



Doi: <https://doi.org/10.17398/2340-4256.19.1367>

**ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEDUCATIVAS
DEL EDUCADOR DEPORTIVO QUE TRABAJA CON INFANCIA
Y ADOLESCENCIA EN RIESGO A TRAVÉS DEL OCIO**

***ANALYSIS OF THE SOCIO-EDUCATIONAL COMPETENCES
OF THE SPORTS EDUCATOR WHO WORKS WITH CHILDREN
AND ADOLESCENTS AT RISK THROUGH LEISURE***

DIEGO GALÁN CASADO

Universidad Nacional de Educación a Distancia

MARÍA GARCÍA PÉREZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia

ÁLVARO MORALEDA RUANO

Universidad Camilo José Cela

MARÍA DEL CARMEN ORTEGA NAVAS

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Recibido: 2-3-2024

Aceptado: 22-6-2024

RESUMEN

El ocio deportivo supone uno de los tipos de ocio más importantes y representativos en la sociedad actual para trabajar con infancia y adolescencia en riesgo de exclusión social. El presente artículo, analiza la autopercepción de las competencias del educador deportivo a partir de un programa socioeducativo que tiene como propósito mejorar la

formación y la práctica profesional. Participaron 78 individuos mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, todos ellos pertenecientes a diversas entidades y que desarrollan su papel en la intervención psicoeducativa a través del deporte. Se utilizó la prueba *Caratteristiche del professionista dello sport* que fue aplicado antes y después de la formación recibida. Los resultados obtenidos reflejan diferencias estadísticamente significativas en 12 de las 31 variables emparejadas, así como de la puntuación total, evidenciando la efectividad del programa en la mejora de las competencias de estos profesionales a la hora de trabajar con infancia y adolescencia en riesgo de exclusión social a través del deporte.

Palabras clave: adolescencia, educador deportivo, exclusión social, infancia, intervención socioeducativa, ocio.

ABSTRACT

Sports leisure is one of the most important and representative types of leisure in today's society for working with children and adolescents at risk of social exclusion. This article aims to analyze the self-perception of the competencies of the sports educator from a socio-educational program that aims to improve training and professional practice. A sample of 78 individuals was used by means of a non-probabilistic convenience sampling, all of them belonging to different entities and who develop their role in psychoeducational intervention through sport. The *Caratteristiche del professionista dello sport* test was used and was applied before and after the training received. The results obtained reflect statistically significant differences in 12 of the 31 paired variables, as well as in the total score, evidencing the effectiveness of the program in improving the competencies of these professionals when working with children and adolescents at risk of social exclusion through sport.

Keywords: adolescence, sports educator, social exclusion, childhood, socio-educational intervention, leisure.

I. INTRODUCCIÓN

Desde la infancia hasta la adolescencia se producen una serie de cambios críticos en las personas que marcan su desarrollo como ser humano (Cortés-Cortés et al., 2019). Estos momentos de inflexión surgen de forma innata a través de un proceso de construcción de su ser social y a partir de los sentimientos de pertenencia al grupo. Es el inicio, también, del autoconocimiento personal y

el desarrollo de la personalidad, un proceso que conduce hacia a la transición hacia la vida adulta y la participación social. Así, en estas etapas, infancia-adolescencia, se producen una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales que marcan el futuro proceso vital, por lo que es necesario tener en cuenta su impacto en el bienestar personal y emocional (Crone, 2019).

Como señalan Fuentes y Lagos (2019), en estos momentos la persona busca adquirir mayor autonomía, intentando conseguir una mayor independencia de sus progenitores, pero a su vez, es un periodo crítico de construcción de su “yo” más íntimo, donde se produce la configuración de su identidad personal, grupal, sexual, vocacional y moral. En la infancia se inicia el proceso de toma de conciencia respecto a la imagen corporal y su rol en las relaciones sociales. Sin embargo, es en la adolescencia el momento en que se establecen plenas relaciones con los iguales, que, varían en duración e intensidad dependiendo de las diferencias de personalidad y la educación recibida en su contexto (Andrade y Márquez, 2020).

De manera más concreta, los jóvenes en dificultad social, ya sean infantes o adolescentes, se encuentran expuestos a una situación de vulnerabilidad por diversas variables y factores de riesgo (De-Juanas Oliva et al., 2020). Así, mientras que se encuentran inmersos en el proceso de crecimiento personal, cognitivo y relacional, se ven afectados por momentos de crisis que les exponen a una mayor exclusión social (Trzesniewski et al, 2006), lo que conduce a niveles más significativos de estrés y/o ansiedad que pueden derivar en otro tipo de problemas, como, por ejemplo, adicción, violencia, aumento de la actividad delincuencia, desarraigo, entre otros. Esta situación se relaciona directamente con una reducción de oportunidades personales y sociales, mientras que el aumento de la desigualdad les hace más vulnerables en comparación con su grupo de iguales (Shaeffer, 2019).

Como señalan Sanz et al. (2019), el ocio es uno de los valores más respetados y valorados, especialmente para menores y jóvenes, además de ser entendido como un derecho en sí mismo. En la sociedad actual se considera un pilar fundamental, una necesidad para el bienestar de la persona y un requisito indispensable para la mejora de la calidad de vida que favorece el desarrollo personal y social en todas sus formas. En este sentido, desde la infancia, y especialmente en la adolescencia, es cuando “los procesos de socialización y las relaciones interpersonales adquieren gran importancia, y el ocio se convierte en el medio y el espacio principal para desarrollarlos” (Mateo et al., 2019, p.85). De ahí que el ocio se convierta en uno de los elementos que intervienen de manera decisiva en el desarrollo de aspectos fundamentales para la adquisición de habilidades,

destrezas, competencias y actitudes que influyen de manera directa en la configuración de la personalidad y las relaciones con los iguales (Goig et al., 2022). De hecho, Codina et al. (2018) sostienen que “las intervenciones sociales basadas en la promoción de la actividad deportiva como estrategia para prevenir o superar situaciones de vulnerabilidad” (p. 61) ayudan a reducir las posibilidades de exclusión social donde participan, además, jóvenes de toda clase social.

Cabe destacar que una de las principales carencias de los infantes y adolescentes socialmente vulnerables radica en una ocupación del tiempo libre muy empobrecida, consumista y carencial, centrada en el barrio, en el aquí y ahora, y siempre con sus amigos más cercanos (López-Noguero et al., 2016), por lo que el empleo del tiempo de ocio es una de las claves que contribuyen a la consecución de las metas vitales y al desarrollo de las capacidades para desenvolverse con garantías en los diferentes entornos sociales.

Asimismo, Sanz et al. (2019) argumentan la necesidad de facilitar actividades de ocio que favorezcan de forma integradora la participación activa de este colectivo, ya que como afirman De Valenzuela et al. (2018), el ocio es una oportunidad para mediar entre la exclusión y la inclusión social, potenciando la configuración de trayectorias exitosas.

Por tanto, la educación del ocio en menores vulnerables se convierte “en un área de trabajo ineludible que debe ser obligatoriamente atendida desde las entidades que trabajan en el campo de intervención-acción socioeducativa”(De Juanas et al., 2018, p. 50). Con el propósito de favorecer actividades significativas adecuadamente organizadas que eviten, como establece Díaz-Esterri et al. (2021), mayores dificultades para el desarrollo satisfactorio en las actividades de ocio por parte de los jóvenes vulnerables respecto a sus iguales.

En definitiva, es fundamental promover, desde una edad temprana, hábitos de ocio saludables para que los posibles efectos derivados de la situación económica y social no repercutan en el desarrollo integral del menor (Rodríguez-Bravo et al., 2018).

II. EL PAPEL DE LOS EDUCADORES DEPORTIVOS EN LOS CONTEXTOS NO FORMALES: COMPETENCIAS Y FUNCIONES

El ocio deportivo, dentro de los tipos de ocio existentes, constituye un factor determinante para la inclusión social y conducente al desarrollo integral de la persona (De-Juanas et al., 2020). La realización de actividades de ocio vincula-

das al deporte, como instrumento de promoción del bienestar e integración social, pueda constituir un efecto compensador que reduzca las posibles carencias de los menores que forman parte de entornos disruptivos.

El papel de la necesaria intervención socioeducativa, que se realiza a través del ocio deportivo, recae sobre la figura del educador deportivo, un profesional caracterizado por tener una formación tanto técnica como psicopedagógica (De Valenzuela et al., 2018). Según Miñana-Signes y Monfort-Pañego (2020) una de las competencias del educador deportivo se centra en conocer la estructura formal de los deportes, sus modelos y métodos de enseñanza actuales para que contribuyan a la educación integral de la persona. En el caso de los colectivos vulnerables, el rol de estos profesionales requiere de conocimientos deportivos y socioeducativos, además de las competencias transversales necesarias que contribuyan a la identificación de fortalezas y debilidades para el fortalecimiento de las relaciones humanas, la autonomía y el desarrollo de valores y compromisos sociales (Fraguela et al., 2018).

Para Maulini y Di Palma (2020), la importancia de la formación del educador deportivo en el ámbito de la educación formal se centra fundamentalmente en adquirir estrategias que les capaciten para llevar a cabo sus funciones propias del ámbito de acción, como dirigir las sesiones de entrenamiento. Sin embargo, como afirma Cruz (2017), los educadores deportivos de los entornos no formales precisan de una serie de habilidades y herramientas diferentes a aquellos que se encuentran en instituciones formales, ya que requieren de un mayor compromiso social por encima de otras competencias instrumentales que les permitan construir las bases del desarrollo socio-personal y deportivo de los menores.

Según Maulini et al. (2022), el educador deportivo en contextos no formales, debe saber crear un clima positivo y de confianza en el grupo, motivar y comprometer a los menos activos, acompañar y facilitar el aprendizaje de los menores para que sean personas más autónomas y responsables, apoyar a los jóvenes dentro y fuera del grupo, facilitarles las herramientas necesarias para relacionarse con sus iguales, analizar las actuaciones o comportamientos propios y relacionados con el grupo, y tener una actitud de continua superación y actualización, entre otras, para el logro de un desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social desde una perspectiva integral.

En la reciente Ley 39/2022, de 30 de diciembre, del Deporte (2022) se afirma que

En los programas formativos de los técnicos deportivos y demás titulaciones relacionadas con la salud en el deporte se incluirán determinaciones específicas para asegurar que las personas docentes tengan los conocimientos necesarios en

el plano de la fisiología, la higiene, la biomecánica, la nutrición, las ciencias sociales y demás áreas que tengan relación con la salud, incluida la aplicación de la actividad física y el deporte en el tratamiento y prevención de enfermedades, con especial referencia a las necesidades específicas de mujeres y hombres, menores de edad, personas mayores y personas con discapacidad (p. 193340).

Como se puede observar, en dicha ley ya se tiene en consideración, no solo esos conocimientos básicos que los educadores deportivos deben poseer (conocimientos de biomecánica, nutrición, entre otros), sino que, además, se reconoce su labor preventiva y de intervención social con aquellos colectivos que puedan encontrarse en situaciones de especial vulnerabilidad.

III. UNA CANCHA LLAMADA MADRID: FORMACIÓN PARA EDUCADORES DEPORTIVOS

Como hemos podido comprobar en los epígrafes anteriores, el papel de los educadores deportivos resulta fundamental para conseguir que la actividad física sea una herramienta socioeducativa orientada al desarrollo integral de la persona. En este sentido, existe un proyecto denominado “Una cancha llamada Madrid” que está diseñado y aplicado por la fundación NAIF y que tiene como propósito la utilización del fútbol como herramienta para conseguir un proceso de transformación comunitaria en la ciudad de Madrid. Dentro de este proyecto, se planteó una formación específica con el objetivo de fomentar la profesionalización de la intervención educativa a través del deporte entre las personas participantes. Para ello, se diseñó un plan formativo dividido en 8 bloques temáticos con una duración total de 80 horas y dirigido a profesionales que trabajan con menores y adolescentes que pueden encontrarse en situación de vulnerabilidad. A continuación, se define brevemente cada uno de los bloques que componen la formación (NAIF, 2023):

1) El valor del fútbol. En este primer bloque se aborda el potencial educativo del fútbol y está pensado como un espacio de descubrimiento y fortalecimiento personal y grupal que pretende transmitir la idea del fútbol como medio al servicio del desarrollo social que va más allá del deporte.

2) El educador y la educadora de fútbol. Este segundo bloque está enfocado y dirigido hacia los profesionales que desarrollan intervenciones a través del fútbol, partiendo de la idea de que es necesario concebir a estos agentes como referentes educativos para poder mejorar y potenciar sus cualidades y desarrollar áreas de mejora. Cada participante se plantea sus retos y metas tras el análisis de sus habilidades.

3) Planificación educativa. Este tercer bloque se centra en cómo incluir el enfoque educativo en la práctica a través de herramientas tales como las fichas de análisis individual y grupal. Asimismo, pone el acento en la importancia de la planificación en la intervención educativa, formulación de objetivos y herramientas de evaluación con el propósito de ayudar a entender la importancia de la profesionalización de la intervención educativa en este ámbito.

4) Las habilidades del entrenador y entrenadora. Este cuarto bloque se centra en dos habilidades básicas dentro de este tipo de intervención: la motivación y el cuidado personal y grupal. Además, se aportan un conjunto de habilidades, destrezas y competencias que darán a los y las participantes herramientas útiles a la hora de no perder de vista el enfoque educativo tanto en los entrenamientos como en los partidos.

5) Principios tácticos y técnicos básicos. Este quinto bloque se centra en mejorar los principios tácticos y técnicos sin perder de vista la perspectiva educativa.

6) Fútbol y género. En este sexto bloque se analizan cuestiones relativas a la construcción del género a lo largo de la historia y como gracias a la intervención a través del fútbol se pueden reformular y mejorar las diferentes realidades sociales. Todo ello a través de espacios igualitarios orientados a desafiar estereotipos y prejuicios.

7) Regulación de conflictos. Este séptimo bloque, está orientado al análisis de cómo y porqué surgen los conflictos para entender la importancia de la regulación y resolución de los mismos. Además, se aportan herramientas orientadas a potenciar la figura del educador/a como protagonista a la hora de gestionar los conflictos grupales e individuales dentro del equipo.

8) Vínculo personal. En este último bloque, se analiza la importancia del vínculo como herramienta de intervención que permite nuevos márgenes de mejora, tanto a nivel deportivo como desde una perspectiva individual y grupal.

Por último y partir el proyecto descrito, el presente estudio tiene dos objetivos diferenciados. En primer lugar, determinar las posibles diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de las competencias del educador deportivo entre dos momentos determinados, antes y después, de la formación orientada a mejorar la práctica profesional con menores que desarrollan actividades de ocio deportivo. En segundo lugar, analizar en los resultados del pretest la existencia de relación de variables temporales (edad cronológica y el tiempo desempeñando la profesión y trabajando con menores de edad) con la autopercepción de las competencias del educador deportivo.

IV. MÉTODO Y MATERIALES

2. DISEÑO

El diseño que se ha llevado a cabo cumple con las características de un estudio cuantitativo descriptivo pretest posttest sin grupo control (Campbell y Stanley, 1963; Fox, 1981; Kerlinger, 1987).

3. MUESTRA

Se ha utilizado una muestra de 78 individuos mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, todos ellos pertenecientes a diversas entidades y que desarrollan su papel de educador deportivo mediante la intervención socio-educativa a través del deporte. Los análisis estadísticos descriptivos, véase Tabla 1, han indicado una media de edad (M) de 25,96 y desviación típica (DT) de 10,10, con un rango comprendido entre los 15 y los 55 años.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de edad de la muestra dicotomizada por sexo*

		M	DT	N	%
Sexo	Hombre	25,31	9,85	55	70,51%
	Mujer	27,49	10,72	23	29,49%
	Total	25,96	10,10	78	100,00%

Nota. Elaboración propia.

4. INSTRUMENTO

Se utilizó la prueba *Caratteristiche del professionista dello sport* (Mau-lini, 2012), validada en juicio crítico emitido por un grupo de expertos y en test preliminar a un grupo piloto del Grado en Actividades Motoras y De-por-tivas de la Facultad de Ciencias Motoras de la Universidad Foro Itálico de Roma con Alfa de Crobach, $\alpha = ,859$. En este caso, se ha aplicado la traducción al castellano, realizada por los propios investigadores, cuyos re-sultados mostraron una fiabilidad α de Cronbach de ,956, para la muestra de estudio.

Los datos se recopilaron mediante la plataforma en línea Google Forms. En cuanto a su estructura, son 31 ítems que se han respondido mediante el uso de una escala 1 – 5, de carácter ascendente y siendo el 3 el factor neutro. El

instrumento también refleja una puntuación general sobre la autopercepción del desarrollo de las características que el educador deportivo tiene.

5. PROCEDIMIENTO

Cabe destacar que la recogida de la información se ha basado en el principio de no intervención, a través del cual se buscó la completa independencia de la población a analizar, dando así total libertad para contestar a la encuesta. Asimismo, a estos educadores deportivos que colaboraron por su propia voluntad en el programa formativo, también se favoreció que tuvieran una participación voluntaria al estudio, con ausencia de compensación económica por haber formado parte del estudio y respetando el carácter anónimo y confidencial de los participantes.

En esta misma línea, se aseguró con el consentimiento informado de cesión de los datos, el tratamiento únicamente con fines investigativos, buscando respetar los principios éticos en cuanto a investigaciones científicas se refiere y recogidos en la Declaración Ética de Helsinki.

6. ANÁLISIS DE DATOS

Antes de la exploración de datos, el supuesto de normalidad fue verificado por Kolmogorov-Smirnov ($p < .001$). De acuerdo con los resultados, para el análisis de los datos se utilizó estadística no paramétrica, específicamente el coeficiente de correlación de Spearman (r_{ho}) y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras apareadas con la correlación biserial de rango (r_{bis}) utilizada como estimador del tamaño del efecto (López-Martín y Ardura-Martínez, 2022), utilizando la versión 26.0 del software de análisis estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

V. RESULTADOS

Los análisis estadísticos de los ítems objeto de estudio en cuanto a la autopercepción de las competencias del educador deportivo, tanto en las mediciones del pretest y del posttest, han dado lugar a los datos presentes en la Tabla 2.

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos de los ítems de la prueba Caratteristiche del professionista dello sport (N=78)*

Ítem	M		DT	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
1. Tengo habilidades organizativas	3,69	4,09	1,036	0,840
2. Motivo a los deportistas	4,21	4,38	0,972	0,810
3. Soy objetivo en mis elecciones	3,92	4,10	0,977	0,815
4. Fomento la participación de los deportistas	4,19	4,35	0,884	0,787
5. Se construir metas	3,62	4,03	1,035	0,911
6. Respeto a los demás	4,49	4,58	0,639	0,730
7. Soy un buen líder	3,81	4,10	0,981	0,847
8. Soy reflexivo en mis decisiones	4,12	4,22	0,911	0,784
9. Tengo una visión realista de la capacidades y necesidades de los deportistas	3,88	4,14	0,897	0,864
10. Uso un lenguaje correcto con los deportistas	4,05	4,23	1,080	0,939
11. Se comunicar de forma eficaz	3,83	4,04	1,156	0,889
12. Tengo honestidad con los deportistas	4,17	4,41	0,918	0,813
13. Promuevo la autonomía de los deportistas	3,77	4,12	1,194	0,868
14. Soy coherente con mis decisiones	4,10	4,32	0,891	0,830
15. Soy justo en mis decisiones	4,13	4,21	0,985	0,888
16. Fomento la colaboración entre los deportistas	4,05	4,31	1,068	0,857
17. Se observar	4,05	4,33	0,924	0,816
18. Tengo preparación técnica	3,69	4,05	1,282	1,005
19. Creo un clima de confianza en el grupo	4,28	4,51	0,938	0,698
20. Soy creativo a la hora de preparar las sesiones	3,91	4,04	1,153	0,946
21. Tengo capacidad para resolver problemas de manera crítica	4,01	4,23	1,122	0,772
22. Demuestro el gesto técnico correcto a los deportistas	4,14	4,18	0,908	1,003

23. Tengo habilidades para la gestión de conflictos	3,82	4,17	1,066	0,903
24. Trabajo en equipo	4,26	4,55	0,918	0,784
25. Utilizo las nuevas tecnologías a la hora de programar entrenamientos, actividades deportivas...	3,64	3,45	1,338	1,296
26. Utilizo diferentes formas de enseñar y nuevas herramientas didácticas	3,67	3,74	1,326	0,986
27. Promuevo la reflexión en el grupo	3,86	4,15	1,159	0,807
28. Soy empático	4,32	4,47	0,798	0,697
29. Promuevo la participación de los deportistas en la organización de actividades	3,90	4,09	1,076	0,871
30. Fomento la asunción de responsabilidades en los deportistas	4,13	4,23	0,958	0,772
31. Tengo habilidades para escuchar a los deportistas	4,28	4,65	0,992	0,661
Total	123,99	130,47	16,867	19,611

Nota. Elaboración propia

Una vez extraídos estos datos, en respuesta al primer objetivo de investigación, se procedió a aparear el análisis de dichas variables para conocer entre cuales de ellas existían diferencias estadísticamente significativas (véase Tabla 3).

Tabla 3. *Prueba de rangos con signo de Wilcoxon (N=78)*

Ítem	Rango promedio		Suma de rangos		W de Wilcoxon	p valor	TE <i>r_{bis}</i>
	Pretest	Postest	Pretest	Postest			
1	22,710	25,240	318,0	858,0	1016	,009*	0,341
2	19,760	23,460	336,0	610,0	318	,004*	0,459
3	21,090	28,190	464,0	761,0	336	0,075	0,290
4	20,950	25,460	419,0	662,0	464	0,116	0,242
5	22,500	27,600	360,0	966,0	419	0,159	0,225
6	23,130	19,640	370,0	491,0	360	,003*	0,457

7	20,150	25,470	342,5	738,5	370	0,399	0,141
8	20,000	21,860	380,0	481,0	343	,025*	0,366
9	19,960	22,270	279,5	623,5	380	0,498	0,117
10	17,500	20,950	280,0	461,0	280	,020*	0,381
11	24,860	27,700	547,0	831,0	280	0,175	0,244
12	20,870	22,610	313,0	633,0	547	0,185	0,206
13	23,420	28,130	421,5	956,5	313	,042*	0,338
14	22,040	20,460	308,5	552,5	422	,011*	0,388
15	21,470	19,780	365,0	455,0	309	0,099	0,283
16	18,380	20,080	239,0	502,0	365	0,528	0,110
17	20,670	20,430	248,0	572,0	239	0,051	0,355
18	25,090	31,460	552,0	1101,0	248	,024*	0,395
19	19,000	18,250	228,0	438,0	552	,024*	0,332
20	25,410	25,570	559,0	716,0	228	0,091	0,315
21	23,540	29,650	541,5	889,5	559	0,438	0,123
22	23,210	23,740	487,5	593,5	542	0,110	0,243
23	22,940	25,280	367,0	809,0	488	0,554	0,098
24	20,550	19,790	226,0	554,0	367	,020*	0,376
25	33,330	24,520	966,5	686,5	226	,016*	0,421
26	28,600	30,400	829,5	881,5	967	0,260	0,169
27	23,630	24,190	378,0	750,0	830	0,839	0,030
28	20,750	21,160	332,0	529,0	378	,043*	0,330
29	22,880	25,760	480,5	695,5	332	0,174	0,229
30	26,220	28,600	655,5	829,5	481	0,258	0,183
31	13,150	19,310	131,5	463,5	656	0,440	0,117
Total	37,630	40,490	1016,0	2065,0	132	,004*	0,558

Nota. * $p < ,050$

Una vez realizada la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en 12 de las 31 variables emparejadas, siempre con valores superiores en las mediciones del postest y con un tamaño del efecto moderado ($r_{bis} > ,300$) o fuerte ($r_{bis} > ,500$). En concreto, son las siguientes variables: 1. Tengo habilidades organizativas ($W = 1016, p < ,05, r_{bis} = ,341$), 2. Motivo a los deportistas ($W = 318, p < ,05, r_{bis} = ,459$), 6. Respeto

a los demás ($W = 360, p < ,05, r_{bis} = ,457$), 8. Soy reflexivo en mis decisiones ($W = 343, p < ,05, r_{bis} = ,366$), 10. Uso un lenguaje correcto con los deportistas ($W = 280, p < ,05, r_{bis} = ,381$), 13. Promuevo la autonomía de los deportistas ($W = 313, p < ,05, r_{bis} = ,338$), 14. Soy coherente con mis decisiones ($W = 422, p < ,05, r_{bis} = ,388$), 18. Tengo preparación técnica ($W = 248, p < ,05, r_{bis} = ,395$), 19. Creo un clima de confianza en el grupo ($W = 552, p < ,05, r_{bis} = ,332$), 24. Trabajo en equipo ($W = 367, p < ,05, r_{bis} = ,376$), 25. Utilizo las nuevas tecnologías a la hora de programar entrenamientos, actividades deportivas... ($W = 226, p < ,05, r_{bis} = ,421$), 28. Soy empático ($W = 378, p < ,05, r_{bis} = ,330$), así como en la puntuación total ($W = 132, p < ,05, r_{bis} = ,558$).

De la misma forma, como respuesta al segundo objetivo de investigación, con la intención de diferenciar por variables determinantes temporales, se analizó la relación de la puntuación general de las mediciones del pretest con la edad cronológica y el tiempo desempeñando la profesión y trabajando con menores de edad, con la prueba de correlación de Spearman (r_{ho}) (Tabla 4).

Tabla 4. *Matriz de correlaciones*

		(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Total pretest	r_{ho}	1,000			
	p valor	-			
(2) Edad	r_{ho}	-,081	1,000		
	p valor	,480	-		
(3) Años exp. en profesión	r_{ho}	-,054	,867	1,000	
	p valor	,636	< ,001	-	
(4) Años exp. en trab. con men.	r_{ho}	,066	,658	,713	1,000
	p valor	,569	< ,001	< ,001	-

Nota. Elaboración propia.

Tras dicha prueba, puede apreciarse como los resultados no muestran correlación con ninguna de las variables cronológicas, como la edad ($r_{ho} = -,081, p > ,50$), los años de experiencia en dicha profesión ($r_{ho} = ,054, p > ,50$) y los años de experiencia trabajando con menores de edad ($r_{ho} = -,066, p > ,50$). Cabe destacar que las tres variables cronológicas correlacionan entre sí ($r_{ho} > ,650, p < ,001$), una realidad que era de esperar.

VI. DISCUSIÓN

La actividad física y el ocio se caracterizan por ser dos realidades que ayudan de manera significativa en el trabajo con menores y jóvenes, donde el papel de los educadores deportivos, desde una perspectiva pedagógica, es fundamental (Fraguela et al., 2018). Los resultados obtenidos en el estudio manifiestan que la formación aplicada a estos profesionales, mejora de manera global las competencias para su desarrollo profesional, lo que permite superar los conocimientos orientados, exclusivamente, a una preparación técnico-deportiva (Maulini et al., 2015).

Por su parte, centrándonos en aspectos concretos que mejoran la formación aportada a los educadores, las habilidades organizativas resultan una de las competencias que se ven favorecidas. En este sentido, el informe desarrollado por UNICEF (2019), centrado en la actividad física con infancia y adolescencia como práctica necesaria para la vida, establece que el deporte tiene importantes beneficios cuando está bien organizado y es conducido por profesionales con una formación de calidad que ayudan al desempeño de un rol positivo. Asimismo, autores como Smith et al. (2022) hacen alusión a los resultados positivos en jóvenes cuando la participación se produce en actividades adecuadamente organizadas y estructuradas.

Por otra parte, la motivación es otro de los aspectos que han sido mejorados con la formación aplicada a los educadores. Esta realidad resulta significativa para la consecución de los objetivos socioeducativos pretendidos con las actividades de ocio desde una perspectiva físico-deportiva, ya que, a través del conocimiento de las necesidades individuales, las capacidades personales y las expectativas de los menores y jóvenes, se conseguirá una mayor predisposición y participación efectiva (Mateo et al., 2019). Además, como establecen Haudenhuyse et al. (2012) o Danish et al. (2005), proporcionar un clima motivador por parte del profesional deportivo, potencia el desarrollo de habilidades orientadas a la reducción de la vulnerabilidad.

Tal y como aportan los resultados obtenidos en el estudio, la capacidad reflexiva en la toma de decisiones y la coherencia, también son aspectos que se ven potenciados con la formación aportada. Autores, como Fraile et al. (2011), hacen hincapié en la importancia de la formación del profesional deportivo como herramienta para estimular un pensamiento reflexivo y crítico que favorece el autoconocimiento para conseguir una mayor coherencia entre su práctica y sus creencias, haciéndoles más sensibles en la búsqueda de soluciones y responsables en su forma de actuar. A su vez, esta realidad es todavía más significativa si se trabaja con menores y jóvenes en riesgo de exclusión social, ya que

las acciones que se apliquen deben ir orientadas a fomentar hábitos deportivos asociados a aspectos tan significativos como la mejora de los procesos de socialización, la contención afectivo-social, el cuidado de la salud... (Martínez, 2016; Ruiz, 2022).

La promoción de la autonomía de los menores y jóvenes es otra de las variables destacadas en el estudio. Investigaciones como la desarrollada por Ramis et al. (2013), resaltan la importancia del contexto y el apoyo a la autonomía de los agentes sociales en el entorno deportivo, donde, de manera concreta, el apoyo a la autonomía de los entrenadores predice la regulación autónoma y, a su vez, tiene una influencia mayor que la de otros agentes, como es el caso de las familias. Estos datos, tiene más sentido si se tiene en cuenta los hallazgos de Inguglia et al. (2015) donde se percibe la autonomía como una dimensión fundamental en la configuración del bienestar psicológico de los adolescentes que correlaciona de manera negativa con la soledad y el aislamiento auto-percibido.

La empatía y la creación de un clima de confianza en el grupo con el que se trabaja desde una óptica deportiva, también son dos aspectos que han resultado estadísticamente significativos. Desde esta perspectiva, no se debe olvidar que el deporte no es educativo *per se* y que, en muchas ocasiones, cuando entra en juego la variable competición o se enfatiza en el valor del éxito (Molina et al., 2018; Rivera- Mancebo, 2020), los resultados pueden ser contrarios a los esperados, potenciando la aparición de conductas disruptivas. Por todo ello, la empatía y la generación de un clima de confianza son fundamentales para el trabajo con infancia y adolescencia, donde, además, se ha demostrado que la educación deportiva resulta una herramienta didáctica útil para mejorar variables tan importantes como la asertividad (García-López y Gutiérrez, 2015) o el desarrollo de capacidades transferibles a otros ámbitos de la vida (Ramos et al., 2010).

Por último, el trabajo en equipo y la utilización de las nuevas tecnologías para la programación de las sesiones deportivas, son otros dos elementos que se mejoran con la formación aplicada. En este sentido, como establece Maulini et al. (2015), saber trabajar en equipo junto a otros profesionales es fundamental para el desarrollo de procesos educativos sistémicos, mientras que si a ello se suma la utilización de diferentes herramientas, aplicaciones u otros medios para planificar las sesiones, adaptando las mismas a las circunstancias y necesidades concretas, se está aprovechando el potencial transformador que posibilitan las nuevas tecnologías en el trabajo con este colectivo (Díaz, 2020).

VII. CONCLUSIONES

La figura del educador deportivo, es fundamental para conseguir tanto la organización, como el correcto desarrollo de determinadas actividades físico-deportivas. Asimismo, si los colectivos con los que se trabaja se encuentran en situación de exclusión social o en riesgos de ello, las necesidades socioeducativas cumplen un papel más importante, evidenciando, como se ha puesto de manifiesto, la importancia de adquirir competencias concretas que ayuden a desarrollar adecuadamente estos procesos participativos e inclusivos. Por todo ello, es necesario un mayor número de acciones formativas que ayuden a los educadores deportivos a mejorar su práctica profesional orientada al cambio social. Además, es fundamental que estas acciones formativas, superen el enfoque destinado, exclusivamente, a los meros conocimientos técnicos y tengan en cuenta la realidad personal y el contexto en el que se desenvuelven los destinatarios.

VIII. LIMITACIONES

Las principales limitaciones del estudio son el escaso tamaño muestral, con un proceso de selección discreto, así como un escaso conocimiento de la muestra en cuanto a variables sociodemográficas, académicas y profesionales. Asimismo, el estudio no presenta un grupo control que pueda ser utilizado para contrastar con el grupo experimental y determinar el efecto del programa formativo.

IX. AGRADECIMIENTOS

Se agradece el trabajo realizado por Gonzalo Muñoz Gutiérrez-Gamero en el proyecto “Una cancha llamada Madrid” ya que, sin su esfuerzo, ilusión y ayuda, este artículo no habría sido posible. También se quiere agradecer el trabajo de Elena Fernández, que continuó el apoyo brindado por Gonzalo. Por último, no queremos olvidarnos de la Fundación NAIF, que ha sido el paraguas en el que se ha enmarcado esta investigación, destacando su dedicación constante para mejorar la vida de los menores y sus familias de los Distritos de Puente de Vallecas y Retiro a través de la intervención socioeducativa. La investigación no ha recibido ningún tipo de financiación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade Sánchez, A.I. y Márquez Cabellos, N.G. (2020). Percepción del apoyo social y función familiar en adolescentes con y sin aptitudes sobresalientes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 29, 15-36.
<https://scripta.up.edu.mx/handle/20.500.12552/5725>
- Boletín Oficial del Estado. *Ley 39/2022, de 30 de diciembre, del Deporte*.
<https://www.boe.es/eli/es/l/2022/12/30/39>
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1963) Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching. En N.L. Gage (Ed.). *Handbook of research on teaching*. (pp. 171-246). Rand McNally.
- Codina, N., Pestana, V. y Ponce de León, A. (2018). Tiempos dedicados al ocio físico-deportivo y perspectivas temporales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 59-69. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.05
- Cortés-Cortés, M. E., Alfaro Silva, A., Martínez, V. y Veloso, B. C. (2019). Desarrollo cerebral y aprendizaje en adolescentes: Importancia de la actividad física. *Revista médica de Chile*, 147(1), 130-131.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000100130>
- Crone, E. A. (2019). *El cerebro adolescente: Cambios en el aprendizaje, en la toma de decisiones y en las relaciones sociales*. Narcea.
- Cruz, A. (2017) Sport Coaches Learn to Coach in Hong Kong. *Advances in Physical Education*, 7, 425-443. <https://doi.org/10.4236/ape.2017.74036>
- Danish, S.J., Forneris, T. y Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 41-62.
https://doi.org/10.1300/J370v21n02_04
- De Valenzuela, A.L., Gradaílle, R. y Caride, J.A. (2018). Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex) tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía social: Revista Universitaria*, 31, 33-47. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.03
- De-Juanas Oliva, Á., García-Castilla, F. J. y Ponce de León Elizondo, A. (2020). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 477-495.
<https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- De-Juanas Oliva, A., García-Castilla, F.J., y Rodríguez-Bravo, A.E. (2018). Prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables: implicaciones educativas. En A. Madariaga y A. Ponce de León (Eds.), *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 39-60). Universidad de La Rioja.
- De-Juanas, A. y García-Castilla, F. J. (2018). Presentación del monográfico “Educación y ocio de los jóvenes vulnerables”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 13-177. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.01
- Díaz Barahona, J. (2020). Retos y oportunidades de la tecnología móvil en la educación física. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 763-773. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.68851>

- Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R. y De-Juanas, Á. (2021). Espacios intergeneracionales de ocio y redes de apoyo social en jóvenes egresados del sistema de protección. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 39-53.
<https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4820>
- Fox, D. (1981). *El proceso de Investigación en Educación*. EUNSA.
- Fraguela, R., De-Juanas, A. y Franco, R. (2018). Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización de la práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 49-58.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.04
- Fraile Aranda, A., de Diego Vallejo, R. y Boada i Grau, J. (2011). El perfil de los técnicos del deporte escolar en un contexto europeo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 278-297. <https://cdeporte.repositoris.es/revista/revista42/artperfil205.htm>
- Fuentes, G. y Lagos, R. (2019). Motivaciones hacia la práctica de actividad física-deportiva en estudiantes de La Araucanía. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(2), 1-13. <http://doi.org/10.29035/rcaf.20.2.3>
- García-López, L.M. y Gutiérrez, D. (2015). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 1-16.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2013.780592>
- Goig Martínez, R., De Juanas Oliva, A. y Díaz-Esterri, J. (2022). Ocio y prevención para el consumo de sustancias en jóvenes en riesgo social. Revisión sistemática. En A. Madariaga Ortuzar y P. Rodrigo Moriche (Coords.), *Ocio saludable y construcción de ciudadanía* (pp. 147-161). Thomson Reuters Aranzadi.
- Haudenhuyse, R.P., Theeboom, M. y Coalter, F. (2012). The potential of sports-based social interventions for vulnerable youth: implications for sport coaches and youth workers. *Journal of Youth Studies*, 15, 437-454.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2012.663895>
- Inguglia, C., Ingoglia, S., Liga, F., Coco, A. L. y Cricchio, M. G. L. (2015). Autonomy and relatedness in adolescence and emerging adulthood: Relationships with parental support and psychological distress. *Journal of Adult Development*, 22(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1007/s10804-014-9196-8>
- Kerlinger, F. N. (1987). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. Interamericana.
- López-Martín, E. y Ardura-Martínez, D. (2022). El tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XXI*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- López-Noguero, F., Sarrate, M.L. y Lebrero M.P. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 127-145. <https://revistadepedagogia.org/lxxiv/no-263/el-ocio-de-los-jovenes-en-situacion-de-vulnerabilidad-analisis-discursivo/101400009796/>
- Martínez, M. E. (2016). *Deporte, integración y políticas sociales en contextos de vulneración*. Editorial Académica Española.

- Mateo Vázquez, J., Alonso Sáez, I., y Garagarza Cambra, A. (2019). Jóvenes en situación de vulnerabilidad y ocio. Una oportunidad para la acción socioeducativa. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 83-99.
<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/361298/456345>
- Maulini, C. (2012). *Las competencias de los educadores deportivos para la promoción del bienestar en los jóvenes*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
<https://doi.org/10.35376/10324/2753>
- Maulini, C. y Di Palma, D. (2020). Self-directed learning: a training model for the development of pedagogical skills in sports operators. *Sport Science*, 13 (1) 87-96.
<https://www.sposci.com/PDFS/BR13S1/04%20CL%2013%20CM.pdf>
- Maulini, C., Fraile Aranda, A. y Cano, R. (2015). Competencias y formación universitaria del educador deportivo en Italia. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 167-182.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100010>
- Maulini, C., Laterza, E., Fazio, A., Migliorati, M., Sánchez Pato, A. y Isidori, E. (2022). When Life and Job Skills Meet: Towards a Model for the Development of Sports Sciences Students' Career. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Educatio Artis Gymnasticae*, 67, 31-38. [https://doi.org/10.24193/subbeag.67\(1\).03](https://doi.org/10.24193/subbeag.67(1).03)
- Miñana-Signes V. y Monfort-Pañego, M. (2020). Justificación del valor educativo de la Educación Física y el docente. ¿Qué profesional del deporte debe impartir la materia de Educación Física? ¿El Maestro/a y Profesor/a de Educación Física o el Monitor/a deportivo/a?. *Retos*, 38, 852-867. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74722>
- Molina, P., Valenciano, J., Muñoz, D. y Úbeda, J. (2018). Redefiniendo la competitividad desde el fair play y la justicia social. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(1), 115-132. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2018.115-132>
- NAIF. (2023). *Educador/a de fútbol como herramienta de cambio social*. NAIF
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C. y Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29(1), 243-248.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.124011>
- Ramos, R., Ponce de León, A. y Sanz, E. (2010). *El ocio físico-deportivo en adolescentes*. Universidad de La Rioja.
- Rivera-Mancebo, M. C., Gutiérrez, D., Segovia, Y. y Valenciano, J. (2020). Efecto del modelo de Educación Deportiva sobre la conducta prosocial en escolares de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 561-574.
<https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/1626/521>
- Rodríguez-Bravo, A. E., López-Noguero, F. y González-Olivares, A. L. (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 81-92.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.07
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2022). El aprendizaje servicio. En J. Garduño Durán (Coord.), *Pedagogía y didáctica en la formación del educador físico* (pp. 75-110). Qartuppi.
- Sanz Arazuri, E., Valdemoros San Emeterio, M^a. Á., Duque Palacios, C. y García-Castilla, F. J. (2019). Ocio cultural juvenil, indicador subjetivo del desarrollo humano.

- Revista Cauriensia: revista anual de Ciencias Eclesiásticas*, 14, 491-511.
<https://doi.org/10.17398/2340-4256.14.491>
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Smith, K.L., Bélanger, M., Chittle, L., Dixon, J.C., Horton, S. y Weir, P.L. (2022). Does Relative Age Influence Organized Sport and Unorganized Physical Activity Participation in a Cohort of Adolescents? *Sports*, 10(7), 97.
<https://doi.org/10.3390/sports10070097>
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R. y Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), 381-390. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381>
- UNICEF. (2019). *La actividad física en niños, niñas y adolescentes. Prácticas necesarias para la vida*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/uruguay/media/2276/file/La%20actividad%20f%C3%ADsica%20en%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes.pdf>

Diego Galán Casado

Dep. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social

Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a

Distancia

C/ Juan del Rosal, 14

28049 Madrid (España)

<https://orcid.org/0000-0001-9836-1426>

María García Pérez

Dep. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social

Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a

Distancia

C/ Juan del Rosal, 14

28049 Madrid (España)

<https://orcid.org/0000-0002-4173-0267>

Álvaro Moraleda Ruano

Facultad de Educación

Universidad Camilo José Cela

C. Castillo de Alarcón, 49

Villafranca del Castillo

28692 Madrid. (España)

<https://orcid.org/0000-0002-3638-8436>

María del Carmen Ortega Navas

Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a

Distancia, UNED

España

cortega@edu.uned.es

orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5651-1262>