



PREVENCIÓN DE ADICCIONES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA

*PROYECTO DE COLABORACIÓN DE LA DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE HUELVA
Y LA UNIVERSIDAD DE HUELVA*



PREVENCIÓN DE ADICCIONES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA

Fco. Javier Giménez, Manuel T. Abad y Estefanía Castillo
(Coordinadores)

Autores:

Abad Robles, Manuel Tomás
Carro Iglesias, Sofía
Castillo Viera, Estefanía
Chaves Montero, Alfonso
Gago Valiente, Fco. Javier
Gil Álvarez, M^a Ángeles
Giménez Fuentes-Guerra, Fco. Javier
Gómez Baya, Diego
Mairena Carrellán, José Ángel
Moreno Sánchez, Emilia
Moura Calvo, Salomé
Muñoz Beas, Rosa Ángela
Rubiales Cruces, Juan José
Tornero Quiñones, Inmaculada
Ramírez de Arellano, Alfonso
Rodríguez Macías, Manuel

Coordinadores:

Giménez Fuentes-Guerra, Francisco Javier
Abad Robles, Manuel Tomás
Castillo Viera, Estefanía

Diseña y maqueta:

BONANZA SISTEMAS DIGITALES, S. L.

ISBN: 978-84-8163-655-0
Dep. Legal: H-246-2023
© Copyright: DIPUTACIÓN DE HUELVA
Primera Edición: Junio de 2023

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado, sin el permiso de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Prólogo



Cuando en cualquier entorno social surge el problema de las adicciones, estoy convencido de que las personas afectadas y las más allegadas, encuentran el mayor consuelo y apoyo en la información y en la formación. Sentimos la necesidad de aprender y saber más sobre lo que nos ocurre, a nosotros o nuestros seres queridos, y supone acercarnos más a ellos y también a la solución. Pero resulta funda-

mental encontrar información seria, veraz, coherente y, sobre todo, útil para enfrentar el problema.

La Unidad de Prevención Social (UPS) de la Diputación de Huelva se ha especializado en prestar asistencia técnica a los ayuntamientos desarrollando programas, materiales y actividades preventivas adaptadas a las diversas áreas municipales. Este manual pretende impulsar la prevención de adicciones mediante la actividad física y el deporte, y pone en manos de las entidades locales una herramienta que ayude a prevenir a través del servicio de deportes que presta a sus vecinos y vecinas. Trabajos como éste son la mejor prueba de que la labor de investigación y la experiencia en este campo pueden convertirse en un instrumento esencial, pero, sobre todo, tremendamente útil, al servicio de las personas a las que servimos.

Desde la Diputación de Huelva consideramos la prevención como una labor imprescindible en nuestra sociedad, porque desgraciadamente las adicciones siguen siendo una lacra. Han cambiado con los nuevos tiempos y ahora son otras, porque las nuevas tecnologías nos han traído grandes avances, pero también nuevos peligros para la seguridad y para la vida en sociedad. Conductas de riesgo reales que se ciernen sobre una franja de población vulnerable, como son

nuestros jóvenes y adolescentes, que merecen la mayor protección por parte de los poderes públicos. Ahí juegan un papel fundamental trabajos como este manual, que trata de aunar la investigación y la experiencia práctica con una base científica y empírica.

Las administraciones públicas promovemos iniciativas como ésta, que constituyen herramientas útiles para trabajar por el bienestar de las personas. En este caso hemos de agradecer la alianza de instituciones y de servicios para conseguir objetivos, con el fin de favorecer la calidad de vida de los vecinos y vecinas de nuestros pueblos. Es así como entendemos lo local y la política más pegada a las personas, y es así como trabajamos en la Diputación, uniendo los esfuerzos de la Unidad de Prevención Social con profesorado de la Universidad de Huelva, convencidos de que la aplicación y evaluación de actividades y talleres servirán de base y de evidencia sobre la eficacia del deporte en la prevención de trastornos y la promoción de la salud.

Finalmente hay que decir que la prevención de adicciones y la práctica deportiva tal y como aquí se plantean comparten además de la necesidad de fomentar determinados valores, actitudes y capacidades, una visión humanista de la persona y una metodología lúdica y participativa que hace posible crecer jugando, reforzando los valores de LA IGUALDAD, LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA, el respeto por las minorías y el activismo social.

David Toscano Contreras
Presidente de la Diputación Provincial de Huelva

Índice

Introducción	11
Alfonso Ramírez de Arellano	
Capítulo 1 Programas de intervención en drogodependencia a través de la actividad física.	23
Estefanía Castillo Viera, Fco. Javier Gago Valiente, Emilia Moreno Sánchez, Juan José Rubiales Cruces y José Ángel Mairena Carrellán.	
Capítulo 2 La promoción de la salud y del bienestar psicológico a través del deporte y la actividad física. Modelos de intervención para el desarrollo positivo juvenil.	39
Diego Gómez Baya.	
Capítulo 3 La promoción de hábitos saludables en la adolescencia.	57
Estefanía Castillo Viera e Inmaculada Tornero Quiñones.	
Capítulo 4 Prevención de los trastornos de conductas alimentarias (TCA), vigorexia y dismorfia corporal en el deporte.	81
Alfonso Chaves-Montero.	
Capítulo 5 Nuevos modelos deportivos orientados a la formación integral de los jóvenes.	105
Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra, José Ángel Mairena Carrellán, Manuel Rodríguez Macías y Manuel Tomás Abad Robles.	
Capítulo 6 Propuestas prácticas para la promoción de valores en el deporte como base para la prevención.	131
Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra, José Ángel Mairena Carrellán, Manuel Rodríguez Macías y Manuel Tomás Abad Robles.	

Capítulo 7 La prevención de las adicciones en la población adolescente a través de la práctica deportiva. El programa de la Excm. Diputación de Huelva.	193
M. ^a Ángeles Gil Álvarez, Rosa Ángela Muñoz Beas, Alfonso Ramírez de Arellano y Salomé Moura Calvo.	
Capítulo 8 Programa de educación en valores a través del deporte y la actividad física en el P.M.D. de Ayamonte.	219
Técnicos P.M.D. Ayamonte.	
Anexo Reseña de los Autores	227
Referencias	231

Introducción

Alfonso Ramírez de Arellano

Jefe del Servicio de Prevención Comunitaria de la Diputación de Huelva

Uno de los objetivos que ha marcado la trayectoria de la Unidad de Prevención Social (UPS) de la Diputación de Huelva durante sus diez años de existencia, ha sido la de apostar por la diversificación en los ámbitos de actuación de sus programas de prevención de adicciones. Sin olvidar la educación como sector preferente, la UPS se ha esforzado por llegar al conjunto de la sociedad onubense interviniendo preventivamente a través de los servicios sociales, de juventud, de salud, de las fiestas locales, del deporte o de la policía local.

La UPS se ha especializado en prestar asistencia técnica a los ayuntamientos desarrollando programas, materiales y actividades preventivas adaptadas a las diversas áreas municipales.

Así pues, este manual hay que enmarcarlo dentro de la estrategia de diversificación de la prevención y de la prestación de servicios a los ayuntamientos, ya que impulsar la prevención de adicciones mediante la actividad física y el deporte, pone en manos de los entes locales una herramienta muy poderosa de promoción de la salud a través de una competencia propia como el deporte.

Por otra parte, aunque la orientación de la UPS sea claramente municipal, el alcance del manual va más allá del horizonte local, ya que puede influir en el deporte que se practica en el medio escolar y en el que se desarrolla en el medio comunitario a través de clubes y federaciones, convirtiéndose en un recurso complementario de los programas de prevención de adicciones.

De una manera intuitiva todo el mundo puede relacionar la actividad física y el deporte con la prevención de adicciones y de otros trastornos, pero la realidad es que faltan estudios que corroboren científicamente dicha relación. Los que existen se centran principalmente en describir las relaciones que se establecen entre el consumo de determinadas sustancias (principalmente alcohol y

tabaco) y determinadas prácticas deportivas o en cómo la promoción de estilos de vida saludables disminuye los factores de riesgo.

Hay mucho que estudiar sobre conductas adictivas sin sustancias, como las apuestas deportivas on-line, más frecuentes en personas interesadas por el deporte o sobre la obsesión con una imagen corporal ideal o con la práctica excesiva del deporte que pueden conducir a otros tipos de trastornos.

Los estudios deberían permitirnos conocer cuáles son las condiciones en las que deben desarrollarse los programas deportivos, su enfoque metodológico, educativo y hasta ético (educación en valores), para que sean verdaderamente eficaces desde el punto de vista preventivo, sin olvidarse de cómo integrar esas prácticas deportivas/preventivas en el currículo escolar y en las rutinas de la vida de las personas de todas las edades.

Afortunadamente no partimos de cero, ya que existen múltiples puntos comunes entre la práctica del deporte con un enfoque educativo integral, la promoción de estilos de vida saludables y la prevención de adicciones. A saber:

- » La necesidad de educar en determinados valores.
- » La necesidad de adquirir determinadas habilidades y competencias en: gestión de la presión de grupo y de trabajo en equipo, estrategias de afrontamiento del estrés y la ansiedad, habilidades y competencias socioemocionales entre las que se encuentran las técnicas de solución de conflictos y de autocontrol, etc.
- » La necesidad de desarrollar una actitud crítica respecto a determinados mitos y estereotipos que afectan al consumo, al ocio, a las drogas, a la imagen corporal y al deporte, incluyendo herramientas para la descodificación de la publicidad.
- » Una determinada concepción sobre el desarrollo saludable y sobre cómo potenciarlo mediante los activos de salud.
- » La importancia de involucrar a los progenitores.
- » La importancia de incluir los programas en un marco comunitario más amplio.

El manual tiene un objetivo teórico y otro práctico. Desde el punto de vista teórico pretende hacer avanzar el conocimiento de las ciencias del deporte y de la prevención y, desde el punto de vista práctico, pretende fomentar la prevención de adicciones mediante el deporte.

Si consigue introducir objetivos preventivos en los programas deportivos no solo los enriquecerá con nuevos contenidos, sino que multiplicará el número

de recursos preventivos disponibles, dado lo extendida que está la práctica de la actividad física y el deporte.

Este manual es el resultado de la colaboración entre profesores de la Facultad de Educación, Psicología y CC del Deporte de la Universidad de Huelva y la Unidad de Prevención Social de la Diputación de Huelva.

Sus autores y autoras son conscientes de que se trata de un paso adelante dentro de un ámbito del conocimiento poco desarrollado, pero están persuadidos/as de que su colaboración redundará en favor del deporte y de la prevención.

En el primer capítulo los/as profesores/as Estefanía Castillo Viera; Fco. Javier Gago; Emilia Moreno; Juan José Rubiales y José Ángel Mairena constatan la existencia de una relación entre actividad física y numerosos beneficios sociales, sobre la salud, la capacidad funcional, el estado de ánimo positivo y el bienestar general, afirmando que su práctica habitual es una gran ayuda para la prevención y tratamiento de multitud de condiciones de salud física y mental.

Destacan cómo durante la adolescencia la actividad física y el deporte se pueden convertir en una gran oportunidad para promover las conductas de salud positiva que permanezcan toda la vida, ya que los comportamientos adquiridos durante esa etapa, permanecen durante la edad adulta. Se trata, pues, de un período ideal para implementar intervenciones de actividad física, que introducida en la rutina diaria de las personas, forme parte de un estilo de vida saludable que puede prevenir riesgos entre los que se encuentran las adicciones.

Históricamente se han barajado dos argumentos en relación con la actividad física, el deporte y la prevención de adicciones:

- 1.** La incompatibilidad por el tiempo que se dedica a una y otra actividad.
- 2.** Que los individuos que practican comportamientos que fomentan la salud no participan (o lo hacen en menor medida) en otros perjudiciales. Profundizando un poco más en este vínculo, los/as autores/as señalan tres mecanismos para la prevención:
 - » Servir como sustituto.
 - » Emplear las mismas vías psicológicas que la prevención de adicciones. Los programas deportivos pueden fomentar la autoeficacia y la autoestima, ayudar a controlar la impulsividad, proporcionar bienestar emocional y potenciar relaciones sociales y familiares positivas.

- » Activar las mismas vías neurológicas de recompensa que las adicciones modulando el sistema serotoninérgico y dopaminérgico. En ese sentido puede ayudar a reforzar las conexiones entre la recompensa neurológica y los procesos de regulación, amortiguando el deseo de otros comportamientos de búsqueda de recompensas menos saludables.

El capítulo describe y resume el estado de la cuestión de la siguiente manera:

- » Existen pruebas experimentales sobre la reducción de la conducta de consumo de drogas en animales de laboratorio, pero en humanos los resultados no son tan claros.
- » Existen revisiones sistemáticas que estudian diversas relaciones entre actividades físico-deportivas y consumo de drogas, pero faltan estudios específicos sobre la eficacia de la práctica de actividad física en la prevención de adicciones en adolescentes.
- » Todo parece indicar que la actividad física por sí sola no reduce el uso de sustancias en jóvenes, debiendo llevarse a cabo en un marco de actividades prosociales, estructuradas y supervisadas, en las que el papel preventivo del/a entrenador/a cobra singular importancia.
- » Resumiendo: faltan estudios, y éstos deberían centrarse en establecer una relación directa entre la práctica de la actividad física y el deporte en determinadas condiciones y la prevención de drogodependencias, adicciones y otros trastornos, particularmente en la infancia y la adolescencia.

En el segundo capítulo el profesor Gómez Baya destaca como el modelo de desarrollo positivo de la adolescencia y la juventud ha contribuido de manera significativa a los programas de prevención de adicciones aportando un enfoque basado en el desarrollo saludable de jóvenes y adolescentes.

Efectivamente, las personas que trabajamos en la prevención de adicciones pudimos apreciar la contribución positiva de dicho enfoque a los programas de prevención de adicciones que estaban demasiado centrados en los factores de riesgo. Una de las consecuencias de ese sesgo era que se hablaba de la adolescencia como una etapa de la vida llena de peligros hasta el punto de correr el riesgo de ser estigmatizada. El nuevo enfoque corrigió la situación recordándonos que la adolescencia es una etapa llena de aspectos positivos (desarrollo cognitivo, energía, curiosidad, creatividad...) insistiendo en que el

fomento de conductas adaptativas y saludables disminuyen la probabilidad de la aparición de conductas de riesgo.

El modelo que ha cosechado un nivel de evidencia más importante dentro de este enfoque es el denominado “modelo de desarrollo positivo juvenil” que subraya la importancia de incentivar las fortalezas internas y los recursos externos basándose en cinco componentes básicos: competencia, confianza, conexión, carácter y cariño. A su vez, el modelo se apoya en otro de carácter teórico denominado “modelo de los activos de desarrollo”, que llega a identificar hasta cuarenta fortalezas implicadas en el desarrollo evolutivo.

Dentro del mismo, la actividad física ocupa un lugar muy importante como factor potenciador de la salud general y del bienestar psicológico en particular, destacando el concepto de “autodeterminación”, para promover dicha actividad física.

En este punto el enfoque basado en la promoción de la salud y la prevención de adicciones vuelven a coincidir en su evolución, ya que ambas han evolucionado concediendo cada vez más importancia a la autonomía, la empatía, las relaciones positivas y el bienestar. Más específicamente en lo que se refiere a autonomía y autodeterminación, comparten la explicación de que es mucho más eficaz una prevención basada en la motivación interna que en la norma, la moralidad y/o las amenazas. A lo largo del capítulo se desarrolla extensamente el modelo.

En el tercer capítulo sus autoras, Inmaculada Tornero Quiñones y Estefanía Castillo Viera, enmarcan la actividad física y el deporte como un recurso fundamental para mantener un estilo de vida saludable dentro de las estrategias que previenen los factores de riesgo a través de la promoción de salud, pero nos advierten de que la actividad física y el deporte por sí mismos, no han demostrado su eficacia en la prevención de adicciones, sino que tienen que producirse en un contexto determinado en el que primen determinados valores y en el que el/la entrenador/a juegue un rol educativo e integrador. Lo que sí está demostrado es que, al formar parte inseparable de un estilo de vida saludable tanto por sus efectos físicos, emocionales como psicológicos, promueven la salud y previenen los riesgos que incluyen a las adicciones.

La educación para la salud comparte muchos factores con la prevención de adicciones: el fomento de las habilidades y competencias sociales y emocionales, la asertividad, la educación emocional, las estrategias de afrontamiento de la ansiedad, la fijación de límites y metas y la resolución de conflictos. También comparten la educación en valores.

Es importante que las prácticas de actividad física y deportes se establezcan como un hábito durante la etapa en la que es más probable entrar en contacto con determinados factores de riesgo –la media de edad de inicio de consumo de sustancias y de conductas adictivas se produce en torno a los 14 años-. Con ese objetivo hay que ofrecer oportunidades a niños y a jóvenes como la de elegir la práctica física-deportiva que mejor se adapte a sus intereses.

También relaciona el potencial preventivo de la práctica de actividad física y de los deportes con su relativa incompatibilidad con actividades de riesgo, con el modelo positivo que representan los otros jóvenes deportistas y los adultos, con el papel del/a entrenador/a, con su efecto positivo sobre la autoestima y el bienestar emocional y la adquisición de determinados valores y habilidades.

El capítulo concluye con una serie de recomendaciones técnicas destinadas a mejorar el estilo de vida de los adolescentes dirigido a los técnicos/as deportivos/as en contacto con ellos/as.

El cuarto capítulo aporta una variante en la prevención, ya que añade a la prevención de adicciones, la prevención de los trastornos del comportamiento alimentario, del trastorno por dismorfia corporal y de la vigorexia a través del deporte.

En este capítulo, Alfonso Chavez-Montero describe las principales características de los trastornos mencionados y de los factores de riesgo y de protección, así como su vinculación con la actividad física y el deporte.

El capítulo desgana las principales medidas preventivas que se pueden adoptar en la prevención de dichos problemas y trastornos: una alimentación saludable, el desarrollo de una capacidad crítica frente a la publicidad sobre la imagen física ideal, el fomento de una práctica deportiva educativa alejada de valores puramente competitivos, la importancia de adquirir habilidades sociales y de afrontamiento que fortalezcan la autoestima, la autonomía, la asertividad, la gestión emocional y de la presión de grupo. Un conjunto de medidas compatibles y complementarias con la prevención de adicciones.

Al igual que la mayoría de los capítulos destaca la importancia del rol del/a profesional deportivo/a para que la actividad deportiva se convierta en una oportunidad para el disfrute, la educación, la integración (además del aprendizaje de determinadas técnicas y habilidades deportivas) evitando reforzar las actitudes competitivas excluyentes.

Por otra parte, conviene recordar que, desde una perspectiva sistémica familiar, muchos trastornos del comportamiento alimentario suelen hacer su

aparición en la etapa evolutiva de la familia que debería estar apoyando una mayor autonomía del/a joven/adolescente y por diversos motivos se queda estancada. En ese sentido comparte la misma etiología que los problemas por consumo de sustancias o de adicciones sin sustancias en población joven que se engloban bajo el nombre de “Trastornos de la emancipación juvenil”.

El quinto capítulo, desarrollado por los profesores Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra; Manuel T. Abad Robles; Manuel Rodríguez Macías y José Ángel Mairena Carrellán, está dirigido a promocionar una serie de valores a través de la educación física y el deporte como estrategia de prevención de adicciones. Los valores seleccionados son autoestima, responsabilidad, resiliencia, socialización, autonomía y motivación. A lo largo del capítulo se profundiza en cada uno de ellos (como valor preventivo y deportivo) y se explican las estrategias, las metodologías y las técnicas más adecuadas para su desarrollo adaptadas a las diversas etapas evolutivas y los diversos deportes.

Una de las muchas ventajas que presenta la propuesta es que puede aplicarse a lo largo del curso escolar o del tiempo que duren las actividades extraescolares, que suele ser superior al tiempo que se le dedica a la aplicación de un programa de prevención de adicciones. El resultado es que allí donde se pongan en marcha ambas iniciativas no sólo se sumarán sus fuerzas, sino que se multiplicarán creando sinergias.

La prevención se refuerza con el deporte y el deporte se refuerza en sus aspectos educativos y de promoción de salud con la prevención. Por ejemplo, las prácticas deportivas fomentan la prevención mediante el trabajo en equipo, la responsabilidad, la autonomía, la socialización, etc. pero, a su vez, la prevención de adicciones puede aportar a la práctica deportiva su bagaje sobre tolerancia a la frustración, afrontamiento de situaciones estresantes, potenciación de la comunicación no verbal o la gestión de emociones como la ira, la frustración, el miedo, la impotencia o la derrota, a través de técnicas de etiquetaje y gestión emocional.

El capítulo desarrolla pormenorizadamente modelos prácticos de aplicación a través de la descripción de ejemplos de unidades didácticas con las sesiones de trabajo que la componen, así como métodos de seguimiento y evaluación que sin duda ninguna serán de gran utilidad para los técnicos deportivos.

En el capítulo sexto, sus autores los profesores Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra, Manuel Rodríguez Macías, José Ángel Mairena Carrellán y

Manuel T. Abad Robles, presentan cuatro modelos de aprendizaje deportivos: El modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison; El modelo de Enseñanza Comprensiva; El modelo de Educación Deportiva; y El modelo de Aprendizaje Cooperativo, cuyas características educativas los posicionan frente al modelo tradicional demasiado volcado en la competición.

La profundización en la filosofía, los valores, los objetivos y la metodología, así como la adaptación de las metas a las diversas etapas evolutivas de niños y jóvenes de los modernos modelos deportivos, ponen de manifiesto grandes similitudes con la prevención de adicciones, aunque empleen diferentes terminologías.

Vemos, por ejemplo, cómo la evolución de ambas disciplinas comparte el objetivo general de fomentar un desarrollo integral de niños y adolescentes que conduzca a la construcción de ciudadanos integrados, responsables y solidarios. Pero no se trata solamente de metas finales, sino que también comparten la necesidad de adquirir determinadas habilidades, valores y hábitos que perduren durante toda la vida.

En el ámbito de las habilidades comparten las que pueden englobarse bajo la denominación “habilidades para la vida” entre los más pequeños/as y las llamadas habilidades y competencias socioemocionales que, según la OMS, son las que promueven un desarrollo saludable e integral, previniendo los principales factores de riesgo relacionados con la salud mental

En el ámbito de los valores, comparten la necesidad de aplicar unos principios éticos explícitos acordes con una filosofía humanista y con el enfoque de derechos humanos.

En el de los hábitos, comparten la importancia de adquirir hábitos saludables en una etapa en la que es más probable que perduren durante el resto de la vida, como alternativa (relativamente incompatibles) a otros hábitos y factores de riesgo.

También en el terreno de las metodologías comparten innumerables elementos; El trabajo colaborativo en equipo; los métodos activos, participativos y lúdicos; el aprendizaje por descubrimiento (constructivista); la necesidad de aprender mediante experiencias que combinen elementos cognitivos, emocionales y conductuales; etc. La actividad física aporta además la importancia de involucrar el cuerpo y el movimiento en la asimilación experiencial del aprendizaje.

Así mismo, ambas disciplinas destacan la importancia del papel del/a educador/a y del/a técnico/a deportivo/a; de la colaboración entre éstos/as y la familia;

y la adaptación de las actividades a las necesidades e intereses de los niños y niñas como elemento que motive y fidelice las prácticas deportivas (y preventivas).

Las conclusiones de este capítulo permiten no solo albergar esperanzas sobre un futuro de colaboración entre ambas disciplinas, sino que ponen de manifiesto un camino común, aunque hasta la fecha haya sido recorrido en paralelo.

El capítulo séptimo está dedicado al Taller de prevención de adicciones en población adolescente a través de la práctica deportiva en la provincia de Huelva que la Unidad de Prevención Social dirige a técnicos y técnicas preventivos/as de la provincia de Huelva.

En él, M.^a Ángeles Gil Álvarez, Rosa Ángela Muñoz Beas, Alfonso Ramírez de Arellano y Salomé Moura Calvo describen los contenidos y la metodología de un taller cuyo objetivo consiste en fomentar la prevención, la detección y atención precoz de conductas problemáticas relacionadas con las adicciones y otros trastornos en niños, adolescentes y jóvenes mediante la práctica de la actividad física y los deportes.

Dirigido principalmente a los/as profesionales de las escuelas deportivas municipales, está especialmente diseñado para ser incluido en la programación deportiva de los ayuntamientos, ya que una de las funciones principales de la UPS es prestar asistencia técnica a los ayuntamientos de la provincia. También puede adaptarse a otros/as profesionales como los/as profesores/as de educación física y deportes y/o entrenadores/as de clubes.

Inicialmente el taller estaba compuesto por tres módulos:

- 1.** El personal técnico de deporte como agente social preventivo.
- 2.** Los valores en el deporte.
- 3.** El consumo de sustancias en adolescentes y jóvenes, pero posteriormente se añadió un 4.º módulo dirigido a la prevención de los trastornos del comportamiento alimentario, la dismorfia corporal y la vigorexia, dada la importancia que han cobrado estas problemáticas entre niños/as y adolescentes, así como la compatibilidad de objetivos y metodologías que presenta la prevención de adicciones y este tipo de trastornos juveniles.

El carácter modular del taller permite desarrollarlo como una misma acción formativa compuesta por varias sesiones o impartir algunos de los módulos por separado dependiendo de las necesidades de los/as destinatarios/as. También ofrece la posibilidad de incorporar nuevos módulos en un futuro, siempre bajo la perspectiva de la promoción de la salud mental infanto/juvenil a través del deporte.

El taller hay que enmarcarlo dentro del conjunto de medidas y colaboraciones que la UPS establece con diversas entidades para el fomento de la actividad física y el deporte como instrumento de la prevención de las adicciones, la detección y la atención en la provincia de Huelva. A saber:

- » La colaboración con el Servicio de Deportes de la Diputación, conjuntamente con el cual se han celebrado diversas actividades, entre las que destacan dos simposios sobre prevención y adicciones junto a la Universidad de Huelva, así como actividades formativas dirigidas a los/as técnicos/as de deportes de la provincia.
- » La colaboración con el Grupo de Investigación Actividad física, promoción de valores y educación” de la Universidad de Huelva, para el desarrollo de la formación y la investigación en materia de prevención, promoción de salud, actividad física y deportes (con especial atención al desarrollo de valores deportivos/preventivos), fruto de cuyo trabajo ha sido posible la realización de este manual.
- » La colaboración directa con los ayuntamientos y patronatos municipales de deportes que solicitan asistencia técnica en la materia, bien para incluir objetivos preventivos dentro de su programación deportiva o bien para contribuir a la promoción de la salud abriendo sus recursos e instalaciones a la población general.
- » La colaboración con otras entidades relacionadas con el deporte como federaciones, clubes, organizaciones de profesores de educación física u otros profesionales del deporte, etc.

Como decíamos al principio de la introducción, la idea de que el deporte juega un papel importante en el desarrollo integral de los/as jóvenes y en la prevención de adicciones, puede suscitar un gran consenso, pero necesita ser demostrada mediante investigaciones y programas efectivos.

Frente a la escasez de investigaciones y de programas basados explícitamente en objetivos preventivos, la Universidad de Huelva y la Diputación han decidido dar un paso adelante mediante la elaboración conjunta de un manual que trata de aunar la investigación y la experiencia práctica.

En la Universidad de Huelva y en la Unidad de Prevención Social de la Diputación de Huelva estamos persuadidos de que la aplicación y evaluación de actividades y talleres como los que se presentan en este manual, será lo que permita construir una sólida evidencia sobre la eficacia del deporte en la prevención de trastornos y la promoción de la salud.

Finalmente hay que decir que la prevención de adicciones y la práctica deportiva tal y como aquí se plantean comparten además de la necesidad de fomentar determinados valores, actitudes y capacidades, una visión humanista de la persona y una metodología lúdica y participativa que hace posible crecer jugando.

El capítulo octavo está dedicado a describir una “buena práctica” en el uso del deporte como un instrumento educativo y de promoción de salud en un municipio de la provincia de Huelva.

En este caso se trata del “programa de educación en valores a través de deporte” del Ayuntamiento de Ayamonte, cuya meta principal consiste en que “los deportistas del municipio tomen conciencia de la importancia de los valores, de la actitud y el comportamiento dentro y fuera del terreno de juego, y hagan partícipes a su entorno más cercano llegando así a las familias.

El artículo describe los objetivos, la metodología y las acciones que se llevan a cabo. Destaca la creación de un Comité de valores compuesto por diferentes profesionales y representantes de entidades relacionadas con el deporte, como instrumento privilegiado para la promoción de la educación en valores a través del deporte en el municipio.

La experiencia ofrece un ejemplo práctico y realista sobre como los entes locales pueden planificar actividades deportivas que ayuden a la población a llevar un estilo más saludable y, de esta forma, colaborar en su desarrollo integral.

Programas de intervención en drogodependencia a través de la actividad física

Estefanía Castillo Viera¹, Fco. Javier Gago Valiente¹, Emilia Moreno Sánchez¹,
Juan José Rubiales Cruces¹ y José Ángel Mairena Carrellán¹.

¹Facultad de Educación, Psicología y CC del Deporte
(Universidad de Huelva)

Contacto: estefania.castillo@dempc.uhu.es

Capítulo 1

Programas de intervención en drogodependencia a través de la actividad física

1. Contextualización.
2. Edad de inicio al consumo.
3. Influencias que repercuten en el inicio al consumo.
4. El consumo en contextos desfavorecidos.
5. La adolescencia y su influencia en el consumo.
6. Principales riesgos del consumo de alcohol y drogas en el individuo.
7. Beneficios de la actividad física para la prevención del consumo de sustancias.
8. Papel de la escuela y los establecimientos deportivos en la prevención del consumo en adolescentes.
9. Programas de intervención en drogodependencia. Estado de la cuestión.
10. A modo de síntesis y conclusiones.



1 | Contextualización

El aumento constante del número de jóvenes y adolescentes que adquieren en su vida conductas adictivas relacionadas con el consumo de sustancias y estupefacientes se está convirtiendo, en los últimos años, en uno de los principales problemas de la sociedad (Frances *et al.*, 2017). Como indican O'Leary-Barret *et al.* (2017), los patrones de consumo de riesgo han empezado a popularizarse entre los jóvenes de todo el mundo, haciendo que se reconozca a este acontecimiento como una amenaza para la salud y el bienestar de la población en su conjunto (Hovhannisyán *et al.*, 2020). Por tanto, la prevalencia existente hacia el consumo de dichas sustancias conlleva un grave peligro para la salud física, mental y social del mismo, así como a la degeneración biológica, genética y social de la ciudadanía en general (Parfilova y Velieva, 2016).

En relación con los datos existentes, Thompson *et al.* (2019) afirman que el 5,9 % y el 1 % de las muertes a nivel mundial están relacionadas con el consumo de alcohol y drogas ilícitas, respectivamente. Teniendo en cuenta esto, como señalan Lisdahl *et al.* (2013), el alcohol sigue siendo la droga más popular. Esta afirmación es avalada por Gamito *et al.* (2021), quienes indican que, aproximadamente, cuatrocientos millones de personas en todo el mundo acarrean problemas que se relacionan con el consumo excesivo de alcohol, convirtiéndose en la tercera causa de muerte en todo el mundo (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2014). Teniendo en cuenta lo anterior, este aspecto aún se agrava más cuando los consumidores de alcohol mezclan dicha sustancia con otras, como el cannabis (Martín *et al.*, 1996), contribuyendo a la comorbilidad producida por los trastornos ocasionados debido al consumo de ambas drogas al mismo tiempo (Agosti *et al.*, 2002).

Dichos datos justifican las graves consecuencias que conllevan, tanto en el individuo como en la población en general, el consumo de alcohol y sustancias, el cual, como señalan Bo *et al.* (2018), ha pasado a convertirse en un importante problema de salud pública, al ser los responsables de más del 5 % de la carga mundial de enfermedades (OMS, 2014), conllevando un gran coste humano y

económico en todo el mundo (Thompson *et al.*, 2019) y afectando, además, en mayor medida a la adolescencia temprana, ya que, como indican Degenhardt *et al.* (2008), el consumo de drogas y alcohol parece tener un claro inicio en dicha etapa.

2 | Edad de inicio al consumo

Como afirman Nock *et al.* (2017), el 80 % de los consumidores de alcohol y drogas suelen ser mayormente jóvenes y adolescentes. De igual forma lo justifican Bonar *et al.* (2020), al señalar a la adolescencia como una de las etapas más críticas en el desarrollo del individuo, donde se experimentan graves aumentos en las tasas de consumo de sustancias. Según West *et al.* (2020), dicho consumo aumentaría desde esta etapa hasta la edad adulta emergente, alcanzando su punto máximo alrededor de los 25 años, produciendo, como consecuencia de ello, la mayoría de los trastornos psicológicos más comunes a dichas edades (Arnaud *et al.*, 2022).

3 | Influencias que repercuten en el inicio al consumo

Debido al aumento en el consumo de sustancias en la etapa de la adolescencia y las consecuencias que esto conlleva, numerosas investigaciones han tratado de encontrar respuesta a esta situación (Brook *et al.*, 2015). Algunas de ellas, como la realizada por Cleveland *et al.* (2008), revelan que existen varios factores de riesgo y protección que interactúan entre sí, promoviendo o reduciendo el deseo de consumir alcohol u otras drogas en la persona. Según Moore y Werch (2007), entre dichos factores destacan los períodos de transición, como por ejemplo el comienzo en la escuela secundaria. Por otro lado, Sargent *et al.* (2006) remarcaron como factor de riesgo a la figura de aquellos personajes de películas en las que los hábitos de consumición aparecían frecuentemente, y la mayoría de las veces se presentaban de manera positiva en las mismas (Bahk, 2001). Para Van der Zwaluw y Engels (2009), los factores que más se dan en dicha interacción son los relacionados con la genética, el desarrollo del sujeto y aquellos relacionados con el contexto cercano al individuo (véase figura 1), los

cuales facilitarían o atenuarían las diferentes conductas de riesgo que puedan desarrollarse en la persona (Larsen y Wiers, 2016), siendo el consumo de alcohol y drogas la forma más popular de asumir estos riesgos por parte de los adolescentes (Steinberg, 2008).

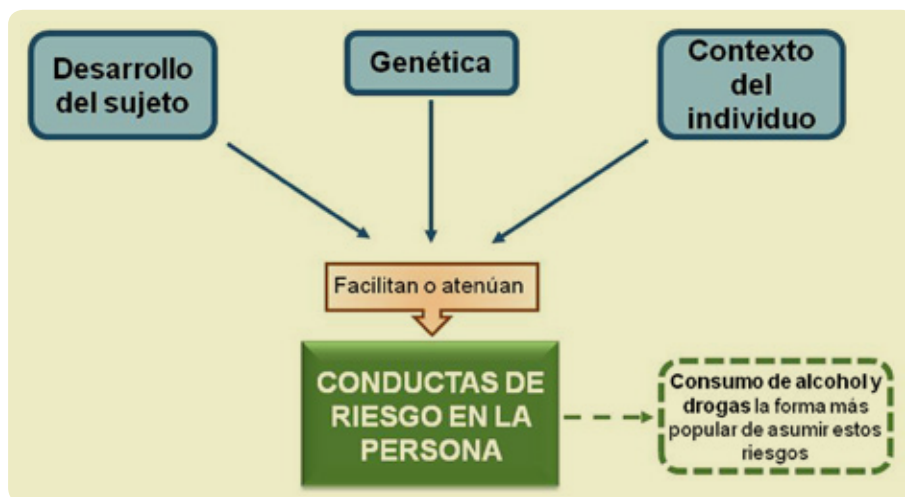


Figura 1. Factores de riesgo y protección frente al consumo.

Además de la influencia que pueden tener estos factores de riesgo y protección sobre el hecho de consumir o no sustancias en los jóvenes, los comportamientos de los padres, en este caso, pueden tener efectos indirectos sobre dichas conductas (Costa *et al.*, 1999). Esto es apoyado por Kerr *et al.* (2020), quienes, tras realizar una investigación a jóvenes y adolescentes junto con sus padres, obtuvieron como resultados una alta transmisión intergeneracional en el riesgo de inicio temprano del consumo de múltiples sustancias entre los sujetos del estudio y sus progenitores. Dicha transmisión es debida, como afirman Nargiso *et al.* (2013), a las prácticas generales de crianza, al comportamiento de los padres hacia el consumo de sustancias, así como a la calidad de relación padre-hijo que se mantenga entre ambos (Kuntsche *et al.*, 2017).

En contraposición a lo anterior, aunque los padres se puedan presentar como una amenaza que ayudaría al inicio temprano en el consumo de sustancias por parte de sus hijos, estos también pueden tener el papel de disminuir las probabilidades de que lo hagan, convirtiéndose, pues, en un factor de protección contra dicha conducta (De Leeuw *et al.*, 2014). Algunas intervenciones han tratado de estudiar dicho aspecto obteniendo resultados bastante positivos

(Hawkins *et al.*, 1997), en las cuales se reconocen a los padres como agentes que intervienen con una serie de ventajas, como la cercanía hacia sus hijos o el tiempo que pasan junto a ellos, que, por ejemplo, los profesionales de la salud no podrían llevar a cabo (Jaccard *et al.*, 2002).

4 | El consumo en contextos desfavorecidos

Si bien, las investigaciones han logrado avances en la comprensión de aquellos posibles factores que podrían condicionar el consumo en las etapas de juventud y adolescencia, existen aún posibles lagunas con respecto a las poblaciones de jóvenes con perfiles pertenecientes a contextos desfavorecidos (Brook *et al.*, 2015), quienes representan un subconjunto especialmente vulnerable en la población juvenil general (Crombie *et al.*, 2018). Esta afirmación se encuentra respaldada por Probst *et al.* (2014), al indicar que dicho grupo adquiere un mayor riesgo de daños relacionados por el consumo, ya que, como señalan Grittner *et al.* (2013), los individuos socialmente desfavorecidos no suelen beber más en promedio, pero sin embargo, es más probable que beban en exceso por diversas causas, siendo una de ellas las condiciones de vida a las que se encuentran sometidos.

5 | La adolescencia y su influencia en el consumo

Los jóvenes dentro de dicha problemática son, sin duda, personas sometidas a un exceso de riesgo, necesitadas de especial atención (Peleg-Oren, 2002), ya que como se indicó anteriormente, la adolescencia es un período de desarrollo crítico en la vida durante el cual se establecen las normas sociales y psicológicas, y en la que, además, se producen importantes cambios físicos y emocionales (Diehl *et al.*, 2012). Por tanto, para hacer frente a estos cambios, muchos adolescentes se involucran en conductas de riesgo debido, en parte, a una mayor motivación para obtener la excitación de las recompensas (Nock *et al.*, 2017). Estas conductas de riesgo podrían llevar a los adolescentes a la adopción de comportamientos poco saludables, como el consumo de alcohol y drogas, representando un importante problema de salud, con efectos, tanto a largo como a corto plazo (Diehl *et al.*, 2012) (véase figura 2).



Figura 2. Característica del desarrollo de la adolescencia.

6 | Principales riesgos del consumo de alcohol y drogas en el individuo

Los expertos han calificado al consumo de sustancias por parte de los adolescentes como una «epidemia» de salud pública, debido a la vulnerabilidad de los mismos y al impacto que tienen dichas sustancias adictivas en sus cerebros en desarrollo (Simonton *et al.*, 2018), como consecuencia de la importante neuromaduración a nivel cognitivo que se produce en este período (Zeigler *et al.*, 2005). Estos efectos adversos se darían más a nivel de disfunción ejecutiva, incluida la atención, el control conductual, la fluidez verbal o la toma de decisiones (Oscar-Berman *et al.*, 2014), pudiendo llegar a convertirse en crónicos si se produce un uso prolongado en el consumo de dichas sustancias (Kuypers *et al.*, 2016). Otros autores, como Brook *et al.* (1998), afirman que el abuso continuado de alcohol se asocia con posibles trastornos en el estado de ánimo, la disminución de la motivación y el rendimiento académico (Lee y Lowe, 2015), el aumento de la mala conducta escolar (Lewis *et al.*, 2022), el abandono de la escuela (Werch, 2007) o un comportamiento antisocial que va desde la evitación del contacto hasta la violencia verbal y física (Lieberman, 2000).

Algunas investigaciones también destacan el riesgo que conlleva el inicio temprano del consumo sobre los riesgos de dependencia y abuso, tanto del alcohol como de otras drogas, hacia otras etapas de la vida (Sartor *et al.*, 2007), debido a que, como ya se ha nombrado en el párrafo anterior, el cerebro adolescente es más susceptible a los efectos neuroquímicos de dichas sustancias (Hanson *et al.*, 2011), pudiendo provocar daños irreversibles y afectar, en un futuro, al curso de la vida del individuo (Brellenthin y Lee, 2018). Por otro lado, algunos estudios muestran también la relación que tiene el consumo de sustancias con otras causas principales de morbilidad y mortalidad durante la

adolescencia, como la depresión, la ansiedad, las relaciones sexuales sin protección (Chen *et al.*, 2017) o los intentos de suicidio y los accidentes (Simonton *et al.*, 2018).

Por tanto, se podría afirmar que un inicio temprano en el consumo de sustancias y el uso continuado de drogas legales e ilegales (Asadullin *et al.*, 2016), se considera un factor de riesgo crítico para futuros problemas de adicción, así como para la prevención de la adicción en general (Clark *et al.*, 2008), pudiendo conducir a una dependencia de por vida y a múltiples consecuencias negativas para la salud en la edad adulta (Dupont *et al.*, 2015). Asimismo, como señalan Grant y Dawson (1997), esta iniciación temprana también se asociaría con un consumo de sustancias más intenso y problemático, prediciendo un mayor riesgo de desarrollar trastornos en la persona (Newton-Howes y Boden, 2016) y causando un mayor malestar y deterioro psicofísico en el individuo (Brellenthin y Lee, 2018) (véase figura 3). Además, como afirman Koob y Volkow (2016), la mayor parte de los trastornos producidos por el consumo de alcohol y drogas son considerados crónicos, siendo la principal estrategia, así como la más efectiva para minimizar el impacto del mismo, la de prevenirlos en el menor tiempo posible (Ceccarini *et al.*, 2014).



Figura 3. Consecuencias de la iniciación temprana al consumo.

Con base en esto, como indica Gordon (1987), se puede hablar de varios tipos de prevención: la prevención ambiental, la cual abarca aquellas políticas

preventivas dirigidas a cambios en la cultura, estilos de vida, así como las formas de consumo y convivencia; la prevención universal, aquella que se dirige a todos los adolescentes, beneficiándolos a todos por igual; la prevención selectiva, aquella que se dirige a un subgrupo de individuos que tienen un riesgo mayor de ser consumidores en comparación con el resto de adolescentes; y, finalmente, la prevención indicada, la cual se dirige a un subgrupo concreto de la comunidad formado por consumidores o personas que ya tienen problemas de comportamiento (véase figura 4).

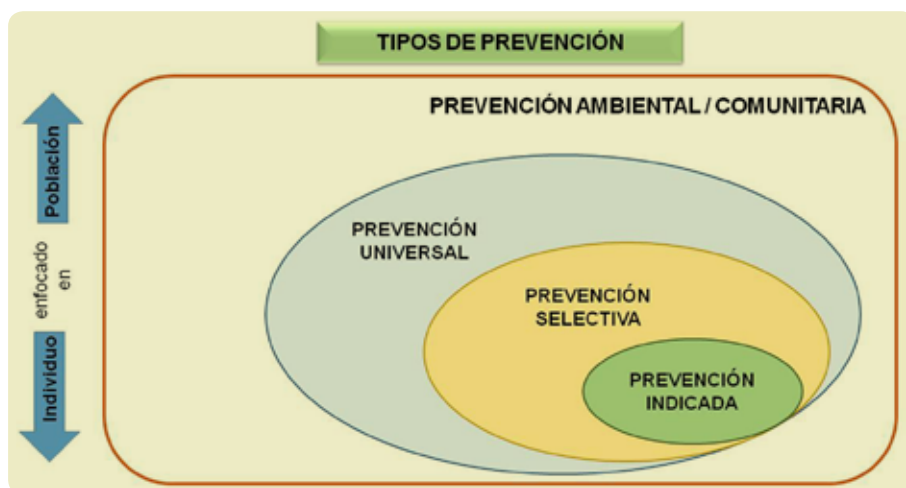


Figura 4. Tipos de prevención frente al consumo.

7 | Beneficios de la actividad física para la prevención del consumo de sustancias

En relación con este aspecto, la importancia de la actividad física para todas las personas es bien conocida (Moore y Werch, 2008). Existe una relación bastante demostrada entre la actividad física y los numerosos beneficios sociales (Richard *et al.*, 2017), así como los resultados positivos para la salud, la capacidad funcional, el estado de ánimo positivo y el bienestar general (Lisha y Sussman, 2010), demostrando que su práctica es una gran ayuda para la prevención y el tratamiento de multitud de condiciones de salud física y mental en el sujeto (Booth *et al.*, 2012). Sin embargo, aunque durante la adolescencia pueden aumentar las conductas de riesgo y el abuso de sustancias, este

período de mayor sensibilidad a la recompensa también puede proporcionar una oportunidad única para promover conductas de salud positivas (Nock *et al.*, 2017), ya que al igual que el uso de sustancias, los comportamientos de actividad física que se desarrollan durante la adolescencia persisten en la edad adulta (Weinberg y Gould, 2011).

Haciendo referencia a lo anterior, se puede afirmar que dicha etapa se considera un período ideal para implementar intervenciones de actividad física, ya que estas pueden ayudar a reforzar las conexiones entre la recompensa neurológica y los procesos de regulación, amortiguando así el deseo de otros comportamientos de búsqueda de recompensas (Simonton *et al.*, 2018) y convirtiéndose en un medio que ayude a evitar el inicio de conductas de riesgo, como el abuso de sustancias (Georgakouli *et al.*, 2017). Esto es avalado por Zschucke *et al.* (2012), quienes indican que el tratamiento de abuso de sustancias se trata de cambiar comportamientos bastante arraigados, lo que implicaría realizar ciertas modificaciones por parte del individuo en su estilo de vida. Por tanto, una modificación del estilo de vida como método complementario para el cese o la prevención en el consumo de sustancias se podría basar en la introducción del ejercicio físico en la rutina diaria de la persona (Read y Brown, 2003).

Ya existe evidencia del uso de la actividad física para la prevención y el tratamiento de diversos estados patológicos, como la enfermedad de Alzheimer, las enfermedades metabólicas relacionadas con la obesidad y los trastornos psiquiátricos como la ansiedad y los déficits cognitivos (Zhang y Yuan, 2019). Como consecuencia de ello, debido a que la actividad física podría ofrecer un enfoque complementario que se asocia con pocos efectos secundarios adversos —es fácilmente accesible y potencialmente rentable—, ha surgido una iniciativa reciente para determinar si el ejercicio físico tiene utilidad en la prevención y el tratamiento de los trastornos por consumo de sustancias (Bardo y Compton, 2015). Una de las razones de este pensamiento se debe a que el tiempo que se dedica a la práctica de la actividad física es tiempo que no se encuentra disponible para que la persona se involucre en conductas negativas para su salud (Pate *et al.*, 1996). Otra posible razón es que los individuos que se proponen participar en comportamientos que fomentan la salud —en este caso, el ejercicio físico— no participarían simultáneamente en comportamientos perjudiciales, como el consumo de alcohol u otras drogas (Ward *et al.*, 2003).

En este sentido, Thompson *et al.* (2019) diferencia los términos prevención (reducir el riesgo de iniciación en el consumo de sustancias), reducción (reducir

el consumo de sustancias para la reducción de daños) y tratamiento (promover la abstinencia y prevención de recaídas de consumo de sustancias). Con base en ello, se han propuesto, al menos, tres mecanismos para explicar cómo la actividad física podría conducir a la prevención del consumo de sustancias. Desde el punto de vista del comportamiento, la actividad física puede servir como un sustituto saludable para el comportamiento no saludable, es decir, el consumo de sustancias (Pate *et al.*, 1996; Ward *et al.*, 2003). Además, también puede reducir el uso de sustancias a través de vías psicológicas (Craft y Perna, 2004), incluyendo la mejora de la autoeficacia, la autoestima, la impulsividad, el bienestar emocional y las relaciones sociales y familiares (Broocks *et al.*, 1998), los cuales se consideran aspectos necesarios que proporcionarían al individuo las herramientas necesarias para resistir el deseo del consumo de drogas (Simonton *et al.*, 2018). Por otro lado, desde el punto de vista neurobiológico, la actividad física y el consumo de sustancias activan vías de recompensa similares en el cerebro (O'Brien *et al.*, 2011), modulando el sistema serotoninérgico y dopaminérgico (Zhang y Yuan, 2019) (véase figura 5).



Figura 5. Beneficios de la AF en el adolescente frente al consumo de sustancias.

8 | Papel de la escuela y los establecimientos deportivos en la prevención del consumo en adolescentes

Conociendo, pues, que la mayor parte de los esfuerzos para la prevención en el consumo de sustancias se centran en la adolescencia (Pacic-Turk y Boskovic, 2011), los riesgos que dicho consumo causa en el individuo (Staudt *et al.*, 2022), así como los beneficios que puede aportar la actividad física en la reducción y prevención de la creación de hábitos de consumo en el sujeto (Aaron *et al.*, 1995), sale a la luz el importante papel que juegan tanto la escuela (Artamonova *et al.*, 2016) como aquellos establecimientos y clubes deportivos donde se lleven a cabo actividades organizadas (Lee y Lowe, 2015) con el principal objetivo de brindar protección a dicho colectivo contra las conductas de riesgo que puedan surgir en la etapa de la adolescencia, y entre ellas el consumo de sustancias (Botvin y Griffin, 2006).

Como ya se ha nombrado anteriormente, la realización de actividad física puede contribuir positivamente al desarrollo general de los jóvenes en términos de salud y beneficios sociales (Braddock, 1989). Teniendo en cuenta este aspecto, se podría aprovechar el interés existente en la participación de niños y adolescentes en los deportes escolares como camino para la prevención del abuso de sustancias en dicho entorno (Dawkins *et al.*, 2006). Sin embargo, se debe asumir que la actividad física por sí sola no se asocia con un menor uso de sustancias entre los jóvenes (Moore y Werch, 2008), debiendo proporcionar actividades prosociales, estructuradas y supervisadas que puedan llegar a reducir su exposición a situaciones que fomenten comportamientos de riesgo para la salud (Collingwood *et al.*, 2000). De aquí se destaca la importancia del papel preventivo del profesor o entrenador en este aspecto, ya que son los que trabajan en estrecha colaboración con su alumnado (Rigg y Menéndez, 2018), estableciéndose relaciones de confianza, así como vínculos más íntimos (Frymier y Wanzer, 2006), y proporcionando un mayor aprendizaje, motivación y un aumento en la facilitación del cambio de comportamiento en el individuo (Houseal *et al.*, 2014).

En la misma línea se encuentran Rigg y Menéndez (2018), quienes visualizan a la escuela como un escenario clave para proponer dichas intervenciones de reducción de prevalencia de los trastornos ocasionados por el consumo de sustancias, así como de llevar a cabo la prevención de los mismos

(véase figura 6). Uno de los motivos del papel que juega la escuela en dicho aspecto lo proporcionan Klomek *et al.* (2011) al indicar que se trata de un contexto que cuenta con la gran ventaja de poseer el acceso a la mayor parte de los jóvenes y adolescentes, con relativamente poco esfuerzo, incluidos, además, aquellos con alto riesgo de consumir. Por otro lado, como señalan Faggiano *et al.* (2014), es evidente que las escuelas son el sitio clave para la intervención de los jóvenes a través de diversos programas de prevención sobre el consumo de alcohol y drogas, ya que se estaría tratando con personas en la edad clave de desarrollo, presentando un contexto central para solucionar la problemática tratada (Onrust *et al.*, 2016).



Figura 6. Importancia de los centros escolares y deportivos para la protección ante el consumo.

9 | Programas de intervención en drogodependencia. Estado de la cuestión

Con relación a esa implementación de los programas de prevención, los estudios con animales de búsqueda y riesgo de consumo de sustancias proporcionan en general pruebas experimentales sólidas para concluir que la actividad física reduce la adquisición de la conducta de consumo de drogas y facilita la resistencia a las mismas (Lynch *et al.*, 2013); sin embargo, los estudios en humanos son

menos claros (Bardo y Compton, 2015). Con la evidencia existente en la que se argumenta que la participación deportiva está asociada con la reducción de las tasas de delincuencia y el consumo de sustancias entre los adolescentes (Lane y DeCamp, 2017), el uso del ejercicio físico podría servir de ayuda como tratamiento para la prevención del abuso de sustancias.

Con base en esto, algunas investigaciones han tratado de encontrar una respuesta a dicha cuestión (Peltzer, 2010; Kwan *et al.*, 2014). Un ejemplo de ello podría ser la investigación realizada por Leigh (1999), en la cual, tras intervenir a un grupo de estudiantes adolescentes, encontraron una reducción del consumo en el tabaco y el uso de drogas ilegales.

Hasta la fecha, se han publicado varias revisiones sistemáticas sobre la asociación entre la participación en actividades físico-deportivas y el consumo de drogas (Lisha y Sussman, 2010; Diehl *et al.*, 2012; Kwan *et al.*, 2014; Simonton *et al.*, 2018; West *et al.*, 2020). A pesar de ello, pocos investigadores han examinado la eficacia que tendría el hecho de practicar actividad física en la prevención del consumo entre los adolescentes (Green *et al.*, 2001). Con relación a estos datos, existen multitud de estudios llevados a cabo donde se busca la prevención (Demirezen *et al.* 2020; Vigna-Taglianti *et al.*, 2021; Valente y Sánchez, 2022), aunque, básicamente, pocos que usen un programa específico de ejercicio físico en su intervención (Werch, *et al.*, 2003; 2005).

10 | A modo de síntesis y conclusiones

Ante la necesidad actual de prevenir el consumo de drogas en adolescentes con la posibilidad de intervenir a través de la actividad físico-deportiva, la sociedad actual se encuentra en una situación de desarrollo marcada por el aumento de fenómenos sociales negativos en niños y adolescentes (Artamonova *et al.*, 2016). Esto pone sobre la mesa, de nuevo, la marcada importancia que tiene la prevención escolar en los comportamientos adictivos y desviados de jóvenes y adolescentes, convirtiéndose en una dirección clave para el trabajo en dicho contexto (Arnaud *et al.*, 2022).

Ya se conocen los efectos positivos que la detección precoz y la prevención tiene sobre la adquisición en las conductas de riesgo en dichas etapas (Johnston *et al.*, 2012). Sin embargo, como señalan Bedendo *et al.* (2019), a pesar de los avances en este campo de investigación, existen pocos estudios

que examinen los componentes más efectivos de aquellos programas o estudios que consiguen un éxito en la intervención.

Mientras tanto, el abuso de alcohol y otras drogas por parte de jóvenes y adolescentes sigue siendo una importante preocupación de salud en todo el mundo (De Oliveira y Boerngen-Lacerda, 2015), aumentando cada vez más la demanda de múltiples programas de prevención del abuso de sustancias, como el denominado *Proyecto ALERT* (Ellickson *et al.*, 2003), el *Proyecto SUCCESS* (Clark *et al.*, 2010) o el *Programa AMADEUS* (McCambridge, *et al.*, 2013), que no usan actividad física en sus intervenciones, u otros como los programas *PROJECT SPORT* (Moore y Werch, 2009), *PROJECT-EX* (Espada *et al.*, 2014) o *TAKE IT PERSONAL!* (Schijven *et al.*, 2020), en los que, aunque se realicen intervenciones donde figuren cualquier tipo de actividad física, ejercicio o deporte, cuentan con ciertas limitaciones que reducen la efectividad de los mismos (Wagner *et al.*, 1999) (véase figura 7).

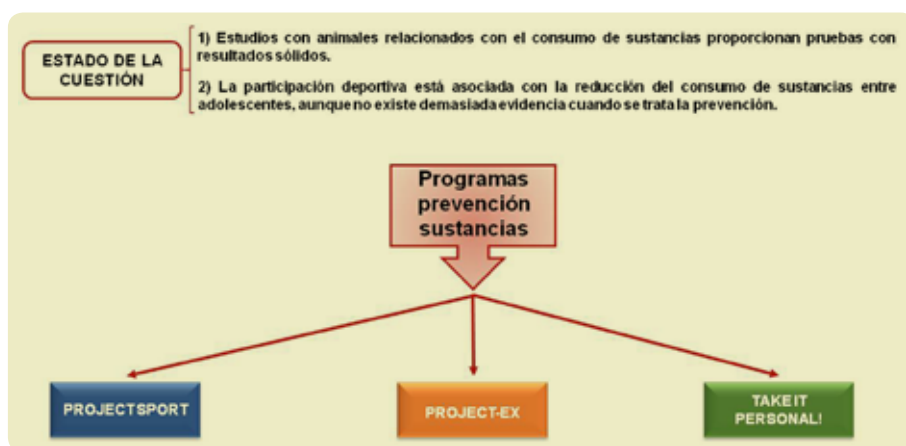


Figura 7. Estado de la cuestión.

Estos datos, por tanto, sugieren la necesidad de una mayor investigación que aporte resultados contundentes, y justificaría, por tanto, el significado de este manual, el cual se presenta como una respuesta en forma de contraataque a las graves amenazas que se interponen en el camino de la población adolescente conviviente en la sociedad actual.

La promoción de la salud y del
bienestar a través del deporte
y la actividad física.
Modelos de intervención para el
desarrollo positivo juvenil

Diego Gómez Baya¹

¹Facultad de Educación, Psicología y CC del Deporte
(Universidad de Huelva)

Contacto: diego.gomez@dpee.uhu.es

Capítulo 2

La promoción de la salud y del bienestar a través del deporte y la actividad física. Modelos de intervención para el desarrollo positivo juvenil

1. Hacia una visión positiva de la adolescencia y la juventud.
2. El modelo de desarrollo positivo juvenil: las 5 C.
3. La teoría de los sistemas evolutivos relacionales: los activos del desarrollo.
4. La actividad física como factor de protección para el desarrollo a lo largo del ciclo vital.
5. El efecto de la actividad física sobre el bienestar psicológico.
6. La teoría de la autodeterminación como modelo para promover la actividad física y el bienestar.
7. Implicaciones para el diseño de programas de fomento de la actividad físico-deportiva.
8. Conclusiones finales.



1 | Hacia una visión positiva de la adolescencia y la juventud

La investigación sobre la adolescencia y la juventud ha estado tradicionalmente orientada desde una perspectiva de déficit. Desde esta perspectiva, se entendió por desarrollo positivo simplemente la ausencia o el descenso en los problemas durante esta etapa del desarrollo (Institute for Applied Research in Youth Development, 2016). La visión negativa de la transición a la adultez influyó a su vez en el diseño e implementación de políticas sociales, así como en la investigación y en la práctica profesional. Además, los instrumentos de evaluación desarrollados para la medición del ajuste psicológico y psicosocial en adolescentes y jóvenes se centraron especialmente en las conductas de riesgo y en los trastornos psicopatológicos.

En las últimas dos décadas, se ha producido un progresivo cambio de paradigma centrado en la promoción del bienestar y el desarrollo de competencias que viene a complementar los esfuerzos de intervención e investigación anteriores. Desde este modelo, se ha venido aportando un mayor desarrollo de indicadores positivos de bienestar psicológico en la adolescencia (Lippman *et al.*, 2011; O'Hare, 2012), así como un modelo de práctica profesional basado en el desarrollo de las fortalezas y competencias de los jóvenes en sus propios contextos del desarrollo (Benson *et al.*, 2006). De esta forma, el interés en la investigación y en los programas y políticas sociales ha pasado del tratamiento y prevención de problemas y conductas de riesgo a la promoción de un desarrollo saludable en los jóvenes (Small y Memmo, 2004).

2 | El modelo de desarrollo positivo juvenil: las 5 C

Dentro de este enfoque positivo de la adolescencia y la juventud, uno de los modelos que más evidencia científica ha recabado es el del desarrollo positivo juvenil. La teoría del desarrollo positivo juvenil subraya la importancia de

incrementar las fortalezas internas y los recursos externos que forman parte de los propios contextos de desarrollo de los jóvenes a lo largo del tiempo (Catalano *et al.*, 2004). El desarrollo positivo acontece cuando se dan regulaciones o interacciones adaptativas entre dichos activos internos y externos (Lerner *et al.*, 2000). Este enfoque teórico del desarrollo positivo juvenil tiene numerosas ventajas prácticas, ya que resulta relevante para los propios jóvenes identificar y valorar sus fortalezas y permite un mayor disfrute de los recursos de los que disponen a su alrededor. Además, este enfoque positivo supone una nueva conceptualización que es atractiva para el diseño de diferentes políticas y programas, permitiendo integración entre medidas de promoción de la salud existentes y generando un lenguaje integrador que permita una planificación más eficiente (Small y Memmo, 2004).

Siguiendo este paradigma, se ha alcanzado un consenso para subrayar dentro del concepto desarrollo positivo juvenil hasta cinco componentes, lo que se ha denominado como «el modelo de las 5 C» (Lerner *et al.*, 2009; Lerner *et al.*, 2011; Lerner *et al.*, 2013): La competencia: sentirse eficaz en diferentes áreas vitales, como las áreas académica, social, emocional y vocacional; la confianza: en la persona en que se está convirtiendo, la satisfacción con la propia identidad personal; la conexión: la calidad de las relaciones con los demás; el carácter: tener los valores prosociales, ser íntegro/a y un tener un fuerte sentido de moralidad; y el cariño hacia otras personas: que se traduce en sentir empatía

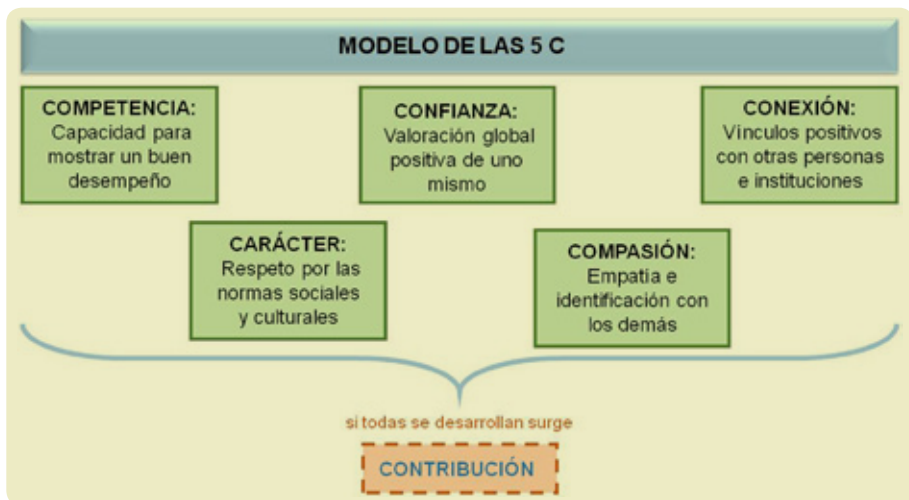


Figura 8. Modelo de las 5 C.

y compasión hacia los demás. Estas 5 C son interactivas, influyéndose entre sí positivamente, y necesarias para alcanzar resultados positivos en salud y bienestar en la adolescencia y la juventud (Dukakis *et al.*, 2009) (véase figura 8).

Cuando se alcanza el desarrollo positivo juvenil, se genera una relación de la persona con el contexto mutuamente beneficiosa a lo largo de su trayectoria vital, de manera que esta persona alcanza resultados positivos a nivel personal, pero también contribuye a alcanzar resultados positivos para su familia, para su comunidad y para la sociedad civil en general. Así, se ha conceptualizado una sexta C, la contribución, que aparece como resultado de las cinco anteriores, y se traduce en un mayor compromiso cívico y una mayor participación social (Lerner, 2004). También se puede extender esta contribución hacia un mayor compromiso medioambiental (Reser *et al.*, 2014). Por el contrario, como consecuencia del desarrollo positivo, no se espera una trayectoria caracterizada por conductas de riesgo. Esto hace indicar que la aparición de conductas adaptativas disminuye a su vez la probabilidad de que aparezcan conductas problemáticas (Benson *et al.*, 2004).

Por otro lado, el desarrollo positivo facilita a su vez que los jóvenes generen mayores capacidades de autorregulación intencional, lo que les permite una mayor reflexión sobre su conducta, la toma de decisiones sobre los objetivos personales relevantes y la aplicación y el mantenimiento de los esfuerzos necesarios para alcanzar dichos objetivos, así como cambiar de estrategia cuando tales objetivos no puedan ser alcanzados desde dichas estrategias (Benson, 2007). Las evidencias de estudios de intervención han ofrecido un complejo patrón de espirales positivas a lo largo del tiempo, de manera que el desarrollo positivo juvenil se asocia con indicadores adaptativos, como mayor rendimiento académico, relaciones sociales de calidad y mejor salud mental, no sólo durante esta etapa vital, sino también en las etapas posteriores del desarrollo (Geldhof *et al.*, 2014; Maslow y Chung, 2014).

3 | La teoría de los sistemas evolutivos relacionales: los activos del desarrollo

Uno de los modelos teóricos más influyentes hasta la fecha para la promoción del desarrollo positivo juvenil es el Modelo de los Activos de Desarrollo, planteado por el Search Institute en Estados Unidos (Benson, 1997). Este

marco, orientado a la práctica, se ha elaborado partiendo de los factores que han venido resultando más significativos tanto para la prevención de conductas de riesgo como para contribuir al ajuste psicosocial o a la resiliencia (Benson *et al.*, 2011). Desde la teoría de los activos del desarrollo se han descrito hasta 40 fortalezas relevantes para promover un desarrollo con salud y bienestar (Benson *et al.*, 1998). Todos estos activos, que están orientados a ayudar a que los jóvenes crezcan de forma saludable, segura y responsable, cumplen los siguientes criterios: que cuente con suficiente apoyo empírico, que sean factores relevantes para diferentes perfiles de jóvenes, que tengan carácter psicosocial e impliquen a todos los contextos de desarrollo relevantes y que permitan el empoderamiento, tanto individual como colectivo.

Estos activos del desarrollo se pueden organizar en dos bloques, cada uno de ellos compuestos por cuatro categorías: a) los activos o recursos externos (que incluye: el apoyo percibido, el empoderamiento, los límites y las expectativas positivas, y el uso constructivo del tiempo); y b) activos o fortalezas internas (que incluye: el compromiso con el aprendizaje, los valores positivos, las competencias sociales y la identidad positiva) (véase figura 9). La literatura, hasta la fecha, ha mostrado resultados que subrayan una asociación positiva entre estos activos y diferentes indicadores de bienestar en jóvenes de distintas culturas (Scales *et al.*, 2012), lo que viene a sugerir la necesidad de llevar a cabo esfuerzos globales hacia la promoción de dichos recursos y fortalezas como una estrategia eficaz para el desarrollo positivo de la juventud.

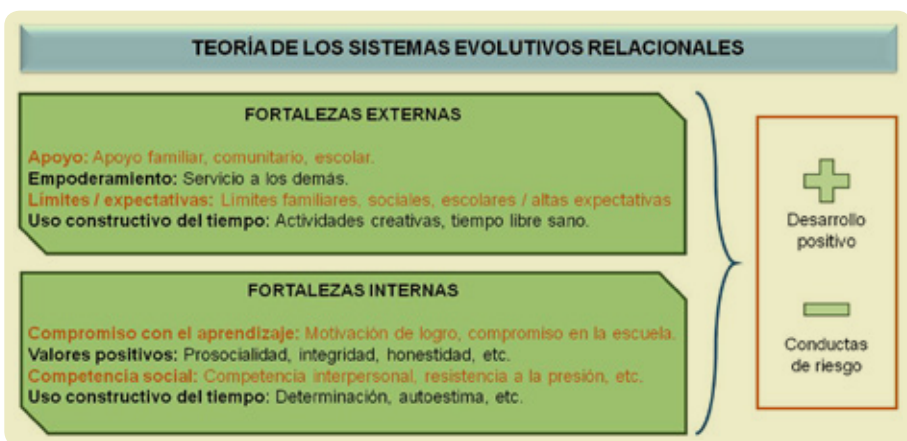


Figura 9. Teoría de los sistemas evolutivos relacionales.

4 | La actividad física como factor de protección para el desarrollo a lo largo del ciclo vital

Por otra parte, la literatura también ha mostrado de forma consistente los efectos positivos en la salud mental, física y social que tiene la actividad física a lo largo de la vida. Respecto a la salud física, se ha observado que practicar actividad física regularmente amortigua los riesgos derivados de la obesidad o el sobrepeso, así como los derivados de la diabetes de tipo 2, y se ha asociado con un menor riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, cáncer y osteoporosis (Penedo y Dahn, 2005). Estos beneficios de la actividad física sobre la salud física se alcanzan tanto a nivel de prevención primaria (con una menor incidencia de esos problemas de salud) como a nivel de prevención secundaria (para el mantenimiento de la salud o para mejorar el pronóstico de las patologías) (Warburton *et al.*, 2006).

Específicamente, en la adolescencia, los beneficios de la actividad física como factor de protección del desarrollo vienen a seguir una relación de dosis-respuesta, de manera que una mayor práctica se relaciona con mayores beneficios presentes y futuros. Así, se recomienda que los niños, niñas y adolescentes lleven a cabo, al menos, una hora diaria de actividad física de moderada a vigorosa (Janssen y LeBlanc, 2010). En estas edades, la actividad física se ha asociado con una menor tasa de colesterol, una menor presión sanguínea, así como menor obesidad y sobrepeso, y menor riesgo de baja densidad ósea (Poitras *et al.*, 2016).



Figura 10. Beneficios de la AF en la protección frente al consumo.

Además de los beneficios para la salud física, la actividad física también aporta beneficios para la integración social. En la adolescencia, hacer deporte se ha relacionado con un mayor desarrollo de habilidades sociales y cooperativas, una mejor relación con los entrenadores y con los amigos, más respeto hacia el profesorado y los vecinos, así como con un autoconcepto más positivo y un mayor bienestar social (Eime *et al.*, 2013) (véase figura 10). Eime *et al.* (2013) subrayaron que estos efectos positivos del deporte aparecen especialmente cuando se realiza como actividad extracurricular e implica una actividad desarrollada en equipo y de manera participativa.

5 | El efecto de la actividad física sobre el bienestar psicológico

El presente capítulo va a prestar especial atención a la relación de la actividad física con el bienestar psicológico. Y es que también son bien conocidos los efectos de la actividad física sobre la salud mental, tanto para la prevención o el tratamiento de trastornos psicológicos como para la rehabilitación de personas que ya los sufren (Saxena *et al.*, 2005). En el caso de la población infantojuvenil, Biddle y Asare (2011) realizaron una revisión de revisiones en la que hallaron que la actividad física estaba relacionada con un menor riesgo de depresión, de ansiedad y estrés, con menos problemas de autoestima, así como con un mejor funcionamiento cognitivo y un mejor rendimiento académico. Una investigación longitudinal reciente de Gómez-Baya *et al.* (2020) señaló que la participación deportiva se asociaba tras un seguimiento de dos años en la adolescencia media con menos síntomas depresivos. En otro trabajo, Gómez-Baya *et al.* (2018) encontraron evidencia también a la asociación longitudinal entre la frecuencia de práctica deportiva y una mayor satisfacción vital en la adolescencia. Finalmente, en un estudio transversal con adolescentes de educación secundaria, Gómez-Baya *et al.* (2019) concluyeron que los y las adolescentes más activos presentaban una mayor satisfacción corporal.

Dado que la evidencia también es clara respecto al papel como factor protector del bienestar psicológico que presenta la actividad física, resulta necesario conocer mejor los mecanismos que subyacen y explican esta relación. La teoría de la autodeterminación puede aportarnos una explicación basada en las condiciones o necesidades que tienen que satisfacerse mediante la actividad

física para generar bienestar. Esta teoría, de carácter motivacional, fue construida para la explicación del bienestar psicológico y se ha aplicado asimismo para el diseño de medidas que fomenten la actividad física (Deci y Ryan, 2008).

6 | La teoría de la autodeterminación como modelo para promover la actividad física y el bienestar

Ryan y Deci (2000) describieron la teoría de la autodeterminación, una teoría que destaca la importancia de los activos o fortalezas internas para el desarrollo de la personalidad y de la regulación adaptativa de la conducta en la interacción con los contextos de desarrollo (véase figura 11). Estos autores señalaron que la tendencia al crecimiento es inherente al ser humano y describieron las necesidades psicológicas básicas para el desarrollo de la motivación, así como para generar bienestar psicológico a lo largo del ciclo vital y en diferentes contextos del desarrollo (Gómez-Baya y Lucia-Casademunt, 2018). Deci y Ryan (2008) diferenciaron varias orientaciones motivacionales, cada una de ellas con diferentes consecuencias para el desarrollo humano, con resultados no similares a nivel de salud mental y bienestar psicológico, rendimiento, resolución de problemas creativa, o aprendizaje significativo. Entre estas orientaciones motivacionales, describieron la motivación intrínseca, desde que la actividad se lleva a cabo por el interés inherente que despierta la misma actividad y por el disfrute que genera. Por otro lado, describieron la

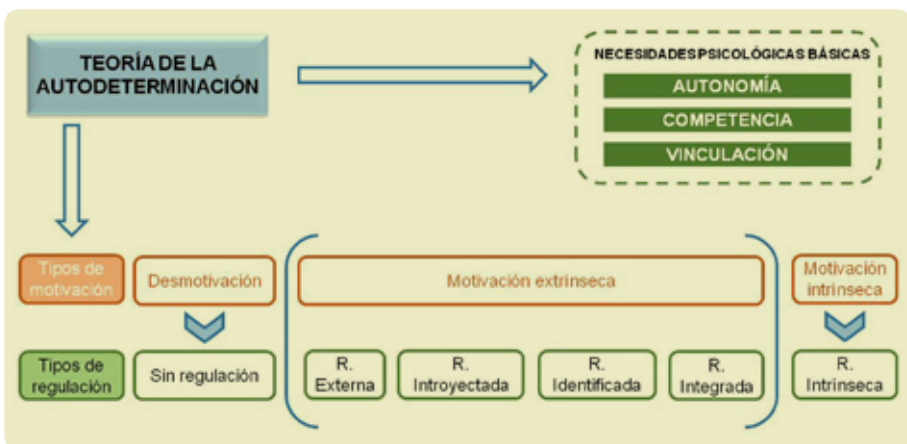


Figura 11. Descripción de la Teoría de la Autodeterminación.

motivación extrínseca, desde la que las actividades se realizan para alcanzar alguna consecuencia y se encuentra regulada por contingencias con diverso grado de autodeterminación. Finalmente, la desmotivación sería el estado en el que no se quiere realizar dicha actividad (Ryan *et al.*, 2008). Desde la teoría de la autodeterminación se describe el proceso de internalización de la conducta desde las regulaciones y valores externos, propios de la motivación extrínseca, hasta la integración en la persona y realización por el propio interés que genera la actividad, propios de la motivación intrínseca.

En dicho proceso de autodeterminación hacia formas más autónomas de regulación conductual, se han descrito diferentes modalidades de motivación extrínseca (Adams *et al.*, 2017; Ryan y Deci, 2017): la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada. El menor grado de internalización se da en la regulación externa, en la que la actividad está exclusivamente motivada por recompensas o castigos externos. La regulación introyectada ya supone cierto grado de internalización, y la persona lleva a cabo la actividad porque siente que debe hacerla o para evitar sentirse mal consigo misma. Por su parte, en la motivación identificada la persona ha identificado conscientemente el valor que tiene la actividad y su importancia personal. Finalmente, la regulación integrada es la modalidad de motivación extrínseca que tiene una mayor autodeterminación, dado que permite que la persona se sienta auténtica y coherente con quien es y con lo que hace, estando la conducta en congruencia con sus propios valores y actitudes.

Con vistas a la aplicación práctica de la teoría de la autodeterminación se han descrito asimismo las condiciones que producen esta internalización conductual hacia una orientación motivacional intrínseca. Para alcanzar esta internalización de la conducta, que está también asociada al funcionamiento pleno, al bienestar personal y relacional, se requiere la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Ryan y Deci, 2017). Las necesidades psicológicas básicas son los fundamentos del crecimiento personal (que se traduce en el desarrollo de la motivación intrínseca), la integridad (resultado de los procesos de integración conductual) y el propio bienestar psicológico, y su satisfacción se alcanza desde relaciones adaptativas entre la persona y su contexto (Vallerand *et al.*, 2008). Deci y Ryan (2004) definieron las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vinculación. La teoría establece que la satisfacción de estas tres necesidades tiene como consecuencia resultados positivos para el bienestar y el crecimiento personal.

La evidencia científica ha encontrado validez de esta teoría en diversos períodos evolutivos, distintos contextos culturales y en diferentes perfiles de personalidad (Vansteenkiste *et al.*, 2020). Esta evidencia debe servir para orientar la investigación y el trabajo futuros. La necesidad de autonomía se refiere a la percepción de que las propias acciones, pensamientos y sentimientos son auténticos y afirmados por uno/a mismo/a. Cuando la necesidad de autonomía se frustra, la persona siente conflicto y presión para dirigirse hacia una dirección o conducta no deseada verdaderamente. La necesidad de competencia hace referencia al sentimiento de autoeficacia, de capacidad para comprometerse con actividades que ayudan a poner en práctica y mejorar las propias fortalezas personales. Cuando la competencia se ve amenazada, la persona se siente ineficaz o fracasada. Finalmente, la necesidad psicológica de vinculación se refiere a tener relaciones satisfactorias de calidez, seguridad y atención con los demás, de manera que la persona se siente bien conectada con otros relevantes. Cuando la persona no encuentra satisfecha esta necesidad, se siente aislada socialmente, sola o excluida. Por otra parte, además de estas tres necesidades, algunos autores han subrayado también la necesidad de novedad cuando se trabaja en programas para la promoción de la actividad física (Fernández-Espínola *et al.*, 2020). En este sentido, Bagheri y Milyavskaya (2020) definieron la necesidad de novedad y variedad como la percepción personal de estar haciendo algo nuevo y con la posibilidad de realizar nuevas combinaciones en dicha actividad. Esta necesidad de novedad sería también de carácter innato y universal, con las otras tres, y se podría integrar bien en la teoría de la autodeterminación (González-Cutre *et al.*, 2016) (véase figura 12).

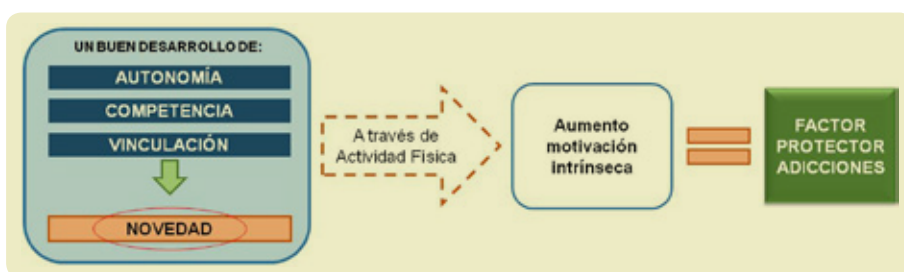


Figura 12. Necesidades Psicológicas Básicas (NPB).

La consideración de que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas permite la internalización de la conducta hacia la motivación intrínseca y que esta es la vía para alcanzar bienestar se ha aplicado a múltiples contextos

(Milyavsjsaya y Koestner, 2011). En la medida en que estas necesidades se encuentren satisfechas en la interacción del individuo con el contexto de la actividad físico-deportiva, se producirá un mayor grado de autodeterminación de dicha actividad, y como consecuencia se alcanzaría un mayor disfrute, un mejor rendimiento y mejores resultados en salud. Uno de los campos de aplicación de esta teoría que más desarrollo en investigación e intervención ha alcanzado es, precisamente, el diseño de programas para el fomento de la actividad físico-deportiva, dada la importancia que esta tiene en sí misma y como factor de protección en la infancia y adolescencia.

7 | Implicaciones para el diseño de programas de fomento de la actividad físico-deportiva

Tras el apoyo que ha venido encontrando tanto de estudios de investigación como de experiencias de intervención la teoría de la autodeterminación para el fomento de la actividad física y el bienestar, se pueden sugerir algunas recomendaciones para guiar el diseño de programas para el trabajo con niños y adolescentes. Siguiendo a Kilpatrick *et al.* (2002), Mageau y Vallerand (2003) y Moreno y Martínez (2006), podemos presentar algunas implicaciones prácticas basadas en la evidencia (a modo de resumen se presentan en la tabla 1):

- a. **Diseñar metas orientadas al proceso.** Favorecer una orientación motivacional centrada en la tarea facilita una motivación más autodeterminada para la práctica deportiva, de manera que los deportistas se centren más en mejorar su propio desempeño, evitando comparaciones con los/as otros/as compañeros/as, y sin estar condicionados por contingencias externas que puedan aportar presión durante la práctica. Algunos ejemplos de expresiones de apoyo pueden ser: «céntrate en lo que estás haciendo tú», «piensa en cómo vas poco a poco aprendiendo nuevas destrezas», «no pienses en lo que hacen los demás, pon la atención en tu propio progreso». Esta medida permitiría la satisfacción de la necesidad de competencia dentro de la teoría de la autodeterminación.
- b. **Aportar feedback positivo durante la práctica de actividad físico-deportiva.** Los/as profesores y profesoras de Educación Física, los/as monitores/as deportivos/as o los/as entrenadores/as deben

comunicar a los/as deportistas las mejoras que vayan alcanzando en su desempeño, para así conseguir mejorar la satisfacción de la necesidad de competencia. Con indicaciones verbales como: «qué bien lo estás haciendo», «qué buena jugada», «has progresado mucho en este movimiento», podemos dar esa retroalimentación positiva del rendimiento a los/as participantes.

- c. Plantear metas de dificultad progresiva y moderada.** También con el objetivo de satisfacer la necesidad de competencia, se puede subrayar la importancia del progreso que se va logrando en la tarea, especialmente en actividades deportivas formativas durante las clases de educación física o en escuelas deportivas. Para ello, se recomienda establecer objetivos realistas e ir incrementando progresivamente la dificultad de las tareas, estableciendo metas de dificultad moderada ajustadas a la progresión que se vaya alcanzando. De esta manera, se consigue prevenir la aparición de sentimientos de ansiedad o aburrimiento en el/la deportista. También es muy recomendable aumentar la implicación de los/las deportistas a la hora de establecer los objetivos, ofreciéndoles la posibilidad de elección según sus propias percepciones.
- d. Fluir con más frecuencia.** El estado de flujo, o *flow*, se alcanza cuando la persona alcanza un estado de concentración óptimo mientras practica ejercicio físico, de forma que se siente absorbida por la tarea. Durante el estado de flujo la persona disfruta de su ejecución y le dedica una atención plena. Para que se dé este estado resulta necesario que haya una unión entre el pensamiento y la acción, que se alcance un nivel de desafío en equilibrio con el nivel de destreza, que los objetivos y los *feedbacks* sean claros y que la persona pueda concentrarse y sienta la autodeterminación de su práctica (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999). Este estado mental se encuentra estrechamente unido a la motivación intrínseca, por lo que hay que multiplicar las experiencias en las que los/as deportistas puedan fluir.
- e. Tomar consciencia de la importancia del aprendizaje.** Un mensaje importante que transmitir a los deportistas es que las habilidades son mejorables a través del esfuerzo, a través de la práctica. Con comentarios como: «lo importante es aprender e ir mejorando poco a poco, para eso estamos», «sigue practicando, verás cómo vas mejorando»

o «nadie nace sabiendo, todo se consigue a base de esfuerzo y práctica», se puede ayudar a que crezca el sentimiento de competencia percibida. A la hora de diseñar la tarea de actividad física se pueden incluir elementos que favorezcan un esfuerzo progresivo que permita tomar consciencia de que con esfuerzo y práctica constante se puede conseguir que el rendimiento mejore.

- f. Explicar el propósito de la actividad físico-deportiva.** Con el objetivo de alimentar la necesidad psicológica de autonomía, se requiere que los/as participantes conozcan bien lo que se quiere conseguir realizando la actividad planteada, qué es exactamente lo que se va a hacer y por qué es importante hacerlo de ese modo. Esto resulta particularmente necesario en las clases de Educación Física, especialmente con vistas a que sepan bien qué se está trabajando y que dicho aprendizaje se pueda extrapolar bien a su actividad fuera del contexto escolar. Entre las informaciones que pueden ser de interés comunicar están: qué sistemas se trabajarán (cardiorrespiratorio, locomotor...), qué grupos musculares, qué beneficios tiene para la condición física y la salud... Así, el alumnado va a adquirir formación en actividad física que le va a motivar para mantenerse activo.
- g. Ofrecer diversas posibilidades de elección en las actividades.** También para alimentar la autonomía en niños, niñas y adolescentes, es recomendable proponer varias alternativas para trabajar el mismo objetivo (por ejemplo, trabajar un grupo muscular de formas diversas), permitiendo que cada alumno/a elija la/s forma/s que le motiva/n más y pueda seguir su propio ritmo. También se puede plantear que ellos/as decidan las veces que se realizará el circuito o el tiempo que se le va a dedicar, partiendo de unos mínimos y alcanzando un acuerdo.
- h. Usar con cuidado las recompensas.** No usar las recompensas con precaución puede disminuir la motivación y la autonomía, haciendo que el rendimiento se vuelva dependiente de dicho reforzamiento y se pierda el verdadero interés por la tarea. En esta línea, debemos de evitar que las tareas tengan un diseño competitivo, especialmente entre los niños, permitiendo en su lugar un mayor carácter cooperativo. Las clases de Educación Física o de las escuelas deportivas son un excelente escenario para alimentar la motivación

intrínseca hacia la actividad física, construyendo un hábito que se mantenga en etapas posteriores del desarrollo y les otorgue sus beneficios como factor de protección. Para que este hábito se genere y se mantenga, el deportista debe practicar porque quiere hacerlo, porque le gusta, porque disfruta haciendo ese deporte. Si los deportistas se encuentran ya motivados intrínsecamente, añadir controles y elementos competitivos más bien disminuyen la motivación intrínseca y el disfrute generado que ya tenían con dicha actividad, como ha venido subrayando la investigación en esta línea por Deci *et al.* (1999). Por otro lado, el refuerzo verbal puede animar a que los deportistas menos dotados se esfuercen para que sigan intentando mejorar sus destrezas. Además de informar de los resultados o los premios, es necesario que los/as deportistas alcancen gracias al deporte una serie de competencias y de valores que les enriquezcan en su desarrollo integral como personas. Entre estos valores podemos destacar la superación personal, la capacidad de esfuerzo, la satisfacción con el trabajo bien hecho o la capacidad para tener buenas relaciones con los compañeros.

- i. **Promover la cohesión grupal.** Para satisfacer la necesidad de vinculación, hay que dedicar suficiente atención a lo relevante, que es generar un buen clima relacional dentro del grupo de deportistas. Una mala relación con los/as compañeros/as puede hacer que se disfrute menos con la tarea o que aumente la probabilidad de que se abandone. Siguiendo las recomendaciones de Moreno y González-Cutre (2006), las actividades físico-deportivas deben permitir el desarrollo de competencias de carácter socioemocional (por ejemplo, desarrollar la empatía, prestar atención a los demás o fomentar sentimientos de vinculación con los otros), que faciliten que se generen relaciones de amistad, que se implique todo el grupo en la toma de decisiones o que los problemas se resuelvan de manera colaborativa. Además de subrayar la importancia de la relación con los iguales, se requiere igualmente generar una buena dinámica con el/la profesor/a, monitor/a o entrenador/a. Para ello, tiene que prevalecer el interés en el desarrollo de los/as adolescentes como personas y partir de sus propias actitudes y sentimientos hacia la actividad física.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN DE DESARROLLO POSITIVO A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA	
Clima (atmósfera)	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer un clima físico y psicológico seguro. - El profesor/técnico debe fomentar y mantener un clima positivo. - Fomentar la interacción social y la autonomía.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular la adquisición de competencias sociales, emocionales, cognitivas, conductuales y morales. - Promover la autodeterminación.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Centradas en los intereses del/a adolescente. - Han de facilitar la adquisición y práctica de nuevas habilidades. - Deben contribuir a la construcción de valores y capacidades.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Se debe potenciar la motivación intrínseca por la actividad. - El alumno/jugador debe sentirse apreciado dentro de un grupo.
Apoyos externos	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda eficaz del profesor/técnico. - Participación de las familias.
Apoyos internos	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilitar la toma de decisiones y el establecimiento de metas. - Planificar las habilidades y competencias a aprender y sistematizar la intervención mediante estrategias claras.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación sobre la eficacia de la intervención. - Analizar los resultados del alumno/jugador centrándonos en el proceso y no en el resultado.

Tabla 1. Los programas de intervención de desarrollo positivo a través de la AF.

8 | Conclusiones finales

El modelo de desarrollo positivo juvenil y la teoría de la autodeterminación suponen una explicación del bienestar psicológico en la infancia y adolescencia que nos permite optimizar la función de la actividad física como factor protector del desarrollo. Dado que los beneficios físicos, psicológicos y sociales asociados a la actividad física han sido bien descritos por la investigación, aumentar la motivación para su práctica tiene que ser uno de los objetivos del diseño de intervenciones en promoción de la salud. Específicamente, la motivación intrínseca, que tiene una mayor autodeterminación, es la orientación motivacional

más estrechamente relacionada con la adherencia y con el disfrute practicando actividad físico-deportiva, así como el tipo de motivación más asociado con el bienestar psicológico. Así, la promoción del bienestar psicológico desde la actividad física se ve optimizada desde el fomento de la autodeterminación. Esta mayor autodeterminación surge como consecuencia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, en concreto, la autonomía, la competencia y la vinculación. En la medida en que el niño, la niña o el/la adolescente se sienten más autónomos/as, más competentes y mejor vinculados/as a los demás mientras hacen ejercicio, se van a sentir mejor, van a disfrutar más y van a aumentar su motivación intrínseca para mantener un estilo de vida activo. Y sucesivamente, mantenerse haciendo ejercicio a lo largo de la vida viene a potenciar también el bienestar psicológico. Por ello, los programas de fomento de la actividad física deben tener como meta, además de mejorar la condición física de las personas, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (véase figura 13), no sólo para mantener dicha práctica, sino también para potenciar un desarrollo integral en la infancia y la adolescencia con salud y bienestar.



Figura 13. Desarrollo de las necesidades psicológicas básicas.

La promoción de hábitos saludables en la adolescencia

Estefanía Castillo Viera¹ e Inmaculada Tornero Quiñones¹

¹Facultad de Educación, Psicología y CC del Deporte
(Universidad de Huelva)

Contacto: inmaculada.tornero@dempc.uhu.es

Capítulo 3

La promoción de hábitos saludables en la adolescencia

1. Estilos de vida saludables en la adolescencia.
2. La prevención de adicciones desde la actividad física.
3. Estrategias para reducir y prevenir el consumo de drogas desde la actividad física.
4. Aplicaciones prácticas para la promoción de hábitos saludables en la adolescencia.
5. Anexos. Plantillas imprimibles.



1 | Estilos de vida saludables en la adolescencia

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993), define la salud como: «el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad», y en el año 2000, apuntó un nuevo concepto de salud, entendiendo por ésta «el nivel de salud suficiente para poder trabajar productivamente y participar activamente en la vida social». De acuerdo con ello, fomentar la salud se centra en la persona como un todo de manera física, mental y social, en cuanto a la capacidad para desenvolver las facultades personales en armonía y relación con su propio entorno.

Al hablar de salud se hace necesario definir el concepto de estilo de vida por la relación directa que tienen estos dos conceptos. Pastor *et al.* (1998) ya definieron que un estilo de vida saludable es un patrón de conductas relacionadas con la salud, y que incluye tanto las conductas que suponen un riesgo para la misma como aquellas que realzan la salud. Las conductas de riesgo son las que poseen consecuencias negativas para la salud, por ejemplo, el consumo de alcohol o tabaco. Mientras que las conductas positivas para la salud serían, por ejemplo, la práctica de actividad física o la alimentación equilibrada.

Siguiendo a estos mismos autores, parece que existe un consenso entre todos los expertos que han definido las conductas saludables o estilos de vida, en el hecho de entender que existe una dimensión unificadora de todo el conjunto de hábitos, y no tanto como conductas aisladas y atomizadas, por lo que se deben analizar las relaciones existentes entre las mismas.

Las diferentes conductas relacionadas con la salud constituyen un patrón que puede conducir a un mayor o menor riesgo para la salud. Por esto, no se debe tratar la actividad física de manera aislada como elemento saludable en sí mismo. Será el conjunto de conductas saludables las que, junto con un entorno protector de la familia, la escuela, amistades, entrenadores/as, etc., consigan proteger al niño o la niña frente a los diferentes riesgos a los que están expuestos.

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa de búsqueda de independencia y deseo de separación del control adulto, donde recobra especial

importancia el grupo de iguales y existe una mayor preocupación por la propia identidad. Se trata de un período en el que aparecen mayores oportunidades de iniciar conductas de riesgo, como tener relaciones sexuales, fumar, beber o consumir drogas, por ejemplo. También pueden comenzar a conducir vehículos, en ocasiones combinándolos con el consumo de alcohol. Estas conductas suponen un peligro para la salud, y los adolescentes deben afrontar muchas tentaciones que les incitan a un estilo de vida de riesgo.

Por otro lado, poseen poca información de los beneficios de otro tipo de comportamientos que pueden moderar el efecto pernicioso de estas conductas, como, por ejemplo, la práctica de actividad física, la alimentación equilibrada o los hábitos de descanso, entre otros.

El estudio HBSC de la OMS sobre conductas de las escolares relacionadas con la salud, realizado en escolares entre 11 y 16 años, define dos estilos de vida en función del tipo de conductas que predominen, como ya hemos comentado, o bien estilos de vida que comprometen la salud, o bien estilos de vida que realzan la salud. Teniendo en cuenta que realizar una conducta saludable no convierte un estilo de vida en saludable, por ejemplo, puede darse el caso de personas que practican actividad física, pero consumen alcohol, o el caso contrario, puede haber personas que no consumen alcohol ni drogas, pero son sedentarias. Al final, la suma de las diferentes conductas en uno y otro sentido acercarán a la persona a la salud, o no.

Tratando de concretar, se deben adquirir el mayor número de conductas saludables y rechazar las que son de riesgo teniendo presente, además, que las conductas suelen estar vinculadas entre sí y a su vez con la experiencia social, y se aprenden como un conjunto, y que se hallan relacionadas con las expectativas normativas o culturales.

Por tanto, atendiendo a lo anterior, se debe tener en cuenta que los niños y niñas sólo por practicar algún deporte no están protegidos de por sí, ni adquirirán un estilo de vida saludable si no lo acompañan de otras conductas que realcen la salud, como la alimentación saludable y los hábitos de descanso adecuados, por ejemplo. A su vez, se deben proteger de las conductas que comprometen la salud, como el consumo de alcohol, drogas o el abuso de pantallas o tecnologías.

Los resultados encontrados (Telema *et al.*, 2005) muestran que, en este período de la adolescencia media, a medida que aumenta la edad aumenta el consumo de tabaco, alcohol y cannabis, disminuye la práctica de actividad

física y deporte y se mantienen estables los hábitos alimentarios. Aunque aparecen algunas diferencias por sexo, se observa que aumentan las conductas de riesgo para la salud tanto en lo referente al consumo de sustancias como al abandono de la práctica de actividad física y deporte.

Dejando a un lado los estilos de vida, y centrándonos en la actividad física, han sido ampliamente mostrados los beneficios de la actividad física sobre la salud a nivel físico y psicológico (Patrick *et al.*, 2004; Schaller *et al.*, 2005; Telema *et al.*, 2005). Conservar la salud y prevenir la enfermedad exige conocer cuáles y cuántos son los factores involucrados en su producción y la forma de evitarlos, renunciando a ciertos hábitos como el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, determinada alimentación y sedentarismo, entre otras (Casimiro, 1999).

En 2018, la Asamblea Mundial de la Salud aprobó un nuevo Plan de Acción Mundial sobre la Actividad Física 2018-2030 (OMS, 2018) y adoptó un nuevo objetivo mundial para reducir los niveles de inactividad física en adultos y adolescentes en 15 % para 2030. Dado que las estimaciones mundiales más recientes muestran que uno de cada cuatro (27,5 %) adultos (Guthold *et al.*, 2018) y más de las tres cuartas partes (81 %) de los adolescentes (Guthold *et al.*, 2020) (véase figura 14) no cumplen las recomendaciones de ejercicio aeróbico como se indica en las Recomendaciones Mundiales sobre la Actividad Física para la Salud de 2020 (Bull *et al.*, 2020), es urgente la necesidad de aumentar la prioridad y la inversión hacia los servicios de promoción de la actividad física.

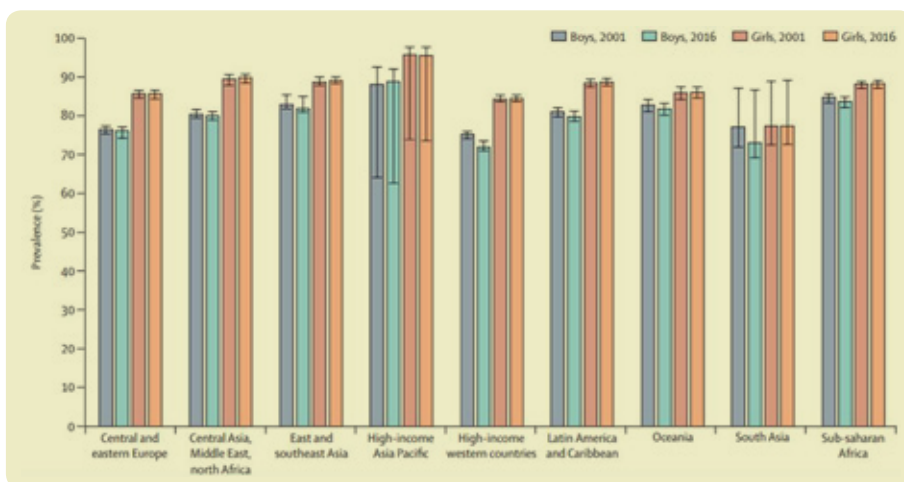


Figura 14. Prevalencia de actividad física insuficiente entre adolescentes escolares de 11 a 17 años, por sexo y región, 2001 y 2016 (Guthold *et al.*, 2020).

Estos datos también revelan que no se ha producido ninguna mejora global en los niveles de participación en las últimas dos décadas y siguen existiendo diferencias sustanciales de género (Guthold *et al.*, 2020). Además, los datos nacionales muestran sistemáticamente desigualdades en la participación por edad, género, discapacidad, embarazo, estatus socioeconómico y la geografía, lo que amplía la necesidad de intensificar la inversión en actividad física.

Las Directrices de la OMS para 2020, recomiendan, para niños y adolescentes, un promedio de 60 minutos de actividad física moderada a vigorosa diaria, principalmente aeróbica, así como el trabajo de fuerza, al menos, tres días a la semana.

Enriquecer y aumentar la vida de las personas a través de la actividad física se puede lograr, física, social y psicológicamente. Las relaciones entre la actividad física y la salud agrupan un conjunto de factores biológicos, personales y socioculturales. Desde una concepción terapéutico-preventiva, la actividad física es considerada fundamentalmente como un remedio para curar o prevenir enfermedades diversas (Pérez y Devís, 2003) (véase figura 15). No obstante, la relación entre actividad física y salud también puede concebirse en relación con una percepción subjetiva de salud que redunde en el bienestar. La calidad de vida se convierte en el referente cualitativo de la actividad física relacionada con la salud (Stathi *et al.*, 2002).

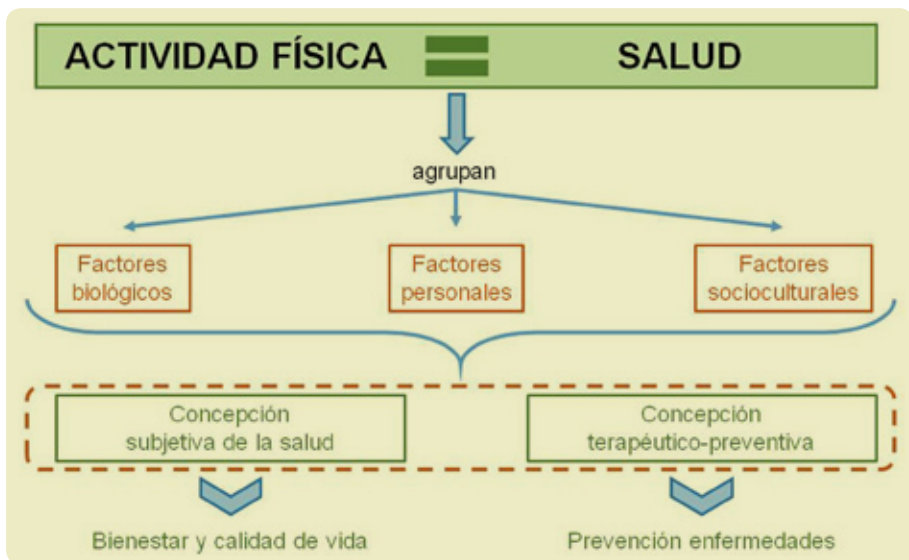


Figura 15. Relaciones entre la AF y la salud del individuo.

2 | La prevención de adicciones desde la actividad física

Como ya se ha planteado anteriormente, la adolescencia es una etapa de la vida de riesgo para iniciarse en el consumo de drogas u otras conductas perniciosas. Por lo general, el alcohol y el tabaco son las drogas más consumidas en la adolescencia, siendo un problema que afecta a toda la sociedad. Además, unido al inicio de consumo de drogas, la adolescencia se presenta a su vez con un descenso de la práctica deportiva (Telema *et al.*, 2005).

Los datos de la última Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas (Plan Nacional sobre Drogas, ESTUDES, 2021) informan que:

- A.** Las drogas más consumidas por los jóvenes (14-18 años) son las legales (alcohol y tabaco), seguidas del cannabis y de los hipnosedantes sin receta médica. El consumo de drogas legales (alcohol, tabaco e hipnosedantes) está más extendido entre las mujeres y el consumo de las drogas ilegales está más extendido entre los hombres.
- B.** La edad media de inicio en el consumo se sitúa entre los 14 y los 15,6 años y las prevalencias de consumo aumentan con la edad.
- C.** El 73,9 % de los jóvenes de 14 a 18 años ha consumido alcohol alguna vez, el 70,5 % en el último año.
- D.** El 38,2 % fumó tabaco alguna vez en la vida, el 30,7 % en el último año.
- E.** El cannabis es la droga ilegal más consumida por los jóvenes. El 28,6 % ha consumido cannabis alguna vez en la vida, el 22,2 % en el último año.
- F.** El 2,7 % de la población de 14 a 18 años ha consumido cocaína (polvo y/o base) alguna vez en la vida, el 2,1 % en el último año.
- G.** En los últimos 12 meses, ha consumido éxtasis el 1,8 % de los jóvenes de 14 a 18 años, anfetaminas el 0,9 % y alucinógenos el 1,0 %.
- H.** Las nuevas sustancias psicoactivas son, en términos generales, sustancias con prevalencias de consumo más bajas que las drogas clásicas. El 2,0 % de los estudiantes de 14 a 18 años ha consumido alguna nueva sustancia psicoactiva (alguna vez en la vida). El 0,6 % ha probado *spice* alguna vez en su vida, el 0,7 % ketamina, el 0,4 % salvia, el 0,3 % mefedrona y el 0,4 % ayahuasca (véase figura 16).

El consumo de tabaco, alcohol y otras drogas ilegales en la adolescencia, puede darse por la falta de organización del tiempo libre (Adachi-Mejía *et*

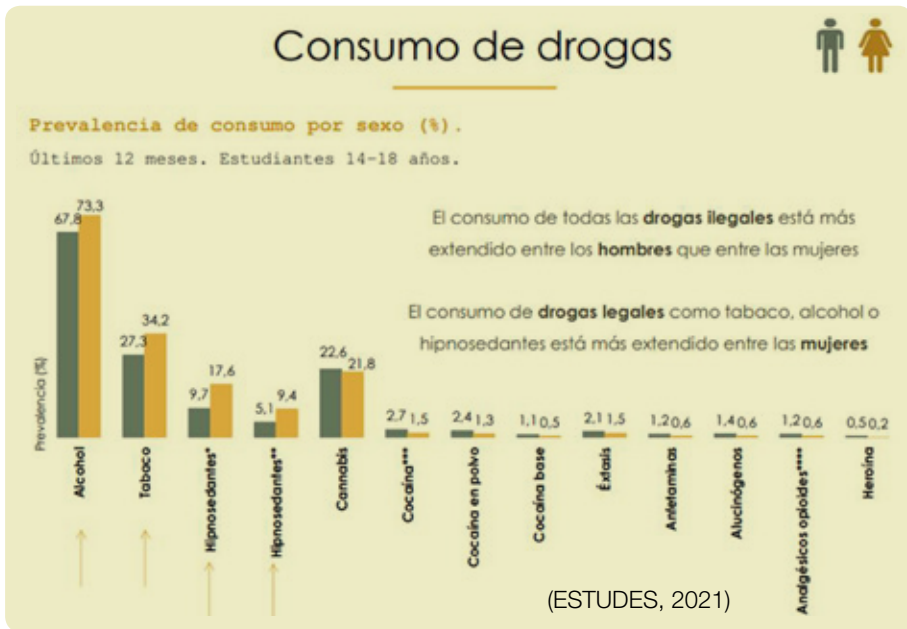


Figura 16. Uso de drogas en jóvenes de entre 14-18 años (2021).

al., 2014). Los jóvenes que participan en actividades extraescolares pueden ser menos susceptibles a intentar fumar y beber por muchas razones. Por ejemplo, el consumo de sustancias es una actividad no programada que requiere tiempo libre. Los jóvenes ocupados que participan en actividades programadas tienen menos tiempo libre (Eccles y Templeton, 2002). Los jóvenes pueden admirar y/o respetar a los adultos que participan en las actividades extraescolares e, idealmente, beneficiarse de su modelo a seguir (Werner, 1994). Los entrenadores pueden modelar hábitos más saludables que los propios miembros de la familia del joven (Groth *et al.*, 2008). Finalmente, los jóvenes que participan en actividades extraescolares organizadas tienen la oportunidad de exponerse a otros modelos de conducta de compañeros saludables (Eccles y Templeton, 2002).

Por otra parte, según los datos de ESTUDES (2014-2015), el 18 % de la población de adolescentes y jóvenes de 14 a 18 años usa de manera abusiva las tecnologías de la información y la comunicación, y, a su vez, suele incrementarse el fracaso escolar y es más frecuente el consumo de drogas.

También se debe prestar atención a las nuevas formas de adicción, y es que las sociedades son cada vez más dinámicas y cambiantes y el abordaje de las nuevas tecnologías es fundamental. Existe una preocupación creciente

por el aumento del uso *patológico* de Internet, los medios digitales y las redes sociales, así como por el papel de las nuevas tecnologías como facilitadoras del acceso y potenciadoras de otras conductas adictivas, especialmente de los juegos de apuestas y el juego *online* entre adolescentes, muy mediado por una publicidad agresiva.

Hay ciertos sectores de la población que se encuentran en constante riesgo de consumo y abuso de sustancias, por lo que es fundamental transformar el entorno social que les rodea. A través del cambio de comportamiento, se beneficia a todas las personas que interactúan en la sociedad, se avanza en equipo y, de esta forma, se consigue un verdadero cambio social.

El deporte es una estrategia educativa que permite intervenir desde un individuo a grandes grupos y que, implícitamente, conlleva la existencia y el desarrollo de ciertos valores que destacan por su capacidad de ser una herramienta de educación física, emocional y social (Gutiérrez, 2004) que genera unas sanas relaciones sociales directamente relacionadas con la empatía, la autorregulación, la exigencia y, especialmente, la autoestima, valor de gran importancia para la prevención del consumo de sustancias.

En las generaciones jóvenes y en riesgo de consumo de sustancias, oportunidades como la educación deportiva con contenido explícito en ética y valores puede dotarlas de una serie de estrategias y actitudes para fomentar la adquisición de valores humanos y la búsqueda de actividades de ocio y tiempo libre productivas y saludables (Gutiérrez, 2004) (véase figura 17). De esta forma,



Figura 17. El papel de la AF como factor preventivo en las adicciones.

se fomenta la realización de actividades deportivas durante el tiempo libre en estos colectivos poblacionales y, por lo tanto, se previene con ello la ocupación de ese tiempo con otro tipo de actividades nocivas.

La educación ha de ser vista como una herramienta para la prevención de drogas, pero también como instrumento para la promoción de una vida saludable. La prevención supone dotar y capacitar al adolescente de recursos para que pueda decidir y convivir con la presencia de las drogas (Sánchez y García, 2008). A este respecto, la literatura científica demuestra que los beneficios de la participación de los jóvenes en actividades físicas organizadas incluyen la prevención del tabaquismo y el alcohol (Fredricks y Eccles, 2006), estableciéndose mayores beneficios en la participación de deportes de equipo (Harrison y Narayan, 2003). Además, aquellos adolescentes que realizan una práctica habitual de alguna actividad física se inician más tarde y tienen un menor consumo de tabaco que aquéllos que no practican (Rodríguez *et al.*, 2004).

Por lo tanto, es fundamental ofrecer a los jóvenes desde la infancia la libre elección de la actividad físico-deportiva que más se ajuste a sus intereses con el objetivo de crear un hábito. De esta manera, la ocupación del tiempo de ocio en actividades físico-deportivas cuyo motivo sea simplemente lúdico o placentero, se podría convertir en una herramienta de ayuda a los jóvenes para que se alejen o, en su caso, reduzcan el consumo de drogas.

3 | Estrategias para reducir y prevenir el consumo de drogas desde la actividad física

No se han encontrado estudios que muestren la relación entre práctica de actividad física y prevención de adicciones, en el sentido de prevenir el inicio de consumo de sustancias u otras adicciones comportamentales. Esto, probablemente, se debe a que metodológicamente no se trata de un estudio sencillo, ya que se deberían analizar múltiples poblaciones de manera longitudinal, y analizar si existe esa relación entre los que han practicado deporte u otro tipo de actividad física y no han desarrollado problemas de adicción. Por el contrario, sí que está ampliamente estudiado que la práctica de actividad física forma parte de un estilo de vida saludable, y este, a su vez, parece ser un factor protector frente a conductas de riesgo y hábitos perjudiciales.

Este efecto positivo que la actividad física ejerce sobre la salud hace que se considere como una poli-píldora, ya que, a día de hoy, no existe ningún fármaco capaz de actuar sobre tantos aspectos de salud y con tan pocos efectos adversos (Fiuza-Luces *et al.*, 2013). El efecto en la vida de las personas es importante en la mejora de calidad de vida, y también como un factor preventivo y efectivo en el tratamiento combinado para algunas afecciones, como pueden ser las adicciones. Además, Siñol *et al.* (2013) afirman que la actividad física se trata de un tipo de intervención bien aceptada por parte de la población adicta, hecho que la convierte en una herramienta especialmente útil en personas en tratamiento de trastorno adictivo (véase figura 18).

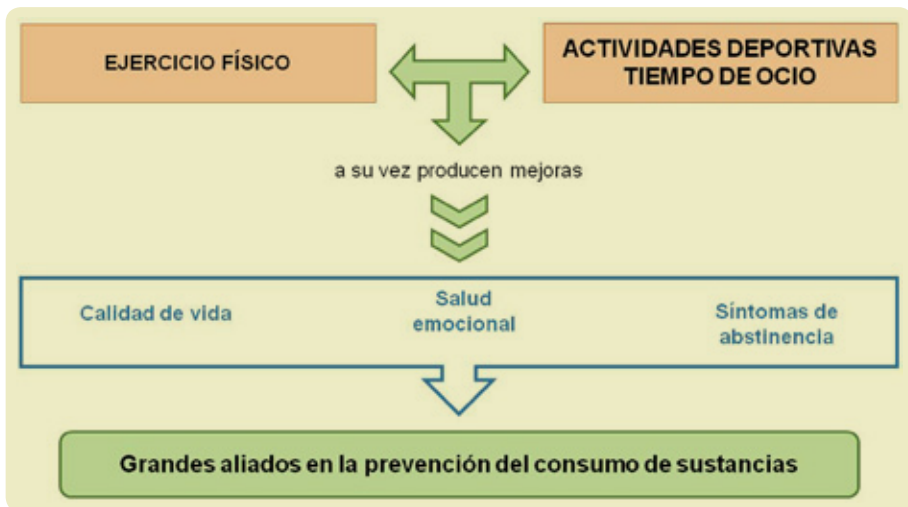


Figura 18. Efectos positivos de la AF sobre la salud y la prevención de adicciones.

Se han realizado estudios sobre la incidencia del ejercicio físico en problemas de adicción, como puede ser al tabaco, alcohol y otras drogas, y los resultados sugieren que el deporte puede afectar directamente el uso de estimulantes y mediar en los síntomas de abstinencia (Greer *et al.*, 2012), y producir efectos positivos sobre el estado físico y la depresión (Hallgren *et al.*, 2017).

Castillo-Viera *et al.* (2022) presentan en su revisión de la literatura 10 estudios en los que se desarrolló una intervención basada en algún tipo de actividad física como parte del tratamiento en las adicciones a sustancias. Los estudios fueron llevados a cabo en países como Estados Unidos, China, Dinamarca, Suecia, Polonia, Italia e Inglaterra. Las intervenciones se desarrollaron en una muestra de personas adultas, de ambos sexos en algunos estudios, o de uno

u otro sexo, en otros. Acerca del tipo de adicción, cinco estudios trabajaron sobre el tabaco, cuatro sobre otras drogas y uno sobre el alcohol. En cuanto al tipo de programa de actividad física aplicado en los distintos trabajos, cinco de ellos realizaron programas con ejercicios de tipo aeróbico, uno realizó un programa de tipo cardiovascular, otro de actividades de fitness y tres utilizaron técnicas corporales como el yoga o el taichí. De los diez artículos analizados, nueve (90 %) concluyeron que los programas de actividad física utilizados en sus estudios reportaban beneficios para personas con adicción y uno no encontró asociación positiva estadísticamente significativa.

Al analizar la relación entre actividad física, estado de ánimo y adicción, muchos de los trabajos incluidos concluyen resultados relevantes en este sentido. En esta línea, observaron cómo la práctica del deporte disminuía el estrés en sus participantes y, con ello, se mejoraba la adherencia al tratamiento de la adicción. Además, encontraron que, con la práctica del ejercicio físico, sus participantes mejoraban los estados depresivos y, por consiguiente, el cumplimiento del tratamiento para el abandono de la adicción.

Como conclusión, los resultados de los estudios incluidos en esta revisión muestran una relación positiva de la actividad física y la adherencia al tratamiento de abandono a las adicciones. La actividad física se ha incluido en una cura coadyuvante, junto con otras intervenciones farmacológicas o comportamentales. Estos resultados refuerzan la importancia de promover la actividad física entre los tratamientos de rehabilitación y deshabituación de sustancias. De forma complementaria, los programas de actividad física mejoran otras variables de salud que repercuten en la mejora de la calidad de vida, como la calidad del sueño y la mejora del estado de ánimo, y funcionan como prevención del riesgo de exclusión social.

En este sentido, se ha comprobado la importancia del deporte o la actividad física en los programas de intervención para reducir el consumo de drogas en personas adultas. En cuanto a lo referido a la prevención en la adolescencia (etapa vulnerable) sobre conductas de riesgo de adicciones, se puede plantear como herramienta la educación para la salud.

La educación para la salud es una de las estrategias más utilizadas para la promoción de factores protectores frente a las drogas u otras adicciones. Cuando se planifican y se ejecutan de forma oportuna (e. g. escolar), logran influenciar en la toma de decisiones de los individuos, lo que contribuye positivamente en la mejora del nivel de salud (Rosenbaum, 2016). La educación para

la salud asume dos objetivos: enseñar conocimientos adecuados sobre la salud y proporcionar conductas o comportamientos facilitadores de salud.

Los ámbitos en los que se realiza la prevención pueden ser múltiples. Sin embargo, en la práctica, el que ha cobrado más relevancia en los últimos años ha sido el escolar. La prevención escolar permite llegar a los jóvenes en la edad de máximo riesgo para el consumo de las distintas drogas, facilitándose así de modo importante realizar la prevención (véase figura 19). Además, en estos últimos años, ha cobrado gran relevancia, junto a la escolar, la prevención en el ámbito familiar, en el ámbito laboral y a través de los medios de comunicación. Igualmente, aunque más compleja y difícil, la prevención comunitaria, que es la que debe agrupar a todas las anteriores.

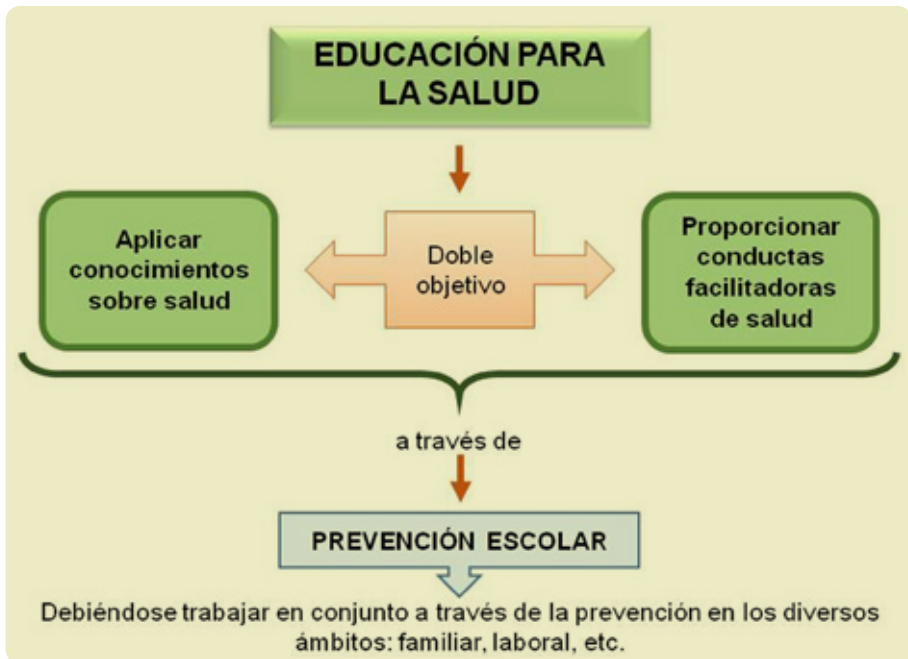


Figura 19. Potencial de la escuela para prevenir la adicción en adolescentes.

La educación para la salud como intervención tiene el objetivo de reforzar de forma positiva las conductas de salud de los jóvenes a través de estrategias (Rehm *et al.*, 2006). Los programas de educación para la salud trabajan en habilidades sociales, tales como: asertividad, afectividad y comunicación, para hacer frente a la ansiedad, la fijación de metas y resolver problemas, de esta manera se puede ejercer un efecto protector en el uso de sustancias (Faggiano, 2010).

Dentro de la Educación para la Salud, la actividad física regular influiría en la adopción de conductas beneficiosas en el individuo (Dolezal *et al.*, 2013), además de disminuir la ansiedad y el estrés, la actividad física ayuda a aumentar los niveles de endorfinas en el cerebro, que se habían visto reducidas por el consumo de sustancias (Iglesias *et al.*, 2015). Para instaurar programas de actividad física en poblaciones de adolescentes, se deben tener en cuenta aspectos como la naturaleza del programa, las estrategias encaminadas a procurar la adhesión de los sujetos y el medio físico donde se ejecuta (Howell *et al.*, 2015).

4 | Aplicaciones prácticas para la promoción de hábitos saludables en la adolescencia

La promoción de hábitos saludables en la adolescencia es un elemento protector frente al inicio de consumo de sustancias, al uso patológico de tecnologías y otras conductas de riesgo para la salud, tal y como se ha visto a lo largo de todo el capítulo. Ante esta situación cabe plantearse qué papel deben tomar los entrenadores y entrenadoras para facilitar y conseguir la adherencia a los hábitos saludables, pudiendo tener un gran potencial para enseñar más allá del deporte.

Teniendo en cuenta los modelos deportivos planteados, la enseñanza de valores y la perspectiva de la psicología positiva de los capítulos desarrollados en este manual, se han diseñado una serie de técnicas para facilitar que los jóvenes desarrollen su máximo potencial. El objetivo que se pretende es dotar a los entrenadores y entrenadoras de técnicas que fomenten la programación de tareas y búsqueda de metas. Así como establecer prioridades, planificar y organizar, además de tomar conciencia de los aprendizajes y capacidades que se pretenden conseguir, con el fin de poder aprender nuevos hábitos que ayuden a los jóvenes a sentirse bien, conocerse mejor y aprender a reflexionar sobre sus estilos de vida.

Técnicas para mejorar el estilo de vida en adolescentes:

- 1.** Vivir con valores.
- 2.** Tener una lista de TO-DO y prioridades.
- 3.** Tics y recompensas.
- 4.** Planifica y organiza.
- 5.** Sentirse bien.

6. Propósito y agradecimiento.
7. Autocontrol.
8. Aprendizaje continuo.
9. Creación de hábitos.
10. Reflexión y autoconocimiento.

Todas estas técnicas se recogen en dos plantillas: una de diseño y programación semanal y otra de revisión o evaluación de la semana. El trabajo diario lo pueden incorporar a su agenda habitual, aunque a modo de ejemplo también se ha diseñado una plantilla que equivaldría a su día a día en su agenda. De esta forma, también se estará incentivando el uso de la agenda y la organización y programación de tareas.

La comunicación con las familias es importante para que estén informados de esta propuesta y en la medida de lo posible la apoyen y ayuden a sus hijos/as a utilizar su agenda diariamente y las plantillas que se entregan semanalmente.

A continuación, se explican cada una de las técnicas y posibles ejemplos que se pueden utilizar.

1. Vivir con valores. Cada cuatro semanas se trabajará un valor (responsabilidad, resiliencia, motivación, autoestima, socialización, autonomía). Se pondrán en práctica a través de retos divertidos con los que se conseguirán puntos. Los puntos se podrán canjear por premios que se negociarán previamente entre adolescentes y entrenador/a.

¿Cómo fomentar los buenos valores? Se pueden utilizar ejemplos de personajes referentes para ellos/as, con la finalidad de que imiten sus buenos hábitos, como, por ejemplo, no fumar ni consumir sustancias. En definitiva, realzar aquellas personas que sí son buenos referentes para adolescentes. Del mismo modo, huir de *influencers* tóxicos: analizar personas que son muy influyentes en los jóvenes y no tienen buenos hábitos de salud, lo que perjudica a muchos/as jóvenes que los imitan.

2. Tener una lista de TO-DO y prioridades. Cada día tenemos tareas que podemos organizar para que sea más sencillo llegar a hacerlas todas, estableciendo alguna prioridad.

En su agenda comenzarán diariamente apuntando las tareas que tienen para ese día. Se pueden escribir las tareas académicas de manera concreta y darle un orden de prioridad para llevarlas a cabo. Además de esas tareas, se pueden escribir también otras que se quieran conseguir, por ejemplo, leer, ordenar el cuarto, etc.

3. Tics y recompensas. Cuando se termina una tarea de la lista de TO-DO se marca con un tic (✓) esto les dará más energía, y, además, al final del día podrán canjear por una pequeña recompensa que les haga disfrutar de los pequeños logros diarios. Ejemplos de recompensa: usar el móvil (el tiempo dependerá de la edad), ver un vídeo de YouTube, preparar su cena favorita, etc.

4. Planifica y organiza. Planificar el día o la tarde, bloqueando la franja en la que van a estudiar para que sean más eficaces, o el tiempo de entrenar, para que puedan hacer actividad física todos los días. El resto del tiempo pueden emplearlo en otras actividades gratificantes o necesarias.

Además de las tareas escolares, pueden planificar la actividad física que quieren hacer, los días de entrenamiento y además otras oportunidades de mantenerse activos, como, por ejemplo, los desplazamientos en bicicleta, los fines de semana activos, los encuentros, las competiciones, etc.

5. Sentirse bien. Analizar cada día qué han hecho bien y de qué cosas pueden sentirte orgullosos/as. Se basa en el reconocimiento de logros, todos los esfuerzos tienen su recompensa, para que puedan sentirse fuertes, seguros/as de sí mismos/as, y tengan una buena autoestima.

Cada día van a escribir algo que hayan hecho bien ese día, y a final de la semana van a expresar cómo se sienten.

Ejemplo para ejercitar la técnica «sentirse bien»:

Cada participante dibuja expresiones a través de caras (tristes, sonriente y neutras) y escribe en ella frases que describan cómo se ve a sí mismo/a. Las lee a sus compañeros/as, quienes intentarán descubrir posibles pensamientos erróneos, le harán ver el lado positivo y reforzarán sus cualidades. Los ámbitos a evaluar son los siguientes: cómo me encuentro en la familia, cómo me encuentro en el instituto, cómo me relaciono con los demás, cómo considero que me ven los demás, lo que más me molesta de mí mismo/a, lo que más me gusta de mí mismo/a, respecto a mi presente y mi futuro.

6. Propósito y agradecimiento. Empezar cada día con ganas y buen ánimo, y terminarlo agradeciendo las pequeñas cosas que les han pasado o las personas que tienen cerca y les ayudan, les cuidan o les hacen sentir bien.

En su agenda deben apuntar un propósito para empezar el día: hablarle bien a mi madre/profe/hermanos; hacer deporte; comer sano; leer; hacer un voluntariado; llevar a cabo una actividad solidaria, etc.

A final de la semana, anotarán qué es lo que agradecen o a quién le agradecen algo que les haya pasado durante la semana.

7. Autocontrol. Ser capaz de controlar los impulsos, no tener la recompensa inmediata, sino saber esperar, tolerar la frustración cuando algo no lo consiguen. Todo esto les hará más felices en el futuro, y serán capaces de todo lo que se propongan, ya que están aprendiendo también a trabajar por objetivos, establecer metas realistas, etc.

Un buen ejemplo de cómo trabajar el autocontrol es con el uso de pantallas: móvil, videojuegos o cualquier otra pantalla. (Ojo: no se debe fomentar el uso de móvil en menores de 14 años). Se les puede enseñar a analizar cada día el número de horas de uso, reflexionar sobre efectos negativos y plantear retos para disminuir horas de consumo. Explicarles los peligros de los juegos *online*, las apuestas y las nuevas tentaciones de consumo *online*.

Aceptar que no consiguen el premio si no han realizado las tareas o retos propuestos, esto les hará tolerar la frustración y les ayudará a esforzarse por conseguirlo al siguiente día.

Esta técnica se relaciona con la técnica 6, conseguir el propósito que se han propuesto cada día puede ser una forma de medir el autocontrol.

8. Aprendizaje continuo. Cada día es una oportunidad para aprender algo nuevo; si lo piensan, seguro que descubren pequeñas cosas que les van a enriquecer. Se puede hacer una valoración semanal sobre qué cosas han aprendido en esos días. Podrán reflexionar sobre los valores trabajados en el deporte, las propias habilidades deportivas adquiridas, otras habilidades socioafectivas que hayan podido desarrollar o cualquier otra capacidad de la que tomen conciencia haber mejorado.

9. Creación de hábitos. Tomar nota de cuáles son los hábitos diarios, para que puedan establecer retos para mejorar alguno que deseen cambiar o incorporar.

Creación de estilo de vida activa: ir andando o en bici al instituto, realizar actividades el fin de semana y en vacaciones en entornos naturales, realizar actividades deportivas extraescolares, colaborar en las tareas domésticas, promover regalos activos (balones, raquetas...), aumentar el número de horas y actividades para realizar en familia, intentar respetar las horas de sueño, disminuir las horas diarias de televisión, ordenador o videojuegos, evitando disponer de ellos en el dormitorio.

Por lo general, las chicas hacen menos actividad física. Por esa razón, se presentan algunas razones para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres para la práctica de actividad física (Ministerio de Educación y Cultura, 1999):

- A los chicos se les incita desde pequeños a ser activos. A las chicas, mucho menos. Regalar material deportivo, ya que a las chicas se les suele comprar menos material deportivo que a los chicos.
- La forma en que vestimos a chicos y chicas condiciona su capacidad de movimiento. Mucha de la ropa con la que se suele vestir a las chicas no es la más adecuada para moverse libremente.
- Existe la idea de que hay unas actividades que son para chicas y otras para chicos, y estas son las más accesibles y abundantes.
- Las deportistas de élite femeninas tienen mucha menor valoración social que sus compañeros varones. Los medios de comunicación no les prestan la misma atención. Asegúrate de que se dan cuenta de que tú valoras el que ellas realicen actividad física.

Creación de buenos hábitos alimentarios: asegurarnos de comer cinco comidas al día, comer de forma tranquila y masticando bien nos ayuda a saciarnos antes, evitar el consumo de refrescos y productos refinados con alto contenido en azúcares, crear una actitud crítica hacia los patrones consumistas de la sociedad, frente a la comida rápida, los productos *light* y los suplementos alimentarios.

Creación de hábitos saludables de sueño: la calidad del sueño es un hábito importante, dormir unas ocho horas diarias garantiza un descanso adecuado y suficiente. Por ejemplo, proponer como reto dejar fuera de la habitación el móvil y la tableta, o no utilizar pantallas al menos una hora antes de irse a dormir. En este sentido, se pueden enseñar pequeñas técnicas de relajación o meditación para que se realicen en ese tiempo en el que no se utiliza la tecnología.

Igualmente, este ejemplo se puede utilizar para el consumo de sustancias, tales como tabaco, alcohol y otras drogas. El objetivo es plantear el abandono de esas conductas. Ejemplos que se pueden ir planteando semanalmente:

- 0 días móvil en la habitación.
- 7 días dormir, al menos, 8 horas.
- 0 días comer ultraprocesados.
- 0 días de alcohol.
- 0 días de tabaco (o reducir progresivamente los que ya fuman).

En paralelo, se debe estar al tanto del rendimiento escolar, premiando el esfuerzo, los hábitos de estudio y planteando buenas metas al alcance de todos.

10. Reflexión y autoconocimiento. Es bueno realizar una evaluación a final de la semana para que puedan reflexionar sobre los hitos conseguidos,

las tareas que se han quedado sin hacer, y poder modificar alguna estrategia para conseguirla en la siguiente semana. Algunas herramientas para realizar esta reflexión podrían ser: analizar los principios y valores fundamentales, abrirnos a nuevas posibilidades, visualizar las metas que quieren conseguir, buscar el *feedback* de los compañeros y familiares. Estas dinámicas influyen de un modo positivo en los adolescentes. El análisis con otros chicos y chicas, así como la puesta en común, son un modo de compartir la carga emocional habitual en el proceso de crecimiento y maduración.

Para terminar, se establecen algunas recomendaciones dirigidas al municipio y los patronatos municipales de deportes para el fomento de hábitos saludables:

- El transporte proporciona buenas oportunidades para la actividad física si están presentes las infraestructuras y servicios adecuados que permitan un transporte activo. Las percepciones negativas del entorno por parte de los padres, sobre todo de seguridad, dificultan esta posibilidad.
- Las inversiones en infraestructuras que favorecen el transporte activo deben acompañarse de campañas informativas sobre los beneficios de dicho transporte.
- Cuidar la formación de los técnicos deportivos, prestando especial atención a las características psicosociales de la práctica deportiva. Un aspecto fundamental es la motivación, por lo que deben inculcarse los aspectos positivos de la actividad física.
- Estudiar la demanda del tipo de actividad física por sectores poblacionales y respetar la preferencia hacia el tipo de actividad física.
- Sería conveniente compatibilizar horarios de práctica física para que en la misma franja horaria e instalación pueda llevarla a cabo la familia.
- Potenciar la formación de técnicos deportivos para la erradicación de mitos y prácticas erróneas en los que se relacionan la actividad física, la salud y la alimentación.



Plantilla planificación semanal y técnicas correspondientes.



Plantilla ejemplo de planificación diaria.

revisión semanal

WEEK: _____

TO-DO PENDIENTES	

REFLEXIÓN	
he aprendido:	
buen hábito:	
agradezco a:	

WEEK REVIEW	
	kómo me siento 

Plantilla ejemplo de revisión semanal.

5 | Anexos. Plantillas para imprimir



planificación semanal

semana del _____ al _____ del mes _____

L M X J V S D

07.00 _____

08.00 _____

09.00 _____

10.00 _____

11.00 _____

12.00 _____

13.00 _____

14.00 _____

15.00 _____

16.00 _____

17.00 _____

18.00 _____

19.00 _____

20.00 _____

21.00 _____

hábitos y retos

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Valor a trabajar:



revisión semanal

WEEK: _____

TO-DO PENDIENTES	

REFLEXIÓN	
he aprendido:	
buen hábito:	
agradezco a:	

WEEK REVIEW		
		cómo me siento: 

Mi plan de hoy
PROPÓSITO DEL DÍA

TO DO:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Hoy he hecho bien:

Recompensa de hoy:

Prevención de los trastornos de conductas alimentarias (TCA), vigorexia y dismorfia corporal en el deporte

Alfonso Chaves-Montero¹

¹Facultad de Trabajo Social. Departamento de Sociología, Trabajo Social y Salud Pública. Centro de Investigación COIDESO: Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social.

Universidad de Huelva (España)

Contacto: alfonso.chaves@dstso.uhu.es

ORCID: 0000-0001-5861-3414

Capítulo 4

Prevención de los trastornos de conductas alimentarias (TCA), vigorexia y dismorfia corporal en el deporte

1. Introducción.
2. Descripción de los principales trastornos.
3. Epidemiología.
4. Factores de riesgo y de protección. Cómo trabajar en los tres niveles de prevención.
 - 4.1. Prevención universal y selectiva.
 - 4.2. Prevención indicada.
 - 4.3. Factores de riesgo y de protección.
5. Influencia de los medios de comunicación y redes sociales en la aparición y desarrollo de un TCA, vigorexia y dismorfia corporal.
6. Influencia de la alimentación del desarrollo físico y la imagen corporal en adolescentes a través del deporte.
7. La importancia del liderazgo emocional positivo y motivante del personal técnico deportivo ante un TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal.
 - 7.1. Papel del/de la técnico/a ante la prevención universal.
 - 7.2. Papel del/de la técnico/a en la detección precoz ante un diagnóstico claro de TCA, vigorexia y dismorfia corporal.
8. Conclusiones y estrategias fundamentales para un adecuado programa de prevención de los TCA, vigorexia y dismorfia corporal en el contexto deportivo.



1 | Introducción

La prevención de los trastornos de conductas alimentarias (TCA) en el deporte puede abordarse a través de la educación y concientización sobre una alimentación saludable y equilibrada. También es importante fomentar una cultura positiva en el deporte que valore la diversidad corporal y evite la comparación y el estereotipado. Los/as entrenadores/as y otros/as líderes deportivos/as pueden ayudar a crear un ambiente seguro y de apoyo, y estar atentos/as a cualquier comportamiento o discurso poco saludable relacionado con la alimentación y la imagen.

En las pasadas décadas, se han publicado rigurosos artículos científicos, capítulos y libros que nos llaman a prestar más atención a la prevención de la anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa. Pese al volumen de escritos publicados acerca de la prevención de los TCA, la investigación empírica de programas e intervenciones preventivas estaba todavía en la primera generación hasta hace poco, un panorama que ha mejorado espectacularmente en los últimos años. Comparado con el voluminoso trabajo de publicaciones en prevención de drogas legales e ilegales, la investigación sistemática en prevención de los trastornos alimentarios y de imagen corporal era relativamente limitada (Moreno *et al.*, 2018). Es necesario examinar, mediante la investigación, los factores de riesgo y de protección de los TCA que son potencialmente modificables, para desarrollar una prevención segura y eficaz, al igual que con la vigorexia y la dismorfia corporal.

Recientes revisiones y meta-análisis de programas de prevención de TCA en forma de artículos, capítulos, libros y bases de datos encuentran que los efectos de la intervención van desde la ausencia o escaso efecto hasta reducciones en la actual y futura patología, con cambios actitudinales y comportamentales (Santamarta, 2021). Afortunadamente, las últimas revisiones sistemáticas y meta-análisis demuestran relevantes avances teóricos y metodológicos en el campo de la prevención de los TCA frente a los primeros programas muy psicoeducativos con éxito limitado.

El TCA es un trastorno de salud mental que afecta a personas de todas las edades, incluyendo a los/as adolescentes. Los síntomas de un TCA incluyen

preocupación excesiva por el peso y la forma del cuerpo, patrones de alimentación anormales como el ayuno, la ingesta excesiva de alimentos o la purga después de comer, y una imagen corporal negativa. Los TCA pueden ser muy peligrosos y pueden llevar a complicaciones médicas si no se tratan adecuadamente; la dismorfia corporal es, con frecuencia, uno de los síntomas de los TCA. En cuanto a la vigorexia, en la cual la persona se obsesiona con su estado físico, también afecta a la alimentación y a los hábitos de vida (Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid, 2022).

La educación para la salud en un contexto comunitario deportivo es un aspecto importante que ayuda a mejorar la salud y el bienestar de los/as deportistas y a fomentar una cultura deportiva saludable. Algunas formas en las que se puede incorporar la educación para la salud incluyen (Grupo Zarima-Prevención, 2022):

- a. Programas de nutrición.** Enseñar a los estudiantes sobre una alimentación saludable y equilibrada y cómo esto puede mejorar su rendimiento deportivo y su salud en general.
- b. Clases de ejercicio.** Incorporar actividades físicas y ejercicios para ayudar a los/as deportistas a mantenerse activos/as y en forma. Seminarios y talleres: Ofrecer charlas y talleres sobre temas relacionados con la salud, como el manejo del estrés y la prevención de lesiones deportivas, etc.
Formación al/a la técnico/a deportivo/a para proporcionarles valores y actitudes que se asocian con la diversidad corporal. Dinámicas que inciden en valores como: la inclusión, la igualdad, la no discriminación. El papel del/de la técnico/a repercute en la aceptación de la diversidad corporal y de uno/a mismo/a valorando el ideal de belleza en todas sus formas.
- c. Modelos a seguir.** Alentar a los/as entrenadores/as, profesores/as y otros/as líderes deportivos/as a ser modelos positivos para los estudiantes y promover un estilo de vida saludable.

Promover la salud significa capacitar a las personas para que puedan aumentar el control sobre su salud y mejorarla. Responsabilizarnos individual y colectivamente (conocimientos, actitudes y conductas de salud) para crear y construir hábitos y estilos de vida saludables. Educar para la libertad y la responsabilidad y hacer partícipes a la comunidad y a sus destinatarios/as de los diferentes programas de Educación para la Salud.

La promoción de la salud se dirigiría a los aspectos positivos de fomento de la salud en los individuos, grupos y colectividades. También se pueden enseñar habilidades para mantener un estilo de vida saludable a largo plazo. Esto puede mejorar la salud física y mental de los estudiantes, así como fomentar una cultura de bienestar en el contexto comunitario.

La finalidad de una guía de prevención de trastornos de conducta alimentaria en el deporte es ayudar a prevenir la aparición y el desarrollo de estos trastornos en atletas y personas involucradas en actividades deportivas. Esta guía puede incluir información sobre la nutrición saludable y el ejercicio físico equilibrado, así como técnicas para manejar el estrés y la presión relacionada con el deporte. También puede proporcionar recursos y estrategias para ayudar a los/as entrenadores/as, atletas y otros/as líderes deportivos/as a detectar y abordar los trastornos de la alimentación. La finalidad es crear un ambiente deportivo saludable y seguro que promueva un estilo de vida equilibrado y evite la aparición de trastornos de conducta alimentaria y otros trastornos o conductas disruptivas como la vigorexia y la dismorfia corporal (véase figura 20).



Figura 20. Prevención de los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal.

2 | Descripción de los principales trastornos

Los TCA se pueden clasificar en tres tipos principales, que son los siguientes (Grupo Zarima-Prevención, 1999):

1. **Anorexia nerviosa.** Se caracteriza por una obsesión por el control del peso y la imagen corporal, lo que lleva a una limitación intencional y extrema de la ingesta de alimentos.
2. **Bulimia nerviosa.** Se caracteriza por episodios repetidos de comer grandes cantidades de comida en un corto período de tiempo seguidos de comportamientos compensatorios inapropiados, como el vómito autoinducido, el uso excesivo de laxantes o ejercicio extenuante.
3. **Trastorno alimentario compulsivo.** Es un trastorno alimentario no especificado que se caracteriza por la presencia de comportamientos alimentarios compulsivos, como el atracón alimentario y la ingesta de grandes cantidades de comida en un corto período de tiempo, a menudo en secreto.

Existen otros tipos de trastornos que en la actualidad empiezan a ser preocupantes entre jóvenes adolescentes y que tienen que ver con la percepción de la imagen corporal (Guerola y Pejenaute, 2018):

1. **Vigorexia.** Es un trastorno de la imagen corporal que se caracteriza por un obsesivo deseo de aumentar la masa muscular y una obsesión por el culturismo y el aumento de la fuerza física. Las personas con vigorexia pueden tener una percepción distorsionada de su cuerpo y pueden sentirse insuficientes o inseguros acerca de su apariencia física.
2. **Dismorfia corporal.** Es un trastorno de la imagen corporal en el que una persona tiene una percepción distorsionada y exagerada de un defecto o imperfección en su apariencia física. A pesar de que la persona puede tener una apariencia normal, o incluso atractiva a los ojos de los demás, la percepción distorsionada puede llevarla a una obsesión con su apariencia y una búsqueda constante de soluciones para corregir el supuesto defecto.

3 | Epidemiología

Los datos epidemiológicos indican que los TCA son más comunes en mujeres que en hombres, y la edad de inicio más frecuente es durante la adolescencia y la edad adulta temprana. La vigorexia afecta principalmente a hombres jóvenes (18-35 años) y se caracteriza por una obsesión con el culturismo y el aumento de masa muscular (Guerola y Pejenaute, 2018). Estos individuos pueden

dedicar a ello gran cantidad de tiempo y esfuerzo en el gimnasio, y pueden tener una dieta muy restrictiva para cumplir con sus objetivos de apariencia física.

Todo hace pensar que hoy en día los TCA van en aumento entre preadolescentes y adolescentes, donde la sociedad no ha puesto el foco de atención de dicho trastorno en el terreno deportivo. Vemos, por familiares, grupos de iguales, etc., que existe un crecimiento de casos que va en aumento en un corto período de tiempo, y más hoy en día tras la pandemia mundial de la covid-19 que ha colaborado en que estos casos se disparen o los ya diagnosticados se agraven (Santamarta, 2021).

Es importante destacar que los TCA son trastornos serios que pueden tener serias consecuencias para la salud física y mental de las personas. Por lo tanto, es importante tomar medidas para prevenirlos y tratarlos eficazmente. Aunque es difícil determinar con precisión la prevalencia de estos trastornos en un país en particular, se estima que alrededor del 1 % de la población española se pone en tratamiento por padecer algún tipo de trastorno de conducta alimentaria. Sin embargo, se cree que esta cifra podría ser mayor debido a que muchas personas con trastornos de conducta alimentaria no buscan ayuda o no cumplen con los criterios para un diagnóstico formal (Nebot-Ibáñez, 2017).

En España, los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal se han convertido en una cuestión de salud pública preocupante, con cifras que van en aumento. Según los últimos estudios realizados en España, en el año 2015, se estima que durante los próximos años existan entre 600.000 y 700.000 personas afectadas por algún tipo de trastorno de conducta alimentaria o por comportamientos análogos relacionados con la alimentación. Desde 2022, se han registrado más de 400.000 casos de personas que padecen trastornos de la conducta alimentaria (TCA), incrementándose en un 15 % el número de casos en menores de 12 años (Sociedad Española de Médicos Generales y de Familia, 2022).

Esta estadística muestra la evolución anual del número de casos de TCA en niños/as registrados en España de 2011 a 2019. En el año 2019, se registraron aproximadamente 18.900 casos en España (véase figura 21).

Los TCA, como hemos visto, se caracterizan por un patrón de alimentación anormal que puede incluir la restricción de la ingesta de alimentos, el abuso de suplementos energéticos, la bulimia (comer compulsivamente y provocarse el vómito), la anorexia (disminución exagerada de la ingesta de alimentos) y el trastorno por atracón (ingesta compulsiva de alimentos).

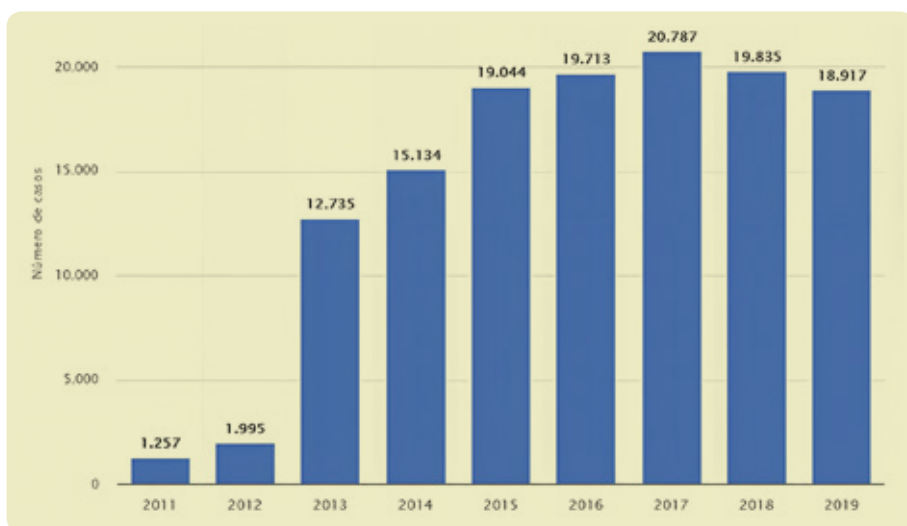


Figura 21. Número de casos de TCA en niños/as registrados en España de 2011 a 2019.
Fuente: Statista Research Department (7-XII-2021).

En España, la prevalencia de los TCA en adolescentes puede ser similar a la prevalencia global de 1 % a 3 %. Los TCA son más comunes en las mujeres (prevalencia en España de 4,1 % a 6,4 % en mujeres entre 12 y 21 años) y en las personas jóvenes, pero también pueden afectar a los hombres (0,3 %) y a las personas mayores. La prevalencia exacta de la vigorexia y la dismorfia corporal varía según la fuente y el método de evaluación, pero algunos estudios sugieren que la prevalencia de la vigorexia en hombres jóvenes puede ser del 2 % al 5 %. Por otra parte, la dismorfia corporal es más común en las mujeres y su prevalencia se estima en el 1,7 % a 8,1 %. La vigorexia es más prevalente en varones y se estima que un 10 % de los varones que practican culturismo, pesas y acuden al gimnasio por motivos estéticos podrían tener este trastorno. Sin embargo, es importante señalar que ambas afecciones pueden ser subestimadas debido a la vergüenza y la negación asociadas con ellas (Guerola y Pejenaute, 2018).

4 | Factores de riesgo y de protección. Cómo trabajar en los tres niveles de prevención

En la actualidad, los TCA son una condición compleja con causas múltiples e interdependientes. La interacción de factores biológicos, psicológicos y

sociales puede aumentar el riesgo de desarrollar un trastorno de la conducta alimentaria.

Por ejemplo, una predisposición genética combinada con presiones sociales para cumplir con ciertos estándares de belleza corporal y un ambiente familiar disfuncional pueden aumentar el riesgo de desarrollar un TCA. Lo mismo se puede decir de la vigorexia y de la dismorfia corporal.

Por esta razón, es importante abordar los TCA de manera integrada, trabajando en la prevención, identificación temprana de manera simultánea y considerando los factores biopsicosociales. La terapia puede incluir una combinación de terapia psicológica, tratamiento médico y apoyo social para abordar los factores subyacentes y ayudar a las personas a recuperarse de forma duradera. La influencia de los factores socioculturales en la aparición de trastornos psicológicos es un aspecto crucial en la prevención de los mismos. La implementación de programas de prevención que aborden estos factores y fomenten una cultura saludable y positiva puede ser muy efectiva en la reducción de la incidencia de los TCA, al igual que ocurre con la vigorexia y la dismorfia corporal.

El estereotipo de que la anorexia nerviosa es una enfermedad de moda es un mito perjudicial que debe ser evitado. La publicidad sensacionalista y la glamurización de la enfermedad pueden ser altamente influyentes en adolescentes y aumentar el riesgo de imitación (Karin, 2022). La delgadez puede ser vista como la imagen ideal o, incluso, como un signo de éxito y de aceptación social. Esta presión social juega un papel relevante en la prevalencia de los trastornos alimentarios y de la imagen corporal. El énfasis en la delgadez ideal y la musculatura extrema en los medios de comunicación puede contribuir a que muchos jóvenes se sientan inseguras y muestren una preocupación excesiva por la apariencia física (Junta de Andalucía, 2019). Por lo tanto, es importante que la información sobre trastornos alimentarios y de la imagen corporal sea proporcionada de manera responsable y que se incluyan estrategias para cambiar las actitudes negativas hacia la salud y la imagen corporal (Excma. Diputación Provincial de Huelva, 2014).

El objetivo de la prevención de los trastornos alimentarios es ayudar a los/as adolescentes a desarrollar una imagen saludable y positiva de sí mismos/as. Es importante tener en cuenta que muchas conductas alimentarias pueden ser propias de una determinada edad y no necesariamente indicativas de un trastorno. Por lo tanto, es importante ser consciente de estos riesgos, estar atentos/as y trabajarlas de manera cuidadosa para evitar signos de

preocupación, promoviendo valores positivos y saludables en lugar de estereotipos dañinos (véase figura 22).



Figura 22. Objetivos de la prevención.

4.1. Prevención universal y selectiva

Como técnico/a deportivo/a la prevención universal de trastornos de la alimentación, la vigorexia y la dismorfia corporal estaría enfocada en prevenir la aparición de nuevos casos a través de la información adecuada sobre la enfermedad y su riesgo, modificación de conductas precursoras, identificación de grupos de riesgo, acción sobre estereotipos culturales y *body business*, así como acción sobre los medios de comunicación, en el contexto escolar y en el deportivo (El Prado Psicólogos, 2022).

El/la técnico/a deportivo/a puede implementar herramientas y estrategias de prevención universal a la hora de trabajar con los/as adolescentes, con el fin de: enfatizar la importancia de la actividad física y una alimentación equilibrada para la salud y el bienestar, en lugar de centrarse en la apariencia física o en la delgadez; evitar comentarios negativos sobre el peso y la apariencia que pueden tener un impacto negativo directo en la autoestima de una persona; sensibilizar sobre los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal proporcionando concienciación a los deportistas sobre los trastornos alimentarios, sus síntomas y las consecuencias para la salud; fomentar la aceptación corporal y la autoestima (Gobierno de Canarias, 2019).

Hay que destacar que la acción sobre los medios de comunicación, la educación escolar y la educación dentro del entrenamiento pueden ayudar a sensibilizar a la población sobre los riesgos de la presión cultural y a promover la aceptación de una amplia gama de tamaños y formas corporales (Bolaños, 2017).

La prevención selectiva de los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal en el contexto deportivo trabajaría los mismos aspectos que a nivel de la prevención universal, pero encaminando dichas estrategias hacia grupos de población previamente identificados y seleccionados por presentar mayores factores de riesgos y evidencias de vulnerabilidad (véase figura 23).



Figura 23. La prevención universal.

4.2. Prevención indicada

La prevención indicada en los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal por parte de un/a técnico/a deportivo/a se focaliza en la detección temprana e implica identificar a aquellos/as adolescentes que presentan claros indicios de estar iniciando una conducta problema y en donde aparecen más factores de riesgo que protectores. Algunos de estos signos y síntomas se detallan a continuación (Montagud, 2020):

1. Preocupación excesiva por el peso y la forma del cuerpo. Las personas con un trastorno alimentario pueden estar obsesionadas con su peso y pueden hacer dietas extremas o utilizar métodos peligrosos para controlar su peso.
2. Patrones de alimentación anormales. Esto puede incluir ayuno, comer en exceso o purga después de comer.
3. Cambios en la frecuencia o intensidad del ejercicio. Las personas con un trastorno alimentario pueden sentirse presionadas para

hacer ejercicio de manera excesiva o pueden evitar el ejercicio completamente.

4. Cambios en el peso. Las personas con un trastorno alimentario pueden experimentar un cambio dramático en su peso corporal.
5. Fatiga o debilidad. Los trastornos alimentarios pueden llevar a una falta de energía y debilidad debido a la falta de nutrientes y la deshidratación.
6. Cambios inusuales en el comportamiento, la actitud y el rendimiento deportivo.
7. Ausencia de motivación para entrenar o competir.
8. Consumo excesivo de sustancias como alcohol, drogas ilegales o medicamentos recetados.
9. Irritabilidad, desasosiego o depresión.
10. Disminución del rendimiento deportivo.
11. Ausentismo o mal comportamiento durante los entrenamientos o las competiciones.
12. Incapacidad para concentrarse o para tomar decisiones.
13. Dificultad para relacionarse con las personas.
14. Negligencia en la realización de los deberes deportivos.
15. Ausencia de apoyo social y afectivo.

Es importante recordar que estos signos y síntomas pueden ser sutiles y pueden no ser evidentes para las personas que están alrededor de la que padece un trastorno de este tipo. Si se sospecha que alguien pudiera tener un TCA, vigorexia o dismorfia corporal es importante buscar ayuda profesional de inmediato (Moreno *et al.*, 2021).

El objetivo de la prevención indicada es brindar intervenciones específicas y personalizadas para atender a las necesidades individuales de cada deportista, y, por último, monitorear y realizar un seguimiento a largo plazo para prevenir recaídas y asegurar una recuperación completa (véase figura 24).



Figura 24. La prevención indicada.

Se busca un diagnóstico precoz e intervenciones adecuadas que aborden todas las dimensiones del trastorno alimentario (dieta, peso, figura, cogniciones y relaciones interpersonales).

La prevención indicada por un/a técnico/a deportivo/a en los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal tiene como objetivo identificar los mismos e incluyen (Gobierno de Canarias, 2019):

- Diagnóstico precoz a través de la identificación temprana de los síntomas y la búsqueda de ayuda.
- Derivación a otros/as profesionales de Salud-Servicios Sociales que trabajen aspectos efectivos que aborden todas las dimensiones del trastorno, incluyendo la alimentación, la cognición y las relaciones interpersonales.
- Ayudar a superar obstáculos como la negación, por parte de los pacientes y sus familiares, de los síntomas, la falta de conciencia sobre la necesidad de realizar la intervención y la resistencia a la misma.

Además, factores individuales como la personalidad, la baja autoestima y la inseguridad emocional pueden aumentar la vulnerabilidad a desarrollar un TCA. En la familia, un clima disfuncional o una dinámica familiar poco saludable, así como un historial de trastornos alimentarios en la familia, también pueden ser factores predisponentes. Finalmente, el contexto sociocultural y las expectativas sociales sobre la imagen corporal también pueden ser factores relevantes en el desarrollo de un TCA, vigorexia y dismorfia corporal (Excma. Diputación Provincial de Huelva, 2014).

El perfeccionismo puede ser un factor de riesgo en el desarrollo de un TCA, vigorexia y dismorfia corporal, especialmente en aquellos que se relacionan con la imagen corporal y la alimentación. Los/as deportistas a menudo sienten una gran presión por ser perfectos en su deporte, lo que puede llevar a una obsesión por el control de la alimentación y el peso. Esto puede provocar una disminución de la ingesta de alimentos, una mayor frecuencia de hábitos alimentarios inadecuados y una obsesión por el control del peso.

En resumen, los/as técnicos/as deportivos/as tienen un papel crucial en la promoción de una imagen positiva del cuerpo y la alimentación, y deben ser sensibles y conocedores de los signos que revelan padecer posibles trastornos alimentarios. Es importante que fomenten una cultura de aceptación y no de perfección, y actúen de manera rápida en caso de sospecha de un TCA, vigorexia o dismorfia corporal.

4.3. Factores de riesgo y de protección

Los factores precipitantes, como el estrés, la pérdida de peso y el régimen, pueden desencadenar un TCA, vigorexia o dismorfia corporal en una persona con factores de vulnerabilidad previos. Los factores de mantenimiento o cronicación incluyen el entorno, la falta de apoyo, la resistencia a buscar ayuda y la perpetuación de comportamientos alimentarios disfuncionales.

En resumen, el desarrollo de un TCA, vigorexia y dismorfia corporal está influenciado por una combinación de factores individuales, familiares y socio-culturales, y es apreciable abordar todos estos aspectos en la intervención y prevención de estos trastornos.

Es conveniente tener en cuenta que los factores de riesgo identificados en estudios de casos y controles son sólo indicativos y no son determinantes en el desarrollo de estos trastornos. Es fundamental enfatizar en los factores de protección, especialmente aquellos que se pueden trabajar desde el ámbito deportivo, como la seguridad, el autoconcepto positivo, la autonomía, el liderazgo positivo, las habilidades sociales para hacer frente a la presión de grupo. Estos factores pueden ayudar a prevenir el desarrollo de TCA y mejorar la salud mental y emocional de las personas (Asociación contra la Anorexia y la Bulimia, 2022).

Incidir directamente en algunos de los factores siguientes que pueden ayudar a prevenir el desarrollo de un TCA, vigorexia y dismorfia corporal en el deporte incluyen (Gil, 2005):

- 1.** Presión por tener una apariencia física determinada. Los/as deportistas pueden sentirse presionados/as por tener una apariencia física determinada, especialmente en deportes en los que la apariencia física es considerada importante.
- 2.** Cultura deportiva. Algunas culturas deportivas pueden fomentar la idea de que un cuerpo más delgado o más musculoso es más atractivo o más capaz de rendir mejor.
- 3.** Estrés o intranquilidad. Los/as deportistas pueden sentirse estresados/as o ansiosos/as por el rendimiento y la competencia, lo que puede aumentar el riesgo de un trastorno alimentario.
- 4.** Historial familiar de TCA, vigorexia y dismorfia corporal. Las personas que tienen familiares cercanos con un tipo de trastorno de los mencionados anteriormente, tienen un mayor riesgo de desarrollar un trastorno alimentario.

5. Factores psicológicos. Presión deportiva, entrenamiento excesivo, altas expectativas, entorno competitivo, entrenamiento en solitario, entrenamiento inadecuado, falta de apoyo, entrenamiento de alto riesgo, falta de motivación, etc.
6. Factores físicos. Deshidratación, fatiga, lesiones, sobreentrenamiento, calor excesivo, frío extremo, etc.
7. Factores sociales. Presión familiar, falta de recursos, presión de la sociedad, falta de apoyo, etc.
8. Factores de entorno. Cambios de horario, viajes, cambios de entrenador, etc.
9. Factores nutricionales. Sobrecarga calórica, baja ingesta de nutrientes, bajo consumo de líquidos, etc.

En cuanto a los factores de protección en los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal son aquellos aspectos o características que ayudan a prevenir o reducir el riesgo de desarrollar un trastorno alimentario de los comentados anteriormente. Algunos ejemplos de factores de protección (véase figura 25), y en los que el/la técnico/a deportivo/a debe incidir, engloban (Ramírez de Arellano, 2022):



Figura 25. Factores de protección en los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal.

Estos factores pueden ayudar a reducir el riesgo y fortalecer la resiliencia a largo tiempo. Es crucial destacar que cada persona es única y que la combinación y el nivel de influencia de estos factores pueden variar de una persona a

otra. Sin embargo, una combinación de factores de protección puede ayudar a fomentar una relación saludable con la comida y el cuerpo (Ramírez de Arellano, 2022). La presencia de estos factores puede proporcionar un entorno y una red de apoyos positivos que ayuden a la persona a resistir la tentación y a manejar los desafíos de manera saludable.

5 | Influencia de los medios de comunicación y redes sociales en la aparición y desarrollo de un TCA, vigorexia y dismorfia corporal

Los medios de comunicación y las redes sociales pueden tener una influencia significativa en la aparición y desarrollo de un TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal. La exposición a imágenes idealizadas de cuerpos en los medios de comunicación y las redes sociales puede aumentar la presión social para cumplir con estándares de belleza y puede desencadenar trastornos de la imagen corporal. Además, la facilidad de acceso a información errónea sobre nutrición y entrenamiento físico en Internet puede contribuir al desarrollo de comportamientos patológicos relacionados con la alimentación y el ejercicio. Es considerable que se fomente la educación y la concientización sobre la influencia perjudicial de los medios de comunicación y las redes sociales (Gómez-Rasco y Rodríguez-Reinado, 2020).

Los valores socioculturales son transmitidos por varias fuentes como la familia, los pares, los medios de comunicación de masas, la publicidad y las redes sociales. Estas fuentes a menudo amplifican una imagen idealizada de la belleza que puede causar presión psicosocial y ser uno de los factores para que aparezca un trastorno alimentario. Los contenidos en las redes sociales que fomentan estos trastornos han aumentado significativamente en los últimos años (Falcó *et al.*, 2021).

¿Algunos contenidos que transmiten las redes sociales? Las redes sociales como Instagram, Facebook, Snapchat y YouTube contribuyen a la propagación de imágenes y retos relacionados con una delgadez extrema y la perfección corporal. Estos retos, como el *Earphones Waist* (rodear la cintura con auriculares), *Collarbone Challenge* (reto de la clavícula), *iPhone Legs Challenge* (desafío piernas de iPhone) y *Belly Button Challenge* (reto del ombligo), pueden tener un impacto negativo en la salud mental y física de las personas. La promoción de la *Thigh Gap* (separación entre muslos) y el *Bikini Bridge* (puente del bikini)

perpetúa la obsesión por la delgadez y la perfección corporal puede aumentar el riesgo de trastornos alimentarios. Por lo tanto, es significativo que se tomen medidas para regular y reducir la exposición a estos contenidos perjudiciales en las redes sociales (Grupo Zarima-Prevención, 2022).

Las redes sociales, pantallas y medios de comunicación fomentan la obsesión por la delgadez y la perfección corporal, contribuyendo a la promoción de una imagen estética distorsionada de la mujer. Los/as adolescentes, especialmente las mujeres en la adolescencia y la juventud, son especialmente vulnerables a estos mensajes, y estos medios son vistos como fuentes primarias de información nutricional (Lloret y Cabrera, 2018). Este fenómeno es preocupante, ya que está relacionado con un mayor riesgo de trastornos alimentarios en adolescentes de niveles socioeconómicos medios y altos y residentes en zonas urbanas. Por lo tanto, es fundamental regular y limitar la exposición a estos mensajes perjudiciales en las redes sociales y otros medios de comunicación. La continua exposición a mensajes distorsionados sobre la delgadez y la perfección corporal en medios de comunicación y redes sociales puede tener un impacto negativo en la autoestima de las mujeres (Federación Mujeres Jóvenes, 2022). Desde el punto de vista de un/a técnico/a deportivo/a, se deben abordar estos prejuicios y estereotipos negativos y promover una cultura de aceptación y no de perfección (véase figura 26).

Durante la adolescencia, los cambios morfológicos pueden llevar a una mayor conciencia de la apariencia y una mayor sensibilidad a las presiones socioculturales. Los comentarios de amigos/as, familiares y publicidad pueden promover una obsesión por la delgadez y un enfoque excesivo en la fealdad del sobrepeso, lo que puede tener un impacto en adolescentes. Es primordial sensibilizar a la población sobre los efectos perjudiciales de estas presiones y promover una cultura de aceptación y diversidad en lugar de perfección y uniformidad (CEDE, 2017).

En resumen, la presión social y cultural, así como la falta de apoyo y comprensión en el entorno familiar y social, son factores clave que pueden contribuir al desarrollo de trastornos alimentarios en adolescentes. Además, rasgos de personalidad, situaciones de estrés, historia personal de trauma y un ambiente familiar conflictivo también pueden aumentar el riesgo de desarrollar estos trastornos. Un/a técnico/a deportivo/a tendría que apoyar y educar a los/as adolescentes para desarrollar una relación saludable con su cuerpo y alimentación, y que se promueva una cultura más positiva en torno a la imagen corporal.

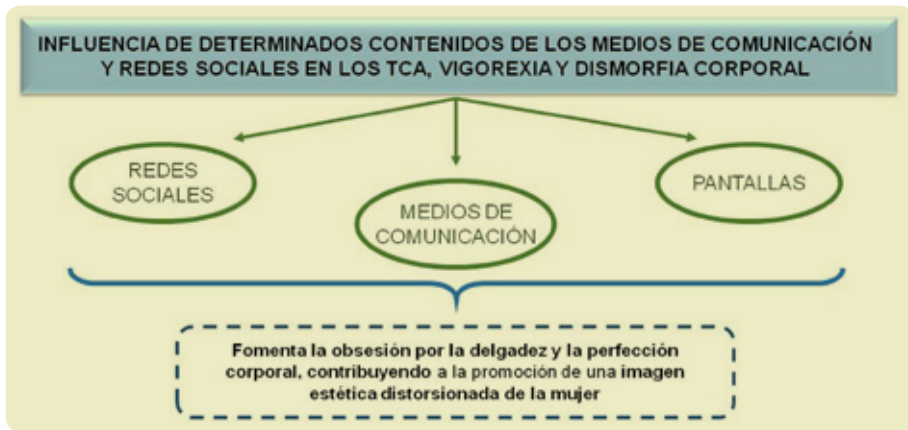


Figura 26. Influencia de determinados contenidos de los medios de comunicación y redes sociales en los TCA, vigorexia y dismorfia corporal.

6 | Influencia de la alimentación del desarrollo físico y la imagen corporal en adolescentes a través del deporte

El deporte puede tener una influencia positiva en la alimentación de los/as adolescentes, ya que les ayuda a establecer hábitos alimenticios saludables, a aumentar su conciencia sobre la importancia de una dieta equilibrada y a desarrollar una relación saludable con la comida. Sin embargo, también puede tener una connotación negativa, especialmente en deportes donde el peso o las condiciones físicas cobran una mayor dimensión social y donde los/as adolescentes pueden sentir presión para tener una figura específica, lo que puede llevar a prácticas alimentarias poco saludables y trastornos alimentarios (Losada y Rodríguez, 2019). Es sustancial que los/as técnicos/as deportivos/as, padres, madres y educadores/as fomenten una cultura positiva en torno a la alimentación, la imagen y el deporte, y ayuden a los/as adolescentes a desarrollar una actitud saludable hacia su cuerpo y su nutrición (Roffé, 2012).

Durante el entrenamiento, es importante que los/as adolescentes consuman alimentos y bebidas que les proporcionen energía y nutrientes para mantenerse hidratados y en óptimas condiciones físicas. Una dieta equilibrada (limitar el consumo de alimentos procesados y azúcares y aprender a comer adecuadamente antes, durante y después del entrenamiento) que incluya una proporción

adecuada de macronutrientes, hidratación adecuada y una variedad de vitaminas y minerales esenciales (hierro, calcio y vitamina D) para mantenerse saludables y rendir al máximo. Esto significa que deben comer variedad de frutas, verduras, granos completos, proteínas magras, lácteos bajos en grasa y grasas saludables, alimentos que deben ser combinados con una cantidad adecuada de ejercicio. El cual no solo ayuda a los/as adolescentes a mantener un peso saludable, sino que también mejora el rendimiento deportivo (Picabea *et al.*, 2017) y es crucial para su salud en general. Además, es importante que los/as adolescentes coman adecuadamente antes, durante y después del entrenamiento para proporcionar la energía y los nutrientes necesarios para mantenerse en buenas condiciones físicas. Finalmente, es vital mantener una relación saludable con el propio cuerpo y su imagen evitando obsesionarse con determinados estereotipos (Alonso, 2006). A la vez, se debe fomentar una actitud saludable hacia la alimentación, la imagen corporal y el ejercicio físico para prevenir un TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal y asegurar un buen rendimiento deportivo en la etapa adolescente.

7 | La importancia del liderazgo emocional positivo y motivante del personal técnico deportivo ante un TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal

El papel de un/a técnico/a deportivo/a es ayudar a los/as deportistas a alcanzar sus objetivos de rendimiento y promover una cultura deportiva saludable. Si un/a técnico/ deportivo/a sospecha actitudes o comportamientos disruptivos que un/a deportista podría tener en relación con su alimentación e imagen corporal, es fundamental que tome medidas para brindar apoyo y ayuda (Delgado, 2001). Algunas de las medidas que un/a técnico/a deportivo/a puede tomar para promover la salud, identificar los factores de riesgo y actuar ante una sospecha de trastorno alimentario (Pazmiño, 2022) se dividen en:

7.1. Papel del/de la técnico/a ante la prevención universal

- Integración de actividades saludables. El/la técnico/a deportivo/a puede integrar actividades saludables en el entrenamiento y el plan de competición del/de la adolescente, como ejercicios de relajación, meditación y alimentación equilibrada.

- Adaptación del entrenamiento. Es posible que sea necesario adaptar el entrenamiento y el plan de competición del/de la deportista en función de sus necesidades y condición. El/la técnico/a deportivo/a debe ser flexible y considerar las necesidades individuales del/de la deportista.
- Evitar hacer comentarios negativos sobre el peso o la apariencia física. Es importante que el/la técnico/a deportivo/a evite hacer comentarios negativos sobre el peso o la apariencia física del/de la adolescente o de cualquier otra persona, ya que esto puede exacerbar los sentimientos de inseguridad y contribuir a la aparición de los trastornos alimentarios.
- Un/a técnico/a deportivo/a pone énfasis en situaciones de *bullying* y *ciberbullying* relacionadas con el peso y la apariencia/imagen que pueden contribuir al riesgo de desarrollar trastornos alimentarios. Es crucial tomar medidas para prevenir y abordar el acoso en la escuela y en redes sociales.
- Apoyo emocional. Además de proporcionar información y recursos, el/la técnico/a deportivo/a también puede brindar apoyo emocional al/a la deportista, ofreciendo escucha comprensiva y una perspectiva positiva. Si el/la técnico/a deportivo/a sospecha que el/la adolescente pudiera tener un trastorno alimentario, es primordial animarlo/a a buscar ayuda profesional enseguida. Los/as compañeros/a del equipo pueden brindar apoyo emocional a la persona con un trastorno alimentario, escuchándola y ofreciendo consejos y comprensión. También ofreciendo palabras de motivación y aliento para ayudar a la persona afectada a mantener el ánimo, enfocarse en su bienestar y ayudarla a superar sus desafíos.

7.2. Papel del/de la técnico/a en la detección precoz ante un diagnóstico claro de TCA, vigorexia y dismorfia corporal

- Fomentar un ambiente seguro y acogedor. Es importante que el/la técnico/a deportivo/a fomente un ambiente seguro y acogedor para el/la adolescente donde se respeten las decisiones del/de la deportista y se le brinde privacidad y confidencialidad. Los/as compañeros/as del equipo tienen la obligación de salvaguardar la intimidad de la persona y respetar su decisión de compartir o no información sobre su condición. También es importante recordar que la persona que tiene un trastorno de este tipo necesita tiempo y paciencia para recuperarse.

- Un/a técnico/a deportivo/a debe estar sensibilizado/a con la salud mental y física de sus deportistas y estar dispuesto/a a tener una conversación abierta y honesta con ellos/as. Al hablar con el/la adolescente, el/la técnico/a puede preguntar cómo se siente, cómo está llevando su entrenamiento y su alimentación. Esta conversación puede ayudar al/a la técnico/a a reforzar si el/la deportista está teniendo algún trastorno del comportamiento alimentario. Si se identifica un trastorno alimentario, el/la técnico/a puede proporcionar apoyo y recursos para ayudar al/a la deportista a superarlo. Es importante que los/as técnicos/as deportivos/as mantengan una relación de confianza con sus deportistas para que se sientan cómodos/as a la hora de compartir la situación personal en la que se encuentran (Nieto *et al.*, 2022).
- Un/a técnico/a deportivo/a tiene que ser capaz de ayudar al/a la deportista a entender y superar un trastorno alimentario. Esto puede incluir trabajar con el/la deportista para identificar qué desencadena su situación, comprender cómo reacciona ante ella y proporcionar herramientas para controlarla. Dicha persona ayuda al/a la deportista a desarrollar estrategias efectivas, como técnicas de respiración, técnicas de relajación, auto-habla positiva y entrenamiento de pensamiento. También puede ayudar al/a la deportista a desarrollar habilidades a través de la planificación de actividades y la administración del tiempo. Es importante que se trabaje de manera colaborativa con el/la deportista para crear un plan de acción que sea adecuado para sus necesidades individuales (Portela de Santana *et al.*, 2021).
- Un/a técnico/a deportivo/a conoce y tiene relación fluida con la familia del/de la adolescente que tiene un trastorno alimentario. La familia y amistades cercanas de la persona que tiene indicios o padece dicho trastorno pueden proporcionar apoyo emocional, ofrecer actividades saludables y ser una fuente de motivación para reforzar el tratamiento y seguimiento del trastorno alimentario. La familia también puede verse afectada por dicho trastorno, debido a la preocupación por la salud y tensiones en el hogar. Es imprescindible que la familia brinde apoyo y comprensión a la persona afectada y recuerde que no es responsable del trastorno. Los/as compañeros/as del equipo pueden ayudar a fomentar una cultura de aceptación en el grupo, evitando cualquier comportamiento negativo o discriminatorio (véase figura 27).



Figura 27. Liderazgo emocional positivo/motivante del personal técnico deportivo ante un TCA, vigorexia y dismorfia corporal.

Finalmente, es importante distinguir lo que se puede y debe hacer en detección precoz, apoyo de tratamiento o en prevención universal. Además de la educación en el contexto del entrenamiento deportivo, es significativo fomentar la educación en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el tiempo libre y los medios de comunicación, para lograr un cambio en los conocimientos, actitudes y conductas relacionados con los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal. La pedagogía activa, participativa y experiencial es una metodología efectiva para lograr este objetivo. Es importante involucrar al/a la deportista con su grupo de iguales y su entorno familiar en el proceso de educación para lograr un impacto positivo duradero.

8 | Conclusiones y estrategias fundamentales para un adecuado programa de prevención de los TCA, vigorexia y dismorfia corporal en el contexto deportivo

Para concluir este capítulo en torno a los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal es considerable destacar que la prevención de estos trastornos debe ser una prioridad en el contexto deportivo. Para ello, es necesario utilizar estrategias pedagógicas activas, educativas y participativas que permitan a los/

as deportistas conocer y comprender los riesgos y las consecuencias de los mismos.

Asimismo, es fundamental la continuidad y el refuerzo de los programas preventivos a lo largo del tiempo. La adolescencia temprana parece ser un momento clave para la prevención de los trastornos alimentarios, por lo que es notable aprovechar este momento y desarrollar estrategias preventivas que puedan ayudar a los/as deportistas jóvenes a evitar caer en estos trastornos.

Es aconsejable enfatizar la importancia de una alimentación equilibrada y saludable, así como la necesidad de priorizar la salud y el bienestar físico/mental y desarrollo de la imagen corporal saludable sin obsesiones ni estereotipos. Se recomienda fomentar un ambiente de aceptación y respeto, así como fomentar la diversidad corporal (Grupo Zarima-Prevención, 2022):

1. Los/as técnicos/as deportivos/as deben ser muy conscientes de los comportamientos alimentarios inusuales y tener conversaciones abiertas con sus atletas para detectar de forma precoz conductas inadecuadas.
2. Los/as deportistas pueden ser motivados/as para que mantengan un peso saludable y animarlos/as a escuchar a su cuerpo y evitar los regímenes alimenticios extremos.
3. Aprender a reconocer y cuestionar la representación distorsionada de la imagen corporal en los medios.
4. Tomarse un tiempo para reflexionar sobre qué información y mensajes se están consumiendo y si estos son saludables y realistas.
5. Buscar fuentes alternativas de información y apoyo en otros recursos u otros/as profesionales.
6. Limitar el tiempo y la exposición a los medios y las redes sociales que promueven una imagen corporal poco saludable.
7. Practicar y fomentar una imagen corporal positiva y una relación saludable con la comida y el ejercicio.
8. Es conveniente intervenir sobre lo que ya se conoce, desarrollando programas, implementando proyectos o planes relacionados con un trastorno alimentario y la distorsión de la imagen.
9. Cuidado con solo informar. Es cierto que simplemente informar sobre los síntomas de un trastorno alimentario o adicción no es suficiente y puede ser contraproducente. Es importante acompañar la información con educación y formación para que los/as adolescentes puedan valorarla críticamente y tomar medidas preventivas. Por lo tanto, se

desaconseja la utilización de charlas, conferencias o clases magistrales como única metodología didáctica.

- 10.** Ser interactivos.
- 11.** Ser positivos.
- 12.** Mantener los programas en el tiempo.
- 13.** Las campañas aisladas y descontextualizadas tienen pocas posibilidades de éxito. Es necesario un enfoque integral y sostenible que incluya sesiones de refuerzo. La adolescencia temprana es un momento crítico y adecuado para abordar estos temas debido al desarrollo cognitivo y a la edad de riesgo, como se ha demostrado en programas españoles.
- 14.** Utilizar un enfoque pedagógico activo con el objetivo de modificar los conocimientos, actitudes y conductas relacionados con la salud mental y la prevención de adicciones. La implicación de los/as adolescentes en el proceso de aprendizaje es esencial y se pueden utilizar técnicas que fomenten su participación.
- 15.** Educar en todos los ámbitos sociales, educativos y trasladar la prevención a otros contextos inexplorados.

Finalmente, la prevención de los TCA, vigorexia y dismorfia corporal en el deporte requiere de un enfoque integral, que incluya la educación, la concienciación y el apoyo de todos los actores involucrados en el entorno deportivo. El contexto comunitario, especialmente a través de la práctica deportiva, es un lugar ideal para ofrecer estrategias preventivas y de detección temprana de cualquier situación de riesgo en menores. La práctica deportiva es un entorno que puede fomentar la formación integral de la población joven y, por lo tanto, ser un contexto propicio para la prevención y la promoción de la salud. Con este capítulo, es preciso reivindicar y reforzar el papel del/de la técnico/a deportivo/a como un/a buen/a referente en el desarrollo psicosocial del adolescente.

Nuevos modelos deportivos orientados a la formación integral de los/las jóvenes

Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra¹, José Ángel Mairena Carrellán¹,
Manuel Rodríguez Macías¹ y Manuel T. Abad Robles¹

¹Facultad de Educación, Psicología y CC del Deporte
(Universidad de Huelva)

Contacto: jfuentes@uhu.es

Capítulo 5

Nuevos modelos deportivos orientados a la formación integral de los/las jóvenes

1. Introducción.
2. Modelos de práctica deportiva.
3. Necesidad de buscar alternativas.
 - 3.1. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison.
 - 3.2. El Modelo de Enseñanza Comprensiva.
 - 3.3. El Modelo de Educación Deportiva.
 - 3.4. El Modelo de Aprendizaje Cooperativo.
4. Modelo deportivo orientado a la formación integral de los jóvenes.
 - 4.1. El alumnado.
 - 4.2. El profesorado.
 - 4.3. El rol de la familia.
 - 4.4. El contenido.
5. Aplicaciones prácticas.



1 | Introducción

El deporte durante la etapa escolar tiene unas características específicas propias muy interesantes que lo pueden convertir, cuando está bien planteado, en un excelente instrumento formativo y educativo, que podría ayudar y colaborar en aquellos programas destinados a la prevención de conductas poco saludables, como pudiera ser el consumo de alcohol y drogas. Mientras que el deporte de élite es selectivo y excluyente, muy exigente y excesivamente competitivo, el deporte durante la etapa escolar se debe caracterizar por ser educativo, saludable, divertido e integrador, así como por ofrecer igualdad de oportunidades para todos y todas independientemente de su nivel o características personales (Giménez, 2003) (véase figura 28).



Figura 28. Deporte escolar vs. deporte de élite.

Para ello, es imprescindible que se planifique de forma correcta un buen proyecto deportivo-educativo. El problema es que, normalmente, los modelos que se plantean son los mismos de siempre, demasiado parecidos al deporte de alta competición. Esto podría ser válido para los chicos y chicas con más talento, pero ¿qué pasa con el resto?, ¿por qué sigue existiendo un índice tan alto de abandono deportivo? En definitiva, ¿realmente son educativos estos planteamientos?

Partiendo de estas ideas iniciales, los objetivos de este capítulo serían:

- Reflexionar sobre los diferentes modelos de práctica deportiva que podemos encontrar.
- Plantear la necesidad de diseñar alternativas educativas válidas que pudieran tener una mayor aplicación en aquellos programas destinados a escolares y adolescentes con la finalidad de prevenir el consumo de sustancias nocivas para la salud como el alcohol y las drogas.
- Situar la educación en valores como eje vertebrador de modelos deportivos diseñados para programas preventivos de este tipo.

2 | Modelos de práctica deportiva

Para Martínez (2004), un modelo de enseñanza debería incluir una determinada concepción del aprendizaje, una determinada concepción del hombre, una determinada concepción de cultura, unas determinadas estrategias para alcanzar sus intenciones, unos determinados medios para potenciar esas estrategias y una determinada vía de interpretación para adecuar-modificar lo anterior a los contextos.

Aplicando estos planteamientos al contexto del entrenamiento deportivo, se puede entender por Modelo Deportivo los fundamentos teóricos (científicos y didácticos) que desarrollan y orientan la forma con la que se debería abordar el deporte en la propia práctica. En definitiva, sería la filosofía general que sustenta el modelo, más las orientaciones específicas relacionadas con la práctica deportiva en la edad escolar.

Como mínimo, el modelo debería incluir la relación entre el entrenador/a (en su papel de mediador/a), el jugador/a (en su papel de constructor/a) y el deporte (instrumento de mediación). Entre medias hay que atender a otro elemento muy importante: la familia. Pero, además, si se quiere desarrollar al máximo el proyecto también habría que prever y planificar otros conceptos importantes como: filosofía general del deporte base (cómo lo entendemos y planteamos); orientaciones específicas; finalidades; contenidos de entrenamiento y su estructuración; métodos de enseñanza; características específicas de los entrenamientos; perfil y formación de jugadores, entrenadores y familias; modelo de competición; evaluación de todo el modelo, etc.

En general, se pueden identificar dos perspectivas claras en la definición de un modelo deportivo (Giménez, 2003):

- Por un lado, las más tradicionales, centradas en la producción, los resultados a corto plazo y en la competición (como ejemplo típico de esta perspectiva se puede nombrar el deporte de base que promueven las Federaciones Deportivas).
- Por otro lado, estarían aquellos modelos alternativos que anteponen la formación integral de los jugadores/as a la competición. Para ello se valen de metodologías más activas, donde importa mucho más el propio proceso educativo de entrenamiento que los resultados obtenidos (hoy día hay numerosos ejemplos, pero para esta publicación se ponen como ejemplo las Escuelas Sociodeportivas de Fútbol y Baloncesto que desarrolla la Fundación Real Madrid).

3 | Necesidad de buscar alternativas

Ha pasado tiempo desde que Bunker y Thorpe (1982) en el Reino Unido, y Devís y Peiró (1992), así como, Devís y Sánchez (1996), entre otros, en España plantearon la necesidad de modificar en profundidad los modelos deportivos que se utilizaban dentro de las clases de educación física.

En general, el análisis crítico se sustentaba en la idea de que el deporte en edad escolar se parecía demasiado al de alta competición, en cuanto a que se centraba en una enseñanza analítica de la técnica muy alejada de las necesidades e intereses de los jóvenes. Ello conllevaba una clara falta de motivación y, por tanto, de interés por participar en el mismo (véase figura 29). Se hacía evidente, por tanto, la necesidad de diseñar nuevos proyectos alternativos que orientaran el deporte de forma diferente, modificando aspectos como: la figura del educador/a y su comunicación, el papel del alumnado, la metodología de enseñanza utilizada, los valores, la competición, etc.

Si bien estas interesantes ideas han llevado a numerosos profesionales a realizar profundos cambios en los planteamientos didácticos, somos de la opinión de que no se han realizado en la misma medida los cambios en los planteamientos más educativos y pedagógicos. Por ello, hace falta seguir avanzando en busca de modelos diferentes con vistas a desarrollar un modelo integrador de práctica deportiva que pueda adaptarse a los diferentes contextos en los que

se lleva a cabo durante la etapa escolar (Gutiérrez y García, 2008), y donde la educación/pedagogía tenga la importancia que merece (Giménez, 2003).

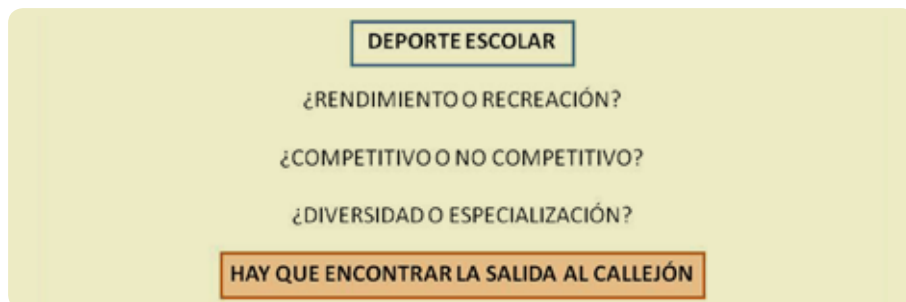


Figura 29. El deporte escolar debe clarificar su postura frente a las diversas alternativas (Llorente, 2000).

En este sentido, es necesario destacar algunos modelos desarrollados en las últimas décadas y que contienen, cada uno de ellos, características muy interesantes que podrían ser de gran utilidad en aquellos programas diseñados para la promoción de valores y la prevención de consumo de alcohol y drogas entre los adolescentes. Por tanto, desarrollamos brevemente a continuación, algunos de estos modelos.

3.1. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison

La etapa escolar es una de las fundamentales para desarrollar habilidades, hábitos y valores con la finalidad de que estos perduren en el individuo durante su vida (Baños *et al.*, 2019). La práctica deportiva y la educación física son consideradas como una gran oportunidad para desarrollar en los chicos y chicas las competencias necesarias que contribuyan a la adquisición de un desarrollo motor, cognitivo y social (Melo *et al.*, 2020), así como al fomento de valores y habilidades personales y sociales (Sáenz *et al.*, 2013), con el objetivo de facilitar la inclusión del individuo en la sociedad, haciéndole responsable de su propio futuro (Bessa *et al.*, 2019) y promocionando el importante papel que dicha asignatura adquiere en el apoyo personal y social de todos los estudiantes (Van der Mars, 2020). No obstante, como indican Ponce de León *et al.* (2009), esta influencia educativa a través de la educación física y del deporte dependerá del enfoque que se le dé, ya que la ética no aparece unida

a la práctica del ejercicio, sino a las pautas de orientación que se le otorgue a la misma, haciéndose preciso dotar dicha práctica de los matices educativos correspondientes (Sánchez-Alcaraz *et al.*, 2017).

De este aspecto depende bastante el papel que tiene el profesor/entrenador en la impartición de sus sesiones, ya que todo docente se convierte en un transmisor de valores para su alumnado (Expósito *et al.*, 2018), siendo, además, el que decide la orientación pedagógica que le da a su práctica (Durán, 2013). En esta línea se encuentran Bloom y Smith (1996), al mencionar que ni profesores ni entrenadores deben asumir que el individuo adquirirá valores y competencias sociales por el simple hecho de realizar las actividades implementadas sin un adecuado planteamiento de estas.

La implementación de programas de intervención en el contexto de la educación física y del deporte, y el análisis de los efectos que estos tienen en el desarrollo de valores, así como de competencias personales y sociales en los estudiantes, se ha convertido en un tema de creciente interés para numerosos investigadores. De esta manera, el Modelo de Hellison se podría considerar como el pionero en el desarrollo de una educación para la responsabilidad personal y social del individuo. Fue propuesto por Donald Hellison (1938-2018), considerado como el líder defensivo de la educación física humanista y pionero en la pedagogía del deporte.

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (en adelante MRPS) (Hellison, 2011) es un modelo de instrucción, considerado como uno de los principales para el desarrollo y la promoción del aprendizaje social y emocional a través de la educación física (Wright y Walsh, 2020), y de aspectos relacionados con la responsabilidad y la adquisición de habilidades para la vida (Hellison *et al.*, 2000), así como la promoción de valores en otros entornos de actividad física (Petitpas *et al.*, 2005). Aunque en sus orígenes fue creado para el fomento de valores mediante la actividad física y el deporte, tomando como referencia a jóvenes en riesgo de exclusión (Hellison, 2011), en los últimos años, además de implementarse en el contexto educativo, se está llevando a cabo para el fomento de aspectos psicosociales, como el respeto, la empatía, el autocontrol, el esfuerzo o la cooperación en diversos ámbitos (deportivo, competitivo o extraescolar), con estudiantes y deportistas de diversos contextos socioeconómicos y sociodemográficos (Carreres-Ponsoda *et al.*, 2021).

El objetivo principal que marca el modelo es el de conseguir que los jóvenes sean responsables tanto de su propio bienestar como del de los demás,

incorporando al mismo tiempo estrategias que ejerzan control sobre su día a día, con la finalidad de que puedan ser eficientes en su contexto social, tratando de transferir esas conductas y actitudes adquiridas al contexto del hogar o comunidad, consiguiendo así que puedan tomar el control de sus vidas (Hellison, 2011).

Para conseguir este propósito, el MRPS propone cinco niveles de responsabilidad (véase figura 30), siendo estos los siguientes (Hellison, 2011):

1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás.
2. Automotivación (participación y esfuerzo).
3. Autodirección (autonomía personal).
4. Empatía y relaciones sociales (ayuda a los demás y liderazgo).
5. Transferencia hacia otros contextos sociales.



Figura 30. Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS).

Estos niveles se presentan de modo progresivo y flexible, definiendo comportamientos, valores y actitudes relacionados con la responsabilidad personal y social, promocionados mediante la actividad física y el deporte (Paredes *et al.*, 2016). Para ello, en cada nivel se proponen diversas estrategias y métodos específicos que deben ser desarrollados, tanto por el docente como por el alumnado, con la finalidad de conseguir los objetivos planteados en cada uno de ellos (Richards y Shiver, 2020). Por ende, estos objetivos que se plantean en los diferentes niveles se fundamentan en cuatro pilares considerados la esencia del programa (Hellison, 2011):

1. Relación existente entre profesorado y alumnado.
2. Empoderamiento del alumno/a.
3. Integración del aspecto de responsabilidad en la actividad física.
4. Promoción de transferencia de dicha responsabilidad a los demás contextos.

3.2. El Modelo de Enseñanza Comprensiva

El Modelo de Enseñanza Comprensiva nace como reacción a los planteamientos didácticos del Modelo Tradicional, y sus creadores son Bunker y Thorpe (1982), de la Universidad de Loughborough (Reino Unido). Estos autores manifiestan que el modelo tradicional ha conducido, entre otras cosas, a que:

1. Un gran porcentaje de chicos y chicas alcanzan poco éxito debido al énfasis puesto sobre el rendimiento.
2. La formación de, supuestamente, jugadores diestros, quienes poseen técnicas inflexibles y una capacidad pobre de toma de decisión.

En el Modelo Comprensivo el énfasis se pone en la táctica, entendida como la habilidad para identificar los problemas tácticos que surgen durante el juego y responder apropiadamente (Mitchell *et al.*, 2006) (véase figura 31). Este modelo se ha relacionado con distintas teorías del aprendizaje. Por un lado, se ha vinculado con las teorías cognitivas en las que los estudiantes/jugadores son estimulados cognitivamente, fomentando el análisis de problemas o de una situación, planificando soluciones y evaluando la efectividad de sus acciones (Gréhaigine *et al.*, 1999). Y, por otro lado, se han establecido conexiones con el constructivismo, el cual fomenta la exploración, el aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas, así como el hacer pensar y reflexionar a los chicos y chicas a través de preguntas, resaltando el papel activo del alumno/jugador (Light, 2008).

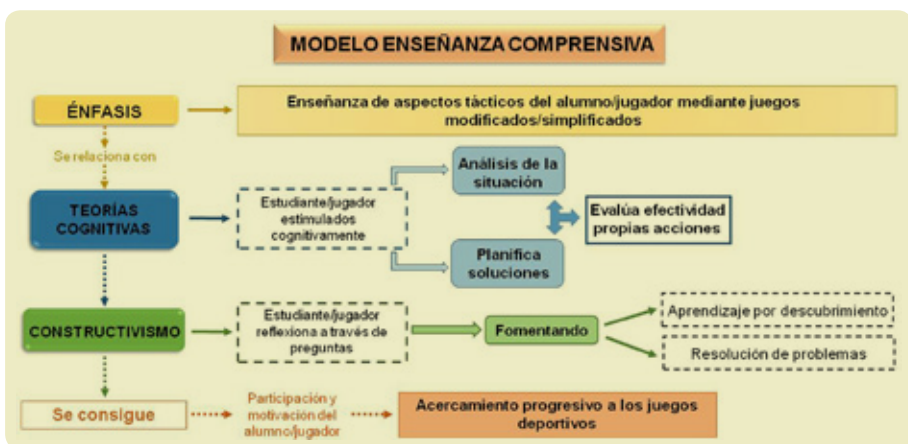


Figura 31. Modelo de Enseñanza Comprensiva.

El enfoque comprensivo utiliza como medio para la enseñanza-aprendizaje del deporte los denominados juegos modificados/simplificados (Sánchez *et al.*, 2011). Se denominan así por la posibilidad de modificar/simplificar uno o varios componentes de su estructura (dimensión del espacio de juego, número de compañeros o de contrarios, metas, reglas...), con el fin de exagerar su complejidad táctica o reducir su exigencia técnica y de facilitar la comprensión táctica. Persiguen la participación y motivación de todo el alumnado y suponen un acercamiento progresivo a los juegos deportivos. En este sentido, los fundadores del modelo establecen una serie de principios pedagógicos a la hora de utilizar y aplicar los juegos modificados o simplificados (Thorpe *et al.*, 1986):

- Selección/muestreo (*Sampling*) de los juegos en función de la variedad de experiencias que pueden ofrecer atendiendo a la transferencia de los aprendizajes entre una misma familia de juegos o deportes (Modelo horizontal).
- Modificación-representación. Consiste en la adaptación de los juegos a las características psicoevolutivas de los chicos y chicas (edad, habilidad, condición física, etc.).
- Modificación-exageración. Se basa en que el profesor/entrenador puede modificar y manipular las reglas de los juegos para conseguir el aprendizaje deseado, lo cual requiere gran experiencia y pericia por su parte.
- Complejidad táctica. Se trata de ir desde la utilización de juegos sencillos a juegos de mayor complejidad.

3.3. El Modelo de Educación Deportiva

El origen del Modelo de Educación Deportiva está en Ohio (EE. UU.) y su creador fue Daryl Siedentop. Este profesor de educación física pensaba que los docentes en ejercicio se quejaban de que muchas de las propuestas teóricas no eran realistas, y que provenían de autores que no conocían la realidad del aula. Fundamentalmente, las razones de su creador fueron dos:

1. Profesores/as de educación física estaban preocupados por la baja motivación de sus alumnos/as.
2. Los alumnos/as no hacían más que pedir a sus profesores/as jugar al deporte (García y Gutiérrez, 2016). De esta manera Siedentop (2002) se planteó el diseño de un «modelo de enseñanza que aportara

experiencias auténticas y educativamente enriquecedoras para chicos y chicas en el contexto de la educación física escolar» (p. 409). La principal motivación de Siedentop fue dar solución al fracaso de la educación física en ofrecer al alumno/a la oportunidad de vivir una experiencia deportiva auténtica (García y Gutiérrez, 2016).

Siedentop (2002) pretende con el Modelo de Enseñanza Deportiva solventar algunas deficiencias del deporte extraescolar:

- Los valores negativos que se pueden transmitir debido a planteamientos inadecuados.
- La imitación del deporte profesional.
- El niño/a no vive todos los aspectos que puede ofrecer el deporte como fenómeno cultural.

Además, en el Modelo de Educación Deportiva se plantea una serie de objetivos a largo plazo (Siedentop *et al.*, 2011), los cuales están centrados en el alumno/jugador como principal protagonista de su aprendizaje:

1. Aprender y ser capaz de ejecutar habilidades técnicas y tácticas.
2. Desarrollar una condición física específica necesaria para el deporte trabajado.
3. Ser capaz de participar exitosamente en juegos modificados o simplificados y adaptados a su nivel.
4. Compartir y asumir responsabilidades en la planificación y gestión de la temporada.
5. Desarrollar un liderazgo responsable.
6. Trabajar en equipo en el logro de metas comunes.
7. Aprender el significado y la importancia del juego limpio, los rituales y las costumbres asociados al deporte.
8. Desarrollar la capacidad de afrontar los conflictos de forma razonada.
9. Desarrollar y aplicar el conocimiento necesario para actuar como árbitros.
10. Implicarse voluntariamente en actividades físico-deportivas extraescolares.

En el Modelo de Educación Deportiva se produce una adaptación del contenido deportivo en el que se modifica el formato de competición y de juego con el fin de fomentar la máxima participación de los alumnos/jugadores. Es decir, el contenido (deporte) se adapta al alumno y no al contrario (Siedentop, 2002). Con este fin, el modelo pedagógico de iniciación deportiva elegido es

la enseñanza comprensiva del deporte, donde el alumno pueda jugar desde el primer momento en situaciones contextualizadas (García y Gutiérrez, 2016) (véase figura 32).

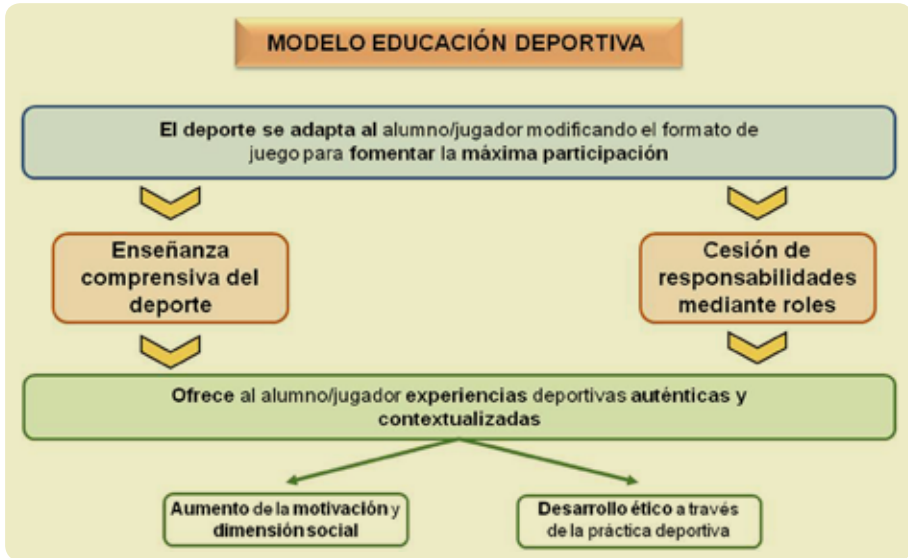


Figura 32. Modelo de Educación Deportiva.

Otra de las grandes aportaciones de la enseñanza deportiva es la cesión de responsabilidades a los alumnos/as a través de los roles, aunque este aspecto no sea un invento del Modelo de Educación Deportiva. Sin embargo, este modelo los utiliza de forma intensiva y sistemática. El propósito del Modelo de Educación Deportiva es ofrecer a todo el alumnado una experiencia deportiva auténtica y completa, lo cual no puede conseguirse si el alumno no participa activamente en todos los elementos del proceso de aprendizaje deportivo. De esta manera, los roles suponen un elemento de gran motivación y de desarrollo social, y el docente puede ver el éxito del Modelo de Educación Deportiva en cómo los alumnos llevan a cabo los roles. La otra gran aportación del modelo es el desarrollo ético a través de la práctica deportiva. El deporte conforma un contexto con un potencial de desarrollo personal y social fuera de cuestión y el desarrollo ético está ligado al origen del deporte moderno, incluso fue su razón de ser, ya que Thomas Arnold tuvo como referencia el desarrollo de valores a través de la práctica y gestión autónoma de las actividades físicas y deportivas.

3.4. El Modelo de Aprendizaje Cooperativo

Cuando se habla y se plantea el Aprendizaje Cooperativo para la iniciación deportiva, la primera reacción suele ser de sorpresa y de incredulidad, ya que se suele relacionar la enseñanza deportiva con competir (Fernández-Río, 2009). Parece un contrasentido, pero no lo es si consideramos dos aspectos importantes en la formación e iniciación deportiva:

1. El nivel de exigencia competitiva debe ser menor.
2. Debemos llegar a todos los alumnos o jugadores con el fin de fomentar al máximo la participación.

Para Lickona (1991) la estrategia de participación cooperativa consiste en generar situaciones de aprendizaje en las que un alumno consigue sus objetivos si y sólo si el resto de los miembros del grupo también logran los suyos. Por su parte, Weinberg y Gould (1996) hacen referencia al entorno cooperativo como la situación en la que los objetivos de los participantes son interdependientes de una manera recíproca: cada persona depende de las demás para alcanzar los objetivos (todos dependen de todos dentro del grupo de trabajo). En el Aprendizaje Cooperativo se destacan las relaciones sociales como elemento impulsor del conocimiento (Piaget y Vigotsky). El Aprendizaje Cooperativo es una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, normalmente heterogéneos, en los que los estudiantes aúnan esfuerzos y comparten recursos para mejorar su propio aprendizaje y también el de los demás miembros del equipo (Johnson *et al.*, 1999; Velázquez, 2010). La clave, lo que diferencia el Aprendizaje Cooperativo del mero trabajo grupal, es precisamente esa corresponsabilidad en el aprendizaje (Velázquez, 2015). Cada alumno no sólo busca aprender y conseguir el objetivo que le ha sido encomendado, sino que ayuda a sus compañeros para que estos puedan también alcanzar los suyos (véase figura 33).

En cuanto a las características del Aprendizaje Cooperativo, Johnson *et al.* (1984), Rué (1989), Conard (1990), Grineski (1995), así como, Strachan y McCauley (1997), citados por Fernández-Río (2009), señalan como elementos básicos del Aprendizaje Cooperativo los siguientes:

- Interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Los sujetos se necesitan unos a otros de manera positiva (ayudándose). Se trata de aprovechar los puntos fuertes de cada componente.
- Objetivos del grupo. El objetivo final que se establece para el grupo de trabajo debe ser común para todo el grupo.

- Responsabilidad individual dentro del trabajo colectivo. Cada miembro del grupo sabe que tiene la responsabilidad de aportar su trabajo para que el grupo tenga éxito en la tarea. Sin su aportación, el grupo puede verse perjudicado. De esta manera, se vincula al grupo porque siente que es importante para el grupo.
- Interacción cara a cara entre participantes. Debe posibilitarse la interacción directa entre los componentes del grupo, lo cual es fundamental para el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.
- Procesamiento grupal. Se trata de que es importante que todo el grupo procese toda la información que se le ofrece para resolver la tarea.
- Habilidades interpersonales. Al trabajar en contacto directo con otras personas, los sujetos se ven obligados a desarrollar habilidades de relación con los demás: dar y recibir ayuda, animar, criticar ideas y no personas, respetar turnos, etc.



Figura 33. Modelo de Aprendizaje Cooperativo.

Por último, los docentes que se decantan por el Aprendizaje Cooperativo persiguen que sus alumnos (Velázquez, 2010):

- Logren un conjunto de objetivos de aprendizaje específicos como cualquier área. La diferencia es el modo de hacerlo.
- Tengan a sus compañeros como referentes de su aprendizaje y, a su vez, sirvan de referentes del aprendizaje de sus compañeros.
- Se ayuden mutuamente para buscar múltiples soluciones a los

problemas que se les plantean desde diferentes enfoques y planteamientos.

- Sean capaces de trabajar en grupo, distribuyendo tareas, roles y responsabilidades.
- Desarrollen habilidades sociales y regulen sus conflictos de forma constructiva.
- Desplieguen aspectos afectivos hacia sus compañeros/as, actitudes democráticas y motivación hacia el aprendizaje.

4 | Modelo deportivo orientado a la formación integral de los jóvenes

Expuestas las principales ideas e inquietudes sobre las que se trabaja en la actualidad, llega el momento de definir nuestro modelo y su aplicación práctica. Cuatro van a ser los pilares fundamentales: el niño/alumno, el profesor/educador, la familia y el contenido (la práctica deportiva). Dentro de cada uno de estos pilares se incluyen, a su vez, los aspectos más relevantes que habría que tener en cuenta, como ya se ha comentado, en el diseño de programas deportivos diseñados para la promoción deportiva y la prevención en el consumo de drogas entre los jóvenes (se muestra de una manera más sintetizada en la figura 34).



Figura 34. Modelo Deportivo de Formación Integral.

4.1. El alumnado

El alumnado será siempre el eje central sobre el que debe girar todo el modelo. Aunque se podrían tratar otros aspectos, hemos creído conveniente hacer algunas reflexiones en torno a la edad con la que se debe comenzar la práctica, no seleccionar jugadores en esta etapa y diseñar un programa de formación adecuado que evite una especialización demasiado temprana.

4.1.1. Edad de inicio

La edad con la que iniciarse en los diferentes deportes siempre ha sido un tema controvertido. En algunos deportes se plantea la necesidad de iniciarse antes que en otros con el objetivo de rendir a más corto plazo: natación, gimnasia rítmica y gimnasia deportiva, tenis y otros. En el ámbito en el que se enmarca este trabajo, esto no es justificación para adelantar la edad de comienzo de una práctica deportiva. Pensamos en la línea de diferentes autores (Blázquez, 1986; Castejón, 1995; Velázquez, 2003; u otros) que la iniciación deportiva se debe producir en torno a los 9 años.

En este sentido, Giménez y Sáenz (2004) indican que sobre los 8-9 años el alumno se encuentra en una etapa muy global todavía, pero entiende y atiende mejor, va superando el egocentrismo de etapas anteriores, le gusta medirse con otros, es más estable y menos fantasioso, mejora la concentración, y se produce un avance general y una mejora tanto de las habilidades motrices como de las cualidades físicas.

Por lo tanto, estamos en contra de la enseñanza de deportes específicos antes de esta edad. En fútbol, por ejemplo, es cada día más frecuente encontrarse con escuelas deportivas que incluso participan en competiciones oficiales de categoría prebenjamín (6 años). Nuestra opinión es que desde los 5-6 años y hasta los 9 años, aproximadamente, se deberían trabajar todo lo que son las capacidades perceptivas y las habilidades motrices básicas, dejando las prácticas específicas para una etapa posterior. De esta forma, evitamos un trabajo demasiado prematuro y no adaptado a los niños y niñas.

4.1.2. Selección

Junto a la competición, la selección de los mejores jugadores siempre ha sido un elemento que ha caracterizado a la práctica deportiva fuera del horario lectivo. Si bien esto puede estar justificado en el deporte de alta competición,

no tiene ningún sentido durante las etapas formativas, y más, en programas de este tipo. Incluso con el objetivo de buscar resultados, cada día parece más evidente que la selección no se puede hacer a edades demasiado tempranas (Ruiz y Sánchez, 1997).

Si nos situamos en la óptica del deporte educativo que defiende esta publicación, la selección es un elemento que deberá quedar erradicado desde el principio. Incluso vamos más allá, ya que entendemos que todos los alumnos deben tener la posibilidad de acceder a la práctica sin ningún tipo de discriminación, donde los menos dotados participarán en entrenamientos y competiciones en las mismas condiciones que los demás.

4.1.3. Proceso de formación

Podríamos definir globalmente el proceso de formación de un deportista como la enseñanza de los contenidos que se desarrollan en cada modalidad deportiva a lo largo de diferentes etapas, de forma progresiva y atendiendo a las características, edad y nivel de los alumnos, y buscando la mejora de estos en los ámbitos técnico-táctico, físico y psicológico.

Tradicionalmente, este proceso formativo se ha entendido siempre con vistas a largo plazo. Es decir, normalmente se programaba el deporte con vistas a que en el futuro tal chico o chica fuera jugador del equipo senior del club, sin tener en cuenta las preferencias e inquietudes de ese individuo. Somos de la opinión de que la iniciación deportiva tiene fin en sí misma. No queremos decir con esto que haya que programar con vistas a obtener resultados a corto plazo. Todo lo contrario, pero además, creemos que cada año que se trabaje un deporte debe tener valor por sí mismo. Por ello, debemos aprovechar cada momento de práctica para colaborar en una verdadera educación integral del alumno, independientemente de su nivel, o de si en un futuro va a ser buen jugador o no.

4.1.4. Especialización o polivalencia

La perspectiva educativa en la enseñanza del deporte se decanta claramente por la polivalencia en edades escolares. Ahora bien, incluso en el ámbito del entrenamiento deportivo es cada día más frecuente ver planteamientos menos rígidos, entendiendo el proceso de formación del jugador de forma menos específica, consiguiendo con ello jugadores más completos (Sáenz y Giménez, 2006).

4.2. El profesorado

Creemos que este apartado debe incluir dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, la formación del profesorado/entrenadores, y, en segundo lugar, su intervención docente, centrándonos específicamente en la metodología.

4.2.1. Formación de los docentes

Un planteamiento alternativo en la enseñanza del deporte, como el comprensivo u otro similar desarrollado en esta publicación, debe conllevar también un profundo cambio en la forma de trabajo de los docentes. Autores como Devís (1992), Fraile (2000) o Contreras *et al.* (2001) advierten que son necesarias estrategias diferentes en la formación del profesor y del entrenador deportivo. Plantean la necesidad de utilizar la investigación-acción donde la reflexión y el trabajo en grupo tienen tanta importancia, con el fin de conseguir profesionales de la enseñanza del deporte con verdaderas inquietudes educativas, y con las herramientas necesarias para llevarlo a la práctica.

En un trabajo anterior (Giménez, 2003), quedó constancia de la necesidad de tener en cuenta algunos aspectos en los diferentes cursos de formación:

- Hacer especial énfasis en las asignaturas de carácter psicopedagógico, y no sólo técnicas específicas como ha sido tradicional.
- Adaptar los contenidos que se desarrollen a la etapa específica de iniciación deportiva, y diferenciar claramente estos de otros contenidos más propios del entrenamiento de adultos.

También es muy importante destacar la necesidad de realizar, desde el principio, prácticas de enseñanza real con niños y niñas de primaria supervisadas por profesores expertos. Esto permite aplicar los contenidos teóricos de forma efectiva, y reflexionar sobre la propia práctica.

La reflexión y el trabajo en grupo no sólo es una buena estrategia que mejora la formación de los participantes, sino que se convierte en un instrumento realmente motivador del aprendizaje, ya que permite expresarse con libertad, fomenta la reflexión y establece una dinámica muy participativa.

4.2.2. Metodología

Hasta hace no muchos años, parecía que no había otra posibilidad en la enseñanza del deporte que la metodología técnica tradicional. Este tipo de enseñanza se planteaba con el objetivo principal de entrenar sólo con los mejores.

Independientemente de su utilidad para el aprendizaje de los alumnos, pensamos que no tiene cabida en el marco educativo, ni en programas preventivos de este tipo. En general, la metodología tradicional se ha caracterizado, aunque no siempre, por una selección temprana de los jugadores, obtención de resultados a corto plazo, visión mecanicista del aprendizaje, competición como objetivo final del proceso formativo, excesiva importancia de la técnica, etc.

Por suerte, en la última década aparecen en nuestro país numerosos autores (Pintor, 1989; Antón, 1990; Devís y Peiró, 1992; Blázquez, 1995; Castejón, 1995; Giménez, 2000; Contreras *et al.*, 2001) que abogan por un aprendizaje alternativo bien distinto, y en donde los valores educativos son muy importantes, el aprendizaje se aborda desde la óptica constructivista, todos los alumnos participan independientemente de su nivel, el proceso es el que tiene verdadera importancia y no el resultado, y donde el niño es siempre el centro de interés e importancia de todo el proceso. Estas características metodológicas son imprescindibles en programas deportivos que buscan la prevención y la promoción del deporte.

Estas metodologías activas, además de asegurar un proceso de formación mucho más rico y adecuado desde el punto de vista psicomotriz, nos ayudan a desterrar esa imagen excesivamente competitiva y selectiva del deporte más tradicional, convirtiendo a este en un contenido educativo importante a desarrollar con los jóvenes adolescentes. En definitiva, nos aseguran una práctica deportiva más formativa y educativa.

4.3. El rol de la familia

Junto al entrenador y al club, las familias son otro punto de apoyo fundamental en el proceso de formación integral del jugador. En la actualidad son muchas e interesantes las iniciativas que se plantean para incluir a las familias en dicho proceso (Gimeno, 2003; Prat y Ventura, 2010; Ortega *et al.*, 2015). Todas estas aportaciones y otras que podamos encontrar insisten en la necesidad de incorporarlas a nuestro modelo deportivo. Se trata de contar con ellas de forma activa, que entiendan y compartan las finalidades del proyecto que estamos llevando a cabo, y que se involucren y colaboren en el mismo. Todo ello redundará en un mejor proceso de entrenamiento de los jóvenes jugadores.

En concreto, Ortega *et al.* (2015) indican que la participación de las familias en su modelo educativo y deportivo es vital. En este modelo (Fundación Real Madrid), la promoción de valores educativos es el eje vertebrador del mismo,

por lo que plantean numerosas actividades donde los padres y madres pueden participar. Entre otras, han elaborado un material didáctico destinado específicamente para ellos, donde pueden encontrar orientaciones básicas de lo que debe ser el baloncesto en estas edades, cómo pueden apoyar a su hijo, cómo apoyar al entrenador y colaborar con él en su proyecto formativo y cómo deben comportarse tanto en entrenamientos como en competiciones. El título del libro deja ver claramente la finalidad que persigue: *El partido empieza en casa*. Veamos algunas de sus interesantes aportaciones en relación con el profesorado, los niños/as, los entrenamientos y la competición:

4.3.1. Apoya al profesorado

- Interésate por el proyecto e implícate todo lo que puedas.
- Consulta al entrenador o entrenadora el valor que se está trabajando e intenta fomentarlo en casa.
- Apoya al profesorado en las decisiones que adopte.
- Consulta la progresión durante el curso tanto a nivel deportivo como de desarrollo personal.
- Si algo te preocupa o ves que tu hijo o hija no acude animado a los entrenamientos y partidos no dudes en hablarlo con el profesorado.

4.3.2. Apoya a tu hijo o hija

- Hazle ver la importancia del proyecto en su desarrollo deportivo y personal.
- Hablad y debatid en familia sobre el valor que se está desarrollando.
- Ponle ejemplos cercanos y significativos que le sirvan en su realidad diaria.
- Valora y refuerza los progresos de cualquier tipo que notes en su evolución.
- Aprecia la práctica deportiva con independencia de los resultados que pueda obtener.
- No le hagas sentir o creer que el amor y el cariño de sus padres dependen de su rendimiento deportivo.
- Es importante que les acompañes en todo su proceso deportivo, que te intereses por sus experiencias.
- Debe ser el propio niño o niña el que sienta la necesidad de practicar deporte.

- Como padres, madres o tutores debemos estimularles, pero nunca presionarles para alcanzar un ideal deportivo.

4.3.3. En los entrenamientos

- Fomenta su sentido de la responsabilidad intentando que asista siempre y sea puntual.
- Motívale, hazle ver lo necesario que es hacer deporte.
- Interésate por lo que hace, qué está aprendiendo, qué valores se están trabajando, qué tal se lleva con sus amigos o compañeras de equipo, etc.
- Valora los progresos que va consiguiendo, tanto deportivos como de actitudes y comportamientos.
- Habla con el profesorado (responsables técnicos) cada cierto tiempo, y escucha y valora sus opiniones.
- Si es posible, asiste de vez en cuando a ver una sesión de entrenamiento.

4.3.4. En la competición

- En primer lugar, acude a los torneos siempre que puedas.
- Interpreta la competición como un momento formativo más.
- Entiende la competición como un momento divertido y estimulante para el alumnado, el profesorado y las familias.
- No le des demasiada trascendencia a los resultados.
- Aplaudes todas las buenas acciones, tanto las de tu equipo como las de otro equipo.
- Respeta las actuaciones de profesores, entrenadores y educadores en su papel de árbitros u orientadores. No protestes sus decisiones.
- Al terminar el partido, no preguntes sólo por el resultado, interésate por cómo se lo pasado, qué ha hecho bien, qué puede mejorar.
- Mantén una buena actitud y motívale, independientemente de si ha ganado o perdido el partido.

4.4. El contenido

Los modelos tradicionales que se han utilizado en la enseñanza del deporte han dividido los contenidos en físicos, técnicos, tácticos y psicológicos. Los nuevos métodos de enseñanza plantean el trabajo de todos estos contenidos de forma conjunta, lo que conlleva un aprendizaje más global, real y motivante

para los practicantes. Esto quiere decir que en cada sesión de trabajo debemos tener en cuenta que, a través de la práctica deportiva, no sólo vamos a desarrollar las habilidades deportivas específicas que hemos programado, sino que también vamos a trabajar unas determinadas cualidades físicas y los valores educativos previstos con anterioridad.

4.4.1. Valores educativos

Entendemos la educación en valores como aquella perspectiva de la educación que pretende inculcar en los alumnos distintos ideales de conducta que les permitan ser en el futuro unos ciudadanos más solidarios, democráticos y comprometidos socialmente (Giménez, 2003). En nuestro caso, intentaremos que la iniciación deportiva pueda colaborar en la preparación de los alumnos en estos ambiciosos objetivos.

Los profesionales de la educación física y el deporte debemos dar el paso de una vez en la programación de los valores que queremos desarrollar, y no entender que el deporte por sí mismo va a generar valores universales como panacea de la educación. Además, debemos seleccionar aquellos valores verdaderamente importantes en la formación integral de nuestros alumnos. En este sentido, se deben trabajar tanto los valores intrínsecos del deporte (superación, esfuerzo, etc.), como otros más extrínsecos pero muy necesarios (igualdad, solidaridad, libertad, tolerancia, etc.).

4.4.2. Habilidades genéricas y específicas

Si bien la iniciación tiene que empezar en su momento y con unas características específicas del entrenamiento con niños, esto no quiere decir que no insistamos en un correcto aprendizaje de las habilidades más sencillas de cada uno de los deportes que practiquemos.

De forma general nos decantamos por una enseñanza en la que se trabajen las habilidades implicando a los alumnos cognitivamente. Para ello, emplearemos una metodología diferente con amplia variedad de medios y tareas que colaboren en una mejor formación motriz de los jóvenes practicantes, a la vez que mejoran y aumentan la motivación por esta práctica.

Otro aspecto relevante va a ser la forma con la que entendamos y apliquemos los aspectos técnicos y tácticos. En este sentido, la enseñanza será más global, trabajándolos siempre de forma conjunta y evolucionando desde la táctica hacia la técnica y no al contrario.

Con estas ideas, planteamos una progresión en la utilización de las habilidades durante la etapa de iniciación, y que tienen un sitio importante en el modelo deportivo que desarrollamos:

1. Desarrollo de habilidades genéricas para varios minideportes. Materiales y reglas inespecíficas y variadas.
2. Desarrollo de habilidades genéricas en un minideporte. Materiales y reglas inespecíficas y variadas.
3. Desarrollo de habilidades genéricas en un minideporte. Materiales específicos y reglas inespecíficas.
4. Desarrollo de habilidades genéricas en un minideporte. Materiales específicos e inicio de reglas específicas.
5. Inicio en el trabajo de habilidades específicas.

4.4.3. Juego

Todos los deportes nacen como juegos, que, posteriormente, van complicando tanto sus reglas como su sistema de competición, llegando a institucionalizarse. Durante la etapa de iniciación, y buscando una formación verdaderamente integral de los alumnos, es imprescindible que el juego nos sirva como instrumento exclusivo de aprendizaje. Esta afirmación tan sencilla nos obliga a plantearnos diferentes aspectos realmente relevantes, ya que no todos los juegos sirven (modificado de Sáenz, 1997): individualizar, situaciones reales, desarrollo de la capacidad táctica, situaciones reducidas, reglas simples o variedad de actividades.

Por tanto, creemos que todas las actividades que diseñemos deben tener un carácter lúdico, pero no debemos quedarnos sólo en eso y debemos buscar también un correcto aprendizaje de las habilidades que se planteen. Cada juego, como ya hemos indicado anteriormente, debe tener una intencionalidad física (desarrollo de las cualidades físicas acordes a la edad y nivel de los alumnos), motriz (aprendizaje de las habilidades y las reglas de forma conjunta) y psicosocial (aspectos psicológicos y valores educativos que se pretenden desarrollar).

4.4.4. Competición

La competición es el elemento que mayor influencia puede tener para que una práctica deportiva sea considerada formativa o no. Nuestra opinión al respecto es clara: sin competición no puede haber deporte. Ahora bien, esta debe cambiar de forma drástica, convirtiéndose en un elemento importante en la motivación y el aprendizaje del jugador, y no de selección y rechazo de los menos dotados.

Así, la competición deberá cumplir una serie de normas como ser: adaptada, flexible, para todos, intrascendente, medio de aprendizaje, variada o reducida (Giménez, 2000). De esta forma, la competición se entenderá no sólo como el enfrentamiento con otros equipos o jugadores, sino como una forma más de desarrollar las actividades: en baloncesto, ¿a ver quién encesta antes cinco canastas?; en fútbol, ¿quién es capaz de mantener el control de su balón sin que se lo quiten los demás?; en diferentes deportes, competición de tiro o lanzamiento, juegos de oposición (1x1, 2x2), etc.

4.4.5. Reglas

Las reglas en cada deporte nos van a decir cuántos jugadores participan, cómo se consigue puntuar o qué instalación necesitamos, y a partir de ellas se desarrolla el juego. En competiciones de adultos, el reglamento se utilizará de forma estricta para que los resultados sean objetivos y evitemos discusiones innecesarias. Por el contrario, a la hora de utilizar las reglas en la iniciación y promoción deportiva, pondremos siempre a los alumnos por encima de las reglas, modificando aquellos aspectos que consideremos necesarios para que el proceso sea todo lo formativo posible. De forma progresiva, y a medida que vayamos mejorando, iremos planteando menos modificaciones hasta llegar a practicar el deporte como tal en edades más avanzadas.

A continuación, teniendo en cuenta las consideraciones realizadas desde los modelos deportivos descritos en este capítulo, se exponen en la tabla 2 aquellos recursos prácticos a tener en cuenta en la formación integral de los chicos y chicas con el fin de prevenir el consumo de sustancias no saludables.

1. El técnico deportivo debe ser un orientador/a del proceso de aprendizaje mostrándose cercano, respetuoso y empático en todo momento con el fin de facilitar una relación positiva entre chicos, chicas y entrenador o entrenadora, convirtiéndose en un buen ejemplo a imitar.
2. Asignación de roles relacionados con la práctica deportiva (árbitro, capitán, etc.) con el fin de favorecer la promoción de valores como la empatía, el respeto, el autocontrol y la motivación intrínseca. Los roles van a suponer un elemento de gran motivación y de desarrollo social. Además, el desempeño de distintos roles en la práctica deportiva va a facilitar el desarrollo de la responsabilidad personal y social de los participantes, así como la ayuda a los demás y el liderazgo, lo cual va a favorecer que puedan tomar el control de sus vidas.
3. Fomentar la máxima participación en la práctica deportiva con el fin de favorecer la inclusión, ya que la exclusión puede propiciar el abandono deportivo y la ocupación del tiempo libre en

<p>actividades no saludables. Por tanto, no plantear juegos y actividades en los que exista la eliminación o la escasa participación de chicos y chicas.</p>
<p>4. Así mismo, es conveniente que las actividades empleadas sean lúdicas y con características similares al deporte real (compañeros/as, adversarios/as, etc., como, por ejemplo, plantear situaciones de juegos deportivos reducidos: 2x2, 3x2, etc.), con el fin de incrementar la motivación de chicos y chicas y evitar el abandono deportivo por aburrimiento o frustración.</p>
<p>5. Proponer actividades y juegos deportivos que propicien el trabajo en equipo, persiguiendo metas comunes, donde chicos y chicas consigan los objetivos de los mismos solo si el resto de sus compañeros y compañeras también consiguen los suyos. Se trata de diseñar tareas que fomenten la cooperación y la ayuda entre ellos, dar ánimos a los demás y la resolución de situaciones deportivas (juegos donde se enfrenten dos equipos formados por dos o más jugadores o jugadoras).</p>
<p>6. Plantear juegos deportivos en los que los participantes tengan que poner en práctica habilidades sociales como el saber escuchar, el liderazgo responsable, saber ganar y perder, la toma de decisiones, respetar turnos, creación de lazos afectivos y actitudes democráticas. Se trataría, por ejemplo, de juegos en los que se les dice a los chicos y las chicas la situación a resolver y serán ellos quienes tendrán que pensar cómo lo van a resolver. Ejemplo: jugar un 3x3 en balonmano, fútbol o hockey con 4 porterías y donde los dos equipos tienen que ponerse de acuerdo para establecer las normas del juego.</p>
<p>7. El técnico deportivo, en primer lugar, ha de apreciar el significado e importancia del juego limpio y del respeto a las normas en la práctica deportiva, para poder transmitirlo a sus jugadores y jugadoras y concienciarlos en este sentido. Se trata de reforzar los comportamientos éticos y deportivos, como, por ejemplo, resaltar y reconocer las buenas conductas cuando estas se produzcan.</p>

Tabla 2. Recursos didácticos a tener en cuenta en la formación integral de los participantes en la práctica deportiva.

Propuestas prácticas para la promoción de valores en el deporte como base para la prevención

Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra¹, José Ángel Mairena Carrellán¹,
Manuel Rodríguez Macías¹ y Manuel T. Abad Robles¹

¹Facultad de Educación, Psicología y CC del Deporte
(Universidad de Huelva)

Contacto: jfuentes@uhu.es

Capítulo 6

Propuestas prácticas para la promoción de valores en el deporte como base para la prevención

1. Educación en valores. Consideraciones iniciales.
2. Valores seleccionados.
3. Estrategias para su desarrollo.
4. Planteamiento de la sesión de entrenamiento.
 - 4.1. Organización y partes de la sesión.
 - 4.2. Intervención del/de la entrenador/a.
 - 4.3. Características educativas de la sesión de entrenamiento.
5. Unidades didácticas.
 - 5.1. Unidad didáctica de iniciación al baloncesto.
 - 5.2. Unidad didáctica de iniciación al fútbol.



1 | Educación en valores. Consideraciones iniciales

Los valores son identificados por numerosos autores como aquellos ideales de conducta que se quieren conseguir. En la actualidad, se admite, cada día con más fuerza, que los valores forman ya parte importante de cualquier proyecto social y educativo. Con relación a esto, Le Boulch (1991) define que una práctica se convierte en educativa cuando permite al alumnado desarrollar sus aptitudes motrices y psicomotrices, y cuando se interrelacionan los diferentes ámbitos de su personalidad. Desde otro punto de vista, Blázquez (1995) indica que el deporte sólo será educativo cuando el profesor y alumno sólo lo utilicen como objeto y medio de educación.

Basándonos en dichos autores, desarrollaremos el siguiente capítulo donde se justificarán aquellos valores más relevantes y acordes para fomentar la prevención del consumo entre adolescentes, a la misma vez que aumentaremos en ellos todos los beneficios que conlleva el realizar actividad física en el sujeto.

2 | Valores seleccionados

Como bien se ha ido nombrando a lo largo de anteriores capítulos, tanto la selección como el fomento de valores a través de la práctica deportiva conlleva un proceso bien planificado para que estos puedan desarrollarse de forma correcta (Ruiz *et al.*, 2015), con el objetivo de conseguir una satisfactoria adquisición de dichos valores por parte de los participantes incluidos en la práctica deportiva que se quiera impartir (Ponce de León *et al.*, 2009).

Por consiguiente, para ejecutar esta idea de manera favorable, deben tratarse dos aspectos bastante relevantes. El primero de ellos, se basaría en analizar los valores que más puedan relacionarse con la etapa de adolescencia, mientras que el segundo aspecto, constaría de justificar aquellos que se relacionan más a la idea de prevención, en este caso concreto, del consumo de sustancias, tanto legales (alcohol) como ilegales (drogas y estupefacientes).

Siguiendo esta línea, surgen diversos autores, los cuales defienden el papel fundamental que adquiere un fortalecimiento de los valores en el adolescente como factor protector contra la adicción hacia las drogas presentes en su contexto (González *et al.*, 2007). Conforme a esto, teniendo en cuenta las características que presenta el proceso evolutivo de la adolescencia, se destacan trabajar en el individuo, como aspectos primordiales, la afectividad y la búsqueda de identidad (Moradillo, 2001), para que tomando como base ambos términos, podamos promocionar aquellos valores que se puedan desarrollar mediante la práctica deportiva, sirviendo a la misma vez de apoyo para la prevención del consumo de sustancias (véase figura 35). Dichos valores serían: autoestima, responsabilidad, resiliencia, socialización, autonomía y, por último, motivación.



Figura 35. Desarrollo de valores para la prevención frente al consumo.

3 | Estrategias para su desarrollo

Como interrogante principal convendría preguntarnos: ¿qué planteamientos y estrategias se deben fomentar para intervenir?, es decir, ¿qué intervención didáctica o metodológica pueden llevar a cabo los entrenadores para incluir dichos valores en cada sesión de entrenamiento?

Con relación a esto, teniendo en cuenta la relevancia que tienen todos aquellos aspectos en los que debemos basarnos para llevar a cabo un desarrollo de los valores que puedan ayudar al fomento de la prevención de adicciones, en este caso concreto, entre adolescentes, destacamos también la importancia del técnico deportivo de crear un clima de aula adecuado que propicie un

entorno seguro y afectuoso para que cada individuo se sienta libre de tensión y pueda llevar cabo una adquisición de dichos valores de forma adecuada (Pérez de Albéniz-Garrote *et al.*, 2019).

Por consiguiente, es evidente que, para promocionar estos valores seleccionados, debemos contar con sencillas estrategias que nos ayuden a desarrollarlos en los distintos entrenamientos planteados. Vistas estas consideraciones el reto es claro: conseguir que todo el profesorado/entrenadores sean capaces de promocionar valores educativos en cada sesión de entrenamiento, al igual que hacen con el resto de los contenidos (véase figura 36).



Figura 36. Consignas para la creación de un clima adecuado en el desarrollo de valores.

Haciendo referencia a lo anterior, se propone a modo de síntesis una tabla para cada valor (véanse a continuación las tablas 3, 4, 5, 6, 7 y 8). En dichas tablas se indican la definición de los mismos, su justificación con base en la relevancia que tiene para la prevención en el consumo de sustancias y su desarrollo a través de la práctica deportiva, así como el planteamiento de diversas estrategias que se pueden integrar en los entrenamientos, las cuales van encaminadas a la facilitación del trabajo para el profesor o técnico deportivo que imparta su sesión. Como se podrá comprobar, algunas estrategias se repiten, ya que, como es lógico, estas se pueden utilizar para el desarrollo de más de uno de los valores incluidos.

AUTOESTIMA

Definición:

Como indican Musitu y Herrero (2003), la autoestima se refiere a la manera en que el individuo evalúa el concepto que tiene de sí mismo, representando las diversas consecuencias del dialogo interno que sustenta al valorar el mundo que le rodea y su posición en la sociedad. Sin embargo, para Estévez *et al.* (2006), el adolescente, aparte de tener una imagen de sí mismo, también construye valoraciones específicas de los diversos contextos en los que se desarrolla.

Justificación:

Como ya es bien conocido, las conductas adictivas son proporcionadas tanto por la interacción del adolescente con otras personas como por las características que presenta el contexto que le rodea (Ovejero, 2000). Por ende, el papel de la autoestima en el inicio del consumo de sustancias dependería de aquellas capacidades que tuviera el adolescente para resistirse a la presión social por consumir alcohol o drogas y tomar decisiones saludables (Armendáriz *et al.*, 2008). De esta manera, altos niveles de autoestima en el individuo desarrollarían un sentimiento de seguridad en el mismo y resultaría de una mayor protección contra la adicción (Álvarez *et al.*, 2010). Con relación a esto, el hecho de trabajar la autoestima es de vital importancia en el contexto deportivo debido a los beneficios que aporta en el sujeto el desarrollo de la misma a través del ejercicio (Rodríguez *et al.*, 2020). Tomando como referencia lo anterior, durante la práctica de actividad física se deberían evitar bajos niveles de autorechazo y autoinsatisfacción, proporcionando para ello metodologías que buscasen la motivación en el sujeto debido a la alta relación que tienen ambos conceptos (motivación-autoestima), de modo que, si se fomentan los niveles de uno de ellos, aumentarían en el otro y viceversa (Ortega *et al.*, 2014).

Valores que se relacionan con autoestima: *autoconcepto, autoconfianza, autosatisfacción, autorespeto, autoaceptación.*

Estrategias para su desarrollo:

Las consignas que se presentan a continuación son aportaciones extraídas de los siguientes autores: Gimeno (2003); Ortega *et al.* (2014) y González-Cutre (2017). Estas son:

- El planteamiento de las tareas se realizará, en todo momento, mediante el establecimiento de reglas con las que todos los individuos se sientan partícipes, implantando normas que ayuden a facilitar la participación en condiciones similares de juego, con el objetivo de que todos los deportistas ganen en seguridad y confianza, teniendo, cada uno de ellos, la posibilidad de experimentar el éxito.
- Eliminar las concepciones basadas en el rendimiento, exigiendo a cada jugador en función de sus posibilidades e insistiendo en la relevancia de la superación de sí mismo, con la finalidad de priorizar en el deportista una sensación de competencia a través del progreso personal y la realización de tareas mediante el esfuerzo.
- Hacer reconocer al sujeto de su progreso individual mediante refuerzos externos (*feedbacks* positivos) que indiquen tanto las mejoras como los logros conseguidos por el individuo.
- Utilizar una comunicación positiva con los jugadores, proporcionando *feedbacks* prescriptivos, ofreciendo al deportista consignas para corregir su acción (ssí como interrogativos, con la finalidad de que pueda darse cuenta el propio jugador), combinando ambos con el *feedback* afectivo.

- Actividades que posibiliten diferentes niveles de resolución, utilizando objetivos adaptados, en la medida de lo posible, al nivel de cada deportista, para que sea consciente de su mejora progresiva, y a la vez, se encuentre más motivado en la realización de las próximas tareas.
- No llevar a cabo agrupaciones aleatorias. Para ello, se debe intentar desarrollar las distintas competiciones en situaciones de igualdad, y utilizar estrategias para evitar diferencias excesivas. Algunas pautas podrían ser: asignado de colores, de números o formación de equipos equilibrados.
- Facilitar que los jugadores se sientan bien consigo mismos, convenciéndolos de que siempre se puede mejorar y permitiéndoles situaciones de juego en las que se sientan aceptados y queridos por los demás.

Tabla 3. Autoestima.

RESPONSABILIDAD
<p>Definición: Liberini <i>et al.</i> (2016) definen la responsabilidad como aquel valor que conlleva una relación con todos los rasgos ligados a la capacidad de establecer propósitos y metas de una manera planificada, intentando llevar a cabo, en todo momento, un correcto control de impulsos.</p>
<p>Justificación: Conforme a Muñoz <i>et al.</i> (2005), tanto la impulsividad como la búsqueda de sensaciones son variables personales que se relacionan, en mayor medida, con la etapa de la adolescencia, siendo, además, algunos de los aspectos más relacionados con la toma de decisiones poco planificadas (Popham <i>et al.</i>, 2012), pudiendo ocasionar diversos errores o consecuencias negativas en el individuo, como la creación del hábito hacia el consumo de sustancias tóxicas (Pérez de Albéniz-Garrote <i>et al.</i>, 2019). De aquí la importancia que radica en el hecho de desarrollar la responsabilidad en el adolescente a través de la práctica deportiva, entre otros, mediante los deportes colectivos, con la principal finalidad de que, cuando surjan posibles situaciones conflictivas durante el juego, estos aprendan a canalizar las emociones que puedan sentir en ese momento, llevando a cabo un correcto control de sus impulsos primarios (Cantón y León, 2005). Se decide, además, trabajar dicho valor, ya que, tras un estudio realizado por Liberini <i>et al.</i> (2016), se extrajo que el sentido del deber se fundamenta como un factor protector hacia la probabilidad de consumir, sustentando que un mayor nivel de responsabilidad en el individuo produce un menor riesgo de consumo en el mismo. Valores que se relacionan con responsabilidad: <i>respeto, solidaridad, honradez, conformidad, honestidad, control de impulsos, universalidad.</i></p>
<p>Estrategias para su desarrollo: Las consignas que se presentan a continuación son aportaciones extraídas de los siguientes autores: Gimeno (2003); Ortega <i>et al.</i> (2014) y Caballero (2015). Estas son: - Crear un clima de respeto entre deportistas, árbitros, así como hacia el material, entorno e instalación. El técnico debe ser un ejemplo de respeto, el cual se comunica de manera respetuosa, muestra coherencia con lo que pide, respeta las normas estipuladas, etc.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer las reglas establecidas de juego, así como las sanciones relacionadas al incumplimiento de las mismas. De igual forma, mostrar cómo estas normas ayudan a mejorar los niveles de respeto y la convivencia del grupo. - Premiar las actitudes y conductas positivas de los jugadores, tanto en los entrenamientos como en los partidos. - Desarrollar actividades que promuevan una interacción social positiva entre los integrantes del grupo a la hora de lograr la consecución de las mismas. Esto conllevaría al desarrollo de aquellos aspectos de responsabilidad implicados en el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, como, por ejemplo: la importancia de la que consta la acción de cooperar con los demás con el objetivo de conseguir un fin común, así como el hecho de ofrecer y solicitar ayuda a los propios compañeros. - Llevar a cabo tareas donde se dé la perseverancia para la consecución de las mismas, además del esfuerzo individual. - Aprovechar las situaciones de conflictos para solucionarlos de manera dialogada y autónoma. Las pautas para realizarlo de forma correcta podrían ser las siguientes. Ante un conflicto: <ul style="list-style-type: none"> a) Detén la situación. b) Separa a los implicados. c) Analiza con ellos la situación. d) Establece un compromiso de cambio de conducta. - Adjudicar responsabilidades o tareas específicas al sujeto en la realización de una actividad. - Conceder al individuo las acciones de liderar o estar a cargo de un grupo.

Tabla 4. Responsabilidad.

RESILIENCIA
<p>Definición: Según Méndez y Bejarano (2018, p. 130), la resiliencia se consideraría como «la capacidad para desarrollar conductas de manera positiva y construir formas de actuación apropiadas frente a la adversidad».</p>
<p>Justificación: La resiliencia es un valor que se encuentra presente en cada una de las etapas del desarrollo del individuo, sin embargo, cuando obtiene una mayor relevancia es en la adolescencia, debido a su función en la formación de identidad de la persona (United Nations International Children's Emergency Fund, UNICEF, 2013). Como afirman Gutiérrez y Romero (2014), gracias a los múltiples factores de los que se constituye la resiliencia, se reconoce a la misma como un aspecto altamente invulnerable en relación con aquellas conductas dirigidas a la adicción en adolescentes. Por tanto, al incrementar la resiliencia, tanto en jóvenes como en adolescentes mediante metodologías activas y participativas a través de la práctica deportiva, estaríamos desarrollando en mayor medida las propias habilidades y la condición física del individuo (Ortega <i>et al.</i>, 2014), así como un fomento de sus hábitos de prácticas saludables con el propósito de llevar a cabo una prevención en problemas de salud mental y de conductas relacionadas hacia el consumo de sustancias (Becoña, 2007a). Valores que se relacionan con resiliencia: autorregulación, autocuidado, motivación intrínseca.</p>

Estrategias para su desarrollo:

Las consignas que se presentan a continuación son aportaciones extraídas de los siguientes autores: Pilla (2007) y Romero (2015a; 2015b). Estas son:

- Llevar a cabo, en todo momento, un planteamiento de las tareas con un enfoque positivo. Para ello, se deben diseñar tareas dinámicas y significativas con el objetivo de fomentar una participación activa en el jugador.
- Plantear actividades cooperativas en las que la participación de todos los componentes del grupo sea fundamental, con la finalidad de fomentar una interacción social positiva entre todos los miembros del grupo y crear en el jugador un sentido de pertenencia al mismo.
- El técnico deportivo, en la medida de lo posible, debe intentar mostrar una actitud positiva ante los jugadores. Esto hará que se favorezca la participación activa del sujeto en las distintas actividades planteadas.
- Aprovechar las situaciones de conflictos con la finalidad de dar a conocer estrategias que sirvan para la solución de retos que se les pueda presentar en la vida cotidiana del individuo. Algunas pautas básicas serían: promoción del dialogo en lugar de la agresividad, análisis de la situación para proponer posibles soluciones, establecer compromisos de cambio de conducta, etc.
- Adjudicar responsabilidades de liderazgo en la realización de alguna tarea. Con esta acción se conseguirá aumentar el sentimiento de logro y la independencia en el individuo. Al mismo tiempo se mejorarán los niveles de autonomía, autoestima y confianza, haciendo que el sujeto tome un mayor control sobre su vida.
- Fomentar el trabajo en grupo a través de tareas que impliquen el uso de habilidades sociales, la toma de decisiones, así como técnicas de asertividad y negociación, con el objetivo de desarrollar el éxito social en cada jugador.
- Plantear actividades motivantes que promuevan el disfrute entre los jugadores. Las sensaciones positivas ayudan a la aparición de la resiliencia en el individuo. Por tanto, a mayor felicidad experimentada por el sujeto, mejores perspectivas hacia el futuro tendrá.
- Resaltar lo que hace bien cada jugador, en lugar de fijarnos en sus deficiencias. Así se promocionará altos niveles de autoestima y autoconfianza mediante una retroalimentación constante, a través de *feedbacks* positivos.
- Incorporar, si es posible, tras los entrenamientos, ejercicios de estiramiento, relajación, así como de respiración y meditación.

Tabla 5. Resiliencia.

SOCIALIZACIÓN
<p>Definición:</p> <p>Para Liberini <i>et al.</i> (2016) la socialización se define como, la capacidad de construcción de vínculos sociales entre iguales, fomentándose unos mayores niveles de los aspectos de altruismo y empatía en la persona.</p>
<p>Justificación:</p> <p>La adolescencia, como bien se ha nombrado en anteriores capítulos, se trata de una etapa en la que el individuo tiene que afrontar multitud de cambios, siendo uno de los más importantes, el</p>

paso de su conversión a persona adulta. Debido a esto, sería conveniente desarrollar en el sujeto mayores niveles de responsabilidad y autonomía, con el objetivo de que consiga eludir aquellas conductas negativas que se les pudiera presentar en su contexto social (Moreno *et al.*, 2011). Con relación a lo anterior, aspectos como el trabajo en grupo y la socialización van adquiriendo cada vez una mayor importancia (Ortega *et al.*, 2014). En la misma línea se encuentran Cruz *et al.* (1996) al indicar que las influencias socializadoras en el entorno deportivo presentan un papel fundamental en la propia formación de las características personales del individuo, en las que el valor socialización aparecería como factor protector hacia el consumo de sustancias gracias al mayor apoyo social que estos individuos experimentarían (Liberini *et al.*, 2016).

Valores que se relacionan con socialización: *empatía, igualdad, compañerismo-cooperación, benevolencia.*

Estrategias para su desarrollo:

Las consignas que se presentan a continuación son aportaciones extraídas de los siguientes autores: Gimeno (2003); Ortega *et al.* (2014) y González-Cutre (2017). Estas son:

- Integración del técnico deportivo en la realización de las tareas. Este aspecto sería bastante relevante realizarlo al comienzo de la temporada deportiva (debido a que el grupo no se conoce) ya que podría ser de mucha utilidad.
- Promover, a través del planteamiento de tareas cooperativas, la interacción grupal, con el principal matiz de que, para conseguir realizar dichas actividades, sea fundamental la participación de todos los componentes del grupo.
- Llevar a cabo formas de agrupaciones flexibles y heterogéneas. Algunas pautas podrían ser: agrupaciones libres, efectuar grupos al azar, agrupar a los individuos más capaces con aquellos menos capaces para fomentar la enseñanza entre iguales, etc.
- Eludir la rivalidad, fomentando el respeto entre compañeros y adversarios, así como el cumplimiento de las reglas.
- Fomentar actividades que promuevan una competencia sana, centradas en el desarrollo de la deportividad.
- Desarrollar el autocontrol. Para ello, se deben plantear tareas que impulsen actitudes de deportividad entre los individuos. En el caso de que se produzcan conductas antideportivas, se debe reflexionar con los jugadores sobre la inutilidad de dichas acciones, aportando soluciones entre todos.

Tabla 6. Socialización.

AUTONOMÍA
<p>Definición: Williams <i>et al.</i> (1997) ofrecen una definición de autonomía relacionada con la práctica deportiva. Indican que se habla de autonomía cuando el profesor o técnico ofrece a sus deportistas cierta responsabilidad para actuar de forma voluntaria en vista de su propio aprendizaje.</p>
<p>Justificación: La etapa de la adolescencia se considera una de las más críticas e importantes para la formación de la persona, siendo la búsqueda de la autonomía e identidad personal valores definitorios en la misma (Becoña, 2007b).</p>

Debido al rol que concede la autonomía al individuo en su propia toma de decisiones, se considera bastante relevante su desarrollo con la finalidad de conducir al adolescente hacia la prevención del consumo de sustancias. Autores como Ríos (1994) señalan que el adolescente autónomo es aquel que, desde su propia realidad, mide sus posibilidades para tomar decisiones cargando con su propia responsabilidad. Por ello, teniendo en cuenta dicha afirmación y siguiendo a Ortega *et al.* (2014), la autonomía a través del deporte se debería desarrollar, tomando como referencia el trabajo en grupo, pero, sin embargo, ofreciéndole al jugador durante la práctica deportiva libertad en su propia toma de decisiones.

Valores que se relacionan con autonomía: asertividad, honestidad, libertad.

Estrategias para su desarrollo:

Las consignas que se presentan a continuación son aportaciones extraídas de los siguientes autores: Ortega *et al.* (2012) y Ortega *et al.* (2015). Estas son:

- Fomentar que los jugadores, bajo supervisión del técnico deportivo, tomen el mayor número de decisiones tanto dentro como fuera del campo. Una de las pautas para ello podría ser dejarles establecer o modificar reglas a la hora de realizar las tareas.
- Plantear actividades flexibles en espacio y tiempo a utilizar, opciones de actuación, etc., con la finalidad de que el jugador pueda realizar propuestas o sugerencias.
- Llevar a cabo metodologías donde a los jugadores se les haga indagar: la resolución de problemas, la interrogación didáctica, etc.
- Fomentar la libertad de expresión de los jugadores resaltando sus propias iniciativas.
- Destacar las propuestas o sugerencias realizadas por los jugadores, remarcando aquellas intervenciones de los menos participativos.
- Realizar, siempre que sea posible, durante o tras terminar cada sesión, reuniones de grupo con el objetivo de valorar los aprendizajes adquiridos, conductas, sucesos, etc., e incluso realizar autoevaluaciones.

Tabla 7. Autonomía.

MOTIVACIÓN

Definición:

Con base en las definiciones que nos aportan varios autores como Kanfer (1994) o Weinberg y Gould (2007), la motivación se podría considerar como un aspecto psicológico que se encarga del manejo de tres componentes: dirección, intensidad y persistencia. Según Iso-Ahola y St. Clair (2000), la dirección se definiría como las metas que una persona quiere perseguir, la intensidad sería el esfuerzo que invertiría el individuo para lograr esas metas planteadas, y, por último, la persistencia haría referencia al tiempo que necesita el sujeto en la persecución de las mismas.

Justificación:

Teniendo en cuenta lo anterior, resalta la importancia de la que consta el desarrollo de la motivación en el adolescente, con el objetivo de conseguir en ellos las metas marcadas hacia el rechazo al consumo de sustancias. En este sentido, multitud de estudios han resaltado la importancia y los beneficios del desarrollo de la motivación a través del deporte, de entre los cuales, algunos de ellos defienden a dicho valor como un referente para fomentar la prevención de sustancias en el adolescente (Usán *et al.*, 2018).

Por tanto, teniendo en cuenta que un ejercicio físico sistematizado posee un poder de prevención respecto a ciertas conductas negativas (Cruz *et al.*, 2007), se considera trabajar la motivación a través del deporte con el uso de modelos pedagógicos que fomenten la interacción entre iguales, como, por ejemplo, el del aprendizaje cooperativo (Fernández-Río *et al.*, 2021). Mediante esta metodología, se desarrollarían altos niveles de autoconcepto, apariencia física y responsabilidad en la persona (Fernández-Río, 2002), siendo aspectos suficientemente relevantes para el desarrollo de la prevención hacia el consumo en la etapa de la adolescencia.

Valores que se relacionan con motivación: *reconocimiento, responsabilidad, aceptación, sentimiento de éxito.*

Estrategias para su desarrollo:

Las consignas que se presentan a continuación son aportaciones extraídas de los siguientes autores: Gimeno (2003); Ortega *et al.* (2014); González-Cutre (2017) y González-Cutre *et al.* (2021). Estas son:

- Mostrar pasión por lo que se hace. El técnico, en la medida de lo posible, debe intentar desarrollar en los jugadores actitudes positivas, utilizando un carácter integrador y no excluyente. Con esto se estará favoreciendo la participación y la adhesión a dicha práctica deportiva.
- Fomentar la participación activa del jugador a través de actividades dinámicas y significativas.
- Plantear tareas alcanzables y realizables, acorde al nivel de los jugadores, pero a su vez que estas supongan un reto.
- Hacer ver a cada jugador, y en mayor medida a los menos capaces, las mejoras que van consiguiendo. Esto se podría realizar mediante refuerzos positivos (*feedbacks* positivos).
- Diseñar tareas en las que exista como objetivo primordial la superación personal del jugador.
- Evitar aquellas actividades de eliminación en las que algún miembro del grupo se quede sin participar.
- Organizar cada sesión aprovechando al máximo el tiempo de práctica disponible. Así se previenen tiempos de espera en las actividades planteadas, evitando que los jugadores se aburran.
- Apostar por situaciones de aprendizaje diversas, realizando actividades novedosas sin caer en una monotonía.

Tabla 8. Motivación.

4 | Planteamiento de la sesión de entrenamiento

El diseño de una sesión de iniciación deportiva supone la organización y estructuración de una serie de actividades que giran en torno a un/os contenido/s, y que tienen como fin el conseguir unos objetivos previamente establecidos.

La sesión en cada uno de los entrenamientos debe tener fin en sí misma. Es decir, cada día que se entrene se debe aprovechar al máximo para que cada sesión incida en la motivación, en el aprendizaje, en las relaciones, en la salud y en el desarrollo integral de todos los jugadores (véase la tabla 9).

PROPUESTA DE EVOLUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LA SESIÓN
1. Explicar objetivos de la sesión (2 min).
2. Actividades psicomotrices y de colaboración (8-10 min).
3. Actividades de colaboración-oposición y progresión de las mismas (20-25 min).
4. Competiciones reducidas (10-12 min).
5. Competición estándar (10-15 min).
6. Reflexión final (3-5 min).

Tabla 9. Evolución de las actividades durante la sesión.

4.1. Organización y partes de la sesión

La forma tradicional de estructurar la sesión de Educación Física ha sido dividirla en tres partes: inicial, fundamental y final. A pesar de que sigue siendo válida esta forma de organizar la sesión, Méndez (1999) establece que se pueden (se deben) utilizar alternativas que presenten el entrenamiento de forma más global y entendible para los jugadores y jugadoras. Algunas de ellas podrían ser: plantear la posibilidad de eliminar los calentamientos analíticos tradicionales, inclusión del juego desde el principio de la sesión y no para el final, como ha sido tradicional. De esta forma, además, se aprovecharía mucho más el tiempo.

Este planteamiento debe ser bien entendido, y aunque la apuesta sea empezar con el desarrollo de los contenidos enfatizando lo lúdico desde el principio de la sesión, dichos juegos deberían estar bien planificados, evolucionando de forma correcta a lo largo de cada entrenamiento. Una posible propuesta podría ser la siguiente:

- Las primeras actividades deben servir para calentar, prepararse y concentrarse o recordar el trabajo de contenidos táctico-técnicos realizado en sesiones anteriores. Se utilizarán, preferentemente, actividades psicomotrices y de colaboración.
- A continuación, será importante que las actividades estén bien diseñadas para contribuir al desarrollo de los contenidos previstos, haya una evolución en las situaciones de juego y prever los descansos. En esta parte, la implicación del entrenador o entrenadora debe ser máxima. Se utilizarán, preferentemente, actividades de colaboración-oposición y progresión de las mismas.
- Por último, se diseñarán aquellas actividades destinadas a la competición (se utilizarán, preferentemente, situaciones de competición

básicas y complejas), así como aquellas en las que se trabajen tanto la vuelta a la calma como los estiramientos, si fuera necesario, para, posteriormente, evaluar el trabajo realizado.

4.2. Intervención del/de la entrenador/a

El técnico deportivo ejerce una gran influencia de líder al ser visto como un referente que proporciona las técnicas y estrategias necesarias en la práctica deportiva (Maestre *et al.*, 2018). Por tanto, su comportamiento y la forma de establecer una comunicación con sus jugadores influirá en el tipo de educación que ofrezca a los mismos (Viciano *et al.*, 2016), destacándose así el deber que tendrían que tener aquellas personas que trabajen en este contexto de poseer una formación adecuada, con la finalidad de fomentar y desarrollar unos valores deseables al impartir sus sesiones (Sánchez *et al.*, 2008) (véase figura 37).

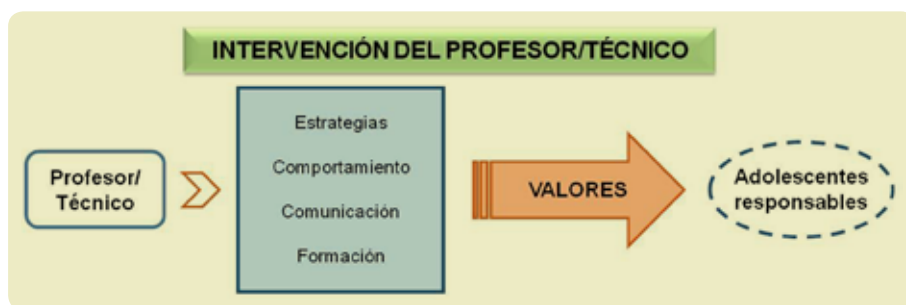


Figura 37. Características del profesor-técnico deportivo.

Con referencia a lo anterior, a modo de consigna, se sintetizan en cuatro sencillos apartados las características que parecen más importantes y que debe tener en cuenta siempre el entrenador o entrenadora a la hora de llevar a cabo sus sesiones de entrenamiento:

- Puntualidad máxima. Empezar y terminar a la hora prevista. Llegar siempre 10 min antes para organizar bien la sesión y poder tener un rato de comunicación con los jugadores y jugadoras.
- Al comienzo de la sesión se comentará brevemente a los jugadores y jugadoras lo que se va a realizar de forma global, y se aprovecha también para dar alguna información específica y particular.
- Adoptar una situación dinámica durante la sesión. No se debe estar parado nunca, constantemente se estará animando y corrigiendo

a los jugadores (conocimiento de resultados o *feedbacks* afectivos e interrogativos). Del mismo modo, se deberá utilizar, siempre que se pueda, una metodología de indagación y una comunicación asertiva.

- Dedicar un tiempo, al finalizar la sesión, para reflexionar sobre su desarrollo, y anotar algunas consideraciones que puedan servir para seguir mejorando.

4.3. Características educativas de la sesión de entrenamiento

A la hora de poder evaluar si las sesiones que utilizamos en la enseñanza del deporte con jóvenes practicantes ayudan a la promoción de valores educativos, es necesario e importante que podamos diseñar instrumentos que nos permitan realizar dicha valoración. De todos los aspectos que se podrían incluir, se destacan a continuación los que se consideran más importantes:

- **Información inicial.** Antes de comenzar la sesión propiamente dicha, el entrenador debe explicar a los jugadores los objetivos principales que se quieren conseguir en la misma. Entre ellos, debe recordar los valores y las estrategias que se llevarán a cabo durante su desarrollo.
- **Máxima participación.** Otro de los aspectos a valorar sería la participación de los jugadores en la sesión. Es necesario que todos participen por igual, independientemente del nivel de aptitud, con la finalidad de aprovechar el tiempo de aprendizaje, aumentar la motivación y aumentar la confianza de los jóvenes. Para ello, se deberían desechar actividades de eliminación, tiempos de espera largos, largas filas, etc.
- **Aspectos lúdicos.** Las actividades diseñadas se llevarán a cabo a través de juegos simples y algo más complejos que aumenten la motivación por la propia práctica.
- **Reto/superación/competición.** Para mejorar la motivación, las actividades incluirán, siempre que se pueda, retos a superar y situaciones de competición reducidas.
- **Toma de decisiones.** Incluir una implicación táctica mayor ayudará a un aumento en los niveles de creatividad y motivación, así como al desarrollo de aspectos lúdicos y del aprendizaje en el propio juego.
- **Normas para desarrollar valores.** Se deben incluir de forma progresiva normas que van a influir tanto en el desarrollo de las habilidades motrices como en el desarrollo de valores.

- **Comunicación del entrenador.** La comunicación por parte de los entrenadores debe ser empática, útil y positiva. Para ello, se utilizarán, preferentemente, conocimiento de resultados o *feedbacks* afectivos e interrogativos.
- **Reflexión final.** Una vez terminada la sesión, se debe realizar una breve reflexión sobre los contenidos trabajados (incluidos los valores), y el grado de consecución de los mismos.

Haciendo ahora referencia a lo anteriormente expuesto, donde se nombra la importancia que conllevaría el diseño de instrumentos que nos permitan realizar las distintas valoraciones de las sesiones impartidas, un ejemplo de ello podría ser la siguiente hoja de valoración propuesta (véase tabla 10). En ella encontraríamos una parte relacionada con la anotación de datos descriptivos, para pasar luego a los ítems que evaluarían aquellos aspectos concretos de cada sesión. Cada ítem se puntúa mediante una escala tipo Likert, con un rango entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo), obteniendo una puntuación máxima de hasta 40 puntos.

Los puntos obtenidos se corresponderían con la siguiente valoración:

35-40 pts.: Excelente. Eres un gran educador.

30-35 pts.: Bien. Puedes mejorar.

25-30 pts.: Pasable. Cumples, pero... cuidado.

< 25 pts.: No llegas. Tienes que mejorar.

HOJA DE VALORACIÓN EDUCACIÓN EN VALORES	
- ENTRENADOR/A: - FECHA SESIÓN: DURACIÓN: EDAD y N.º JUGAD.: - INSTALACIÓN: - OBJETIVOS PRINCIPALES: - CONTENIDOS PRINCIPALES:	
ÍTEM	VALORACIÓN (1 a 5)
1.- Información inicial sobre valores	
Observaciones valoración ítem 1:	

2.- Máxima participación	
Observaciones valoración ítem 2:	
3.- Aspectos lúdicos	
Observaciones valoración ítem 3:	
4.- Reto/superación/competición	
Observaciones valoración ítem 4:	
5.- Toma de decisiones	
Observaciones valoración ítem 5:	
6.- Normas para desarrollar valores	
Observaciones valoración ítem 6:	
7.- Comunicación del entrenador/a	
Observaciones valoración ítem 7:	
8.- Reflexión final	
Observaciones valoración ítem 8:	
PUNTUACIÓN FINAL	Hasta 40 p.
35-40 pts.: Excelente. Eres un gran educador. 30-35 pts.: Bien. Puedes mejorar. 25-30 pts.: Pasable. Cumples, pero... cuidado. < 25 pts.: No llegas. Tienes que mejorar.	Indicar puntuación y resultado cualitativo:
OBSERVACIONES:	

Tabla 10. Hoja de observación.

5 | Unidades didácticas

Una sesión de entrenamiento no se encuentra aislada en la programación, sino que, unida al resto de sesiones que tratan el mismo contenido, compondrá una unidad didáctica o microciclo de entrenamiento.

En este sentido, para terminar de la forma más práctica posible el capítulo, se anexan a continuación dos unidades didácticas para la iniciación al baloncesto y al fútbol. Las mismas se han intentado desarrollar incluyendo todas las orientaciones que se han ido exponiendo en los diferentes capítulos que componen este manual. Dicho esto, deben tomarse como referencia y deben ser los propios/as entrenadores/as los/as que hagan las adaptaciones necesarias para su contexto particular de actuación.

5.1. Unidad didáctica de iniciación al baloncesto

A. Título. *Encesta y diviértete*

La unidad didáctica presentada a continuación consta de 10 sesiones, incluyendo una primera sesión de evaluación inicial y una última donde realizamos una evaluación final. En la elaboración de las sesiones se han tenido en cuenta algunos aspectos con el fin de facilitar la organización y estructuración de las mismas. En este sentido, se explicitan los problemas tácticos y objetivos planteados, las instalaciones y el material necesario, valores desarrollados, observaciones, etc.

B. Edad/categoría

Aproximadamente, 10-12 años. Se correspondería con la categoría alevín.

C. Objetivos

- Fomentar el placer por el juego y la actividad física.
- Conocer las posibilidades de movimiento y mejorarlas.
- Valorar la mejora a través del trabajo personal.
- Fomentar la creatividad a través de actividades de descubrimiento.
- Conocer las reglas específicas de este deporte.
- Valorar la competición como un medio más de aprendizaje.
- Participar en competiciones escolares y extraescolares, adaptando las competiciones a nuestros intereses.
- Utilizar los contenidos técnico-tácticos aprendidos en situaciones reales de juego.
- Mejorar la salud a través de la mejora de las cualidades físicas.

D. Valores educativos

En esta unidad incidimos principalmente en los siguientes valores educativos:

- Motivación
- Igualdad.
- Tolerancia.
- Autoestima y confianza.
- Responsabilidad.
- Resiliencia.
- Socialización-compañerismo.
- Autonomía.
- Salud.

E. Contenidos específicos a desarrollar

Realmente no sería necesario indicar cuáles son los medios que se tienen que desarrollar, ya que es el/la propio/a entrenador/a quien mejor conoce el nivel y las necesidades de su alumnado. De todas formas, se señalan los más importantes y que en mayor medida se deben tener en cuenta:

- Aplicación de habilidades genéricas en el juego deportivo. Con intención de adaptar al máximo la enseñanza del baloncesto al alumnado participante en nuestra escuela deportiva, creemos que se debe comenzar utilizando las habilidades genéricas trabajadas anteriormente, pero aplicándolas en el baloncesto. La enseñanza progresiva de las reglas y la tecnificación irán convirtiéndolas en habilidades específicas.
- Medios individuales de ataque. Bote protección y velocidad, tiro normal, entradas a canasta por el lado dominante, paradas en uno y dos tiempos, rebote.
- Medios individuales de defensa. Postura, posición, interceptar balones.
- Medios colectivos de ataque. Pase-recepción en sus respectivas variantes.
- Para el aprendizaje de estos medios técnico-tácticos evolucionaremos desde situaciones de juego de 1x0 hasta situaciones de 5x5, a lo largo de la sesión, de la semana y de la temporada. De todas formas, hay que destacar que las situaciones que más utilizaremos durante la etapa de iniciación serían: 1x0, 1x1, 2x1, 2x2, 3x2, 3x3.

F. Metodología

El baloncesto es un deporte de colaboración-oposición. Esto conlleva unas implicaciones metodológicas realmente importantes a tener en cuenta:

- Partir de la comprensión del juego para ir avanzando hacia la tecnificación en el mismo. Por ejemplo, el jugador primero conoce las diferentes posibilidades que tiene para avanzar con el balón, y luego proponemos formas para mejorar técnicamente tanto el bote como el pase.
- Hacer reflexionar al alumnado sobre cómo afronta los retos y las tareas que le proponemos, de forma que le impliquemos activa y cognitivamente en su proceso de aprendizaje.
- Incorporación flexible y progresiva de las reglas.
- Utilizaremos preferentemente la técnica de enseñanza de indagación, y estilos de enseñanza como el descubrimiento guiado. Las actividades las plantearemos de forma global siempre que sea posible.

G. Evaluación

La característica fundamental de la evaluación, tal como hemos visto en el capítulo introductorio, es que debe ser continua, centrándose sobre todo en el proceso de aprendizaje del alumnado. Para ello podemos utilizar distintas herramientas: diario del profesor, portafolios, hojas de observación, etc. A modo de ejemplo, exponemos a continuación unas sencillas hojas de observación que pueden ser de utilidad para el profesor/entrenador (véase tabla 11) y para sus alumnos (véase tabla 12). Recuerda que son solo ejemplos que se deben modificar-cambiar-mejorar-adaptar a tu escuela deportiva.

FICHA VALORACIÓN DEL/DE LA ALUMNO/A												
Nombre: _____				Fecha nacimiento: _____								
DNI: _____		Teléfonos: _____ / _____ / _____										
Nombre del padre: _____				Nombre de la madre: _____								
Enfermedades/patologías: _____												
Ev. Inicial									Ev. Final			
1	2	3	4	ASPECTOS TÉCNICOS-TÁCTICOS					1	2	3	4
				Capaz de realizar un pase a un/a compañero/a con precisión Bota el balón en velocidad sin perder el control Capaz de dar un pase al espacio libre hacia un/a compañero/a Para bien la parada en un tiempo después del bote de velocidad Recibe un pase sin perder el control del balón Defiende correctamente al adversario con balón Defiende correctamente al adversario sin balón Lanza a canasta correctamente								

				Realiza correctamente la entrada a canasta por lado dominante Ocupa los espacios trabajados Se desmarca correctamente cuando el equipo tiene el balón Capaz de interceptar balón tras mal pase del/de la adversario/a Es consciente de las situaciones de superioridad numérica Es consciente de las situaciones de inferioridad numérica Mantiene posesión del balón con ayuda de compañeros/as Va al rebote tras un tiro de los/as adversarios/as				
1	2	3	4	VALORES EDUCATIVOS	1	2	3	4
				Respeto a compañeros/as y adversarios/as Trabaja en igualdad con los/as compañeros/as Está motivado/a a diario en los entrenamientos Respeto las normas y al/a la árbitro/a Obedece y respeta al/a la entrenador/a Se esfuerza por mejorar en cada entrenamiento Coopero con sus compañeros/as Participo activamente en las actividades Muestra autonomía en su comportamiento fuera y dentro del campo Disfruta de la práctica del baloncesto Tolerancia las decisiones de los demás aunque pueda no compartirlas Trabaja con autonomía cuando es necesario Es consciente de los valores que se le intentan fomentar Se esfuerza constantemente por mejorar				
1	2	3	4	HÁBITOS SALUDABLES	1	2	3	4
				Viene al entrenamiento con ropa deportiva Suele beber agua antes, durante y después del entrenamiento Respeto las normas de seguridad Trae ropa para cambiarse después del entrenamiento Suele ducharse al terminar el entrenamiento				

1. Nunca 2. Algunas veces 3. A menudo 4. Siempre

Tabla 11. Ficha de observación para el profesor-entrenador.

CONTROL DE ASISTENCIA								
Fecha								
Fecha								
OBSERVACIONES								

H. Sesiones desarrolladas



Exponemos en primer lugar un cuadro resumen donde podemos ver las sesiones que vamos a desarrollar en esta unidad (véase tabla 13). Posteriormente las desarrollamos con mayor detenimiento.







FICHA AUTOVALORACIÓN DEL/DE LA ALUMNO/A			
Nombre: _____			
	Nunca	A veces	Siempre
Puedo realizar pases constantes a compañeros/as de forma precisa			
Puedo botar el balón con ambas manos sin perder su control			
Soy capaz de dar un pase al espacio libre a un/a compañero/a			
Puedo recibir un pase sin perder el control del balón			
Me resulta fácil superar a mi adversario/a cuando tengo el balón			
Me resulta fácil esquivar a mi adversario/a cuando no tengo el balón			
Voy al rebote cuando hay un tiro a canasta de los/as oponentes			
Lanzo correctamente a canasta			
Conozco los espacios de juego por donde debemos jugar			
Apoyo a los/as compañeros/as siempre que puedo			
Intento recuperar el balón cuando lo perdemos			
Sé cuando se produce una situación de superioridad numérica			
Sé cuando se produce una situación de inferioridad numérica			
Puedo mantener la posesión del balón cuando boto			
Realizo correctamente la entrada a canasta por el lado dominante			
Soy consciente de los valores que se me intentan fomentar			
Me encanta la práctica del baloncesto			
Respeto a mis compañeros/as y adversarios/as			
Todos/as debemos tener las mismas oportunidades			
Respeto las normas y al/a la árbitro/a			
Suelo obedecer al/a la entrenador/a			
Me esfuerzo por mejorar			
Coopero constantemente con mis compañeros/as			
Participo adecuadamente en los entrenamientos y partidos			
Muestro autonomía dentro y fuera del campo			
Soy consciente de que hay que tolerar las decisiones de los demás			
Acudo al entrenamiento con ropa deportiva			
Bebo agua antes, durante y después de entrenar			
Traigo ropa para cambiarme después del entrenamiento			
Suelo ducharme tras el entrenamiento o el partido			
Los juegos que más me gustan son: ¿Por qué?:			
Los juegos que menos me gustan son: ¿Por qué?:			

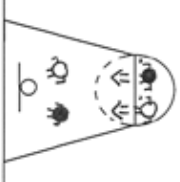
Tabla 12. Ficha de autovaloración para el alumno/a.



Sesión	Objetivos y contenidos principales
1	Aplicación de habilidades genéricas 1.
2	Aplicación de habilidades genéricas 2.
3	Avance y mantenimiento de la posesión del balón: bote protección y bote velocidad.
4	Avance y mantenimiento de la posesión del balón: paradas y arrancadas.
5	Mantenimiento y progresión: pase-recepción.
6	Consecución de puntos: tiro.
7	Consecución de puntos: entrada.
8	Recuperar la posesión del balón: rebote, interceptación.
9	Síntesis y recapitulación de los objetivos anteriores.
10	Partido amistoso con otro equipo de la misma categoría.




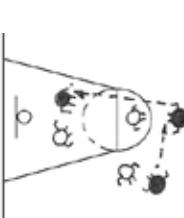


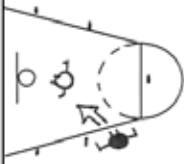
Tabla 13. Resumen de las sesiones a desarrollar.

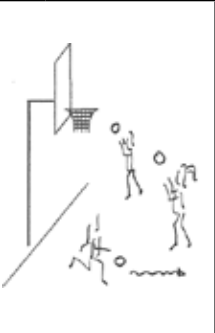

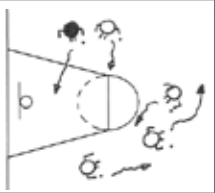
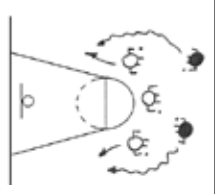
ENCESTA Y DIVIÉRTETE			
N.º Sesión: 1	Duración: 60 min	Edad: 10-12 años	N.º Alumnos/as: 20
Instalación: pista <i>minibasket</i> .		Material: balones <i>minibasket</i> , aros, conos.	
Problema táctico: ¿qué posibilidades motrices tenemos? Contenidos técnico-tácticos: bote, pase, tiro.		Objetivos: iniciar al alumnado en la práctica del baloncesto.	
Valores educativos: igualdad, tolerancia, autoestima, socialización, salud.			
Preparación teórica de la sesión. Reunir al grupo para informar sobre la sesión y otros aspectos necesarios (2-3 min).			
1.- Cada alumno/a con su balón de <i>minibasket</i> experimenta todas las posibilidades: bote, cambios dirección, cambios de mano, lanzamientos a canasta, intercambio de balones, cambios de ritmo y velocidad, etc. Reflexiones: ¿qué posibilidades tenéis?, ¿qué habilidades se pueden practicar?			5 min
2.- En media pista, cada alumno/a con su balón bota intentando mantenerlo y prueba a quitárselo a los demás. A la voz del/de la profesor/a, todos/as botan hacia canasta y realizan un lanzamiento. Variante: igual, pero ahora en vez de botar, intercambiamos el balón mediante pases con el resto de compañeros/as. A la voz del/de la profesor/a, todos/as botan hacia canasta y realizan un lanzamiento.			5 min






<p>3.- Situaciones de 1x1 en un cuarto de campo. Cuando alguien consigue 2 canastas, se cambia de compañero/a.</p> <p>Variante: limitar el número de botes, iniciar las reglas relacionados con el bote.</p> <p>Reflexiones: ¿con qué brazo estás botando?, ¿con cuál botas mejor?, ¿cómo haces para que no te quiten el balón?, ¿te gustan estos juegos?</p>		<p>8 min</p>
<p>4.- Por parejas con un balón desde medio campo. Carrera de relevos a ver qué pareja hace antes 5 encestes: compañero/a con balón bota hacia canasta, se para y realiza un tiro, vuelve botando y se la pasa al compañero/a que sale hacia la otra canasta. Así sucesivamente.</p> <p>Variante: tirar en cada canasta hasta encestar, posibilidad de quitar el balón al resto de compañeros/as mientras botamos.</p> <p>Reflexiones: ¿cómo botas tan rápido?, ¿por qué lo haces tan bien?</p>		<p>5 min</p>
<p>5.- Por parejas con un balón desde medio campo (cambiamos las parejas). A ver qué pareja realiza antes cinco encestes realizando pase-recepción de canasta a canasta. No vale botar.</p> <p>Variante: posibilidad de poder interceptar el balón de los/as compañeros/as a la vez que progresamos con el nuestro.</p>		<p>5 min</p>
<p>6.- Situaciones de 2x2 (cambiamos las parejas), hacemos el juego de los 5 pases. Cada vez que conseguimos 5 pases: 1 punto</p> <p>Variante: permitir botar al/a la compañero/a que lleva el balón</p> <p>Reflexiones: ¿cómo y dónde pasas?, ¿qué podemos hacer para trabajar mejor en grupo?</p>		<p>10 min</p>
<p>7.- Por parejas con un balón nos situamos en un lugar alrededor de la zona restringida. El que tiene balón lanza a canasta, coge el rebote y se lo pasa a su compañero/a. Con esta organización, vemos qué pareja es capaz de meter antes 6 canastas.</p> <p>A la voz del/de la profesor/a cambiamos corriendo de canasta.</p> <p>Reflexiones: ¿cómo tiras?, ¿cómo hay que tirar?, ¿en qué puedes mejorar?</p>		<p>7 min</p>
<p>8.- Partido reducido de 2x2 en medio campo (cambiamos las parejas). El/La jugador/a con balón puede dar un máximo de tres botes. Además, si bota el balón y lo coge no puede volver a botar.</p> <p>Variante: bote libre.</p> <p>Reflexiones: ¿cuáles son las principales dificultades que encontráis?, ¿entiendes las reglas relacionadas?</p>		<p>10 min</p>

<p>9.- En grupos de 4 hacemos tiros libres. Mientras dos están lanzando (hacen tres tiros consecutivos), los/as otros/as dos cogen el rebote y le pasan los balones. Reflexiones: todos/as tienen que conseguir encestar, e ir mejorando en cada sesión.</p>		<p>5 min</p>
<p>Observaciones. Reflexionamos sobre lo que vamos a trabajar en esta unidad didáctica. Importancia del trabajo en grupo y de la igualdad. Hablamos sobre aspectos relacionados con la salud: traer agua, ropa para cambiarse, fruta para después del entrenamiento.</p>		



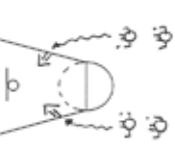

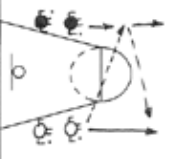

<p style="text-align: center;">ENCESTA Y DIVIÉRTETE</p>			
<p>N.º Sesión: 2</p>	<p>Duración: 60 min</p>	<p>Edad: 10-12 años</p>	<p>N.º Alumnos: 20</p>
<p>Instalación: pista <i>minibasket</i></p>		<p>Material: balones <i>minibasket</i>, aros, conos.</p>	
<p>Problema táctico: resolver los problemas que se plantean por la inclusión de reglas. Contenidos técnico-tácticos: bote, pase, tiro, paradas, interceptar balones.</p>		<p>Objetivos: iniciar al alumno en la práctica del baloncesto, diferenciar el trabajo genérico del específico, trabajar en grupo y ser tolerante.</p>	
<p>Valores educativos: igualdad, tolerancia, autoestima, socialización, salud.</p>			
<p>Preparación teórica de la sesión. Reunir al grupo para informar sobre la sesión y otros aspectos necesarios (2-3 min).</p>			
<p>1.- Cada alumno con su balón de <i>minibasket</i> experimenta todas las posibilidades: bote, cambios dirección, cambios de mano, lanzamientos a canasta, intercambio de balones, cambios de ritmo y velocidad, etc. Reflexiones: ¿qué posibilidades tenéis?, ¿qué habilidades se pueden practicar?</p>		<p>5 min</p>	
<p>2.- Por parejas pase-recepción de canasta a canasta, mientras 3-4 compañeros/as sin balón intentan interceptar y molestar los pases. Cada minuto se van cambiando a los <i>ladrones</i> de balones. Variante: permitir botar a los compañeros que se pasan el balón. Reflexiones: ¿qué haces para proteger el balón?, ¿en qué te ayuda tu compañero?, ¿te gusta la actividad?</p>		<p>5 min</p>	


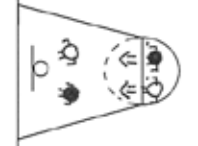
<p>3.- Por parejas con un balón desde fuera del área restringida. A la voz: bote de velocidad, parada y tiro. Se tira hasta conseguir canasta (1, 2 o 3 veces máximo). Aprovechamos para introducir las reglas relacionadas. Variante: carrera de relevos (2 o 3 compañeros/as máximo). Reflexiones: ¿en cuántos pasos te has parado?, ¿cuántos nos permite el reglamento?, ¿alguien puede explicar alguna regla relacionada?, ¿qué estamos haciendo bien?</p>		<p>5 min</p>
<p>4.- Competición reducida de 1x1. Dos conos, uno a cada lado hacen de porterías. Para conseguir punto hay que darle al cono. Se puede limitar el número de botes. Variante: hacen de porterías dos aros colgados.</p>		<p>8 min</p>
<p>5.- Grupos de tres en medio campo, dos se pasan el balón mientras uno/a intenta interceptarlo. A la voz del/de la profesor/a, quien tiene el balón progresa botando hacia canasta mientras los/as dos compañeros/as intentan impedirlo. Reflexiones: ¿a quién defiendes?, ¿cómo interceptas el balón?, ¿qué responsabilidades tienes como defensor?, ¿y cómo atacante?</p>		<p>7 min</p>
<p>6.- Situaciones de 2x2 (cambiamos las parejas), hacemos el juego de los 5 pases. Cada vez que conseguimos 5 pases: 1 punto. Variante: permitir botar a quien lleva el balón. Reflexiones: ¿cómo pasas?, ¿dónde pasas?, ¿qué podemos hacer para trabajar mejor en grupo?</p>		<p>8 min</p>
<p>7.- Partido normal de 3x3 en medio campo. A la voz del/de la profesor/a se cambian los equipos que están compitiendo. Variante: se puede limitar el número de botes o pases.</p>		<p>7 min</p>
<p>8.- Partido tradicional de 5x5 en todo el campo. El/La profesor/a va realizando cambios constantes. Reflexiones: ¿por qué es importante el juego en equipo?, ¿por qué hay que jugar con todos los/las compañeros/as?</p>		<p>10 min</p>
<p>9.- Por parejas, cinco tiros consecutivos desde las cinco posiciones fundamentales. Mientras uno/a está lanzando, el/la compañero/a le pasa el balón. Contamos los encestes. Reflexiones: ¿es importante estar concentrados?, ¿es importante reconocer la responsabilidad de cada uno/a en el equipo?</p>		<p>5 min</p>
<p>Observaciones. Hay que jugar con todos/as los/as compañeros/as; todos/as somos importantes; es importante ir aprendiendo las reglas.</p>		



ENCESTA Y DIVIÉRTETE			
N.º Sesión: 3	Duración: 75 min	Edad: 10-12 años	N.º Alumnos/as: 20
Instalación: pista <i>minibasket</i> .		Material: balones <i>minibasket</i> , aros, conos.	
Problema táctico: avance y mantenimiento de la posesión del balón. Contenidos técnico-tácticos: bote de protección y bote de velocidad.		Objetivos: aprender y mejorar el <i>dribling</i> en baloncesto, aprender reglas relacionadas, buscar la máxima participación.	
Valores educativos: autonomía, responsabilidad, igualdad, autoestima, salud.			
Preparación teórica de la sesión. Reunir al grupo para informar sobre la sesión y otros aspectos necesarios (2-3 min).			
Calentamiento libre y de forma autónoma tal como se ha explicado. Reflexiones: ¿qué tipo de actividades debemos realizar? 1.- Por parejas. Ambos miembros con balón. Uno se sitúa delante y realiza todo tipo de botes, cambios de dirección, paradas, etc. El otro le sigue a un metro de distancia. A la voz del/de la profesor/a: cambio de rol. 2.- Seguimos por parejas. Un miembro intenta progresar botando los balones a la vez. A la voz del/de la profesor/a se cambia el rol. Reflexiones: ¿qué problemas encuentras?, ¿por qué no eres capaz de botar a la vez ambos balones?			8 min
3.- Todos/as con balón realizando bote y cambios de dirección de canasta a canasta. A la voz del/de la profesor/a contamos quién es capaz de hacer dos encestes. Variante: a la vez que se bota se puede quitar el balón a los/as compañeros/as. Reflexiones: ¿eres capaz de botar sin mirar el balón?, ¿a qué compañeros/as intentas quitar el balón?, ¿a qué altura se debe botar?			7 min
4.- Todos/as con balón, intentamos quitar el balón a los/as compañeros/as a la vez que mantenemos el nuestro. Vamos limitando cada vez el espacio. Variante: a quien le quiten el balón sigue jugando, pero sin él.			5 min
5.- Varios/as compañeros/as (2, 3, 4) permanecen en la línea central botando el balón. El resto tienen que conseguir pasar al otro lado sin que los/as del centro consigan tocarles. A quienes toquen se intercambia el rol. Reflexiones: ¿qué tipo de bote hay que utilizar?, ¿cuándo hay que hacer un cambio de ritmo?, ¿con qué brazo botas?			8 min



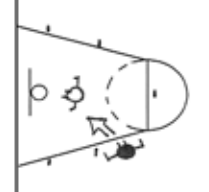




<p>6.- Carreras de relevos hacia canasta botando el balón. Vemos qué pareja o trío hace antes 5 encestes.</p> <p>Variantes: incluir cambios de dirección, incluir la posibilidad de robar balón a los/as compañeros/as.</p> <p>Reflexiones: ¿qué diferencias existen entre el bote de velocidad y el de protección?, ¿recordáis las reglas relacionadas?</p>		<p>7 min</p>
<p>7.- Partidos reducidos de 1x1 en medio campo. Quien hace de defensa tiene que mantener un balón botando.</p> <p>Variante: limitar número de botes a quien ataca.</p>		<p>8 min</p>
<p>8.- Partido 2x2 en medio campo en el que es obligatorio botar el balón siempre antes de pasarlo.</p> <p>Variante: igual pero quien bota puede dar un máximo de tres botes.</p> <p>Reflexiones: ¿por qué limitamos el bote?, ¿cuándo se debe botar?</p>		<p>7 min</p>
<p>9.- 4x4x4 constante.</p> <p>Variante: adaptarse al número de jugadores/as que se tiene: (3x3x3, 3x4x3, etc.), limitar el número de pases, de botes.</p>		<p>10 min</p>
<p>10.- 5x5 en todo el campo. El/La profesor/a hace cambios constantes de jugadores/as.</p>		<p>10 min</p>
<p>Observaciones. Reflexionar sobre la evolución constante de todos/as los/as jugadores/as, la responsabilidad de cada uno/a, fomentar la autonomía y la libertad en el juego y en la vida.</p>		






<p style="text-align: center;">ENCESTA Y DIVIÉRTETE</p>			
<p>N.º Sesión: 4</p>	<p>Duración: 75 min</p>	<p>Edad: 10-12 años</p>	<p>N.º Alumnos: 20</p>
<p>Instalación: pista <i>minibasket</i>.</p>		<p>Material: balones <i>minibasket</i>, aros, conos.</p>	
<p>Problema táctico: avance y mantenimiento de la posesión del balón.</p> <p>Contenidos técnico-tácticos: paradas y arrancadas.</p>		<p>Objetivos: ser capaz de parar de forma equilibrada tras bote de velocidad, mejorar la confianza y la autoestima.</p>	
<p>Valores educativos: motivación, autoestima, salud.</p>			
<p>Preparación teórica de la sesión. Reunir al grupo para informar sobre la sesión y otros aspectos necesarios (2-3 min).</p>			

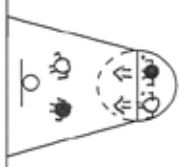
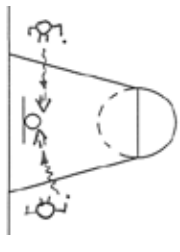
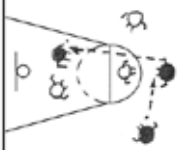
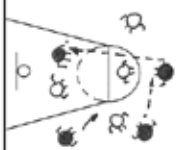
<p>1.- Por parejas. Un miembro lanza a canasta desde la posición que quiera cada vez, mientras el otro va al rebote y vuelve a pasarle el balón. Cada cinco tiros cambiamos de rol.</p>		<p>7 min</p>
<p>2.- Cada jugador/a bota de forma individual por todo el campo haciendo diferentes cambios de dirección. A la voz del/de la profesor/a tienen que hacer una parada en uno o dos tiempos. Aprovechamos para explicar las reglas relacionadas. Reflexiones: ¿cuántos pasos dais para pararos?, ¿cuántos nos permite el reglamento?, ¿por qué lo hacéis tan bien?</p>		<p>5 min</p>
<p>3.- Hacemos cuatro grupos. Cada grupo se sitúa en una esquina del campo (un balón por jugador/a). Cada jugador/a con balón a la voz de su profesor/a arranca hacia canasta, bota paralelo a la línea de fondo, hace una parada y un tiro cercano. Después, coge su rebote y cambia a la fila del otro lado. Aprovechamos para explicar las reglas relacionadas. Variante: hacemos una competición a ver qué grupo consigue antes 10 encestes. Reflexiones: ¿por qué solo realizáis un tipo de parada?, ¿podéis intentar el otro tipo?</p>		<p>10 min</p>
<p>4.- Igual al anterior, pero ahora se sale frente a canasta, desde la prolongación de tiros libres.</p>		<p>8 min</p>
<p>5.- 1x1 en cada cuarto de campo. Quien defiende no puede entrar en el área restringida, por lo que quien ataca, cuando supere al/a la defensor/a no tiene posición para realizar un parada cercana a canasta correctamente. Variante: juego libre sin limitaciones para quien defiende.</p>		<p>7 min</p>
<p>6.- Hacemos dos filas bajo cada canasta. Por parejas, con un balón, hacemos pase recepción hasta medio campo. A partir de ahí, quien tiene balón hace bote de velocidad, parada cercana y tiro. El/La compañero/a coge el rebote y vuelve a lanzar. Después, nos quedamos en esa canasta para salir al contrario cuando toque.</p>		<p>10 min</p>
<p>7.- Partido reducido de 2x2 en medio campo. Los encestes normales valdrán 2 puntos, mientras que los encestes tras una correcta parada valdrán 3 puntos. Reflexiones: ¿te es fácil hacer la parada?, ¿qué dificultades encuentras?, ¿qué has mejorado?</p>		<p>8 min</p>

<p>8.- Partido normal de 5x5.</p>		<p>10 min</p>
<p>9.- En grupos de 4, hacemos tiros libres. Mientras dos están lanzando (hacen tres tiros consecutivos), otros/as dos cogen el rebote y le pasan los balones.</p>		<p>5 min</p>
<p>Observaciones. Cada uno/a comenta lo que está mejorando, y cómo se siente en el grupo. Se proponen normas para mejorar el clima del entrenamiento.</p>		






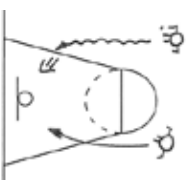
<p style="text-align: center;">ENCESTA Y DIVIÉRTETE</p>			
<p>N.º Sesión: 5</p>	<p>Duración: 75 min</p>	<p>Edad: 10-12 años</p>	<p>N.º Alumnos/as: 20</p>
<p>Instalación: pista <i>minibasket</i>.</p>		<p>Material: balones <i>minibasket</i>, aros, conos.</p>	
<p>Problema táctico: Mantenimiento y progresión Contenidos técnico-tácticos: pase-recepción</p>		<p>Objetivos: Aprender la necesidad de trabajar en grupo, aprender a jugar sin botar, usar todo tipo pases.</p>	
<p>Valores educativos: tolerancia y compañerismo, motivación, salud.</p>			
<p>Preparación teórica de la sesión. Reunir al grupo para informar sobre la sesión y otros aspectos necesarios (2-3 min).</p>			
<p>1.- Por parejas, pase-recepción de canasta a canasta. Al llegar, parada y tiro. Los/Las compañeros/as van lanzando de forma alternativa. Variante: el/la compañero/a que no realiza el tiro va al rebote y vuelve a tirar desde donde lo coja.</p>		<p>5 min</p>	
<p>2.- Igual al anterior, pero ahora el/la profesor/a va situando algunos/as jugadores/as que intentan quitar balones a los demás. Estos/as <i>ladrones/as</i> de balones van cambiando constantemente. Variante: cada pareja con dos balones. Reflexiones: ¿cómo pasas para que no te quiten el balón?, ¿cuáles son las razones principales por las que se está mejorando tanto?</p>		<p>8 min</p>	

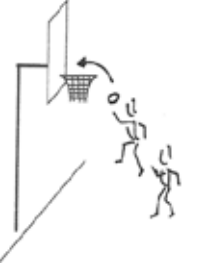



<p>3.- Cambiamos de pareja. Por parejas pase-recepción de canasta a canasta. Competimos ahora para ver qué pareja consigue antes 8 canastas. Es necesario cambiar el tipo de pase cada vez</p> <p>Variante: a la vez que se hace la progresión se pueden molestar los pases de los/as compañeros/as.</p> <p>Reflexiones: ¿qué pases hacéis?, ¿qué variantes podemos realizar?, ¿en qué te ayudan los/as compañeros/as?</p>		<p>7 min</p>
<p>4.- En grupos de seis: 2x2x2. Juego de los pases. A ver qué pareja consigue cinco pases seguidos sin que la intercepten las otras.</p> <p>A los cinco minutos, cambiamos para competir con otras parejas.</p> <p>Variante: se permite dar un bote al/a la jugador/a que recibe el balón antes de dar el pase.</p>		<p>8 min</p>
<p>5.- Juego de tiro por parejas desde las cinco posiciones básicas. Mientras un miembro de la pareja está lanzando el otro coge el rebote y le pasa.</p>		<p>5 min</p>
<p>6.- Partido de 3x3 en medio campo. No vale botar, solo pase-recepción.</p> <p>Variante: permitir un bote al poseedor del balón.</p> <p>Reflexión: ¿hacia dónde pasas cada vez?, ¿para qué sirve el bote antes del pase?</p>		<p>7 min</p>
<p>7.- Mismas reglas que la actividad anterior, pero ahora 3x3x3 constante en medio campo longitudinal.</p> <p>Variante: permitir un bote al poseedor del balón.</p>		<p>10 min</p>
<p>8.- Situación de 2x2 en medio campo. Cada canasta vale dos puntos, y cada cuatro pases sin que nos intercepten el balón valdría un punto.</p> <p>Reflexiones: ¿qué hacen bien los equipos para puntuar?</p>		<p>10 min</p>
<p>9.- Partido normal 5x5 en todo el campo. Cada canasta vale dos puntos, y cada cuatro pases sin que nos intercepten el balón valdría un punto.</p>		<p>5 min</p>
<p>Observaciones. ¿Por qué es tan importante para el grupo saber pasar bien? ¿Cómo podemos animar más a los/as compañeros/as?</p>		

ENCESTA Y DIVIÉRTETE			
N.º Sesión: 6	Duración: 75 min	Edad: 10-12 años	N.º Alumnos/as: 20
Instalación: pista <i>minibasket</i> .		Material: balones <i>minibasket</i> , aros, conos.	
Problema táctico: consecución de puntos. Contenidos técnico-tácticos: tiro.		Objetivos: iniciar el aprendizaje del tiro, ganar en confianza.	
Valores educativos: autoestima y confianza, resiliencia, tolerancia, salud.			
Preparación teórica de la sesión. Reunir al grupo para informar sobre la sesión y otros aspectos necesarios (2-3 min).			
1.- Bote, cambios de dirección y paradas cercanas para tirar. Norma: obligatorio lanzar con un solo brazo. Variante: si no se encesta al primer tiro, cogemos el rebote y volvemos a tirar por segunda vez. Reflexiones: ¿qué dificultades encuentras al lanzar con un solo brazo?			7 min
2.- Igual al anterior, pero ahora el/la profesor/a va situando algunos/as jugadores/as que intentan quitar balones a los demás. Estos/as <i>ladrones/as</i> de balones van cambiando constantemente. Variante: cada pareja con dos balones. Reflexiones: ¿cómo pasas para que no te quiten el balón?, ¿cuáles son las razones principales por las que se está mejorando tanto?			8 min
3.- Parejas. Un miembro realiza pases continuos al otro, que va tirando desde distintas posiciones elegidas por él. Cada cinco pases cambio de rol. Insistimos en lanzar con un brazo, e introducimos el concepto de piernas orientadas a canasta. Variante: ver quién encesta más. Después de cada reto, con un/a compañero/a, cambiamos de pareja.			7 min
4.- Situaciones de 1x1 en un cuarto de campo. Cada canasta vale dos puntos, darle al cuadro pequeño vale un punto. A los 4 min, cambiamos de compañero/a con quien jugar. Reflexiones: ¿de qué distancia te es más fácil lanzar?, ¿desde qué posiciones?, ¿de dónde te es más difícil?			8 min
5.- Igual al anterior, pero ahora situaciones de 2x2.			8 min



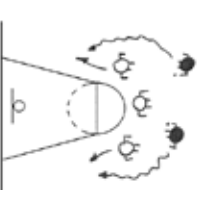
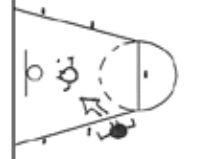
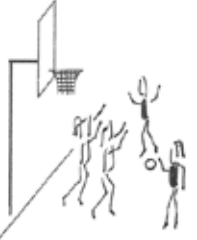


<p>6.- Tiros libres. Insistimos en lanzar con un solo brazo, piernas equilibradas y orientadas hacia canasta. Reflexiones: ¿es importante concentrarse?, ¿por qué?</p>		<p>5 min</p>
<p>7.- Desde el lateral, bote de velocidad, parada cercana y tiro. Después del tiro: rebote, bote hacia el lado contrario para pasar y cambiar de fila. Variante: permitir estorbar al/a la compañero/a que hace lo mismo desde el otro lado del campo. Reflexiones: ¿qué acciones estamos encadenando?, ¿cuáles de ellas tienes que mejorar?, ¿te das cuenta de la importancia de participar constantemente?</p>		<p>7 min</p>
<p>8.- Situación de 3x3 en medio campo sin poder botar. Variante: permitir un bote. Reflexiones: ¿nos ayuda la competición a mejorar?, ¿cómo debemos afrontar la competición?</p>		<p>10 min</p>
<p>9.- Partidos de 4x4 en todo el campo. Reflexiones: ¿nos ayuda la competición a mejorar?, ¿cómo debemos afrontar la competición?</p>		<p>10 min</p>
<p>Observaciones. Repasamos las reglas que estamos aprendiendo. Hablamos sobre la tolerancia. Reflexionamos sobre el trabajo diario y la importancia de la competición como medio de motivación y aprendizaje.</p>		

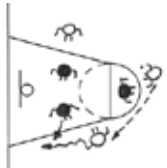

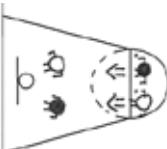
<p style="text-align: center;">ENCESTA Y DIVIÉRTETE</p>			
<p>N.º Sesión: 7</p>	<p>Duración: 75 min</p>	<p>Edad: 10-12 años</p>	<p>N.º Alumnos/as: 20</p>
<p>Instalación: pista <i>minibasket</i>.</p>		<p>Material: balones <i>minibasket</i>, aros, conos.</p>	
<p>Problema táctico: ¿de qué forma podemos conseguir puntos? Contenidos técnico-tácticos: entrada a canasta.</p>		<p>Objetivos: buscar distintas soluciones para conseguir puntuar, aumentar la motivación.</p>	
<p>Valores educativos: autoestima y confianza, motivación, resiliencia, igualdad, tolerancia, salud.</p>			
<p>Preparación teórica de la sesión. Reunir al grupo para informar sobre la sesión y otros aspectos necesarios (2-3 min).</p>			


<p>1.- De forma individual. Con un balón, vamos haciendo tiros a canasta desde muy cerca con el objetivo de puntuar constantemente: tiro cercano, rebote, tiro de nuevo, etc. Variante: a la voz del/de la profesor/a a ver quién consigue antes 10 canastas. Los fallos restan.</p>		<p>5 min</p>
<p>2.- De forma individual. Con un balón, vamos haciendo tiros a canasta desde muy cerca. Después de cada enceste, nos vamos alejando un paso. Si se falla, se acerca un paso. Reflexiones: ¿cómo orientas el cuerpo?, ¿cómo tienes colocadas las piernas?, ¿y el brazo?, ¿aunque falles hay que seguir intentándolo motivados?</p>		<p>5 min</p>
<p>3.- Cada jugador/a, con un balón, bota por todo el campo haciendo cambios de dirección a la vez que intenta quitar balón a los/as compañeros/as. Cuando estamos cerca de canasta, hacemos parada en un tiempo cercana y tiro. Reflexiones: ¿estás orientando bien el codo?, ¿cuántos encestes llevas?, ¿estamos mejorando todos/as el tiro?</p>		<p>5 min</p>
<p>4.- Igual, pero ahora, al llegar a canasta, intentamos dar dos pasos en carrera y lanzamiento (entrada a canasta). Reflexiones: ¿por la derecha cuál es la combinación de pasos?, ¿a que es fácil conseguir canasta así?</p>		<p>5 min</p>
<p>5.- Cada uno/a con su balón se sitúa al borde del área restringida. Desde ahí, damos dos pasos sin botar y lanzamos a canasta. Variante: misma situación, pero ahora mantenemos botando el balón. A la voz del/de la profesor/a cogemos rápido el balón y damos dos pasos hacia canasta y tiro. Reflexiones: ¿por dónde realizas mejor la entrada?</p>		<p>5 min</p>
<p>6.- Por parejas desde el centro del campo: bote hacia canasta, entrada y tiro, rebote, bote de vuelta y pase al/a la compañero/a, que sale hacia la canasta contraria. Variante: se puede molestar a los demás mientras botan, competición de entradas. Reflexiones: ¿qué motivantes son las entradas?, ¿qué rápido encestamos?, ¿cuántas hemos encestado?</p>		<p>8 min</p>





<p>7.- En un cuarto de campo 1x1, intentando puntuar siempre a través de entradas a canasta. Variante: para facilitar la labor, quien defiende mantiene un balón botando. Reflexiones: responsabilidades del ataque y la defensa.</p>		<p>8 min</p>
<p>8.- Igual, pero en medio campo. De esta forma, quien ataca tiene más espacio para jugar. Juegan dos parejas de forma simultánea en cada canasta. Variante: 2x2. Reflexiones: responsabilidades del ataque y la defensa, con compañeros/as es más motivante.</p>		<p>7 min</p>
<p>9.- 5x5 en todo el campo. Reflexiones: ¿en qué ocasiones es más adecuado realizar entradas a canasta?, ¿en cuáles es mejor hacer paradas?</p>		<p>15 min</p>
<p>10.- Individualmente, con un balón entradas a canasta desde distintos lugares, elegidos por los/as alumnos/as. Reflexiones: cada uno/a se responsabiliza de encestar, al menos, 5-6 entradas.</p>		<p>10 min</p>
<p>Observaciones. Reflexionamos sobre la evolución individual y aspectos a mejorar en el comportamiento, y sobre el trabajo diario y la importancia de la motivación</p>		

<p style="text-align: center;">ENCESTA Y DIVIÉRTETE</p>			
<p>N.º Sesión: 8</p>	<p>Duración: 75 min</p>	<p>Edad: 10-12 años</p>	<p>N.º Alumnos/as: 20</p>
<p>Instalación: pista <i>minibasket</i>.</p>		<p>Material: balones <i>minibasket</i>, aros, conos.</p>	
<p>Problema táctico: Recuperar la posesión del balón. Contenidos técnico-tácticos: rebote, interceptación.</p>		<p>Objetivos: motivar al alumnado por la defensa, entender la necesidad del trabajo individual de cada uno y en grupo.</p>	
<p>Valores educativos: compañerismo, tolerancia, motivación, resiliencia, salud.</p>			
<p>Preparación teórica de la sesión. Reunir al grupo para informar sobre la sesión y otros aspectos necesarios (2-3 min).</p>			



<p>1.- Individualmente, con un balón, bote cambiando de dirección por toda la pista. Al llegar a canasta, realizamos entrada y vamos al rebote.</p>		<p>5 min</p>
<p>2.- Igual al anterior, pero ahora varios/as compañeros/as sin balón intentan quitar el balón, quitar el rebote, estorbar las entradas, etc. Reflexiones: hay que mantener la concentración y no dar por perdido ningún balón.</p>		<p>5 min</p>
<p>3.- Todos/as los/as jugadores/as con balón menos tres que hacen de <i>ladrones/as</i>. Quienes tienen balón deben hacer bote de protección y velocidad para que los/as <i>ladrones/as</i> no les quiten el balón. Estos pueden salvarse entrando en diferentes aros que hemos situado en la pista. Cada 2 min, cambio de roles. Reflexiones: robar-recuperar un balón es una gran aportación al equipo. Hay que echarle muchas ganas.</p>		<p>8 min</p>
<p>4.- 1x1, ambos/as con balón. Competimos a ver quién quita más veces el balón al/a la compañero/a. A la voz del/de la profesor/a bote de velocidad y entrada a canasta. Reflexiones: ¿cuántos has robado?, ¿con qué brazo debemos botar?, ¿a qué altura?, ¿hacia donde debemos mirar?</p>		<p>7 min</p>
<p>5.- Situaciones de 2x2. Puntuación: tiro normal (1 pto.), entrada (2 pto.), rebote, tanto en ataque como en defensa (1 pto.), robos de balón (1 pto.). Reflexiones: ¿qué hay que hacer cuando hay un tiro de los/as oponentes?, ¿cómo defendemos el tiro?, ¿cómo vamos a por el balón tras el tiro?, ¿hay que estar activos?</p>		<p>8 min</p>
<p>6.- Dos parejas con dos balones. Mientras dos realizan tiros a canasta alternativamente (primero uno/a, luego el/la otro/a), los/as dos compañeros/as juegan a ver quién coge más rebotes. Cada 2 min cambiamos los roles. Reflexiones: ¿para qué sirve el rebote?, ¿a qué altura debemos coger el balón?</p>		<p>7 min</p>
<p>7.- Por parejas con un balón desde el centro del campo. Un miembro de la pareja bota y entra a canasta, y el otro va al rebote. A partir de ahí, vamos hacia la otra canasta cambiando los roles. Variante: se puede intentar quitar el balón al resto de las parejas.</p>		<p>8 min</p>

<p>8.- Competición de 3x3 en medio campo. Reflexiones: ¿cuántos rebotes habéis cogido entre los/as tres?, ¿quién está poniendo más ganas?</p>		<p>7 min</p>
<p>9.- Partido real de 5x5. Reflexiones: ¿cuántos rebotes habéis cogido?, ¿qué valor tiene el rebote?</p>		<p>10 min</p>
<p>10.- Tiros libres por parejas. Series de 3 tiros consecutivos: uno/a tira, el/la compañero/a va al rebote y pasa el balón. Reflexiones: cada pareja se responsabiliza de encestar un número mínimo sin el control del entrenador.</p>		<p>5 min</p>
<p>Observaciones. Importancia del trabajo en grupo, de la igualdad y la tolerancia. Importancia de la concentración y de estar en activo.</p>		

<p style="text-align: center;">ENCESTA Y DIVIÉRTETE</p>			
<p>N.º Sesión: 9</p>	<p>Duración: 75 min</p>	<p>Edad: 10-12 años</p>	<p>N.º Alumnos/as: 20</p>
<p>Instalación: pista <i>minibasket</i>.</p>		<p>Material: balones <i>minibasket</i>, aros, conos.</p>	
<p>Problema táctico: aplicar los medios técnico-tácticos aprendidos en situaciones de competición. Contenidos técnico-tácticos: todos.</p>		<p>Objetivos: aprender a competir de la forma más educativa posible.</p>	
<p>Valores educativos: autoestima, responsabilidad, resiliencia, socialización, autonomía y motivación.</p>			
<p>Preparación teórica de la sesión. Reunir al grupo para informar sobre la sesión y otros aspectos necesarios (2-3 min).</p>			
<p>1.- Liga regular (todos/as contra todos/as) 1x1. Cada partido dura 3 minutos.</p>		<p>10 min</p>	

2.- Competición 2x2 en medio campo.		7 min
3.- Competición 3x3 en medio campo.		15 min
4.- Competición 5x5 en todo el campo.		15 min
5.- Diferentes competiciones de tiro.		15 min
Observaciones. Reflexiones sobre la competición educativa y cómo puede influir en autoestima, responsabilidad, resiliencia, socialización, autonomía y motivación.		

ENCESTA Y DIVIÉRTETE			
N.º Sesión: 10	Duración: 75 min	Edad: 10-12 años	N.º Alumnos/as: 20
Instalación: pista <i>minibasket</i> .		Material: balones <i>minibasket</i> , aros, conos.	
Problema táctico: ¿cómo se juega de forma real? Contenidos técnico-tácticos: todos.		Objetivos: entender la competición como una sesión más de aprendizaje, valorar el progreso más que los resultados, conocer compañeros/as de otros entornos, aprender a ganar y a perder.	
Valores educativos: autoestima, responsabilidad, resiliencia, socialización, autonomía y motivación.			
Preparación teórica de la sesión. Reunir al grupo para informar sobre la sesión y otros aspectos necesarios (2-3 min). Hacerles ver que el partido debe ser una experiencia positiva que les anime a seguir practicando baloncesto, y que lo importante es pasarlo bien y seguir progresando. Quitarle importancia y trascendencia.			

1.- Calentamiento con balón: bote, entradas, pases, 1x1, 2x2, etc.		15 min
2.- Partido: distribuir homogéneamente el tiempo entre todos/as los/as jugadores/as.		40 min
3.- Animar constantemente a los/as jugadores/as.		
4.- No protestar el arbitraje, ni permitírsele a los/as alumnos/as.		
5.- Colaborar en que el partido se desarrolle de la forma más correcta posible.		
6.- Hablar con los/as alumnos/as sobre el partido jugado.		5 min
Observaciones. Reflexionamos sobre los valores que se están trabajando, y cómo el deporte bien practicado nos puede ayudar a desarrollar todas esas cualidades.		

5.2. Unidad didáctica de iniciación al fútbol

A. Título. *Nos divertimos aprendiendo a jugar al fútbol.*

La unidad didáctica que presentamos a continuación consta de 10 sesiones, incluyendo una primera sesión de evaluación inicial y una última donde realizamos una evaluación final. En la elaboración de las sesiones se han tenido en cuenta algunos aspectos con el fin de facilitar la organización y estructuración de las mismas. En este sentido, se explicitan los problemas tácticos y objetivos planteados, las instalaciones y el material necesario, los valores desarrollados, las observaciones, etc.

B. Edad/categoría

Esta unidad didáctica está destinada a chicos y chicas entre 10-12 y 14-15 años.

C. Objetivos

- Aplicar las distintas habilidades genéricas (bote, finta, interceptación, marcaje, desmarque, conducción, etc.) al fútbol.
- Conocer y emplear los distintos aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios relativos al fútbol.

- Mejorar la capacidad de resolución de problemas tácticos a través de la utilización de las habilidades genéricas y específicas del fútbol.
- Mejorar la condición física y la salud a través de la práctica formativa del fútbol.
- Conocer y poner en práctica valores que propicien una adecuada socialización.

D. Valores educativos

Con este apartado queremos destacar el hecho de que con la práctica del fútbol podemos incidir, además de en aspectos físicos y técnico-tácticos, sobre determinados valores que van a permitir una adecuada socialización de los chicos y las chicas y un crecimiento personal, facilitando así que lleguen a ser mejores personas y ciudadanos/as. Por tanto, creemos necesario que en cada sesión se expliciten y trabajen aquellos valores estimados oportunos en función del problema táctico, objetivos y tareas planteadas. En este sentido, hemos diferenciado entre valores personales (respeto a sí mismo/a, esfuerzo y resiliencia, superación, libertad, autoestima, confianza, motivación y disfrute, participación, autonomía y responsabilidad, iniciativa, juego limpio, etc.) y valores sociales (tolerancia, respeto a los demás y a las normas, cooperación, esfuerzo y disfrute compartido, libertad, convivencia, juego limpio, etc.).

E. Contenidos específicos a desarrollar

En cuanto a los contenidos que vamos a desarrollar con la puesta en práctica de esta unidad didáctica, tenemos que decir que partiremos siempre de un problema táctico general, a partir del cual trabajaremos los medios técnico-tácticos que faciliten la resolución de dicho problema táctico. En este sentido, destacamos los siguientes problemas tácticos y contenidos:

- Aplicación de las habilidades genéricas al fútbol: conducir y controlar el balón, pasar, controlar y golpear el balón, realizar desmarques y apoyos y ocupar el espacio racionalmente.
- Iniciación a la conducción, el pase y el control con oponentes indirectos y directos: conducir, pasar y controlar el balón.
- Mantenimiento de la posesión del balón y recuperación del mismo (I): conducir, pasar y controlar el balón. Quitar el balón al contrario y evitar que nos lo quiten.
- Mantenimiento de la posesión del balón y recuperación del mismo (II): mantener el balón el mayor tiempo posible y recuperar el balón en inferioridad numérica.

- Resolución de situaciones de superioridad e inferioridad numérica (2x1, 3x1 y 3x2): rebasar al contrario en superioridad numérica y recuperar el balón en inferioridad numérica.
- Resolución de situaciones en igualdad numérica (1x1, 2x2 y 4x4): superar al contrario en igualdad numérica y recuperar el balón en igualdad numérica.
- Resolución de situaciones de superioridad e inferioridad numérica (3x2 y 6x4): rebasar al contrario en superioridad numérica e intentar marcar. Recuperar el balón en inferioridad numérica y evitar que el contrario marque gol. Iniciar el juego de 5x5.
- Resolución de situaciones en igualdad numérica (3x3 y 6x6): rebasar al contrario en igualdad numérica e intentar marcar. Recuperar el balón en igualdad numérica y evitar que el contrario marque gol.
- Resolución de situaciones en igualdad y desigualdad numérica (5x2, 4x3, 3x4 y 7x7): rebasar al contrario en superioridad numérica e intentar marcar. Recuperar el balón en inferioridad numérica y evitar que el contrario marque un gol. Iniciar el juego de fútbol 7.
- Aplicación de la resolución de situaciones en igualdad y desigualdad numérica al juego: evaluar los aprendizajes técnico-tácticos realizados en relación con los distintos problemas tácticos de la unidad didáctica.

F. Metodología

Respecto a la metodología a utilizar en la presente unidad didáctica, hemos de decir que abogamos por una enseñanza comprensiva del fútbol que contemple las siguientes consideraciones:

- Adaptación del fútbol al/a la niño/a, teniendo en cuenta sus características biológicas, psicológicas, afectivas y sociales. Adaptaremos las reglas (ej.: para meter gol hay que conducir el balón rebasando una línea determinada), equipamiento (balones n.º 4, porterías más pequeñas...), n.º de jugadores/as (3x3, 4x2, 5x5, etc.), terreno de juego (campos reducidos, ej.: 20 m x 20 m).
- Se entiende el fútbol como un *deporte de situación*, donde las situaciones varían y donde la incertidumbre ocasionada por compañeros/as, adversarios/as, trayectorias del balón, etc., es elevada, por lo que planteamos juegos y actividades jugadas cercanas al juego real, facilitando así la transferencia de lo aprendido y produciendo un aprendizaje significativo de las habilidades motrices específicas del fútbol.

- La técnica aparece subordinada a la táctica. No es suficiente con saber *cómo hacer*, sino que, además, es necesario saber *cuándo y por qué* hacer. No obstante, es importante contar con un amplio bagaje técnico. Partiremos de problemas tácticos para desarrollar la conciencia táctica. Por ello, plantearemos siempre un problema táctico que hay que solucionar utilizando medios técnico-tácticos, los cuales, si es necesario, se podrán aprender a través de juegos donde la implicación táctica sea menor o inexistente.
- La construcción de las tareas de enseñanza-aprendizaje tiene en cuenta los distintos elementos que están presentes en el juego real, los cuales son: balón, reglamento, compañeros/as, adversarios/as, condiciones espaciales y temporales, lo cual favorecerá aprendizajes contextuales y la transferencia positiva. Existe una progresión en cuanto a la complejidad de las situaciones. Así, progresaremos de las situaciones menos complejas (1x0 y 1x1) a otras con mayor dificultad (7x7).
- Fomentaremos la variabilidad en la práctica. «La variedad de las situaciones es lo que enriquece la posibilidad de continuar dando respuestas aleatorias y diversas, que es como sucede en la realidad y así es necesario en los deportes de equipo» (Seirul-lo, 2005, p. 32), como el fútbol. Por ello, los juegos y las actividades jugadas propuestas se plantearán de forma flexible, pudiéndose introducir las variantes que el/la profesor/a o entrenador/a considere.
- La metodología de enseñanza se basa en la indagación o resolución de problemas. Aunque también se podrá utilizar la instrucción directa (técnica de enseñanza mixta).
- La estrategia en la práctica predominante es la global, aunque, a veces, se usará también la estrategia en la práctica analítica y la mixta.
- Los estilos de enseñanza predominantes son los cognitivos (Delgado-Noguera, 1991), es decir, el descubrimiento guiado y la resolución de problemas.
- El juego modificado o las situaciones jugadas son el medio de enseñanza en el que se basa nuestra metodología, lo cual va a favorecer una actitud y una motivación positiva hacia los aprendizajes por parte de los alumnos-jugadores.
- También fomentaremos la formación de actitudes como la cooperación, el compañerismo, la tolerancia, la libertad, el esfuerzo, etc. En

definitiva, la formación como personas y la educación integral (ámbitos psicomotor, cognitivo, afectivo y social).

- Por último, se plantearán situaciones y juegos competitivos siempre desde un punto de vista que preconice un tratamiento educativo de la competición.

G. Evaluación

Debemos realizar una evaluación inicial, continua y final de nuestros/as alumnos/as-jugadores/as. La evaluación debe centrarse en el proceso, siendo los resultados un aspecto de menor importancia. Debemos conseguir que los niños y las niñas se interesen por la práctica del fútbol, ayudarles en su proceso de socialización y fomentar la práctica de hábitos saludables. En consecuencia, la evaluación ha de ser continua, como parte integrante del propio proceso, y sistemática, de manera que se convierta en un instrumento eficaz. Por tanto, se han de evaluar problemas tácticos, objetivos, contenidos, metodología, alumnos y alumnas, profesor/a y entrenador/a, etc. A continuación, tras los criterios de evaluación, exponemos algunos ejemplos de hojas de evaluación del/de la alumno/a-jugador/a (véase tabla 14), y su autoevaluación (véase tabla 15).

Criterios de evaluación

1. Conocer de forma elemental los aspectos técnico-tácticos y reglamentarios del fútbol.
2. Utilizar las habilidades específicas del fútbol para resolver los problemas motores básicos derivados de las distintas situaciones de juego.
3. Enlazar movimientos y acciones de juego que requieran la utilización indiscriminada de las habilidades básicas, habilidades genéricas y específicas del fútbol.
4. Participar de forma activa, favoreciendo así la mejora de la condición física y la salud.
5. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación y respeto hacia las personas y de las normas, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de la práctica del fútbol.
6. Desarrollar y ser consciente de aspectos relacionados con la tolerancia, el esfuerzo, la superación, la cooperación, la confianza, el juego limpio, el disfrute, la libertad, la convivencia, la participación, la autonomía, la iniciativa, etc.

FICHA VALORACIÓN DEL ALUMNO/A												
Nombre: _____				Fecha nacimiento: _____								
DNI: _____				Teléfonos: _____ / _____ / _____								
Nombre del padre: _____				Nombre de la madre: _____								
Enfermedades/patologías: _____												
Ev. Inicial									Ev. Final			
1	2	3	4	ASPECTOS TÉCNICOS-TÁCTICOS					1	2	3	4
				Capaz de realizar un pase a un/a compañero/a con precisión Puede conducir el balón sin perder el control fácilmente Capaz de dar un pase al espacio libre hacia un/a compañero/a Recibe un pase sin perder el control del balón Se desmarca correctamente Marca al/a la adversario/a adecuadamente Tira a portería satisfactoriamente Ocupa el espacio de forma racional Es capaz de realizar apoyos a sus compañeros/as Recupera el balón con frecuencia Resuelve situaciones de superioridad numérica con ayuda de sus compañeros/as Solventa situaciones de inferioridad numérica con ayuda de sus compañeros Mantiene la posesión de balón con ayuda de compañeros/as Capaz de conseguir que el/la contrario/a no marque gol, etc.								
1	2	3	4	VALORES EDUCATIVOS					1	2	3	4
				Respeta a sus compañeros/as Respeta a sus adversarios/as Respeta las normas y al/a la árbitro/a Se muestra responsable Obedece y respeta al/a la entrenador/a Se esfuerza Es autónomo/a Cooperar con sus compañeros/as Participa adecuadamente Muestra autonomía en su comportamiento fuera y dentro del campo Disfruta de la práctica del fútbol Tolera las decisiones de los/as demás Intenta superarse								

1	2	3	4	HÁBITOS SALUDABLES	1	2	3	4
				Viene al entrenamiento con ropa deportiva Suele beber agua antes, durante y después del entrenamiento Respeta las normas de seguridad Trae ropa para cambiarse después del entrenamiento Suele ducharse al terminar el entrenamiento				

1. Nunca 2. Algunas veces 3. A menudo 4. Siempre

Tabla 14. Ficha de evaluación del/de la alumno/a-jugador/a.

CONTROL DE ASISTENCIA							
Fecha							
Fecha							
OBSERVACIONES:							

FICHA AUTOVALORACIÓN DEL ALUMNO/A			
Nombre: _____			
	Nunca	A veces	Siempre
Soy capaz de realizar un pase a un/a compañero/a con precisión			
Puedo conducir el balón sin perder el control del mismo			
Soy capaz de dar un pase al espacio libre a un/a compañero/a			
Puedo recibir un pase sin perder el control del balón			
Me resulta fácil desmarcarme de mi adversario/a			
Realizo marcajes correctamente			
Tiro a portería adecuadamente			
Ocupo el espacio de forma racional			
Soy capaz de realizar apoyos a compañeros/as			
Recupero el balón con frecuencia			
Resuelvo situaciones de superioridad numérica con ayuda			
Soluciono situaciones de inferioridad numérica con ayuda			
Puedo mantener la posesión del balón con ayuda			
Soy capaz de conseguir que el contrario no marque gol			
Respeto a mis compañeros/as			
Respeto a mis adversarios/as			
Respeto las normas y al/a la árbitro/a			
Suelo obedecer al/a la entrenador/a			
Normalmente me esfuerzo			
Usualmente coopero con mis compañeros/as			
Participo adecuadamente en los entrenamientos y partidos			

Muestro autonomía dentro y fuera del campo			
Suelo disfrutar de la práctica del fútbol			
Tolero las decisiones de los demás			
Normalmente intento superarame			
Suelo acudir al entrenamiento con ropa deportiva			
Usualmente bebo agua antes, durante y después de entrenar			
Traigo ropa para cambiarme después del entrenamiento			
Suelo ducharme tras el entrenamiento o el partido			
Los juegos que más me gustan son: ¿Por qué?: Los juegos que menos me gustan son: ¿Por qué?:			

Tabla 15. Ficha de autoevaluación del/de la alumno/a-jugador/a.






H. Sesiones a desarrollar


La presente unidad didáctica consta de diez sesiones, cuya secuenciación se muestra a continuación (véase tabla 16).

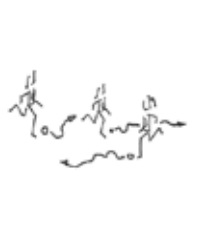

Sesión	Objetivos y contenidos principales
1	Evaluar el nivel inicial general. Motivar a chicos y chicas para la práctica del fútbol.
2	Conducir, pasar y controlar el balón.
3	Conducir, pasar y controlar el balón. Quitárselo al/a la contrario/a y evitar que nos lo quiten.
4	Mantener el balón el mayor tiempo posible. Recuperar el balón en inferioridad numérica.
5	Rebasar al/a la contrario/a en superioridad numérica. Recuperar el balón en inferioridad numérica.
6	Superar al/a la contrario/a en igualdad numérica. Recuperar el balón en igualdad numérica.
7	Rebasar al/a la contrario/a en superioridad numérica e intentar marcar. Recuperar balón en inferioridad numérica y evitar que marquen gol. Iniciar el juego de 5x5.
8	Rebasar al/a la contrario/a en igualdad numérica e intentar marcar. Recuperar balón en igualdad numérica y evitar que marquen gol.
9	Rebasar al/a la contrario/a en superioridad numérica e intentar marcar. Recuperar balón en inferioridad numérica y evitar que marquen un gol. Iniciar el juego de fútbol 7.
10	Evaluación final reflexiva.




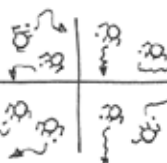
Tabla 16. Secuenciación de objetivos de las distintas sesiones a desarrollar.

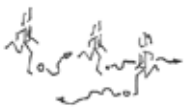

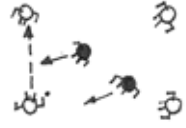
Desde este momento, pasamos a describir cada una de las sesiones que componen la unidad didáctica *Nos divertimos aprendiendo a jugar al fútbol*.

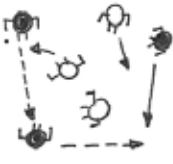


NOS DIVERTIMOS APRENDIENDO A JUGAR AL FÚTBOL			
N.º Sesión: 1	Duración: 75 min	Edad: 10-12 años	N.º Alumnos/as: 20
Instalación: pista polideportiva o campo de fútbol con porterías.		Material: balones de fútbol, conos, pivotes o setas.	
<p>Problema táctico: aplicación de las habilidades genéricas al fútbol.</p> <p>Contenidos técnico-tácticos: conducción, control, pase, recepción, golpeo, demarque, marcaje y apoyo.</p>		<p>Objetivos: evaluar el nivel inicial general de los/as jugadores/as en aspectos relacionados con conducir y controlar el balón, pasar, controlar y golpear el balón, realizar marcajes y desmarques y apoyos, y ocupar el espacio racionalmente. Motivar a chicos y chicas para la práctica del fútbol.</p>	
Valores educativos: libertad, responsabilidad, participación.			
1.- Por parejas con un balón. Juego libre. Se trata de dar pases y realizar controles libremente por el espacio utilizando ambos pies.			7 min
2.- 1x1. Se trata de intentar quitar el balón a mi compañero/a y viceversa. Variante: cambio de pareja. El/La jugador/a tiene que buscar un/a compañero/a con quien no haya jugado.			8 min
3.- Jugar al medio (3x1). Un/a jugador/a se coloca en medio de sus tres compañeros/as e intenta tocar o quitar el balón a alguno/a. Si lo consigue, quien perdió el balón pasa al medio. Variante: cambio de pareja. Cada uno tiene que ir jugando con parejas contrarias diferentes. Los/Las jugadores/as podrán poner alguna norma consensuada en el juego (responsabilidad y libertad).			15 min
4.- Jugar a que no se caiga. Cada grupo de 4 intenta mantener el balón en el aire el mayor tiempo posible. Variantes: golpear sólo con los pies, golpear sólo con la cabeza, golpear sólo con los muslos, golpear con pies, muslos y cabeza. Variante: cambio de pareja			10 min
5.- Fut-voley 2x2. Delimitamos un campo de 6 m x 6 m y lo dividimos en dos lados iguales por medio de una línea, conos, red, etc. Se trata de jugar un partido de voleibol, pero con los pies. Se pueden dar 3 toques antes de pasar al otro lado. El balón puede botar entre un contacto y otro. Variante: cambio de pareja contraria.			20 min

<p>6.- 4x4 con portería. Se trata de jugar un partidillo de cuatro contra cuatro sin portero/a. Porterías pequeñas señalizadas por pivotes o conos. Variante: rotación de los equipos.</p> <p>En toda la sesión se intenta que todos/as participen a la misma vez en cada juego.</p>		<p>15 min</p>
<p>Observaciones. El/La profesor/a/entrenador/a anotará en una planilla los aspectos que considere oportuno respecto a la aplicación de las habilidades genéricas al fútbol (pases, recepciones o controles, conducciones, golpesos, etc.). Es decir, se trata de conocer los conocimientos e ideas previas y el nivel de niños y niñas. En la sesión, el/la profesor/a entrenador/a no dará conocimiento de resultados, pues se trata de evaluar y no de desarrollar los contenidos planteados.</p>		



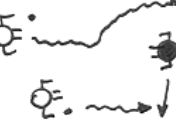


<p>NOS DIVERTIMOS APRENDIENDO A JUGAR AL FÚTBOL</p>			
<p>N.º Sesión: 2</p>	<p>Duración: 75 min</p>	<p>Edad: 10-12 años</p>	<p>N.º Alumnos/as: 20</p>
<p>Instalación: pista polideportiva o campo de fútbol con porterías.</p>		<p>Material: balones de fútbol, conos, pivotes o setas.</p>	
<p>Problema táctico: iniciación a conducción, pase y control con oponentes indirectos y directos.</p> <p>Contenidos técnico-tácticos: conducción, control, pase, recepción.</p>		<p>Objetivos: conducir, pasar y controlar el balón.</p>	
<p>Valores educativos: esfuerzo, autonomía, iniciativa y respeto de normas (socialización).</p>			
<p>1.- El laberinto. Cada jugador/a con un balón. Conducir por un espacio delimitado sin perder posesión de balón. Variante: conducir el balón e intentar golpear y quitar el balón a los demás. Ir reduciendo el espacio para aumentar la complejidad.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿cuándo es más fácil conducir el balón, con mayor o menor espacio?, ¿qué puedo hacer para que no perder el balón?, ¿puedo quitar el balón a los demás sin perderlo yo?, ¿qué requiere más esfuerzo?</p>		<p>8 min</p>	
<p>2.- Cara y cruz con balón. Dividir la clase en dos grupos (cara y cruz), cada jugador/a con un balón. Los/as de un grupo se colocan en una línea central mirando en una dirección, uno/a al lado de otro/a, y los/as del otro se sitúan a su espalda y miran en dirección contraria. A la voz (cara/cruz, ambos), conducir el balón hasta una línea situada frente a cada equipo a unos 20 m. Ver quién llega antes con la pelota controlada.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿cómo llegar a la línea antes que los demás sin perder el balón?, ¿es mejor llevar la cabeza levantada mirando por dónde se va o agachada mirando al balón?, ¿cómo evitar cruzarte o chocar con los demás?</p>		<p>7 min</p>	


<p>3.- Conducción en cruz. Dos grupos. Los/as jugadores/as de cada grupo se repartirán entre los vértices de un cuadrado de 12 m de lado. Se trata de conducir desde un vértice hacia la diagonal contraria sin chocar los balones. Se juega con dos balones.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿cómo podemos conseguir no perder el balón?, ¿podéis demostrármelo?, ¿qué más podemos hacer?, ¿cómo podemos robar el balón?, ¿podemos hacer algo más?, ¿alguien no ha respetado las normas?</p>		<p>8 min</p>
<p>4.- Porterías en círculo. Mismos grupos de la actividad anterior. Se trata de disponer 4 porterías (siempre una portería menos que jugadores/as) en círculo (15 m de diámetro) e ir conduciendo también en círculo y a través de las porterías. A la voz, cada jugador/a intenta ocupar el espacio de una portería. Quien no lo logra suma un punto. Variante: rotar los subgrupos.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿cómo es mejor conducir: lento, rápido, etc.?, ¿debemos conducir el balón con la cabeza levantada mirando por dónde vamos o agachada mirando el balón?</p>		<p>12 min</p>
<p>5.- Juego de los 5 pases. Dos equipos. Cada grupo se subdivide en dos subgrupos de 5 jugadores/as. Se trata de pasarse el balón e intentar dar 5 pases seguidos sin ser interceptado/a por el otro equipo. El equipo que lo consiga se anota un punto. Variante: rotación de los equipos de 3.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿qué tenemos que hacer para que un compañero/a nos pase?, ¿hacia dónde debería desplazarme para recibir un pase?, ¿qué tenemos que hacer para interceptar un pase?, ¿deberíamos colaborar todos?, ¿hemos respetado las normas?</p>		<p>20 min</p>
<p>6.- Cambiar de campo. Mantener los 4 subgrupos. Se establecen 4 campos donde se colocan los/as jugadores/as de cada subgrupo y conducirán un balón cada uno/a. A la voz, tendrán que cambiar de campo, según el sentido indicado anteriormente por el/la profesor/a-entrenador/a y en el menor tiempo posible, intentando no chocar ni perder el balón. Variante: igual, pero un balón por pareja o trío.</p> <p>Cuestiones sugeridas: realizar todo tipo de preguntas sobre cómo conducir el balón y no perder su control; en la variante por parejas, podemos incluir preguntas relativas al pase entre los jugadores (corto, largo, hacia el próximo campo, etc.).</p>		<p>20 min</p>
<p>Observaciones. El/La profesor/a-entrenador/a realizará aquí las anotaciones sobre el desarrollo de la sesión reflexionando sobre los aspectos más destacados de la misma. Ejemplos: preguntas más relevantes, actividades que han resultado más interesantes, etc.</p>		


NOS DIVERTIMOS APRENDIENDO A JUGAR AL FÚTBOL			
N.º Sesión: 3	Duración: 75 min	Edad: 10-12 años	N.º Alumnos/as: 20
Instalación: pista polideportiva o campo de fútbol con porterías.		Material: balones de fútbol, conos, pivotes o setas.	
Problema táctico: mantenimiento, posesión del balón y recuperación del mismo (I). Contenidos técnico-tácticos: conducción, control, pase, recepción, interceptación, etc.		Objetivos: conducir, pasar y controlar el balón, quitar el balón al contrario y evitar que nos lo quiten.	
Valores educativos: tolerancia, respeto de los demás (socialización), juego limpio.			
1.- El laberinto. Cada jugador/a con un balón. Conducir por un espacio delimitado sin perderlo. Variante: conducir el balón e intentar golpear el balón y quitárselo a los demás. Ir reduciendo el espacio para aumentar la complejidad. Cuestiones sugeridas: ¿cuándo es más fácil conducir el balón, con mayor o menor espacio?, ¿qué puedo hacer para no perderlo?, ¿puedo quitárselo a los demás sin perderlo?, ¿pasa algo si nos lo quitan?, ¿tenemos que enfadarnos con los/as compañeros/as?			8 min
2.- Conseguir un balón. Por parejas con un balón. Cada una se encuentra por el espacio pasándose el balón en movimiento. A la voz del/de la profesor/a-entrenador/a todos los jugadores tienen que intentar conseguir un balón quitándoselo a los que lo tienen, excepto a su pareja. Cada pareja que consiga tener dos balones (uno cada uno) se anotará un punto. Gana la pareja que consiga más puntos. Cuestiones sugeridas: ¿a qué tengo que hacer para conseguir un balón?, ¿qué puedo hacer para no perder el balón?, ¿puede alguien colaborar conmigo para conseguir un balón?, ¿cómo?			7 min
3.- Rondo 4x2: Cuatro jugadores intentan pasarse el balón, mientras que dos intentan evitarlo. El que pierde el balón pasa al medio. Variantes. Reducir el número de toques. Ir cambiando las parejas que tienen que robar el balón de grupo o viceversa. Cuestiones sugeridas: ¿cómo podemos conseguir no perder el balón?, ¿podéis demostrármelo?, ¿qué más podemos hacer?, ¿cómo podemos robar el balón?, ¿podemos hacer algo más?, ¿hemos respetado las normas?, ¿es necesario enfadarse cuando perdemos el balón?			15 min



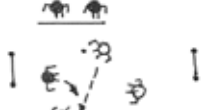

<p>4.- Juego de los 5 pases. Grupos de 6 divididos en equipos de 3. Se trata de pasarse el balón e intentar dar 5 pases seguidos sin ser interceptados/as por el otro equipo. El equipo que lo consiga se anota un punto. Variante: rotación de los equipos de 3.</p> <p>Cuestiones: ¿qué hacer para que un/a compañero/a nos pase?, ¿hacia dónde desplazarse para recibir un pase?, ¿qué hacer para interceptar uno?, ¿deberíamos colaborar todos/as?, ¿hemos respetado las normas?, ¿cuántas formas existen de conseguir el objetivo?, ¿debemos respetar las decisiones de los demás?, ¿por qué?</p>		<p>8 min</p>
<p>5.- Balón torre. Dos equipos de 3 componentes. Se delimita un campo en cuyos extremos se colocarán dos zonas delimitadas por pivotes o conos (porterías) donde se situará un componente de cada equipo, de manera que cada uno tendrá 2 jugadores de campo. Se puntúa cuando se consigue pasar al/a la compañero/a situado/a en la portería del otro equipo.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿qué es mejor, pasar desde cerca al/a la compañero/a o desde lejos?, ¿pasarle/la por arriba o a ras de suelo?</p>		<p>7 min</p>
<p>6.- 3x3 con portería. Se trata de jugar un pequeño partido de tres contra tres, con una portería pequeña señalizada con conos o pivotes, pero sin portero/a.</p> <p>Variante: rotación de los equipos.</p> <p>Cuestiones sugeridas: realizar todo tipo de preguntas sobre cómo mantener y cómo recuperar la posesión del balón y sobre la necesidad de jugar deportivamente respetando a los demás.</p>		<p>7 min</p>
<p>Observaciones. El/La profesor/a-entrenador/a realizará aquí las anotaciones sobre el desarrollo de la sesión reflexionando sobre los aspectos más destacados de la misma. Ejemplos: preguntas más relevantes, actividades que han resultado más interesantes, etc.</p>		




<p>NOS DIVERTIMOS APRENDIENDO A JUGAR AL FÚTBOL</p>			
<p>N.º Sesión: 4</p>	<p>Duración: 75 min</p>	<p>Edad: 10-12 años</p>	<p>N.º Alumnos/as: 20</p>
<p>Instalación: pista polideportiva o campo de fútbol con porterías.</p>		<p>Material: balones de fútbol, conos, pivotes o setas.</p>	
<p>Problema táctico: mantenimiento posesión del balón y recuperación del mismo (II). Contenidos técnico-tácticos: conducción, control, pase, recepción, interceptación, regate.</p>		<p>Objetivos: mantener el balón el mayor tiempo posible y recuperar el balón en inferioridad numérica.</p>	
<p>Valores educativos: esfuerzo compartido, respeto de las normas y de los/las demás y tolerancia (socialización).</p>			



<p>1.- Que no caiga. Seguimos con organización en tríos. Se trata de intentar que no se caiga el balón.</p> <p>Variante: el balón puede botar una vez entre golpeo y golpeo.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿con qué parte del cuerpo es más seguro el golpeo?, ¿es más fácil o más difícil golpear la pelota después de botar?</p>		<p>8 min</p>
<p>2.- 2x1 por tríos. Se divide la clase en tríos y juegan un 2x1 por el espacio.</p> <p>Variante: a la señal del/de la profesor/a-entrenador/a quienes en ese momento la queden, cambiarán de trío.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿qué puedes hacer para recuperar el balón?, ¿debes marcar a quien no tiene el balón o presionar a quien lo tiene?, ¿se requiere ahora más esfuerzo?, ¿sería mejor jugar con otro compañero más?</p>		<p>7 min</p>
<p>3.- 2x1 en oleadas. Se colocan 2 jugadores/as con balón frente al/a la tercero/a y a 20 metros. Se trata de intentar superarlo/la y atravesar una línea situada detrás del/de la defensor/a conduciendo el balón.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿qué debemos hacer para superar al/a la contrario/a?, ¿es mejor presionar al/a la jugador/a con balón o esperarlos/as?, ¿debemos cambiar las normas o aceptamos las que existen?</p>		<p>15 min</p>
<p>4.- 4x2. Cuatro jugadores/as intentan pasarse el balón, mientras que otros dos intentan evitarlo. Quien pierde el balón pasa al medio.</p> <p>Variante: ir cambiando las parejas que tienen que robar el balón de grupo.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿nos desmarcamos todos/as o sólo alguno/a?, ¿cómo podemos resolver una situación de superioridad numérica?, ¿y una de inferioridad numérica?</p>		<p>15 min</p>
<p>5.- 3x3 sin portería. Se delimitan campos para poder jugar 3x3 (8 m x 8 m).</p> <p>Variante: los tríos van rotando, de manera que lleguen a jugar todos/as contra todos/as.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿cómo podemos conseguir no perder el balón?, ¿cómo podemos robar el balón?, ¿podemos hacer algo más?, ¿podemos colaborar para robar el balón?, ¿nos esforzamos todos/as de igual manera?, ¿es necesario esforzarse?</p>		<p>10 min</p>

<p>6.- 3x3 con portería. Se trata de jugar un pequeño partido de tres contra tres, sin portero, y con porterías pequeñas señalizadas con conos o pivotes. Variante: rotación de los equipos.</p> <p>Cuestiones sugeridas: realizar todo tipo de preguntas sobre cómo mantener y cómo recuperar la posesión del balón y también sobre cómo solucionar situaciones de superioridad e inferioridad numérica que se puedan dar; además, incidiremos sobre la necesidad de tolerar las decisiones y acciones de los/as demás a la hora de pasar, tirar, etc.</p>		<p>20 min</p>
<p>Observaciones. El/La profesor/a-entrenador/a realizará aquí las anotaciones sobre el desarrollo de la sesión reflexionando sobre los aspectos más destacados de la misma. Ejemplos: preguntas más relevantes, actividades que han resultado más interesantes, etc.</p>		






<p>NOS DIVERTIMOS APRENDIENDO A JUGAR AL FÚTBOL</p>			
<p>N.º Sesión: 5</p>	<p>Duración: 75 min</p>	<p>Edad: 10-12 años</p>	<p>N.º Alumnos/as: 20</p>
<p>Instalación: pista polideportiva o campo de fútbol con porterías.</p>		<p>Material: balones de fútbol, conos, pivotes o setas.</p>	
<p>Problema táctico: resolución de situaciones de superioridad e inferioridad numérica (2x1, 3x1 y 3x2).</p> <p>Contenidos técnico-tácticos: conducción, control, pase, recepción, interceptación, regate, desmarque, marcaje, apoyo, ocupación espacio y tiro.</p>		<p>Objetivos: Rebasar al/a la contrario/a en superioridad numérica y recuperar el balón en inferioridad numérica.</p>	
<p>Valores educativos: autonomía, respeto de normas y de los/as demás (socialización), superación y resiliencia.</p>			
<p>1.- 1x1 en oleadas. Por parejas con un balón. Quienes tienen balón se ponen a un extremo del campo. Enfrente, a 20 m, se colocará el/la compañero/a, a quien tendrán que intentar superar y atravesar una línea situada detrás del/de la defensor/a conduciendo el balón.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿por qué lado te resulta más fácil superar a tu compañero/a?, ¿y más difícil?, ¿por qué?; ¿por qué lado te resulta más fácil quitarle la pelota a tu compañero/a?, ¿y más difícil?, ¿por qué?; ¿tienes cierta libertad a la hora de elegir cómo hacerlo?; ¿y tu oponente?</p>		<p>7 min</p>	




<p>2.- 2x1+2x1 (4 jugadores). Dos jugadores/as atacan alternativamente dos porterías, colocadas una frente a la otra a 20 m, defendidas por un/a defensa cada una. Se consigue un punto atravesando la portería conduciendo el balón. Después, cambio de roles</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿qué es mejor, esperar a que lleguen o ir tú a presionar?, ¿debes pasar o driblar al/a la defensa?, ¿has pasado bien?, ¿te has desmarcado correctamente?, ¿has respetado las normas?, ¿por qué?</p>		<p>8 min</p>
<p>3.- 3x1 con porterías (6 jugadores/as). Cuando el/la defensa recupera el balón sus compañeros/as que permanecen en la banda salen para ayudar en el ataque y dos de los/as anteriores atacantes esperan ahora en banda.</p> <p>Variante: rotar los tríos.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿cómo puedes robar el balón?, ¿cuándo es el mejor momento?, ¿a quién debes presionar más?, ¿te encuentras cómodo/a habiendo tantos/as atacantes?, ¿es mejor en esta situación pasar rápido o conducir mucho el balón?, ¿puedes/podéis hacerlo mejor?, ¿os podéis superar?</p>		<p>15 min</p>
<p>4.- 3x2 con porterías (6 jugadores/as). Se jugará un 3x2 normal, pero el equipo que defiende sólo puede hacerlo con 2 jugadores/as, el/la tercero/a ha de esperar en la banda hasta que su equipo recupere el balón y ataque.</p> <p>Variante: ir rotando los tríos.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿debemos pasarnos el balón rápidamente o driblar nosotros/as a los/as defensas?, ¿cómo podemos colaborar en defensa para recuperar el balón?, ¿esperamos?, ¿presionamos?, ¿es necesario infringir las normas?</p>		<p>20 min</p>
<p>5.- 3x3 con porterías. Se trata de jugar un pequeño partido de tres contra tres, sin portero/a, con porterías pequeñas señalizadas con conos o pivotes.</p> <p>Variante: rotación de los equipos.</p> <p>Cuestiones sugeridas: realizar todo tipo de preguntas sobre cómo mantener y cómo recuperar la posesión del balón y sobre cómo solucionar situaciones de superioridad e inferioridad numérica que se puedan dar; también sobre la toma de decisiones en el juego y su adecuación al juego colectivo (libertad y respeto de los/as demás).</p>		<p>25 min</p>
<p>Observaciones. El profesor/entrenador realizará aquí las anotaciones sobre el desarrollo de la sesión reflexionando sobre los aspectos más destacados de la misma. Ejemplos: preguntas más relevantes, actividades que han resultado más interesantes...</p>		



NOS DIVERTIMOS APRENDIENDO A JUGAR AL FÚTBOL			
N.º Sesión: 6	Duración: 75 min	Edad: 10-12 años	N.º Alumnos/as: 20
Instalación: pista polideportiva o campo de fútbol con porterías.		Material: balones de fútbol, conos, pivotes o setas.	
Problema táctico: resolución de situaciones en igualdad numérica: 1x1, 2x2 y 4x4. Contenidos técnico-tácticos: conducción, control, pase, recepción, interceptación, regate, desmarque, marcaje, apoyo, ocupación espacio y tiro.		Objetivos: superar al contrario en igualdad numérica y recuperar el balón en igualdad numérica.	
Valores educativos: confianza, motivación, superación y resiliencia.			
1.- Chutar 2x2. Dividir la clase en grupos de 4. Cada uno en un campo de 10 m x 15 m delimitado por conos que serán porterías. Se trata de chutar (a ras o media altura) y meter gol. Gana la pareja que consiga más goles. Se pueden dar 3 toques antes de chutar. Se golpea el balón desde la línea de fondo de cada pareja. Variante: rotar parejas. Cuestiones sugeridas: ¿cómo podemos golpear el balón para meter gol?, ¿es mejor pasar y tirar o chutar directamente?, ¿puedes lanzar también con el otro pie?, ¿nos sale ahora mejor?, ¿confiamos en nuestras acciones?			10 min
2.- 1x1 con portero (4 jugadores/a). Se delimita un espacio (10 m x 15 m) con porterías medianas y un/a portero/a. Se trata de jugar un 1x1 e intentar marcar gol. Los/as jugadores/as han de pasar por el rol de atacante, defensor/a y portero/a. Variantes: rotación de las parejas. Cuestiones sugeridas: ¿por dónde deberías driblar a tu contrario/a?, ¿puedes apoyarte en tu portero/a?, ¿cuándo debes intentar robar el balón?, ¿por qué?, ¿cómo podemos esforzarnos más?, ¿es necesario siempre?, ¿de qué depende?, ¿es importante esforzarse para superar a los/as contrarios/as?			15 min
3.- 2x2 con 4 porterías. Se delimita un espacio cuadrado de 15 m x 15 m y se sitúa en cada lado una portería. Consiste en jugar un dos contra dos, pero atacando dos porterías y defendiendo otras dos. Variante: rotar las parejas. Cuestiones sugeridas: ¿cómo debemos defender las porterías?, ¿cómo es mejor atacar?, ¿debemos trabajar juntos/as para atacar y defender?, ¿cómo?, ¿os motiva jugar?, ¿por qué?			15 min

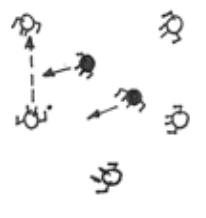
<p>4.- 2x2 con porterías. Se trata de jugar un partido de dos contra dos sin portero/a. Variante: rotar las parejas. Cuestiones sugeridas: realizar todo tipo de preguntas sobre cómo mantener y cómo recuperar la posesión del balón; sobre cómo, cuándo y dónde pasar, desmarcarse, etc.; también sobre la importancia de ser persistente en el esfuerzo realizado para superar situaciones adversas (ejemplo: cuando el equipo contrario va ganando).</p>		<p>15 min</p>
<p>5.- 4x4 con porterías. Se trata de jugar un pequeño partido de cuatro contra cuatro, con portero y con porterías pequeñas señalizadas con conos o pivotes. Variante: rotación de los equipos. Cuestiones sugeridas: realizar todo tipo de preguntas sobre cómo mantener y cómo recuperar la posesión del balón y sobre cómo solucionar situaciones de superioridad e inferioridad numérica que se puedan dar; también acerca del placer de jugar al fútbol con amigos/as y compañeros/as.</p>		<p>20 min</p>
<p>Observaciones. El/La profesor/a-entrenador/a realizará aquí las anotaciones sobre el desarrollo de la sesión, reflexionando sobre los aspectos más destacados de la misma. Ejemplos: preguntas más relevantes, actividades que han resultado más interesantes, etc.</p>		





<p>NOS DIVERTIMOS APRENDIENDO A JUGAR AL FÚTBOL</p>			
<p>N.º Sesión: 7</p>	<p>Duración: 75 min</p>	<p>Edad: 10-12 años</p>	<p>N.º Alumnos/as: 20</p>
<p>Instalación: pista polideportiva o campo de fútbol con porterías.</p>		<p>Material: balones de fútbol, conos, pivotes o setas.</p>	
<p>Problema táctico: resolución de situaciones de superioridad e inferioridad numérica (3x2 y 6x4). Contenidos técnico-tácticos: conducción, control, pase, recepción, interceptación, regate, desmarque, marcaje, apoyo, ocupación espacio y tiro.</p>		<p>Objetivos: rebasar al contrario en superioridad numérica e intentar marcar. Recuperar el balón en inferioridad numérica y evitar que el contrario marque un gol. Iniciar el juego de 5x5.</p>	
<p>Valores educativos: resiliencia, juego limpio, respeto de los demás (socialización).</p>			






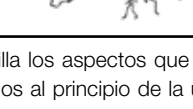
<p>1.- 3x2 con porterías anchas. Dividir la clase en grupos de 5. Cada uno se colocará en un campo de 15 m x 15 m delimitado por conos que a su vez serán porterías. Consiste en jugar un 2x3 en el que un/a jugador/a actuará de «comodín» jugando a favor de quien posea el balón. El gol se consigue atravesando la línea de meta conduciendo el balón. Variante: todos/as los/as jugadores/as han de ser «comodín». Rotar parejas y/o rotar el/la jugador/a «comodín». Cuestiones sugeridas: ¿cómo podemos tener éxito en una situación de inferioridad o superioridad numérica?, ¿al recuperar, deberíamos intentar pasar rápidamente al/a la jugador/a mejor situado/a («comodín»)?</p>		<p>20 min</p>
<p>2.- 3x2 con 1 portería. Misma disposición de la actividad anterior. Ahora sólo existe una portería pequeña señalizada por conos. Variantes: rotación de parejas y/o rotar el/la jugador/a «comodín». Cuestiones sugeridas: ¿cómo podemos aprovechar o contrarrestar la superioridad numérica?, ¿nos cuesta trabajo cambiar desde el rol atacando al defensivo o viceversa?, ¿cómo podemos tomar la iniciativa?, ¿se puede defender llevando la iniciativa?</p>		<p>10 min</p>
<p>3.- 3x2 con 4 porterías. Se delimita un espacio cuadrado de 15 m x 15 m y se sitúa en cada lado una portería. Consiste en jugar un tres contra dos, pero atacando dos porterías y defendiendo otras dos. Variante: todos/as han de jugar como «comodín». Rotar las parejas. Cuestiones sugeridas: ¿cómo debemos defender las porterías?, ¿cómo es mejor atacar?, ¿debemos trabajar juntos para atacar y defender?, ¿cómo?</p>		<p>15 min</p>
<p>4.- 6x4 sin porterías. Se trata de jugar un partido de seis contra cuatro sin portero/a. Variante: rotar los grupos de 6 y de 4 jugadores/as. Cuestiones sugeridas: realizar todo tipo de preguntas sobre cómo mantener y cómo recuperar la posesión del balón; sobre cómo, cuándo y dónde pasar, desmarcarse, etc.</p>		<p>15 min</p>
<p>5.- 5x5 con porterías. Jugar un pequeño partido de cinco contra cinco con portero/a. Variante: rotación de equipos. Cuestiones sugeridas: realizar todo tipo de preguntas sobre cómo mantener y cómo recuperar la posesión del balón y sobre cómo solucionar situaciones de superioridad e inferioridad numérica que se puedan dar, etc.; también sobre el juego limpio y el respeto de los demás, y sobre la importancia de esforzarse para superar a los/as contrarios/as y las adversidades.</p>		<p>15 min</p>
<p>Observaciones. El/La profesor/a-entrenador/a realizará aquí las anotaciones sobre el desarrollo de la sesión reflexionando sobre los aspectos más destacados de la misma. Ejemplos: preguntas más relevantes, actividades que han resultado más interesantes, etc.</p>		

NOS DIVERTIMOS APRENDIENDO A JUGAR AL FÚTBOL			
N.º Sesión: 8	Duración: 75 min	Edad: 10-12 años	N.º Alumnos/as: 20
Instalación: pista polideportiva o campo de fútbol con porterías.		Material: balones de fútbol, conos, pivotes o setas.	
Problema táctico: resolución de situaciones en igualdad numérica (3x3 y 6x6). Contenidos técnico-tácticos: conducción, control, pase, recepción, interceptación, regate, desmarque, marcaje, apoyo, ocupación espacio y tiro.		Objetivos: rebasar al contrario en superioridad numérica e intentar marcar. Recuperar el balón en inferioridad numérica y evitar que el contrario marque un gol. Iniciar el juego de 5x5.	
Valores educativos: resiliencia, juego limpio, respeto de los demás (socialización).			
<p>1.- 3x3 con porterías anchas. Consiste en jugar un 3x3, en un campo de 20 m x 20 m, en el que el gol se consigue atravesando la línea de meta conduciendo el balón.</p> <p>Variante: rotar los equipos de tres jugadores/as.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿cómo podemos tener éxito en una situación de igualdad numérica?, ¿es posible provocar situaciones de superioridad numérica?, ¿cómo?, ¿aceptamos equivocarnos?, ¿qué debemos hacer si nos equivocamos?</p>			15 min
<p>2.- 3x3 con cuatro porterías. Delimitar un espacio de 15 m x 25 m situando en cada fondo dos porterías. Jugar un tres contra tres, pero atacando dos porterías y defendiendo otras dos.</p> <p>Variante: rotar las parejas.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿cómo debemos defender las porterías?, ¿cómo es mejor atacar?, ¿debemos trabajar juntos/as para atacar y defender?, ¿cómo?, ¿podemos crear situaciones de superioridad numérica?, ¿cómo?, ¿cómo disfrutamos más: esforzándonos o no?, ¿es importante esforzarse para superar al contrario/a?</p>			15 min
<p>3.- 3x3 con porterías: Jugar un pequeño partido de tres contra tres sin portero/a con porterías pequeñas señalizadas con conos o pivotes.</p> <p>Variante: rotación de los equipos.</p> <p>Cuestiones sugeridas: hacer preguntas sobre cómo mantener y cómo recuperar la posesión del balón y sobre cómo solucionar situaciones de superioridad e inferioridad numérica que se puedan dar. Preguntar sobre el disfrute logrado y sobre la tolerancia de las decisiones y acciones de los demás.</p>			15 min

<p>4.- 6x6 sin porterías. Se trata de jugar un partido de seis contra seis sin portero/a en un campo de 30 m x 45 m. Variante: rotar los grupos de 6. Cuestiones sugeridas: realizar todo tipo de preguntas sobre cómo mantener y cómo recuperar la posesión del balón, y sobre cómo, cuándo y dónde pasar, desmarcarse, etc.</p>		<p>15 min</p>
<p>5.- 6x6 con porterías. Jugar un pequeño partido de cinco contra cinco con porteros/as y en el campo de fútbol 7 (30-45 m x 50-65 m). Variante: rotación de los equipos. Cuestiones sugeridas: efectuar preguntas sobre cómo mantener y cómo recuperar la posesión del balón y sobre cómo solucionar situaciones de superioridad e inferioridad numérica que se puedan dar, etc. También sobre el mayor o menor esfuerzo realizado en esta situación de 6x6 y de su importancia.</p>		<p>15 min</p>
<p>Observaciones. El/La profesor/a-entrenador/a realizará aquí las anotaciones sobre el desarrollo de la sesión reflexionando sobre los aspectos más destacados de la misma. Ejemplos: preguntas más relevantes, actividades que han resultado más interesantes, etc.</p>		

<p>NOS DIVERTIMOS APRENDIENDO A JUGAR AL FÚTBOL</p>			
<p>N.º Sesión: 9</p>	<p>Duración: 75 min</p>	<p>Edad: 10-12 años</p>	<p>N.º Alumnos/as: 20</p>
<p>Instalación: pista polideportiva o campo de fútbol con porterías.</p>		<p>Material: balones de fútbol, conos, pivotes o setas.</p>	
<p>Problema táctico: resolución de situaciones en igualdad y desigualdad numérica (5x2, 4x3, 3x4 y 7x7). Contenidos técnico-tácticos: conducción, control, pase, recepción, interceptación, regate, desmarque, marcaje, apoyo, ocupación espacio y tiro.</p>		<p>Objetivos: rebasar al/a la contrario/a en superioridad numérica e intentar marcar. Recuperar el balón en inferioridad numérica y evitar que el/la contrario/a marque un gol. Iniciar el juego de fútbol 7.</p>	
<p>Valores educativos: confianza, superación y cooperación.</p>			
<p>1.- 5x2 sin porterías. Se trata de jugar un rondo de cinco jugadores/as, mientras que dos intentan recuperar el balón. Variante. cambio de roles. Cuestiones sugeridas: ¿cómo podemos tener éxito en una situación de superioridad o inferioridad numérica?; ¿qué es mejor pasar, rápida o lentamente?; ¿los/las jugadores/as sin balón han de moverse?, ¿para qué?; en situaciones de superioridad numérica, ¿tenemos mayor o menor confianza?; ¿y en las de inferioridad?</p>		<p>10 min</p>	

<p>2.- 4x3 con porterías anchas. Consiste en jugar un 4x3, en un campo de 30 m x 45 m, en el que el gol se consigue atravesando la línea de meta conduciendo el balón. Un/a jugador/a actuará de «comodín» y atacará siempre.</p> <p>Variantes: rotar los/as jugadores/as «comodín» y los equipos de tres jugadores/as.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿cómo podemos tener éxito en una situación de superioridad o inferioridad numérica?; ¿es posible provocar situaciones de superioridad numérica?, ¿cómo?; ¿es importante que cooperemos todos para solucionar las situaciones de inferioridad o superioridad?</p>		<p>15 min</p>
<p>3.- 3x4 con una portería y con portero/a. Se delimita un espacio de 30 m x 45 m. Consiste en jugar un cuatro (1 portero/a) contra tres, pero atacando sólo una portería defendida siempre por un/a portero/a.</p> <p>Variantes: rotar los tríos.</p> <p>Cuestiones sugeridas: ¿cómo debemos defender las porterías?; ¿cómo es mejor atacar?; ¿debemos trabajar juntos para atacar y defender?; ¿cómo?; ¿podemos crear situaciones de superioridad numérica?, ¿cómo?</p>		<p>15 min</p>
<p>4.- 7x7 con 4 porterías. Se delimita un espacio (30-45 m x 50-65 m) situando en cada fondo dos porterías. Consiste en jugar un siete contra siete, pero atacando dos porterías y defendiendo otras dos.</p> <p>Variante: rotar los equipos de siete.</p> <p>Cuestiones sugeridas: efectuar preguntas sobre cómo mantener y cómo recuperar la posesión del balón; sobre cómo, cuándo y dónde pasar, desmarcarse, etc. Además, sobre la importancia de cooperar y de esforzarse por hacerlo mejor.</p>		<p>15 min</p>
<p>5.- 7x7 con porterías. Jugar un partido de siete contra siete con porteros/as en el campo de fútbol 7 (30-45 m x 50-65 m).</p> <p>Variante: rotación de los equipos.</p> <p>Cuestiones sugeridas: realizar todo tipo de preguntas sobre cómo mantener y cómo recuperar la posesión del balón y sobre cómo solucionar situaciones de superioridad e inferioridad numérica que se puedan dar, etc.</p>		<p>20 min</p>
<p>Observaciones. El/La profesor/a-entrenador/a realizará aquí las anotaciones sobre el desarrollo de la sesión, reflexionando sobre los aspectos más destacados de la misma. Ejemplos: preguntas más relevantes, actividades que han resultado más interesantes, etc</p>		

NOS DIVERTIMOS APRENDIENDO A JUGAR AL FÚTBOL			
N.º Sesión: 10	Duración: 75 min	Edad: 10-12 años	N.º Alumnos/as: 20
Instalación: pista polideportiva o campo de fútbol con porterías.		Material: balones de fútbol, conos, pivotes o setas.	
<p>Problema táctico: aplicación de la resolución de situaciones en igualdad y desigualdad numérica al juego.</p> <p>Contenidos técnico-tácticos: conducción, control, pase, recepción, interceptación, regate, desmarque, marcaje, apoyo, ocupación espacio y tiro.</p>		<p>Objetivos: evaluar los aprendizajes realizados en relación con los distintos problemas tácticos de la unidad didáctica.</p>	
Valores educativos: libertad, motivación y participación.			
1.- El laberinto. Cada jugador/a con un balón. Se trata de conducir por un espacio delimitado sin perder la posesión del balón. Variante: conducir el balón e intentar golpear y quitar el balón a los /as compañeros/as.			15 min
2.- 1x1. Intentar quitar el balón a mi compañero/a y viceversa. Variante: cambio de pareja. El/La jugador/a tiene que buscar un/a compañero/a con quien no haya jugado.			15 min
3.- 3x1 sin porterías. Se jugará un 3x2 normal. Variante: ir rotando los tríos.			15 min
4.- 4x2 con porterías. Jugar un partido de seis contra cuatro con porterías pequeñas. Variante: rotar los grupos de 4 y de 2 jugadores/as.			15 min
5.- 3x3 con porterías. Variante: rotación de los tríos y/o parejas.			15 min
6.- 5x5 con porterías. Jugar un pequeño partido de cinco contra cinco con porteros/as. Variante: rotación de los equipos. En toda la sesión se intenta que todo el mundo participe a la vez en cada juego.			15 min
<p>Observaciones. El/La profesora/-entrenador/a anotará en una planilla los aspectos que considere oportuno respecto a la consecución de los objetivos planteados al principio de la unidad didáctica. Se trata de conocer el nivel de aprendizaje alcanzado en relación con los aspectos técnico-tácticos y reglamentarios del fútbol, sobre la mejora de la capacidad de resolución de problemas tácticos; conocer también los aprendizajes realizados respecto a la puesta en práctica de los valores relacionados con una adecuada socialización y sobre la mejora de la condición física y la salud. En esta sesión el/la profesor/a-entrenador/a no preguntará, ya que se trata de evaluar y no de desarrollar los contenidos planteados. Además, se procurará crear un clima de libertad y disfrute que fomente la participación adecuada de los chicos y las chicas.</p>			

La prevención de las adicciones en la población adolescente a través de la práctica deportiva. El programa de la Diputación de Huelva

M.^a Ángeles Gil Álvarez¹ (trabajadora social), Rosa Ángela Muñoz Beas¹ (educadora social), Alfonso Ramírez de Arellano¹ (psicólogo clínico) y Salomé Moura Calvo¹ (administrativa)

¹Unidad de Prevención Social, Excma. Diputación Provincial de Huelva
Contacto: magil@diphuelva.org

Capítulo 7

La prevención de las adicciones en la población adolescente a través de la práctica deportiva. El programa de la Diputación de Huelva

1. Introducción.
2. Un poco de historia.
3. Taller de educación en valores y detección precoz de adicciones a través del deporte.
 - 3.1. Fundamentación.
 - 3.2. Metodología.
 - 3.3. Módulos que se desarrollan.
4. Diseño de las sesiones del taller de educación en valores y detección precoz de adicciones a través del deporte.
5. Conclusiones.
6. Anexos.



Módulos 1 al 4



1 | Introducción

La Unidad de Prevención Social (UPS), perteneciente a la Diputación Provincial de Huelva, desarrolla un enfoque preventivo multicomponente dirigido a los distintos sectores que componen la comunidad. En lo que se refiere al sector de la educación física y el deporte, se propone la colaboración entre el personal técnico deportivo, el personal técnico en prevención y agentes sociales claves comunitarios, como la manera más eficaz de desarrollar la prevención de adicciones y la detección precoz de las conductas de riesgo en población adolescente joven.

Con base en lo comentado anteriormente, desde el equipo de la UPS se plantean una serie de objetivos:

- Buscar prácticas innovadoras deportivas, poniendo el énfasis en la prevención de las adicciones.
- Favorecer y visibilizar las buenas prácticas deportivas, en cuanto a la prevención de adicciones y educación en valores.
- Desarrollar e implementar programas y proyectos dirigidos al personal técnico deportivo, entrenadores/as de clubes, arbitraje y personal directivo de las escuelas municipales deportivas.

Entre los objetivos planteados se observa que no existe una correlación estrecha entre el desarrollo de la práctica deportiva y adoptar una conducta preventiva ante las adicciones. La búsqueda bibliográfica realizada deja en evidencia la escasez de trabajos al respecto. Los pocos hallazgos encontrados se basan en el importante papel que la actividad físico-deportiva cumple en el tratamiento de las adicciones, concretamente en el proceso de incorporación social de las mismas (Hermangil, Lastres y Valcárcel, 2011).

Lo que sí pusieron de manifiesto estas búsquedas fue que el personal técnico deportivo debía tener una amplia formación en cuestiones relativas a la comunicación y liderazgo emocional positivo ejercido durante los entrenamientos. Derivado de ello, desempeñarían un importante papel en la detección de conductas de riesgo entre sus deportistas.

Teniendo en cuenta esas necesidades formativas de los/as monitores/as deportivos/as de la provincia, la UPS propone un programa de trabajo y el diseño de talleres. Pone a disposición su equipo humano e instrumental así como todo su empeño en dar impulso a un trabajo en red con el firme propósito de multiplicar y dotar de mejores herramientas a los referentes deportivos.

2 | Un poco de historia

El recorrido de este proyecto se remonta al año 2016. Se presenta al Departamento de Deportes de la Diputación el deseo de trabajar de manera conjunta en el desarrollo e implementación del mismo. El punto de partida fue la puesta en marcha del primer «Simposio Deporte y Prevención. Educación en Valores», celebrado en Huelva con la colaboración de la Universidad (en concreto con el profesorado de Educación Física del Grupo de Investigación denominado «Actividad física, promoción de valores y educación»).

Este simposio fue dirigido, principalmente, a técnicos/as deportivos/as, técnicos/as de prevención comunitaria, profesorado y concejales/as de Deporte y Asuntos Sociales de la provincia de Huelva.

Contó con la presencia de ponentes de alto nivel y experiencias novedosas: Fundación del Real Madrid, MVP Sport de la Excm. Diputación de Alicante y profesores doctores en Educación Física de la Universidad de Huelva. Entre los más relevantes, habría que destacar al Dr. Juan Torres Guerrero, de la Universidad de Granada, que habló de la necesidad de nuevos modelos deportivos educativos.

A modo de resumen, y como conclusiones importantes que concordaban con nuestro proyecto y modo de proceder, destacábamos intervenciones tales como:

- El ámbito de las actividades físicas y deportivas y el contenido pedagógico que genera su práctica es un ámbito que potencialmente contribuye a la educación integral de la persona (véase figura 38). Incide en la dimensión cognitiva y emocional del sujeto como pocos otros ámbitos y prácticas, en el nivel de interacción social que posibilita la adquisición de ciertas competencias básicas multifuncionales que le permitirán el desarrollo personal a lo largo de la vida, la inclusión y la participación como ciudadanos activos (Juan Torres).

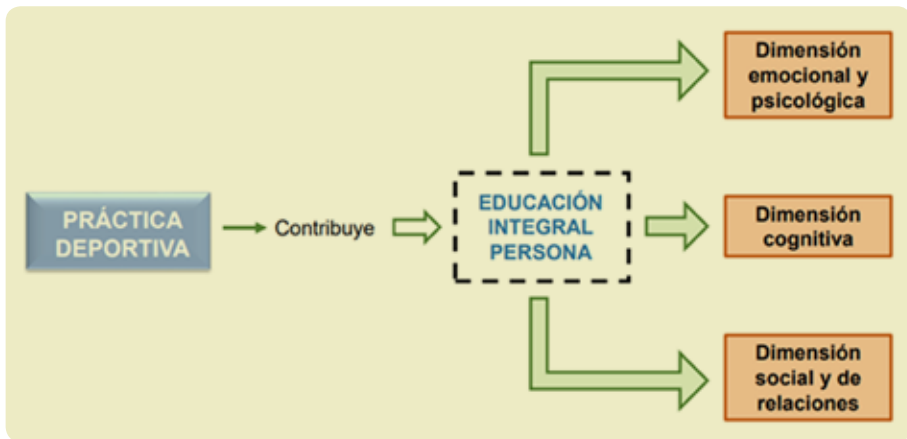


Figura 38. Contenido pedagógico y beneficios de la práctica de AF.

- Para que una educación en valores tenga eficacia es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado; nada debe quedar al azar o a las características personales de los participantes en el proceso. Por tanto, habrá que diseñar objetivos, seleccionar contenidos según la edad y el nivel de desarrollo individual, plantear estrategias y orientaciones metodológicas generales para el desarrollo de las prácticas (Javier Giménez y Juan Torres) (véase figura 39).
- En un programa de intervención son muy importantes los medios y los recursos a utilizar adaptados a cada colectivo y a cada circunstancia, así como a las necesidades educativas. Es imprescindible una especializada formación del personal técnico y educadores en materia de una óptima comunicación asertiva por su parte y cómo saber desarrollar estrategias para regular de un mejor modo las emociones generadas en situaciones complejas (MVP Sport).
- Se profundizó de igual modo en la necesidad de establecer canales de comunicación entre padres/madres y entrenadores/as con el fin de unificar criterios entre los diferentes agentes sociales que participan en la socialización del/de la adolescente/joven.
- Igualmente, se contó con Manuel Flores, psicólogo del SAS y coordinador responsable del Proyecto de Imagen y Salud, quién incidió, a través de su taller, en la importancia del liderazgo en salud que ejercen los/as monitores deportivos/as, así como la importancia del grupo de

iguales como grupo de ayuda mutua. También se trataron aspectos como la relevancia de la autoestima y la aceptación de la imagen corporal tanto en la optimización del rendimiento deportivo como en el social y el desarrollo personal.



Figura 39. Sistematización en el desarrollo para un programa de educación en valores.

La celebración del evento puso de relieve uno de los objetivos generales que la UPS pretendía conseguir: disponer de un entorno favorable para la reflexión, sentar las bases en nuestra provincia para el cambio hacia un modelo deportivo que generara y favoreciera las conductas de juego limpio, la aceptación y el respeto de las reglas, la aceptación del éxito de otros y la disminución de la agresividad física y verbal en el juego y el deporte.

Como fines últimos, y entre los más específicos en la estrategia de prevención de las adicciones, estaba el desarrollo de habilidades para la vida entre los/as adolescentes-jóvenes deportistas que les permitieran enfrentarse a los desafíos continuos promoviendo su capacidad de resiliencia (véase figura 40).



Figura 40. Objetivos generales de la UPS a través del deporte.

Igualmente, se destacó la gran importancia que tienen los/as entrenadores/as como modelos de conducta a imitar y la necesidad de que aborden las situaciones de consumo y /o conductas de riesgo con las que se pudieran enfrentar.

En el segundo simposio, celebrado en diciembre de 2021, destacaron las ponencias de los profesores D. Diego Gómez Baya y Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra, quienes hablaron sobre:

- El modelo de desarrollo positivo juvenil y sus 5 competencias, el cual viene a subrayar la importancia de incrementar las fortalezas evolutivas internas y externas. Ambas forman parte de la ecología social de las redes y oportunidades de las que dispone la juventud durante su desarrollo (Diego Gómez).
- Por otro lado, también se puso de manifiesto que los modelos de ocio alternativos (en los que figura la práctica deportiva bien orientada) pueden resultar un importante factor protector frente al consumo de sustancias y otras conductas de riesgo. Dicha iniciación deportiva ha de estar planteada desde una perspectiva integral, donde se fomenten una serie de valores educativos de manera sistematizada y programada (Javier Giménez).

Como resultado de ambos simposios y de haber testado numerosos talleres y eventos en diversos municipios, surge una apuesta clara y firme de la UPS: enmarcar la intervención de la UPS dentro de la Agenda 2030, ya que esta viene a resaltar la contribución del deporte como herramienta importante para el desarrollo psicosocial, el fomento de la paz, la tolerancia y el respeto, así como la contribución que deposita en el empoderamiento de las personas.

3 | Taller de educación en valores y detección precoz de adicciones a través del deporte

3.1. Fundamentación

Ante todo, el taller pretende ser un instrumento útil para entrenadores/as y personal técnico deportivo, con el fin de crear espacios de reflexión sobre el auténtico valor del deporte como formador de personas con valores prosociales acordes para la convivencia pacífica y armónica (Ortega *et al.*, 2012).

Difícilmente se podrán establecer objetivos educativos sin tener en cuenta el contexto educativo que rodea al/a la niño/a. Familiares, tutores/as, entrenadores/as y maestros/as en general son personas que, de una manera directa, influyen en la formación de valores positivos de los/las niños/as (Ortega *et al.*, 2015).

Está claro que uno de los mayores problemas a los que se enfrenta cualquier persona que trabaja con jóvenes en actividades deportivas no son sólo los componentes teórico-prácticos, sino, además, aquellos elementos referidos a una educación en actitudes (Bisquerra, 2020).

Que el personal técnico deportivo se convierta en educador/a supone asumir una serie de responsabilidades en cuanto a educación de valores se refiere, aunque sea una responsabilidad compartida. El deporte, por lo general, va asociado a valores y actitudes como la cooperación, el diálogo, el respeto, la igualdad, la responsabilidad. Este es un argumento suficiente para que la práctica deportiva goce de una presencia destacable en muchas de las actividades que se desarrollan con el objetivo de contribuir al proceso educativo de los/as jóvenes (Delgado, 2001).

A través de la práctica físico-deportiva, tenemos la posibilidad de reproducir implícitamente valores de la sociedad en la que vivimos, podemos promover una educación de la conciencia colectiva, la participación y la convivencia pacífica, en contraposición a esquemas que priorizan más el individualismo que el bien común, el poder y el prestigio más que la solidaridad y la igualdad (Ibarra, 2008) (véase figura 41).

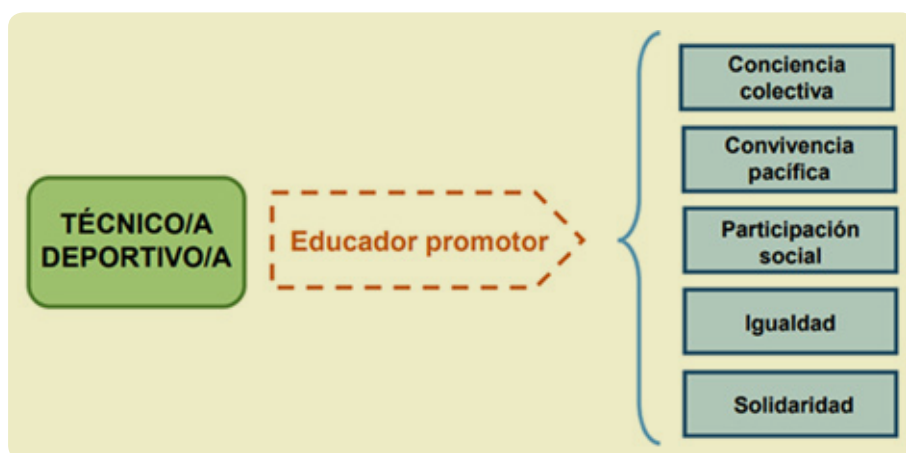


Figura 41. Importancia del/de la profesor/a-técnico/a deportivo/a como educador/a para la prevención.

En relación a lo mencionado, se observa con preocupación el desarrollo del deporte infantil-juvenil. Un aspecto de ello sería la programación de campeonatos deportivos con características organizativas, estructurales, competitivas y de refuerzo similares a los eventos profesionales, exigiendo normas y transmitiendo valores propios del mundo adulto, soslayando el punto de vista lúdico-educativo de la actividad en la infancia-adolescencia. Este sistema de competiciones se fundamenta en un tipo de práctica selectiva, discriminante y especializada. Esta política claramente selectiva exige que sólo jueguen los más dotados, y donde los menos capacitados terminan siendo alejados del sistema y de cualquier tipo de actividad físico-deportiva (Ibarra, 2008). Es una preocupación latente en la gran mayoría de educadores/as, encontrar vías de promoción y transmisión de valores éticos-sociales, que coincidan con un proyecto educativo ilusionante para padres, madres, profesores/as del deporte y alumnos/as.

Es por todo ello, que llegamos al punto reflexivo en el que entendemos que el personal técnico-deportivo y los docentes necesitan de una ayuda extra en su formación. Aparte de la formación específica en el tipo de prácticas, contenidos de carácter pedagógico resultan imprescindibles, ya que esta formación es el fundamento de la educación integral (Giménez, 2003).



Figura 42. Necesidad de formación específica del profesor-técnico deportivo.

Esta labor formativa no está supeditada exclusivamente a las federaciones. Las instituciones públicas pueden ofertar cursos específicos al personal técnico

deportivo, entrenadores/as o técnicos/as del arbitraje, en donde quede de manifiesto el componente pedagógico (véase figura 42). Inherente a toda formación del/de la profesional del deporte estará la base filosófica o ideológica sobre la que sustentará su intervención educativa, sobre ella versará la jerarquía de valores (implícitos o explícitos) que tratará de transmitir a su alumnado.

Toda la sociedad es responsable, en parte, de la educación de sus jóvenes. Para conseguir un cambio de actitudes, debemos partir de una implicación y apoyo en conjunto. Por todo ello, hay que fomentar una actitud crítica con relación al modelo de deporte que nos llega en la actualidad (Dorado, 2012).

A la vista de todo lo expuesto, a través de un trabajo coordinado entre dos servicios (Servicio de Deportes y Unidad de Prevención Social de la Diputación Provincial de Huelva), se apostó por la formación de los/as técnicos/as de sus Escuelas Municipales, ofreciendo a los municipios que solicitasen una formación y seguimiento de un «Taller formativo de Educación en Valores a través del Deporte y Prevención de conductas de riesgo adictivas entre los deportistas» (véase figura 43).

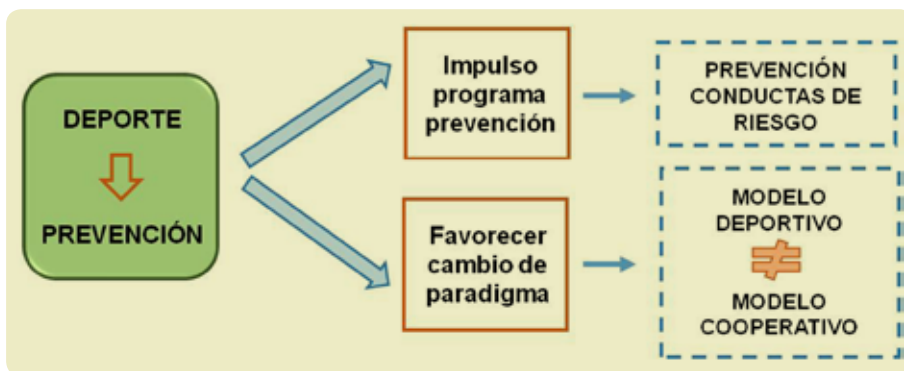


Figura 43. Taller formativo para la educación en valores.

El taller contribuye en una doble vía:

1. Impulsar un programa provincial para la prevención de las conductas de riesgo y el desarrollo positivo e integral de los/as jóvenes a través del deporte, favoreciendo que los/as jóvenes trasladen los valores, actitudes y competencias adquiridas desde el deporte hacia otras áreas de su vida.
2. Favorecer un proceso de cambio a nivel provincial en la concepción del deporte, pasando de un modelo basado en la competitividad a

otro fundamentado en el desarrollo de valores prosociales, poniendo énfasis en las relaciones empáticas y el trabajo cooperativo.

Entre los objetivos más específicos que la Unidad de Prevención Social establece figuran:

- Promover jornadas de formación a entrenadores/as y técnicos/as municipales del ámbito deportivo, con el fin de ofrecerles estrategias y herramientas prácticas en el fomento de valores educativos durante los entrenamientos y en los encuentros de competición, vinculando esto con la importancia que adquiere a la hora de evitar situaciones de aislamiento, baja autoestima y/o problemas de integración entre los/as adolescentes /jóvenes.
- Ofrecer a las familias de los/as jóvenes deportistas un espacio para la reflexión, el análisis y la formación en habilidades sobre la importancia de educar en valores a través de la práctica deportiva.
- Profundizar sobre la contribución del deporte al refuerzo de competencias en las áreas social, académica y emocional. La juventud deportista adquiere herramientas en la formación de su propio proceso de identidad, carácter y conexión en cuanto al aumento y calidad de las relaciones interpersonales y apego empático con los que le rodean.
- Favorecer una mayor visibilización de buenas prácticas en deportividad y juego limpio entre los encuentros y competiciones provinciales, así como impulsar la creación de una red provincial de entrenadores/as y técnicos/as en prevención que impulsen acciones y seminarios de reflexión (prevención y deporte), así como un espacio para compartir materiales y experiencias.

3.2. Metodología

El taller provincial «Educación en valores y detección precoz de adicciones a través del deporte» es un taller aplicable en los municipios en los que los/as responsables políticos/as del Área de Deporte de cada cual procedan a solicitarlo.

La vía de solicitud se realiza a través de la cumplimentación de los trámites sujetos al Plan de Concertación Municipal. La implementación del taller se hace de forma gradual en los diferentes municipios de la provincia. Cada año, se desarrolla en los municipios solicitantes por estricto orden de petición y se lleva a cabo el seguimiento de aquellos en los que se hubiera realizado la formación

con anterioridad. Se pretende que vaya generando un cambio en el modelo deportivo establecido hasta el momento.

Las fases del taller son las siguientes:

Fase 1. Presentación del taller y formación inicial.

Presentación del taller al/a la responsable deportivo/a de cada municipio que haya solicitado participar en él mediante concertación.

Concretar fechas para coordinar actuaciones diferentes en el área de deportes y fechas en las que se llevarán a cabo las distintas sesiones del taller. El taller consta de 4 sesiones teórico-prácticas, 3 sesiones de seguimiento en los entrenamientos, así como una posterior evaluación del mismo.

Fase 2. Puesta en marcha de las estrategias educativas adquiridas en el taller por parte de los/as entrenadores/as y el personal técnico deportivo + seminarios de formación a familias + formación continua.

Fase 3. Evaluación de resultados. Elaboración de informes. Visibilización de buenas prácticas.

Con respecto a la metodología de intervención, se destaca un modelo de acción-investigación participativa. Esto conllevaría la necesidad de realizar un breve análisis DAFO del contexto municipal de intervención. Antes de realizar la formación sería preciso recabar información sobre las fortalezas y debilidades en el sector de deporte relacionado con la prevención donde se hiciera constar, a su vez, los recursos e iniciativas municipales que desde otros sectores de intervención (servicios sociales, recursos educativos o Red Guadalinfo) se llevan a cabo al respecto con el fin de aunar las actuaciones preventivas, rentabilizar así los recursos y dar coherencia e hilo conductor a las iniciativas que en el municipio se lleven a cabo (véase figura 44).

Dicho análisis DAFO consta de un breve cuestionario de las necesidades y las limitaciones detectadas en el colectivo de deporte, así como el estudio y el conocimiento de las acciones y recursos de prevención que se estén realizando en esos momentos en el municipio. Se lleva a cabo mediante varias entrevistas a los diferentes representantes políticos de Deporte, Educación y Asuntos Sociales que, con anterioridad, deben haber recopilado un breve documento de análisis que refleje las potencialidades y debilidades del contexto.

Este DAFO es opcional, y en función de si el municipio va a participar o no de planes municipales de prevención. Una vez nos dirigimos a realizar la formación a los/as técnicos/as deportivos/as, requerimos de la cumplimentación de un pretest (anexo 1).



Figura 44. Estrategias preventivas a usar en el contexto concreto.

Se analizan los resultados y se concreta el lugar y el número de asistentes. Se intenta que acuda el mayor número de entrenadores/as de la escuela municipal, clubes deportivos municipales, profesores/as de Educación Física, concejales/as de Deporte y Asuntos Sociales, alumnado, así como cualquier otro/a técnico/a o agente interesado en la materia.

Una vez se recopila la información, se procede a concretar las sesiones formativas (en el caso que fuese preciso, podrán ser ampliables en el tiempo).

3.3. Módulos que se desarrollan

El taller consta de cuatro módulos diferenciados, que pueden solicitarse a la vez, por separado o en combinación de alguno de ellos. Se describen brevemente a continuación el contenido de los mismos:

Módulo 1. El personal técnico de deporte como agente social preventivo. (Liderazgo emocional positivo en el personal técnico de deporte y estrategias facilitadoras de la comunicación) (véase tabla 17 para una visión más detallada).

Contenidos a tratar:

- Reflexionar en grupo, a través de diversas dinámicas, sobre las ventajas y los obstáculos en el ejercicio del liderazgo emocional en el personal técnico de deporte.
- Análisis, a través de *role-playing*, sobre los elementos facilitadores de una comunicación efectiva.
- La importancia de la inteligencia emocional en el deporte.

Módulo 2. Los valores en el deporte. (El papel del monitor en los entrenamientos y estrategias preventivas en el contexto de los entrenamientos) (véase tabla 18 para una visión más detallada).

Contenidos a tratar:

- Propuestas metodológicas para una intervención preventiva.
- Práctica deportiva basada en la adquisición de valores.
- Estrategias preventivas para la erradicación de la violencia en el deporte.

Módulo 3. Consumo de sustancias en adolescentes-jóvenes. Papel preventivo del monitor deportivo en la detección precoz (véase tabla 19 para una visión más detallada).

Contenido a tratar:

- Análisis de conceptos básicos de sustancias y comportamientos adictivos.
- Papel del técnico deportivo en la detección precoz.
- Factores de riesgo y factores de protección.
- Casos prácticos de análisis en la prevención indicada.

Módulo 4. Prevención de los trastornos de conductas alimentarias en el deporte (TCA), vigorexia y dismorfia corporal en el deporte (véase tabla 20 para una visión más detallada).

Contenidos a tratar:

- Descripción de los principales trastornos.
- Factores de riesgo y de protección.
- Influencia de los medios de comunicación y redes sociales en la aparición y desarrollo de un TCA, vigorexia y dismorfia corporal.
- El personal técnico deportivo ante los mencionados trastornos.
- Estrategias fundamentales de prevención de dichos trastornos.

Las sesiones son semanales o quincenales, adaptadas, en cualquier caso, a los horarios e instalaciones que estimen en el municipio.

Una vez finalizada la formación teórico-práctica, ésta será completada con dos sesiones más, para la puesta en marcha de las estrategias del taller aplicables a nivel práctico en los entrenamientos.

A nivel familiar, existe la posibilidad de completar la formación a padres sobre la importancia de la educación en valores de forma conjunta entre todos/as los/as agentes socializadores/as del/de la niño/a.

Estas sesiones se enmarcan desde la Concejalía de Deportes municipal. Para llevar esto a cabo, se procede a la entrega de materiales entre el personal

técnico deportivo que se adhieran al modelo, y se hace un seguimiento y acompañamiento en la aplicación del programa.

A petición de los monitores deportivos, y en el momento de poner en marcha las estrategias, la filosofía del taller aconseja reunir a las familias y dar explicación de los objetivos y finalidades que se pretenden alcanzar, solicitando en ese instante que realicen un apoyo en sus hogares siendo muy necesaria su colaboración para que el proceso de formación de sus hijos sea el idóneo. Es de vital importancia el compromiso y colaboración por su parte, ayudando a sus hijos en la puesta en práctica de los diferentes proyectos que se lleven a cabo, asistencia ininterrumpida y mantener una comunicación fluida entre familia-alumno/a y monitor/a.

Por parte del equipo de profesionales de la Diputación, se procede a seminarios de formación y sensibilización sobre educación en valores en el ámbito familiar.

De acuerdo con los contenidos de los entrenamientos, respecto a la programación, y metodológicamente hablando, se debe tener en cuenta que, antes del comienzo de cada trimestre, el equipo de entrenadores/as debería realizar la programación del mismo en la que incluyan el apartado de promoción en valores educativos. Además, cada entrenador/a, tendrá que comprometerse a diseñar con antelación cada sesión de entrenamiento.

Ante las situaciones de consumo de sustancias y/o conductas de riesgo detectadas durante los eventos deportivos (entrenamientos o partidos celebrados) se estima oportuno tener un circuito establecido conjuntamente con la Concejalía de Servicios Sociales a nivel municipal y así proceder desde una intervención de prevención indicada.

4 | Diseño de las sesiones del taller de educación en valores y detección precoz de adicciones a través del deporte

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA PRIMERA SESIÓN El personal técnico de deporte como agente social preventivo

1. Dinámica de presentación: «Busca a tu pareja».

Devolución datos recogidos en mini DAFO (a través de cuestionario pretest (anexo 1) realizado dentro del sector deporte. Introducción de conceptos y presentación de contenidos.

Tiempo de duración: 20 min.

<p>2. Dinámica grupal: «Investigamos». Cada grupo trabaja sobre ventajas y obstáculos en el ejercicio del liderazgo emocional en el personal técnico de deporte. Tiempo de duración: 15 min y 5 min de exposición. Explicación teórica sobre ¿cómo conseguirlo? Tiempo de duración: 10 min.</p> <p>3. Dinámica de Role-playing. Caso práctico (anexo 2). Análisis de la situación vivenciada. Estrategias positivas y/o obstáculos propiciados en la comunicación. Tiempo de duración: — 5 min para <i>role-playing</i>. — 15 min para análisis. — 5 min para repetición del <i>role-playing</i> a nivel positivo.</p> <p>4. Explicación teórica (2.ª parte). ¿Por qué es tan importante que el/la técnico/a deportivo/a tenga formación en inteligencia emocional? Tiempo de duración: 10 min.</p> <p>5. Dinámica: «Propuestas metodológicas para intervención preventiva». Cada subgrupo trabaja exponiendo tres objetivos sobre las 7 técnicas expuestas (Cohesión, Estímulo participativo, Aprendizaje guiado o estructurado, Ejercicios de generalización, Aprendizaje de HH. SS., Cuestionamiento de pensamientos irracionales, Parada del pensamiento), tres dificultades para implementarlas y tres ventajas en relación a poder incluir estos contenidos en cada sesión. Tiempo de duración: 20 min. Anexos 1 y 2.</p>

Tabla 17. Propuesta metodológica para el primer módulo del taller.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA SEGUNDA SESIÓN Los valores en el deporte
<p>1. Introducción a la psicología del deporte, según Joan Riera: 3 min.</p> <p>2. Explicación teórica y lluvia de ideas. Cómo debe ser la práctica deportiva para favorecer la adquisición de valores: 10 min.</p> <p>3. Dinámica: Imágenes diapositivas. Importancia de erradicar cualquier atisbo de conducta violenta (Ley 19/2007 de 11 de julio) (CEAPA): 40 min. Antes de ir poniendo cada diapositiva, comentamos la situación que vamos a mostrar posteriormente, y generamos debate. A continuación, visualizamos la diapositiva, donde podemos observar cómo se ha actuado y cuál hubiera sido la forma correcta de hacerlo.</p> <p>4. El personal de entrenamiento – monitor/a ante el conflicto: 15 min. Hacemos un debate y luego pasamos a comentar la diapositiva.</p> <p>5. Dinámica: Valores: 40 min. Nos dividimos en grupos, a ser posible de tres o cuatro componentes, para trabajar los siguientes valores: respeto, autonomía, motivación, igualdad y compañerismo. Cada grupo trabajará dos valores, haciendo entre ellos una lluvia de ideas en cuanto a la forma de poner en marcha las estrategias para desarrollar los valores. Se termina exponiendo los resultados de cada grupo.</p>

Tabla 18. Propuesta metodológica para el segundo módulo del taller.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA TERCERA SESIÓN

Consumo de sustancias en adolescentes - jóvenes

- 1. Presentación de contenidos en PowerPoint:** 3 min.
- 2. Dinámica: «Creando clima»:** 20 min.
Adentrándonos en los conceptos de sustancias adictivas y para ir motivando al público asistente, se realiza una dinámica de grupo.
Mostramos una transparencia con dos conceptos afirmativos. Se formarán diferentes grupos dependiendo del número total de participantes. Cada grupo tendrá que discutir sobre esas aseveraciones. Una vez lleguen a las conclusiones, se expondrán en gran grupo.
De este modo, se aprende a través del juego. Vemos que también es un modo de poder trabajar con los/as adolescentes. Es una técnica útil para respetar las ideas de los/as compañeros/as, para establecer la escucha activa, para ver cómo resuelven en grupo un problema, cómo discuten las ideas y se ponen de acuerdo, etc.
- 3. Fundamentación de por qué el/la técnico/a deportivo/a es un/a agente social idóneo/a para la prevención.**
A continuación, lanzamos la pregunta: ¿qué sustancias crees que son más consumidas entre jóvenes deportistas?
Seguidamente, aportamos datos estadísticos (transparencias 9 y 10): 15 min.
- 4. Dinámica: Desmontando mitos.**
Esta dinámica la trabajamos repartiendo mitos por las sillas y a continuación los comentamos en grupo. Comentamos igualmente que es una manera de trabajar la prevención universal con los/as chavales/as de una manera más exhaustiva. 15 min.
Mitos:
 - Las drogas producen los mismos efectos en todas las personas: V – F.
 - El alcohol, el tabaco y el cannabis no son tan peligrosos como otras drogas: V – F.
 - Si controlas no pasa nada: V – F.
 - Las drogas ayudan a resolver los problemas que se presentan en nuestra vida: V – F.
 - Las drogas naturales no causan daños: V – F.
- 5. Dinámica: Explicamos la definición de factores de riesgo y factores de protección (diapositiva 11).**
A continuación, se divide al grupo en dos subgrupos (siempre dependiendo del número de participantes).
En unos paneles trabajan, sobre unos 10 min, sobre qué factores de riesgo y qué factores de protección entendemos que afectan en un/a joven para que inicie un tratamiento de consumos problemáticos de drogas u otras conductas de riesgo: 20 min.
- 6. Indicadores de riesgo para la detección precoz (explicación teórica).**
Clasificación de la prevención por niveles (diapositivas 17 a 21): 15 min.
Dinámica de grupo. Presentación de un caso práctico (*role-playing*): 10 min.
- 7. Concepto de prevención indicada (diapositiva 22).**
¿Qué papel juega el/la técnico/a deportivo/a? ¿Cómo detectar y qué hacer como monitor/a deportivo/a? (diapositiva 23): 5 min.
- 8. Análisis de un caso. Introducimos concepto de entrevista motivacional y habilidades comunicativas del entrenador.**
Cómo orientar actividades preventivas en el consumo de sustancias desde el contexto de deporte (anexos 3, 4, 5 y 6): 15 min.

Tabla 19. Propuesta metodológica para el tercer módulo del taller.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA CUARTA SESIÓN

1. Dinámica de presentación.

La dinámica que presentamos a continuación se realiza si las personas que integran el grupo no se conocen con anterioridad a la realización de los talleres previos a esta sesión.

1.1. Objetivo

Comenzar a integrarte e incorporar los nombres de las personas en el grupo.

1.2. Desarrollo

Es un ejercicio que tiene un componente lúdico y a la vez permite que cada persona se presente de manera única y personalizada.

Ronda abierta de preguntas: si te apetece puedes compartir con nosotros/as. ¿Qué te motivó a asistir a este taller o a esta actividad en particular?

Tiempo de duración: 10 min.

Si el módulo es una continuación de los tres anteriores y este es el módulo cuarto. Introducimos la temática haciendo referencia a que este tipo de trastornos son una de muchas conductas de riesgos de nuestros/as jóvenes. Se propone por tanto comenzar la temática del modo siguiente.

2. Dinámica de visualización de imágenes virales en redes sociales sobre trastornos de conductas alimentarias (TCA), vigorexia y dismorfia corporal.

2.1. Objetivos

- Familiarizarnos en retos virales sobre TCA, vigorexia y dismorfia corporal.
- Reflexionar a partir del anterior objetivo.

2.2. Desarrollo

En esta actividad, se muestran, a través de códigos QR, algunas imágenes virales como: *Earphones Waist* (auriculares cintura), *Collarbone Challenge* (reto de la clavícula), *iPhone Legs Challenge* (desafío piernas de iPhone), *Belly Button Challenge* (reto del ombligo), *Thigh Gap* (separación entre muslos) y *Bikini Bridge* (puente del Bikini). Dichas imágenes circulan en las redes sociales sobre los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal. A continuación, se le pide al grupo que compartan sus pensamientos, sentimientos y reacciones a medida que las vean: ¿qué piensan de esta imagen?, ¿cómo les hace sentir?, ¿creen que puede ser perjudicial para una persona que sufre de un TCA, de vigorexia o de dismorfia corporal?

Tiempo de duración: 10 min.

3. Explicación teórica.

Introducción a la prevención y tratamiento de la conducta alimentaria y los trastornos relacionados con la imagen corporal a través del deporte. Se explicará la tipología de los principales TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal. Tras la explicación de la tipología, se trabajará sobre los síntomas de cada trastorno alimentario. A continuación, se expondrán los datos epidemiológicos más relevantes en relación con los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal y, finalmente, se expondrá el papel que debe adoptar el personal técnico deportivo sobre la influencia de la alimentación, el desarrollo físico y la imagen corporal en adolescentes cuando ejercitan algún deporte. Esta explicación puede ir acompañada de vídeos que refuercen el contenido teórico expuesto.

Tiempo de duración: 10 min.

4. Dinámica de conductas de evitación.

4.1. Objetivos

- Identificar conductas de evitación que frecuentemente emitimos las personas, y en concreto nuestros/as adolescentes relacionadas con la insatisfacción corporal.
- Ser consciente y valorar estas conductas, así como la motivación que nos lleva a hacerlas.
- Provocar cambios positivos en su emisión (A partir del anterior objetivo).

4.2. Desarrollo

Se divide al grupo en subgrupos de 4-5 participantes y se nombra a un/a portavoz, quien tomará nota y expondrá posteriormente. El trabajo de cada subgrupo consistirá en identificar conductas de evitación relacionadas con la insatisfacción corporal que, de forma general y frecuente, solemos emitir (no ponerse ropa ajustada o de color claro en determinadas partes del cuerpo cuando existe algún complejo, etc.). Además, por cada conducta/problema se identificará también cuál es la conducta consecuente predominante que la justifica (por ejemplo, realizar dieta para adelgazar, porque lo que se teme es seguir con algún «kilo de más» o engordar, etc.) (anexo 5).

Luego, se hace una puesta en común y se incita a recapacitar sobre las conductas o ejercicios en el entrenamiento que promoverían para abordar dichos pensamientos/sentimientos en jóvenes, así sobre sus consecuencias a medio y largo plazo a nivel psicosocial (ver si realmente compensa a este nivel).

Tiempo de duración: 30 min.

5. Explicación teórica. Seguidamente, se desarrollará la influencia de ciertos contenidos sobre TCA, vigorexia y dismorfia corporal en las redes sociales (Instagram, TikTok, etc.) que constituyen un factor de riesgo de los/as jóvenes con un trastorno alimentario. Para finalizar la exposición, se centrará en la importancia del liderazgo emocional positivo/motivante del personal técnico deportivo ante una alteración del comportamiento alimentario, la vigorexia o la dismorfia corporal. Tras la explicación, se hará una lluvia de ideas con el grupo sobre dicha importancia motivacional con sus deportistas en la disciplina deportiva donde ejerce como técnico/a deportivo/a. Dichas ideas ejemplificarán situaciones cotidianas vividas en relación con lo comentado anteriormente.

Tiempo de duración: 10 min.

6. Dinámica de aceptación corporal.

6.1. Objetivos

Favorecer la desdramatización de complejos físicos, así como la aceptación de elementos corporales fruto de insatisfacción.

6.2. Desarrollo

Una vez trabajados los conceptos previos vistos, se expone a los/as participantes una posible dinámica a trabajar durante el entrenamiento con sus jóvenes. A continuación, plantearles que se imaginen a la finalización de un entrenamiento (en función de la disciplina deportiva) el rellenar esta ficha y cómo realizarían el seguimiento individualizado y puesta en común grupal de aquellos objetivos personales que se hayan marcado. A modo de ejemplo, se trataría de que el/la adolescente se plantee una serie de objetivos corporales que desea obtener (por ejemplo, ser más fuerte, tener más pechos, estar más delgado/a, etc.), así como el esfuerzo que tendría que realizar para conseguirlo, el refuerzo que obtendría y, sobre todo, en qué dificultaría su vida el no conseguirlo (con el fin de que se favorezca la desdramatización de no obtener lo deseado).

Uno de los objetivos de esta dinámica es que el personal técnico deportivo ayude a sus jóvenes a valorar las ventajas e inconvenientes de la aceptación corporal o de la evitación, según convenga.

Tiempo de duración: 30 min.

7. Reflexión final. A nivel de lluvia de ideas se le preguntará al personal técnico deportivo (a su criterio) qué elementos debieran o no contener los programas de prevención en un contexto deportivo comunitario. Seguidamente, se enunciarán las principales estrategias para un adecuado programa de prevención en relación a los TCA, la vigorexia y la dismorfia corporal con nuestros/as jóvenes deportistas.

Tiempo de duración: 10 min.

Se propone una propuesta metodológica ampliada en el tiempo, pero verdaderamente dependerá del desarrollo del taller, implicación/interés, motivación y participación del grupo. Generalmente, no suele dar tiempo a realizarla de forma completa, por lo que supondría 1 h y 30 min o 2 h de duración máxima.

8. Evaluación del taller. Se realizará un sondeo, a modo de evaluación —¿ha adquirido algún conocimiento (concepto nuevo) o la corrección de alguna información errónea (mito/estereotipo)?—, al grupo para conocer el interés por el taller que se ha impartido, la utilidad del mismo y la puesta en práctica de las herramientas dadas al personal técnico en su quehacer diario con los/as jóvenes deportistas.

Tiempo de duración: 10 min.

Tabla 20. Propuesta metodológica para el cuarto módulo del taller.

5 | Conclusiones

Partiendo de los estudios encontrados que plantean la relación positiva entre la práctica deportiva y la prevención de adicciones, creemos en la importancia del/de la monitor/a deportivo/a en la detección de conductas de riesgo entre sus deportistas.

Igualmente, destacamos su formación a nivel personal como líder emocional de un grupo. Difícilmente se puede enseñar a un grupo de personas si detrás no hay un trabajo personal enfocado a su propio desarrollo.

El/la técnico/a deportivo/a tiene que tener muy presente que para favorecer este desarrollo personal es importante saber identificar, expresar y manejar eficientemente sus estados emocionales y el de su grupo de aprendizaje, controlar sus estados de ánimo negativos y gestionar adecuadamente sus emociones. En este sentido, debería:

- Manifestar su empatía y capacidad de escucha.
- Desarrollar conductas asertivas, manejando adecuadamente los conflictos que se produzcan en el grupo.
- Ofrecer modelos adecuados propios de expresión emocional.
- Favorecer un clima de cooperación y confianza en uno/a mismo/a.

En definitiva, enseñar a sus deportistas a gestionar y optimizar la expresión de emociones y sentimientos es un elemento esencial para generar un estado de bienestar personal. De esta forma, fomentaremos comportamientos que se afianzarán en estilos de vidas saludables y perdurables en el tiempo.

En cuanto a los valores asociados al deporte, son numerosos y muy relevantes. Además de aportar beneficios a nivel físico y mental, también trae consigo un aporte inmenso para la educación de los más jóvenes. Nosotros, en nuestro taller, hemos destacado el respeto, la motivación, la autoestima, la igualdad y el compañerismo, pensando en que pueden trasladarse desde el campo de entrenamiento a la vida cotidiana del/la joven.

Uno de los principios para garantizar la eficacia de la puesta en marcha de estrategias preventivas del consumo de drogas se basa en la detección precoz. Por esta razón, consideramos que en el ámbito deportivo podemos llevarla a cabo dotando de herramientas a sus profesionales y a las familias de los menores, convirtiéndolos así en una potente herramienta preventiva.

6 | **Anexos**

ANEXO 1. ENCUESTA TÉCNICOS/AS DE DEPORTE	
MUNICIPIO:	
DATOS PERSONALES	
Nombre:	
Titulación:	
Cargo que ocupa:	
Correo electrónico:	
Tfno.:	
<p>1.- A lo largo de su trayectoria laboral: ¿ha recibido algún tipo de formación en materia de prevención de conductas de riesgo de adolescentes/jóvenes?, ¿y en prevención del consumo de drogas?, ¿y en relación con el desarrollo de educación en valores a través del deporte?</p> <p>2.- En sus entrenamientos con los/as chicos/as: ¿se ha encontrado con alguna situación de conflicto?, ¿se ha sentido competente para abordarla?, ¿ha tenido dificultades?, ¿cuáles?</p> <p>3.- Y con las familias de los/as alumnos/as: ¿se ha visto en alguna ocasión involucrado/a en alguna situación problemática?, ¿podría detallarla?</p>	

4.- ¿Cree conveniente o necesaria alguna formación concreta, en materia de prevención, para el desempeño de su trabajo como técnico/a o monitor/a deportivo/a?

5.- Enumere, si procede, las acciones preventivas que suele realizar durante sus entrenamientos con los/as jóvenes.

Anote alguna observación o sugerencia que desee aportarnos. Gracias.

ANEXO 2. DINÁMICA DE DEPORTES (CASO PRÁCTICO DEL MOD. 1)

Entrenador:

—A ver, Juan, ¿no te dije que te pusieras de defensa...? ¿Tú, qué pasa, que... que... que haces lo que te da la gana, no?

Juan:

—Pero, pero... es que me la han pasado y he visto la ocasión... yo pensé... No quería... pero «Mena» me la pasó y vi la ocasión... (Contesta Juan con voz dubitativa, cabeza inclinada mirando hacia abajo, con ojos de espanto indicando cierto miedo...).

Entrenador:

—Pero, pero... (Sin dejarle acabar, alzando la voz...) ¿Tú eres tonto o qué...? ¡¡¡Tú no escuchas...!!! Encima, no corres lo suficiente. Ya le dije a tu madre que, con lo gordo que estás, te asfixias en las carreras largas. ¿No sabes que esto es malo para tu salud? (Dicho delante de sus compañeros, con la voz cada vez más alzada y haciendo aspavientos con los brazos...) No estás al nivel que se requiere aquí. O te pones las pilas o no podrás jugar. Encima, ¡¡¡para hacer lo que te viene en gana!!! Anda, ve y siéntate... ya está bien por hoy... (Le retira la mirada ofensiva y, protestando, se desplaza para organizar a otros chicos explicándoles la siguiente táctica de juego. Mientras va yendo —y Juan va al banquillo—, se le oye repetir) ¡Así no se puede, hombre! ¡Así no se puede...! ¡Vaya *partía* de mantas!

Juan:

(Intenta justificarse, intenta hablar con la voz quebrada... pero el entrenador no le deja. Los niños le miran, algunos intentan animarle con miradas cómplices... Juan se siente abatido. Aguanta las lágrimas, pero se siente mal, hundido. Se sienta en el banquillo).

Entrenador:

—¡Venga, cojones... para que estamos aquí, joder! ¡Vaya plastón me tocó este año...! ¡¡¡Que corráis, cojones!!! (Se pasa así el resto del tiempo, gritando a los niños estas y otras frases similares).

ANEXO 3. «MANUEL EN EL VESTUARIO» (CASO PRÁCTICO DEL MOD. 3)

Son las 5.00 h de la tarde. El entrenamiento empieza a las 5.15 h. y Manuel está en la puerta del polideportivo con sus colegas hablando de sus cosas. Están en un ambiente distendido, con risas, buen rollito...

El entrenador, Mario, aparca su coche a escasos metros. Desde la avenida los estaba divisando y se sentía contento de que sus chavales estuvieran en buena armonía.

Desde lejos no llegaba a ver si fumaba tabaco u otra sustancia, pero al acercarse, observó que Manuel se deshizo del supuesto cigarrillo y los demás colegas susurraban entre risas y comentarios.

A lo lejos, mientras Mario se adentraba en el polideportivo para comenzar sus clases, oía algunos comentarios que decían: «—Tío... ¿y si se ha dado cuenta...? —Jo... te va a caer una buena reprimenda... —Pero qué dices..., ¿por qué?».

CASO PRÁCTICO. *ROLE-PLAYING*: «MANUEL EN EL VESTUARIO»

Mario:

(Se dirige al vestuario. Sabe que allí encontrará a Manuel. Ha pensado mucho toda la tarde sobre cómo abordar la situación. Incluso lo ha hablado con su compañero Óscar. Los consejos que recibe son del tipo: «es mejor que no te metas en nada...; lo normal a esa edad es hacer gamberradas...; realmente, lo que se hace fuera del polideportivo no es de tu competencia...». Está indeciso, pero tiene claro que ha de tomar partido. No puede ser indiferente. Quizás, con su intervención, le haga pensar algo más a Manuel sobre el consumo de sustancias a su edad... Decide intervenir, y habla con Manuel).

—Hola, Manuel, ¿tienes un momento...?

(Manuel le mira y mira a sus compañeros... Siente cierto reparo, y se atreve a preguntar).

Manuel:

¡¡¡¿Eiiii?!!!, ¿qué pasa, entrenador? ¿Algún problema...? (Manuel solo mira al resto de sus compañeros. Teme su reacción. Sabe que Mario le dirá algo, pero lo que más teme es que se lo diga en público. Su actitud es evitativa).

Mario:

(De forma muy relajada, con la voz templada y la mirada relajada y directa, le echa la mano por la espalda y le habla).

—No, qué va, ningún problema. Ahora, cuando termines de vestirte, si tienes unos minutos, hablemos allí, en las gradas. Quería comentarte las jugadas del día de hoy y ciertos comportamientos que quizás, a mi entender, pudieras mejorar. Si no te importa, te espero fuera, ¿de acuerdo?

Manuel:

(Acude puntual al requerimiento de su entrenador. Entre avergonzado y con cierto miedo, se decide a preguntar).

—Ya..., dime, Mario.

Mario:

—Sabes que estoy plenamente satisfecho por tu compromiso y esfuerzo para con el equipo. Me gusta tu forma de ser y la visión de conjunto que tienes, cómo integras lo mejor de tus compañeros, cómo te anticipas a la jugada del contrario... Es por todo esto que veo en ti un chaval completo y muy positivo para nuestro grupo. Eres muy querido entre tus colegas, se ve que tienes madera de líder positivo... Te preguntarás, entonces, qué hago aquí diciéndote todas estas cosas positivas de ti, ¿no? Bueno, más bien, quería volver a recordártelas. No es la primera vez que hablamos de esto. Tienes 17 años y una trayectoria muy interesante y claramente prometedora en el mundo del deporte. Hay algo que quiero que me expliques, pues... hoy te he visto consumiendo cannabis en la puerta del polideportivo. Sé que cumples las normas y que puedes pensar que no debes darme ninguna explicación al respecto, sin embargo, considero que he de preguntarte. Si no te importa, y a título informativo, claro, con total confianza —esto no saldrá de aquí—, ¿podrías explicarme qué te lleva a consumir?, ¿obtaines algo positivo de ello? ¿Me gustaría saberlo?

(No juzga, no critica, no se adelanta a dar consejos..., solo le invita a verbalizar... De los elementos que va vertiendo en la conversación, Mario va analizando y poniendo el acento en frases que él mismo nos brinda y que le hacen detenerse y escuchar su discurso...).

Manuel:

(Responde a su entrenador con calma y aporta sus razones).

Mario:

(Escucha con atención, le da las gracias y se ofrece voluntario para volver a charlar sobre el tema. Le invita a analizar las posibles consecuencias no tan agradables que el cannabis le pudiera reportar... Le recuerda que permanecerá a su lado y le deja muy claro a Manuel, en varios momentos, que él es dueño y señor de sus actos. En él solo recae la responsabilidad de todo lo que realiza, tanto para bien como para menos bien. Además, le invita a que piense si sería oportuno que en grupo, y de forma más neutral, prepararan alguna sesión formativa-informativa sobre el consumo de sustancias en la adolescencia, o algo parecido. Le sugiere que podrían ver alguna película sobre el dopaje en el deporte y comentarla en grupo, por ejemplo. Se despide de forma amigable y con gratitud hacia Manuel por su disposición, que le ayuda a entender mejor a los jóvenes de hoy en día).

ANEXO 4 . CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Para posibles mejoras, le rogamos que dedique unos minutos a contestar las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Considera que los temas tratados en el taller van a tener una utilidad práctica en su labor profesional?:
- a) Mucho.
 - b) Normal.
 - c) Poco.

2.- Considera que la duración del taller ha sido:

a) Breve.
b) Adecuada.
c) Larga.

3.- ¿Ha satisfecho sus expectativas el taller realizado?:

a) Mucho.
b) Normal.
c) Poco.

4.- Por favor, añade cualquier comentario y/o sugerencia que debamos tener en cuenta:

5.- ¿Qué temas le resultarían interesantes para próximos talleres?:

Gracias por su colaboración.

ANEXO 5.- TABLAS PARA REALIZAR EL EJERCICIO 4 (DINÁMICA DE CONDUCTAS DE EVITACIÓN) PERTENECIENTE AL MÓDULO 4.

Conductas de los/as jóvenes ante la insatisfacción corporal (Complejos físicos)	Pensamientos o sentimientos de los/as jóvenes	Conductas de evitación de los/as jóvenes	Consecuencias de los/as jóvenes a nivel psicosocial a medio-largo plazo
Hacer el ridículo y que me critiquen por ser una persona gruesa.	Angustia, Sensación de inseguridad, poca aceptación, etc.	Vestir de ropa oscura.	Pérdida de autoestima.
Elemento a conseguir	Esfuerzo a realizar	Recompensa que obtendría	En qué ayudaría con respecto a mi actividad deportiva conseguir este objetivo

Programa de educación en valores a través del deporte y la actividad física en el P.M.D. Ayamonte

Patronato Municipal de Deportes de Ayamonte

Capítulo 8

Programa de educación en valores a través del deporte y la actividad física en el P. M. D. Ayamonte

1. Introducción.
2. Objetivos.
3. Formación del Comité de Valores.
4. Acciones y actividades.
 - 4.1. Concienciación.
 - 4.2. Formación.
 - 4.3. Convivencia.
5. Futuras acciones.



1 | Introducción

Con este proyecto se pretende, a través de la práctica deportiva, que todos los deportistas del municipio tomen conciencia de la importancia de los valores, de la actitud y el comportamiento dentro y fuera del terreno de juego, y hagan participe a su entorno más cercano, llegando así a las familias.

2 | Objetivos

- **Promoción de la práctica deportiva.** La actividad física es fundamental para mantenernos en forma y sentirnos bien.
- **Promoción de hábitos saludables.** Es importante concienciar a la población de que, para conseguir una mejor calidad de vida, es necesario tener buenos hábitos en nuestro día a día.
- **Formación de deportistas.** La práctica deportiva es un buen canal formativo. Debemos formar a deportistas que puedan desarrollar todas sus cualidades y habilidades, sin carencias.
- **Fomentar valores positivos a través del deporte.** Esfuerzo, trabajo, constancia, compañerismo, compromiso, etc. Aspectos importantes en nuestra vida que, a través del deporte, son más fáciles de asimilar.
- **Implicar a las familias en el proceso formativo.** Las familias son un pilar fundamental en la formación de los/as niños/as. Es necesario que las familias participen en su proceso formativo y refuercen su aprendizaje de valores.
- **Mejorar el comportamiento y las actitudes de los/as usuarios/as de centros deportivos.** Fundamental en todo el proceso, el buen uso y la buena actitud de los/as usuarios/as (técnicos/as, deportistas, demás usuarios/as en general), creándose buen ambiente en los espacios que se utilizan, mejorando las relaciones. RESPETO.

3 | Formación del Comité de Valores

El comité está formado por representantes de los diferentes ámbitos de la comunidad deportiva local:

- 1 Representante del Patronato Municipal de Deportes de Ayamonte.
- 1 Representante de los/as técnicos/as, los/as entrenadores/as y los/as monitores/as deportivos/as.
- 1 Representante de los/as deportistas (categorías superiores).
- 1 Representante de profesores/as de Ed. Física de Centros Escolares.
- 1 Representante de padres /madres de deportistas.
- 1 Representante de directivos de clubes deportivos.

4 | Acciones y actividades

Las acciones y actividades se dividen en tres apartados.

4.1. Concienciación

- Campaña sobre valores deportivos y uso de instalaciones deportivas.
- Creación de un logotipo en el que se destaquen valores positivos que se transmiten a través del deporte y vinculándolos con nuestra entidad.
- En esta instalación SUMAMOS TODOS: + amistad, respeto, compromiso, diversión, educación, formación, cooperación.
- Carteles de bienvenida en las instalaciones, con pautas de comportamiento, y un pequeño decálogo de las actuaciones que se desarrollan en las mismas.
- Colocación de información en otros espacios: vestuarios, banquillos, acceso a pistas y zonas comunes, etc., para que puedan ser vistos por deportistas y entrenadores/as.
- Utilización del logotipo como símbolo con que se demuestra la participación en el programa de valores. Queremos que sea un plus añadido a los clubes y a los eventos que se desarrollan, demostrando que se cumple con los compromisos del programa en el fomento de los valores a través del deporte.
- Concurso de vídeos sobre valores en la práctica deportiva.

- Se convocó un concurso en la que los clubes deportivos locales elaboraran un vídeo de promoción de los valores a través de su práctica deportiva, destacando la participación de: Club Tenis de Mesa Ayamonte, Club Gimnasia Rítmica Ayamonte y Judo Club Ayamonte.

4.2. Formación

- **Formación para monitores y técnicos deportivos**

- Hábitos saludables: alimentación.
- Primeros auxilios.
- Valores y aspectos psicológicos.
- Higiene postural y diagnóstico de patologías en niños/as.

- **Jornadas para familiares**

- Alimentación saludable.
- Valores y aspectos psicológicos en el deporte.

- **Talleres para deportistas**

- Primeros auxilios.
- Alimentación saludable en el deporte.
- Prevención de consumo de sustancias tóxicas.

- **Recursos didácticos**

A lo largo de los años, y debido al desarrollo de varias acciones formativas, contamos con los siguientes recursos didácticos propios:

- *Creciendo con el deporte*. Guía de orientación deportiva para familias.
- Modelo participativo. Creación de una guía que sirva de soporte, con la intervención de técnicos/as, familiares y deportistas.
- *Guía de buenas prácticas en educación náutica y marítima*. Recursos didácticos para favorecer la formación en educación marítima y deportes náuticos.

4.3. Convivencia

Dentro del programa de actividades que se organizan desde el Patronato Municipal de Deportes de Ayamonte, se planifican actividades que puedan ser visibles y en las que podamos contar con un amplio número de participantes, como familias, deportistas y técnicos/as.

- ***Celebración del Día Internacional del Deporte para el Desarrollo y la Paz***

Dentro del Programa de Escuelas Deportivas, se organiza una jornada festiva, coincidiendo con esta efemérides, en la que los/as alumnos/as hacen partícipes a sus familiares o amigos/as de su formación deportiva, y durante una sesión participan conjuntamente en la actividad en todas las instalaciones deportivas.

Cuando en la pandemia se restringió el acceso a las instalaciones, se elaboró un vídeo con imágenes de todas las modalidades deportivas.

- ***Desplázate y Festival de Juegos Tradicionales***

Se organizó una actividad deportiva en el municipio, en la que la participación se realizaba con grupos formados por niños y adultos, que debían realizar un recorrido por una serie de plazas seleccionadas, donde practicaban diferentes juegos tradicionales de todo el mundo, teniendo la posibilidad, los participantes, de poder conocerlos y ver los materiales específicos de cada uno de ellos.

- ***Jornadas de Juegos y Animación Deportiva en la Calle***

En esta jornada, trasladamos, a varios espacios públicos, juegos y deportes, promocionando las actividades deportivas, además de dar vida y reclamar los espacios públicos con espacios de ocio activo.

5 | Futuras acciones

1. Acciones Formativas

- a. Jornadas para técnicos/as.
 - Higiene postural.
 - Formación en valores.
- b. Jornadas para deportistas.
 - Formación sobre hábitos saludables y prevención.
- c. Jornadas para familias.
 - Formación en valores.

2. Concienciación

- a. Campaña sobre cuidado y uso de instalaciones.
 - Implicación de clubes deportivos y familias.

- b. Campaña sobre sostenibilidad y cuidado del entorno.
 - Apoyo a actividades de recogida de residuos y limpieza.
 - Reducir consumo de plásticos en actividades.
- c. Dar visibilidad a actuaciones positivas y trabajo en valores de clubes y otros.

3. Convivencia

- a. Celebración del Día Internacional del Deporte para el Desarrollo y la Paz.
- b. Actividades de las Jornadas de Juegos y Animación Deportiva en la Calle.

Nuestro programa fue presentado el pasado 3 de diciembre de 2021 en Huelva, en el **II Simposio Deportes y Prevención: Papel Preventivo del Deporte**, siendo organizado por UPS de la Excm. Diputación Provincial de Huelva con la colaboración de la Universidad de Huelva.

Reseña de los autores

Este es un proyecto conjunto de colaboración y trabajo en equipo entre el Área de Didáctica de la Expresión Corporal del Departamento de Didácticas Integradas de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva y el Servicio de la Unidad de Prevención Social del Área de Servicios Sociales de la Diputación Provincial de Huelva.



Alfonso Chaves Montero

Docente e Investigador en el Dpto. de Sociología, Trabajo Social y Salud Pública de la Universidad de Huelva, España. Graduado en Sociología, Ciencias Políticas y de la Administración, y Trabajo Social por la Universidad Pablo de Olavide.



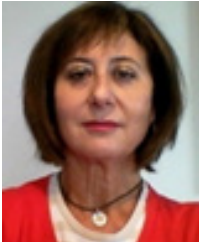
Alfonso Ramírez de Arellano

Licenciado en Psicología por la Universidad de Sevilla. Actualmente dirige la Unidad de Prevención Social de la Diputación de Huelva.



Diego Gómez Baya

Profesor Titular en el Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva. Es Doctor en Psicología y Máster en Salud y Calidad de Vida.



Emilia Moreno Sánchez

Profesora Titular de la Universidad de Huelva del Área de Didáctica y Organización Escolar. Doctora en Ciencias de la Educación.



Estefanía Castillo Viera

Profesora Titular de la Universidad de Huelva del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Doctora en Psicopedagogía.



Fco. Javier Gago Valiente

Profesor Contratado en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Huelva. Graduado en Enfermería y Doctor en Ciencias Sociales y de la Educación.



Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra

Catedrático de Universidad del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Huelva. Doctor en Psicopedagogía.



Inmaculada Tornero Quiñones

Profesora Contratada de la Universidad de Huelva del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Doctora y Licenciada en CC del Deporte por la Universidad de Extremadura.



José Ángel Mairena Carrellán

Graduado en Educación Primaria (Mención Educación Física) por la Universidad de Huelva, con Máster Oficial en Investigación en Educación Física y Ciencias del Deporte.



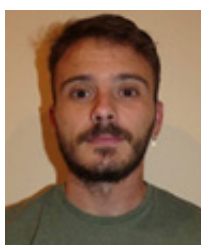
Juan José Rubiales Cruces

Graduado en Ciencias del Deporte por la Universidad de Huelva, con Máster Oficial en Investigación en Educación Física y Ciencias del Deporte (Huelva, España).



Mª Ángeles Gil Álvarez

Diplomada en Trabajo Social, ejerce sus funciones como trabajadora social de la Unidad de Prevención Social del Área de Bienestar Social de la Diputación Provincial de Huelva.



Manuel Rodríguez Macías

Graduado en Educación Primaria (Mención Educación Física) por la Universidad de Huelva. Doctor por la Universidad de Huelva.



Manuel Tomás Abad Robles

Profesor Titular de Universidad del Dpto. de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva. Doctor por la Universidad de Huelva.



Rosa Ángela Muñoz Beas

Educadora en la Unidad de Prevención Social del Área de Bienestar Social de la Diputación Provincial de Huelva.



Salomé Moura Calvo

Licenciada en Humanidades, ejerce sus funciones como auxiliar administrativa de la Unidad de Prevención Social del Área de Bienestar Social de la Diputación Provincial de Huelva.



Sofía Carro Iglesias

Diplomada en Maestra en la especialidad de Educación Física por la Universidad de Huelva.

Técnica del Patronato Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Ayamonte desempeñando funciones de Coordinadora de Programas Deportivo.

Referencias

- Aaron, D. J., Dearwater, S. R., Anderson, R., Olsen, T., Kriska, A. M. y Laporte, R. E. (1995). Physical activity and the initiation of highrisk health behaviors in adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 27(12), 1639-1645. <https://doi.org/10.1249/00005768-199512000-00010>.
- Adachi-Mejia, A. M., Chambers, J. J. G., Li, Z. y Sargent, J. D. (2014). The relative roles of types of extracurricular activity on smoking and drinking initiation among tweens. *Academic Pediatrics*, 14(3), 271-278. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.02.002>.
- Adams, N., Little, T. D. y Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory. En M. Wehmeyer, K. Shogren, T. Little, y S. López (eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 47-54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_4.
- Agosti, V., Nunes, E. y Levin, F. (2002). Rates of psychiatric comorbidity among U.S. residents with lifetime cannabis dependence. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 28, 643-652. <https://doi.org/10.1081/ADA-120015873>.
- Alonso, J. (2006). *Trastornos de la Conducta Alimentaria*. Centro Andaluz de Medicina del Deporte y la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía.
- Álvarez, A., Alonso, M. y Guidorizzi, A. (2010). Consumo de alcohol y autoestima en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 18, 634-640. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000700021>.
- Antón, J. (1990). *Balonmano. Fundamentos y etapas de aprendizaje*. Gymnos.
- Armendáriz, N.A., Rodríguez, L. y Guzmán, F. R. (2008). Efecto de la autoestima sobre el consumo de tabaco y alcohol en adolescentes del área rural de Nuevo León, México. *Revista Electrónica de Salud Mental, Alcohol y Drogas*, 4(1), 1-16.
- Arnaud, N., Weymann, J., Lochbühler, K., Pietsch, B., Rossa, M., Kraus, L., Thomasius, R., Hanewinkel, R. y Morgenstern, M. (2022). Effectiveness of an app-based intervention to reduce substance use, gambling and

- digital media use in vocational school students: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 23(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13063-022-06231-x>.
- Artamonova, E. G., Efimova, O. I. y Khydyrova, A. V. (2016). Psychologist in the educational system: His role in the prevention of addiction and deviance. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(4), 9891-9901.
- Asadullin, A. R., Galeeva, E. K., Achmetova, E. A. y Nikolaev, I. V. (2016). Approach to classifying “design” drugs and new potentially dangerous chemical substances, with a brief review of the problem. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6697-6703.
- Asociación Contra la Anorexia y la Bulimia. (2022). *Factores de riesgo para padecer un TCA*. <https://bit.ly/3VyZc4V>.
- Bagheri, L. y Milyavskaya, M. (2020). Novelty-variety as a candidate basic psychological need: New evidence across three studies. *Motivation and Emotion*, 44, 32-53. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09807-4>.
- Bahk, C. M. (2001). Perceived realism and role attractiveness in movie portrayals of alcohol drinking. *American Journal of Health Behaviour*, 25, 433-446. <https://doi.org/10.5993/AJHB.25.5.1>
- Baños, R., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M. M., Zamarripa, J., Beltrán, A. y Juvera, J. L. (2019). Influencia de las competencias del profesorado de Secundaria en los comportamientos disruptivos en el aula. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 3-10. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i24.2141>.
- Bardo, M. T. y Compton, W. M. (2015). Does physical activity protect against drug abuse vulnerability? *Drug and Alcohol Dependence*, 153, 3-13. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.05.037>.
- Becoña, E. (2007a). Resiliencia y consumo de drogas: Una revisión. *Adicciones*, 19(1), 89-101. <https://doi.org/10.20882/adicciones.326>.
- Becoña, E. (2007b). Bases psicológicas de la prevención del consumo de drogas. *Papeles del Psicólogo*, 28(1), 11-20.
- Bedendo, A., McCambridge, J., Gaume, J., Souza, A. A. L., Formigoni, M. A. O. S. y Noto, A. R. (2019). Components evaluation of a web-based personalized normative feedback intervention for alcohol use among college students: A pragmatic randomized controlled trial with a dismantling design. *Addiction*, 115, 1063-1074. <https://doi.org/10.1111/add.14923>.

- Benson, P. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. Jossey-Bass.
- Benson, P. (2007). Developmental assets: An overview of theory, research and practice. En R.K. Silbereisen, y R.M. Lerner (eds.), *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 33-58). Sage.
- Benson, P., Leffert, N., Scales, P. y Blyth, D. (1998). Beyond the village rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 138-159. <https://doi.org/10.1080/10888691.2012.642771>.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets, and public policy. En R. M. Lerner, L. Steinberg, R. M. Lerner, y L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2da ed.) (pp. 781-814). John Wiley y Sons Inc.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. y Sesma, A. (2006). Positive Youth development: Theory, research and application. En W. Damon, y R. M., Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology* (6.ª ed.) (pp. 894-941). Wiley.
- Benson, P. L., Scales, P. C. y Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. En R. M. Lerner, J. V. Lerner, y J. B. Benson (eds.), *Advances in child development and behavior: Positive youth development research and applications for promoting thriving in adolescence* (pp. 195-228). Elsevier.
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R. y Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education Model: A systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18, 812-829.
- Biddle, S. J. H. y Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 886-895. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>.
- Bisquerra, R. (2020). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Edición Faros Sant Joan de Déu.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Inde.
- Blázquez, D. (1995). A modo de introducción. En D. Blázquez (ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp.19-48). Inde.
- Bloom, G.A. y Smith, M.D. (1996). Hockey violence: A test of cultural spillover

- theory. *Sociology of Sport Journal*, 13(1), 65-77. <https://doi.org/10.1123/ssj.13.1.65>
- Bo, A., Hang, A. y Jaccard, J. (2018). Parent-based interventions on adolescent alcohol use outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Drug and Alcohol Dependence*, 191, 98-109. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2018.05.031>.
- Bolaños, P. (2017). *Cuestionarios usados en pacientes con Trastornos de la Conducta Alimentaria*. Instituto de Ciencias de la Conducta (ICC).
- Bonar, E. E., Schneeberger, D. M., Bourque, C., Bauermeister, J. A., Young, S. D., Blow, F. C., Cunningham, R. M., Bohnert, A. S. B., Zimmerman, M. A. y Walton, M. A. (2020). Social media interventions for risky drinking among adolescents and emerging adults: Protocol for a randomized controlled trial. *JMIR Research Protocols*, 9(5), 1-15. <https://doi.org/10.2196/16688>.
- Booth, F. W., Roberts, C. K. y Laye, M. J. (2012). Lack of exercise is a major cause of chronic diseases. *Comprehensive Physiology*, 2(2), 1143-1211. <https://doi.org/10.1002/cphy.c110025>.
- Botvin, G. J. y Griffin, K. W. (2006). Drug abuse prevention curricula in schools. En Z. Sloboda, y W.J. Bukoski (Eds.), *Handbook of Drug Abuse Prevention: Theory, Science and Practice* (pp. 45-74). Plenum Publishers.
- Braddock, J. H. (1989). Sports and race relations in American society. *Sociological Spectrum*, 9, 53-76. <https://doi.org/10.1080/02732173.1989.9981874>
- Brellenthin, A. G. y Lee, D.-C. (2018). Physical activity and the development of substance use disorders: Current knowledge and future directions. *Progress in Preventive Medicine*, 3(3), 1-7. <https://doi.org/10.1097/pp9.0000000000000018>.
- Broocks, A., Bandelow, B., Pekrun, G., George, A., Meyer, T., Bartmann, U., Hillmer-Vogel, U. y Rütger, E. (1998). Comparison of aerobic exercise, clomipramine and placebo in the treatment of panic disorder. *American Journal of Psychiatry*, 155, 603-609. <https://doi.org/10.1176/ajp.155.5.603>.
- Brook, J., Rifenbark, G. G., Boulton, A., Little, T. D. y McDonald, T. P. (2015). Risk and protective factors for drug use among youth living in foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(2), 155-165. <https://doi.org/10.1007/s10560-014-0345-5>.

- Brook, J. S., Cohen, P. y Brook, D. W. (1998). Longitudinal study of co-occurring psychiatric disorders and substance use. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 37, 322-330. <https://doi.org/10.1097/00004583-199803000-00018>
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P.T... y Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462. <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Caballero, P. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 179-194. <https://doi.org/10.4321/S157884232015000200020>.
- Cantón, E. y León, E. (2005). La resolución de conflictos en la práctica deportiva escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 159-171.
- Carreres-Ponsoda, F., Escartí, A., Jiménez-Olmedo, J. M. y Cortell-Tormo, J. M. (2021). Effects of a Teaching Personal and Social Responsibility Model intervention in competitive youth sport. *Frontiers Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624018>.
- Casimiro, A. J. (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)* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].
- Castejón, F. J. (1995). *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Dykinsón.
- Castillo-Viera, E., Gago-Valiente, F.-J., Giménez-Fuentes-Guerra, F.-J., Abad-Robles, M.-T. y Moreno-Sánchez, E. (2022). Physical Activity Programmes in the treatment of addictions: A systematic review. *Applied Sciences*, 12(18), 9117. <https://doi.org/10.3390/app12189117>.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. E., Lonczak, H. S. y Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research

- findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124. <https://doi.org/10.1037//1522-3736.5.1.515a>.
- Ceccarini, J., Hompes, T., Verhaeghen, A., Casteels, C., Peuskens, H., Bormans, G., Claes, S. y Laere, K. V. (2014). Changes in cerebral CB1 receptor availability after acute and chronic alcohol abuse and monitored abstinence. *The Journal of Neuroscience*, 34(8), 2822-2831. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0849-13.2014>.
- CEDE. (2017). *El Abuso Sexual en los Trastornos de la Conducta Alimentaria*. <https://bit.ly/3GxCMN2>.
- Chen, X., Yu, B., Lasopa, S. O. y Cottler, L. B. (2017). Current patterns of marijuana use initiation by age among US adolescents and emerging adults: Implications for intervention. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 43(39), 261-270. <http://dx.doi.org/10.3109/00952990.2016.1165239>.
- Clark, D. B., Thatcher, D. L. y Tapert, S. F. (2008). Alcohol, psychological dysregulation and adolescent brain development. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 32(3), 375-385. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2007.00601.x>.
- Clark, H. K., Ringwalt, C. L., Hanley, S., Shamblen, S., Flewelling, R. L. y Hano, M. C. (2010). Project SUCCESS' effects on the substance use of alternative high school students. *Addictive Behaviors*, 35(3), 209-217. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2009.10.004>.
- Cleveland, M. J., Feinberg, M. E., Bontempo, D. E. y Greenberg, M. T. (2008). The role of risk and protective factors in substance use across adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 43, 157-164. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.015>.
- Collingwood, T. R., Sunderlin, J., Reynolds, R. y Kohl, H. W., (2000). Physical training as a substance abuse prevention intervention for youth. *Journal of Drug Education*, 30(4), 435-451. <https://doi.org/10.2190/RVUE-9XW7-TYRQ-EJR8>.
- Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid. (2022). *Trastornos de la Conducta Alimentaria*. <https://bit.ly/3i3cedn>.
- Contreras, O., García, L. M. y Gutiérrez, D. (2001). Análisis crítico a la metodología comprensiva para la enseñanza de los deportes. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Vol. 2. (pp. 745-759). Universidad de Murcia.

- Contreras, O. R., Torre, E. de la, y Velázquez, R. (2001). *Iniciación Deportiva*. Síntesis.
- Costa, F. M., Jessor, R. y Turbin, M. S. (1999). Transition into adolescent problem drinking: The role of psychosocial risk and protective factors. *Journal of Studies on Alcohol*, 60, 480-490. <https://doi.org/10.15288/jsa.1999.60.480>.
- Craft, L. L. y Perna, F. M. (2004). The benefits of exercise for the clinically depressed. *The Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, 6(3), 104-111. <https://doi.org/10.4088/pcc.v06n0301>.
- Crombie, I. K., Irvine, L., Williams, B., Sniehotta, F. F., Petrie, D., Jones, C., Norrie, J., Evans, J. M. M., Emslie, C., Rice, P. M., Slane, P. W., Humphris, G., Ricketts, I. W., Melson, A. J., Donnan, P. T., Hapca, S. M., McKenzie, A. y Achison, M. (2018). Texting to Reduce Alcohol Misuse (TRAM): Main findings from a randomized controlled trial of a text message intervention to reduce binge drinking among disadvantaged men. *Addiction*, 113, 1609-1618. <https://doi.org/10.1111/add.14229>.
- Cruz, P. J., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Mimbbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competencias deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 5(2), 11-134.
- Cruz, P. J., Fernández, E. y González, G. M. (2007). El deporte como método preventivo en el uso de las drogas: Teoría y práctica. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, (3), 1-13.
- Dawkins, M. P., Williams, M. M. y Guilbault, M. (2006). Participation in school sports: Risk or protective factor for drug use among black and white students? *The Journal of Black Education*, 75(1), 25-33.
- De Leeuw, R. N. H., Blom, H. y Engels, R. C. M. E. (2014). Parental co-viewing and susceptibility for smoking and drinking in adolescents: An experimental pilot study. *The American Journal on Addictions*, 23, 349-356. <https://doi.org/10.1111/j.1521-0391.2014.12108.x>.
- De Oliveira, A. y Boerngen-Lacerda, R. (2015). Reducing substance involvement in college students: A three-arm parallel-group randomized controlled trial of a computer-based intervention. *Addictive Behaviors*, 45, 164-171. <https://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.01.019>
- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on

- intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.
- Degenhardt, L., Chiu, W.-T., Sampson, N., Kessler, R. C., Anthony, J. C., Angermeyer, M., Bruffaerts, R., De Giromalo, G., Gureje, O., Huang, Y., Karam, A., Kostyuchenko, S., Pierre, J., Medina, M. E., Neumark, Y., Hans, J., Pinto-Meza, A., Posada-Villa, J., Stein, D. J., Takeshima, T. y Wells, J. E. (2008). Toward a global view of alcohol, tobacco, cannabis and cocaine use: Findings from the WHO World Mental Health Surveys. *PLoS Medicine*, 5(7), 1053-1067. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0050141>.
- Delgado, M. A. (2001). El papel del entrenador en el deporte durante la edad escolar. *Deporte y Actividad Física para Todos*, (2), 63-78.
- Delgado-Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física: Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Demirezen, D., Karaca, A., Konuk, D. y Ankarali, H. (2020). Agents of change: The role of the peer education program in preventing adolescent substance abuse. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 28(5), 376-387. <https://doi.org/10.1080/1067828X.2020.1766618>.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís, y C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en E. F.: La salud y los juegos modificados*. INDE.
- Devís, J. y Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: Antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J. A. Moreno, y P. L. Rodríguez (Coord.), *Aprendizaje deportivo*. Universidad de Murcia.
- Diehl, K., Thiel, A., Zipfel, S., Mayer, J., Litaker, D. G. y Schneider, S. (2012). How healthy is the behavior of young athletes? A systematic literature review and meta-analyses. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(2), 201-220.

- Dolezal, B. A., Chudzynski, J., Storer, T. W., Abrazado, M., Penate, J., Mooney, L., Dickerson, D., Rawson, R. A. y Cooper, C. B. (2013). Eight weeks of exercise training improves fitness measures in methamphetamine-dependent individuals in residential treatment. *Journal of Addiction Medicine*, 7(2), 122-128. <https://doi.org/10.1097/ADM.0b013e318282475e>.
- Dorado, A. (2012). El fomento de la deportividad a través de la educación en valores y el juego limpio. *Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte*, 3, 1-14.
- Dukakis, K., London, R. A., McLaughlin, M. y Williamson, D. (2009). *Positive youth development: Individual, setting and system level indicators*. (Issue brief: Positive youth development indicators). Stanford, CA: John W. Gardner Center for Youth and Their Communities.
- Dupont, H. B., Kaplan, C. D., Braam, R. V., Verbraeck, H. T. y De Vries, N. K. (2015). The application of the rapid assessment and response methodology for cannabis prevention research among youth in the Netherlands. *International Journal of Drug Policy*, 26(8), 731-738. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2014.11.003>.
- Durán, L. J. (2013). Ética de la competición deportiva: Valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*, 11, 89-115.
- Eccles, J. S. y Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Research in Education*, 26(1), 113-180. <https://doi.org/10.3102/0091732X026001113>.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J. y Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>.
- El Prado Psicólogos. (2022). *Los trastornos alimenticios: Síntomas, tipos, causas y tratamiento de los desórdenes alimentarios*. <https://bit.ly/3lgNbOC>.
- Ellickson, P. L., McCaffrey, D. F., Ghosh-Dastidar, B. y Longshore, D. L. (2003). New inroads in preventing adolescent drug use: Results from a large-scale trial of Project ALERT in middle schools. *American Journal of Public Health*, 93(11), 1830-1836. <https://doi.org/10.2105/AJPH.93.11.1830>.
- Espada, J. P., González, M. T., Guillén-Riquelme, A., Sun, P. y Sussman, S. (2014). Immediate effects of Project EX in Spain: A classroom-based

- smoking prevention and cessation intervention program. *Journal of Drug Education: Substance Abuse Research and Prevention*, 44(1-2), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0047237915573523>.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 223-232. <https://doi.org/10.4321/S1132-05592006000200007>.
- Excma. Diputación Provincial de Huelva. (2014). *Unidad Prevención Social*. Excma. Diputación Provincial de Huelva.
- Expósito, C. D., Marsollier, R. G. y Difabio, H. E. (2018). Los valores en educación para una educación sin valores. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(38), 1-27.
- Faggiano, F., Minozzi, S., Versino, E. y Buscemi, D. (2014). Universal school-based prevention for illicit drug use. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (12), 1-141. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD003020.pub3>.
- Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F., Burkhart, G., Bohrn, K., Cuomo, L., Gregori, D., Panella, M., Scatigna, M., Siliquini, R., Varona, L., Van der Kreeft, P., Vassara, M., Wiborg, G. y Galanti, M. R. (2010). The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: 18-Month follow-up of the EU-Dap cluster randomized controlled trial. *Drug and Alcohol Dependence*, 108, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2009.11.018>.
- Falcó, V., Cides, A., Gándara, A., Benavides, C. y Gago, L. (23 de Diciembre de 2021). *La influencia de las redes sociales en las TCA*. Periodismo Universitario En Internet. <https://bit.ly/3lhqNVu>.
- Federación Mujeres Jóvenes. (2022). *Asesoría en Trastornos de la Conducta Alimentaria*. <https://bit.ly/3YU500a>.
- Fernández-Espínola, C., Almagro, B.J., Tamayo-Fajardo, J. A. y Sáenz-López, P. (2020). Complementing the self-determination theory with the need for novelty: Motivation and intention to be physically active in physical education students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1535. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01535>.
- Fernández-Río, F.J. (2002). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. La Peonza.

- Fernández-Río, F. J., García, L. M. y Gil-Arias, A. (2021). Los modelos pedagógicos y su efecto sobre la motivación del alumnado. En L. García-González (Ed.), *Como motivar en Educación Física. Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 41-57). Servicio de Publicaciones: Universidad de Zaragoza.
- Fernández-Río, J. (2009). El modelo de aprendizaje cooperativo (Cooperative Learning-CL). Conexiones con la enseñanza comprensiva (TGfU). En A. Méndez (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75-101). Wanceulen.
- Fiuzza-Luces, C., Garatachea, N., Berger, N. A. y Lucia, A. (2013). Exercise is the real polypill. *Physiology*, 28(5), 330-358. <https://doi.org/10.1152/physiol.00019.2013>.
- Fraile, A. (2001). *Actividad física jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Marfil.
- Frances, C., Modecki, K. L. y Barber, B. L. (2017). Disentangling development of sensation seeking, risky peer affiliation, and binge drinking in adolescent sport. *Addictive behaviors*, 66, 60-65. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.11.001>.
- Fredricks, J. A. y Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698>.
- Frymier, A. B. y Wanzer, M. B. (2006). Teacher and student affinity-seeking in the classroom. En T.P. Motet, V.P. Richmond, y J.C. McCroskey (Eds.), *Handbook of Instructional Communication: Rhetorical and Relational Perspectives* (pp.195-211). Allyn and Bacon.
- Gamito, P., Oliveira, J., Matías, M., Cunha, E., Brito, R., Ferreira, P. y Deus, A. (2021). Virtual reality cognitive training among individuals with alcohol use disorder undergoing residential treatment: Pilot randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 23(1), 1-10. <https://doi.org/10.2196/18482>.
- García, L. M. y Gutiérrez, D. (2016). Aprendiendo a enseñar deporte. *Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*. INDE.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K., Lerner, J.V. y Lerner, R.M. (2014). Creation of Short and Very Short Measures of the Five Cs of Positive Youth Development. *Journal*

- of Research on Adolescence*, 24(1), 163-176. <https://doi.org/10.1111/jora.12039>.
- Georgakouli, K., Manthou, E., Georgoulas, P., Ziaka, A., Fatouros, I. G., Mastorakus, G., Koutedakis, Y., Theodorakis, Y. y Jamurtas, A. Z. (2017). Exercise training reduces alcohol consumption but does not affect HPA-axis activity in heavy drinkers. *Physiology and Behavior*, 179, 276-283. <https://dx.doi.org/10.1016/j.physbeh.2017.07.003>.
- Gil, E. (2005). *Anorexia y bulimia: Discursos médicos y discursos de mujeres diagnosticadas* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://bit.ly/3WZ3Xpu>.
- Giménez, F. J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Wanceulen.
- Giménez, F. J. (2003). *El deporte en el marco de la educación física*. Wanceulen.
- Giménez, F. J. y Sáenz, P. (2004). *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto*. Wanceulen.
- Gimeno, F. (2003). Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 67-79.
- Gobierno de Canarias. (2019). *La prevención en los trastornos de la conducta alimentaria*. Gobierno de Canarias.
- Gómez-Baya, D., Calmeiro, L., Gaspar, T., Marques, A., Loureiro, N., Peralta, M., Mendoza, R. y Gaspar de Matos, M. (2020). Longitudinal association between sport participation and depressive symptoms after a two-year follow-up in mid-adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207469>.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Matos, M. G. D. y Tomico, A. (2019). Sport participation, body satisfaction and depressive symptoms in adolescence: A moderated-mediation analysis of gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1364988>.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R. y Tomico, A. (2018). The prospective relationship of sport and physical activity with life satisfaction after a one-year follow-up: An examination of gender differences during mid-adolescence. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(2), 169-186.

- Gómez-Baya, D. y Lucia-Casademunt, A.M. (2018). A self-determination theory approach to health and well-being in the workplace: Results from the sixth European working conditions survey in Spain. *Journal of Applied Social Psychology, 48*(5), 269-283. <https://doi.org/10.1111/jasp.12511>.
- Gómez-Rasco, T. y Rodríguez-Reinado, C. (2020). Análisis sobre los patrones alimentarios desde la infancia hasta el desarrollo de la enfermedad de la Bulimia. En M. M. Molero, Á. Martos, A. B. Barragán, y R. M. del Pino (eds.), *Avances de investigación en salud y bienestar: Cambiando la realidad de los pacientes* (pp. 555-562). ASUNIVEP.
- González, M. P., Sevillano, M. L. y Rey, L. (2007). Promover en los adolescentes la identificación de sus valores como factores que les protegen de las adicciones: Un modelo vivencial centrado en el estudiante. *Enseñanza, 25*(11), 157-178.
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de Educación Física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación, 8*, 44-62. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i8.3268>.
- González-Cutre, D., Jiménez-Loaisa, A., Abós, A. y Ferriz, R. (2021). Estrategias motivacionales para incluir novedad y variedad en Educación Física. En L. García-González (ed.), *Como motivar en Educación Física. Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 41-57). Servicio de Publicaciones: Universidad de Zaragoza.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R. y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and individual differences, 102*, 159-169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>.
- Gordon, R. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Reports, 98*(2), 107-109.
- Grant, B. F. y Dawson, D. A. (1997). Age at onset of alcohol use and its association with DSM-IV alcohol abuse and dependence: Results from the national longitudinal alcohol epidemiologic survey. *Journal of Substance Abuse, 9*, 103-110. [https://doi.org/10.1016/S0899-3289\(97\)90009-2](https://doi.org/10.1016/S0899-3289(97)90009-2).
- Green, G. A., Uryasz, F. D., Petr, T. A. y Bray, C. D. (2001). NCAA study of substance use and abuse habits of college student-athletes. *Clinical Journal of Sport Medicine, 11*(1), 51-56. <https://doi.org/10.1097/00042752-200101000-00009>.

- Greer, T. L., Ring, K. M., Warden, D., Grannemann, B. D., Church, T. S., Somoza, E., Blair, S. N., Szapocznik, J., Stoutenberg, M., Rethorst, C., Walker, R., Morris, D. W., Kosinski, A. S., Kyle, T., Marcus, B., Crowell, B., Oden, N., Nunes, E. y Trivedi, M. H. (2012). Rationale for Using Exercise in the Treatment of Stimulant Use Disorders. *The Journal of Global Drug Policy and Practice*, 6(1), 1-22.
- Gréhaigne, J. F., Godbout, P. y Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 159-174. <https://doi.org/10.1123/jtpe.18.2.159>.
- Grittner, U., Kuntsche, S., Gmel, G. y Bloomfield, K. (2013). Alcohol consumption and social inequality at the individual and country levels-results from an international study. *European Journal of Public Health*, 23(2), 332-339. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cks044>.
- Groth, J. J., Ayers, S. F., Miller, M. G. y Arbogast, W. D. (2008). Self-Reported Health and Fitness Habits of Certified Athletic Trainers. *Journal of Athletic Training*, 43(6), 617-623. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-43.6.617>.
- Grupo Zarima-Prevención. (1999). *Guía práctica: Prevención de los trastornos de la conducta alimentaria*. Unidad Mixta de Investigación del Hospital Clínico Universitario de Zaragoza y Consejo Nacional de la Juventud de Aragón.
- Grupo Zarima-Prevención. (2022). *Guía práctica de prevención de trastornos de conducta alimentaria*. Unidad Mixta de Investigación del Hospital Clínico Universitario de Zaragoza e Instituto Aragonés de la Juventud de Aragón.
- Guerola, E. y Pejenaute, M. E. (2018). Vigorexia. *Formación Médica Continuada en Atención Primaria (FMC)*, 25(5), 262-269. <https://doi.org/10.1016/j.fmc.2017.08.003>.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M. y Bull, F. C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: A pooled analysis of 358 population-based surveys with 1-9 million participants. *The lancet global health*, 6(10), 1077-1086. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(18\)30357-7](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30357-7).
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M. y Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1-6 million participants. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2).

- Gutiérrez, D. y García, L. M. (2008). El Modelo de Educación Deportiva: Aprendizaje de valores sociales a través del deporte. *Multiárea, Revista de Didáctica*, 3, 155-172.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Gutiérrez, M. y Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de Psicología*, 30(2), 608-619. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.148131>.
- Hallgren, M., Vancampfort, D., Giesen, E. S., Lundin, A. y Stubbs, B. (2017). El ejercicio como tratamiento para los trastornos por consumo de alcohol: Revisión sistemática y metanálisis. *Journal of Sports Medicine*, 51(14), 1058-1064.
- Hanson, K. L., Medina, K. L., Padula, C. B., Tapert, S. F. y Brown, S. A. (2011). Impact of adolescent alcohol and drug use on neuropsychological functioning in young adulthood: 10-year outcomes. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 20(2), 135-154. <https://doi.org/10.1080/1067828X.2011.555272>.
- Harrison, P. A. y Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal School Health*, 73(3), 113-120. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03585.x>.
- Hawkins, J. D., Graham, J. W., Maguin, E., Abbott, R., Hill, K. G. y Catalano, R. F. (1997). Exploring the effects of age of alcohol use initiation and psychosocial risk factors on subsequent alcohol misuse. *Journal of Studies on Alcohol*, 58, 280-290. <https://doi.org/10.15288/jsa.1997.58.280>.
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching Responsibility through Physical Activity*. 3ra ed. Human Kinetics Publishers.
- Hellison, D. R., Cutforth, N. J., Kallusky, J., Martinek, T. J., Parker, M. y Stiehl, J. (2000). *Youth Development and Physical Activity: Linking Universities and Communities*. Human Kinetics Publishers.
- Hernangil, E., Lastres, J. y Valcárcel, P. (2011). *Actividad Físico-deportiva en el tratamiento de las drogodependencias*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Holt, N.L. (2008). *Positive youth development through sport*. Routledge.
- Houseal, A. K., Abd-El-Khalick, F. y Destefano, L. (2014). Impact of a

- student-teacher-scientist partnership on students and teachers content knowledge, attitudes toward science and pedagogical practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 84-115. <https://doi.org/10.1002/tea.21126>.
- Hovhannisyán, K., Rasmussen, M., Adami, J., Wikström, M. y Tonnesen, H. (2020). Evaluation of very integrated program: Health promotion for patients with alcohol and drug addiction-a randomized trial. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 44(7), 1456-1467. <https://doi.org/10.1111/acer.14364>.
- Howell, S. M., Barry, A. E. y Pitney, W. A. (2015). Exploring the athletic trainer's role in assisting student-athletes presenting with alcohol-related unintentional injuries. *Journal of Athletic Training*, 50(9), 977-980. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-50.5.09>.
- Ibarra, E. (2008). *Cómo podemos ayudar a padres y madres a erradicar la violencia y el racismo en el deporte*. CEAPA.
- Iglesias, B., Olaya, I. y Gómez, M. J. (2015). Prevalencia de realización y prescripción de ejercicio físico en pacientes diagnosticados de ansiedad y depresión. *Atención Primaria*, 47(7), 428-437. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2014.10.003>.
- Institute for Applied Research in Youth Development, Tufts University (2016). *PYD-SF Official Report-The Creation and Validation of Short and Very Short Measures of PYD*. Melford.
- Iso-Ahola, S. E. y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52(2), 131-147. <https://doi.org/10.1080/00336297.2000.10491706>.
- Jaccard, J., Dodge, T. y Dittus, P. (2002). Parent adolescent communication about sex and birth control: A conceptual framework. *New Directions for Child and Adolescent*, (97), 9-41. <https://doi.org/10.1002/cd.48>.
- Jackson, S. A. y Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports*. Human Kinetics Publishers.
- Janssen, I. y LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.

- Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Bachman, J. G. y Schulenberg, J. E. (2012). *Monitoring the future. National survey results on drug use, 1975-2011. Volume 1*. Ann Arbor: Institute for Social Research, The University of Michigan.
- Junta de Andalucía. (2019). *La violencia estética en edad escolar. Guía de intervención didáctica. Gabinete de Asesoramiento sobre Convivencia Escolar e Igualdad*. Delegación Territorial de Educación y Deporte en Málaga.
- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behavior* (pp. 1-53). Blackwell publishers.
- Karin, E. (2022). *El monstruo de la anorexia, exorcizado en un cómic*. Ocio y Cultura. <https://bit.ly/3Z0TmMy>.
- Kerr, D.C.R., Tiberio, S.S., Capaldi, D.M. y Owen, L.D. (2020). Intergenerational congruence in adolescent onset of alcohol, tobacco and marijuana use. *Psychology of Addictive Behaviors*, 34(8), 839-851. <https://doi.org/10.1037/adb0000546>
- Kilpatrick, M., Hebert, E. y Jacobsen, D. (2002). Physical Activity Motivation: A Practitioner's Guide to Self-Determination Theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73(4), 36-41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2002.10607789>.
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L. y Gould, M. S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide and Life-threatening Behavior*, 41(5), 501-516. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2011.00046.x>.
- Koob, G. F. y Volkow, N. D. (2016). Neurobiology of addiction: A neurocircuitry analysis. *The Lancet Psychiatry*, 3(8), 760-773. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)00104-8).
- Kuntsche, E., Kuntsche, S., Thrul, J. y Gmel, G. (2017). Binge drinking: Health impact, prevalence, correlates and interventions. *Psychology and Health*, 32, 1-42. <https://doi.org/10.1080/08870446.2017.1325889>.
- Kuypers, K. P. C., Theunissen, E. L., Van Wel, J. H. P., De Sousa, E. B., Linssen, A, Sambeth, A, Schultz, B.G. y Ramaekers, J.G. (2016). Verbal memory impairment in polydrug ecstasy users: A clinical perspective. *PLoS ONE* 11(2), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149438>.
- Kwan, M., Bobko, S., Faulkner, G., Donnelly, P. y Cairney, J. (2014). Sport participation and alcohol and illicit drug use in adolescents and young adults:

- A systematic review of longitudinal studies. *Addictive Behaviors*, 39(3), 497-506. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.11.006>.
- Lane, D. C. y DeCamp, W. (2017). Sports will keep'em out of trouble: A comparative analysis of substance use among adolescents and young adults. *Journal of Sport and Health Research*, 9(1), 41-52.
- Larsen, H. y Wiers, R. W. (2016). Risk factors for adolescent drinking: An introduction. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 40(4), 653-656. <https://doi.org/10.1111/acer.13029>.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo*. Paidós.
- Lee, K. T. H. y Lowe, D. (2015). Out-of-school time and adolescent substance use. *Journal of Adolescent Health*, 57, 523-529. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.07.003>.
- Leigh, B. (1999). Thinking, feeling and drinking: Alcohol expectancies and alcohol use. En S. Peele, y M. Grant (Eds.), *Alcohol and Pleasure: A Health Perspective* (pp. 187-207). Brunner and Mazel.
- Lerner, J. V., Bowers, E. P., Minor, K., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K.L., Napolitano, C. M., Lewin-Bizan, S. y Lerner, R. M. (2013). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. En R.M. Lerner, M. A., Easterbrooks, y J. Mistry (Eds.), *Handbook of Psychology, Volume 6: Developmental Psychology* (2da ed.) (pp. 365-392). Wiley and Sons Inc.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. y Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. En R. M. Lerner, L. Steinberg, R. M. Lerner, y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, Volume 1: Individual bases of adolescent development* (3ra ed.) (pp. 524- 558). Wiley and Sons Inc.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Sage.
- Lerner, R. M., Fisher, C. B. y Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71, 11-20. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00113>.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M., Mueller, M., Schmid, K., Napolitano, C. (2011). Positive youth development: Processes, programs and problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 40-64. <https://doi.org/10.5195/JYD.2011.174>.
- Lewis, M. A., Litt, D. M., Fairlie, A. M., Kilmer, J. R., Kannard, E., Resendiz, R. y

- Walker, T. (2022). Investigating why and how young adults use protective behavioral strategies for alcohol and marijuana use: Protocol for developing a randomized controlled trial. *JMIR Research Protocols*, 11(4), 1-16. <https://doi.org/10.2196/37106>.
- Liberini, S., Rodríguez, G. E. y Romero, N. A. (2016). El rol de la autoestima, la personalidad y la familia en el consumo de alcohol en la adolescencia. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 2(1), 27-37.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character*. Bantam Books.
- Lieberman, D. Z. (2000). Children of alcoholic: An update. *Current Opinion in Pediatrics*, 12, 336-340. <https://doi.org/10.1097/00008480-200008000-00009>
- Light, R. (2008). Complex learning theory-its epistemology and its assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 21-37. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.1.21>.
- Lippman, L. H., Moore, K. A. y McIntosh, H. (2011). Positive indicators of child well-being: A conceptual framework, measures and methodological issues. *Applied Research Quarterly*, 6, 425-449. <https://doi.org/10.1007/s11482-011-9138-6>.
- Lisdahl, K. M., Gilbert, E. R., Wright, N. E. y Shollenbarger, S. (2013). Dare to delay? The impacts of adolescent alcohol and marijuana use onset on cognition, brain structure and function. *Frontiers in Psychiatry*, 4, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2013.00053>.
- Lisha, N. E. y Sussman, S. (2010). Relationship of high school and college sports participation with alcohol, tobacco and illicit drug use: A review. *Addictive Behaviors*, 35(5), 399-407. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2009.12.032>.
- Llorente, B. (2000). *Pedagogía del entrenamiento deportivo adaptado a escolares. Educación en valores*. JDDE.
- Lloret, D. y Cabrera, V. (2018). Estudio del Juego de apuestas y predictores psicosociales en adolescentes de la provincia de Huelva. *Universidad Miguel Hernández: Excma. Diputación Provincial de Huelva. Servicio de Prevención*.
- Losada, A. V. y Rodríguez, S. (2019). Trastornos de la conducta alimentaria y prevención primaria. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 17(1), 189-210.
- Lynch, W. J., Peterson, A. B., Sanchez, V., Abel, J. y Smith, M. A. (2013). Exercise

- as a novel treatment for drug addiction: A neurobiological and stage-dependent hypothesis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37(8), 1622-1644. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.06.011>.
- Maestre, M., Garcés de los Fayos, E. J., Ortín, F. J., e Hidalgo, M. D. (2018). El perfil del entrenador excelente en fútbol base. Un estudio mediante grupos focales. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(3), 112-128.
- Mageau, G. A. y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science*, 21(11), 883-904. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>.
- Martín, C. S., Kaczynski, N. A., Maisto, S. A. y Tarter, R. E. (1996). Polydrug use in adolescent drinkers with and without DSM-IV alcohol abuse and dependence. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 20(6), 1099-1108. <https://doi.org/10.1111/j.15300277.1996.tb01953.x>.
- Martínez, N. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 1, 1-19.
- Maslow, G. y Chung, R. (2014). Systematic Review of positive youth development programs for adolescents with chronic illness. *Pediatrics*, 131(5), 1605-1618. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-1615>.
- McCambridge, J., Bendtsen, M., Karlsson, N., White, I. R. y Bendtsen, P. (2013). Alcohol assessment and feedback by e-mail for university student hazardous and harmful drinkers: Study protocol for the AMADEUS-2 randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 13(949), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-949>.
- Melo, M., Santos, F., Wright, P. M., Sá, C. y Saraiva, L. (2020). Strengthening the connection between differentiated instruction strategies and Teaching Personal and Social Responsibility: Challenges, strategies, and future pathways. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 91(5), 28-36. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1734506>.
- Méndez, A. (1999). Modelos de enseñanza deportiva: Análisis de dos décadas de investigación. *Lecturas de Educación Física y Deportes*, 13, 1-19.
- Méndez, J. y Bejarano, J. (2018). Resiliencia y consumo de drogas. Un estudio en jóvenes costarricenses. *Revista de Ciencias Sociales*, (159), 129-143. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i159.33691>.
- Milyavskaya, M. y Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation and well-being: A test of self-determination theory across multiple

- domains. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 387-391. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.029>.
- Ministerio de Educación y Cultura (1999). *Actividad física y salud. Guía para padres y madres*. Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación.
- Ministerio de Sanidad (2018). *Estrategia nacional sobre adicciones 2017-2024*. Centro de Publicaciones Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Ministerio de Sanidad (2021). *Encuesta sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES) 1994-2021*. Centro de Publicaciones Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. y Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skills. A Tactical Games Approach* (2ª ed.). Human Kinetics Publishers.
- Montagud, N. (14 de febrero de 2020). *Escala de Ansiedad Estado-Rasgo: Qué es y cómo se usa*. Psicología y Mente. <https://bit.ly/3IfYFSI>.
- Moore, M. J. y Werch, C. (2007). Results of a two-year longitudinal study of beverage-specific alcohol use among adolescents. *Journal of Drug Education*, 37(2), 107-122. <https://doi.org/10.2190/K345-1005-847U-583W>.
- Moore, M. J. y Werch, C. (2008). Relationship between vigorous exercise frequency and substance use among first-year drinking college students. *Journal of American College Health*, 56(6), 686-690. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.6.686-690>.
- Moore, M. J. y Werch, C. (2009). Efficacy of a brief alcohol consumption reinter-vention for adolescents. *Substance Use and Misuse*, 44(7), 1009-1020. <https://doi.org/10.1080/10826080802495229>.
- Moradillo, F. (2001). Adolescentes, drogas y valores. Materiales educativos para la escuela y el tiempo libre. *Revista Española de Salud Pública*, 75(4), 389-392. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272001000400012>.
- Moreno, A., Moraleda, J., Graell-Berna, M., Villa-Asensi, J. R., Álvarez, T., Lacruz-Gascón, T. y Sepúlveda, A. R. (2021). Modelo de interiorización y exteriorización para explicar el inicio de la psicopatología de los trastornos alimentarios en la adolescencia. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 29(1), 51-72. <https://doi.org/10.51668/bp.8321103s>.
- Moreno, J. A., Águila, C. y Borges, F. (2011). La socialización en la práctica deportiva de carácter recreativo: Predictores de los motivos sociales. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (103), 76-82.

- Moreno, J. A. y González-Cutre, D. (2006). *El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva*. En A. Díaz (ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno, M. A., Tejada, E. J. y Tejada, M. D. (2018). Diagnóstico de vigorexia (dismorfia muscular) a raíz de trastornos de conducta: Consumo de diversas sustancias potencialmente peligrosas y sus consecuencias. *Medicina general y de familia*, 7(1), 35-37. <https://doi.org/10.24038/mgyf.2018.012>.
- Muñoz, J. J., Navas, E. y Graña, J. L. (2005). Factores psicológicos de riesgo y protección para la conducta antisocial en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 33(6), 366-373.
- Musitu, G. y Herrero, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13(1), 285-306.
- Nargiso, J., Friend, K. y Florin, P. (2013). An examination of peer, family and community context risk factors for alcohol use and alcohol use intentions in early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 33(7), 973-993. <https://doi.org/10.1177/027243163477238>.
- Nebot-Ibáñez, S. (2017). *Análisis de las variables clínicas y sociodemográficas de los pacientes diagnosticados de un trastorno de la conducta alimentaria que buscan ayuda y su remisión a diferentes dispositivos sanitarios* [Tesis Doctoral, Universidad Jaime I]. <https://bit.ly/3Chmwxc>.
- Newton-Howes, G. y Boden, J. M. (2016). Relation between age of first drinking and mental health and alcohol and drug disorders in adulthood: Evidence from a 35-year cohort study. *Addiction*, 111(4), 637-644. <https://doi.org/10.1111/add.13230>.
- Nieto, A. M., Torres, G. y Casas, J. (2022). *Tema 7. Trastorno del comportamiento alimentario. I Curso de psiquiatría del niño y del adolescente para pediatras*. <https://bit.ly/3Z3XgEl>.
- Nock, N. L., Minnes, S. y Alberts, J. L. (2017). Neurobiology of substance use in adolescents and potential therapeutic effects of exercise for prevention and treatment of substance use disorders. *Birth Defects Research*, 109(20), 1711-1729. <https://doi.org/10.1002/bdr2.1182>.

- O'Hare, W. P. (2012). Development of the child indicator movement in the United States. *Child Development Perspectives*, 6(1), 79-84. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00214.x>.
- O'Leary-Barrett, M., Mâsse, B., Pihl, R. O., Stewart, S. H., Séguin, J. R. y Conrod, P. J. (2017). A cluster-randomized controlled trial evaluating the effects of delaying onset of adolescent substance abuse on cognitive development and addiction following a selective, personality-targeted intervention programme: The Co-Venture trial. *Addiction*, 112(10), 1871-1881. <https://doi.org/10.1111/add.13876>.
- O'Brien, C. P., Gastfriend, D. R., Forman, R. F., Schweizer, E. y Pettinati, H. M. (2011). Long-term opioid blockade and hedonic response: Preliminary data from two open-label extension studies with extended-release naltrexone. *American Journal of Psychiatry*, 168, 106-112. <https://doi.org/10.1176/ajp.115.5.603>.
- Onrust, S. A., Otten, R., Lammers, J. y Smit, F. (2016). School-based programmes to reduce and prevent substance use in different age groups: What works for whom? Systematic review and meta-regression analysis. *Clinical Psychology Review*, 44, 45-59. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.11.002>.
- Organización Mundial de la Salud (1993). *Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades CIE-10*. Washington D. C.
- Organización Mundial de la Salud (2000). *Obesity: Preventing and managing the global epidemic*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Actividad física para la salud: Más personas activas para un mundo más sano: Proyecto de plan de acción mundial sobre actividad física 2018-2030*. Organización Mundial de la Salud.
- Ortega, G., Abad, M. T., Durán, L. J., Franco, J., Giménez, F. J., Jiménez, P. J. y Jiménez, A. C. (2015). *Entrenando fútbol: Enseñando Valores*. Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid.
- Ortega, G., Giménez, F. J., Abad, M. T., Durán, L. J., Franco, J., Jiménez, P. J. y Jiménez, A. C. (2014). *El partido empieza en casa*. Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid.
- Ortega, G., Giménez, F. J., Jiménez, P. J., Jiménez, A. C., Franco, J., Durán, L. J. y Jiménez, P. J. (2012). *Iniciación al valorcesto*. Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid.

- Oscar-Berman, M., Valmas, M., Sawyer, K., Ruiz, S., Luhar, R. y Gravit, Z. R. (2014). Profiles of impaired, spared and recovered neuropsychologic processes in alcoholism. *Handbook of Clinical Neurology*, 125, 183-210 <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-62619-6.00012-4>.
- Ovejero, A. (2000). La adicción como búsqueda de identidad: Una base teórica psico-social para una intervención eficaz. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 199-215.
- Pacic-Turk, L. y Boskovic, G. (2011). The role of psychologists and the psychological profession in health promotion and addiction prevention. *Journal of Public Health*, 19(1), 47-55. <https://doi.org/10.1007/s10389-010-0386-y>.
- Paredes, I., Gómez-Mármol, A. y Sánchez-Alcaraz, B. J. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social: Estrategias de implementación. *Trances. Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 8(2), 157-174.
- Parfilova, G. G. y Velieva, S. V. (2016). Preventive work with teenagers who are prone to addiction, in terms of educational space. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 1901-1912. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.564a>.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (1998). Dimensiones del estilo de vida relacionado con la salud en la adolescencia: Una revisión. *Revista de psicología general y aplicada*, 51(3-4), 469-483.
- Pate, R. R., Heath, G. W., Dowda, M. y Trost, S. G. (1996). Associations between physical activity and other health behaviors in a representative sample of US adolescents. *American Journal of Public Health*, 86, 1577-1582. <https://doi.org/10.2105/AJPH.86.11.1577>.
- Patrick, K., Norman, G. J., Calfas, K. J., Sallis, J. F., Zabinski, M. F., Rupp, J. y Cella, J. (2004). Diet, physical activity and sedentary behaviors as risk factors for overweight in adolescence. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 158(4), 358-390. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.4.385>.
- Pazmiño, J. M. (2022). Trastornos alimenticios de los deportistas: Una revisión sistemática. *MENTOR. Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2054>.
- Peleg-Oren, N. (2002). Drugs-not here!-Model of group intervention as preventative therapeutic tool for children of drug addicts. *Journal of Drug Education*, 32(2), 245-259. <https://doi.org/10.2190/CDT3-V411-UCUM-JEG6>.

- Peltzer, K. (2010). Leisure time physical activity and sedentary behavior and substance use among in-School adolescents in eight african countries. *International Journal of Behavioral Medicine*, 17(4), 271-278. <https://doi.org/10.1007/s12529-009-9073-1>.
- Penedo, F. J. y Dahn, J.R. (2005). Exercise and well-being: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(2), 189-193. <https://doi.org/10.1097/00001504-200503000-00013>.
- Pérez de Albéniz-Garrote, G., Medina, B. y Rubio, L. (2019). Influencia de la impulsividad y de la búsqueda de sensaciones en el consumo precoz de cannabis. Diferencias de género y orientaciones para la prevención. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 27-40.
- Pérez, V. y Devís, J. (2003). La promoción de la actividad física relacionada con la salud: La perspectiva de proceso y de resultado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3(19), 69-74.
- Petitpas, A. J, Cornelius, A. E, Van-Raalte, J. L. y Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19(1), 63-80. <https://doi.org/10.1123/tsp.19.1.63>.
- Picabea, M., Bravo-Santo Tomás, L. y Guillermo, A. (2017). Caso clínico: Trastorno de Conducta Alimentaria-TCA. *Revista Electrónica de Portales Médicos*. <https://bit.ly/3Gwllwm>.
- Pilla, M. (2007). Coaching e resiliência: Intervenções possíveis para pressões e medos de ginastas e esgrimistas. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.31501/rbpe.v1i1.9260>.
- Pintor, D. (1989). Objetivos y contenidos en la formación deportiva. En J. Antón (Ed.), *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Unisport.
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., Katzmarzyk, P., Pate, R. R., Connor, S., Kho, M. E., Sampson, M. y Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 41(6), 197-239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>.
- Ponce de León, A., Sanz, E., Valdemoros, M. A. y Ramos, R. (2009). Los valores personales en el ocio físico-deportivo. Un estudio con jóvenes, padres y profesores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(1), 29-41.

- Popham, L. E., Kennison, S. M. y Bradley, K. I. (2012). Ageism, sensation-seeking and risk-taking behavior in young adults. *Current Psychology*, 30(2), 184-193. <https://doi.org/10.1007/s12144-011-9107-0>.
- Portela de Santana, M. L., Da Costa, H., Mora, M. y Raich, R. M. (2021). La epidemiología y los factores de riesgo de los trastornos alimentarios en la adolescencia: Una revisión. *Nutrición Hospitalaria*, 27(2), 391-401.
- Prat, M. y Ventura, C. (2010). *Deportes y educación en valores. Dirigido a madres y padres interesados por el deporte escolar*. CEAPA y CSD.
- Probst, C., Roerecke, M., Behrendt, S. y Rehm, J. (2014). Socioeconomic differences in alcohol-attributable mortality compared with all-cause mortality: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(4), 1314-1327. <https://doi.org/10.1093/ije/dyu043>.
- Ramírez de Arellano, A. R. (2022). *Gramática de la prevención de adicciones. Documento técnico para la prevención local de las adicciones*. Consejería de Salud y Consumo de la Junta de Andalucía.
- Read, J. P. y Brown, R. A. (2003). The role of physical exercise in alcoholism treatment and recovery. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 49-56. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.49>.
- Rehm, J., Baliunas, S., Brochu, B., Fischer, B., Gnam, W., Patra, J. y Taylor, B. (2006). *The costs of substance abuse in Canada*. Canadian Centre on Substance Abuse.
- Reser, J. P., Bradley, G. L., Glendon, A. I., Ellul, M. C. y Callaghan, R. (2012). *Public Risk Perceptions, Understandings, and Responses to Climate Change and Natural Disasters in Australia and Great Britain*. National Climate Change Adaptation Research Facility.
- Richard, A., Rohrmann, S., Vandeleur, C. L., Schmid, M., Barth, J. y Eichholzer, M. (2017). Loneliness is adversely associated with physical and mental health and lifestyle factors: Results from a Swiss National Survey. *PLoS ONE*, 12(7), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181442>.
- Richards, K. A. y Shiver, V. N. (2020). "What's worth doing?". A qualitative historical analysis of the TPSR Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 300-310. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0215>.
- Rigg, K. K. y Menéndez, K. M. (2018). Drug prevention programmes in schools: Selecting programme providers. *Health Education Journal*, 77(5), 586-597. <https://doi.org/10.1177/0017896918763454>.
- Ríos, J. A. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. ACCI.

- Rodríguez, A. F., Rodríguez, J. C., Guerrero, H. I., Arias, E. R., Paredes, A. E. y Chávez, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(2), 1-14.
- Rodríguez, D. y Audrain-McGovern, J. (2004). Team sport participation and smoking: Analysis with general growth mixture modeling. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(4), 299-308. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsh031>.
- Roffé, M. (2012). Dismorfia muscular/vigorexia y su relación con el trastorno obsesivo-compulsivo. *Lecturas de Educación Física y Deportes*, (172), 1.
- Romero, C. E. (2015a). La recreación en el fomento de la resiliencia. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 16(1), 63-80.
- Romero, C. E. (2015b). Meta-análisis del efecto de la actividad física en el desarrollo de la resiliencia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 98-103. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34829>.
- Rosenbaum, M. (2016). New Perspectives on Drug Education/Prevention. *Journal of Psychoactive Drugs*, 48(1), 28-30. <https://doi.org/10.1080/02791072.2015.1117690>.
- Ruiz, J. V., Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M. A. (2015). La educación en valores desde el deporte: Investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 270-275. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35586>.
- Ruiz, L. M. y Sánchez, F. (1997) *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Gymnos.
- Ryan, R. M., Huta, V. y Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8_7.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Publications.
- Sáenz, A., Aguado, B. y Lanchas, I. (2013). El deporte como medio para el fomento de la deportividad: Un programa educativo en centros escolares alaveses. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 111(1), 55-61. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/1\).111.05](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/1).111.05).

- Sáenz, P. (1997). *La Educación Física y su didáctica. Manual para el maestro*. Wanceulen.
- Sáenz, P. y Giménez, F. J. (2006). *La formación del jugador de baloncesto de alta competición*. Wanceulen.
- Sánchez, A., Bada, J., Mosquera, M. J. y Cebrián, Y. (2008). *Educación en valores a través del deporte: Guía práctica*. Wanceulen.
- Sánchez, A. M. y García, A. (2008). Prevención del abuso de drogas y promoción de la salud en los jóvenes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 7(14), 117-130.
- Sánchez, R., Devís, J. y Navarro, V. (2011). Los juegos modificados y las modificaciones según el alumnado en el modelo comprensivo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37, 20-30.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., López-Jaime, G., Valero-Valenzuela, A. y Gómez-Mármol, A. (2017). Los programas de educación en valores a través de la Educación Física y el Deporte. *Actividad Física y Deporte, Ciencia y Profesión*, 28(25), 45-58.
- Santamarta, C. (2021). *Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes y preadolescentes relacionado con deportes de riesgo y no riesgo* [Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://bit.ly/3hYZTXL>.
- Sargent, J. D., Wills, T. A., Stoolmiller, M., Gibson, J. y Gibbons, F. (2006). Alcohol use in motion pictures and its relation with early onset teen drinking. *Journal of Studies on Alcohol*, 67, 54-65. <https://doi.org/10.15288/jsa.2006.67.54>.
- Sartor, C. E., Lynskey, M. T., Heath, A. C., Jacob, T. y True, W. (2007). The role of childhood risk factors in initiation of alcohol use and progression to alcohol dependence. *Addiction*, 102, 216-225. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2006.01661.x>.
- Saxena, S., Van Ommeren, M., Tang, K. C. y Armstrong, T. P. (2005). Mental health benefits of physical activity. *Journal of Mental Health*, 14(5), 445-451. <https://doi.org/10.1080/09638230500270776>.
- Scales, P., Roehlkepartain, E. y Fraher, K. (2012). *Do developmental assets make a difference in majority-world contexts? A preliminary study of the relationships between developmental assets and selected international development priorities*. Education Development Center, Inc. Search Institute.
- Schaller, N., Seiler, H., Himmerich, S., Karg, G., Gedrich, K., Wolfram, G. y Linseisen, J. (2005). Estimated physical activity in Bavaria, Germany

- and its implications for obesity risk: Results from the BVS-II Study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-2-6>.
- Schijven, E. P., Hulsmans, D. H. G., VanDerNagel, J. E. L., Lammers, J., Otten, R. y Poelen, E. A. P. (2020). The effectiveness of an indicated prevention programme for substance use in individuals with mild intellectual disabilities and borderline intellectual functioning: results of a quasi experimental study. *Addiction*, 116(2), 373-381. <https://doi.org/10.1111/add.15156>.
- Seirul-lo, F. (2005). *Planificación del entrenamiento*. Máster profesional en alto rendimiento: Deportes de equipo.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.409>.
- Siedentop, D., Hastie, P. y Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.). Human Kinetics Publishers.
- Simonton, A. J., Young, C. C. y Johnson, K. E. (2018). Physical activity interventions to decrease substance use in youth: A review of the literature. *Substance Use and Misuse*, 53(12), 2052-2068. <https://doi.org/10.1080/10826084.2018.1452338>.
- Siñol, N., Martínez-Sánchez, E., Guillamó, E., Campins, M.J., Larger, F. y Trujols, J. (2013). Efectividad del ejercicio físico como intervención coadyuvante en las adicciones: Una revisión. *Adicciones*, 25(1), 71-85. <https://doi.org/10.20882/adicciones.74>.
- Small, S. y Memmo, M. (2004). Contemporary models of youth development and problem prevention: Toward an integration of terms, concepts, and models. *Family Relations*, 53, 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2004.00002.x>.
- Sociedad Española de Médicos Generales y de Familia. (2022). *Los trastornos de la conducta alimentaria son la tercera enfermedad crónica más frecuente entre adolescentes*. <https://bit.ly/3G7x3MH>.
- Stathi, A., Fox, K. R. y McKenna, J. (2002). Physical activity and dimensions of subjective well-being in older adults. *Journal of aging and physical activity*, 10(1), 76-92. <https://doi.org/10.1123/japa.10.1.176>.
- Statista Research Department. (2021). *Problemas de la conducta alimentaria en niños*. <https://bit.ly/3lfHWyA>.

- Staudt, A., Freyer-Adam, J., Meyer, C., Bischof, G., John, U. y Baumann, S. (2022). The moderating effect of educational background on the efficacy of a computer-based brief intervention addressing the full spectrum of alcohol use: Randomized controlled trial. *JMIR Public Health and Surveillance*, 8(6), 1-13. <https://doi.org/10.2196/33345>.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O. y Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American journal of preventive medicine*, 28(3), 267-273. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.12.003>.
- Thompson, T. P., Taylor, A. H., Wanner, A., Husk, K., Wei, Y., Creanor, S. y Wallace, G. (2019). Physical activity and the prevention, reduction and treatment of alcohol and/or substance use across the lifespan (The PHASE review): Protocol for a systematic review. *Systematic Reviews*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s13643-018-0674-0>.
- Thorpe, R. D., Bunker, D. J. y Almond, L. (1986). A Change in Focus for the Teaching of Games. En M. Pieron, y G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy: The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings*, 6, (pp. 163-169). Human Kinetics Publishers.
- United Nations International Children's Emergency Fund, UNICEF. (2013). *Acciones para la Resiliencia de la Niñez y la Juventud. Guía para Gobiernos*. Impresiones Jeicos, S. A.
- Usán, P., Salavera, C., Murillo, V. y Merino, A. (2018). Relación conductual de la motivación y el autoconcepto físico en el consumo de drogas de adolescentes deportistas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (33), 40-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.53306>.
- Valente, J. Y. y Sánchez, Z. M. (2022). Mediating factors of a brazilian schoolbased drug prevention program. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 82, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00805-1>.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257-262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>.
- Van der Mars, H. (2020). Principled, modest, and giving...Don Hellison's impact

- through the eyes of his peers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 321-330. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0221>.
- Van Der Zwaluw, C. y Engels R.C.M.E. (2009). Gene-environment interactions and alcohol use and dependence: Current status and future challenges. *Addiction*, 104(6), 907-914. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2009.02563.x>.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>.
- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: Estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 234-239. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35533>.
- Velázquez, R. (2003). Sobre la edad apropiada para el comienzo de la práctica deportiva. *Lecturas de Educación Física y Deportes*, 57, 1-16.
- Viciano, J., Mayorga-Vega, D., Ruiz, J. y Blanco, H. (2016). Factores determinantes y su influencia acumulada en la comunicación educativa de entrenadores de fútbol en competición. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 17-21. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.34393>.
- Vigna-Taglianti, F., Mehanovic, E., Alesina, M., Damjanovic, L., Ibanga, A., Pwajok, J., Prichard, G., Van der Kreeft, P. y Kaur, H. (2021). Effects of the “Unplugged” school-based substance use prevention program in Nigeria: A cluster randomized controlled trial. *Drug and Alcohol Dependence*, 228, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2021.108966>.
- Wagner, E. F., Brown, A. A., Monti, P. M., Myers, M. G. y Waldron, H. B. (1999). Innovations in adolescent substance abuse intervention. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 43(2), 236-249. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.1999.tb04106.x>.
- Warburton, D. E., Nicol, C. W. y Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: The evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801-809. <https://doi.org/10.1503/cmaj.051351>.
- Ward, K. D., Weg, M. W. y Klesges, R. C., (2003). Characteristics of highly physically active smokers in a population of young adult military recruits.

- Addictive Behaviors*, 28(8), 1405-1418. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(02\)00267-8](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(02)00267-8).
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Ariel.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology*. Human Kinetics Publishers.
- Werch, C. (2007). The Behavior-Image Model: A paradigm for integrating prevention and health promotion in brief interventions. *Health Education Research*, 22(5), 677-690. <https://doi.org/10.1093/her/cy1146>.
- Werch, C., Moore, M., DiClemente, C. C., Owen, D. M., Jobli, E. y Bledose, R. (2003). A sport-based intervention for preventing alcohol use and promoting physical activity among adolescents. *Journal of School Health*, 73(10), 380-388. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb04181.x>.
- Werch, C., Moore, M. J., DiClemente, C. C., Bledose, R. y Jobli, E. (2005). A multihealth behavior intervention integrating physical activity and substance use prevention for adolescents. *Prevention Science*, 6(3), 213-226. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-0012-3>.
- Werner, E. E. (1994). Overcoming the odds. *Journal of developmental and behavioral pediatrics*, 15(2), 131-136. <https://doi.org/10.1097/00004703-199404000-00012>
- West, A. B., Bittel, K. M., Russell, M. A., Evans, M. B., Mama, S. K. y Conroy, D. E. (2020). A systematic review of physical activity, sedentary behavior and substance use in adolescents and emerging adults. *Translational Behavioral Medicine*, 10(5), 1155-1167. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibaa008>.
- Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L. y Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science and Medicine*, 45(11), 1705-1713. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(97\)00103-2](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(97)00103-2).
- World Health Organization, WHO. (2014). *Global status report on alcohol and health 2014*. World Health Organization.
- Wright, P. M. y Walsh, D. (2020). Don Hellison's life and legacy: Introduction to the special issue. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 286-288. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0024>.
- Zeigler, D. W., Wang, C. C., Yoast, R. A., Dickinson, B. D., McCaffree, M. A., Robinowitz, C. B. y Sterling, M. L. (2005). The neurocognitive effects

- of alcohol on adolescents and college students. *Preventive Medicine*, 40(1), 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2004.04.044>.
- Zhang, L. y Yuan, T. F. (2019). Exercise and substance abuse. *International Review of Neurobiology*, 147, 269-280. <https://doi.org/10.1016/bs.irn.2019.07.00>.
- Zschucke, E., Heinz, A. y Ströhle, A. (2012). Exercise and physical activity in the therapy of substance use disorders. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-19. <https://doi.org/10.1100/2012/901741>.

La Unidad de Prevención Social de la Diputación de Huelva se ha especializado en prestar asistencia técnica a los ayuntamientos desarrollando programas, materiales y actividades preventivas adaptadas a las diversas áreas municipales. Este manual pretende impulsar la prevención de adicciones mediante la actividad física y el deporte, y pone en manos de las entidades locales una herramienta que ayude a prevenir conductas de riesgo a través del servicio que prestan a sus vecinos y vecinas. Conductas de riesgos reales se ciernen sobre una franja de población vulnerable, como son nuestros jóvenes y adolescentes, que merecen la mayor protección por parte de los poderes públicos. Ahí juegan un papel fundamental trabajos como este manual, que trata de aunar la investigación y la experiencia práctica con una base científica y empírica, uniendo los esfuerzos de la Unidad de Prevención Social con profesorado de la Universidad de Huelva, convencidos de que la aplicación y evaluación de actividades y talleres servirán de base y de evidencia sobre la eficacia del deporte en la prevención de trastornos y la promoción de la salud.