



ISSN: 1577-4015

Apunts Educación Física y Deportes

ISSN: 1577-4015

pubinefc@gencat.cat

Institut Nacional d'Educació Física de
Catalunya
España

Marques, Maurício; Sousa, Catarina; Cruz Feliu, Jaume
Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes
en riesgo de exclusión social
Apunts Educación Física y Deportes, núm. 112, abril-junio, 2013, pp. 63-71
Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya
Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551656909006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social

Strategies for Teaching Life Skills through Sport in Young People at Risk of Social Exclusion

MAURÍCIO MARQUES

CATARINA SOUSA

JAUME CRUZ FELIU

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Correspondencia con autor

Maurício Marques

mauriciopmarques@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es investigar cuáles son las estrategias utilizadas por entrenadores de fútbol para la enseñanza de competencias de vida a jóvenes que viven en zonas de riesgo de exclusión social. Para eso entrevistamos cinco entrenadores de fútbol (cuatro hombres y una mujer) con edades entre 19 y 40 años. Se indagó sobre cómo gestionaban los entrenamientos de sus equipos, cuál era su filosofía de entrenamiento y sus métodos de trabajo. El análisis de contenido de las entrevistas se hizo en base a las dimensiones llamadas estrategias efectivas de entrenamiento y estrategias de desarrollo de jóvenes creadas en el estudio de Gould, Collins, Lauer y Chung (2007). Se han identificado dos categorías nuevas dentro de la primera dimensión: comunicación y actuación. Las estrategias de desarrollo de jóvenes se agruparon en las categorías: “estrategias de mejora de participación” y “enseñanza de competencias de vida”, igual que en el trabajo original de Gould, Collins et al. (2007). También se ha averiguado y agrupado cuáles son las competencias de vida facilitadas o desarrolladas por la práctica deportiva, que se pueden trasladar a otros ámbitos como el familiar, el educativo o el profesional.

Palabras clave: competencias de vida, estrategias de enseñanza, riesgo de exclusión; fútbol, desarrollo positivo de jóvenes

Abstract

Strategies for Teaching Life Skills through Sport in Young People at Risk of Social Exclusion

The objective of this work is to investigate what strategies are used by soccer coaches to teach life skills to young people living in areas at risk of social exclusion. Five football coaches were interviewed (four men and one woman), aged between 19 and 40 years. Questions were asked about how they managed their teams' training sessions, what their training philosophy was and what methods of work they had. The content analysis of the interviews was based on the dimensions called effective training strategies and youth development strategies created in the study of Gould, Collins, Lauer and Chung (2007). We have identified two new categories in the first dimension: communication and action. The youth development strategies were grouped into these categories: strategies to improve participation and life skills education, as in the original work of Gould, Collins et al. (2007). It also found and grouped the life competencies provided or developed by sport, which can be transferred to other areas such as family, education or professional activity.

Keywords: *life skills, teaching strategies, risk of exclusion, soccer, positive youth development*

Introducción

Diferentes programas de intervención socioeducativos estimulan la práctica deportiva para la adquisición de competencias de vida, buscan la integración social de los jóvenes y la transmisión de valores intrínsecos al deporte (Danish, 1996; Danish, Nellen, & Owens, 1996; Gould & Carson, 2008; Papacharisis, Goudas, Danish, & Theodorakis, 2005; Petipas, Van Raalte, Cornelius, & Presbrey, 2004). Por competencias de vida se entienden las competencias físicas (e.g., tener una postura correcta); conductuales (e.g., comunicación efectiva); y cognitivas

(e.g., toma de decisiones), que pueden ser facilitadas o desarrolladas con la práctica deportiva y que pueden trasladarse a otros ámbitos de la vida como el familiar, educativo o profesional (Danish & Nellen, 1997; Danish, Petipas, & Hale, 1992; Gould, Chung, Smith, & White, 2006). Sin embargo, la psicología del deporte ha enfocado sus estudios más en conocer las estrategias utilizadas por entrenadores para optimizar el rendimiento de sus jugadores, que en analizar las estrategias empleadas para mejorar competencias de vida o para el desarrollo personal de los deportistas (Gould, Collins et al., 2007).

Para comprender mejor las estrategias de enseñanza de competencias de vida, Gould y Collins et al. (2007) realizaron un estudio en el que entrevistaron a diez entrenadores escolares premiados, por ser considerados exitosos en la formación del carácter de sus jugadores, a través de la enseñanza de competencias de vida. Los entrenadores hablaron de su trabajo a partir de un guión de entrevista creado por los investigadores en que se les preguntaba sobre sus experiencias, su filosofía de entrenamiento, sus metas, conductas, reacciones a los comportamientos, jugadas de sus deportistas y estilos de entrenamiento. A partir del análisis de las respuestas emergieron dos categorías generales: estrategias efectivas de entrenamiento y estrategias de desarrollo de jóvenes. Los resultados mostraron que los entrenadores llevaron a cabo la enseñanza de competencias de vida, conjuntamente con sus estrategias generales de entrenamiento y/o mejora de rendimiento. Goudas y Giannoudis (2008) complementaron estos resultados afirmando que las competencias de vida no se crean o mejoran solamente por la práctica deportiva, sino que hay que incluir como objetivo su desarrollo en los programas deportivos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1999) considera la enseñanza de competencias de vida esencial para la promoción de la salud en niños y adolescentes, para la calidad y eficiencia del sistema educacional, promoción de la paz, etc. La OMS conjuntamente con la UNICEF (2001), como la Organización Panamericana de la Salud (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001) estimulan y promueven diferentes proyectos con este enfoque en países como Egipto, Uganda, Colombia y Estados Unidos, principalmente en zonas consideradas en riesgo de exclusión social.

La exclusión social no es considerada un estado sino un proceso que resulta de un conjunto de dificultades que afectan a individuos o grupos que son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven (para una revisión ver Gómez, Puig, & Maza, 2009). En España, se consideran zonas de riesgo de exclusión social aquellas donde hay un elevado porcentaje de personas: inmigrantes ajenos a la Unión Europea; minorías étnicas; familias con personas en situación de paro prolongado; y jóvenes que presentan absentismo o bajo rendimiento escolar (Subirats, Carmona, & Torruella, 2005). Como muchos de los jóvenes en ese contexto tienen problemas escolares y sociales, hay que buscar formas de ense-

ñarles competencias de vida en un ambiente donde estén motivados a participar. Autores como Bandeira, Koller, Hutz y Forter (1996) y Smith y Smoll (2002), sugirieron que programas deportivos son particularmente enriquecedores para estos jóvenes considerados en riesgo social.

Dado que la adolescencia es un período en que los jóvenes necesitan abandonar o cambiar los roles que tenían anteriormente, puede ser el principal momento para trabajar las competencias de vida (Dias, Cruz, & Danish, 2000). Pues en esa etapa los jóvenes adoptan nuevos y más complejos roles que implican nuevas tareas, como son tratar con emociones complejas, promover relaciones interpersonales más maduras y volverse autónomos. Dichas tareas exigen desarrollar nuevas competencias y adquirir recursos para que la adaptación a esta nueva fase sea vivida de manera saludable (Danish, Nellen et al., 1996; Dias et al., 2000).

En los equipos de fútbol que los jóvenes participan por voluntad propia, como en las escuelas y clubs, una de las figuras más importantes es el entrenador (Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora, & Viladrich, 2011). El reconocimiento de su papel como referente en la educación de sus jugadores, y no solamente como alguien que enseña la técnica y táctica del juego, se ha investigado y comprobado en diversos estudios (Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa, & Cruz, 1998; Cruz, 1994; Smith & Smoll, 2007). La Teoría de la Autodeterminación (SDT, en inglés *Self Determination Theory*; Deci & Ryan, 2000) está fundamentada en la creencia de que las bases de la motivación autodeterminada son la tendencia inherente de crecimiento personal y la satisfacción de tres necesidades básicas innatas (i.e., autonomía, competencia y relaciones). Lo que puede ser facilitado, o frustrado, dependiendo del entorno que se vive y de las personas con quien se establecen relaciones. El entrenador puede ser un actor importante en la satisfacción de las necesidades básicas y bienestar psicológico de sus deportistas, si les ofrece un ambiente de apoyo a la autonomía (Deci & Ryan, 1985) donde haya una comunicación correcta y efectiva además de la oportunidad para elegir y gestionar las tareas del equipo sin hacer o permitir demasiada presión externa (Balaquer, Castillo, & Duda, 2008; Black & Deci, 2000).

Así, el principal objetivo de este estudio es investigar cómo se enseñan y cuáles son las competencias de vida que los entrenadores de fútbol trabajan con jóvenes en riesgo de exclusión social.

Método

Participantes

Se entrevistó a cinco entrenadores de fútbol sala, cuatro de los participantes son hombres y entrenaban equipos masculinos, el entrenador 5 (E5) es mujer y entrenaba un equipo femenino. Los entrenadores tenían entre 19 y 40 años ($M = 26,8$; $DT = 7,3$), su experiencia en esta tarea iba de seis meses hasta seis años ($M = 2,7$; $DT = 2,0$), y todos habían participado en equipos deportivos a nivel amateur o incluso profesional (E4).

Los entrenadores fueron seleccionados por conveniencia por entrenar, en el momento de las entrevistas, equipos de fútbol sala, que forman parte de proyectos de educación a través del deporte, subvencionados por el ayuntamiento local de un mismo barrio de la periferia de una ciudad en Cataluña. El barrio elegido es reconocido localmente por tener altos índices de inmigración, paro, absentismo escolar y diversidad étnica, con una renta media familiar baja, lo que son indicadores importantes del riesgo de exclusión social.

Los entrenadores 1, 2, 3 y 4 tenían la educación secundaria completa y certificado de monitor de ocio o deportivo, la E5 tenía la educación secundaria y formación profesional en otra área ajena al deporte y larga experiencia con colectivos multiétnicos, además de seguir practicando el fútbol. El E3 tenía formación universitaria como psicólogo. Ninguno de los participantes había recibido formación específica para trabajar con jóvenes en riesgo de exclusión social. Todos ellos pasaban entre 7 y 11 horas semanales con sus jugadores, distribuidas entre entrenamientos y partidos.

Los equipos masculinos participantes tenían entre 8 y 13 jugadores fijos, con una distribución étnica bastante similar, siendo la mayoría autóctonos, de etnia gitana y pakistaníes, además de algunos jugadores de origen marroquí. En el equipo femenino, la mitad de jugadoras eran sudamericanas y la otra mitad autóctonas de etnia gitana. E1 y E4 entrenaban jugadores en la franja de edad de 8 a 12 años, y los otros tres entrenadores, jugadores entre 13 y 18 años. Los cinco equipos competían en la liga escolar local y jugaban contra equipos de escuelas formadas, en su gran mayoría por autóctonos, con menor diversidad étnica.

Procedimiento

Se contactó con los entrenadores personalmente en el año 2011, y se realizó una reunión individual donde

se explicaban los objetivos generales de la investigación, y en qué consistía su participación en el estudio. Todos los entrenadores se mostraron dispuestos a participar y una vez obtenidos sus consentimientos se realizaron las entrevistas de manera individual. Después de una introducción general, los entrenadores tenían aseguradas la confidencialidad y anonimato, y garantizadas la libertad de contestar o no, cada pregunta de forma libre y con la duración deseada. El entrevistador era experto en psicología deportiva, entrenador de fútbol titulado y tenía dos años de experiencia en equipos similares en el mismo barrio. Se realizó una primera entrevista piloto con el objetivo de aplicar el guión de entrevista y realizar los cambios considerados necesarios para la versión final. Cada entrevista se realizó en horarios previos o posteriores a los entrenamientos y fueron grabadas y transcritas *verbatim*. La duración de las mismas osciló entre 36 y 81 minutos, con un promedio de 63 minutos por entrevista.

Instrumento

El instrumento utilizado fue el guión de entrevista creado por Gould, Collins et al. (2007), traducido y adaptado al español por tres expertos en psicología del deporte (el guión se puede solicitar al primer autor por correo electrónico). A partir de la entrevista piloto, y tras su análisis, se hicieron pequeñas alteraciones de contexto (p. ej., cambiar “escuela” por “equipo” o “barrio”), se suprimió una pregunta sobre el porcentaje de victorias por no ser relevante en nuestro estudio, y se añadió una pregunta más (“Qué competencias de vida consideras fundamentales para trabajar en tu equipo aunque no lo hagas actualmente?”). El guión empezaba con una anamnesis sobre datos personales del entrenador como edad, experiencia dentro del deporte y formación general y específica. Posteriormente se pidió información sobre el equipo entrenado en el momento de la realización de la entrevista, sobre sus participantes y el contexto en que vivían. A continuación se pasaba a preguntas sobre estilo y filosofía de entrenamiento (e.g., ¿Cómo defines tu filosofía de entrenamiento?), estrategias para el desarrollo del carácter y enseñanza de competencias de vida (e.g., ¿Qué competencias de vida específicas desarrollas en tus jugadores?) y reacciones a distintos escenarios (e.g., jugador con problemas en la escuela) y obstáculos encontrados en la práctica cotidiana (e.g., ¿Tienes alguna estrategia para afrontar esos problemas?). Finalmente, se pedía una evaluación global sobre el éxito o fracaso en la enseñanza

Tabla 1
Categorías y competencias
de vida trabajadas por los
entrenadores

Categorías	Competencias de vida
Competencia	Aprendizaje, esfuerzo, estudios, autoestima y empoderamiento
Relación	Compañerismo, cooperación, diversión e integración cultural
Educación	Civismo, compromiso, deportividad, higiene, humildad, respeto y responsabilidad

de las competencias de vida, recompensas personales por el trabajo con colectivos en riesgo social y sugerencias o consejos a otros entrenadores (e.g., ¿Qué consejos darías a otros entrenadores para ayudar al desarrollo personal de los jugadores?).

Análisis

Siguiendo el método aplicado por Gould, Collins et al. (2007), basado en el modelo de investigación cualitativa en psicología del deporte utilizado por Scanlan, Steim y Ravizza (1989), se realizó un análisis de contenido de las entrevistas en dos pasos: a) En un primer momento cada entrevista fue transcrita y leída para tener una comprensión holística del perfil del entrenador y del trabajo desarrollado. Posteriormente, se hizo una relectura donde se buscó identificar todas las acciones referidas por los entrenadores sobre su forma de entrenar, al mismo tiempo en que se subrayaban las competencias de vida que pretendían enseñar. b) En una segunda etapa se identificaron y describieron patrones en las respuestas dentro de cada entrevista y entre las mismas. Se designó una etiqueta con el objetivo de nombrar cada respuesta dentro de una misma entrevista, cuando se trataba de un concepto que ya había sido comentado por el entrenador, elegíamos la frase que mejor ilustraba la idea en la entrevista. Si se entendía que una estrategia, acción, o competencia de vida, se repetía entre las diferentes entrevistas le dábamos el mismo nombre de la predecesora, aunque manteniendo un ejemplo para cada entrenador. Así se llegó a unas respuestas generales a las estrategias de enseñanza de competencias de vida. Se dividieron las respuestas obtenidas sobre las estrategias utilizadas en 21 subcategorías agrupadas en cuatro categorías mayores, a su vez agrupadas en las dos grandes dimensiones de Gould, Collins et al. (2007): “estrategias efectivas de entrenamiento” y “estrategias de desarrollo de jóvenes”. Cada una de las dos dimensiones contemplan dos categorías: a) Comunicación y actuación; b) Estrategias de mejora de participación y enseñanza de competencias de vida, respectivamente.

Resultados

Competencias de vida trabajadas

Las 66 repuestas distintas que reflejaban directa o indirectamente las competencias de vida que se trabajan en los cinco equipos de los entrenadores entrevistados fueron separadas en tres grandes categorías: competencia, relación y educación (ver *tabla 1*). El primer grupo se refiere a las competencias que, aunque puedan ser trabajadas grupalmente, tienen que ver con la forma que se siente cada uno, y se relaciona con una tarea o distintas situaciones. Las competencias de vida de relación tratan de la cohesión y sentimiento de pertinencia entre los participantes de cada equipo, temas que se desarrollan grupalmente en sesiones de entrenamiento, partidos, y salidas. Respecto a la educación se refiere a los valores pro sociales de educación que buscan ser inculcados por los entrenadores tras la participación, individual o grupal, de los jóvenes en sus equipos, en relación con urbanidad y cortesía.

Estrategias para la enseñanza de competencias de vida

Estrategias efectivas de entrenamiento

Esta primera dimensión informa sobre la práctica de los entrenadores, de cómo entrenan los jugadores en su rutina de trabajo, en la parte deportiva, y está dividida en dos categorías, *comunicación* y *actuación*. La *actuación* se fragmenta en dos temas que son: relaciones y gestión de equipo. Ambas categorías no se presentan en el estudio original de Gould, Collins et al. (2007) y fueron creadas en base a los datos de esta investigación (*tabla 2*).

Comunicación

La primera de las dos categorías está formada por cinco subcategorías referentes a la manera cómo los entrenadores se comunican con los jóvenes que entrenan, incluyendo la importancia de hablar, tener un estilo relajado, criticar las malas conductas, dar *feedback* y hablar con sinceridad.

Estrategias	efectivas de entrenamiento	de desarrollo de jóvenes	
Comunicación	Importancia de hablar Tener un estilo relajado Criticar las malas conductas Dar feedback Hablar con sinceridad	Mejora de participación	Valorar el esfuerzo Animar/apoyar Apoyo emocional Crear vínculo Promover valores positivos Buscar la cooperación Promover la autonomía
Actuación	<i>Relación</i> Ser empático Utilizar roles familiares Ensayo y error <i>Gestión de equipo</i> Estimular el liderazgo de los capitanes Planificar entrenos Dar las mismas oportunidades	Enseñanza de Competencias de Vida	Incentivar los estudios Incentivar la diversión en el deporte Enseñar a vivir en sociedad

Tabla 2
Estrategias de Entrenamiento para la Enseñanza de Competencias de Vida

Importancia de hablar. Todos los entrenadores subrayaron la importancia de comunicarse bastante con sus jugadores y estar disponibles para escucharles, como han ejemplificado los entrenadores 2 y 5. “[...] tanto antes de empezar el partido, como después del partido en sí. Hay una charla, sí que me gusta que haya unos mensajes claros para los jugadores” (E2). “[...] A mí sí que me gusta generar un espacio donde ellas puedan sentirse tranquilas para explicarse estas cosas, o bien entre ellas o bien a mí, o bien así como colectivo” (E5).

Tener un estilo relajado. Los entrenadores 1, 3 y 4 consideran que es importante tener un estilo menos directivo en los entrenamientos, como dijo el entrenador 1: “pero más que nada soy más relajado y dejo a los niños que fluyan, dejo que saquen sus destrezas, su trabajo, sus esfuerzos, que ellos mismos vayan demostrando, yo sólo lo veré y les iré corrigiendo, que esto está bien, esto está mal, pero el camino que busquen ellos mismos”.

Criticar las malas conductas. Las malas conductas en entrenamientos y partidos, como criticar a un compañero o al árbitro, no son consentidas por los entrenadores 1 y 5, como en el ejemplo del E1 “A las malas conductas de los jugadores suelo reaccionar muy negativamente, suelo criticar, es el único momento donde critico a los jugadores”.

Dar feedback. Dentro de la comunicación un componente importante es la retroalimentación (o en inglés *feedback*) que se da y recibe del grupo de jóvenes, y

que puede cambiar los entrenamientos, como resumió el entrenador 2 en dos oportunidades: “Siempre nos reunimos en el centro del campo e intentamos hablar sea de entrenamientos anteriores, cosas que les hayan gustado, cosas que no les hayan gustado”, “Que no sea una educación unidireccional sino que siempre haya un *feedback* de los participantes que te haga replantear los objetivos, la metodología”.

Hablar con sinceridad. Los entrenadores 4 y 5 consideran muy importante que los entrenadores sean siempre sinceros: “Yo le diría que todo lo que diga que lo diga de entraña, y lo diga de verdad, y lo diga creyéndoselo, porque si no, no tiene ningún sentido” (E5). “Y la simpatía la dulzura y con la verdad se va a todas partes. Nunca engañéis a un niño, nunca engañar a un jugador” (E4).

Actuación

La segunda categoría en estrategias efectivas de entrenamiento es sobre la actuación de los entrenadores en los entrenamientos y partidos, las relaciones que mantiene con sus deportistas y cómo gestiona el equipo. Está formada por seis subcategorías divididas en dos temas relaciones y gestión de equipo.

Relaciones comprende tres subcategorías: ser empático, utilizar roles familiares y ensayo y error.

Ser empático. Esa subcategoría emergió a partir de lo mencionado por los entrenadores 2, 3 y 4, que creen que ponerse en el lugar del otro es la mejor forma de

evitar o resolver conflictos en el grupo: “Es un poquito digamos de eso, darse cuenta de que no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan” (E3).

Utilizar roles familiares. Los entrenadores 1 y 4, que trabajan con los equipos más jóvenes, utilizan roles familiares para conectar mejor con sus jugadores: “tengo un trquito (en que intento identificar) de quien necesita el niño, a veces algún niño necesita un hermano, otro necesita un padre otro una madre, les suelo dar aquello (hacer el rol) de lo que él necesita” (E1).

Ensayo y error. Uno de los métodos de trabajo más citados sobre como trabajar con los jóvenes para desarrollar competencias de vida es actuar a partir de lo que se observa y se prueba en los entrenos, y no con ideas previamente establecidas e inflexibles. Como se percibe en dos respuestas distintas: “[...] sobre todo a través de la experiencia y a través del ensayo y error, para entendernos iba cambiando según qué aspecto de mi metodología para que los participantes para que fuera más eficaz la acción educativa” (E2). “De trabajar correctamente pero al mismo tiempo entender que no todos los jugadores son iguales, por lo tanto no todos te van a dar lo mismo. Habrá que apretar en ciertos casos y aflojar en otros” (E2).

Gestión de equipo, el segundo tema de Actuación, está formado a su vez por tres subcategorías: estimular el liderazgo de los capitanes, planificar entrenos y dar las mismas oportunidades.

Estimular el liderazgo de los capitanes. Los entrenadores 1 y 4 sugieren que aliarse con los capitanes del equipo por su liderazgo es una manera de estimular las buenas conductas: “Al ser el líder, tu coges el líder y dices al líder ‘soy tu entrenador’ Tu eres el líder, tu tienes la responsabilidad de todos tus compañeros, igual que tengo yo tu responsabilidad y de todos tus compañeros” (E4).

Planificar entrenos. Tener una estructura básica de entrenamiento es importante para tener credibilidad como entrenador y facilitar el aprendizaje en la opinión de los entrenadores 2, 3 y 4. “(aunque sea un proyecto social, hay que tener) una parte en serio de fútbol, [...] bien armada técnicamente y futbolísticamente para que el proyecto [...] a los ojos de las jugadoras avance deportivamente y tenga sentido” (E5).

Dar las mismas oportunidades. En equipos en que la prioridad no es ganar partidos, y si la diversión y las buenas conductas, se pueden utilizar estrategias que no se suelen utilizar en equipos demasiado competitivos, resaltaron los entrenadores 1, 4 y 5. Cómo dar muchos

minutos de juego a los jugadores con peor técnica, o entonces poner a los protagonistas en la defensa, son algunos ejemplos. El entrenador 1 explica como lo hace: “A veces lo que hago es hacer un cambio radical de defensas y delanteros, delanteros y defensas para que vean que todos pueden hacer todo”.

Estrategias de desarrollo de jóvenes

En la segunda dimensión general emergieron dos categorías “*estrategias de mejora de participación* y “*enseñanza de competencias de vida*”. La primera, formada por siete subcategorías, que reflejan los métodos y filosofía que tienen los entrenadores para educar los jóvenes. La segunda categoría está formada por tres subcategorías, donde los entrenadores explican cómo perciben que enseñan competencias de vida.

Estrategias de mejora de participación. La primera gran categoría de Estrategias de desarrollo de jóvenes fue denominada así a partir de una adaptación de una categoría llamada “estrategias para mejora de rendimiento” por Gould, Collins et al. (2007). Como nuestro enfoque es el deporte escolar, y busca la participación más que el rendimiento, elegimos hacer un cambio de nombre para que la categoría reflejase las estrategias que utilizan los entrenadores para vincular y mantener los jóvenes en los proyectos de los que forman parte.

Valorar el esfuerzo. Todos los entrenadores subrayaron que el esfuerzo es valorado y pedido en sus rutinas de entrenamiento, como en los ejemplos: “Creo que una persona que se esfuerza en el deporte también se esforzará en el resto de su vida cotidiana” (E2). “[...] sin esfuerzo [...] se consiguen cosas, pero no se consigue todo lo que quieres” (E3). “les digo que no se rindan, que siempre hay un día nuevo en el cual pueden hacer mucho más de lo que han hecho” (E1).

Animar/apoyar. El reconocimiento de lo que se hace bien, y el estímulo a la mejora también es una estrategia para mantener a los chicos y chicas motivados a participar en el deporte utilizada por todos los entrevistados: “Venga va tú puedes” (E1). “Y siempre está la típica cordura de decir [...]. Bueno, no ha estado nada mal, podía mejorarse, podía mejorarse” (E4).

Apoyo emocional. Ser amable con los jugadores es una estrategia utilizada a menudo por los entrenadores 1, 4 y 5: “Que al jugador no lo tomes como un objeto, o como una persona que va hacer cosas, y sí que sea un hijo, un hermano, un amigo” (E1).

Crear vínculo. Buscar tener un vínculo es importante para ganar la confianza de los jóvenes, según las

entrevistas de los entrenadores 3 y 5 “Primero conectar, conectar con los jugadores, conectar desde el punto de vistas emocional, pero también desde el punto de vista deportivo” (E3).

Promover valores positivos. Los entrenadores fueron unánimes cuando se les preguntó sobre conflictos entre enseñanza de competencias de vida y ganar partidos. Todos dijeron que sus objetivos eran otros y no los resultados de los partidos, como manifestó el entrenador 2: “[...] aparte que jueguen mejor, jueguen peor, o ganen más partidos o ganen menos partidos, es el hecho de transmitir una serie de valores educativos” o entonces fomentando la honestidad con el juego limpio como el entrenador 4 “tírala fuera” o “[...] no es falta de ellos, es falta nuestra”.

Enfatizar la cooperación. Que el grupo esté unido, buscando la cohesión entre los jugadores, incluso con ejercicios específicos, es otro objetivo de los entrenadores para que los jugadores estén a gusto en sus equipos: “[...] siempre que se puedan hacer juegos cooperativos, juegos donde la importancia de la suma de los participantes lleve a un objetivo que no pueden llegar a nivel individual” (E2).

Promover la autonomía. Que los jugadores se sientan autónomos y responsables es parte fundamental dentro de los equipos y es una buena forma de fomentar las competencias de vida para los entrenadores 2, 3, 4 y 5: “Para mí lo importante en realidad, es fomentar la autoresponsabilidad y la coherencia con ellas mismas ¿No? Y sobre todo la información, que sepan lo que están haciendo” (E5).

Enseñanza de competencias de vida. Las estrategias que tienen por objetivo enseñar competencias de vida están presentes en tres subcategorías que son:

Incentivar los estudios. Todos los entrenadores se preocupan por los estudios de sus jugadores, aunque el aliciente de la participación en los equipos sea el fútbol, ellos usan de esa excusa para inculcarles el valor de la educación en sus vidas. “[...] de tal forma educarles que estudien bien [...] y no tan sólo jugando puedan llegar a ser grandes jugadores [...] Sino grandes profesionales también” (E1). “Para mí en realidad el fútbol es una herramienta. Yo no quiero crear grandes jugadoras de fútbol yo quiero crear gente” (E5).

Incentivar la diversión en el deporte. Hacer que los jóvenes que hacen deporte se lo pasen bien es destacado como objetivo de los proyectos que trabajan los distintos entrenadores: “que los niños no sólo sepan jugar a fútbol, sino que se diviertan y cojan un áni-

mo por el fútbol” (E1). “[...] intentar siempre que el juego o que el deporte sea una manera que se lo pasen bien, porque así ellos también están más motivados para continuar haciendo deporte” (E3).

Enseñar a vivir en sociedad. Educar para el civismo es un objetivo de los proyectos de fútbol en que están todos los entrenadores, y se promueve como vemos en los ejemplos de los entrenadores 1 y 4 respectivamente: “Tomar el barrio como tomas tu casa. Tal como tú quieres que tu casa esté limpia, tu barrio tiene que estar limpio” (E1). “Que no roben, que sean cívicos, cívicos es decir, pagar el autobús al coger un trayecto, no tirar un papel al suelo [...] esta es mi misión” (E4).

Discusión

A partir de las entrevistas realizadas ha sido posible señalar algunos aspectos sobre las prácticas llevadas a cabo por entrenadores que trabajan en equipos de proyectos sociales con jóvenes en riesgo de exclusión social. A diferencia del trabajo de Gould, Collins et al. (2007) se han identificado cuáles son las competencias de vida que trabajan los entrenadores, entrevistados (presentado en la *tabla 1*) lo que facilita una mejor comprensión de los objetivos que tienen ellos en proyectos sociales. Aunque todos los entrenadores entrevistados utilicen estrategias para la enseñanza de competencias de vida, cuando se les preguntaba sobre las estrategias utilizadas, muchas veces no las identificaron inmediatamente. Eso puede ser debido al poco tiempo que llevan entrenando equipos, o por su corta formación como entrenadores. Además, en los cursos de entrenadores no se suelen enseñar filosofías específicas para implementar estrategias de enseñanza de competencias de vida, tal como subraya la revisión realizada por Camiré, Trudel y Forneris (2012). Gran parte de las estrategias identificadas en el presente estudio fueron halladas cuando los entrenadores contestaban otras preguntas sobre su filosofía de entrenamiento y no en las que se les preguntaba directamente sobre las estrategias más utilizadas.

Teniendo en cuenta que los entrenadores consideran que su principal función es la educación a través del fútbol, y que el deporte es una excusa para la participación de los jóvenes en sus equipos, su preocupación por la enseñanza de las competencias de vida es constante, y no está apartada de la enseñanza deportiva propiamente dicha, tal como pasó con los entrenadores entrevistados por Gould, Collins et al. (2007).

El hecho de que los entrenadores entrevistados comuniquen positivamente con sus jugadores, critiquen poco y devuelvan *feedback*, está de acuerdo con lo recomendado por importantes estudios sobre el tema realizados por Smoll y colaboradores que crearon el *Coach Effectiveness Training* (CET; Smith, Smoll & Curtis, 1979). El CET es un programa cognitivo-conductual de formación de entrenadores de iniciación, que proporciona líneas de orientación específicas sobre estilos de comunicación. Dichas recomendaciones pueden ser utilizadas por los entrenadores con el objetivo de mejorar la experiencia deportiva de los jóvenes, reforzando y dando más instrucciones de manera positiva y reduciendo las conductas punitivas. Aunque no tengan formación específica para trabajar con colectivos en riesgo de exclusión social, las conductas de los entrevistados están de acuerdo con las sugeridas por los programas más modernos de formación de entrenadores que pretenden facilitar a los jóvenes experiencias saludables en el deporte, como es el Programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches & Viladrich, 2006).

El PAPE sugiere, además de la comunicación positiva, el empleo de un clima motivacional de implicación a la maestría en los equipos entrenados. Es decir, un clima en que los jugadores sean motivados a esforzarse, más que a jugar mejor que los demás, y que el aprendizaje y la diversión sean valorados más que la competición o el logro de victorias o récords. Así parecen actuar los entrenadores entrevistados, a partir de las estrategias utilizadas en los entrenamientos y las competencias de vida enseñadas, principalmente las “estrategias de mejora de participación” y las competencias de vida que nombramos como de competencias (e.g. aprendizaje, esfuerzo, diversión, etc.). Si son exitosos en los métodos de trabajo que relataron tener, es posible que los jóvenes de sus equipos presenten efectos positivos sobre el compromiso deportivo, satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de *fair-play*, como indican estudios sobre la generación de un clima motivacional de implicación a la maestría (Boixadós, Cruz, Torregrosa, & Valiente, 2004; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, & Cruz, 2008).

Las conductas de los entrenadores del presente estudio parecen también estar ajustadas a una de las teorías motivacionales más aceptadas hoy en psicología del deporte, la teoría de la autodeterminación (SDT). Tanto las estrategias efectivas de entrenamiento como las estrategias de desarrollo de jóvenes y las competencias de vida identificadas en nuestra investigación sugieren que los entrena-

dores entrevistados promueven la autonomía, las buenas relaciones y el sentimiento de competencia por parte de sus jugadores aunque de forma instintiva.

Conclusiones

El análisis de los relatos de cada uno de los entrenadores sobre su trabajo en los diferentes equipos de distintas categorías de edades lleva a concluir que sus métodos son adecuados para generar experiencias deportivas saludables. El trabajo de los entrenadores está de acuerdo con lo recomendado por las teorías motivacionales y programas de formación más utilizados actualmente en psicología del deporte. El hecho de que algunas estrategias no fueron directamente relatadas o identificadas como facilitadoras para enseñar competencias de vida, quizás indique que ese objetivo no esté presente en la planificación de la rutina de trabajo de forma consciente y frecuente, lo que puede reducir la potencia de enseñanza que tienen estos proyectos como ya hemos subrayado a partir del estudio de Goudas y Giannoudis (2008). Puesto que incluso con buena voluntad para enseñar competencias de vida su transferencia no es automática, hay que establecer pautas en su rutina de trabajo. Tal como recalcan Gould, Collins et al. (2007) cuando hablan que para facilitar el aprendizaje de competencias de vida y el desarrollo moral, las conductas deseadas tienen que ser claramente definidas, repetidamente comunicadas y reforzadas cuando ocurren.

Por tratarse de un estudio exploratorio, el número reducido de participantes es un factor que debe tenerse en cuenta para la generalización de los resultados encontrados. En investigaciones futuras se sugiere ampliar el número de entrenadores participantes para que la información obtenida pueda servir de base para la creación de programas de intervención, para formar entrenadores en técnicas para la enseñanza de competencias de vida para poblaciones en riesgo de exclusión social. También resulta pertinente la idea de realizar estudios transversales para investigar el camino de estos jóvenes en el tiempo y comparar con otros jóvenes en la misma situación de riesgo social pero que no participen en el deporte organizado.

Referencias

- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.

- Bandeira, D., Koller, S. H., Hutz, C., & Forster, L. (1996). Desenvolvimento psico-social e profissionalização: uma experiência com adolescentes de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 185-207.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. doi:10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbrero, J., Torregrosa, M., & Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), 295-310.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2004). Relationship among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair-play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317. doi:10.1080/10413200490517977
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26(3), 243-260.
- Cruz, J. (1994). Asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación. *Apunts. Educación Física y Deportes* (35), 5-14.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, À., & Viladrich, C., (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 179-195.
- Danish, S. J. (1996). Interventions for enhancing adolescents' life skills. *The Humanistic Psychologist*, 24(3), 365-381. doi:10.1080/08873267.1996.9986864
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49(1), 100-113. doi:10.1080/00336297.1997.10484226
- Danish, S. J., Nellen, V. C., & Owens, S. S. (1996). Teaching life skills through sport: Community-based programs for adolescents. En J. L. Van Raalte & B. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-225). Washington, DC: American Psychological Association.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (1992). A developmental-educational model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 6(4), 403-415.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dias, C., Cruz, J. F., & Danish, S. J. (2000). El deporte como contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales. Programas de intervención para niños y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 107-122.
- Gómez, C., Puig, N., & Maza, G. (2009). *Deporte e integración Social*. España: INDE.
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18, 528-536. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.11.002
- Gould, D., & Carson, S. (2008) Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. doi:10.1080/17509840701834573
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: understanding high school coaches' views and needs'. *Athletic Insight On-line*, 8(3).
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches'. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 16- 37. doi:10.1080/10413200601113786
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, USA: Organización Panamericana de la Salud, Unidad Técnica de Adolescencia
- Organización Mundial de la Salud. (1999). *Partners in life-skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Skills for Health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a school-based sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 247-254. doi:10.1080/10413200591010139
- Petitpas, A., Van Raalte, J., Cornelius, A., & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 325-334. doi:10.1023/B:JOPP.0000018053.94080.f3
- Scanlan, T. K., Stein, G. L., & Ravizza, K. (1991). An in-depth study of Former elite figure skaters III: Sources of stress. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(2), 103-120.
- Smith, R., & Smoll, F. (2002). Psychosocial interventions youth sport. En J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology*. (pp. 287-315). Washington, EUA: American Psychological Association.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviours. En S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 75-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smith, R. E., Smoll, F.L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1(1), 59-75.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., & Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 263-278.
- Subirats, H. J., Carmona, R. G., & Torruella, J. B. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA. Recuperado de http://www.inau.gub.uy/biblioteca/exclusion_social.pdf
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., & Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20(2), 254-259.