades al aire libre: en las que los participantes pretenden superar un terreno determinado (campo, bosque, montaña, agua o cielo), venciendo los obstáculos que se les presenten en función de la dificultad del terreno o de otros factores como la climatología.
- c) Actividades estéticas: en las cuáles los participantes centran la atención sobre sí mismos, y responden ante la satisfacción del movimiento corporal coordinado como sucede en el baile o el patinaje artístico, entre otros.
- d) Actividades de mantenimiento de la condición: presididas por aquellos ejercicios cuyos beneficios se obtienen a largo plazo y que suponen la mejora o mantenimiento de la condición física y el bienestar general.

No obstante, y aunque este tipo de categorización puede resultar clarificadora, existen perspectivas que amplían este enfoque, permitiendo una aproximación más integradora del deporte. Es el caso de las aportaciones de la Carta Europea del Deporte, fruto de la séptima conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte (Rodas, 1992), teniendo en cuenta la Carta Europea del Deporte para Todos (1975) y las múltiples transformaciones de carácter político, económico, social (entre otros) ocurridos en el ámbito europeo desde 1976, en donde se entiende el deporte en el artículo 2.1.a) como *«cualquier forma de actividad física que, a través de participación organizada o no, tiene por objeto la expresión o mejoría de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o la obtención de resultados en competición a todos los niveles»* (Séptima Conferencia de Ministros Europeos responsables del Deporte, 1992). Esta concepción del deporte ha sido ratificada recientemente en el «Libro Blanco sobre el Deporte» de la Comisión Europea (2007: 2).

Con esta concepción amplia y abierta del deporte, coinciden un 76% de los españoles, según el estudio realizado sobre hábitos deportivos en España por García Ferrando (2006). Está vinculada a la filosofía del *«Deporte para Todos»* y supera las prácticas competitivas basadas únicamente en el reglamento y desarrolladas en espacios concretos. Esta concepción del deporte constituye nuestra referencia inicial en el análisis del deporte extraescolar como ámbito de estudio y prácticas.

Los modelos del deporte como exponente de su diversidad

A pesar de que los practicantes pueden tener claro qué es para ellos el deporte, lo que quieren de él y bajo qué modelo deportivo realizan sus prácticas, a nivel teórico resulta más complicado definir los conceptos, significados o modelos, a tenor de la complejidad existente en sus prácticas y en las representaciones que de ellas se hacen con fines clasificatorios o analíticos. El cambio producido por la revolución industrial ha ido democratizando el fenómeno deportivo de tal manera que estamos ante un concepto tan amplio y abierto que está en continuo desarrollo y abarca múltiples actividades, practicantes y filosofías.

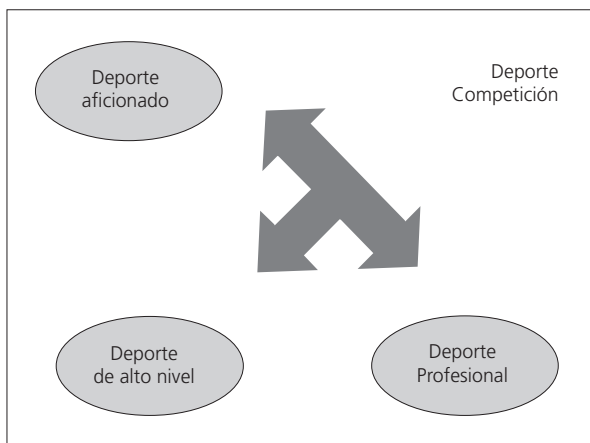
Siguiendo las aportaciones de autores como Cagigal (1996b; 1996d), Paredes (2002), Aragón (2003), Blanco (1999), Delgado (2003), Arribas Cubero (2004), Orts Delgado y Mestre Sancho (2005) en cuanto a modelos, ámbitos o dimensiones del deporte (terminologías diferentes en función del autor), agrupamos las distintas manifestaciones del deporte en dos modelos: el deporte orientado a la competición y el deporte orientado a la participación.

El modelo deportivo orientado a la competición

El modelo deportivo orientado a la competición (también denominado de rendimiento) es aquel que abarca el deporte organizado de forma más estricta y sistemática, cuyos objetivos principales son: el logro de resultados, la victoria y la mejora del rendimiento. Practicar deporte dentro de este modelo supone superar de una forma u otra una selección, bien organizada a través de pruebas específicas para cada modalidad deportiva, bien de forma espontánea a través del propio proceso que se desarrolla en las competiciones y sus diferentes niveles, así como adaptarse a las características y reglas particulares de cada disciplina. Dentro de este modelo existen diversos grados que se pueden contemplar en el cuadro n.º 6: el deporte aficionado, el de alto nivel y el profesional.

Cuadro n.º 6

Manifestaciones del deporte orientado a la competición



El deporte aficionado es aquel que se practica bajo la estructura del deporte orientado a la competición, estando federados sus practicantes. Parte de los deportistas federados podrían englobarse dentro de la filosofía del deporte de participación, aunque están en esta estructura por su organización y su modo de practicar. Existe otro grupo importante de practicantes que se rigen por los objetivos del ámbito federativo, que tiene como prioridad el logro de éxitos deportivos a través de la competición.

El deporte de alto nivel es practicado por un número reducido de deportistas federados que superan determinados mínimos en las competiciones nacionales o internacionales y que pueden percibir prestaciones económicas, aunque sin ser considerados profesionales.

En el deporte profesional pueden incluirse deportistas federados que poseen una relación contractual con las entidades en las que desempeñan su trabajo.

En todo caso, sea cual sea la modalidad, las características fundamentales que definen la práctica deportiva en el modelo orientado a la competición son:

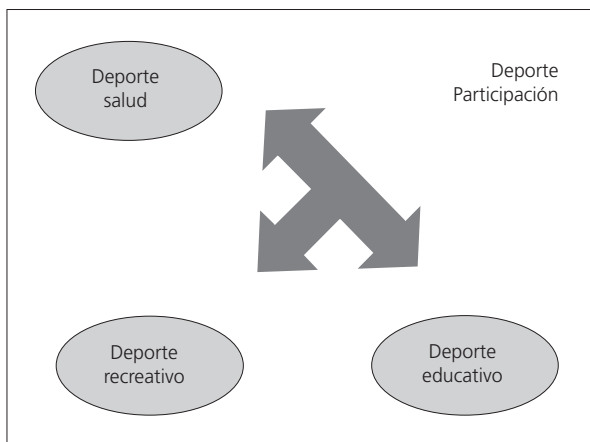
- Está realizado por personas que alcanzan cierto nivel deportivo.
- Las actividades tienen como finalidad mejorar el nivel de rendimiento deportivo, así como la consecución de marcas y récords.
- La persona debe adaptarse a la modalidad deportiva, que es la protagonista de la misma, y no a la inversa.
- Las actividades, en su desarrollo, se rigen bajo un reglamento que se ha de respetar y que sirve de guía para las formas de organización, la composición de los equipos, así como el desarrollo del juego.
- Las actividades, en muchos casos, tratan de satisfacer la demanda de espectáculo deportivo de la sociedad.
- Las actividades habitualmente se desarrollan bajo las directrices de un entrenador.
- Se desarrolla, en torno a este modelo, una dinamización de otros sectores económicos de la sociedad, como la industria deportiva, los medios de comunicación social, el turismo o la hostelería, entre otros.

El modelo deportivo orientado a la participación

El modelo deportivo orientado a la participación es el que aglutina las prácticas vinculadas a la filosofía del «*Deporte para Todos*». A través de esta concepción del deporte se pretende la promoción de la salud, la condición física y el bienestar, facilitando el acceso a la práctica de actividades deportivas y evitando cualquier tipo de discriminación: «*por lo que supone una apuesta por un deporte humanista y educativo*» (Blanco y otros, 1999: 15). Este enfoque del deporte posee múltiples manifestaciones, que varían en función de la persona a la que va dirigido o del objetivo de la propia actividad. Existen diversas formas de clasificar este modelo deportivo, aunque en nuestro caso optaremos por las que ponen el acento en el objetivo final que se persigue: la formación, la recreación y la mejora de la salud (ver cuadro n.º 7).

Cuadro n.º 7

Manifestaciones del deporte orientado a la participación



El deporte como fuente de salud, sitúa las prácticas deportivas en un lugar prioritario para la promoción del bienestar físico y mental de las personas, otorgándole valores de tipo preventivo, rehabilitador y recuperador (en los planos fisiológico, estético, etc.). La persona que lo practica persigue objetivos de prevención, mantenimiento o mejora de su estado de salud a través de la adquisición de hábitos de vida activos y saludables.

Bajo el concepto de deporte recreativo se encuentran multitud de modalidades deportivas que se adaptan a la persona según sus intereses particulares, cuyo objetivo final es el disfrute, la diversión y el entretenimiento.

El deporte educativo es un enfoque específico que ha de permitir el aprendizaje de los conceptos técnicos y tácticos del mismo, el desarrollo de las diferentes cualidades físicas, así como la transmisión de hábitos, actitudes y valores. En esta manifestación del deporte, el alumno pasa a ser el protagonista de la acción y el logro a perseguir por el educador es formarlo como persona, tanto a nivel motriz como en los ámbitos afectivo, cognitivo y social.

Las características fundamentales del modelo participativo del deporte son, según Arribas Cubero (2004) las siguientes:

- La libertad al elegir tanto el tipo de práctica deportiva, como en el nivel de implicación en la misma.

- La posibilidad de práctica deportiva por parte de toda la población, incluso de los sectores menos favorecidos.
- Desarrolla actividades de carácter autotélico, es decir, que la actividad tiene fin en sí misma. La competición y sus resultados no son el elemento principal de la acción.
- La actividad se adapta a las personas, que son las protagonistas de la misma, y no a la inversa.
- El desarrollo de las actividades es flexible en cuanto a reglas, técnica, táctica y formas de organización; los grupos pueden ser heterogéneos, siendo las normas un elemento facilitador para el desarrollo de la práctica.
- Las actividades tratan de satisfacer las necesidades sociales de descanso de las actividades cotidianas, diversión y desarrollo personal y colectivo.
- Las propuestas pueden ser desarrolladas sin la presencia de un profesional, pero en el caso de que se lleven a cabo con su participación, su perfil formativo debe ser educativo y no solamente técnico.
- En torno a este modelo se desarrolla una dinamización de todos los sectores de la sociedad dispuestos a la práctica deportiva.

Modelo competitivo versus modelo participativo

El modelo orientado a la competición moviliza a un número limitado de deportistas. Sin embargo, los niveles más altos de rendimiento, en determinadas disciplinas deportivas, generan un importante fenómeno mediático y atraen a un gran número de espectadores, lo que eleva su rentabilidad económica y su reconocimiento social.

El modelo orientado a la competición puede ser rentable desde muchos puntos de vista, pero carece de validez como estructura de acción socioeducativa destinada al conjunto de la población y más aún en el caso de la infancia. Las posibilidades creativas, de descubrimiento y exploración que surgen en los entornos lúdicos no pueden ser convenientemente aprovechadas desde un paradigma basado en la selección de los más hábiles y en el máximo rendimiento. Anteponer los resultados a la formación de valores, actitudes y conductas, hace que se vean sacrificados aspectos como el propio placer de jugar, la naturalidad e incluso el juego limpio (Devís, 1996).

Por otra parte, el enfoque participativo del deporte se ajusta al modelo de deporte promulgado por el Consejo de Europa a través de la Carta Europea del Deporte (1992) y también por el Libro Blanco del Deporte (Comisión Europea, 2007). Esta forma de educar mediante el ocio preten-

de acercar la actividad físico-deportiva al mayor número de personas posible, además de proporcionar recursos para el empleo activo y autónomo del tiempo libre y generar satisfacción, disfrute y efectos positivos sobre la salud de los ciudadanos. Que este enfoque llegue al mayor número de personas depende de la implicación de los distintos agentes sociales: Administraciones, empresas de servicios deportivos, clubes y asociaciones, entes de promoción deportiva (explícitamente ligados a la filosofía del «*Deporte para Todos*»), etc. Las principales diferencias entre ambos modelos se recogen en la tabla n.º 5.

Tabla n.º 5

Diferencias entre el modelo competitivo y el participativo

Criterio	Modelo de Competición	Modelo de Participación
Filosofía	Orientada al logro	Orientada a la participación
Objetivo	Triunfo	Disfrute
Acceso a la práctica	Selectivo	Inclusivo
Tipo de profesionales	Entrenador	Educador
Adaptación de...	La persona al deporte	El deporte a la persona
Visión del cuerpo	Agonística	Hedonística
Con el paso del tiempo	Existe abandono	Se suele mantener

Hacia un modelo de acción socioeducativa en el ámbito deportivo extraescolar

Todavía hoy gran parte del deporte que se practica en la escuela es una adaptación del modelo deportivo basado en la competición de los adultos. De esta manera, son los escolares los que se adaptan al deporte y el objetivo final es la adquisición de modelos técnico-tácticos así como los logros deportivos. Devís (1996) mantiene que este modelo está presente porque se le presupone la mejora de facultades y valores personales tales como la disciplina, la voluntad, la valentía, etc., aspectos relacionados con una mejor inserción en la sociedad actual, de marcado carácter competitivo. Pero Fraile (1998) pone de manifiesto que, tras haber realizado una revisión de estudios destacados sobre esta materia, no existen

datos que demuestren la relación entre la práctica deportiva con perfil competitivo y las mejoras en la formación del carácter y de la personalidad de los educandos.

Autores como Puig Roig (2001), Velázquez Buendía (2001), Gutiérrez Sanmartín (2003), Ruiz Llamas y Cabrera Suárez (2004) y Torres Guerrero (2005a), etc., han destacado el potencial socioeducativo del deporte, pero también la necesidad de que se cumplan ciertas premisas para que dicho potencial pueda ser aprovechado. Son las condiciones de práctica las que confirman las posibilidades educativas del deporte (Petrus, 1999). El propio José María Cagigal (1996c: 721) argumentaba que *«el deporte no es una panacea; pero si no está condicionado por las apetencias hoy dominantes del éxito y del campeonismo ni tampoco interperido por los excesos de aprendizajes modelados, de taxonomías y supertecnicismos —los dos más graves peligros del deporte educativo de nuestro tiempo—, se ofrece como una actividad saludable en la que el ser humano educando, además de vivir un presente frutivo y autosuficiente, pone en desarrollo una serie de capacidades, físicas y psíquicas, que pueden serle útiles para el mundo futuro, distinto o igual al presente, sorprendente o previsto»*. Nos detenemos a continuación, en identificar los principales rasgos del enfoque educativo del deporte, con especial énfasis en el ámbito de las actividades deportivas extraescolares y en aquellos programas específicamente dirigidos a la infancia y la adolescencia.

Características del deporte educativo aplicado al contexto extraescolar

La finalidad de este apartado es exponer las características fundamentales del deporte educativo (basado en el modelo participativo), diferenciándolo del deporte selectivo y excluyente vinculado con el modelo competitivo.

Para ello, hemos revisado las aportaciones de autores como Chang (1998), Feu (2000), Álamo y otros (2002), Orts Delgado (2003), Álamo (2002), Lombardozzi (2004), Macazaga, Rekalde y Vizcarra (2005) y Orts Delgado (2005). Las características que debería contemplar la visión educativa del deporte se recogen de forma esquemática en el cuadro n.º 8 y reflejan distintas realidades, procesos y logros.

En general, se trata de un deporte gestionado por los servicios educativos, flexible en sus contenidos, profesionalizado, que pretende un desarrollo integral de la infancia, con un enfoque lúdico y con un sentido integrador y participativo. Nos detenemos brevemente en el análisis de cada una de estas dimensiones.

Cuadro n.º 8

Características del enfoque educativo del deporte



- a) *Desarrollo integral*: el deporte no sólo es un buen recurso para el desarrollo de todas las capacidades de los participantes, sino que proporciona un contexto excepcional para el desarrollo de los ámbitos motriz, cognitivo y actitudinal que influyen no sólo en la actividad deportiva sino en la propia vida.

A nivel motriz, ante el aprendizaje de modelos técnico-tácticos, se propone la vivencia del mayor número de situaciones posibles para conseguir, por un lado, incrementar la disponibilidad motriz y, por otro, la adquisición de hábitos saludables de vida.

En el ámbito cognitivo, el modelo educativo del deporte persigue que los alumnos conozcan, comprendan y valoren el fenómeno del deporte a nivel social y personal, reflexionando sobre sus modos de actuar y los de sus compañeros en la práctica y valorando los pros y los contras del hecho deportivo.

A nivel actitudinal, el deporte puede ser promotor tanto de valores negativos, como la agresividad, el desprecio a los otros, el exceso de protagonismo, el deseo de victoria por encima de todo, como también de valores positivos, como el juego limpio, la coopera-

ción, la subordinación de los intereses particulares a los generales o la aceptación de las normas entre otros (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001; Torres Guerrero, 2005b). El enfoque educativo del deporte persigue en este nivel el desarrollo del equilibrio personal, las relaciones interpersonales y las distintas posibilidades de inserción social.

El enfoque educativo pretende a nivel motriz la máxima disponibilidad a través de modelos de práctica variados, y a nivel afectivo, cognitivo y social, educar al niño tratando de que se forme, reflexione críticamente sobre los motivos y consecuencias de su propia conducta y sobre la de sus compañeros durante la práctica, y vaya configurando su propio yo. Estas características convierten la labor del educador en un elemento clave.

- b) *Enfoque lúdico*: las actividades desarrolladas deben basarse en estructuras lúdicas «*sin grandes exigencias técnicas, adaptables a las posibilidades físicas de los participantes, y de los espacios y materiales de los centros escolares*» (Fraile y otros, 1998: 19). El juego no sólo permite el aprendizaje a través de actividades en las que el educando puede divertirse, sino que aporta la posibilidad de flexibilizar las reglas, algo que no es posible en el contexto de la competición federada. Bajo esta metodología el educador y/o los participantes podrán adaptar las normas básicas, plantear soluciones alternativas, así como parar la actividad en cualquier momento para tomar conciencia de los aspectos que el educador considere relevantes. El juego es una herramienta metodológica alternativa a la realización de actividades cuyo objetivo final es la adquisición de modelos técnico-tácticos a través de la repetición mecánica y descontextualizada. Aunque la repetición constituya un elemento necesario en la mejora de la técnica cuando ésta es la prioridad, el enfoque educativo del deporte tiene en el aprendizaje a través del juego uno de sus pilares, quedando supeditado el perfeccionamiento técnico a otros valores, como la diversión o la interacción entre los participantes.
- c) *Integrador y participativo*: desde el punto de vista organizativo, debería integrar todos los agentes que, en mayor o menor medida, están involucrados en el funcionamiento de las actividades: dirigentes, docentes, padres, educadores, etc. Desde el punto de vista educativo, debe favorecer el acceso a la participación de todos los escolares y evitar cualquier tipo de discriminación (social, de género, por nivel de habilidad, etc.), dentro de lo que podría denominarse filosofía de la inclusión, propia del «*Deporte para Todos*».

Un paso más hacia la integración se produce en el desarrollo de las actividades, en donde los alumnos deberán aprender a aceptarse a ellos mismos, a los demás y a ser aceptados.

- d) *Profesionalizado*: los encargados de la educación de los grupos de niños y niñas deben ser personas cualificadas, con la formación pedagógica específica. Hoy por hoy, tanto los Maestros Especialistas en Educación Física, como los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, son los que poseen una formación más adecuada para desempeñar su labor en el desarrollo de la visión educativa del deporte. Ellos son los encargados de articular las condiciones en las que el niño aprende la actividad deportiva, y las situaciones en las que se desarrolla la actividad para conseguir las intenciones pretendidas. Para ello, necesitan de una formación específica.

El educador va a desempeñar una labor multifacética para la que debe estar preparado: necesita realizar labores de planificación, organización, desarrollo y evaluación de las actividades, debe tener presente el desarrollo evolutivo del niño, y necesita el empleo de diversos recursos y habilidades para conseguir una comunicación eficaz en el desarrollo de las clases tales como «*el intercambio de información, comunicación informal, manejo de sentimientos y emociones, y solución de conflictos interpersonales*» (Chacón, Anguera y López, 2000: 91).

Pereda (2000) plantea la necesidad de renovar los perfiles profesionales para que el educador deportivo pueda desempeñar un trabajo de calidad, y expone algunos de los conocimientos, capacidades y actitudes que ha de tener el educador para realizar de forma adecuada su labor (ver cuadro n.º 9).

Los conocimientos que ha de adquirir el educador deportivo procederán a nivel conceptual de ámbitos como la Sociología, la Psicología y la Pedagogía. A nivel procedimental deberá conocer técnicas de dinámica de grupos, de motivación, animación, creatividad, comunicación así como de análisis de la realidad de la que parte cada grupo. Las habilidades específicas necesarias serán de tipo social y orientadas al deporte en concreto que vaya a enseñar.

Las capacidades y actitudes más importantes para su trabajo también se han reflejado en el cuadro n.º 9. Para el desempeño de su labor no sólo es importante la formación inicial, sino la progresiva formación que vaya realizando el educador en el desempeño de su trabajo. Necesitan, por tanto, una predisposición personal al aprendizaje de nuevas situaciones, conocimientos y formas de hacer.

Cuadro n.º 9

El perfil del educador deportivo



Fuente: Pereda (2000).

Todavía queda mucho camino por recorrer en la profesionalización del deporte fuera del ámbito escolar-lectivo. Es necesario insistir en la falta de cualificación profesional que existe en este ámbito: en numerosas ocasiones las actividades son impartidas por voluntarios que intentan, a su manera, enseñar una actividad concreta fuera del horario lectivo, pero carecen de la formación pedagógica e incluso técnica necesaria (Nuviola y Sáenz-López, 2001). A esto le acompaña el vacío legal que supone la ausencia de una regulación laboral del sector que defina las competencias y responsabilidades de cada perfil formativo.

- e) *Flexible en contenidos*: los organizadores de las actividades deberían procurar desarrollar propuestas que se adapten a los nuevos tiempos, cuyos contenidos sean de interés para los niños de las diferentes edades y den espacio a las subculturas de la actividad física y del deporte. La sociedad avanza y con ella sus necesidades: a los colegios se les demandan actividades que, además de tener capacidad de convocatoria, permitan alcanzar objetivos educativos. La ampliación de la oferta siempre supone un aporte adicional de recursos. Sin embargo, este tipo de transformaciones dan lugar a nuevas propuestas (por ejemplo, actividades náuticas, de exploración urbana o natural, deportes de deslizamiento,

etc.) que conectan con un mayor número de poblaciones y contribuyen al aumento de la participación deportiva desde edades tempranas.

- f) *Gestionado desde las instituciones educativas*: si lo que se pretende es la selección de talentos y la búsqueda del máximo rendimiento, posiblemente sean las instituciones vinculadas a la estructura federativa del deporte las más adecuadas para gestionar estas actividades. Sin embargo, si lo que se intenta es ofrecer a todos los niños y niñas que lo deseen, la oportunidad de aprender y practicar diversas actividades deportivas bajo su manifestación educativa, lo más adecuado es que sean los servicios educativos quienes tengan la responsabilidad de gestionar y desarrollar las propuestas deportivas.

Tal y como destaca Romero Granados (2005), son numerosas las instituciones tradicionalmente implicadas en la organización del deporte extraescolar:

- Si son los centros escolares los responsables de su organización es posible que posean un marcado enfoque pedagógico, además de estar muy relacionadas con la escuela. Los encargados de que se lleve a cabo la actividad extraescolar deben ser el Consejo Escolar (como órgano colegiado al que compete dinamizar todas las actividades que se realicen en el centro educativo) y el equipo de ciclo, tal y como informa el Reglamento Orgánico de escuelas de Educación Infantil y Primaria aprobado por Real Decreto 819/1993 de 28 de mayo que, en su artículo 39.2.d, le asigna al equipo de ciclo la organización y realización de actividades extraescolares (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996a).
- Las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAs) son, en algunos casos, las que toman la iniciativa y organizan las actividades vespertinas del centro escolar. Aún en este caso, el Consejo Escolar ha de supervisarlas.
- Los clubes: que pueden ser anteriores a la creación del centro o creados a partir de las necesidades surgidas en el mismo. Sería ideal que fomentaran la participación tanto en alumnos, como en los ex-alumnos y en las familias. Se orientan generalmente a la promoción de actividades para los alumnos que desean la práctica de una modalidad deportiva determinada.
- Otras instituciones o empresas: a menudo existiendo acuerdos de colaboración entre ellas y el centro escolar para el desarrollo de actividades extraescolares; sirvan de ejemplo, a nivel munici-

pal, las escuelas deportivas y a nivel federativo la promoción de programas especiales para escolares. En el ámbito comercial, las empresas deportivas ofrecen sus servicios a ayuntamientos como nuevos modos de gestión indirecta, a las propias AMPAs o a los colegios para su organización en el centro.

Que sean las instituciones educativas las que gestionen el deporte extraescolar no quiere decir que los restantes agentes involucrados en esta labor deban inhibirse, sino que dichas instituciones deben ejercer liderazgo y canalizar los diversos esfuerzos para que las propuestas resultantes promuevan una educación de calidad a través del deporte. Así, los centros educativos o los Servicios Municipales de Educación, por ejemplo, deberán velar que los objetivos que persiguen las actividades propuestas sean coherentes y complementarios con los de la Educación Física escolar, que el programa a impartir se incorpore al del Proyecto Educativo de Centro y se apruebe cada año por el Consejo Escolar.

Pautas de actuación para una educación deportiva desde el ámbito extraescolar

Todavía no existe consenso sobre el enfoque que se debería dar al deporte en edades de Educación Primaria. La importancia de esta cuestión requiere una madurez en el conocimiento que, por diversas razones, no se ha alcanzado en este ámbito. Muchas de las características del modelo competitivo son difícilmente compatibles con los parámetros educativos vigentes: no es accesible a todos los niños, establece sistemas competitivos en donde los menos cualificados apenas participan y fortalece parámetros de conducta en donde ganar es lo primero. Sin embargo, las propiedades del modelo participativo del deporte hacen de él un instrumento con grandes posibilidades educativas y preventivas, especialmente en edades tempranas.

La afirmación anterior, nos lleva a buscar aquellos rasgos del deporte con mayor potencial educativo. Según afirma el profesor Seirul-lo (1992; 1995), existen tres elementos que hacen que el deporte pueda ser un verdadero medio educativo:

- Agonísticos: aquello que le da intención competitiva o de lucha contra algo o alguien, que incluso puede ser uno mismo. Esto hace que la persona desarrolle una serie de mecanismos cognitivos, como por ejemplo la toma de decisiones, la elaboración de mecanismos de análisis de la situación de juego, etc., cuyo bagaje enriquece al practicante.

- Lúdicos: que permiten reducir la trascendencia de las acciones deportivas, puesto que el objetivo no es tanto ganar como pasarlo bien siguiendo unas normas. Que sea lúdico también implica su voluntariedad, el disfrute personal, descanso y diversión.
- Edonísticos: lo que supone que la actividad se realiza por el placer que produce su práctica. Esto explica que cada persona tenga mayor o menor preferencia por determinados deportes, mientras unos disfrutan más de la aventura, otros lo hacen con la expresión o el desarrollo de las capacidades físicas, etc.

Seirul-lo afirma que con estos elementos, el deporte no sólo posee contenidos suficientes para desarrollar procesos formativos, sino que es una de las actividades del hombre que más elementos tiene para ello, al ayudar a la configuración de la personalidad de aquel que lo practica. El propio Cagigal (2004: 8) en uno de sus últimos trabajos conocidos (año 1983) afirmaba que en el deporte «*nos encontramos con los grandes radicales lúdico y agonístico (dos de las actitudes fundamentales del hombre ante la vida)*» y por lo tanto muy enriquecedoras. Es probable que aquellos que no practiquen deporte posean vacíos en su educación, puesto que las situaciones de la práctica deportiva son de gran valor educativo y difíciles de encontrar en otros contextos.

Teniendo en cuenta que el deporte sólo alcanza su potencial socioeducativo bajo determinadas premisas, realizamos a continuación un análisis de tres centros de interés fundamentales para el desarrollo del niño y estrechamente vinculados a la práctica deportiva. Intentamos extraer en cada caso pautas de actuación que orienten las acciones educativas destinadas a aprovechar dicho potencial. La salud, los valores y la ocupación del tiempo de ocio son los centros de interés que vertebran el análisis. Para facilitar su estudio y profundizar en las posibilidades socioeducativas de cada uno de ellos, se abordarán de forma independiente, si bien hay que recordar que se trata de ámbitos estrechamente relacionados entre sí y, por lo tanto, interactivos.

EDUCAR PARA LA SALUD Y EL DESARROLLO DE ESTILOS DE VIDA ACTIVOS

El deporte constituye un medio con gran potencial en la promoción de la salud, entendida ésta, según la Organización Mundial de la Salud, como un estado de bienestar a nivel físico, psíquico y social, estrechamente vinculada al concepto de calidad de vida.

No sólo se trata de adquirir conocimientos básicos que ayuden al individuo a conocer su cuerpo y los efectos saludables que para él tienen las buenas prácticas, o la prevención de determinadas enfermedades, sino de que adquiera hábitos de vida que contribuyan a mantener y mejorar su

salud, entre los que ocupan un lugar relevante las actividades deportivas. Tal y como destaca Villalba (2004), la práctica regular de ejercicio físico y deporte influye en el mantenimiento y mejora de determinadas capacidades, protege las estructuras corporales, frena el proceso de deterioro que provoca el envejecimiento y el sedentarismo, y previene la enfermedad. Por su parte González Boto y otros (2004) analizan la conexión existente entre la actividad física y la salud en diferentes ámbitos explicando, entre otros aspectos, que a nivel biológico están relacionadas con la prevención de enfermedades coronarias, obesidad, tensión arterial, etc.; en el ámbito psicológico tiene incidencia sobre problemas como el estrés, los trastornos de alimentación (anorexia, bulimia, etc.), la falta de autoestima, etc.; y a nivel social, con el establecimiento de vínculos personales, asunción de nuevos roles, etc. En la tabla n.º 6 se resumen algunos de los beneficios vinculados con hábitos de vida saludables.

Tabla n.º 6

Beneficios a corto y largo plazo de los hábitos de actividad física sobre la salud

Corto plazo	Largo plazo
Mejoras a nivel biológico sobre: el índice de grasa corporal, crecimiento óseo y sistema cardiovascular	Previene (sedentarismo, tabaquismo, obesidad, diabetes tipo II, algunos tipos de cáncer, etc.)
Mejoras a nivel psicológico sobre el bienestar personal y el incremento de la autoestima	Aporta la sensación de mayor bienestar
Mejoras a nivel social con el desarrollo de valores y la mejora de su socialización	Educa para la mejora de la calidad de vida

A nivel biológico Willians (1994) demostró efectos indirectos sobre la biología de los jóvenes practicantes de deportes, debido a los efectos psicológicos y psicosociales de la actividad física y el deporte. Este autor explicó que la contribución es indirecta e influye en la reducción del consumo de sustancias como el alcohol y el tabaco, además de prevenir la delincuencia. Por su parte, Blair (1998) en un estudio con una muestra de más de 7.000 mujeres y 25.000 hombres durante 8 años, averiguó que el 20% de las personas que estaban en peor forma física, tenían el doble de probabilidades de morir mientras duraba el estudio que aquellos que estaban moderadamente en forma.

A nivel psicológico, estudios como el de Nuviala y Nuviala (2003a) indican la existencia de relación entre quienes están inscritos a las escuelas deportivas y un mejor nivel de percepción de su forma física (mejora del autoconcepto físico), frente a los que no acuden a las actividades deportivas. Iwasaki y Zuzanek (2004) demostraron, a través de un estudio realizado en Canadá con 17.626 sujetos, que realizar actividades de ocio físicamente activo (en el que incluyen actividades como caminar, realizar trabajos de jardinería o nadar, entre otras), mejora el bienestar emocional y cognitivo, además de contribuir a la reducción de los niveles de estrés laboral entre los trabajadores. Sin embargo, los autores dejan claro que, por sí solo, el ocio activo a nivel físico no puede compensar totalmente los efectos negativos del estrés.

A pesar de los efectos beneficiosos de los hábitos de vida saludables (sobre todo la combinación entre ejercicio físico y alimentación), no se ha conseguido todavía que niños y jóvenes adquieran esos hábitos y los mantengan durante el resto de su vida. Uno de los grandes problemas sociales a los que habrá que hacer frente en los próximos años es el nivel de sedentarismo de la sociedad en general y de la infancia y adolescencia en particular, considerado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como la gran epidemia del siglo XXI en los países occidentales (Torres Oliver, 2003). Los datos de diversas investigaciones aportan información al respecto:

- Blair (1998) director de epidemiología y aplicaciones clínicas en EEUU afirma que la prevalencia de los hábitos sedentarios en la mayor parte de los países, la falta de actividad física y los escasos niveles de forma física, son uno de los principales problemas de la sanidad del mundo y sostiene la necesidad de adoptar medidas a gran escala para afrontar este problema.
- Gómez López y otros (2003) en un estudio realizado con una población de 11.505 estudiantes de Educación Secundaria Postobligatoria con edades comprendidas entre los 16 y los 21 o más años, encontraron que en días laborales las actividades más realizadas son en un 60,9% de ocio pasivo frente a un 12,1% que realizan actividad física y deporte, demostrando también que la situación es más preocupante en el caso de las chicas.
- Micó, Orona y Pierón (2004) en un estudio realizado con 1.513 adolescentes de Andorra de entre 14 y más de 17 años, demuestran que el nivel de actividad física de los adolescentes es inferior al que se requiere para generar efectos positivos para la salud y los resultados son todavía más negativos para el caso de las chicas.
- Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2004) afirman que los niveles de práctica de actividad física entre niños y jóvenes son

causa de preocupación, puesto que un amplio porcentaje no realizan actividad física suficiente para mantener su salud o crear hábitos y menos aún para mejorarla y consolidar dichos hábitos.

- Gil Madrona y Contreras Jordán (2005: 238) informan que en los países mediterráneos existen los índices más altos de obesidad de Europa, siendo España el tercer país del ámbito europeo en el índice de niños en edad escolar obesos y con sobrepeso (14% y 29% respectivamente). Recordemos también que la combinación entre inactividad física y una inadecuada alimentación, son los factores que más contribuyen al sobrepeso y la obesidad.
- En un estudio realizado por Hernández Álvarez y otros (2007) con sujetos de 4.º y 6.º de Educación Primaria y 2.º y 4.º de Educación Secundaria de seis provincias españolas diferentes (Asturias, Granada, La Rioja, Madrid, Valencia y Valladolid), se afirma que un 42,3% de la población escolar se muestra inactiva.

Por estos motivos, existen diversas entidades que recomiendan la práctica de actividad física y el deporte para la prevención de enfermedades y la consecución de un buen estado de salud. Pierón y Cloes (2004: 618) señalan la existencia de un consenso *«para recomendar la práctica de una actividad física moderada, un mínimo tres veces por semana y de duración cerca de una media hora»*. La Asociación Nacional para el Deporte y la Educación Física (NASPE) hace una serie de recomendaciones dirigidas a los padres, profesores de Educación Física, profesores de otras materias, Administraciones, etc., orientadas a colectivos escolares de entre 5 y 12 años con la intención de aportar pautas sobre la actividad física recomendable para dichos grupos. Entre las actividades destacadas se encuentra el deporte y las recomendaciones son las siguientes (Corbin y Pangrazi, 2004):

- Como mínimo 60 minutos de ejercicio combinando actividad suave e intensa, la mayoría de los días de la semana.
- Es recomendable realizar práctica físico-deportiva varias veces al día, en módulos de 15 minutos o más.
- La participación diaria en varias actividades adaptadas a su edad es adecuada para lograr beneficios sobre su salud, forma, aptitud y buen rendimiento.
- Largos períodos (2 horas o más) de inactividad son poco estimulantes para los niños, especialmente en el transcurso del mismo día.

Otra entidad promotora de la salud, el Department of Health and Human Services (1997) aporta indicadores para la promoción de la salud a lo largo de la vida y hace referencia en su quinta recomendación al

empleo de las actividades extraescolares. Es de gran importancia la conexión que esta entidad realiza entre el asentamiento de hábitos saludables y la realización de actividades extraescolares (entre las que incluye los campeonatos entre escuelas, los deportes practicados en el centro y en los clubes). También aconseja para garantizar mayor participación escolar la realización de programas que incluyan competiciones, así como programas no competitivos con actividades diversas (por ejemplo caminar, correr, nadar, andar en bicicleta, etc.) para quienes no gustan del ámbito competitivo.

Estas recomendaciones son fruto de una creciente concienciación de los beneficios que tiene la práctica deportiva, y de los riesgos que tiene la inactividad para la salud y la calidad de vida, no sólo de los niños, sino para la población en general.

Tal y como expresan Vuori (1998), Nuviala y Nuviala (2003a: 385) y Gutiérrez Sanmartín (2004b): *«son los alumnos de primaria el grupo de edad más importante a la hora de crear hábitos deportivos»* porque es un período crítico para sentar las bases de su futuro, por su disposición innata al juego y por la influencia que pueden tener sobre ellos los padres y docentes. Si los niños y los jóvenes no realizan deporte, es probable que en su etapa adulta también sean inactivos. Como indican Corbin, Dale y Pangrazi (2004), hay que redoblar los esfuerzos para promocionar la práctica de la actividad física y el deporte en las escuelas. Kelder y otros (1994) realizaron un estudio longitudinal sobre el comportamiento de adolescentes con respecto al tabaco, actividad física y hábitos alimentarios. Encontraron efectos positivos de la práctica deportiva sobre la salud de la población estudiada y también relación entre los hábitos adquiridos en edades tempranas y los de la vida adulta. Según estos autores, determinados modos de vida interiorizados en la infancia, permanecen en edades adultas.

La generación de hábitos de vida saludables y de los beneficios descritos, tiene que ir acompañada con prácticas satisfactorias y vivencias agradables, tanto en escolares como en adultos. Sobre todo, porque no se pueden crear hábitos a través de modelos que generen presión, ansiedad y estrés. Como afirma Álamo y otros (2002: 14), es necesario *«cuantificar la práctica deportiva con otros parámetros que no sean exclusivamente ganar o perder»*. De ahí la importancia de que niños y adultos tengan buenas sensaciones y se diviertan en el transcurso de sus prácticas deportivas, para generar la necesidad de incorporarlas como hábitos para toda la vida (adherencia a la práctica). Si las experiencias son frustrantes o muy exigentes, es probable que las personas prefieran realizar otras actividades.

Consideramos necesario la aplicación de programas a gran escala que fomenten la práctica deportiva, para todas las edades de la escolarización obligatoria. Es indispensable adaptarse a la diversidad de gustos y necesi-

dades de los escolares, para lo que se requiere una mayor flexibilidad de las actuales estructuras, que permita ampliar la cobertura de los programas. Además, ciertos contenidos deberían recibir un tratamiento transversal en cualquiera de las modalidades de práctica deportiva extraescolar, que sea coherente (y por lo tanto refuerce) con la labor realizada durante el horario lectivo. Entre estos contenidos deberían, al menos, figurar los siguientes aspectos:

- La relación existente entre actividad física y salud: beneficios, riesgos, etc.
- La generación de recursos para desarrollar rutinas de vida más activas.
- Abarcar conocimientos y recursos básicos, que permitan una práctica deportiva progresivamente más autónoma y adecuada.

Paralelamente a las estrategias de promoción de práctica deportiva, se están realizando importantes esfuerzos en la línea de *prevenir el abandono deportivo*, como un segundo paso imprescindible para posibilitar estilos de vida activos. Es importante aumentar el índice de nuevos practicantes, pero también evitar el abandono de aquellos que ya estaban vinculados a la práctica deportiva. Esto es especialmente relevante en ciertos momentos del ciclo vital, marcados por cambios comportamentales y actitudinales que serán determinantes en la configuración de los hábitos de vida de la nueva etapa (en este caso, el paso de la infancia a la adolescencia).

Para abordar esta temática, nos aproximamos a las motivaciones que inducen a la población a participar en actividades deportivas; posteriormente revisamos algunas de las razones por las que la infancia se distancia de estas propuestas a medida que se aproxima a la adolescencia; por último, analizamos algunas características de las propuestas educativas que intentar dar una respuesta efectiva a esta temática.

Son los factores sociales, más que los competitivos, los que parecen influir de forma importante en la decisión de la infancia de participar en actividades deportivas. Esta tendencia se mantiene en edades posteriores, según los datos aportados por diversos estudios como el de García Montes (1997), realizado con mujeres granadinas. En él se indica que las mujeres más jóvenes practican deportes por motivos relacionados con el ambiente de diversión y relación social, mientras que las mayores manejan argumentos como la salud o la estética.

La salud, como motivación para la práctica, es citada por el 53,7% de los encuestados con edades comprendidas entre los 15 y 60 o más años, en el estudio realizado por Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004). En él, la competición sólo es seleccionada por un 4,6% de la muestra como razón de práctica. En una investigación realizada en la Comunidad de Madrid por Velázquez Buendía (2001: 587) con jóvenes de 5.º y 6.º de

Primaria y 1.º y 2.º de ESO, el principal argumento para la práctica fue «*porque haciendo deporte aumento mis capacidades físicas (fuerza, velocidad, etc.)*», con un 24,6%. La salud también fue destacada por este colectivo, con un porcentaje del 23,1%.

En otro estudio realizado por Cecchini (2005b) a jóvenes de entre 10 y 18 años, el motivo de mayor importancia para su práctica deportiva era el aprendizaje y/o mejora de habilidades, seguido de la diversión y la salud, mientras que la búsqueda de éxito o aprobación social, eran motivos poco importantes para inducir tal práctica.

Según García Ferrando (2006), un 60% de los españoles entre 15 y 74 años practica deporte para realizar ejercicio físico, seguido de la diversión y pasar el tiempo (47%). Según estos datos, las actividades dirigidas a la competición tienen un potencial limitado para promocionar la práctica deportiva entre la población. Es necesario incidir sobre las propuestas que promueven el ejercicio físico como medio de disfrute personal y social, como actividad divertida y atractiva que, a su vez, posee funciones relacionadas con la educación, la mejora de la calidad de vida o la prevención de hábitos no saludables. Este tipo de trabajo podría contrarrestar algunos de los aspectos que favorecen el abandono deportivo.

La adolescencia ha sido señalada tradicionalmente como un momento clave en el fenómeno de abandono o ruptura con el deporte (Boixadós y otros, 1998). Se ha detectado un incremento de este proceso en el momento de transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Cecchini (2005b), en un estudio realizado con 7.160 estudiantes de entre 8 y 18 años, concluye que la edad en la que el abandono es más acusado se sitúa entre los 8 y 12 años.

Pero ¿qué razones aporta la investigación para explicar este fenómeno de abandono deportivo por parte de los jóvenes?:

- En una investigación realizada en Gales, se relacionó el abandono del deporte con una percepción hostil y poco acogedora del club deportivo (Sports Council for Wales, 1993). Según estos datos, a los jóvenes no sólo les interesaría el significado de la actividad en sí, sino que el ambiente en el que se realice sea atractivo e interesante.
- Castillo y Balaguer (2001), en un estudio sobre adolescentes valencianos escolarizados, indican que los intereses relacionados con la competición, tales como ganar o ser una estrella deportiva, decrecen con la edad, pudiendo ser éste un importante motivo de abandono para un porcentaje significativo de jóvenes. Esta conclusión se ve refrendada por los estudios de Nuviala Nuviala, Ruiz Juan

y García Montes (2004), realizados en la comarca Ribera Baja del Ebro. Estos autores señalan que quizás la combinación del modelo competitivo y la práctica de una única modalidad deportiva, que exige del participante una gran implicación física y psicológica, es la causante del abandono deportivo.

- Autores como García Ferrando (1993) advierten de la existencia de diversos motivos para el abandono deportivo en jóvenes de entre 17 a 19 años, entre los que destaca la falta de tiempo por compromisos de estudio o trabajo. Esta falta de tiempo es un factor recurrente en la investigación sobre abandono deportivo. El propio García Ferrando en un estudio posterior, indica que un 38% de los españoles había abandonado el deporte por que salían cansados o tarde del trabajo: «*la población española trabaja más horas que la media europea [...] la escasez de tiempo libre para el ocio deportivo es cada vez más notoria entre amplios segmentos de la población*» (García Ferrando, 2006: 249). Otros investigadores han identificado la falta de tiempo como un motivo relevante para el abandono deportivo: García Montes (1997) en un colectivo de mujeres granadinas que no habían practicado deporte o lo habían abandonado; Gómez López, Ruiz Juan y García Montes (2004b) en una muestra de jóvenes de Enseñanza Secundaria Postobligatoria; Arribas Galárraga y Arruza Gabilondo (2004) en sujetos de entre 15 y más de 60 años y Accioly, Vieira y Barreiros (2006), en una población de deportistas de más de 20 años, que habían abandonado al menos una modalidad deportiva entre los 12 y los 20 años.

- Hay motivaciones para el abandono que vienen dadas por los cambios psicológicos y sociales propios de la adolescencia. La falta de motivación general o específica hacia el deporte puede ser, según Cecchini (2005b) un factor que permite predecir el abandono. Otros elementos relevantes son: las relaciones conflictivas con el entrenador o los compañeros, la inadaptación a los horarios o a las reglas o la actitud de los padres (tanto por la presión que ejercen para que sus hijos sean campeones, como por una actitud desinteresada hacia su práctica deportiva).

Con respecto a este último motivo Gómez López, Ruiz Juan y García Montes (2004b: 8), en el estudio realizado en la provincia de Almería con alumnos de Enseñanza Secundaria Postobligatoria, indican que «*existe una fuerte influencia de los padres en la adquisición de hábitos deportivos de sus hijos*». Hernández Álvarez y otros (2006) comprobaron la existencia de una correlación positiva entre la frecuencia de práctica de los padres y la de sus hijos.

Los principales motivos de abandono deportivo señalados por la investigación realizada hasta el momento podrían resumirse en: falta de tiempo por motivos de estudios o trabajo, escaso interés por el modelo competitivo y problemas de motivación causados por factores diversos (edad, competencia percibida, diferencia entre expectativas y resultados, etc.). Las mismas fuentes que informan sobre los factores que provocan el abandono, han realizado recomendaciones para contrarrestar este fenómeno y favorecer la creación de hábitos de vida activos en la población.

Hardman (1998: 68) denuncia el fracaso de los planteamientos que han predominado en el ámbito deportivo, puesto que el descenso del número de participantes en la escuela obligatoria y no obligatoria *«es el indicador del fracaso de los programas de educación física escolar para difundir mensajes importantes o es un tema que las políticas y estrategias deportivas nacionales no han sabido resolver, o ambas cosas a la vez»*. En la misma línea, García Ferrando (2006) advierte que los procesos de socialización en la práctica deportiva que se dan en el sistema escolar se han visto alterados por el abandono de este tipo de prácticas a edades cada vez más tempranas. La escuela debe buscar nuevas estrategias que motiven a los alumnos a continuar con la práctica deportiva. Kirk y Monjas (2004) confían en planteamientos lúdicos basados en la diversión y el entretenimiento, más que en el éxito competitivo para la motivación de los jóvenes que se acercan al deporte.

Para que jóvenes y adultos practiquen actividad física, es necesario plantear propuestas que satisfagan sus motivaciones, que les proporcionen satisfacción, diversión y otros beneficios de corte más utilitarista como la salud, la estética o el reconocimiento social. Tal y como afirma González Millán (2004: 9), cualquiera de las razones citadas o varias a la vez, son motivos de permanencia de los jóvenes en los programas, pero la diversión va a ser un importante reclamo para seguir o reincorporarse a la práctica deportiva después de pasar por períodos de inactividad. Ante la complejidad cultural, económica, política y social que ha alcanzado el fenómeno deportivo en nuestro país, es imprescindible desarrollar políticas deportivas diferenciadas para los distintos grupos poblacionales (en este caso para la infancia y la adolescencia) con el objetivo de aumentar sus niveles de práctica y cultura deportiva.

La visión educativa del deporte posee un gran potencial para asentar hábitos saludables de vida desde edades tempranas. El deporte educativo es un recurso decisivo para la mejora de la calidad de vida de la infancia, ayudándole a ser más activa, a mejorar sus niveles de condición física y adquirir una cultura deportiva y una disponibilidad motriz que le permita una práctica autónoma y polivalente a lo largo de su vida. Todo ello a través de metodologías lúdicas, que den respuesta a las necesidades de diversión y esparcimiento de los más jóvenes.

El significado de valor está ligado a cuestiones que suponen la elección o preferencia por algo o algún modo de hacer frente a otros posibles. Los valores son adquiridos a través de procesos de socialización en las diferentes etapas de la vida.

La adquisición de valores está asociada a situaciones habituales en el ámbito de la actividad física y el deporte. Gutiérrez Sanmartín (1995) señala que los valores suelen ser compartidos a nivel social, aunque también existen valores individuales que carecen de sentido para el resto de las personas. Decantarse por una opción u otra es fruto del aprendizaje adquirido a través del proceso de socialización. A través de los distintos agentes sociales (escuela, familia, medios de comunicación, grupo de iguales, etc.), las personas van formando su propio autoconcepto desde las edades más tempranas, en las que aprenden los valores de un modo aislado, hasta edades adultas, donde se confrontan y reajustan a través de la interacción con otras personas, situaciones o como fruto de su propia madurez. A través de ambos mecanismos, la persona interioriza y configura su propia escala de valores.

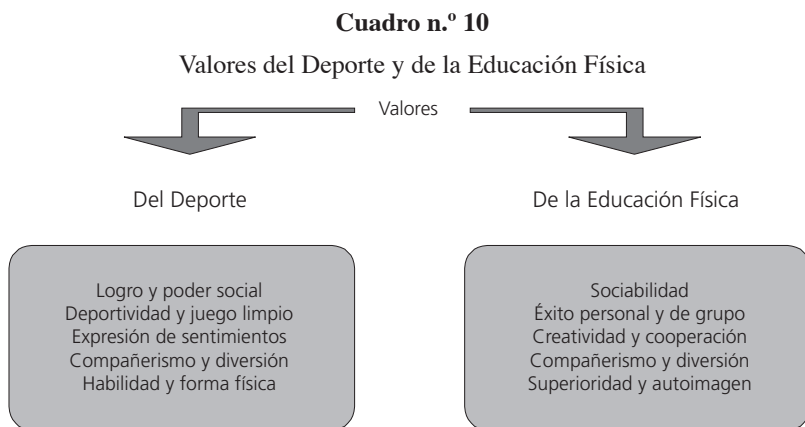
Autores como Arnold (1991) y Seirul-lo (1992) afirman que el deporte posee un potencial socioeducativo que favorece la adquisición de valores y el desarrollo de actitudes adecuadas y necesarias para la convivencia social. Pero para que las situaciones deportivas consigan estos objetivos educativos, optimizando todas sus potencialidades, es preciso orientar de forma específica la práctica.

Puig Roig (2001), Sampedro y Refoyo (2003), Pühse y Gerber (2004) profundizan en el papel del deporte como instrumento para la socialización de sus practicantes. Analizando las situaciones en las que se desarrolla la práctica deportiva puede constatarse que el deporte puede ser favorable para establecer lazos de amistad con los iguales, mejorar la autoestima y autoconfianza, conocerse mejor a uno mismo, canalizar determinados comportamientos inadecuados (que son sancionados por la presencia de las reglas), descargar energías negativas a través de su efecto catártico, relajarse y sentir el bienestar que provocan las buenas experiencias, esforzarse y superarse, etc. Por otro lado, hay consideraciones que recomiendan ser cautos respecto al deporte como promotor de procesos de socialización. En esta línea, surgen voces que interpretan que estas mismas situaciones pueden aprenderse a través de otros medios educativos, que los efectos que se le atribuyen al deporte deben ser estudiados de forma científica, que el deporte orientado al resultado puede causar problemas entre los practicantes como la generación de agresividad, violencia o competitividad desmesurada y quizás las reglas aprehendan en el niño una

justicia de tipo formal para la práctica, pero no realmente una transformación moral aplicable a otras facetas de la vida.

Aunque todavía quedan muchos aspectos por estudiar en esta perspectiva, parece claro que sólo con la práctica no se garantiza la adquisición de valores educativos. Es la orientación de estas situaciones, lo que favorecerá o no la adquisición de unas u otras conductas (Hellison, 2003; Cecchini, 2005a; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2006). De acuerdo con Montero (2002: 113), si creemos en el potencial socializador del deporte tenemos que orientar «*nuestras propuestas pedagógicas, metodológicas y tecnológicas para hacer llegar con la mayor claridad posible a la sociedad los valores en que se pretende socializar a los jóvenes*».

Es necesario explicitar qué valores se promueven a través del deporte. Las posibilidades son múltiples, ya que en cada situación, en función de los objetivos pretendidos, se van a transmitir unos u otros valores. Gutiérrez Sanmartín (1995) realiza una investigación con una muestra de 515 sujetos de entre 13 y 45 años, para conocer los valores que pueden atribuirse a la Educación Física y al Deporte, partiendo de los objetivos que cada individuo se marca al considerar tales áreas de desarrollo. Los valores destacados por la investigación pueden verse en el cuadro n.º 10.



Fuente: Gutiérrez Sanmartín (1995).

Mosquera (2004) plantea una serie de valores (tabla n.º 7), organizados en categorías con doble significado, que se pueden dar en el deporte en función de las situaciones generadas por los colectivos que estén involucrados en este ámbito.

Tabla n.º 7

Valores del Deporte en función de las dimensiones trabajadas

Dimensiones	Valores del deporte	
Competición-Recreación	Esfuerzo Sacrificio	Diversión Placer
Igualdad y Justicia-Injusticia	Para todos Deporte masculino	Para algunos Deporte femenino
Salud-enfermedad	Bienestar psicológico Relación social Terapia	Estética y apariencia Aislamiento Causa de frustración, exclusión, etc.
Ganar-perder	Ganar con juego limpio Progreso y superación	Ganar por encima de todo Resultados inmediatos
Civilizador-descivilizador	Civilizador y pacificador Disciplina Razón No violencia	Descivilizador Indisciplina Emoción Violencia

Fuente: Mosquera (2004).

Los tres autores analizan los valores del deporte y el segundo (Gutiérrez Sanmartín), además, lo hace para el caso de la Educación Física, tratando cada uno de ellos de comprobar en qué grado se adquieren o están presentes ciertos valores en las muestras que estudian. Ahora bien, si la atención de los investigadores se centrara en otros valores, los dilemas o preguntas planteadas serían otros. De ahí que, como docentes, si se pretenden conseguir cambios en determinados valores, sea preciso que las acciones educativas que se plantean estén orientadas al trabajo de dichos aspectos. Un abordaje general o inespecífico, difícilmente tendrá incidencia significativa sobre los valores de los participantes. El enfoque educativo del deporte puede incidir en el desarrollo de unos u otros valores en función de los objetivos pretendidos, del compromiso del personal docente (Durand, 1987; Jiménez Jiménez y otros, 2003; Carratalá, 2005; Orts Delgado y Mestre Sancho, 2005) y del conocimiento y aplicación didáctica de los objetivos marcados (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). Pero una vez señalados los objetivos, debería existir una acción evaluativa que permita conocer los avances de los alumnos, estudiando los progresos a partir del análisis de indicadores de comportamiento (Bravo, 2003).

En este contexto, es importante distinguir entre la socialización *en* y *a través* del deporte. La primera expresión (socializarse *en* el deporte) se refiere al aprendizaje específico y propio de cada deporte. La segunda expresión (socializarse *a través* del deporte) alude a la influencia que puede tener la práctica deportiva en otros ámbitos de la vida. El enfoque educativo debe integrar ambas perspectivas (Patriksson, 1996). De no hacerlo, estaríamos ante un planteamiento orientado al trabajo técnico y táctico del deporte sin más. Aunando ambas visiones se favorece la proyección de lo aprendido en situaciones de práctica deportiva a otras facetas de la vida.

Los procesos de socialización que el niño experimenta a través del deporte, no dejan de ser una faceta más dentro de las diversas situaciones a las que se enfrenta cada día. Sin embargo, aún dentro del ámbito específico del deporte, si las experiencias están bien enfocadas, pueden ayudar a la adquisición de determinadas habilidades sociales. Además, estos procesos de socialización contribuyen a una estructuración del autoconcepto y de la autoimagen, con la que se facilita que los niños afiancen relaciones de amistad con sus iguales, configuren sus preferencias deportivas, que serán parte importante de sus estilos de vida adultos y establezcan interacciones con los principales agentes socializadores (familia, escuela, amigos y educadores).

En el enfoque educativo del deporte, debería incidirse sobre todo en la socialización *en* y *a través* del deporte prestando especial atención a:

- La educación de la competición basada en el trabajo y desarrollo de los valores inherentes al juego limpio, lo que supone según Boixadós y Cruz (1995), el conocimiento y respeto por las normas, la buena relación con los adversarios, la igualdad de oportunidades, el rechazo de la victoria a toda costa, la actitud adecuada para ganar y perder y el compromiso de esforzarse todo lo que puedan.
- La búsqueda de prioridades que supongan una práctica deportiva con mayor orientación a la tarea que al logro, incidiendo mucho más en los procesos que en los resultados.
- La forma de plantear el deporte, de modo que permita (Amat y Batalla, 2000): el fomento del autoconocimiento y la mejora del autoconcepto, el diálogo como la fórmula ideal para solucionar conflictos, la participación frente a la exclusión, la búsqueda de la autonomía en los participantes, el empleo del error o el fracaso como elementos con potenciales educativos, el trabajo del respeto personal y la aceptación de todo tipo de diferencias sean físicas, psíquicas o sociales y, por último, el aprovechamiento de situaciones de práctica deportiva para el trabajo de habilidades sociales que favorezcan la convivencia.

A continuación profundizaremos en el primero de los tres planteamientos («*la educación de la competición*»), puesto que se le ha prestado especial atención en el ámbito deportivo y su desarrollo influye en el trabajo que puede promoverse en los otros dos.

Competir es algo muy cercano a diversas manifestaciones lúdicas y deportivas. Ya lo hemos visto al hablar de cómo el agón (junto a lo lúdico y lo edonístico), puede ser un valor educativo del deporte, tanto si el practicante trata de superarse a sí mismo, como si trata de medirse con los demás.

Existen opiniones enfrentadas sobre la moral que transmite la competición en el deporte, si bien no parece ser la competición en sí la que desarrolla valores positivos o negativos. Durán (1987) reúne las opiniones de diversos autores que defienden o critican el valor de la competición. Entre los primeros destaca la idea de que para que la competición sea realmente una fuente de socialización es básico que esté sometida a la cooperación, puesto que para realizarse se requiere un acuerdo previo común entre los jugadores y aceptar unas normas sin las cuales no es posible el enfrentamiento. Entre los argumentos que critican la moral de la competición destacan los siguientes: la transmisión del valor de la victoria y la superioridad frente a otros fomenta las conductas antisociales —algo en lo que también coincide Devís (1996)—, la trasgresión de las reglas para el triunfo (aceptada e incluso generalizada en numerosos supuestos) y la jerarquía o la búsqueda del mejor equipo o deportista, quedando atrás los que pierden.

Otros autores como Carratalá (2005), refrendan esta ambivalencia de la competición, considerándola positiva cuando:

- Se intenta superar el rendimiento de ocasiones anteriores, conseguir buenos resultados y se reconocen los logros de otros jugadores.
- Si por encima del resultado está el aprendizaje, siendo la competición un medio más para ello y no un fin.
- Los resultados permiten la reflexión sobre el trabajo previo.
- Ayuda a los practicantes a aceptar la victoria y la derrota como parte del juego, tratando de romper el paradigma de victoria-éxito y derrota-fracaso en beneficio de una mayor valoración del esfuerzo del deportista.
- Desarrolla en el practicante un mejor autoconcepto, confianza, motivación por la práctica, diversión, actitudes positivas hacia la práctica de actividad física, habilidad para manejar el estrés y la deportividad.

Y por lo contrario la competición es considerada como negativa cuando:

- Se trabaja bajo el ideal del «*ganar lo es todo*».

- Se acepta la agresión en el juego, así como la trasgresión de las reglas.
- Se trabaja con modelos competitivos de adultos.
- El participante no se siente satisfecho con su participación en la competición ni es valorado de forma positiva por su educador, padres, compañeros, etc.

Reiteramos la idea de que la manifestación educativa del deporte y, dentro de ella, la educación de la competición, va a depender de los objetivos, metodologías didácticas y condiciones que el educador emplee para que la práctica deportiva sea un medio de aprendizaje de determinados valores considerados positivos. Por lo tanto, puede enseñarse la competición, empleándola como medio de motivación, de aprendizaje y formación, pero no como fin último. De acuerdo con Orts Delgado (2003) esto puede llevarse a cabo siempre y cuando se controlen factores como la sobrevaloración del resultado, la especialización temprana o la violencia en el juego, entre otros aspectos. De este modo, entendemos la competición más como un proceso que como producto (ver tabla n.º 8).

Tabla n.º 8

La competición como proceso o como producto

Criterio	Competición como proceso	Competición como producto
Organizador	La participación	La victoria
Objetivo	Mejorar el rendimiento	Superar al adversario
Relación intragrupal	Cooperativa	Competitiva por encima de todo
Adversario	Medio que facilita la propia progresión	Enemigo a superar
Competición	Forma parte del proceso de participación deportiva	Es el origen y fin del entrenamiento

Fuente: Montero (2002).

Emplear la competición como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa por acercarla a los alumnos que deseen participar en ella sin discriminación alguna, adaptando las diferentes modalidades deportivas al niño y no a la inversa, modificando si es necesario reglas, instalaciones, material y situaciones de juego. También requiere de una oferta diversifi-

cada en la que se pueda competir favoreciendo una formación deportiva polivalente, plantear el desarrollo de competiciones mixtas y posibilitar que tanto el educador como el árbitro puedan intervenir en su transcurso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz García, 2005). El reto es difícil en una sociedad cada vez más competitiva y que valora el éxito y la victoria por encima de casi todo, pero es necesario aportar un enfoque educativo a la competición para que todos puedan disfrutar de sus beneficios. De nuevo el peso recae sobre el educador, al que se reconoce como una pieza clave del enfoque educativo del deporte, puesto que él es quien ha de enseñar el deporte además de «*propiciar el ambiente y las situaciones adecuadas, y hacer de guía al jugador para que en él se desarrollen los valores... (compañerismo, juego limpio, respeto, trabajo en equipo...)*» (Aragón, 2003: 274).

Pero la educación de la competición, requiere múltiples transformaciones promovidas por los agentes responsables de la organización del deporte, entre otras:

- A nivel político es necesario cambiar las estructuras del deporte en edades escolares y tratar de modificar objetivos a gran escala, desarrollando sistemas de competición que realmente fomenten la participación de todos y garanticen la equidad entre los participantes. Es necesario clarificar las metas de la competición en edades escolares desde las esferas políticas, puesto que es muy diferente promocionar un enfoque basado en la detección de talentos que orientarlo a la formación de la infancia a través del deporte. Quizás los éxitos deportivos de una minoría sean suficientes para ciertos sectores, pero desde una perspectiva social la visión educativa de la competición puede aportar grandes beneficios a largo plazo. Con una adecuada estimulación, se pueden movilizar los agentes implicados en el deporte en edades tempranas: deportistas, padres, amigos, centros educativos, clubes, etc. Así se va configurando un marco socializador cuyo objetivo final consiste en el disfrute de la práctica deportiva y la promoción de hábitos saludables en el presente y para el futuro, además de contribuir a la prevención de problemas de salud, consumo de drogas, inadaptación social, etc.
- A nivel docente es necesario que la práctica se oriente hacia la prevención y la socialización. El educador tiene tal importancia que, en función de cómo contemplan las prácticas, así como el clima en que podrán desarrollarse, se promoverán unas u otras opciones de aprendizaje. Podemos hablar de dos climas en la práctica deportiva (Monteagudo, 2000): el que está orientado a la tarea y el que lo está al resultado.

El clima orientado a la tarea trata de que los practicantes valoren la realización de las actividades, teniendo como referencia el proceso en el que se desarrolla. El centro de la actividad es el propio practicante, siendo prioritaria su progresiva mejora. En este caso el niño obtiene el disfrute no tanto de la victoria o de su superioridad ante los demás, sino de su progreso en la adquisición de habilidades y técnicas para mejorar la ejecución deportiva.

Cuando el clima se orienta al resultado, la preocupación final es obtener la victoria. Bajo esta situación se crean dinámicas competitivas con sensaciones agradables para los mejor dotados y más negativas para los menos habilidosos. La satisfacción que obtenga el niño depende de que siga siendo bueno en las prácticas, porque así es reforzado a pesar de lo que haga para conseguir el éxito.

Una investigación realizada por Tod y Hodge (2001) demuestra que los deportistas orientados hacia el resultado emplean razonamientos basados en el propio interés y en el deseo de ganar por encima de todo. Mientras que en aquellos cuya orientación es mixta (hacia la tarea y al resultado), existe mayor preocupación por los demás.

Por lo tanto, la concepción educativa del deporte debe centrarse en climas orientados a la tarea, no solo para la promoción de actitudes favorables en los practicantes, sino también porque dichas actitudes aumentan su motivación hacia la práctica deportiva, ya que su mejora personal es lo que les vincula a la actividad.

- A nivel familiar, los padres son otro factor importante a la hora de favorecer que sus hijos participen y se formen a través de la práctica deportiva, no en proyectar en ellos sus expectativas deportivas.

Ruiz Pérez y otros (2001) señalan que, tras el análisis de diversas investigaciones, se ha llegado a la conclusión de que la familia es el agente de socialización deportiva más importante en los niños. Es importante que los padres favorezcan la participación de sus hijos a través de diversas vías, como el conocimiento de las distintas posibilidades de la oferta deportiva, el apoyo a la participación de sus hijos y la promoción de un estilo de vida activo en la familia. Las actitudes familiares hacia el deporte (como espectadores y como practicantes) son el primer escenario en el que el niño puede observar, imitar y desarrollar actitudes de cara a la práctica deportiva (Torregrosa, 2004).

Los padres tienen un papel decisivo en la elección de la actividad deportiva que practicarán sus hijos, por lo que deberían tener en cuenta sus inquietudes en este proceso. También deberían preocuparse por cómo se lleva a cabo esta práctica, tratando de ser comprensivos y preocuparse por el progreso de sus hijos, reforzándolos cuando sea necesario.

Aunque en los últimos años se han producido avances importantes, parece que las estructuras encargadas de organizar el deporte de la infancia todavía no han superado el modelo basado en la victoria: se premia y valora el triunfo por encima de todo, sin sopesar las consecuencias que ello tiene en la formación de valores de los deportistas y espectadores. Se ha iniciado una transformación a gran escala que potencia la formación a través del deporte con finalidades educativas, socializadoras y lúdicas, pero que debe ser reforzada y generalizada en lo sucesivo para garantizar la consecución de sus objetivos.

EDUCACIÓN DEL OCIO

Otro de los centros de interés vinculados con la visión educativa del deporte aborda su relación con el ocio. Se destaca la importancia que tiene la educación mediante los programas deportivos para la utilización constructiva del ocio de los educandos y la prevención de hábitos nocivos como la delincuencia, el alcoholismo u otras problemáticas, a través de la promoción de estilos de vida activos y saludables.

Este enfoque ha ido moldeándose al amparo de las transformaciones sociales de las últimas décadas, que han situado la gestión del tiempo en el centro de la vida de las comunidades y han propiciado una revalorización del ocio, que se percibe como un derecho público.

Un ocio al que, tal y como explica Cuenca (2000: 72), se percibe como *«un área de experiencia humana de desarrollo, una fuente de salud y de prevención de enfermedades físicas y psíquicas, un derecho humano que parte de tener cubiertas las condiciones básicas de vida, un signo de calidad de vida y un posible potencial económico»*. Como vivencia personal, es algo no obligatorio y no utilitarista en tanto que se eligen las actividades a realizar en función de la satisfacción que le otorga a cada sujeto. Esta característica del ocio se asocia, según Caride (1998: 23), con *«actitudes, iniciativas y comportamientos que se realizan con la intención de lograr satisfacciones personales, de mejora individual y colectiva»* y como consecuencia de esta forma de concebir el ocio, es más importante el significado que tiene aquello que se hace, su utilidad para la formación y desarrollo, que la propia actividad en sí.

Partiendo de una determinada concepción del ocio, resulta más sencillo analizar su relación con el deporte, que ha sido estudiada por Ramallal (2004) en función de las diversas realidades en las que confluyen ambos ámbitos, como son: la práctica deportiva, la actividad recreativa de carácter mimético (como es el caso de la asistencia a acontecimientos deportivos en directo), o el ocio pasivo que se realiza a través de actividades como leer la prensa deportiva, escuchar los deportes por la radio

o ver deporte por televisión. Cuenca (2000: 230) plantea esta relación desde otro punto de vista, no sólo porque el deporte haya contribuido a la creación del tiempo de ocio moderno, sino también porque la propia historia del deporte «*es un fiel reflejo de la última etapa de la historia del ocio*» y está íntimamente ligada a las dimensiones que lo integran. Se ha producido tal diversificación de las actividades de ocio, que este autor nos habla de la existencia de una serie de dimensiones que configuran el ocio actual: lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria, a las que se añade la educativa, como una forma de explicitar un conjunto de propuestas basadas en la satisfacción que produce a muchas personas la posibilidad de desarrollar sus conocimientos y habilidades durante su tiempo libre.

La evolución del deporte actual ha provocado la existencia de gran diversidad de modalidades con múltiples posibilidades de adaptación. Esto ha hecho posible que las diversas manifestaciones deportivas se vayan adaptando en su desarrollo y evolución, a las dimensiones del ocio anteriormente señaladas.

Tras comprobar la conexión existente entre las manifestaciones del deporte y del ocio (ver tabla n.º 9), nos detendremos brevemente en analizar cómo la visión educativa del deporte puede relacionarse a través de sus prácticas con las dimensiones del ocio.

Para indagar acerca de las relaciones existentes entre la visión educativa del deporte y las dimensiones del ocio vamos a seguir las aportaciones de Cuenca (2000), San Salvador del Valle (2000) y Gambau y Rodríguez (2000), en las que destacan argumentos como los siguientes:

- La dimensión lúdica, cuyas finalidades principales son el descanso y la diversión, se manifiesta en múltiples actividades realizadas bajo la concepción educativa del deporte. El descanso que busca esta dimensión es entendido como cambio de actividad (descanso activo) o separación de la vida cotidiana a la que se enfrentan los niños en edad escolar cada día. En cuanto a la diversión, se comprende como una serie de actividades que evaden, recrean y amenizan. Quizás sea esta dimensión una de las más ligadas al deporte y a su visión educativa por la vinculación existente entre este ámbito y el juego, y también al propio hombre, ya que su realización le aporta equilibrio personal. Actualmente la infancia, sobre todo en las ciudades, está sometida a largas jornadas escolares y el juego libre desarrollado en las calles y plazas casi ha desaparecido de sus vidas. Esta dimensión pone a disposición de los niños y niñas parte del espacio y del tiempo que necesitan para el juego, imprescindible en su formación y desarrollo personal.

Tabla n.º 9

Dimensiones del ocio y visión educativa del deporte

Dimensiones del ocio	Conceptos clave	Ámbitos del deporte	Visión educativa del deporte
Lúdica	Descanso, diversión, juego	Juegos y deportes recreativos	El juego como medio para aprender
Creativa	Crecimiento personal, expresión, autorrealización.	Prácticas de interiorización y actividades expresivas	Danza, aeróbic, patinaje, coreografías, etc.
Festiva	Vivencia extraordinaria, socialización, identidad colectiva, fiesta, espectáculo	Juegos y deportes tradicionales, jornadas y fiestas deportivas, espectáculos deportivos	Juegos tradicionales, fiestas puntuales, exhibiciones, competiciones en el centro, etc.
Ambiental - Ecológica	Contacto con la naturaleza, conocimiento del entorno, vivencias adrenalfmicas-intensas	Actividades al aire libre, deportes de riesgo y aventura, deporte en espacios urbanos	Aprovechamiento del patrimonio urbano y natural
Solidaria	Desarrollo comunitario, voluntariedad, lucha contra desigualdades	Deportes colectivos, voluntariado deportivo y «Deporte para Todos»	Valores del deporte y «Deporte para Todos»
Educativa	Aprendizaje-formación, desarrollo de aptitudes	Escuelas deportivas y asesoramiento deportivo	Aprendizaje de habilidades y cultura físico-deportiva

Fuente: Fraguera y Varela (2005).

Un ejemplo de esta dimensión dentro de la perspectiva educativa del deporte es el empleo del juego como recurso metodológico en el aprendizaje de habilidades deportivas.

- La dimensión creativa del ocio tiene como objetivo el desarrollo personal a partir de un mejor conocimiento de uno mismo (interiorización) y de la exploración de sus posibilidades de comunicación con el entorno (expresión).

El vínculo entre esta dimensión del ocio y la visión educativa del deporte se refleja en dos aspectos: por un lado el desarrollo de prácticas destinadas a una mejor conocimiento y autocontrol per-

sonal, como las actividades de relajación, yoga, tai-chi; por otro lado, propuestas rítmico-expresivas como la danza, el aeróbic o el patinaje, especialmente propicias para el desarrollo creativo, empleando el cuerpo como medio de expresión de ideas, sentimientos o emociones.

- La dimensión festiva del ocio necesita de un adecuado estado de ánimo por parte de las personas que la disfrutan, las actividades tienen carácter extraordinario y forman parte de la identidad de cada cultura, pueblo o institución.

Determinadas manifestaciones de la visión educativa del deporte se adaptan perfectamente a esta dimensión por la vinculación con la tradición y su poder de convocatoria. En concreto, algunos ejemplos de la dimensión festiva del ocio que se asocian a la visión educativa del deporte, son determinadas celebraciones que suelen realizarse en horario extraescolar, como los juegos y deportes tradicionales. También ciertos actos festivos que tienen lugar en los fines de trimestre y curso, que se llevan a cabo en jornadas festivas en las que los alumnos realizan exhibiciones de actividades como puede ser el patinaje o el aeróbic. Asimismo pueden incluirse aquí los encuentros de diferentes modalidades deportivas, como el fútbol o el baloncesto, de marcado carácter social y que suponen vivencias extraordinarias (al salirse de los parámetros cotidianos de la práctica que realizan los participantes).

- La dimensión ambiental y ecológica del ocio pone en relación al individuo con el entorno físico, social y psicológico que le rodea. En este sentido, tanto los ambientes naturales como los espacios urbanos, son contextos potencialmente interesantes para el desarrollo de vivencias de ocio.

Con todo, y a pesar de las potencialidades inherentes a esta visión educativa del deporte, cabe decir que no se ha profundizado suficientemente en este ámbito del ocio, puesto que las especiales problemáticas organizativas vinculadas a sus propuestas (recursos económicos, desvinculación del centro educativo, escasa iniciativa, responsabilidad civil, etc.) han dificultado su aprovechamiento en el ámbito extraescolar. Las diversas posibilidades a contemplar en el binomio dimensión ambiental y ecológica del ocio-visión educativa del deporte son, entre otras:

- a) El aprovechamiento del patrimonio urbano para distintas actividades, como las rutas urbanas (por ejemplo caminando, en patín o en bicicleta), la celebración de actividades lúdicas y deportivas en plazas, zonas de juego, etc. Incluso se ha planteado

en los últimos tiempos la posibilidad de realizar nuevas actividades extraescolares de carácter urbano como el «skateboard» u otros.

- b) El aprovechamiento del patrimonio natural para distintas actividades cuyo principal atractivo es el contacto con la naturaleza, la contemplación del paisaje y la práctica de actividades físicas. Se pueden realizar desde actividades de intensidad media-baja como senderismo, cicloturismo o recorridos a través de paseos marítimos o fluviales, o aprovechar el entorno natural para realizar prácticas de riesgo y aventura que persiguen vivencias intensas como la escalada, el piragüismo, el surf, el «body-board» o la vela, entre otras.

- La dimensión solidaria del ocio hace especial hincapié en el desarrollo comunitario, en la medida en que su funcionamiento se lleva a cabo desde la necesidad de que todas las personas puedan ocupar su tiempo libre y participar en actividades de ocio sin discriminación alguna. Por otro lado, esta dimensión persigue la formación y el desarrollo personal en valores sociales de los participantes.

La relación existente entre esta dimensión y la visión educativa del deporte tiene una doble vertiente: por un lado la práctica de los deportes en general y de los colectivos en particular (siempre y cuando exista un enfoque educativo específico), permite desarrollar valores sociales como la solidaridad, la capacidad de compartir y trabajar en grupo, el sacrificio personal en beneficio del colectivo, la lucha por objetivos colectivos, el respeto por los demás y por las normas, la aceptación de la victoria y la derrota, etc.

Por otro lado, esta visión del deporte incide en el desarrollo del «*Deporte para Todos*», que tiene como máxima acercar y posibilitar la práctica de actividad física y deporte a toda la población, sin discriminación alguna por motivos de edad, sexo, condición física, social, cultural o étnica, que genere situaciones de inclusión y entienda el deporte y la actividad física como medio adecuado para el desarrollo social.

En esta línea, Monteagudo (2005) destaca la existencia de tres niveles en la implantación del derecho al ocio y al deporte. Para alcanzar la expresión completa de este derecho es necesario garantizar no sólo el acceso a la oferta (1.º nivel), sino también un desarrollo no discriminatorio de la práctica deportiva (2.º nivel), para finalmente alcanzar las condiciones de continuidad (3.º nivel) que permitan a los ciudadanos autogestionar sus prácticas deporti-

vas y definir sus hábitos de ocio. Aunque las propuestas vinculadas al primero de los niveles son las más numerosas y han supuesto un importante avance en la democratización de la oferta deportiva, el desarrollo de las dos últimas es imprescindible para que el deporte se constituya en un recurso efectivo para aumentar el bienestar y la calidad de vida de los ciudadanos.

- La dimensión educativa del ocio está muy relacionada con la visión educativa del deporte. Cuenca (2000: 240) reflexiona al respecto y se pregunta «¿podemos pensar que, espontáneamente, seremos capaces, la mayoría de las personas, de llegar a este tipo de vivencias sin ninguna ayuda?». Efectivamente, la mayoría de las personas necesitan de una adecuada educación del ocio para poder conocer las distintas posibilidades que se pueden llevar a cabo y luego elegir en función de sus necesidades, intereses y gustos. A través de la vivencia de las actividades de ocio, adquieren habilidades y desarrollan competencias que les permiten profundizar en temáticas de su interés, contribuyendo a su desarrollo personal.

La estrecha relación existente entre esta dimensión y la visión educativa del deporte en la infancia se pone de manifiesto cuando la práctica deportiva en edades escolares intenta favorecer procesos formativos que aumenten los recursos para la ocupación activa del tiempo de ocio. La visión educativa del deporte debe servir para que el niño adquiera a lo largo de la Educación Primaria y en edades sucesivas aprendizajes de habilidades y conocimientos que le permitan desarrollar su cultura deportiva. Además debe ayudarles a proyectar y ampliar estos conocimientos en las actividades deportivas de ocio que realice a lo largo de la vida. Tales procesos educativos pretenden favorecer una práctica deportiva consciente y ofrecer recursos a los ciudadanos para incorporar sus conocimientos, necesidades e intereses al proceso de toma de decisiones sobre la ocupación activa de ocio.

Una adecuada educación del ocio en el ámbito deportivo favorecerá el desarrollo de estilos de vida activos. Para ello es fundamental aportar al niño amplias experiencias para la adquisición de habilidades y prevenir problemas de torpeza motriz y de baja autoestima, vinculados con un pobre desarrollo motor.

La infancia es una etapa clave para la adquisición de habilidades motrices, dada la capacidad y disposición que tienen los niños para el aprendizaje motor. Durante esta etapa deben recibir una estimulación que les garantice la adquisición de una amplia disponibilidad motriz para aprender y disfrutar de la práctica deportiva duran-

te la infancia y seguir desarrollándola a lo largo de su ciclo vital. Monteagudo (2000) destaca la importancia de estos años: a largo plazo porque la adquisición de determinados aprendizajes técnicos y habilidades deportivas de carácter general aporta una base al niño para que, si lo desea, pueda perfeccionarlas en un futuro; a corto-medio plazo repercuten en su proceso de maduración personal, en la autoestima y en la propia motivación de cara al aprendizaje y práctica deportiva.

El objetivo de la visión educativa del deporte no es modelar al niño, sino dotarle de una competencia motriz que le permita adaptarse a variadas situaciones de práctica no solo deportiva, sino también de su vida diaria. Así entendido, el deporte debe permitir el desarrollo de habilidades motrices, que están relacionadas con aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad, respetando las etapas del desarrollo de la infancia. Esto supone poner en juego diversos factores:

- Las capacidades perceptivas (esquema corporal, tono-actitud, lateralidad, respiración, relajación, espacio y tiempo) y coordinativas (coordinación y equilibrio).
- Las capacidades condicionales: fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad.
- Las habilidades y destrezas motoras básicas como desplazamientos, saltos, giros y manipulaciones.
- Las habilidades genéricas que Arráez y otros (1995: 100) definen como «*patrones de movimiento comunes entre diferentes gestos deportivos*» y que resultan del enlace de varias habilidades básicas con diferentes niveles de dificultad. Forman parte de diversos gestos deportivos, siguen los mismos patrones de movimiento y su desarrollo posibilita la transferencia positiva de una práctica deportiva a otra.
- La introducción a las habilidades específicas en contextos determinados, como por ejemplo el bote en baloncesto o la recepción en balonmano. Este tipo de habilidades llevan consigo objetivos de eficiencia: se intenta lograr metas concretas con la mayor economía operacional posible. Díaz Lucea (1999) indica que las habilidades específicas forman parte de las distintas acciones y movimientos de los deportes, juegos tradicionales, actividades expresivas, actividades en la naturaleza o de la propia condición física, entre otras.

Estos factores han de abordarse teniendo en cuenta el nivel de desarrollo motor del niño. De este modo, al plantearse un programa

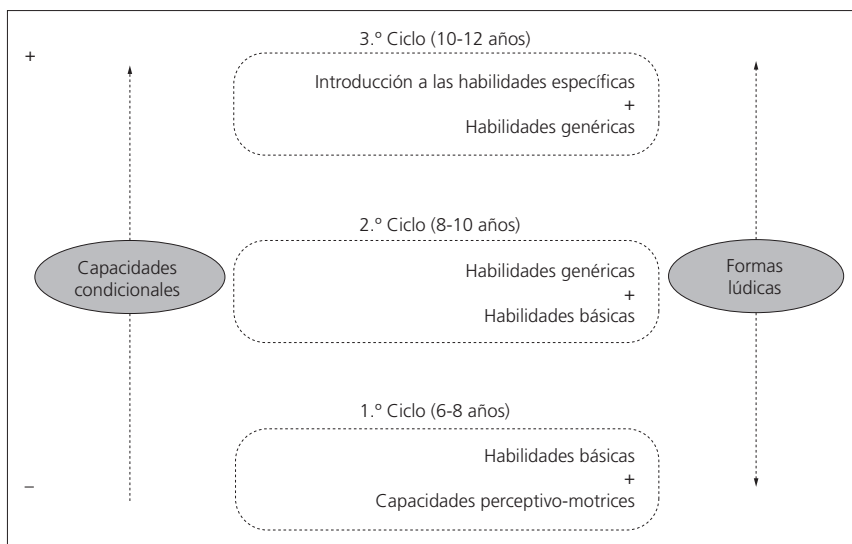
de actividad físico-deportiva destinado a colectivos en edad escolar, es adecuado comenzar (6-8 años) experimentando, a través de metodologías lúdicas, diversas actividades que les ayuden al desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices con las que irán conociendo su cuerpo y las posibilidades de movimiento. Al mismo tiempo, y de forma global, se incidirá en el desarrollo de las habilidades motrices básicas que pueden ser un medio para el trabajo de las perceptivas.

En un segundo nivel (8-10 años) y a medida que van progresando el grupo, comienza el desarrollo de las habilidades genéricas. Es necesario llevar a cabo un trabajo globalizado, polivalente y poco específico, aplicado a múltiples situaciones tratando de ampliar el bagaje motriz para que luego exista mayor transferencia en el ciclo siguiente.

Por último, se abordará la iniciación a las habilidades específicas (10-12 años), tanto las individuales (botes, lanzamientos, fintas, etc.), como las colectivas (pase y recepción, empleo de espacios libres, etc.) de forma sencilla, en progresión y siguiendo con metodologías lúdicas (Giménez y Castillo, 2001) .

Cuadro n.º 11

El trabajo de las habilidades en la visión educativa del deporte en Educación Primaria



Esta estructuración no es igual para todos los grupos, ni los intervalos de edad deben ser considerados como compartimentos estancos, sino como orientaciones: la interrelación entre las fases será imprescindible para que el aprendizaje sea efectivo, dependiendo de los niveles adquiridos por cada grupo. La consigna es que exista una formación polivalente, poco específica y que conforme lleguen al último ciclo de Educación Primaria, estén en disposición de elegir con criterio la actividad o actividades físico-deportivas en las que quieren profundizar y seguir desarrollándose de forma más específica.

Uno de los aspectos que ejercen mayor influencia en el éxito de los procesos orientados a la enseñanza-aprendizaje de las habilidades, es el planteamiento metodológico. Contreras (1998) y Romero Granados y Calvo (2000) distinguen dos formas antagónicas de enseñar: el modelo técnico —o tradicional como lo denomina Blázquez (1999)— y el modelo comprensivo.

El modelo técnico o tradicional está centrado en el aprendizaje de elementos técnicos, dando menor relevancia a su aplicación dentro del propio juego, lo que va en detrimento de la práctica real del mismo. Romero Granados y Calvo (2000) plantean que es un modelo que se orienta al resultado y mide el progreso en función del dominio técnico, para lo que es necesario practicar y repetir los gestos. Sus propuestas dejan poca iniciativa y creatividad al practicante, que no se pone en situación de juego hasta que domina la técnica, de modo que aprende el gesto en condiciones controladas, con las dificultades que luego supone integrarlo al contexto incierto del juego. Esta forma de enseñanza puede resultar aplicable a algunos deportes individuales e incluso colectivos, como por ejemplo el voleibol, en el que inicialmente hay que realizar un trabajo más técnico, pero también en estos casos existen metodologías más lúdicas e integrales para el desarrollo de estos gestos.

El modelo comprensivo se centra en la mejora y el esfuerzo que realiza el alumno, siendo el propio proceso de enseñanza-aprendizaje el objetivo, y no tanto el aprendizaje de la técnica. Si en el modelo anterior se progresaba desde la técnica hacia el juego, este modelo se organiza a la inversa: del juego (táctica) a la técnica, esto es, comprender el juego en primer lugar para después trabajar las habilidades específicas que se necesitan en él.

El modelo técnico ha sido ampliamente utilizado en procesos de aprendizaje del deporte en edades tempranas, debido en gran parte a la asimilación de metodologías de entrenamiento del deporte competitivo de alto nivel. Sin embargo, actualmente se cuestiona

su validez más allá de contextos técnico-competitivos y se asume su limitada capacidad para contribuir a la adquisición de hábitos de vida activos y a la educación del ocio desde el ámbito físico-deportivo. El modelo comprensivo permite una mayor adaptación a los procesos de aprendizaje propios de la infancia y posee flexibilidad para responder a sus motivaciones e intereses, lo que lo sitúa como el enfoque más adecuado para el desarrollo de las habilidades físico-deportivas en edad escolar y asentar las bases de una cultura deportiva basada en la participación.

En esta línea, Sergio (2000) plantea dos principios metodológicos a respetar en el aprendizaje de las habilidades físico-deportivas en edades escolares:

- Partir de lo sencillo a lo complejo: cualquier planteamiento debe ser un reto para el niño, ha de implicar mecanismos perceptivos, decisionales, motores o de relación para solucionar los problemas generados. Conforme el nivel de recursos de los niños aumenta, también será mayor el nivel de dificultad en las tareas que emprendan.
- Ir de las fórmulas genéricas a las específicas: proporcionando una base amplia de movimientos globales, poco específicos y aplicables a cualquier situación lúdica y adaptables a uno o varios deportes, evitando de este modo la especialización temprana. Para aplicar este principio, el educador debe comenzar desarrollando formas lúdicas simples para, de modo paulatino, utilizar juegos más estructurados, hasta llegar al deporte. Los gestos serán inicialmente globales para luego ser más técnicos (específicos). Los elementos estructurales del juego (espacio, tiempo, objetivo, móvil y número de jugadores) serán primero genéricos y variados, después se irán pareciendo más a los del deporte en cuestión.

Devís (1996) refuerza este planteamiento añadiendo otros principios a seguir en el desarrollo de esta metodología como son: partir de la globalidad, trabajar las situaciones reales de juego, plantear situaciones que el alumno tenga que comprender y resolver, trabajar la técnica como parte de la situación real de juego, sustituir las demostraciones y explicaciones del educador por la acción del alumno, desarrollar el aprendizaje a través del juego más que por medio de la repetición, solucionar los posibles errores través del trabajo de capacidades y disminuir la competitividad en favor de la cooperación.

Como indica Giménez (2001), el aprendizaje del deporte en edades escolares debe abordarse a través de un enfoque comprensivo, que supone un trabajo más integral e integrador, a la vez que menos

competitivo que el contemplado desde la visión tradicional. Con estos parámetros se prioriza la participación, la creación de hábitos de práctica, el empleo de la educación de la competición, así como la práctica polideportiva.

A través de la unión entre la educación del ocio y la visión educativa del deporte, se pretenden desarrollar vivencias que contribuyan a consolidar hábitos de ocio activo, así como a generar recursos para que los participantes autogestionen sus prácticas. Se busca concienciar a las personas acerca de la importancia de la inclusión del deporte en sus rutinas de vida y en especial en el tiempo libre, y por lo que respecta a los niños, que puedan conocer alternativas a las ofertas de ocio más extendidas (televisión, medios informáticos, botellón, etc.). Estas pretensiones deberían tener efectos preventivos sobre las dimensiones negativas del ocio relacionadas con la adquisición de hábitos perjudiciales para la salud (ocio pasivo, consumismo, alcohol y otras drogas, sedentarismo).

Experiencias y buenas prácticas

A continuación se presentan algunas experiencias que recogen o sintetizan las pautas de actuación expuestas en el punto anterior y que constituyen ejemplos prácticos que, desde distintas perspectivas, exploran el potencial socioeducativo del deporte.

Para agrupar las experiencias, se toman como referencia los mismos centros de interés empleados en el punto anterior: la educación para la salud y el desarrollo de estilos de vida activos, la educación en el ámbito de los valores y la educación del ocio.

Dada la complejidad de nuestra sociedad y en el contexto de profundos cambios que viene experimentando por los efectos de la posmodernización y de la globalización, la amplitud y diversidad de los programas deportivos existentes para hacer frente a las problemáticas sociales es enorme. La oferta se ha hecho cada vez más específica y diferenciada en busca de una mayor adaptación a las características de cada colectivo poblacional para incidir sobre él de la forma más efectiva posible. En este caso, nos centramos en las propuestas diseñadas para la infancia o que la incluyen dentro de sus posibles destinatarios, tomando los centros de interés citados anteriormente como referencia para la elección de las temáticas.

Se trata de propuestas que, a través del deporte educativo, ofrecen respuestas innovadoras, eficientes y coherentes a sus problemáticas específicas. No se presentan como modelos a seguir, sino como referencias que

pueden ilustrar las pautas teóricas anteriormente comentadas, además de orientar o inspirar a personas o instituciones en el desarrollo de nuevas iniciativas, adaptadas a sus objetivos, recursos y territorios.

EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y DESARROLLO DE ESTILOS DE VIDA ACTIVOS

La promoción de la salud ha pasado a ser una de las preocupaciones prioritarias de las políticas socioeducativas en los últimos años. Esto se ha traducido en la proliferación de iniciativas para la concienciación y el incremento del conocimiento sobre la vinculación de la actividad deportiva con la salud, la facilitación de las condiciones para la práctica deportiva, ya sea habilitando espacios o instalaciones o asesorando para la participación, con la vista puesta en la consecución de modos de vida más activos y saludables.

En esta línea, destacamos la aparición de planes de acción a gran escala que ofrecen respuestas específicas a las necesidades de colectivos concretos y se basan en estrategias integrales, que coordinan y hacen converger los esfuerzos de los distintos agentes socioeducativos en una misma dirección.

En el caso de la educación para la salud en la infancia, presentamos, a modo de ejemplo, el programa del Gobierno de Reino Unido «Healthy Schools». Es una iniciativa nacional a largo plazo destinada a la promoción de la salud y el desarrollo personal de la infancia y de la juventud. Se estableció en 1999 como una colaboración entre el Departamento de Salud y el Departamento de Infancia, Escuelas y Familia. Ofrece a la infancia y a la juventud recursos para desarrollar sus habilidades y mejorar su conocimiento sobre temas relacionados con la salud, la toma de decisiones sobre su tiempo libre, además de ayudarles a desarrollar todo su potencial en distintos aspectos del comportamiento.

Se trata de una estrategia integral desde la escuela que implica el trabajo con niños, jóvenes, padres, profesores y el resto de la comunidad educativa para desarrollar los fundamentos y las estructuras que permitan mejorar la calidad de vida de los destinatarios. Este proceso promueve el desarrollo físico y emocional de todos los miembros de la comunidad escolar.

El programa pretende que los niños y los jóvenes mejoren su salud y sus logros tanto en la escuela como en la vida. El punto de partida es la convicción de que ofreciendo oportunidades en la escuela para mejorar la salud emocional y física se puede promocionar la salud a largo plazo, reducir las desigualdades, aumentar la inclusión social e incrementar sus logros.

Los principales objetivos de «Healthy Schools» son:

- Apoyar el desarrollo de comportamientos saludables en la infancia y la juventud.
- Ayudar a aumentar el rendimiento de la infancia y la juventud.
- Ayudar a reducir las desigualdades relacionadas con la salud.
- Promocionar la inclusión social.

Uno de los elementos centrales del programa es la aproximación integral desde la escuela a los objetivos que se quieren conseguir. Conseguir una vida saludable no es una cuestión que dependa de la infancia y la juventud, sino una responsabilidad de toda la comunidad escolar. Y tampoco es una cuestión a abordar únicamente desde el currículum (horario lectivo), sino durante toda la jornada escolar.

Los 10 elementos que vertebran este planteamiento integral desde la escuela son los siguientes:

- Liderazgo, gestión y capacidad de cambio.
- Desarrollo de políticas específicas.
- Planificación curricular y trabajo con agentes externos.
- Enseñanza y aprendizaje.
- Cultura escolar y relación con el entorno.
- Dar la palabra a la infancia y la juventud.
- Suministrar servicios de apoyo a los alumnos.
- Atender las necesidades de desarrollo profesional, de salud y de bienestar del personal.
- Partenariados con los padres o tutores y con las comunidades locales.
- Evaluar los logros de la infancia y la juventud.

El programa cuenta con 4 áreas de actuación, cada una de las cuales debe desarrollar los elementos enumerados anteriormente. Las áreas son:

- Educación personal, social y saludable.
- Alimentación saludable.
- Actividad Física.
- Salud emocional y bienestar.

A través de un riguroso sistema de garantía de la calidad, puede conseguirse la distinción de «Escuela Saludable» reconocimiento otorgado a nivel nacional por los promotores del programa. Cualquier colegio que quiera adquirir esta distinción debe reunir ciertos criterios en cada una de las 4 áreas de actuación comentadas. Estos criterios forman parte del sistema general de evaluación de los centros educativos (Estándares Educativos) de Reino Unido.

Mediante una auditoría, se identifican las necesidades y las acciones a realizar en los colegios participantes en el programa para acercarse a los

indicadores de calidad que permiten obtener la distinción de «Escuela Saludable».

El programa presta apoyo a las escuelas en aquello que necesitan para mejorar sus indicadores de calidad. Los colegios se autovalidan cuando están seguros de que reúnen los criterios necesarios y poseen las evidencias que permiten documentarlo.

El Gobierno se ha fijado el objetivo de conseguir que en el año 2009 todos los centros escolares del país estén participando en el programa nacional «Healthy Schools» y que el 75% de ellos logren la distinción de «Escuela Saludable». Actualmente, el 96% de las escuelas del país participa en el programa y el 67% ha conseguido el reconocimiento de «Escuela Saludable».

En lo referente al área de *actividad física*, el programa destaca la importancia de la práctica físico-deportiva para conseguir que la infancia sea más saludable. Para ello plantea que los colegios deben poner a disposición de los más jóvenes oportunidades para ser físicamente activos y para comprender cómo la actividad física les ayuda a ser más sanos y a adquirir hábitos de vida más adecuados.

Los criterios señalados para el área de actividad física son los siguientes:

1. Proporciona liderazgo y gestión para desarrollar y hacer un seguimiento de su política sobre actividad física.
2. Tener una política sobre actividad física integral, desarrollada a través de consultas, implementación, seguimiento y evaluación del impacto.
3. Asegurar un mínimo de 2 h de actividad física estructurada a la semana para todos los niños y jóvenes dentro o fuera de su currículum escolar.
4. Proporcionar a todos los niños y jóvenes oportunidades de participar en un amplio rango de actividades extraescolares que promuevan la práctica de actividad física.
5. Consultar a los niños y jóvenes su opinión sobre la oferta de actividades físicas de su escuela, identificando las principales barreras para la participación y buscando soluciones para eliminarlas.
6. Implicar a los coordinadores del deporte escolar (cuando los haya) y a otros recursos de la comunidad en la organización de las actividades.
7. Animar a los niños, jóvenes, padres o tutores y al personal docente a caminar o ir en bicicleta a la escuela en condiciones seguras, utilizando el «Plan de Viaje a la Escuela».
8. Darle a los padres o tutores la oportunidad de implicarse en la planificación y puesta en marcha de las actividades físicas y ayu-

darles a comprender los beneficios de la práctica de actividad física para ellos mismos y para sus hijos.

9. Asegurarse de que las personas que imparten las actividades físicas han tenido una formación adecuada.
10. Animar a todo el personal docente a comprometerse en la promoción de la actividad física.

A cada uno de estos indicadores se le asocian las evidencias requeridas para documentar que la escuela cumple este requisito, lo que facilita la autoevaluación y clarifica el sistema de evaluación de la calidad. Por ejemplo, al criterio n.º 4 «*Proporcionar a todos los niños y jóvenes oportunidades de participar en un amplio rango de actividades extraescolares que promuevan la práctica de actividad física*» se le vinculan las siguientes evidencias:

- Los niños, jóvenes y profesores están enterados de la oferta de actividades físicas extraescolares que tienen a su disposición en el colegio.
- El colegio dispone de variedad de actividades de este tipo tanto para individuos como para grupos.

Para cada indicador el programa realiza una serie de recomendaciones y ofrece recursos que ayudan a los responsables del colegio a desarrollar acciones destinadas a mejorar dicho indicador.

Cabe destacar de esta experiencia su amplio alcance, ya que se trata de una iniciativa a nivel nacional y su carácter integral, tanto en lo referente a la temática (4 áreas de actuación), como en la implicación de los agentes de la comunidad educativa. Otro aspecto relevante es la existencia de un reconocimiento explícito para las escuelas que cumplan con los mínimos exigidos («Escuelas Saludables»), así como la integración de este proceso de evaluación en el sistema general de inspección y evaluación de la calidad del sistema educativo del país, lo que permite aprovechar los recursos existentes y, al mismo tiempo, poner mayor énfasis en aquellos indicadores que necesitan potenciarse en cada momento. Resulta especialmente interesante de esta experiencia la posición estratégica desde la que se aborda el problema de la salud en la infancia: se propone una actuación específica (dirigida a un grupo poblacional concreto) desde el propio del sistema educativo (integrándolo en la acción educativa de los colegios, con la participación de la comunidad educativa), frente a otras iniciativas de carácter inespecífico, dirigidas al conjunto de la población y de carácter divulgativo-informativo, que han tenido escaso efecto en la lucha contra el sedentarismo y sobre los índices de práctica deportiva.

De modo más breve, comentamos otras experiencias que pretenden educar para la salud y promocionar estilos de vida activos entre la población.

En España, el Ministerio de Sanidad y Consumo se ha sumado a la preocupación por el incremento de la obesidad y el sobrepeso, y ha diseñado la «Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad» (NAOS) con el objetivo principal de mejorar los hábitos alimenticios y promover la práctica de actividad física de la población en general, pero en especial de la infancia. La estrategia NAOS incluye una serie de ámbitos sobre los que es recomendable influir para conseguir su objetivo principal: el familiar y comunitario, el escolar, el sanitario y el empresarial. En los tres primeros se presentan una serie de recomendaciones para favorecer la adquisición de hábitos de vida más activos como, por ejemplo, el diseño de nuevos espacios para promover la práctica de ejercicio y actividad física, la ampliación del horario de apertura de las instalaciones del centro educativo, la práctica de 30 minutos de ejercicio de intensidad moderada todos los días de la semana, etc. (Agencia Española de Seguridad Alimentaria, 2005).

Más allá de los programas deportivos municipales más tradicionales, basados en la organización de actividades presenciales para distintos grupos poblacionales, algunas ciudades comienzan a desarrollar servicios de asesoramiento deportivo como apoyo a aquellos que realizan o desean realizar deporte por su cuenta. Tal y como indican los estudios sociológicos, la mayoría de la población que realiza deporte con una cierta frecuencia, lo hace por su cuenta (García Ferrando, 2006). La comunidad educativa y los gestores municipales han buscado fórmulas para prestar apoyo a este tipo de deportistas sin limitar o coartar las características de sus prácticas (libres, flexibles, autónomas, etc.). Para ello se han puesto a disposición de los ciudadanos oficinas de información sobre actividad física, ejercicio y deporte que, bajo distintas denominaciones, ofrecen un asesoramiento personalizado y específico en materia de actividad física y deporte a aquellas personas que lo soliciten. Además, suelen incluir algunas propuestas presenciales para abordar temas concretos de interés general para la práctica de ejercicio de forma autónoma y la promoción de estilos de vida más activos. Programas de este tipo pueden tener especial incidencia en la lucha contra el abandono deportivo que se da en la adolescencia, si consiguen hacerse visibles entre los colectivos más jóvenes. En nuestro país, ayuntamientos como Oleiros (A Coruña) o Lorca (Murcia), entre otros, han puesto este tipo de iniciativas a disposición de sus ciudadanos.

Dentro de las estrategias para el fomento de modos de vida más activos, no sólo se incluyen propuestas basadas en las actividades deportivas, sino que se intenta incidir sobre rutinas cotidianas susceptibles de ser más activas, como los desplazamientos. Los programas destinados a disminuir el empleo del coche en los desplazamientos al lugar de estudio o trabajo pretenden efectos beneficiosos a muchos niveles (disminución de la con-

taminación, aumento de la seguridad vial, ahorro energético, etc.), entre los que destacamos la promoción de hábitos saludables de vida. Existen numerosos ejemplos de la aplicación de estas iniciativas a poblaciones escolares, centradas en planes de desplazamiento domicilio-escuela que permiten a los niños ir y regresar caminando al colegio todos los días: «*camino escolar seguro*» en L'Hospitalet de Llobregat (España), «*Bus a pie*» en Villeurbanne (Francia), «*A pie a la escuela*» en Collegno (Italia), «*Bájate del coche y... vive, a la escuela con seguridad*» en Varese (Italia), etc., son algunas de las ciudades que promueven este tipo de iniciativas, integradas dentro de sus proyectos de ciudades educadoras.

EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN EN VALORES

En esta línea encontramos experiencias que intentan desarrollar y potenciar los valores positivos del deporte y educar en la competición, evitando las conductas no deseables o antisociales que suelen vincularse con el espectáculo deportivo y con otras actividades en las que existe una sobrealoración de la competición y la victoria.

Por otro lado, en el campo de los valores se acude al deporte como recurso para el fomento de la cohesión y la integración social, la lucha contra desigualdades y la ayuda a comunidades en situación de riesgo social. Se aprovechan al máximo las cualidades del deporte como espacio de convivencia y encuentro, así como sus códigos universales, conocidos y comprendidos por colectivos de distintas culturas y situación social.

Distintos ayuntamientos han realizado propuestas para desarrollar valores prosociales y cívicos aprovechando el aparente potencial del deporte para trabajar estas temáticas. Es el caso de la ciudad de Berga y su programa «*El deporte es para pasarlo bien*», que pretende aportar un recurso para la participación ciudadana y la concienciación social sobre la temática del deporte infantil y la competición escolar; o la iniciativa de Palafrugell, con su «*Decálogo de valores en el deporte*» destinado a la comunidad educativa y deportiva de la ciudad; o el programa «*Educamos con el deporte*» de la ciudad de Menorca, que partiendo de un elevado índice de práctica deportiva infantil en el municipio, pretende extender sus planteamientos educativos a todos los ámbitos (incluido el deporte) y promover valores positivos en la práctica de actividad deportiva de los más jóvenes, implicando para ello a los propios participantes, educadores, técnicos deportivos y familias, así como a organizaciones educativas y deportivas de su territorio. Son iniciativas muy ligadas a la práctica, que intentan extender sus planteamientos de ciudades educadoras al ámbito deportivo.

Sin embargo, en los últimos tiempos se viene planteando que los cambios en los valores y las actitudes son procesos complejos que requieren

un tratamiento integral y sistemático, que deben ser constatados a través de la evaluación. Según esta perspectiva, es arriesgado asumir que aquellos programas que pretenden desarrollar valores a través del deporte conseguirán automáticamente sus objetivos a través de la participación activa o el refuerzo de conductas deseables en contextos de práctica deportiva. Esta preocupación ha facilitado la proliferación de estudios dirigidos a diseñar e implementar programas para mejorar los comportamientos éticos y sociales de los practicantes, auspiciados desde el ámbito de la investigación y la universidad. Estas propuestas, que parten de un consistente fundamento teórico, plantean intervenciones concretas para desarrollar competencias específicas entre los participantes, que puedan ser constatadas a través de la evaluación. Este tipo de programas se han desarrollado en diferentes contextos: tanto en las clases de Educación Física, como en actividades extraescolares o en campamentos ofertados por la escuela o los servicios sociales. Cecchini, Montero y Peña (2003) agrupan aquellos que han tenido un mayor impacto:

- a) «*Desarrollo de Habilidades para la Vida*», diseñado por Steve Danish y cuyo eje central es la transferencia de las habilidades prosociales aprendidas en el campo de juego a otros ámbitos (hogar, amigos, colegio, etc.).
- b) «*Deporte para la Paz*», de Catherine Ennis, planteado para contrarrestar los comportamientos antisociales de adolescentes en institutos urbanos estadounidenses.
- c) «*Programas de educación socio-moral*» de Solomon y de Miller, Bredmeier y Shields, que intenta mejorar los comportamientos éticos entre iguales.
- d) Modelo de «*Responsabilidad Personal y Social*» de Hellison, diseñado desde una perspectiva integral para desarrollar valores en jóvenes propensos a actividades delictivas.

Debido a la consistencia de la propuesta, su amplia trayectoria y el interés que ha despertado en nuestro país en los últimos años, realizamos una breve descripción del último de los modelos citados.

El modelo de Responsabilidad Personal y Social fue creado en los años 70 en Estados Unidos por Donald Hellison. Se concibió como un recurso para el trabajo de valores mediante la actividad física y el deporte con jóvenes socialmente desfavorecidos. La propuesta pretendía que los adolescentes en riesgo tuvieran experiencias de éxito que favorecieran el desarrollo de sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad social, no sólo en el deporte, sino en otros ámbitos de su vida. A lo largo de más de 20 años de trabajo, Hellison ha demostrado la utilidad de su modelo en el ámbito aplicado (Hellison, 1985, 1995, 2003).

Las pilares que sustentan este modelo se resumen en: la importancia de la relación profesor-alumno, el reconocimiento de las fortalezas de los discentes y la capacidad para escuchar sus opiniones, la coparticipación en la toma de decisiones y el fomento de hábitos de reflexión y la búsqueda del perfeccionamiento personal y no únicamente deportivo.

Partiendo de un nivel cero, que estaría marcado por conductas de irresponsabilidad, en las que los alumnos dan excusas y culpan a los demás de sus comportamientos, negando sus responsabilidades, el programa propone una estructura ajustada a cinco niveles de responsabilidad:

— Nivel 1. *Respeto por los derechos y opiniones de los demás.*

En este nivel los alumnos pueden no participar en las actividades diarias, pero se muestran capaces de controlar su comportamiento lo suficiente para no interferir en el derecho de sus compañeros para aprender y en el del profesor a enseñar. En esta fase y a través de actividades y situaciones físico-deportivas, se trabaja el respeto de los derechos y opiniones de los demás, de las reglas de convivencia y el autocontrol.

— Nivel 2. *Participación y esfuerzo.*

Los componentes básicos de este nivel son la automotivación, el intento de nuevas tareas, la persistencia ante las complicaciones y la definición personal de éxito. Los alumnos se muestran capaces de asumir retos, practicar nuevas actividades físicas, perseveran ante la frustración que puede derivar de un bajo control inicial de las tareas y se marcan su propia referencia para el éxito, lo que favorece que centren sus logros en su propio desarrollo y no en la comparación con los demás.

— Nivel 3. *Autonomía personal.*

Los dos componentes básicos de este nivel son la toma de decisiones y la planificación. Los alumnos deben ser capaces de trabajar sin la supervisión directa del profesor. Pueden identificar sus necesidades y comienzan a planificar y poner en práctica sus propios programas personales de actividad física.

— Nivel 4. *Ayuda y liderazgo.*

Se pretende que los alumnos sean capaces de aumentar su responsabilidad más allá de sí mismos, apoyando y ayudando a otros. Los conceptos clave de esta fase son empatía y liderazgo. Referente a la empatía, los estudiantes deben darse cuenta de que otras personas pueden tener puntos diferentes de vista al suyo y tienen que aprender a respetarlos, poniéndose en lugar del otro cuando sea necesario. El liderazgo supone una actitud de apoyo e interés hacia los demás, sin esperar ninguna recompensa extrín-

seca a cambio y sin afán de protagonismo o complacencia ante el profesor.

— Nivel 5. *Transferencia*.

Supone la aplicación de lo aprendido en las fases anteriores a contextos distintos al deportivo. Los alumnos deben demostrar que son individuos responsables a todos los niveles y que las conductas de respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo forman parte de sus vidas, de su comportamiento habitual también fuera del gimnasio. Hellison incorporó esta fase a su modelo porque la transferencia de valores y comportamientos a otros contextos debe ser trabajada y aprendida como un elemento más, no puede asumirse que se producirá automáticamente, sino que deben existir unas condiciones para que este proceso tenga lugar.

Existe una progresión lógica entre los distintos niveles, sin embargo, cada uno de ellos posee sus propios objetivos y estrategias, pudiéndose abordar de manera independiente. En las primeras versiones del modelo, Hellison proponía un trabajo de las fases en progresión acumulativa (no desarrollar la siguiente hasta superar la anterior), sin embargo, la aplicación práctica del programa y su posterior evaluación han favorecido la evolución del mismo en este sentido. Los participantes, en una misma sesión, pueden mostrar comportamientos correspondientes a fases distintas, es posible caer en un excesivo afán por «catalogar» a los alumnos, es necesario trabajar el nivel superior de responsabilidad desde las sesiones iniciales, etc. Por estos motivos, el modelo se define para que cada una de las fases pueda ser desarrollada independientemente de las otras, si bien sigue existiendo una ordenación lógica entre ellas que hay que tener en cuenta para garantizar la coherencia de la acción educativa.

Los niveles de responsabilidad describen qué es lo que hay que aprender, pero son las estrategias y métodos los que establecen la forma de lograr los objetivos de cada nivel. Respecto a las sesiones, todas ellas deben mantener una misma estructura, independientemente del nivel de responsabilidad que se esté trabajando. De este modo, los alumnos saben lo que se espera de ellos y progresan más rápidamente. Una sesión tipo basada en este modelo consta de los siguientes elementos: tiempo de consejo (relación directa profesor-alumno), toma de conciencia (recordatorio de los objetivos que se están trabajando), la sesión (realización de las actividades propuestas para alcanzar los objetivos), encuentro de grupo (para compartir ideas y opiniones sobre la sesión) y tiempo de reflexión (de los estudiantes sobre su comportamiento en la sesión).

El modelo describe estrategias para el desarrollo de la responsabilidad, que se asocian a cada uno de los niveles y también otras de tipo más

específico para abordar problemas individuales de disciplina y para resolver conflictos que surgen a lo largo de las sesiones.

Como puede deducirse de su estructuración, se trata de un modelo abierto, que no concreta las actividades, ni los ámbitos de aplicación, lo que permite que pueda ser adaptado a una gran diversidad de actividades físico-deportivas y contextos educativos.

Hasta el momento este tipo de programas se han puesto en práctica como parte de estudios empíricos que buscan demostrar la validez de ciertos modelos para trabajar los valores y comportamientos prosociales a través del deporte y también para adaptar los modelos creados en otros países a los territorios de destino. Estados Unidos es el país en el que se han realizado la mayoría de investigaciones sobre el Modelo de la Responsabilidad, sobre todo en el ámbito académico. Universidades como las de Denver, California State, Illinois, North Carolina, entre otras, han puesto en práctica programas de actividad física basados en este modelo, para luego evaluar su eficacia. Las referencias existentes en España, también provienen del ámbito universitario: en la Universidad Politécnica de Madrid (Jiménez, 2000; Jiménez y Durán, 2004, 2005; Pardo, 2008), en la del País Vasco (Vizcarra, 2003), en la de Valencia (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2005; Escartí y otros, 2006; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2006), en la de Oviedo (Cecchini, Montero y Peña, 2003), etc, han ido apareciendo investigaciones y publicaciones que, en general, documentan la eficacia del modelo de Hellison para el desarrollo de la responsabilidad personal y social.

Aunque es necesario mantener este proceso para seguir incrementando el conocimiento científico, también lo es incorporar los modelos que han demostrado su eficacia a los programas deportivos destinados a los ciudadanos para que un mayor número de personas, especialmente la infancia y la adolescencia, se pueda beneficiar de sus avances. Esto contribuiría a aumentar la sistematización de los programas que actualmente promueven los ayuntamientos, asociaciones, colegios, etc., a mejorar su eficacia en el trabajo de los valores y a facilitar la capacidad de rendir cuentas de estas instituciones que, a través de la evaluación, podrían informar a los participantes en sus programas y a sus familias, de los logros conseguidos a través de dicha participación.

EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN DEL OCIO

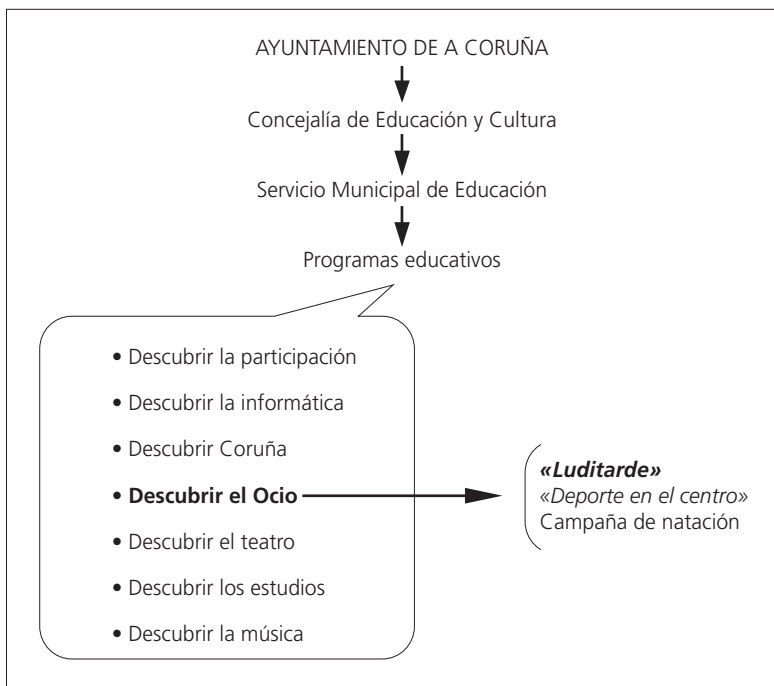
Bajo este epígrafe se agrupan las iniciativas destinadas a la promoción de un ocio activo y enriquecedor, que recurren al disfrute y al aprendizaje a través de la actividad deportiva como argumento para incorporarla al ocio de las personas.

Por otro lado, también se recogen aquellas propuestas que pretenden constituirse en alternativas al ocio nocivo y consumista (por lo tanto menos enriquecedor o destructivo), sobre todo en edades tempranas (infancia y juventud).

Un ejemplo de educación del ocio desde el propio tiempo de ocio, es el programa extraescolar municipal del ayuntamiento de A Coruña «*Luditarde*». Esta propuesta forma parte de la oferta municipal de ocio para centros públicos de A Coruña en horario extraescolar. Depende del Servicio Municipal de Educación y contribuye al objetivo general de este servicio de ofrecer a los centros escolares programas estables (Servicio Municipal de Educación, 2008), para que puedan incorporar estas actividades a sus proyectos educativos y curriculares, así como a sus programaciones anuales. Tal y como recoge el cuadro n.º 12, «*Luditarde*» se engloba dentro de un programa marco denominado «*Descubrir el Ocio*».

Cuadro n.º 12

Ubicación del programa «*Luditarde*»
en el organigrama municipal de A Coruña



El hecho de que «*Luditarde*», junto con «*Deporte en el centro*» y la campaña de natación escolar, formen parte del programa «*Descubrir el Ocio*» les confiere un enfoque general común, que se basa en la promoción de un ocio humanista y la reivindicación de la Educación del Ocio como un elemento fundamental para el desarrollo personal y social de los participantes. Los responsables del programa hacen explícitos aquellos principios que consideran básicos para desarrollar un ocio educativo (Servicio Municipal de Educación, 2003: 25), que se resumen en la:

- Garantía de acceso al programa a la población escolar, sin discriminación.
- Prevalencia de la dimensión recreativa, lúdica y de la diversión.
- Continuidad de los proyectos de ocio como requisito para crear hábitos y asentar valores.
- Capacitación y profesionalización de los educadores del programa («*Educadores Urbanos*»).

El programa se define como «*un paquete global de actividades relacionadas con un centro de interés urbano ligado a temas transversales (educación vial, para la paz, para la salud, medio ambiental, cívica...) a partir de los cuales se desarrollan los distintos contenidos: dinamización teatral, animación a la lectura, ajedrez, producciones plásticas, música, actividades motrices, actividades deportivas e informática*» (Servicio Municipal de Educación, 2003: 27). Se trata de una iniciativa con un marcado carácter interdisciplinar que toma la ciudad como eje central, en torno al cual se desarrollan sus contenidos, y que tiene en la Educación del Ocio y de la ciudadanía sus pretensiones principales.

Está destinado a los alumnos de 2.º ciclo de Educación Infantil y de los tres ciclos de la Educación Primaria de los centros públicos de A Coruña. Pueden incorporarse niños de otros centros educativos siempre que se justifique convenientemente su participación. Sus objetivos pueden resumirse en:

- divertirse vivenciando una propuesta lúdica de animación sociocultural que aporte experiencias para ocupar el tiempo libre;
- descubrir aficiones y adquirir hábitos para la ocupación del tiempo de ocio, en base al desarrollo de competencias diversas;
- conocer y aplicar los fundamentos necesarios para pensar de forma crítica, reflexiva y activa para adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos;
- interactuar en armonía con otras personas, en aras de un pleno desarrollo de la dimensión social del individuo;
- participar de forma activa en la propuesta y realización de las actividades del programa.

Metodológicamente, el programa se asienta en el carácter lúdico-recreativo de sus actividades y en el empleo de métodos creativos en función de los intereses y demandas de los participantes (aprendizaje por descubrimiento, proyectos, indagación y resolución de problemas).

Consta de siete áreas temáticas: actividad motriz (físico-deportiva), música, plástica/manualidades, lógica y ajedrez, animación teatral, animación a la lectura e informática. De ellas, la de actividad motriz es la que tiene una mayor dedicación horaria: entre 4 y 5 horas se dedican a actividades físico-deportivas de las 10 horas semanales del programa. Esta característica se constituye en un punto fuerte de «*Luditarde*», ya que no es habitual encontrar programas educativos extraescolares con la suficiente frecuencia de práctica deportiva para conseguir efectos beneficiosos por sí mismos.

«*Luditarde*» tiene una frecuencia de dos horas diarias, de lunes a viernes, durante el curso escolar. La propia distribución de las actividades es una declaración de principios sobre lo que debe ser el ocio de la infancia. En lugar de establecer un horario rígido de actividades específicas correspondientes a cada una de las áreas, se realizan acciones globales, que integran contenidos de varias áreas y no obligan a los niños a estar pendientes de la distribución de ese tiempo. De esta forma, pueden desprenderse de responsabilidades propias de los adultos, como el control de los horarios o la previsión de cambios de actividad, para disfrutar de forma más relajada de su tiempo de ocio.

Para hacer esto posible es necesario un mayor nivel de coordinación entre los educadores que trabajan en el programa. Hay dos tipos de educadores: los «*educadores tutores*» que trabajan en un solo centro, se les asigna un grupo de niños y desarrollan los contenidos de algunas de las áreas del programa (entre las que se encuentra la de actividad motriz). Los «*educadores especialistas*» desarrollan su labor en más de un centro, imparten clase a distintos grupos e imparten únicamente los contenidos propios de su especialidad. Uno de los educadores tutores es el coordinador de «*Luditarde*» en el colegio y se encarga de articular las distintas actividades educativas y de organizar los tiempos y espacios comunes a distintos grupos de participantes en el programa. Del mismo modo, los coordinadores de cada centro están en contacto con los promotores del programa para garantizar que los colegios que imparten el programa trabajen en la misma dirección y adapten los centros de interés (que son comunes a todos los colegios) a las peculiaridades de cada centro educativo.

Esta estructura organizativa permite que todos los colegios de la ciudad que desarrollan el programa estén trabajando simultáneamente sobre un mismo centro de interés durante el tiempo de ocio de los escolares, lo

que facilita mucho las numerosas actividades intercentros que se realizan, denominadas «encuentros» y que tienen como elementos centrales las temáticas que se estén trabajando en cada momento del curso.

De esta iniciativa destacamos:

- La alta frecuencia de práctica físico-deportiva que propone, suficiente por sí misma para provocar beneficios saludables entre los participantes.
- La formación específica que el propio programa ofrece a sus educadores (programa «*Educadores Urbanos*»).
- El trabajo conjunto en el diseño, implementación y evaluación del programa entre el ayuntamiento, la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos y los centros educativos.
- La estabilidad del programa, que comenzó hace casi diez años de forma experimental en tres colegios y que actualmente se imparte en ocho centros públicos de la ciudad.
- Su función como fuente de empleo, ya que son casi 50 educadores los que actualmente forman su plantilla.

Es especialmente relevante el esfuerzo que se realiza en el programa para facilitar la comprensión de la educación del ocio como una realidad próxima al sistema educativo, que debe ser tratada con el máximo rigor y compromiso y valorada como elemento fundamental de la experiencia humana y la calidad de vida de los participantes.

De modo más breve, comentamos otras experiencias que pretenden desarrollar una educación del ocio en la infancia y la juventud y que utiliza el deporte como elemento central para alcanzar sus objetivos.

Resulta muy complejo sintetizar la oferta que se realiza a poblaciones en edades escolares en relación con el ocio y el deporte, debido a la cantidad y diversidad de programas disponibles. Por este motivo, seleccionamos tres temáticas muy ligadas a la educación del ocio y que presentan programas educativos específicamente diseñados para poblaciones escolares y adolescentes, con una fuerte presencia en nuestra sociedad y con una clara vocación de influir positivamente sobre la ocupación del ocio de estos colectivos: la actividades físicas en el medio natural, los juegos y deportes tradicionales y los programas «alternativos» a las manifestaciones más negativas y destructivas del ocio.

Los programas de actividad física en la naturaleza para poblaciones en edad escolar, buscan un acercamiento de los participantes al medio natural a través de prácticas deportivas organizadas. Suelen combinar la educación física con la educación ambiental y facilitan que los centros escolares puedan desarrollar la educación integral de sus alumnos más allá de sus aulas. Un ejemplo de estas iniciativas son programas como

«*Escolares en la Naturaleza*» del Patronato Municipal de Deportes del ayuntamiento de Granada, o el programa «*Día Verde*» de la Fundación Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Valladolid, si bien estas propuestas se hayan bastante extendidas en todo el país. Las actividades temáticas organizadas por los colegios en torno al deporte en el medio natural, como las jornadas o semanas blancas (nieve), azules (actividades acuáticas), verdes (actividades de orientación y senderismo en el bosque), etc., cuentan con una amplia difusión y aceptación como actividades educativas de ocio activo.

Los programas centrados en los juegos y deportes tradicionales pretenden darlos a conocer entre la infancia y la juventud para que los participantes aprendan a valorarlos y a practicarlos como parte importante de su cultura y tradición, además de fomentar el encuentro intergeneracional durante el tiempo de ocio. Dos ejemplos de este tipo de programas son «Calle de Juegos» de la Fundación Deportiva Municipal del Ayuntamiento de Valencia, o «Madera de Ser» un proyecto educativo de la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Cantabria en colaboración con el Ayuntamiento de Santander y la Federación Cántabra de Bolos, dirigido a los escolares de la Comunidad Autónoma, para que conozcan y practiquen los juegos de bolos. El interés por estas iniciativas se pone de manifiesto en la progresiva organización e institucionalización de la promoción de los juegos tradicionales. Son numerosas las asociaciones y redes en torno a esta temática, tanto a nivel autonómico (Cataluña, Galicia, País Vasco, etc.), como a nivel supranacional (Asociación Europea de Juegos y Deportes tradicionales), que desarrollan programas específicos para favorecer que los juegos y deportes tradicionales vuelvan a formar parte de las actividades de ocio de la población.

Los programas de ocio preventivo no se dedican exclusivamente a la prevención de ocios nocivos como el consumista, el sedentario o el de las dependencias, sino que se incluyen dentro de programas generales de promoción de estilos de vida activos y saludables en la infancia y la juventud. Tales iniciativas no tienen sentido aisladamente, como acciones puntuales y descontextualizadas, sino que forman parte de sistemas amplios e integrales de estrategias de prevención. Un único programa no puede cambiar por sí mismo los hábitos de sus participantes, se necesita el apoyo de otros programas e instituciones educativas para conseguir resultados positivos.

Las actividades alternativas al ocio consumista y nocturno de los jóvenes se han extendido en los últimos años y tienen en el deporte uno de sus principales recursos: «Redes para el tiempo libre: otra forma de moverte» en Jaca, «Tarragona, patrimonio joven» en Tarragona, «Esta noche Kedada» en Ávila, «Ocio alternativo» en Burgos, «Enrédate conmigo» en

Granada, «Noches abiertas» en Pontevedra, etc., son sólo algunos ejemplos de la diversidad de programas existentes. Estas propuestas intentan apartar a los jóvenes, al menos por unas horas, de ocios nocivos habituales en estas edades, aprovechar y rentabilizar los equipamientos públicos existentes, satisfacer necesidades fundamentales de los jóvenes, fidelizar a una parte de la juventud en actividades positivas de ocio y mejorar la imagen de la sociedad sobre los hábitos de ocio de la juventud.

Referencias bibliográficas

- ACCIOLY, B., VIEIRA, A. y BARREIROS, J. (2006): «Sport dropout and adolescence» en GARCÍA, J. L., MARTÍNEZ, M. J. y ARUFE, V. (eds.): *I Congreso Internacional de Ciencias del Deporte*. Pontevedra: Universidad de Vigo. CD-Rom.
- ACUÑA, V. (1994): *Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte*. Granada: Universidad de Granada.
- ADLER, P. A. y ADLER, P. (1994): «Social reproduction and the corporate other: the institutionalization of afterschool activities». *The Sociological Quarterly*, vol. 35, n.º 2, pp. 309-328.
- AFTERSCHOOL ALLIANCE (2001): *Public supports expanding afterschool*. Extraído el día 1 de enero de 2006 desde http://www.afterschoolalliance.org/school_poll_01085_final.pdf.
- AFTERSCHOOL ALLIANCE (2002): *Afterschool action kit*. Extraído el día 5 de diciembre de 2005 desde <http://www.afterschoolalliance.org/KitSpanish.pdf>.
- AFTERSCHOOL ALLIANCE (2004): *America After 3 PM: A household survey on afterschool in América*. Extraído el día 5 de diciembre de 2005 desde http://www.afterschoolalliance.org/america_3pm.cfm.
- AFTERSCHOOL ALLIANCE (2006): *Afterschool for all: projet 2010*. Extraído el día 13 de febrero de 2006 desde <http://www.afterschool2010.org/>.
- AFTERSCHOOL INVESTMENT PROJET (2004): *Creating a vision for afterschool partnerships*. Extraído el día 5 de diciembre de 2005 desde <http://www.nccc.org/afterschool/visioning-tool.pdf>.
- AGENCIA ESPAÑOLA DE SEGURIDAD ALIMENTARIA (2005): *Estrategia NAOS. Invertir la tendencia de la obesidad. Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- AGÜI GUERRERO, N., RUIZ JUAN, F. y GARCÍA MONTES, M. E. (2004): «Interés por la actividad física y ocupación del tiempo libre en el alumnado de ESO de un centro público y un privado de Granada capital» en LERA, A. (ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.

- ÁLAMO, J. M., AMADOR, F., CASTRO, U., SANTANA, A. y QUIROGA, M. (2002): *Seminario sobre ética y deporte escolar*. Niza: Programa Sócrates - Erasmus de la Unión Europea.
- ALCALÁ, C. y MEDINA, J. (1998): «Delimitación conceptual de las actividades extraescolares y complementarias en el marco de la norma fijada para las escuelas de Educación Infantil y colegios de Educación Primaria de la comunidad autónoma andaluza» en BEAS MIRANDA, M., GARCÍA MÍGUEZ, J., LUENGO NAVAS, J. J. y otros (eds.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE sobre la atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Madrid: Grupo Editorial Universitario, p. 387.
- AMAT, M. y BATALLA, A. (2000): «Deporte y educación en valores». *Aula de innovación educativa*, vol. 9, n.º -, pp. 10-13.
- APARICIO, H. (2000): «Las actividades complementarias y extraescolares en los centros docentes» en CUENCA, M. (ed.): *Actas del 6.º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto. CD-Rom.
- ARAGÓN, C. (2003): «La competición en el deporte educativo escolar» en HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M., LORENZO CALVO, A. y SAUCEDO MORALES, F. (eds.): *VII Congreso y asamblea del Deporte para todos. El deporte para todos en España: presente y futuro. Libro de actas*. Madrid, pp. 267-276.
- ARNOLD, P. J. (1991): *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- ARRÁEZ, J. M., LÓPEZ, J. M., ORTIZ, M. M. y TORRES, J. (1995): *Aspectos básicos de la educación física en primaria. Manual para el maestro*. Sevilla: Wanceulen.
- ARRIBAS CUBERO, H. (2004): «Actividad física, ocio y educación: el valor de las actividades físicas recreativas» en MONTEAGUDO, M. J. y PUIG, N. (eds.): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 195-210.
- ARRIBAS GALARRAGA, S. y ARRUZA GABILONDO, A. (2004): «Estudio sobre los hábitos deportivos de la población de Gipuzkoa (País Vasco)» en LERA, A. (ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.
- ARRUZA, A. (1998): «La competición deportiva escolar: un lugar idóneo para el aprendizaje de las capacidades que configuran el autosistema» en CORREA, J. M. y ARRUZA, J. (eds.): *Contextos de aprendizaje*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 75-91.
- ARRUZA, A. (2004): «El deporte en la formación inicial: sus límites» en LERA, A. (ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.
- ARRUZA, A. (2005): «Aspectos sociales de la Educación Física y el Deporte» en ZAGALAZ, M. L., MARTÍNEZ, E. J. y LATORRE, P. A. (eds.): *I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física «En respuesta a la demanda social de la actividad física»*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 21-29.
- BLAIR, S. N. (1998): «Deporte para todos: actividad física y contribuciones a la salud» en AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (ed.): *Informe final del VII Congreso mundial de deporte para todos. El deporte para todos y los retos educativos a nivel mundial*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, p. 111.

- BLANCO, E., BURRIEL, J. C., CAMPS, A., CARRETERO, J. L., LANDABEREA, J. A. y MONTES, V. (1999): *Manual de la organización institucional del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- BLASCO, T. (1994): *Actividad física y salud*. Barcelona: Martínez Roca.
- BOIXADÓS, M. y CRUZ, J. (1995): «Evaluación del fair play en futbolistas jóvenes». *Revista de educación física y deportes*, vol. 2, n.º 3, pp. 13-21.
- BOIXADÓS, M., VALIENTE, L., MIMBRERÓ, J., TORREGOSA, M. y CRUZ, J. (1998): «Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar». *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 7, n.º 2, pp. 295-310.
- BOUFFARD, S. (2004): «Promoting quality out-of-school time programs through professional development». *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 10, n.º 1, pp. 10, 19.
- BRAVO, R. (2003): «Educación y Deporte» en JUNTA DE ANDALUCÍA CONSEJERÍA DE TURISMO Y DEPORTE (ed.): *Actas del Congreso Internacional Andalucía Tierra del Deporte*. Cadiz: Junta de Andalucía Consejería de Turismo y Deporte, pp. 471-488.
- BROWN, C. (1999): «Four commentaries: the policy climate for after-school programs. Commentary 2: The role of schools when school is out». *The future of children*, vol. 9, n.º 2, pp. 139-143.
- CABALLO, M. B. y CARIDE, J. A. (2000): «De los tiempos sociales a los tiempos educativos: implicaciones de la jornada escolar (única/partida) en el ocio infantil». en CUENCA, M. (ed.): *Actas del 6.º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CABRERA SUÁREZ, D., RUIZ LLAMAS, G. y SÁNCHEZ AGUIAR, L. (2003): «Las actividades alternativas en el entorno escolar» en NAVARRO, V. (ed.): *XXI Congreso Nacional de Educación Física. El pensamiento del profesorado*. Puerto de la Cruz (Tenerife): Universidad de La Laguna. CD-Rom.
- CAGIGAL, J. M. (1996a): «Deporte, Pedagogía y Humanismo» en CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES y ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE DEPORTE PARA TODOS (eds.): *José María Cagigal. Obras Selectas. Volumen I*. Cádiz: Consejo Superior de Deportes, pp. 233-395.
- CAGIGAL, J. M. (1996b): «El Deporte en la sociedad actual» en CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES y ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE DEPORTE PARA TODOS (eds.): *José María Cagigal. Obras Selectas. Volumen II*. Cádiz: Consejo Superior de Deportes, pp. 567-665.
- CAGIGAL, J. M. (1996c): «Cultura intelectual y cultura física» en CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES y ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE DEPORTE PARA TODOS (eds.): *José María Cagigal. Obras Selectas. Volumen II*. Cádiz: Consejo Superior de Deportes, pp. 669-782.
- CAGIGAL, J. M. (1996d): «Deporte: espectáculo y acción» en CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES y ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE DEPORTE PARA TODOS (eds.): *José María Cagigal. Obras Selectas. Volumen III*. Cádiz: Consejo Superior de Deportes, pp. 785-870.
- CAGIGAL, J. M. (1996e): «La cultura física» en CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES y ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE DEPORTE PARA TODOS (eds.): *José María Cagigal. Obras Selectas. Volumen III*. Cádiz: Consejo Superior de Deportes, pp. 873-880.

- CAGIGAL, J. M. (1996f): «¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante» en CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES y ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE DEPORTE PARA TODOS (eds.): *José María Cagigal. Obras Selectas. Volumen III*. Cádiz: Consejo Superior de Deportes, pp. 883-1072.
- CAGIGAL, J. M. (2004): *La pedagogía del deporte como educación*. A Coruña: Inef Galicia. Universidade da Coruña. AEDPT. CSD. Agrupación deportiva INEF-Galicia. Colegio de licenciados en Educación Física y Ciencias de la actividad física y del deporte de Galicia.
- CALZADA, A. (2004): «Deporte y educación». *Revista de Educación*, n.º 335, pp. 45-60.
- CAMERINO, O. (2004): «El deporte recreativo dentro y fuera de la escuela» en MONTEAGUDO, M. J. y PUIG, N. (eds.): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 211-221.
- CANTERA, M. A. (1997). *Niveles de actividad física en la adolescencia. Estudio realizado en la población escolar de la provincia de Teruel*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- CARIDE, J. A. (1998): «Paradigmas teóricos de la animación sociocultural» en TRILLA, J. (ed.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel, pp. 41-60.
- CARIDE, J. A. (2004): «No hay educación no formal». *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, n.º 28, pp. 6-8.
- CARRATALÁ, V. (2005): «El deporte en la edad escolar. Reflexiones para el cambio» *Libre de ponencias del I Congreso de deporte en edad escolar*. Valencia: Ajuntament de Valencia y Fundación Esportiva Municipal, pp. 80-91.
- CASAS, F. (2005): «La participación social de la infancia» en ÚCAR, X. (ed.): *Actas del Primer Congreso Internacional e Interdisciplinar sobre Participación, Animación e Intervención Socioeducativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- CASIMIRO ANDÚJAR, A. (1999): *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Almería: Universidad de Almería. Servicio de publicaciones.
- CASTILLO, I. y BALAGUER, I. (2001): «Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de adolescentes valencianos escolarizados». *Apunts. Educación física y deportes*, vol. 9, pp. 10-18.
- CECCHINI, J. A. (2005a): «El deporte educativo en la edad escolar» en RUIZ, F., JIMÉNEZ, I., MORAL, D. y otros (eds.): *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea*. Córdoba: FEADDEF y AMEFCO, pp. 15-30.
- CECCHINI, J. A. (2005b): «El ejercicio físico, educación, socialización y cultura» en ZAGALAZ, M. L., MARTÍNEZ, E. J. y LATORRE, P. A. (eds.): *I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física «En respuesta a la demanda social de la actividad física»*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 31-38.
- CECCHINI, J. A., MÉNDEZ, A. y CONTRERAS, O. (2005): *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- CECCHINI, J. A., MONTERO, J. y PEÑA, J. V. (2003): «Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de He-

- Ilison sobre los comportamientos de fair-play y auto-control». *Psicothema*, vol. 15, n.º 4, pp. 631-637.
- COMISIÓN EUROPEA (2007): *Libro blanco sobre el deporte*. Bruselas: Comisión Europea (<http://ec.europa.eu/sport/white-paper/>).
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (1995): *El trabajo del Consejo de Europa en materia de deporte 1992-1993. Vol. III*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- CONTRERAS, O. (1998): *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- CONTRERAS, O., DE LA TORRE, E. y VELÁZQUEZ, E. (2001): *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- CORBIN, C. B. y PANGRAZI, R. P. (2004): *Physical activity for children: a statement of guidelines for children ages 5-12, 2nd Edition*. Reston, V. A.: National Association for Sport and Physical Education.
- CUENCA, M. (1999): *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2000): *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2005): «Sobre el valor del ocio en la familia». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 201, pp. 69-92.
- CHACÓN, S., ANGUERA, M. T. y LÓPEZ, J. (2000): «Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas». *Psicothema*, vol. 12, n.º Suplemento 2, pp. 127-131.
- CHANG, J. (1998): «El establecimiento del deporte para todos en los sistemas escolares» en AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (ed.): *Informe final del VII Congreso mundial de deporte para todos. El deporte para todos y los retos educativos a nivel mundial*. Barcelona., pp. 139-148.
- CHARLES STEWARD MOTT FOUNDATION COMMITTEE ON AFTER-SCHOOL RESEARCH AND PRACTICE (2005): *Moving towards success: framework for after-school programs*. Extraído el día 28 de marzo de 2006 desde http://publicengagement.com/Framework/images/framework_61505.pdf.
- DAWN, A. y HALLEY, L. (2004): «The emerging role of the physical activity promoter within health promotion». *Health Education*, vol. 104, n.º 2, pp. 77-89.
- DELGADO, M. A. (2003): «El deporte. Concepto polisémico para los practicantes». en JUNTA DE ANDALUCÍA CONSEJERÍA DE TURISMO Y DEPORTE (ed.): *Actas del Congreso Internacional Andalucía Tierra del Deporte*. Cadiz, pp. 437-452.
- DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (2000): *Promoting better health for young people through physical activity and sports*. Atlanta: Department of Health and Human Services. Centers for Disease Control and Prevention.
- DEVÍS, J. (1996): *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- DÍAZ GARCÍA, J. (2005): «Deporte del niño y para el niño: derecho a un diseño metodológico para el aprendizaje deportivo de excelencia» *Libre de ponencias del I Congreso de deporte en edad escolar*. Valencia: Ajuntament de Valencia y Fundación Esportiva Municipal, pp. 181-217.
- DÍAZ LUCEA, J. (1999): *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.
- DOMINGO, J. (1998): «Las posibilidades curriculares complementarias como posibilidad de integración y vivencia de los temas transversales» en BEAS MI-

- RANDA, M., GARCÍA MÍGUEZ, J., LUENGO NAVAS, J. J. y otros (eds.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE sobre la atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Madrid: Grupo Editorial Universitario, pp. 143-151.
- DOMINGO, J. (2001): «Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo». *Investigación en la escuela. Monografía: contexto familiar, contexto escolar*, vol. n.º 44, pp. 77-88.
- DOMINGUES FAUSTINO, A. J., MATOS SERRANO, J. J., CABRITO SANTOS, D. G., SANCHES MAMEDE, S. L. y MACHADINHO MARREIROS, S. C. (2001a): «Estudo sobre a actividade física nos tempos livres de uma criança de 8 años. Meio urbano» en RODRÍGUEZ, P. L. (ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 355-368.
- DOMINGUES FAUSTINO, A. J., MATOS SERRANO, J. J., CABRITO SANTOS, D. G., SANCHES MAMEDE, S. L. y MACHADINHO MARREIROS, S. C. (2001b): «Estudo sobre a actividade física nos tempos livres de uma criança de 12 años. Meio urbano» en RODRÍGUEZ, P. L. (ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 369-383.
- DOMINGUES FAUSTINO, A. J., MATOS SERRANO, J. J., CABRITO SANTOS, D. G., SANCHES MAMEDE, S. L. y MACHADINHO MARREIROS, S. C. (2001c): «Estudo sobre a actividade física nos tempos livres de uma criança de 10 años. Meio urbano» en RODRÍGUEZ, P. L. (ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 385-398.
- DRYFOOS, J. (1999): «The role of the school in children's out-of-school time». *The future of children*, vol. 9, n.º 2, pp. 117-134.
- DURAND, M. (1987): *El niño y el deporte*. Madrid: MEC.
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992): «La búsqueda de la emoción en el ocio» en ELIAS, N. y DUNNING, E. (eds.): *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, pp. 83-115.
- ESCARTÍ, A., GUTIÉRREZ, M. y PASCUAL, C. (2005): *Enseñando responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte: programa de intervención para niños y jóvenes en edad escolar*. Barcelona: Graó.
- ESCARTÍ, A., GUTIÉRREZ, M., PASCUAL, C., MARÍN, D., MARTÍNEZ, C. y CHACÓN, Y. (2006): «Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio observacional». *Revista de Educación*, n.º 341, pp. 373-396.
- ESCARTÍ, A., PASCUAL, C. y GUTIÉRREZ, M. (2006): «El deporte y la actividad física como herramienta para el aprendizaje de habilidades sociales y responsabilidad social» en CASTELLANO, J., SAUTU, L., BLANCO, A. y otros (eds.): *Socialización y deporte: revisión crítica*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava, pp. 77-83.
- FASHOLA, O. (2001): *Building effective afterschool programs*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (2000): *Manifiesto mundial de la Educación Física*. Córdoba: FIEF.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- FEU, G. (2000): «Las actividades extraescolares en la escuela primaria. Una propuesta para llevar los programas de las escuelas deportivas a los centros es-

- colares». *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas, Sevilla, pp. 323-335.
- FORDHAM, I., BOYD, P. y APICELLA, T. (2004): «Building quality in out-of-school time in the United Kingdom». *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 10, n.º 1, pp. 9, 19.
- FRAGUELA, R. (2007). *La actividad físico-deportiva como Educación del Ocio: estudio evaluativo del Programa «Luditarde» de la ciudad de A Coruña*. A Coruña: Universidad de A Coruña. Tesis Doctoral.
- FRAGUELA, R. y POSE, H. (2007): «Acción socioeducativa municipal: hacia modelos organizativos más integradores». *Padres y Madres de alumnos y alumnas. Revista de la CEAPA*, vol. nov/dic, n.º 94, pp. 25-28.
- FRAGUELA, R. y VARELA, L. (2005): «A acción municipal e as políticas de ocio nos procesos de desenvolvemento comunitario: o ámbito do deporte» en CABALLO, M. B. y FRAGUELA, R. (eds.): *A acción Municipal no tempo libre*. A Coruña: Diputación de A Coruña, pp. 48-60.
- FRAILE, A., ARRIBAS, H., GUTIÉRREZ, S. y HERNÁNDEZ, A. (1998): «La salud y las actividades físicas extraescolares» en SANTOS, M. y SICILIA, A. (eds.): *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE, pp. 53-62.
- FREDRICKS, J. y ECCLES, J. S. (2006): «Extracurricular involvement and adolescent adjustment: impact of duration, number of activities, and breadth of participation». *Applied Developmental Science*, vol. 10, n.º 3, pp. 132-146.
- GAMBAU, V. y RODRÍGUEZ, J. A. (2000): «El ocio en las leyes autonómicas del deporte en España» en CUENCA, M. (ed.): *Actas del 6.º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GARCÍA ANTOLÍN, R. J. (2005): «Actividades físicas extraescolares, frente al tiempo libre de los padres» en RUIZ, F., JIMÉNEZ, I., MORAL, D. y otros (eds.): *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea*. Córdoba: FEADDEF y AMEFCO, pp. 263-270.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1993): *Tiempo libre y actividades deportivas en la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2006): *Posmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CIS y CSD.
- GARCÍA MONTES, M. E. (1997): *Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre. Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.
- GIL MADRONA, P. y CONTRERAS JORDÁN, O. (2005): «Enfoques actuales de la Educación Física y el deporte. Retos e interrogantes: el manifiesto de Antigua, Guatemala». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 39, pp. 225-256.
- GIMÉNEZ, F. J. (2001): *Iniciación deportiva*. Extraído el día 5 de julio de 2006 desde <http://www.efdeportes.com>.
- GIMÉNEZ, F. J. y CASTILLO, E. (2001): *La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva*. Extraído el día 5 de julio de 2006 desde <http://www.efdeportes.com>.
- GOBSTER, P. H. (2005): «Recreation and leisure research from an active living perspective: taking a second look at urban trail use data». *Leisure Sciences*, vol. 27, n.º 5, pp. 367-383.

- GÓMEZ LÓPEZ, M., RUIZ JUAN, F. y GARCÍA MONTES, M. E. (2004a): «Motivos que influyen en el abandono de la práctica de actividades físico-deportivas de tiempo libre del alumnado de Educación Secundaria Post Obligatoria en la provincia de Almería. Permanencia o cambio pasados tres años» en LERA, A. (ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.
- GÓMEZ LÓPEZ, M., RUIZ JUAN, F. y GARCÍA MONTES, M. E. (2004b): «Interés que muestra el alumnado de educación secundaria post obligatoria de la provincia de Almería y la actitud de sus padres ante la práctica físico-deportiva de sus hijos ¿se han producido cambios en tres años?» en LERA, A. (ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.
- GÓMEZ LÓPEZ, M., RUIZ JUAN, F. y GARCÍA MONTES, M. E. (2005): «Motivos que siguen teniendo los alumnos de Educación Secundaria Post Obligatoria para no ser activos» en RUIZ, F., CARRILLO, R. J., ALÓS, A. y otros (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional «Educación Física y Deporte Escolar»*. Córdoba: FEAEDEF, pp. 568-577.
- GÓMEZ LÓPEZ, M., RUIZ JUAN, F., GARCÍA MONTES, M. E. y PIERÓN, M. (2003): «Evolución de la ocupación del tiempo libre: actividades preferidas por el alumnado de Educación Secundaria Post Obligatoria» en FEAEDEF (ed.): *Actas del V Congreso Internacional «Educación Física y Deporte Escolar»*. Valladolid: FEAEDEF, pp. 323-333.
- GONZÁLEZ, A. (2001): «Hacia un enfoque comunitario en el tratamiento de la educación para la salud en la escuela». *Investigación en la escuela. Monografía: contexto familiar, contexto escolar*, vol. n.º 44, pp. 69-76.
- GONZÁLEZ BOTO, R., TABERNERO SÁNCHEZ, B., SALGUERO DEL VALLE, A. y MOLINERO GONZÁLEZ, O. (2004): «Propuestas prácticas para el desarrollo profesional de la Educación Física: una educación en valores» en LERA, A. (ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.
- GONZÁLEZ GÓNZÁLEZ, C. (2002): «El currículum escolar y la educación para la cultura del ocio como tema transversal» en PASTOR, J. L. (ed.): *Actas del XX Congreso Nacional «Educación Física y universidad»*. Guadalajara: Universidad de Alcalá. CD-Rom.
- GONZÁLEZ MILLÁN, I. (2004): «Salud o desarrollo corporal. Un enfoque lúdico» en LERA, A. (ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.
- GREEN, K., SMITH, A. y ROBERTS, K. (2005): «Young people and lifelong participation in sport and physical activity: a sociological perspective on contemporary physical education programmes in England and Wales». *Leisure Studies*, vol. 24, n.º 1, pp. 27-43.
- GREEN, K. y THURSTON, M. (2002): «Physical education and health promotion: a qualitative study of teachers' perceptions». *Health Education*, vol. 102, n.º 3, pp. 113-123.

- GUTIÉRREZ CARDEÑOSA, S. (1998): «El deporte como realidad educativa» en SANTOS, M. y SICILIA, A. (eds.): *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE, pp. 45-52.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (1995): *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003): «El deporte para todos como promotor del desarrollo ético y de valores en el deporte» en HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M., LORENZO CALVO, A. y SAUCEDO MORALES, F. (eds.): *VII Congreso y asamblea del Deporte para todos. El deporte para todos en España: presente y futuro. Libro de actas*. Madrid, pp. 147-156.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (2004a): «El valor del deporte en la educación integral del ser humano». *Revista de Educación*, n.º 335, pp. 105-126.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (2004b): «El valor del deporte en la educación integral del ser humano». *Revista de Educación*, n.º 335, pp. 105-126.
- HARDMAN, K. (1998): «¿Peligros de la educación física en la escuela! ¿Peligros del deporte para todos?» en AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (ed.): *Informe final del VII Congreso mundial de deporte para todos. El deporte para todos y los retos educativos a nivel mundial*. Barcelona, pp. 57-80.
- HEINEMANN, K. (2004): «Deporte, salud y desarrollo humano» en MONTEAGUDO, M. J. y PUIG, N. (eds.): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 211-221.
- HELLISON, D. (1985): *Goals and strategies for physical education*. Champaign: Human Kinetics.
- HELLISON, D. (1995): *Teaching responsibility through physical activity (1.ª ed.)*. Champaign: Human Kinetics.
- HELLISON, D. (2003): *Teaching responsibility through physical activity (2.ª ed.)*. Champaign: Human Kinetics.
- HENDERSON, K. A. y BIALESCHKI, M. D. (2005): «Leisure and active lifestyles: research reflections». *Leisure Sciences*, vol. 27, n.º 5, pp. 355-365.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996): *La educación físico-deportiva extraescolar en centros educativos*. Madrid: MEC.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L., VELÁZQUEZ BUENDÍA, R., GAROZ PUERTA, I., LÓPEZ CRESPO, C., LÓPEZ RODRÍGUEZ, A., MALDONADO RICO, A., MARTÍNEZ GORROÑO, M. E., MOYA MORALES, J. M., ALONSO CURIEL, D. y CASTEJÓN OLIVA, F. J. (2007): *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L., VELÁZQUEZ BUENDÍA, R., MOYA MORALES, J. M., ALONSO CURIEL, D., CASTEJÓN OLIVA, F. J., GAROZ PUERTA, I., LÓPEZ CRESPO, C., LÓPEZ RODRÍGUEZ, A., MALDONADO RICO, A. y MARTÍNEZ GORROÑO, M. E. (2006): «Hábitos de práctica físico-deportiva de los niños, niñas y adolescentes, de su entorno familiar y de su círculo de amistades: estudio de población española» en GARCÍA, J. L., MARTÍNEZ, M. J. y ARUFE, V. (eds.): *I Congreso Internacional de Ciencias del Deporte*. Pontevedra: Universidad de Vigo. CD-Rom.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M. (2000): «El ocio deportivo en la escuela» en CUENCA, M. (ed.): *Actas del 6.º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto. CD-Rom.

- HERREROS, L. (2000): «Cultura de consumo y consumo cultural» en CUENCA, M. (ed.): *Actas del 6.º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (2001): *Relaciones de los directivos con la comunidad educativa*. Madrid: INCE.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2005): *España en cifras 2005*. Madrid: INE.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO (2004): *Actividades del alumno fuera del horario escolar (2). Actividades extraescolares*. Extraído el día 3 de febrero de 2006 desde http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/pdfs/p7_2.pdf.
- INSTITUTO VASCO DE ESTADÍSTICA (1999): *Encuesta de presupuestos de tiempo*. Gipuzcoa: Instituto Vasco de Estadística.
- IWASAKI, Y. y ZUZANEK, J. (2004): «Los efectos del ocio físicamente activo en las relaciones entre el estrés y la salud» en MONTEAGUDO, M. J. y PUIG, N. (eds.): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 63-76.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F., ÁLVAREZ PÉREZ, A., GÓMEZ RIJO, A. y GUERRA BRITO, G. (2003): «Iniciación deportiva y socialización en el ámbito escolar: análisis del discurso docente» en NAVARRO, V. (ed.): *XXI Congreso Nacional de Educación Física. El pensamiento del profesorado*. Puerto de la Cruz (Tenerife): Universidad de La Laguna. CD-Rom.
- JIMÉNEZ, P. J. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Tesis Doctoral.
- JIMÉNEZ, P. J. y DURÁN, J. (2004): «Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte». *Apunts*, n.º 77, pp. 25-29.
- JIMÉNEZ, P. J. y DURÁN, J. (2005): «Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores». *Apunts*, n.º 80, pp. 13-19.
- KATHLEEN, H. (2000): «Interview with Michelle Seligson (founder of the National Institute on Out-of-School Time)». *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 6, n.º 1, pp. 8-9.
- KELDER, S. H., PERRY, C. L., KLEPP, K. y LYTLE, L. L. (1994): «Longitudinal tracking of adolescent smoking, physical activity, and food choices behavior». *American Journal of Public Health*, vol. 84, pp. 1121-1126.
- KIRK, D. y MONJAS, R. (2004): «El deporte escolar en Reino Unido» en FRAILE, A. (ed.): *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó, pp. 49-57.
- LARNER, M., ZIPPIROLI, L. y BEHRMAN, R. (1999): «When school is out: analysis and recommendations». *The future of children*, vol. 9, n.º 2, pp. 4-20.
- LEAES, W. (1999): «Tempo, consumo e prácticas deportivas» en GONZÁLEZ, M., ARECES, A., MARTÍN, R. y otros (eds.): *Deporte y humanismo en clave de futuro. VI Congreso de Educación Física e Ciencias do Deporte dos Países de Língua Portuguesa*. A Coruña: INEF Galicia. CD-Rom.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (2002): *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGrawHill.
- Little, M. D., Harris, E. y Bouffard, S. (2004): *Performance measures in out-of-school time evaluation*. Extraído el día 13 de noviembre de 2006 desde

- <http://www.publicengagement.com/AfterschoolResources/rande/docs/issue/hfrpsnpb.pdf>.
- LOMBARDOZZI, A. (2004): «El deporte escolar en Italia» en Fraile, A. (ed.): *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó, pp. 59-77.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, M. L., LÓPEZ, T., COMAS FUENTES, A., HERRERO PUENTE, P., GONZÁLEZ BLÁZQUEZ, J., CUETO ESPINAR, A., THOMAS, H., DOUGLAS, J., MARKHAM, W., CHARLTON, A., DE VRIES, H., LEIS, I., MESTER, I. y AUSEMS, M. (1999): «Actividades extraescolares de los adolescentes útiles para programas de prevención del tabaquismo». *Revista Española de Salud Pública*, n.º 3, pp. 343-353.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1998): «El deporte, espacio educativo» en PANTOJA, L. (ed.): *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, pp. 337-365.
- LÓPEZ MUÑOZ, M. A., RUIZ JUAN, F. y GARCÍA MONTES, M. E. (2005): «La práctica de actividad físico-deportiva como educación permanente en tiempo libre: a qué sectores de la población debemos dirigir futuros planes para incentivarla» en RUIZ, F., CARRILLO, R. J., ALÓS, A. y otros (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional «Educación Física y Deporte Escolar»*. Córdoba: FEADDEF, pp. 599-608.
- LUENGO, J. J. y LUZÓN, A. (2001): «El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas». *Investigación en la escuela. Monografía: contexto familiar, contexto escolar*, vol. n.º 44, pp. 55-68.
- LYNCH, R. (2001): «Ocio comercial y consumista» en CSIKSZENTMIHALYI, M., CUENCA, M., BUARQUE, C. y otros (eds.): *Ocio y desarrollo*. Bilbao, pp. 167-203.
- MACAZAGA, A. M., REKALDE, I. y VIZCARRA, M. T. (2005): «Redescubriendo el deporte escolar: primeros pasos de un proyecto en marcha» en RUIZ, F., CARRILLO, R. J., ALÓS, A. y otros (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional «Educación Física y Deporte Escolar»*. Córdoba: FEADDEF, pp. 11-17.
- MALTA, P., BENTO, B., PEREIRA, B., COQUET, E. y LARANJEIRO, H. (1999): «Children's leisure spaces: green spaces'offer in the north of Portugal» en NETO, C. y VIEIRA, F. (eds.): *Abstracts of IV International Association for the Child's Right to Play*. Lisboa: Facultad de Motricidad Humana de Lisboa, p. 49.
- MICÓ, J., ORONA, L. y PIERÓN, M. (2004): «La participación de los adolescentes andorranos en las actividades físicas y deportivas extraescolares» en GONZÁLEZ, M. A., SÁNCHEZ, J. A. y GÓMEZ, J. (eds.): *Preparación profesional y necesidades sociales*. A Coruña: AIESEP (Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física), pp. 575-582.
- MILLER, B. M., O'CONNOR, S. y SIRIGNANO, S. W. (1995): «Out-of-school time: a study of children in three low-income neighborhoods». *Child Welfare*, vol. n.º 74, pp. 1249-1280.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985): *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*. Madrid: BOE n.º 159, de 4 de Julio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990a): *Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte*. Madrid: BOE de 17 de Octubre.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990b): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: BOE de 4 de Octubre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): *Centros educativos y calidad de enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995a): *Real Decreto 1694/1995, de 20 de Octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados*. Madrid: BOE de 1 de Diciembre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995b): *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. Madrid: BOE n.º 278, de 21 de Noviembre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996a): *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*. Madrid: BOE de 20 de Febrero.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996b): *Real Decreto 83/1996, de 26 de Enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria*. Madrid: BOE de 21 de Febrero.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002): *Ley Orgánica Calidad de la Educación (LOCE)*. Madrid: BOE de 24 de Diciembre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Ley Orgánica de Educación (LOE)*. Madrid: BOE n.º 106, de 4 de Mayo.
- MIRANDA, J. y CAMERINO, O. (1996): *La recreación y la animación deportiva: sonrisa y esencia de nuestro tiempo*. Salamanca: Amarú.
- MONTEAGUDO, M. J. (2000): «El deporte escolar durante la infancia: claves para la gestación de preferencias y adquisición de hábitos deportivos» en MAIZTEGUI, C. y PEREDA, V. (eds.): *Ocio y deporte escolar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 113-141.
- MONTEAGUDO, M. J. (2005): «Ocio y deporte» en González Suárez, A. M. (ed.): *Avances en ciencias del deporte*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 285-304.
- MONTEAGUDO, M. J. y PUIG, N. (2004): «Introducción» en MONTEAGUDO, M. J. y PUIG, N. (eds.): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 13-22.
- MORENO ARROYO, P., DEL VILLAR ÁLVAREZ, F. y RAMOS MONDÉJAR, L. A. (1998): «Actividades extraescolares y transversalidad. Un planteamiento práctico en el ámbito deportivo» en BEAS MIRANDA, M., GARCÍA MÍGUEZ, J., LUENGO NAVAS, J. J. y otros (eds.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE sobre la atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Madrid: Grupo Editorial Universitario, pp. 107-114.
- MOSQUERA GONZÁLEZ, M., J. (2004): *No violencia y deporte en la vida. Guía para docentes y personas interesadas*. A Coruña: Dirección Xeral para o Deporte. Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado. Xunta de Galicia.
- MOSQUERA, M., J. (2004): *No violencia y deporte en la vida. Guía para docentes y personas interesadas*. A Coruña: Dirección Xeral para o Deporte. Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado. Xunta de Galicia.

- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. OFFICE OF EDUCATIONAL RESEARCH AND IMPROVEMENT (1990): *National Education Longitudinal Study of 1988: A profile of the American eighth grader*. Washington, D. C.: U.S. Department of Education (U.S. Government Printing Office).
- NETO, C. y SERRANO, J. (1997): «As rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano» en NETO, C. (ed.): *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Facultad de Motricidad Humana de Lisboa, pp. 206-225.
- NUVIALA, A. y NUVIALA, R. (2003a): *La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva (actas del VI Congreso Feadef)*. Extraído el día 8 de julio de 2006 desde <http://www.feadef.org/congresos/valladolid.htm>.
- NUVIALA, A. y NUVIALA, R. (2003b): «La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva» en FEADef (ed.): *Actas del V Congreso Internacional «Educación Física y Deporte Escolar»*. Valladolid: FEADef, pp. 381-386.
- NUVIALA, A. y SAENZ-LÓPEZ, P. (2001): «Estrategias de análisis del deporte en edad escolar en la provincia de Huelva». *Apunts de Educació Física i Esports*, vol. 63, pp. 30-38.
- NUVIALA, A., RUIZ JUAN, F. y GARCÍA MONTES, M. E. (2004): «El abandono deportivo entre el alumnado de 10 a 16 años que vive en la comarca Ribera Baja del Ebro» en LERA, A. (ed.): *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. A Coruña: Universidad de A Coruña. CD-Rom.
- OLSEN, D. (2000): «12-Hours school days? why government should leave after-school arrangements to parents». *Policy Analysis (by the Cato Institute)*, vol. 7, n.º 372, pp. 1-19.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES Unidas (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Extraído el día 1 de junio de 2006 desde <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>.
- ORTEGA, J. (2005): «La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales». *Revista de Educación*, n.º 338, pp. 167-175.
- ORTS DELGADO, F. (2003): «El deporte escolar en Valencia: un modelo de organización que apuesta por el Deporte para Todos» en HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M., LORENZO CALVO, A. y SAUCEDO MORALES, F. (eds.): *VII Congreso y asamblea del Deporte para todos. El deporte para todos en España: presente y futuro. Libro de actas*. Madrid, pp. 385-395.
- ORTS DELGADO, F. (2005): *La gestión municipal del deporte en edad escolar*. Barcelona: Inde.
- ORTS DELGADO, F. y MESTRE SANCHO, J. A. (2005): «La organización del deporte en edad escolar en la ciudad de Valencia desde una perspectiva educativa». *Libre de ponencias del I Congreso de deporte en edad escolar*. Valencia: Ajuntament de Valencia y Fundación Esportiva Municipal, pp. 9-29.
- PARADA, A. (2004): «El perfil de los agentes que intervienen en el ocio y el tiempo libre» en SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

- (ed.): *Servicios socioculturales: la cultura del ocio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 73-112.
- PARDO, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Tesis Doctoral.
- PAREDES, J. (2002): *El deporte como juego: un análisis estructural. Tesis doctoral*. Alicante: Universidad de Alicante.
- PATRIKSSON, G. (1996): «Socialización: síntesis de las investigaciones actuales, segunda parte» en VVAA (ed.): *La función del deporte en la sociedad*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, pp. 123-149.
- PEDERSON, J., DE KANTER, A., MOORE, L., WEINIG, K. y NOETH, K. (1998): *Safe and smart: making the after-school hours work for kids*. Washington, D.C.: U. S. Departments of Education, Justice, and Health and Human Services.
- PEREDA, V. (2000): «El deporte escolar y su implicación en el centro educativo» en MAIZTEGUI, C. y PEREDA, V. (eds.): *Ocio y deporte escolar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 65-90.
- PETRUS, A. (1999): «El deporte como factor de socialización» en TOMAS, J. (ed.): *Trastornos por abuso sexual en la infancia y adolescencia. Valor educativo del juego y del deporte*. Barcelona: Laertes, pp. 5-20.
- PIERÓN, M. (2005): «Los contenidos de la Educación Física en el desarrollo de un estilo de vida saludable: una perspectiva internacional» en RUIZ, F., JIMÉNEZ, I., MORAL, D. y otros (eds.): *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea*. Córdoba: FEADDEF y AMEFCO, pp. 91-124.
- PIERÓN, M. y CLOES, M. (2004): «Compromiso motor y participación en actividades físicas y deportivas extraescolares: comparación del alumnado en relación con su habilidad» en GONZÁLEZ, M. A., SÁNCHEZ, J. A. y GÓMEZ, J. (eds.): *Preparación profesional y necesidades sociales*. A Coruña: AIESEP (Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física), pp. 615-627.
- PONCE DE LEÓN, A. (1998): «Análisis de la Educación Física escolar desde la perspectiva de una educación para el tiempo libre». *Apunts. Educación Física y Deportes*, vol. 1.º trimestre, n.º 51, pp. 23-34.
- PONCE DE LEÓN, A., RAMOS ECHAZARRETA, R. y SANZ ARAZURI, E. (2006): «La percepción del ocio físico-deportivo de jóvenes, padres y profesores a través de una metodología cualitativa» en GARCÍA, J. L., MARTÍNEZ, M. J. y ARUFE, V. (eds.): *I Congreso Internacional de Ciencias del Deporte*. Pontevedra: Universidad de Vigo. CD-Rom.
- PONSEI, X., VIDAL, J., PALOU, P. y BORRÁS, P. A. (2005): «Motivos para el inicio, mantenimiento y/o abandono de la práctica deportiva de los niños y niñas de entre 10 y 14 años de la isla de Mallorca» en ZAGALAZ, M. L., MARTÍNEZ, E. J. y LATORRE, P. A. (eds.): *I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física «En respuesta a la demanda social de la actividad física»*. Jaén: Universidad de Jaén. CD-Rom.
- PRIMERA CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS RESPONSABLES DEL DEPORTE (1975): *Carta Europea del Deporte para Todos*. Bruselas: Consejo de Europa.

- PÜHSE, U. y GERBER, M. (2004): «Effects of physical activity and physical education on social competence: a framework and evaluation» en GONZÁLEZ, M. A., SÁNCHEZ, J. A. y GÓMEZ, J. (eds.): *Preparación profesional y necesidades sociales*. A Coruña: AIESEP (Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física), pp. 642-651.
- PUIG BARATA, N. (1989): «Itinerarios deportivos de los jóvenes: estudio de sus variaciones a través del concepto teórico de resolución» *III Congreso Nacional de Sociología*. San Sebastián.
- PUIG ROIG, C. (2001): «Deporte en edad escolar: ¿materia curricular o materia extracurricular?» en RODRÍGUEZ, P. L. (ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 525-534.
- RAMALLAL, E. M. (2004): *Sociedad y deporte: análisis del deporte en la sociedad y su reflejo en los medios de comunicación en España. Tesis doctoral*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- REILLY, J. J., JACKSON, D. M., MONTGOMERY, C., KELLY, L. A., SLATER, C., GRANT, S. y PATON, J. Y. (2004): «Total energy expenditure and physical activity in young Scottish children: mixed longitudinal study». *The Lancet*, vol. 363, n.º 9404, pp. 211-212.
- RESOLUCIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO (1994): *La comunidad europea y el deporte*. Parlamento Europeo.
- ROMERO GRANADOS, S. (2005): «Padres/madres en el deporte en edad escolar» en ZAGALAZ, M. L., MARTÍNEZ, E. J. y LATORRE ROMÁN, P. A. (eds.): *Respuestas a la demanda social de actividad física*. Madrid: Gymnos, pp. 125-142.
- ROMERO GRANADOS, S. y CALVO, A. (2000): «Reflexiones conceptuales de iniciación deportiva escolar y estudio de dos enfoques metodológicos». *Actas del I Congreso nacional de deporte en edad escolar*. Dos Hermanas (Sevilla), pp. 81-109.
- ROMERO, S. (2005): «Padres/madres en el deporte escolar» en ZAGALAZ, M. L., MARTÍNEZ, E. J. y LATORRE, P. A. (eds.): *I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física «En respuesta a la demanda social de la actividad física»*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 125-142.
- RUIZ CORTECERO, L. y BUENO SÁNCHEZ, A. (1998): «La Pedagogía del Ocio y del Tiempo Libre: actividades extraescolares» en BEAS MIRANDA, M., GARCÍA MÍGUEZ, J., LUENGO NAVAS, J. J. y otros (eds.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE sobre la atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Madrid: Grupo Editorial Universitario, p. 394.
- RUIZ JUAN, F., GARCÍA MONTES, M. E. y GAVALA GONZÁLEZ, J. (2005a): «Motivos por los que los almerienses realizan práctica de actividad físico-deportiva durante su tiempo libre» en RUIZ, F., CARRILLO, R. J., ALÓS, A. y otros (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional «Educación Física y Deporte Escolar»*. Córdoba: FEADDEF, pp. 578-586.
- RUIZ JUAN, F., GARCÍA MONTES, M. E. y GAVALA GONZÁLEZ, J. (2005b): «El abandono de la práctica físico-deportiva extraescolar por parte del alumnado almeriense de Enseñanza Secundaria» en RUIZ, F., CARRILLO, R. J., ALÓS, A. y otros (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional «Educación Física y Deporte Escolar»*. Córdoba: FEADDEF, pp. 670-677.

- RUIZ LLAMAS, G. y CABRERA SUÁREZ, D. (2004): «Los valores en el deporte». *Revista de Educación*, n.º 335, pp. 9-19.
- RUIZ OLABUENAGA, J. (1996): «La democratización imperfecta del ocio español» en GARCÍA, M. y MARTÍNEZ, J. (eds.): *Ocio y deporte en España*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 15-24.
- RUIZ OLABUENAGA, J. I. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ PÉREZ, L. M., GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M., GRAUPERA SANZ, J. L., LINAZA IGLESIAS, J. L. y NAVARRO VALDIVIESO, F. (2001): *Desarrollo, comportamiento motor y aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- SAMPEDRO, J. y REFOYO, I. (2003): «Fundamentos sociológicos del deporte» en HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M., LORENZO CALVO, A. y SAUCEDO MORALES, F. (eds.): *VII Congreso y asamblea del Deporte para todos. El deporte para todos en España: presente y futuro. Libro de actas*. Madrid, pp. 429-447.
- SAN SALVADOR DEL VALLE, R. (2000): *Políticas de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996): *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, G. (2001): «Nuevos espacios profesionales del maestro de Educación Física» en PERALES, F. J., GARCÍA, A. L., RIVERA, E. y otros (eds.): *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Volumen II*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 1717-1725.
- SANTOS PASTOR, M. (1998): «La educación del ocio por medio de las actividades físicas extraescolares» en SANTOS, M. y SICILIA, A. (eds.): *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE, pp. 63-72.
- SCURATI, C. (1991): «Identidad y prospectiva de la educación escolar» en GARCÍA HOZ, V. (ed.): *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp, pp. 61-77.
- SEIRUL-LO, F. (1992): «Valores educativos del deporte». *Revista de Educación Física*, vol. 44, n.º pp. 3-11.
- SEIRUL-LO, F. (1995): «Valores educativos del deporte» en BLÁZQUEZ, D. (ed.): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde, pp. 61-75.
- SELIGSON, M. (1999): «Four commentaries: the policy climate for after-school programs. Commentary 1: The policy climate for school-age child care». *The future of children*, vol. 9, n.º 2, pp. 135-139.
- SEPPANEN, P. S., LOVE, J. M., DE VRIES, D. K., BERSTEIN, L., SELIGSON, M., MARX, F. y KISKER, E. E. (1993): *National Study of before and afterschool programs*. Washinton D. C.: U. S. Departament of Education.
- SÉPTIMA CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS RESPONSABLES DEL DEPORTE (1992): *Carta Europea del Deporte*. Rodas: Consejo de Europa.
- SERGIO, C. (2000): «Deporte y juego. Los juegos deportivos en la preadolescencia» en MAIZTEGUI, C. y PEREDA, V. (eds.): *Ocio y deporte escolar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 143-168.
- SERRANO, J. y NETO, C. (1997): «As rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano» en NETO, C. (ed.): *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Facultad de Motricidad Humana de Lisboa, pp. 206-225.

- SERVICIO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN (2003): *Aprender en Coruña (Curso 2003-2004)*. A Coruña: Ayuntamiento de A Coruña.
- SERVICIO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN (2008): *Aprender en Coruña (Curso 2003-2004)*. A Coruña: Ayuntamiento de A Coruña (http://www.edu.aytolacoruna.es/portada/aprender_en_coruna/aprender_en_coruna_curso_2008_09).
- SETIÉN, M. L. (1997): «El deporte en los estilos de ocio actuales» en TERUELO, B. (ed.): *Congreso del deporte en Euskadi. El deporte desde la perspectiva educativa, social y económica: bases para las políticas deportivas del siglo XXI*. Santurtzi: Instituto Vasco de Educación Física, pp. 327-330.
- SETIÉN, M. L. (2000): *El ocio de la sociedad apresurada: el caso vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SEVEGNANI, P. (2000): «Las culturas silenciadas en el ocio» en CUENCA, M. (ed.): *Actas del 6.º Congreso Internacional de ocio. Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SHANNON, C. S. (2006): «Parent's messages about the role of extracurricular and unstructured leisure activities: adolescents' perceptions». *Journal of Leisure Research*, vol. 38, n.º 3, pp. 398-420.
- SIMPKINS, S. (2003): «Does youth participation in out-of-school time activities make a difference?» *The evaluation exchange. A periodical emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 9, n.º 1, pp. 2-3, 21.
- SPORTS COUNCIL FOR WALES (1993): *Children's sport participation 1991-1992*. Cardiff: Sports Council.
- TERCEDOR, P. (1998). *Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de 10 años de edad*. Granada: Universidad de Granada.
- THOMPSON, A. M., REHMAN, L. A. y HUMBERT, M. L. (2005): «Factors influencing the physically active leisure of children and youth: a qualitative study». *Leisure Sciences*, vol. 27, n.º 5, pp. 421-438.
- TOD, D. y HODGE, K. (2001): «Moral reasoning and achievement motivation in sport: a qualitative inquiry». *Journal of sport behaviour*, vol. 24, pp. 307-327.
- TONUCCI, F. (1997): *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TORREGROSA, M. (2004): *Contribuciones de los agentes de socialización al juego limpio y la deportividad*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, <http://www.cult.gva.es>.
- TORRES GUERRERO, J. (2005a): «Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna». *Libre de ponencias del I Congreso de deporte en edad escolar*. Valencia: Ajuntament de Valencia y Fundación Esportiva Municipal, pp. 112-136.
- TORRES GUERRERO, J. (2005b): «Un nuevo marco didáctico para el deporte educativo en la sociedad postmoderna» en SECRETARÍA AUTONÓMICA DE DEPORTE DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (ed.): *V Jornadas sobre el deporte base*. Alicante: Secretaría Autónoma de Deporte de la Comunidad Valenciana, pp. 1-15.
- TORRES GUERRERO, J. y DELGADO FERNÁNDEZ, M. (1998): «Conclusiones de la mesa redonda «Deporte y sociedad de futuro» en FEADDEF (ed.): *Actas del*

- II Congreso Internacional «Educación Física y Deporte Escolar»*. Almería: FEADDEF.CD-Rom.
- TORRES OLIVER, A. (2003): «Visión del ejercicio físico desde el punto de vista de la salud pública» en JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE TURISMO Y DEPORTE (ed.): *Actas del Congreso Internacional Andalucía Tierra del Deporte*. Cádiz: Junta de Andalucía. Consejería de Turismo y Deporte, pp. 783-790.
- TRIGO, E. (1996): *Las actividades motrices en el ámbito de la recreación*. A Coruña: Centro Galego de Documentación e Edicións Deportivas (INEF A Coruña).
- TRILLA, J. (1992): «La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación» en SARRAMONA, J. (ed.): *La educación no formal*. Barcelona: Ceac, pp. 9-50.
- TRILLA, J. (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- TRILLA, J. (1998): «Nuevos espacios y tiempos de la pedagogía» EN BEAS MIRANDA, M., GARCÍA MÍGUEZ, J., LUENGO NAVAS, J. J. y otros (eds.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE sobre la atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Madrid: Grupo Editorial Universitario, pp. 33-47.
- TRILLA, J., GROS, B., LÓPEZ, F. y MARTÍN, M. (2003): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- TROST, S. G., SALLIS, J. F., PATE, R. R., FREEDSON, P. S., TAYLOR, W. C. y DOWDA, M. (2003): «Evaluating a model of parental influence on youth physical activity». *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 25, n.º 4, pp. 277-282.
- U. S. DEPARTAMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (1997): «Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people». *Morbidity and mortality weekly report*, vol. 46, n.º RR-6, pp. 6-36.
- VANDELL, D. y SHUMOW, L. (1999): «After-school child care programs». *The future of children*, vol. 9, n.º 2, pp. 64-80.
- VARELA, L. (2006): «Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento y habilidad deportiva de los participantes». *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, vol. 13, pp. 207-220.
- VARELA, L. (2007). *El deporte como actividad extraescolar: un estudio evaluativo del programa «Deporte en el Centro» en los colegios de Educación Primaria de la ciudad de A Coruña*. A Coruña: Universidad de A Coruña. Tesis Doctoral.
- VÁZQUEZ, B. (2001): «Deporte y Educación» en Vázquez, B. (ed.): *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis, pp. 333-355.
- VÁZQUEZ, G. (1998): «Ocio y tiempo libre» en SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, G. y COLOM, A. (eds.): *Educación no formal*. Barcelona: Ariel, pp. 66-74.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2001): *Deporte, institución escolar y educación*. Extraído el día 18 de agosto de 2006 desde <http://www.efdeportes.com>.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R., GARCÍA DEL OLMO, M., CASTEJÓN OLIVA, F. J., HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L., LÓPEZ CRESPO, C. y MALDONADO RICO, A. (2001a): «Influencia de la imagen e ideas sobre el deporte en la formación de valores

- y actitudes» en RODRÍGUEZ, P. L. (ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 565-577.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R., GARCÍA DEL OLMO, M., CASTEJÓN OLIVA, F. J., HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L., LÓPEZ CRESPO, C. y MALDONADO RICO, A. (2001b): «Relaciones que se dan entre la imagen del deporte que tienen los chicos y las chicas y sus hábitos de práctica deportiva durante el ocio» en RODRÍGUEZ, P. L. (ed.): *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Vol I*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 580-589.
- VENTOSA, V. J. (1997): «La animación en los centros de enseñanza: un nuevo ámbito de educación social». *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, vol. n.º 15-16, pp. 275-282.
- VIDAL, L. (2005): «Educación para la participación y actividades extraescolares» en ÚCAR, X. (ed.): *Actas del Primer Congreso Internacional e Interdisciplinar sobre Participación, Animación e Intervención Socioeducativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- VILLALBA, F. (2004): «Evaluación de los efectos socioeconómicos de la práctica deportiva. La salud y el deporte» en MONTEAGUDO, M. J. y PUIG, N. (eds.): *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 45-62.
- VIZCARRA, M. T. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Tesis Doctoral.
- VUORI, I. (1998): «La promoción de la actividad física en las escuelas y a través de las escuelas» en AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (ed.): *Informe final del VII Congreso mundial de deporte para todos. El deporte para todos y los retos educativos a nivel mundial*. Barcelona, p. 180.
- WEISS, H. (2004): «From the director's desk». *The evaluation exchange. Emerging strategies in evaluating child & family services*, vol. 10, n.º 1, p. 1.
- WILLIAMS, M. H. (1994): «Physical activity, fitness and substance misuse and abuse» en BOUCHARD, C. (ed.): *Physical activity, fitness and health. International proceedings and consensus statement*. Champaign: Human Kinetics, pp. 898-916.
- ZACHARIAS, K. (1999): «Urban culture of play and participation» en NETO, C. y VIEIRA, F. (eds.): *Abstracts of IV International Association for the Child's Right to Play*. Lisboa: Facultad de Motricidad Humana de Lisboa, pp. 20-21.
- ZAGALAZ, M. L. (1996): «Factores que inciden en el abandono de la práctica de la actividad física al finalizar la EGB» en PASTOR, J. L., DEL MORAL, A., DE LUCAS, J. M. y otros (eds.): *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, pp. 411-419.

Sabemos que el deporte tiene gran potencial para generar beneficios personales y sociales, la dificultad radica en hacerlo realidad. Estas páginas muestran pautas de reflexión y modos de acción diferentes, escritas por unos profesionales que han estudiado y experimentado durante años. El trabajo destaca las posibilidades del sector extraescolar, ámbito privilegiado para el ocio, la educación y el deporte, desde el planteamiento de una educación global e integral de la infancia y la adolescencia.



Deusto

Publicaciones

