

ADOLESCENTES, DEPORTE Y VIOLENCIA ACERCAMIENTO EMPÍRICO. EL IDEARIO DEL DEPORTE OLÍMPICO COMO ALTERNATIVA

Pablo Faustino Pintor Maya
Colegio Concertado Fundación San Bernardo
Manuel Pintor García
I.E.S. Conde de Orgaz

Fecha de recepción: Noviembre 2010.

Fecha de aceptación: Marzo 2011.

Resumen:

La pretensión de nuestro trabajo es descubrir la forma de concebir y vivir la violencia en el deporte, por parte de los adolescentes, como base empírica para plantear acciones educativas, que sean, a la vez, realistas y acordes con el espíritu olímpico. Nos ha guiado metodológicamente la propuesta de la *investigación-acción* y conceptualmente el *modelo sociocognitivo integrado*, aplicado a la *adherencia a la actividad física y deportiva*, todo ello bajo la mirada de la actual *psicología positiva*. Las relaciones y agrupaciones entre los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, obtenidos en contexto educativo, son ambivalentes. Pretendemos mostrar cómo la consideración de un comportamiento como *violento* es una construcción social multivariada. Su objetivación en los ámbitos deportivos de los adolescentes está lejos de ser satisfactoria. Sin embargo, es esperanzadora la toma de conciencia colectiva, con base científica, de esta realidad intersubjetiva, así como su contraste axiológico -ético y estético- con los valores de la Carta Olímpica.

Palabras clave: Violencia y agresividad; ideario olímpico, valores y fortalezas del carácter; autoeficacia, autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento; adherencia, modelado y norma subjetiva; competición; actitudes y creencias; salud percibida.

YOUTH, SPORT AND VIOLENCE EMPIRICAL APPROACH. THE OLYMPIC SPORTS CONCEPT AS AN ALTERNATIVE

Abstract:

Our scientific essay aims to discover how teenagers perceive and live violence in sports as an empirical or evidence-based approach to find new educational measures that claim to combine realism and the olympic spirit. Methodologically, we were guided by the *investigation-action* approach and conceptually, by the *integrated socio-cognitive model*, applied to the *adherence to physical activity and sports*, in the perspective of the current positive psychology. The interaction and pooling of quantitative and qualitative data was ambivalent.

Our attempt is to show how an attitude considered *violent* can be a multivariate social construction. Its objectification in the field of youth sports is far from satisfying. However, an increasing collective awareness on this inter-subjective reality, based on scientific findings, is encouraging as well as its axiological contrast – ethical and aesthetical – to the values of the Olympic Charta.

Keywords: Violence and aggression ; Olympic vision, values and strengths of character; self-efficacy, emotional self-regulation and coping strategies; adherence, modelling and subjective norm; competition; attitudes and beliefs; perceived health.

1. Introducción y motivaciones del estudio

La preocupación por las orientaciones del comportamiento de los adolescentes ha sido un centro de interés especial en distintos momentos y ha motivado múltiples esfuerzos y acciones de grupos y personas que, con perspectiva de futuro, manifestaban a veces especiales inquietudes al respecto. Precisamente el ideario olímpico y el olimpismo partieron de muy concretas inquietudes relacionadas con el incremento de ciertas posiciones sociales de finales del siglo XIX. Éstas en aquellos momentos impulsaban las actitudes y comportamientos agresivos entre los contenidos educativos finiseculares que empezaban a ser promovidos por ciertos sectores de la sociedad europea con concretos intereses. Y así, su impulsor, Pierre de Coubertin, según sus palabras *“Decidió dedicarse íntegramente a la ardua tarea de la reforma educativa de su país”*, en un intento de educar a la juventud y reorientar sus actitudes a partir del deporte con la base del ideario olímpico, concibiendo la creación de los Juegos Olímpicos como una oportunidad y alternativa *“para dar a la juventud universal, la ocasión de un encuentro dichoso y fraternal, en el que se borrarán poco a poco la ignorancia que mantiene los odios, acumula celos y precipita bárbaramente los acontecimientos en una lucha sin cuartel”*

Particularmente en la actualidad, nos preocupa la *violencia* por el gran *dolor y daño* que, como consecuencia suya, padecen muchas personas. En nuestro mismo entorno educativo se la sufre con frecuencia. Y los medios de comunicación nos la muestran a diario. También invade los hogares, los acontecimientos públicos, entre ellos los eventos deportivos, y la convivencia de los centros educativos. Nuestra pretensión es aportar algunas vías prácticas -pero con fundamento teórico- de afrontamiento de este grave problema, desde el ángulo de la actividad física y el deporte, ya que desde nuestra perspectiva la adherencia al ejercicio en cualquiera de sus modalidades proporciona, sin duda, en principio, efectos beneficiosos. Bien orientada, tiene una especial potencialidad para prevenir conductas juveniles problemáticas y canalizar de forma positiva la competitividad y la agresividad, canalizándolas adaptativamente desde el punto de vista del desarrollo personal y social (Pelegrín y Garcés, 2007), por ejemplo, a través de la colaboración y el espíritu de equipo. Por todo ello, y compartimos con el ideario olímpico que el deporte puede ser un poderoso agente socializador y una fuente de transmisión de valores, si los adultos responsables de su planificación y coordinación poseen de hecho, y no sólo sobre el papel, planteamientos y realizaciones humanistas.

2. Objetivo y procedimiento

Nuestra intención es situarnos en la confluencia de algunas de las líneas de investigación que convergen en las tres *conceptualizaciones* -y, por supuesto, candentes realidades- que inician el título a este artículo. En efecto, queremos indagar cómo se manifiesta la *violencia* en la *práctica deportiva* de los *adolescentes*. Para ello, procuraremos contextualizar nuestro tema, a partir de una

serie de nociones en las que se ha trabajado desde la psicología del deporte, particularmente desde la *perspectiva sociocognitiva*¹. En efecto, ésta parece unificar eficazmente y de forma establecida las diversas teorías y modelos de conductas de salud y ejercicio, asumiendo los aspectos cognitivos, motivacionales y comportamentales, así como la capacidad de autorreflexión y autorregulación de las personas, como determinantes activos del propio medio, más que simples reactores pasivos (P. Pintor, 2003).

Sin embargo, con ser condición necesaria la aportación teórica, nuestra meta es partir, sobre todo, de los datos que los propios jóvenes nos brindan en sus contestaciones² a un cuestionario, basado en la teoría, con preguntas abiertas y cerradas, que hemos sometido a análisis estadístico y conceptual. En síntesis, y con las limitaciones de constituir este artículo un primer acercamiento, y con una muestra relativamente pequeña (N=396), nos atrevemos a pulsar cómo viven el fenómeno de la agresividad y la violencia los alumnos de secundaria en su actividad física cotidiana y en su iniciación al deporte de base. Por ello, también hemos de tener en cuenta las *competencias* y *capacidades* que las normas educativas prescriben para la mencionada etapa educativa³.

Estimamos, también, que así podemos contribuir, con base en nuestros propios hallazgos -conducidos por la síntesis de la teoría y nuestros resultados, por limitados que sean-, a la fundamentación empírica de proyectos de afrontamiento e intervención realistas⁴. Ciertamente, nuestros resultados y conclusiones son modestos, pero también valiosos *ecológicamente* en nuestro entorno, en la línea de la *investigación-acción* (Elliot, 1993); y pueden dar pistas para hacer lo propio a otros compañeros con ánimo investigador en su propio ambiente.

3. El contexto adolescente actual formal e informal

Las *actividades deportivas de los jóvenes* en clase de Educación Física, los *juegos y partidos* en los patios de recreo (Pelegrín y Garcés, 2007), en *competiciones* o de modo informal, son un escenario privilegiado para observar sus formas de expresión y comunicación, su aprendizaje de la colaboración y el trabajo en equipo, el despliegue de su energía, esfuerzo y valores, de su práctica de la *competitividad*, ...pero también para la aparición de diversos tipos de *violencia*. Todas estas actividades generan muy distintos estilos de cultura deportiva, que, tanto en sus aspectos positivos como negativos, están participadas habitualmente por la presencia *mediadora* y *modeladora* de los adultos -padres, profesores, entrenadores-. Y todo ello viene precedido por las vivencias que se han adquirido

¹ Fuente epistemológica del currículo educativo, que explicita la estructura del conocimiento científico.

² Fuente psicológica del currículo, en la que profundizamos, describiendo las características de los alumnos hoy.

³ Fuente social y normativa del currículo: lo que la sociedad, de forma autorizada, espera de los estudiantes.

⁴ Fuente pedagógica del currículo: reflexión crítica sobre la práctica docente y la experiencia personal.

en la contemplación de los diversos *deportes espectáculo* con la familia y los amigos, ya sea en el terreno de juego o ante la pantalla de televisión.

Debemos tener en cuenta, por si podemos trasladarlo a los jóvenes, que el *consumo* deportivo es con frecuencia compulsivo y pseudocultural. A gran escala -amplificado y globalizado por los medios tecnológicos de información y comunicación- está concebido siguiendo las reglas de la ingeniería financiera, la industria del ocio y el marketing. Dada su apabullante oferta y los poderosos medios en los que se presenta, todos podemos ser objeto de manipulación en cuanto a valores y estilo de vida se refiere. El aprendizaje del juego limpio y buen hacer deportivos es un hecho, pero no lo es menos el *aprendizaje por modelado* de la violencia. El sacar ventaja de la provocación, la agresión o la amenaza -y de su mera contemplación- será un peligroso refuerzo y precedente, que más tarde, quizá, se puede intentar *generalizar y transferir* a la vida cotidiana como atajo para obtener prestigio, estatus o poder.

En la vida diaria tienen una especial *capacidad modeladora* para nuestros estudiantes las personas significativas para ellos, como son sus profesores de *Educación física y deportiva*, sus monitores y cuantos otros profesores y adultos o jóvenes mayores y hermanos (P. Pintor, 2003), que intervienen en sus juegos, actividades físicas y entrenamientos, ya sea dentro o fuera del centro educativo. Pero también cabe reflexionar sobre la influencia de los deportistas de élite, cuyos comportamientos son difundidos especialmente y a cuya emulación son esencialmente sensibles los adolescentes.

4. Marco normativo

Para nosotros las *capacidades y competencias* en Educación Secundaria marcadas por la legislación española actual (Obligatoria: BOE 21/7/2007; Bachillerato: BOE 6/11/2007) han sido uno de los horizontes que han enmarcado la conceptualización de este estudio. Destacamos y agrupamos las siguientes por su relación con el presente trabajo:

- Conocer y aceptar el funcionamiento y manifestación del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud física, mental y social; así como integrar la educación física y la práctica (*no competitiva*, sino orientada a la salud) del deporte en el desarrollo y conocimiento personal y social⁵, haciendo hincapié en la responsabilidad, la autonomía (planificación, toma de decisiones -incluso en contextos *competitivos*⁶...) y la actitud crítica ante ciertas prácticas sociales, dentro del respeto al medio ambiente natural y humano.

⁵ La salud y la calidad de vida son, además de una responsabilidad individual, una construcción social ("construcción de juicios con relación a los códigos de conducta y en la expresión de sentimientos y emociones").

⁶ Puede observarse el equilibrio -no exento de la contradicción inherente al tema- entre la orientación *no competitiva* hacia la salud en la educación obligatoria, por una parte, y la toma de decisiones

- Rechazar la violencia, tras su análisis y reflexión crítica, así como otras situaciones contrarias a la dignidad humana: los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas; y resolver pacíficamente los conflictos.

Para nosotros estas *capacidades y competencias* en Educación Secundaria a partir de la materia Educación Física, de forma globalizadora e interdisciplinar, facilita especialmente su adquisición, integrando la expresión personal a través del cuerpo y el movimiento. Es más, estimamos que deben ser empleadas en la metodología de la clase y en la evaluación. Si a ello además se añaden planteamientos de partida de la orientación y de significados y valores que pueda conferirle el planteamiento base del propio docente, como son los ideales y el objetivo del Olimpismo de “*poner siempre el deporte al servicio del desarrollo armónico del hombre, con el fin de favorecer el establecimiento de una sociedad pacífica y comprometida con el manteniendo de la dignidad humana*” (Carta Olímpica. Principio Fundamental 2), las *capacidades y competencias* propuestas teóricamente en la legislación serán una realidad en la praxis cotidiana.

5. Marco conceptual

Además, aparte del contexto social y del normativo, hemos de considerar el marco conceptual *sociocognitivo*, si bien, dentro de él, actualmente se hace un fundado énfasis en la *comprensión emocional* y en los procesos de *regulación emocional* (Hubbard y otros, 2007). Esta perspectiva considera de forma *sistémica*⁷ a la persona como sujeto activo que construye sus cogniciones, emociones y motivos (capacidad de autorreflexión), a partir de la aportación que recibe de los símbolos culturales de su entorno; pero que, a su vez, es capaz de reinterpretar, pues es un sujeto activo (capacidad de autorregulación) que influye en su medio.

La *cultura de la violencia* no vendría a ser otra cosa que una intromisión en la construcción de significados compartidos socialmente, a través de la imposición de significados y valores, que en el deporte puede adquirir una forma instrumental y ritualizada (Petrus, 2007), como ocurre también en las sectas, las tribus urbanas y, en general, en la industria pseudocultural de la diversión.

Desde dicha *teoría sociocognitiva integrada* vamos a valorar las diversas dimensiones de los sentimientos, creencias, actitudes y acciones agresivas y violentas en el ámbito educativo. Hemos de considerar, de entrada, que el malestar, el enfado, la agresividad y la ira (como sentimientos), que *pueden y suelen* anteceder a la *agresión* (conducta violenta⁸), en principio, son cualidades positivas

respecto al desarrollo de la propia condición física incluso en *contextos competitivos*, tal como se afirma en bachillerato.

⁷ Modelo *integrado*, tal como lo califican Maddux, 1993, y Sánchez Bañuelos, 1996, además de la propuesta de fondo de Bandura, 1986, y Ajzen, 1991, con su consolidado modelo de la *acción planificada*, como puede verse de forma más extensa en P. Pintor, 2003.

⁸ El comportamiento -físico o psíquico- agresivo o violento es éticamente rechazable, por su carácter injusto, inapropiado (por ej., paso de las palabras a los hechos nocivos...) y desproporcionado, ignorando otras alternativas de conducta: recurso a la autoridad, a las normas y garantías sociales, a la asertividad; además, no respeta la dignidad y los derechos de los otros (rivales, competidores,

y necesarias para la supervivencia -adaptativas- en ciertas ocasiones. Lo dañino y perverso reside en el uso inadecuado e injusto de la ira, y su posible conversión en violencia; es decir, en el establecimiento de relaciones de dominio y sumisión, de poder y humillación, ya sea de palabra u obra.

Un veterano estudioso de estos temas, Raymond Novaco, de la Universidad de California, llama a este repetido fenómeno *uso desregulado de la ira*. Dicho de otro modo: "*La ira requiere autorregulación, porque demasiado fácilmente se transforma en agresión destructiva*" (2007: 4). Estimamos que la *autorregulación -versus impulsividad*, que puede conducir a la cólera y al ataque- monitoriza los mecanismos de *inhibición* de la ira, la superación de la *frustración* y el *fracaso* -tantas veces generados por situaciones competitivas⁹- mediante la búsqueda de valores, actitudes y comportamientos adaptativos alternativos, y el afrontamiento de la presión grupal y la persuasión mediática.

Además de la mencionada autorregulación de las emociones y los pensamientos, y sobre todo para las propuestas de intervención, utilizaremos las nociones de *autoeficacia percibida* y *aprendizaje social por observación y modelado*. Estos constructos, aportados por Bandura, también conforman el modelo cognitivo y social, estando extensamente avalados por la investigación.

Pero tampoco podemos soslayar la mención a otros fecundos constructos introducidos por la *psicología positiva*, de la mano de Seligman o Cziksentmihaly, como mentores de esta corriente.

6. La aportación de la psicología positiva

La actual psicología positiva vuelve su mirada al pensamiento de los clásicos y a su noción de *vida buena* como práctica de la *virtud (areté)*. A partir de ella se buscaba la excelencia, ideal ateniense de la *Kalokagatía* que se establecida desde una concepción holística del ser humano e implicaba "*belleza interna y externa*" (Martínez Gorroño, M.E., 2008). Así, también hoy, la psicología positiva se inserta en el modelo *cognitivo y social*, siendo, a la vez, heredera de la *psicología humanista* de Viktor Frankl y Carl Rogers -por mencionar el nombre de sus pioneros-. Propone, desde el punto de vista empírico, una visión renovadora de la psicología y de las ciencias sociales en su conjunto como potenciadoras de las *virtudes*, entendidas como *fortalezas del carácter*. Se centra, pues, no en el modelo biomédico de curación de vulnerabilidades y trastornos, sino, a partir de aquellas

compañeros, árbitros...). Psicológicamente, tiene un carácter desadaptativo, dañino y destructivo. Supone un abuso de poder y crea un clima social tóxico, donde priman los intereses y no la razón, la legítima confrontación, la comunicación abierta y el derecho.

⁹ Respecto a la *competitividad*, Antonia Pelegrín refiere que a "los deportistas que compiten les caracteriza un comportamiento social más agresivo, con actitudes desconsideradas, insensibles y de menor consideración y respeto respecto del grupo de iguales. Un bajo autocontrol con respuestas impulsivas e indisciplinadas ante distintas situaciones y conflictos. Además, muestran un perfil potencialmente antisocial y delictivo, que puede favorecer un tipo de respuesta inadecuada, hostil, intolerante, crítica y vengativa ante determinadas dificultades y frustraciones que ofrezca una competición" (2004: 409; en Pelegrín y Garcés, 2007: 31).

raíces, en el desarrollo de las competencias y capacidades humanas, personal y colectivamente. Entre las fuerzas del carácter, validadas empíricamente, y por lo que a nosotros más nos afecta, encontramos la *valentía* (arrojo, coraje), que tiene mucho que ver con la clásica virtud de la *fortaleza*; y el *autocontrol* y la *prudencia*, muy vinculadas a la tradicional *templanza*:

VIRTUDES Y FORTALEZAS DEL CARÁCTER
MÁS RELACIONADAS CON LA ACCIÓN PROSOCIAL

<i>Virtudes o valores</i> (Inspiradas en la filosofía moral)	<i>Fortalezas del carácter</i> (Vías para alcanzar las virtudes)
Valor	Valentía y coraje: para lograr objetivos, pese a las barreras internas y externas
Justicia	Ciudadanía: implicación social Equidad o imparcialidad Liderazgo: compartir la gestión de la acción
Templanza	Autorregulación o control de sí mismo Prudencia y discreción

Adaptado de Peterson y Seligman (2004) y Seligman (2005)

Pero, además, se utilizan otras nociones complejas, algunas muy compartidas por distintas corrientes de pensamiento psicológico y sociológico, como las de *resiliencia* -resistencia al sufrimiento y a los retos, con el resultado añadido de crecimiento personal-, *optimismo aprendido*, *felicidad*, ésta como desencadenante del estado de ánimo positivo, *fluir* de la personalidad y *asertividad*. Aludiremos a algunas de ellas, precisamente por su aplicabilidad al ámbito del desarrollo saludable de la condición física y por la tradicional y clásica relación de ellas con el desarrollo de ciertas capacidades físicas ligadas a la competición y el “*agón*” concepto, éste último que ya desde su raíz en el mundo antiguo y desde la concepción homérica:

“la competición es esencialmente justificación vital para exhibir y manifestar la excelencia y la virtud (areté)... y se traduce en términos muy precisos: valor viril, belleza física, juventud, fuerza, habilidad guerrera...” (Cabrera Bonet, P., 2005)

7. La actividad física y el deporte como posibles factores de fortaleza y protección

A partir del conocimiento actual, podemos afirmar que la adherencia al ejercicio en cualquiera de sus modalidades proporciona, sin duda, en principio, efectos beneficiosos. Éstos, incluso, pueden contrarrestar o trascender predisposiciones biológicas limitadoras.

Aunque, por otra parte, algunos autores afirman que desconocemos el impacto real que la práctica de la actividad física tiene en la formación integral de los adolescentes (Sánchez Bañuelos, 1996); sin embargo, sí parece establecida su potencialidad para prevenir conductas juveniles problemáticas, como el consumo

de droga¹⁰ y la delincuencia. Asimismo, puede canalizar de forma positiva la competitividad y la agresividad, canalizándolas adaptativamente desde el punto de vista del desarrollo personal y social (Pelegrín y Garcés, 2007), por ejemplo, a través de la colaboración y el espíritu de equipo que supone la práctica de ciertos deportes. Por todo ello, estimamos que el deporte puede ser utilizado como un poderoso agente socializador y una fuente de transmisión de valores, si los adultos responsables de su planificación y coordinación poseen de hecho, y no sólo sobre el papel, planteamientos y realizaciones humanistas. Así, por ejemplo, pueden resultar especialmente adecuadas orientaciones como las establecidas a partir del ideario olímpico en su pretensión de “*aliar el deporte con la cultura y la educación*” (Carta Olímpica, Principio Fundamental 2), por cuanto que se propone “*crear un estilo de vida basado en la alegría del esfuerzo, el valor del buen ejemplo y el respeto por los principios éticos fundamentales universales*” (Ibídem).

En contraste, en parte, con estas afirmaciones, hemos obtenido¹¹ que la actividad física también correlaciona con mantener cogniciones desadaptativas ante las tensiones y la violencia ($r_{xy}=.03$; $p=.02$). Es decir, la práctica deportiva, que, de por sí, es un factor de protección, puede estar problematizándose. Es más, en una sociedad contradictoria, que rinde culto al cuerpo, produciendo excesos en el comportamiento, como la *vigorexia*, también contamos con un rotundo déficit deportivo¹² -que se agudiza en la adolescencia tardía-, como práctica saludable y educativa generalizada, no como espectáculo o especulación de la industria del ocio.

8. Determinantes de la conducta violenta en adolescentes y jóvenes

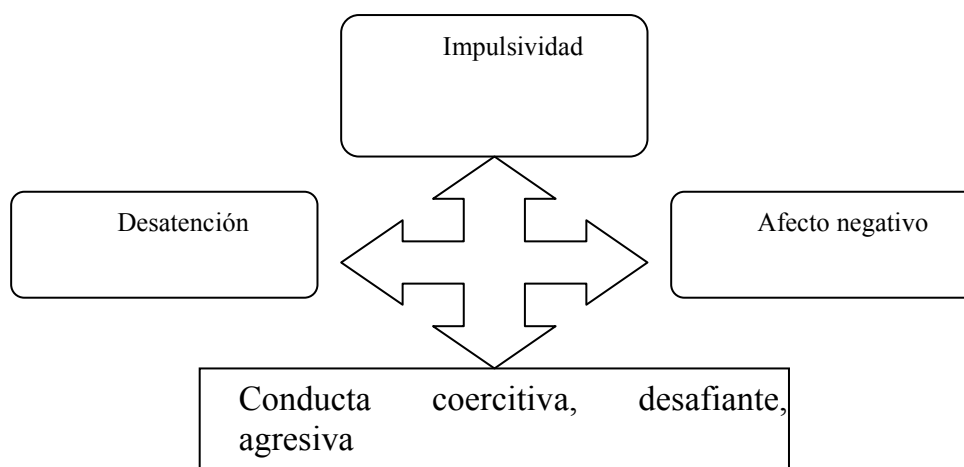
Es importante apuntar que la ira, la furia, la agresividad reactiva o calculada se desencadenan a partir de algunas cualidades aprendidas tempranamente en la socialización primaria, generalmente en el seno de la familia, o bien por modelado de personas de referencia significativa. El origen de las actitudes y comportamientos violentos puede rastrearse en familias cuyos miembros han aprendido a controlarse mutuamente de forma coercitiva y amenazante, a falta de buenas razones y afectos positivos, que muevan por atracción y ejemplo (Karen Bierman, 2007). A ello, tal como pretendemos expresar en el cuadro, se añade características de origen biológico o aprendido, tales como

¹⁰ Recordemos que, por ejemplo, el inicio del consumo de cannabis se sitúa, por término medio, entre los 14 y 15 años, siendo “una sustancia central en las pautas de policonsumo de drogas de los jóvenes europeos de hoy, junto con el alcohol, el tabaco y la cocaína”, siendo los centros escolares lugares centrales en su difusión (Gamella y Jiménez, 2003: 349).

¹¹ Datos de 2006 (M. Pintor, 2008), procedentes de muestra aleatoria y estratificada, N=5.349, de estudiantes (12-19 años) de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, error muestral +/- 1,34 ($p<.05$, $P=Q$).

¹² Sólo haría ejercicio suficiente -según nuestros datos de 2006 (M. Pintor, 2008)- el 52,3% de los adolescentes de Secundaria de la C. de Madrid; el 15,4% fluctúa; y el 32,3% hace poco o muy poco ejercicio. Los datos del presente estudio (N=396) suben la cifra de actividad física al 66%. Petrus (2007) refiere un máximo de práctica deportiva, 60%, entre 6 y 13 años; entre los 14-19 años se baja al 55%, para continuar después un abandono progresivo.

la impulsividad y la hiperactividad, que suelen llevar consigo la desatención y los cambios emocionales bruscos y negativos, todo lo cual aumenta con la edad.



Fuente: Bierman (2007)

Otros autores, de forma convergente con los anteriores determinantes, insisten en diversos indicadores de violencia:

- Dimensiones provenientes de la relación familiar y la débil socialización, así como factores psicopatológicos y consumo de drogas (Petrus, 2007);
- Factores de personalidad: bajo umbral a la frustración, exagerado egocentrismo, incapacidad para la autocrítica y baja autoestima (Molina y otras, 2009);
- Imagen personal, que puede reafirmar o deteriorar la propia estima, la imagen positiva de sí mismo y, en consecuencia, la percepción del atractivo personal; todo ello suele basarse en la relación social que proporciona la actividad física; asimismo, la actividad física pone a prueba los límites de las propias capacidades, incluso la agresividad positiva, y permite experimentar la percepción objetiva del riesgo ...y de sus consecuencias y responsabilidades (Coleman y Hendry, 2003)

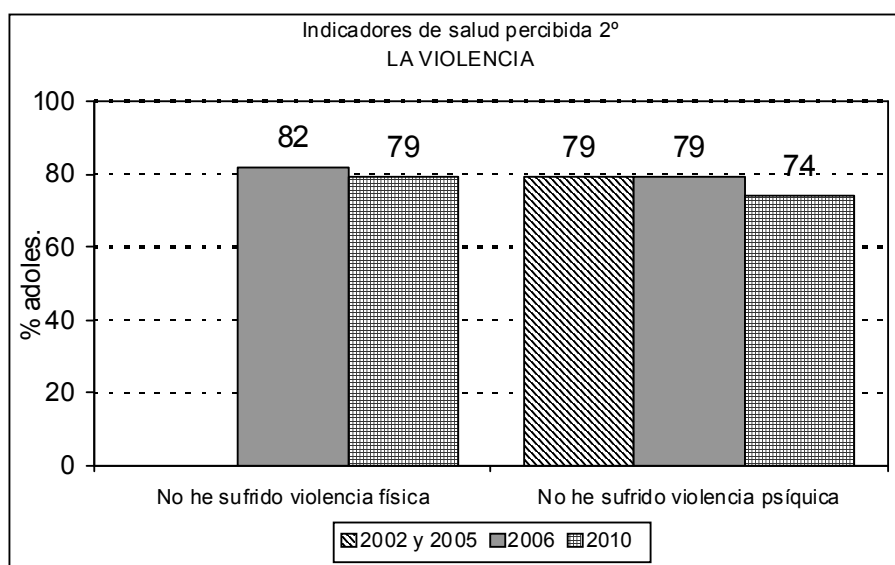
Pues bien, dentro de esta panorámica teórica, hemos encuadrado nuestro trabajo, que recoge las manifestaciones -ante las preguntas cerradas y abiertas de nuestro cuestionario- de 394 adolescentes, de 5 centros de Educación Secundaria, desde 1º de ESO a 1º de Bachillerato. Primero, hemos realizado diversos análisis estadísticos, para extraer de ellos las aportaciones conceptuales más convenientes;

y, a continuación, ofrecemos los resultados y reflexiones que suponen nuestras conclusiones..

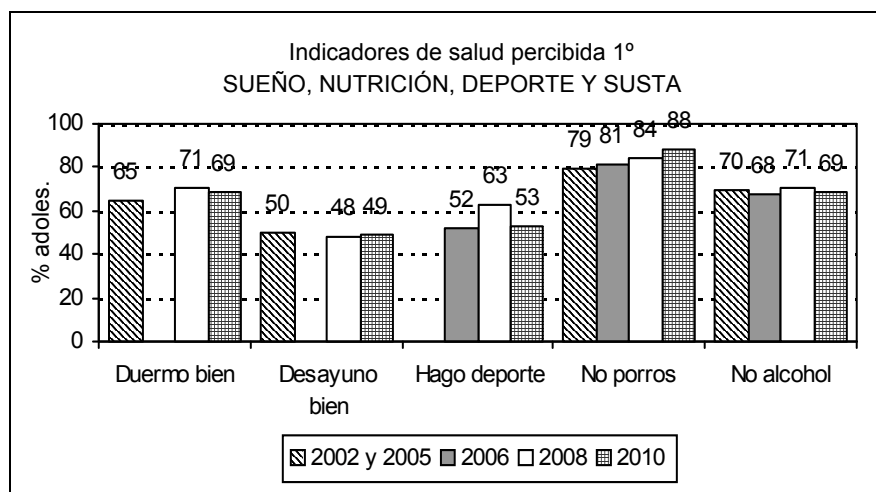
9. Resultados de nuestra indagación empírica

9.1. Aspectos descriptivos

Comencemos con una visión integrada de varios indicadores, que nos informa de las tendencias en hábitos de salud de los adolescentes¹³:



¹³ Estudios sobre motivación 2002, N=532, en Pintor, Gil y González, 2005; sobre el sueño 2005, N=210, en Gil y Pintor (2007); sobre actitudes personales, 2006, N=5349, en M. Pintor (2008); sobre valores y actitudes, 2008, N=1910, en M. Pintor y Pecharromán (2010); y la presente indagación sobre *actitudes ante la actividad física (juego o deporte)*, N=394, 2010. Siempre sobre estudiantes de la Comunidad de Madrid, entre 11 y 19 años.

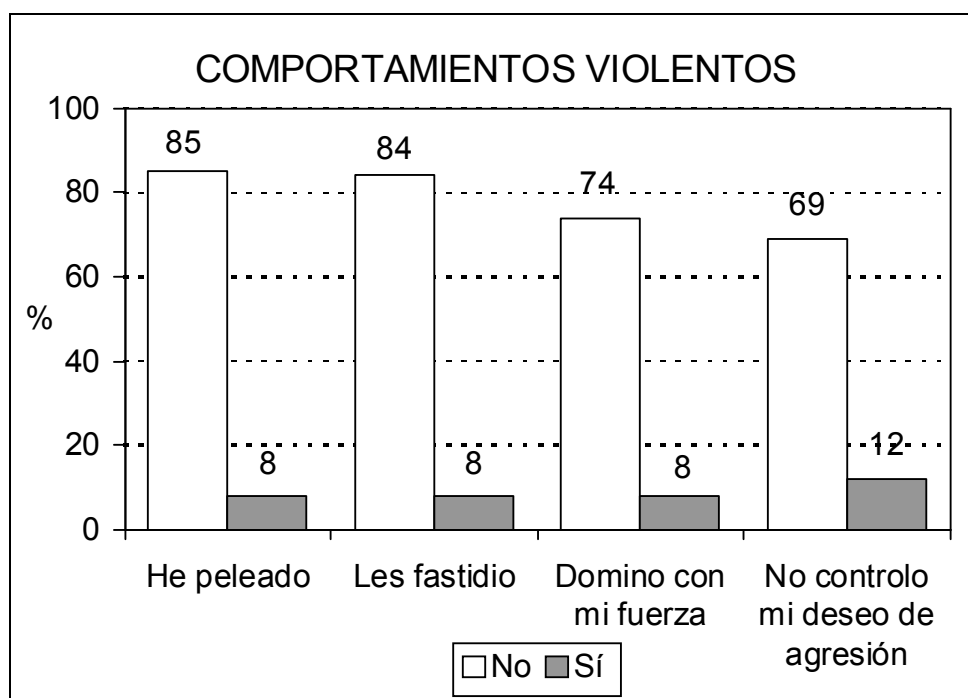


Podemos comprobar cómo permanecen estables, a lo largo de la presente década, los hábitos de nutrición, la práctica de la actividad física (30' al día, 2 o 3 días por semana, aparte de las clases) y el consumo excesivo de alcohol en fin de semana, de forma compulsiva y ritual (*"Bebo alcohol en fin de semana hasta que se me sube a la cabeza"*). Parece observarse una progresiva disminución en el consumo de cannabis.

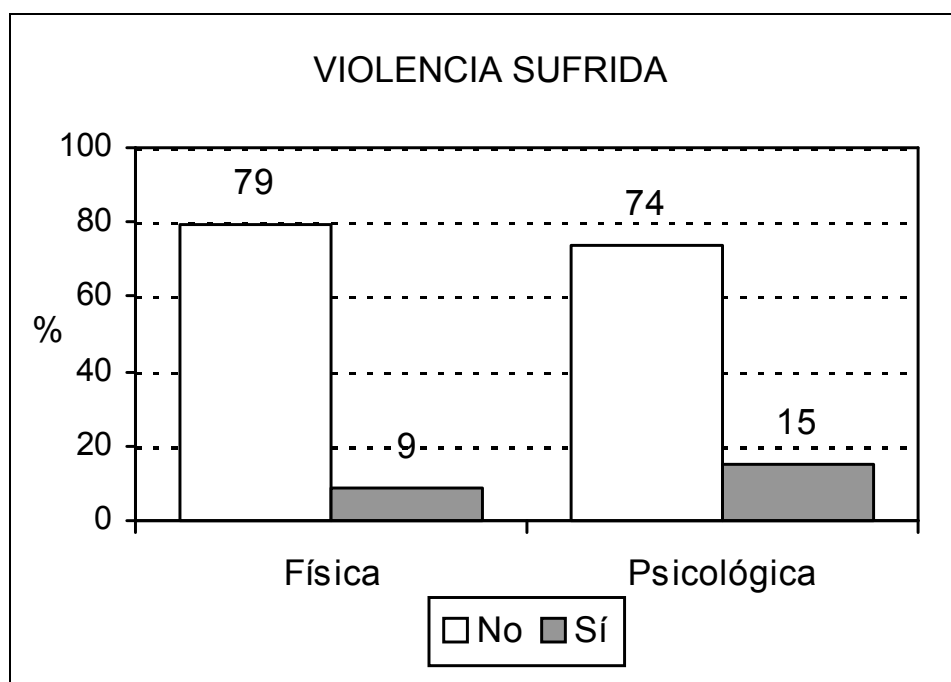
Pese al empeño puesto por las muchas campañas antiviolencia y en pro de la convivencia y la salud, a pesar de las directivas europeas sobre *competencias*, e incluso a la toma de conciencia social, el porcentaje de adolescentes que declaran no haber sufrido violencia física ha disminuido; de forma similar ocurre en cuanto a la violencia psíquica. Todo ello ocurre, probablemente, por enraizarse el fenómeno del comportamiento antisocial y violento en creencias desadaptativas, pensamientos automáticos distorsionados y actitudes profundamente arraigadas en las representaciones sociales (*ley del talión*, por ejemplo).

Hasta aquí hemos contemplado las tendencias posibles -siempre probabilísticas y aproximativas, pero convergentes con otros estudios-. Veamos ahora algunos resultados descriptivos y correlacionales de nuestro trabajo actual¹⁴, específicamente centrado en las *actitudes ante la actividad física (juego o deporte)*:

¹⁴ Muestra de 394 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, procedentes de 4 centros públicos y 1 privado concertado del territorio español.

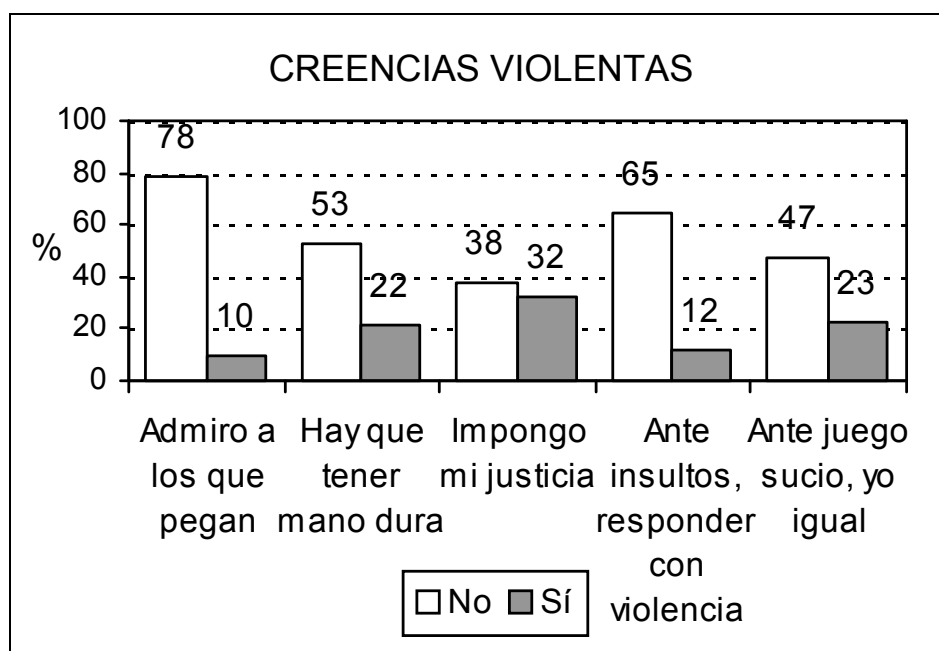


Los cuatro *ítems* representados en el gráfico se refieren a *comportamientos* violentos, que, en conjunto, abarcarían una horquilla porcentual entre el 8 y el 12%. Por el contrario, podemos constatar que entre el 69% y el 85% rechazan en su conducta tales comportamientos violentos. ¿Qué es lo que estimamos que ocurre con el pequeño, pero nada desdeñable, porcentaje que falta en cada par de barras hasta llegar a 100? Pues es el *terreno de juego* de los indecisos, que son cognitiva y comportamentalmente dependientes del contexto; o bien que no les queda claro qué es ser violento y qué no lo es, según sea o no socialmente admitido por sus iguales y por sus padres y profesores; o por su ambiente. Esa violencia flotante y considerada normal -y, falazmente, de baja intensidad- es la que también urge denunciar y poner bajo cero de tolerancia.



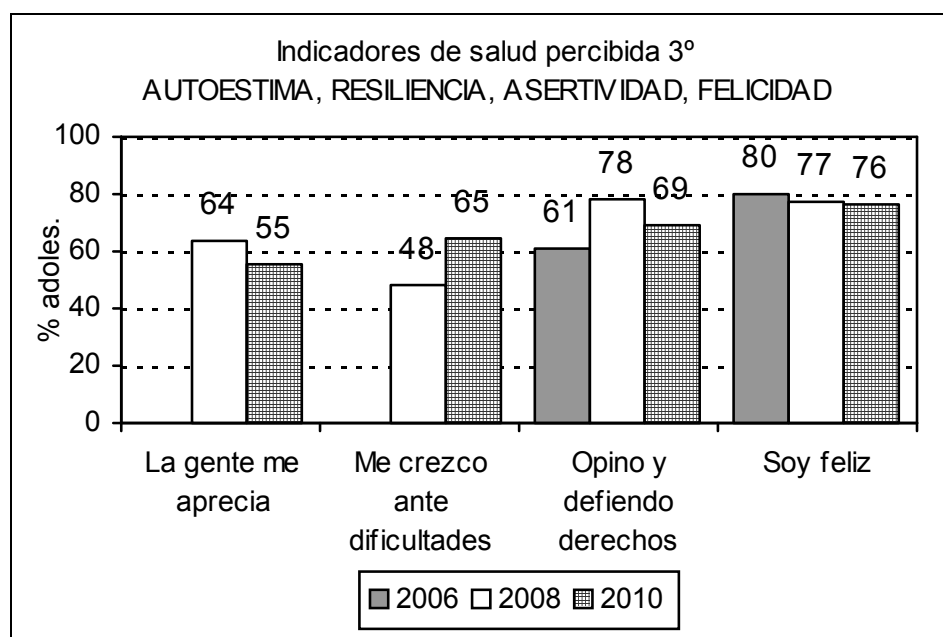
La violencia física sufrida en el ámbito lúdico y en el deportivo es del 9%; pero llega a ser el 15% en la violencia psicológica padecida; o, lo que es lo mismo, el hecho de ser dañado, marginado, humillado por alguien que aprovecha la vulnerabilidad de la víctima y se beneficia de su posición de poder, creándose una situación de relación cada vez más desigual. Por lo demás, posteriormente advertiremos (ver *correlaciones y análisis factorial*) que el aprendizaje “verdugo”-“víctima” adquiere un dinamismo y circularidad, por así decir, en que alternativamente se intercambian los papeles en función, probablemente, de la regla del “ahora soy yo quien puede más” (*ley del más fuerte* en algún sentido), establecida en el currículo oculto.

Pero lo grave del caso es que estas conductas no salen de la nada, sino más bien del caldo de cultivo mental, hecho de *creencias, actitudes y valores* corrosivos y violentos, que la *escuela invisible* de la praxis social impone -a sabiendas de la *escuela oficial*-, en un ejercicio permisivo y esquizofrénico de doble discurso y doble moral.



En efecto, en el terreno de las creencias distorsionadas, que se aplica de modo acrítico, impulsivo y automático, tenemos un porcentaje de pensamientos desadaptados o negativos que se sitúa en un intervalo que fluctúa entre el 10% y el 32%, según las diversas dimensiones de las creencias: la admiración por los agresivos (“matones” o *bullies*), la incapacidad de encontrar un discurso asertivo para defender los derechos y el desprestigio del recurso a la autoridad (*chivatazo*, según *decreta* la *ley del silencio*) y, finalmente, las diversas fórmulas de ejercer la *ley del talión* ante los insultos y el juego sucio. Llama la atención el alto porcentaje de dudosos que están desconcertados ante la ambigüedad cognitiva ante la violencia, que no ha perdido, ni mucho menos, su prestigio, ni el agresor su aureola de poder.

Pero, para completar la visión de las actitudes de los adolescentes, fijémonos ahora en cualidades compuestas por un entramado rico y complejo de *fortalezas del carácter*:



No pretendemos elevar a definitivo ningún resultado, sino más bien plantearnos algunos interrogantes. Comprobamos, en primer lugar, una caída - desde una cifra ya bastante insatisfactoria- en la percepción de aprecio por parte de los demás. ¿Es que los adolescentes están empezando a sentir desconfianza y sospecha, poniéndose a la defensiva ante unas relaciones personales hostiles?

Sin embargo, su capacidad de crecerse ante las dificultades sube vigorosamente hasta el 65%. Sin embargo, y es un interrogante de este trabajo, este indicador de resiliencia también es compartido por los violentos, que también se crecen, en su afán de dominio, que, sin duda, también es un fluir tan fuerte como negativo de la personalidad (Czicksenmihaly, 1996).

Su asertividad (*“Digo mis opiniones y defiendo mis derechos con respeto, sin imponerlos”*) es oscilante a lo largo de estos últimos cuatro años.

Y, finalmente, el rango de felicidad es prácticamente estable, aunque preludia un posible incremento del malestar. ¿Estamos ante una generación de relevo de *felices deficitarios*, muy vulnerables y con valores *“líquidos”*, es decir, poco comprometidos y poco sólidos?

9.2. Correlaciones

Para extraer mayor información conceptual de los resultados, reflexionaremos sobre algunos aspectos correlacionales. Por brevedad y, a la vez, claridad, nos limitaremos a relacionar los *ítems* más característicos: *“Hago actividad física (30 minutos o más) al menos 3 días a la semana (fuera de las clases de Ed. física y deportiva)”* y *“Entre este curso y el pasado, me he peleado*

llegando a las manos”que relacionaremos con otros que, de alguna manera, expresan violencia.

En primer lugar, resaltamos que ambos *ítems*, *realización de actividad física* y *pelearse* correlacionan significativamente ($p=0,00$), y con una potencia de asociación relativamente importante ($r_{xy}=0,18$), lo cual estimamos que es dramático para nuestra disciplina.

CORRELACIONES (N=396)		Hago actividad física 30' x 3 días x semana	PELEADO Me he peleado llegando a las manos
Conductas agresivas			
FASTIDIO: Disfruto fastidiando a otros (insultos, empujones, bromas pesadas, motes...) sabiendo que les duele	Correlación	*0,10	**0,41
	Significatividad	0,04	0,00
DOMINO FÍSICAMENTE: Para dejar claro que deben respetarme, domino a los otros por mi fortaleza física	Correlación	**0,17	**0,34
	Significatividad	0,00	0,00
NO ME CONTROLO: En mi actividad física no controlo mi deseo de agredir de obra o palabra	Correlación	**0,19	**0,25
	Significatividad	0,00	0,00
Creencias violentas			
ADMIRO: Admiro a los chicos/as que demuestran que saben enfrentarse físicamente a los otros (pegarse)	Correlación	**0,15	**0,34
	Significatividad	0,00	0,00
MANO DURA: Para controlar a cierto tipo de personas es necesario tener mano dura (recurrir a la fuerza física)	Correlación	*0,10	**0,25
	Significatividad	0,04	0,00
Violencias sufridas			
VIOLFÍSICA: En mi actividad física (juego o deporte) he sufrido algún tipo de violencia física	Correlación	**0,16	**0,28
	Significatividad	0,00	0,00
VIOLOPSICOLÓGICA: En mi actividad física he sufrido algún tipo de violencia verbal, emocional o psicológica	Correlación	*0,11	**0,27
	Significatividad	0,04	0,00
Hábitos de riesgo			
BEBO: Bebo alcohol en los fines de semana hasta que se me sube a la cabeza	Correlación	No signif.	**0,24
	Significatividad		0,00
PORROS: Fumo porros	Correlación	No signif.	**0,23
	Significatividad		0,00

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

El ámbito de la actividad física parece ser, pues, un contexto habitual donde estas actitudes violentas y antisociales se producen; pero también es, desde el punto de vista educativo, el lugar privilegiado para que sean detectadas, puestas en cuestión y reestructuradas.

9.2. 1) *Las consecuencias de la agresión*

Observamos, en primer lugar, que los que se pelean (“*Peleado*”), es decir, ejercen violencia (*bullying*) de forma activa o reactiva, y entre los que se encuentran los deportistas, correlacionan con los que:

- Fastidian (*teasing*) de mil modos vejatorios y humillantes a los demás, lo cual es una forma de agresión finalmente no menos corrosiva y preparatoria y justificadora de la física.
- Tratan de imponer su estatus o posición de poder (“*Domino físicamente*”) a través de la fuerza bruta, pues probablemente no saben o no quieren ser asertivos, carecen de habilidades de comunicación, o bien están cruzando la peligrosa línea del uso de la violencia instrumental y planificada, lo cual implicaría un uso perverso de su empatía e inteligencia social y emocional, o simplemente se pueden empezar a deslizar por el camino de la sociopatía, insensibilizándose ante los sentimientos de los demás.
- Manifiestan su impulsividad o hiperactividad descontrolada (“*No me controlo*”), siendo este *control/descontrol sobre la conducta* un factor clave en nuestro modelo integrado (P. Pintor, 2003).

9.2.2) *Creencias violentas*

En segundo lugar, los que se pelean -y muchos de ellos está muy ocupados en mejorar su condición física-, de hecho, también se relacionan con los que mantienen creencias violentas:

- Admiran a los violentos y son modelados por ellos, por el prestigio social que todavía otorga la “*escuela silenciosa*” (currículo oculto) a los prepotentes.
- Sacan ventajas y ganancias de la eficacia de la violencia (“*Mano dura*”).

Cabe señalar que la relación entre el pensamiento, las creencias, los valores y las actitudes, de una parte, y las conductas, de otra, no hay una relación necesaria, ni mucho menos. El desencadenamiento de un comportamiento depende de muchos factores y situaciones. Es decir, hay muchas variables mediadoras entre las cogniciones y la acción. Entre ellas, destacan muchas cualidades referentes a la persona, particularmente la impulsividad e hiperactividad, los niveles de activación fisiológica, el grado de desarrollo sociomoral y los criterios epistemológicos, es decir, referentes a la verdad y la certeza. Por ejemplo, las personas con un nivel muy alto o muy bajo en desarrollo psicomoral manifiestan conductas más predecibles, hasta cierto punto (Kitwood, 1996).

Con todo, hemos de valorar la importante influencia de las creencias y demás factores con peso cognitivo (aún más si se añaden factores *cálidos* o emocionales) en la acción. Siguiendo a Olga Cardeñoso (2006), las profesoras Cardoso y Calvete (2004) han hallado *correlación significativa entre creencias que*

justifican el uso de la violencia y conductas agresivas y delincuentes. Wolfe y Neimark (1991) encontraron contingencia conductual con creencias de algunas chicas: “No soy nada sin un hombre, sin un hijo”, o “No debo ocuparme de mí misma hasta que me haya ocupado de todos”. Díaz-Aguado y Martínez (2001) y Cardeñoso (2004) informan de que los chicos poseen más ideas justificadoras de la violencia: puntúan más en ítems como “Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido, amenazar para que sepan que tienes un carácter enérgico”, o “El hombre que parece más agresivo es más atractivo”. Echeburúa y Del Corral (1998) concluyen -ante la situación de violencia del hombre hacia la mujer- que los niños aprenden la eficacia de la violencia para hacer frente a las frustraciones del hogar; y las niñas aprenden a aceptarla y a convivir con ella. En fin, la interiorización de los mensajes recibidos en la infancia se puede convertir en un sistema de creencias.

9.2.3) ¿Víctimas agresivas?

En tercer lugar, recogeremos uno de los hallazgos, no por esperable, más sorprendente: la agresión es circular, de ida y vuelta: pelearse es inferir agresión, dolor y daño a otro, pero está estrechamente ligado a recibir también, a su vez, violencia física y psicológica de los demás. La agresión directa e instrumental se funde en nuestro estudio con la recibida. Esto nos produce cierta perplejidad. Por una parte, nos indica la limitación de nuestro instrumento de evaluación, el *Cuestionario sobre actitudes ante la actividad física (juego o deporte)*, que no es demasiado capaz de distinguir entre agresores (tratarían de detectarlos los ítems que hemos llamado “Peinado” y “Fastidio”) y víctimas (“Violfísica” y “Violpsicológica”). Pero, ¿es que no son, en el ámbito educativo, más o menos los mismos sujetos, unas veces activos y otras pasivos? Por eso, quizá, correlacionan.

Además existe un tipo de agresores, que Bierman (2007) llama *inefectivos*. Éstos, a su vez, son rechazados y victimizados por su comportamiento compulsivo y molesto, irascible y errático, sin sentido, que se torna ineficaz para ellos. .

Finalmente, vemos que el clima social y escolar creado por los violentos (muchos de los cuales soportan la misma medicina que aplican) es enrarecido y tóxico para las relaciones sociales y también, en particular, para las deportivas. Los y las violentos, “malotes” o “matones” tratan de prestigiarse, ganar estatus e intentan aparecer como héroes. Las sufridas víctimas, además, tienen que soportar los apelativos de cobardes, caguetas, chivatos y otras apelativos despectivos.

Este ambiente degradado lo podemos apreciar a partir de la correlación de los que se pelean (ítem “Peinado”) con el consumo de sustancias tóxicas: beber en demasía en fin de semana y fumar porros. Ya indicamos que especialmente el beber alcohol va en aumento, junto a otros rituales del cada vez más ampliado fin de semana, impuesto por la *industria del consumo* a los jóvenes, que se dejan *modelar y construir socialmente* por intereses económicos de ciertos sectores. Obviamente, ellos viven una *ilusión de libertad y control*, con lo cual la *jugada* de los que manipulan estos intereses es perfecta.

Afortunadamente, de esta última y fatal correlación con el consumo de sustancias se desmarcan los que practican habitualmente ejercicio físico. Sin embargo, no se obtiene, como sería de desear, una correlación negativa con estos consumos. Veremos, con todo, que la práctica deportiva en el análisis factorial se enmarca como una característica más del factor 3 “*integrados*”: felices, saludables, apreciados, y que se entienden con sus padres.

Para subrayar la paradójica y ambivalente función de la actividad física presentamos, sin más comentarios, su muy positiva correlación con factores positivos de protección y fortaleza:

CORRELACIONES (N=396)	
ASPECTOS POSITIVOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA	Hago actividad física 30' x 3 días x semana
Creo que la gente me aprecia	Correlación: *0,12 Significatividad: 0,03
Generalmente me siento feliz	Correlación: **0,15 Significatividad: 0,00
Me entiendo con mis padres generalmente y me siento comprendido en lo importante	Correlación: **0,19 Significatividad: 0,00
Me crezco y esfuerzo hasta el final, aunque sepa que voy a perder	Correlación: **0,24 Significatividad: 0,00
Tengo recursos para defenderme a mí mismo y a otros sin recurrir a la violencia verbal o física	Correlación: *0,11 Significatividad: 0,03
Duermo bien	Correlación: **0,22 Significatividad: 0,00
En mi actividad física (juego o deporte) tengo en cuenta el bien del equipo, por encima del mío propio	Correlación: **0,15 Significatividad: 0,00

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

9.3. Análisis factorial

Es sabido que el análisis factorial es un método de reducción de datos (Antonio Pardo y Miguel Ángel Ruiz, 2002), pues facilita su interpretación, al agrupar *ítems* por su correlación en cada uno de los factores hallados. Por su contenido semántico, los hemos podido denominar -tal como consta en la cabecera de las cinco columnas numéricas- del siguiente modo:

1. *Victimas y agresores* (conductas violentas, emitidas o sufridas por ambos, pues el cuestionario y sus resultados no han sido capaces de diferenciarlos, lo cual también nos ha hecho una aportación conceptual inesperada: la *figura del agredido violento*, en muchos casos).
2. *Creencias violentas* (en este caso distorsiones cognitivas que se suelen aplicar de forma automática).
3. *Integrados* (en su relación consigo mismos, los demás, la familia, el centro escolar y hábitos de salud, entre ellos la actividad física).
4. *Fortalezas del carácter* (en alusión a las cualidades positivas tales como la resiliencia, la competencia social de trabajar en equipo y la empatía o inteligencia socioemocional).

5. *Consumo de sustancias*, último factor entre los que, de manera relevante, destacarían por sí mismos. Consideramos que llegar a explicar, en conjunto, un 44,27% de la variabilidad de los datos, es decir, de las cualidades representadas por las frases del cuestionario, es suficiente para nuestros propósitos.

De este modo, hemos conseguido bosquejar los perfiles que reflejan las variaciones (42,7%) de la muestra, encarnados en los cinco factores. Por lo tanto, representan las actitudes de muchos de nuestros alumnos ante la práctica del ejercicio físico, desde la perspectiva del presente estudio y con la limitación de las dimensiones que trata de medir nuestro cuestionario. Obviamente, muchos otros estudiantes no han manifestado un perfil acusado pues sus características y variaciones están más equilibradas o entremezcladas.

Llama de nuevo la atención la separación entre el factor 1, *víctimas y agresores*, que expresa, sobre todo, conductas, y el factor 2, *creencias*. Queremos insistir de nuevo en su diferenciación, pero también en su unión, que puede ocurrir al asociarse determinadas señales ambientales u otros factores relacionales, que desencadenan hechos violentos. Recordemos la alta incidencia descriptiva de las creencias violentas (franja del 10 al 32% de alumnos que las mantienen). Por ello, no es de extrañar que estén en la raíz del desencadenamiento de hechos de violencia y acoso, explosiones de ira o juegos dañinos, que causan alarma social. No es de extrañar que se inserte en este factor la frase “*Cuando algo apetece, no hay por qué respetar barreras morales*”, que es un indicador de un desarrollo moral deficitario. Hemos de tomar conciencia, ya desde ahora, de la necesidad de diseñar una permanente intervención -y su evaluación-, que transforme en positivo las muchas distorsiones cognitivas que están *jugando* en nuestros patios y canchas deportivas, a espaldas de las reglas del juego limpio.

También, dentro del factor 1, *víctimas y agresores*, comprobamos la fusión entre agresores y víctimas, contingencia que ya constatamos al estudiar las correlaciones. Esto nos habla de la doble condición bifaz de la víctima agresora. Una vez más evidenciamos que la condición de verdugo se sufre y se aprende, para luego, eventualmente, posiblemente practicarla, si confluyen determinadas condiciones. Igualmente, dejamos anteriormente constancia de la correlación de algunos *ítems* de los factores 1 y 2 con *consumo de sustancias* (factor 5). Es muy reveladora y digna de ser estudiada la inclusión en este factor del *ítem* que refleja el relativismo epistemológico: “*Todas las opiniones son igualmente verdaderas*”; posiblemente denota la posición utilitarista e interesada de muchos jóvenes ante la verdad.

Ítems extractados	Factores o componentes				
	Víctimas y agresores	Creencias violentas	Integrados	Fortalezas del carácter	Consumo de sustancias
En mi actividad física he sufrido violencia física	0,68		-0,76		0,19
He peleado (llegara las manos) este curso o el pasado	0,65		0,17		
Disfruto lastidiando (insultos, motes, empujones...)	0,63	0,20		-0,35	
En mi actividad física he sufrido violencia psíquica	0,62	0,16	-0,31		0,21
En mi actividad física no controlo mi deseo de agredir (de obra o palabra)	0,56	0,18			
Admiro a los que se enfrentan físicamente (pegarse)	0,54	0,37			
Domino a otros por mi fortaleza física	0,50	0,40			
Me crezco y es fuerza, aunque sepa que voy a perder	0,57		0,19	0,35	-0,33
Si contrario arremete, yo misma conducta antideportiva	0,22	0,59			
Falta intencionada es un recurso más		0,59		0,35	
Para controlar ciertas personas, mano dura (incluso fuerza física)	0,27	0,59			
Cuando algo apetece, no hay por qué respetar barreras morales		0,57			0,33
Normal que se insulte árbitro y rivales	0,41	0,53	-0,17		
Hay insultos que debo responder con violencia	0,36	0,51	-0,14		
Si jugador peor nivel, lógico se le pase menos (o no juegue)	0,31	0,47		-0,21	-0,33
Si injustamente tratado, puedo imponer mi justicia		0,46			
Me enfado e irritito si pierdo	0,19	0,37		0,25	-0,16
Generalmente me siento feliz			0,75		
Duermo bien			0,67		
Me entiendo con mis padres			0,64		
Creo que la gente me aprecia			0,63	0,19	
Hago actividad física/deportiva al menos 30' 3 díasx semana (fuera de clases de EF)	0,44		0,44	0,19	-0,19
Procuro comprender el punto de vista del rival				0,63	-0,15
Bien de mi equipo por encima del mío propio				0,59	
Tengo recursos para defenderme sin violencia				0,52	
Mi centro educativo, importante en mi vida y futuro				0,43	
Digo opiniones y defiendo derechos con respeto			0,36	0,39	0,18
Fumo porros	0,23	0,15		-0,39	0,66
Bebo alcohol en fin de semana hasta que se me sube a la cabeza	0,28	0,34		-0,36	0,55
Todas las opiniones son igualmente verdaderas		-0,15		0,44	0,53
Porcentaje de varianza explicada por cada factor	12,02	10,70 %	8,34%	7,09%	5,53%
Porcentaje total de varianza explicada: 43,68					

Análisis factorial. Matriz de componentes rotados N=396

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Asimismo, caracterizan fuertemente a la muestra los factores que hemos llamado *integrados* (factor 3) y *fortalezas del carácter* (factor 4). Ambos configuran los factores positivos y esperanzadores, que integran las relaciones positivas con los demás, incluyendo familia y centro educativo, el estado de ánimo positivo de la felicidad percibida, los hábitos saludables de protección, hallados en el factor 3, *integrados*, junto con la resiliencia, la empatía, la autoeficacia, y la competencia asertiva y social, como destacadas *fortalezas del carácter* (factor 4) que se pueden adquirir a través de la actividad física.

10. Aspectos cualitativos del estudio

Recogemos las contestaciones de los encuestados ante las preguntas abiertas del cuestionario¹⁵, después de codificar las contestaciones en torno a un número significativo, pero manejable, de dimensiones. El criterio de agrupación no sólo ha sido el número de adhesiones a cada dimensión, sino la configuración de las más relevantes por su capacidad explicativa o su densidad conceptual:

10.1. Escenarios de conductas antideportivas

¿Dónde y con quién se dan *tus* principales conductas antideportivas (competiciones, juego informal en recreos, canchas deportivas, compañeros, rivales, árbitros, juegos de movimiento...)?

<i>Escenarios de conductas antideportivas</i>	N=272	%
Nunca, en ningún sitio, yo juego limpio, tengo deportividad	100	37
Competiciones (federadas o no), equipo rival (faltas...), árbitro	65	24
Compañeros y amigos (si me caen mal, cometen faltas, me provocan)	53	19
Recreo, patio, zona de deportes, canchas	36	13
Clases de Ed. Física en el centro	18	7

La importancia de los aspectos cualitativos reside -más allá de comentarios obvios que estimamos innecesarios- en que nos muestran dónde intervenir, quiénes son sus actores y las actitudes de autorregulación y afrontamiento que se expresan en el dinamismo corporal. Cabe resaltar el escenario violento de los patios y recreos (13%), tantas veces ignoto para el profesorado y regido por las leyes no escritas de la escuela invisible.

¹⁵ Debe observarse que, de los 396 alumnos encuestados, sólo 293 han respondido a las preguntas cualitativas. Estimamos que aquí se ha producido una autoselección o sesgo positivo. Consideramos muy probable que, quienes han optado por contestar a las preguntas abiertas, poseen mayores estrategias expresivas y de toma de decisiones.

10. 2. Estrategias de manejo de la agresividad y la ira

¿Qué piensas o haces cuando *te enfadas* o *te va a dar la ira* en tu actividad física o deportiva?

<i>Autorregulación de la agresividad y la ira</i>	N=272	%
<i>Estrategias de afrontamiento (inhibición de la ira)</i> <i>Fisiológicas:</i> me tranquilizo (para no sacar la bestia que hay en mí), intento calmarme antes de actuar, coger aire y respirar profundamente, relajarme <i>Conductuales:</i> hacerlo mejor y mantener las formas, mejorar en mi función, me río, intento pasármelo bien <i>Cognitivas:</i> pienso en las consecuencias, con la violencia no se va a ningún lado, dedico canastas, pienso en algo positivo, en otra cosa que no me influye en lo que hago, en mis fallos, en que no lo ha hecho adrede y en lo que es bueno hacer en esos casos, es un juego, pienso que llevo razón, ser un buen compañero <i>Autorregulación emocional:</i> controlarme, contener la rabia, me la trago, cuento hasta 10, transformo la ira en ganas de ganar, me desahogo con mis amigas para que no se me vaya la pinza, me olvido, para no pagarlo con quien no debo	120	44
<i>Estrategias no asertivas ante el conflicto o las situaciones violentas</i> <i>Conductas motoras:</i> miradas de desprecio, pego a la pared, estorbar, tirar balón fuera, entrar duro, provocar faltas, zancadillas, pegar, pego puñetazo, en los casos más extremos golpeo al rival <i>Conductas verbales:</i> discutir, chillar, gritar (a diestro y siniestro), hablar mal de la persona, vacilar, insultar (si me insultan, a los chulos, a la madre...), agredo verbalmente, decir palabrotas y barbaridades, violencia verbal, insultar por internet <i>Cognitivas:</i> pienso mal <i>Autorregulación emocional:</i> enfado, picarme, no lo puedo evitar, me cabreo y pierdo el control, me quedo insatisfecha, me desespero, insulto mentalmente	101	37
<i>Estrategias de evitación</i> <i>Conductas:</i> me siento, me voy a mi casa, me encierro en mi habitación, golpeo el suelo, la pared, me voy al baño y me mojo la cara, dejo de jugar y me voy, me callo, me callo y lloro, no hablo con nadie, me margino para cuando me dé la histeria, oigo música <i>Autorregulación emocional:</i> me lo guardo, me aguanto, me cabreo en mi interior y luego lo pago con otras personas sin querer, miedo a cometer una infracción, paso de todo	28	10
<i>Estrategias de aceptación</i> <i>Fisiológicas:</i> me relajo, me tranquilizo, no me da la ira, no me enfado por perder, no me afecta, <i>Cognitivas:</i> lo tomo como un juego, olvido, no merece la pena discutir, es para divertirse <i>Autorregulación emocional:</i> es una actividad más para establecer contacto con otras personas, de modo distinto al diálogo en una conversación y del que se pueden aprender muchas cosas aplicables a la convivencia con los demás (chica de 1º Bach), lo paso por alto	23	8

Dentro de cada tipo de estrategias hemos deslindado las cognitivas, emotivas, comportamentales y autorreguladoras, con objeto de expresar mejor la amplia gama de riqueza conceptual expresada por las respuestas de los estudiantes. Dado que expresan procesos mentales y relacionales complejos, la clasificación refleja el rasgo más característico de cada contestación, pues sus matices son mixtos, se solapan e involucran. En cualquier caso, subrayamos la riqueza de contenido conceptual de la variada gama de respuestas que hemos obtenido.

Si sumamos los porcentajes positivos de las estrategias de aceptación (8%) y de afrontamiento e inhibición de la ira (44%), podemos apreciar -con las debidas cautelas- que son poco más de la mitad de nuestro alumnado (52%) los que poseen habilidades asertivas ante los conflictos que surgen en la actividad física, ya sea deporte o juego con motricidad.

Quienes despliegan unas estrategias desadaptativas o negativas de autorregulación de la agresividad y la ira (no asertivos 37% y evitadores 10%) suman casi la mitad (47%) de los 293 alumnos que han respondido a las preguntas abiertas. La mera lectura de sus frases -recogidas en la anterior tabla- es suficientemente expresiva. Sin embargo, destacamos dos reflejos de los resultados:

- La importancia de la *autorregulación emocional*, que recogemos en cada una de las estrategias -que componen las filas de la mencionada tabla-, pues expresan, tanto en los casos asertivos como en los que no, el *proceso mental de toma de decisiones* de los sujetos; y
- La *incapacidad de expresar verbalmente su desacuerdo, disgusto y rabia*, como respuesta característica de los estudiantes que mantienen *estrategias de evitación*.

En las dimensiones en torno a las que hemos agrupado las respuestas, podemos observar una gradación en su calidad. Así, hay respuestas que favorecen el juego limpio, la adquisición de competencias propias de la actividad física y el desarrollo sociomoral. Pero también constatamos que hay otras, precursoras de la violencia, como pueden ser las actitudes y creencias violentas (desprecio, lenguaje interior degradado, pensar mal...). Y algunas claramente antideportivas y agresivas, que son la semilla no sólo de una actividad física violenta, sino de problemas de violencia en la comunidad educativa y en la sociedad, que presumiblemente se agravarán con la edad y los intereses de la tecnología financiera del deporte espectáculo.

11. Conclusiones y discusión

Estimamos que el *modelo sociocognitivo integrado*, que nos ha servido de referencia, ha mostrado su fecundidad, a la luz de la riqueza de los resultados, que, en esencia, son analizados en este artículo. Trataremos de sintetizar y discutir los hallazgos más sobresalientes, ya sea por su vertiente práctica, o bien por su acuerdo -o disonancia- con las posiciones teóricas más establecidas.

11.1. Autorregulación

Insertada en dicha perspectiva cognitiva y social, ha adquirido relevancia explicativa la *autorregulación emocional y cognitiva*, como *competencia y fortaleza del carácter*, como hemos podido observar tanto en los análisis descriptivos y correlacionales como en el cualitativo (fruto de la codificación de las preguntas abiertas); tanto en sus aspectos de control del deseo, de la acción, de las personas..., como en lo que se refiere a la toma de decisiones y a la planificación (en el sentido de la *acción planificada* de Ajzen, 1991). El potencial recurso que supone el deporte como forma de autorregulación se muestra evidentemente definitivo, como consecuencia de que su preestablecida normativa condiciona y predispone a los participantes al cumplimiento, a partir de la percepción de su propio comportamiento como participantes, y del control externo que suponen sus compañeros de equipo, sus rivales, los árbitros y los espectadores.

11.2. Competitividad

Las *situaciones de competición*, regladas o no, son el contexto en el que los adolescentes manifiestan un *déficit de regulación de la ira* (Novaco, 2007). En esta relación humana, a veces tan fuerte y conflictiva, no suelen saber dar salida a sus sentimientos de malestar y cólera, generados en contextos de fracaso y frustración, posiblemente porque carecen de la competencia social de expresarlos abierta, asertiva y constructivamente. Por ello, es preciso reflexionar sobre la trascendente y definitiva intervención que en las situaciones de competición deportiva debe desempeñar el profesor. Este tiene que utilizar el deporte como instrumento educativo, y por tanto transmitir, relacionar y hacer vivenciar simultáneamente las experiencias deportivas, y que implican competición, con la oportunidad de expresar los valores que en ellas deben manifestarse como principios del respecto a la dignidad propia y ajena. Todo ello “*exige comprensión mutua, espíritu de amistad, solidaridad y juego limpio*” (Carta Olímpica. Principio Fundamental 6).

11.3. Deportividad y juegos de ganar-ganar

En relación con la anterior conclusión, comprobamos que muchos estudiantes son vulnerables -y no resilientes- ante la imposible búsqueda de la victoria y el triunfo para todos, dentro del funesto círculo de dominio/sumisión, propio de la generación de la violencia. Desde la psicología positiva se insiste en los *juegos de ganar-ganar*, en los que, en principio, todos los participantes ganan u obtienen un beneficio personal, pues mantienen y confirman, con el modelado y apoyo de los adultos -*norma subjetiva*-, los valores, actitudes y fortalezas prosociales del carácter, entre los que prevalece el juego limpio, la labor de equipo, más allá de uno mismo y sus intereses, y, en definitiva, el crecimiento personal, que debe ser la base de toda actividad deportiva, según muchas divisas humanistas han venido tradicionalmente estableciendo (*Citius, Altius, Fortius*, lema olímpico, por ejemplo).

Estos valores deberían insertarse como metas en los programas e intervenciones -evaluables de forma continuada, conforme a criterios, para poder observar la evolución en un centro o contexto concreto- acerca de la convivencia, la salud, el deporte y el juego. Particularmente en el juego, aunque también en otras muchas formas de comunicación personal, destaca la gratuidad en la relación, más allá de la funcionalidad y la eficacia, siendo satisfactorios en sí mismos (Linaza y Maldonado, 1987). Y la deportividad tiene una dimensión esencial hacia la norma y el deber, es decir, hacia la gratuidad, que está más allá de los medios y los fines.

11.4. Ambivalencia de la actividad física

Las actividades en las que nos expresamos a través del cuerpo en movimiento son, ciertamente, un espacio para la formación integral, pero no siempre, sino en determinadas condiciones de seguridad personal, respeto y lealtad con las reglas del juego limpio, en cuya orientación los docentes tienen una responsabilidad definitiva. La actividad física, como toda energía que se despliega, y todo fluir de la personalidad, puede ser también destructiva (Mike Czicksenmihaly, 1996), si se basa en relaciones de poder y desigualdad, en este sentido cabe quizás recordar, la ya mencionada cita de Sánchez Bañuelos (1996) en cuanto a que desconocemos el impacto educativo real de la actividad física.

En la actividad física están, y altamente motivados -por energías no siempre positivas, desde el punto de vista educativo, de crecimiento personal- la inmensa mayoría de los estudiantes. Por lo cual, es el lugar de encuentro más adecuado, y, a veces, el único, para posibilitar la integración no sólo en el sistema educativo, sino en el social, de adolescentes que pudieran llegar a ser violentos. Poner esa energía vital al servicio de fines adaptativos es una gran meta para nuestra disciplina y para todos los responsables deportivos, que sin duda forma parte del rol que deben desempeñar en el periodo educativo de los adolescentes que tienen bajo su responsabilidad. En ese periodo el deporte, utilizado con una orientación adecuada, es un recurso pedagógico que ya muchos ideólogos han señalado en múltiples momentos de nuestro pasado cultural, como Thomas Arnold o Pierre de Coubertin; y que en la actualidad, con la difusión que alcanza el deporte, no sólo no puede ser obviado en ese proceso formativo, sino que forma parte obligatoria de los contenidos utilizados por los docentes. El adecuado posicionamiento positivo del educador deportivo hoy le condiciona no sólo a su orientación adecuada, sino a ser explícitamente compensador de otros comportamientos deportivos “no adaptativos” que igualmente influyen en los comportamientos adolescentes.

11.5. Los que dudan sobre si han sido agredidos o no

La violencia es efectivamente, una construcción social más. La representación cognitiva que se hacen de ella los muy jóvenes es fluctuante en función del contexto y de la consideración (*norma subjetiva* interiorizada) de su grupo de referencia y, en particular, de las personas significativas, sobre todo los adultos. Una importante minoría de adolescentes no saben si agreden o si son

agredidos, si fastidian a otros, dominan por la fuerza o si controlan su deseo de agresión. Es preciso desenmascarar la creencia ingenua o interesada de que comportamientos verbales o conductas de maltrato y abuso de poder son normales, necesarios e incluso educativos: la ley del más fuerte en la competencia o lucha por la vida, la ley del mayor, la ley del silencio o la ley del talión. Todo ello, frente a la garantía del legítimo recurso a la autoridad, al derecho al establecimiento de límites y, por supuesto, a la protección de los adultos. Es preciso el aprendizaje y modelado de comportamientos asertivos en el ámbito de la expresión del dinamismo corporal y la toma de conciencia de esta necesidad que debe ser asumida por el colectivo de los profesores de Educación Física.

Tales dudas sobre qué es ser agresor o maltratado es aún más confuso, debido a la fatal alternancia en el papel *verdugo-víctima*, que hemos podido comprobar. Por una parte, ha sido un hallazgo; pero por otra, es una limitación de nuestro cuestionario el no poder discriminar ambas situaciones y sus actores.

11.6. Competencias adquiridas y fortalezas del carácter

No cabe duda de que las creencias son el caldo de cultivo en el que se desencadenan los comportamientos de jóvenes y adultos (Cardenoso, 2006). Son construcciones sociales que se imponen a los estudiantes adolescentes, cada vez más, mediante fuertes presiones mediáticas, de la que se sirven intereses financieros con su tecnología de la diversión y el espectáculo. Hemos constatado su presencia asociada a comportamientos de riesgo e incluso a la victimización. Pero también, por supuesto, están presentes mayoritariamente en su vertiente positiva, constructiva y fecunda.

Hemos podido comprobar que algo más de la mitad de los adolescentes tienen la percepción de ser estimados por los compañeros. Piensan que gozan de su aprecio y confianza, aspectos tan necesarios para la fluidez de las relaciones sociales, para gozar de autoeficacia ante la acción, y para centrarse en las tareas, deportes y juegos; y no están autoobservando con preocupación o miedo el propio yo, por si es lastimado en sus propios sentimientos. De modo igualmente positivo ocurre con la resiliencia o capacidad de resistencia y superación de las situaciones violentas.

Sin embargo, estimamos que hay una amplia minoría -superior al tercio de los encuestados- que aún no está protegida por estas capacidades y fuerzas del carácter. Dudan o niegan poseer estas mencionadas competencias sociales, tan necesariamente presentes en el terreno de la educación física, donde su presencia es eminentemente visible y social. Así, en cuanto a la asertividad y la felicidad percibidas y manifestadas, aún encontramos una quinta parte de jóvenes que dudan, fluctúan o niegan poseer de forma suficiente estas competencias. Para ellos la práctica de actividad deportiva como parte de su actividad académica obligatoria será de especial interés.

10.7. Constelaciones tanto de dimensiones positivas como de negativas

En efecto, los componentes hallados en el análisis factorial actúan como agrupaciones arracimadas de elementos que interactúan entre sí y se potencian y retroalimentan, para bien o para mal. De este modo, forman sistemas de fortaleza y protección, como es el caso del factor 3, *integrados*, que describe un perfil de joven satisfecho consigo mismo -es feliz y hace deporte-, con el aprecio de los demás y de la familia; y del factor 4, *fortalezas del carácter*, que aglutina valores personales como la empatía, la resiliencia y la asertividad, y los valores prosociales, como la capacidad para trabajar en equipo y el aprecio por su centro educativo.

En el sentido deficitario, también nos encontramos que han sido asociadas por una parte las conductas agresivas en el factor 1, *víctimas y agresores*; las *creencias violentas* en el factor 2; y en el factor 5 el *consumo de sustancias*. La parte cualitativa del estudio recoge la dificultad de una muy amplia minoría, que no sabe enfrentarse con asertividad a los conflictos -y éstos suelen surgir en situaciones competitivas-, es decir, carece de recursos para verbalizar civilizadamente sus sentimientos y autorregularlos.

Estimamos que, en establecimiento de las mencionadas constelaciones de caracterizaciones sociopsicológicas y deportivas, se da una importante convergencia entre los resultados descriptivos, los correlacionales y la codificación cualitativa. Esto puede dotar a la investigación de validez convergente y ecológica de los resultados y las conclusiones -según el espíritu de la investigación-acción-, que ahora deben regresar a la acción educativa en el entorno deportivo.

10.8. Perplejidades, paradojas, propuestas

La relación ambigua y oscilante de la actividad física con la agresividad y la violencia, los valores, el desarrollo sociomoral y las concepciones epistemológicas acerca de la ciencia, la verdad y la certeza, nos obligan a hacer hincapié sobre la obligada necesidad de una práctica deportiva en el periodo educativo que parta de un planteamiento y transmisión de valores positivos por parte del docente. Será adecuado y oportuno por ejemplo la orientación que viene marcada a partir de las premisas positivas del ideario olímpico con “*un estilo de vida basado en la alegría del esfuerzo, el valor del buen ejemplo y el respeto por los principios éticos fundamentales universales*”.. (Carta Olímpica. Principio Fundamental 2).

Ambivalencia del ejercicio físico en función del modelado por la situación y por las figuras de referencia (norma subjetiva). Los deportistas olímpicos son a menudo modelos de referencia y liderazgo que se imponen a partir de la difusión que de sus logros llevan a cabo los medios y que son de gran utilidad para la orientación positiva del esfuerzo que implica la educación a partir del deporte.

La capacidad de resiliencia, empatía (situarse en el punto de vista del rival) y consideración del trabajo en equipo por parte de los relativistas epistemológicos.

Para el desarrollo de estos aspectos con orientación positiva el deporte supone un insustituible recurso pedagógico.

La circularidad bifaz del *agresor-víctima* o de la *víctima violenta*, son papeles tan interrelacionados en el mundo educativo, que a partir de nuestro trabajo no hemos sido capaces de diferenciar.

La dificultad en el progreso de la no violencia en el ámbito deportivo. Esto señala claramente la necesidad de diseñar y llevar a cabo proyectos de prevención e intervención integrados y multimodales o multidisciplinarios, continuados en el tiempo y evaluables conforme a criterios y objetivos contextualizados, en los que también puedan intervenir jueces externos (“auditorías”). En estos proyectos e intervenciones la presencia de las actividades físicas desde el enfoque del ideario olímpico sería una alternativa de gran interés como orientación que ya cuenta con un reconocimiento positivo previo.

11.9. Opción por la deportividad de la mayoría

Comprobamos con satisfacción que la mayoría de los adolescentes que han participado en nuestro estudio ha apostado por las virtudes y el espíritu olímpicos, la deportividad, el compromiso con los valores, el trabajo en equipo y las estrategias asertivas y de autocontrol, frente a una minoría, aún muy amplia, de agresivos y evitadores.

Son más quienes muestran su competencia para enfrentarse a los contextos de competición -reglada o no-, con *fortalezas prosociales del carácter*: imparcialidad, valentía para enfrentarse a la presión grupal, superarse y trascender los propios intereses. Ser triunfador o perdedor no tiene sentido, pues no son atributos personales. Ganar o perder son hechos episódicos exteriores que podrán ser más o menos apetecibles. Pero, para ellos, muy posiblemente, ganar es un proyecto de crecimiento y plenitud personal, que se comparte con otros.

Bibliografía citada

AJZEN, I (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, pp. 179-211.

BANDURA, A. (1986). *Social foundation of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BIERMAN (2007) En Cavell, T.; Malcolm, K. T. *Anger, aggression and interventions for interpersonal violence*. Mahwah: LEA.

BORDUIN, C. (2007) Multisystemic treatment of violent youth and their families. En Cavell, Timothy; Malcolm, Kenya. *Anger, aggression and interventions for interpersonal violence*. Mahwah: LEA.

CABRERA BONET, P.(2005) “El espíritu agonial en la Grecia antigua” en *Reflejos de Apolo. Deporte y Arqueología en el Mediterráneo antiguo*. Ministerio de Cultura. Almería.

CARDEÑOSO, O. (2006) *Adolescentes víctimas del maltrato. Programa de intervención en autocontrol emocional*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto - Mensajero.

Carta Olímpica, 2007. www.coe.org.ec/pdf/es_carta_olimpica.pdf

CEREZO, F. (2001) *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide

COLEMAN, J. C.; HENDRY, L.B. (2003) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996) *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

ELLIOT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

GAMELLA, J. F.; JIMÉNEZ RODRIGO, M^a L. (2003) *El consumo prolongado de cannabis. Pautas, tendencias y consecuencias*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción y Junta de Andalucía.

GIL, S.; PINTOR, M. *Género, situación y procedencia familiar en los trastornos de sueño en la adolescencia*. (Investigación en proceso.)

HUBBARD, J.; MCAULIFFE, M. D.; RUBIN, R. M.; MORROW, M. T. (2007) The anger-aggression relation in violent children and adolescents. En Cavell, T.; Malcolm, K. T. *Anger, aggression and interventions for interpersonal violence*. Mahwah: LEA.

KITWOOD, T. (1996) *La preocupación por los demás. Una nueva psicología de la conciencia y la moralidad*. Bilbao: DDB.

LINAZA, J.; MALDONADO, A. (1987) *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Anthropos.

MADDUX, J. E. (1993) Socialcognitive models of health and exercise behaviour: an introduction and review of conceptual issues. *Journal of Applied Sport Psychology*, 5 (2) 116-140.

MARTÍNEZ GORROÑO, M.E. (2008): "Los festivales panhelénicos y los Juegos Olímpicos: puntualizaciones, análisis y revisiones históricas" en *Citius, Altius, Fortius. Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y Ensayos*. Vol. 1 nº 1. Comité Olímpico Español-Centro de Estudios Olímpicos de la UAM. Madrid. págs. 25-49.

MOLINA, S.; INDA, M.; FERNÁNDEZ, C. M^a (2009) La personalidad como predictora de dificultades cotidianas en la adolescencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 20, nº 2, 109-122.

NOVACO, R. (2007) Anger dysregulation. En Cavell, T.; Malcolm, K. *Anger, aggression and interventions for interpersonal violence*. Mahwah: LEA.

- PARDO, A.; RUIZ, M. A. (2002) *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- PELEGRÍN, A.; GARCÉS DE LOS FAYOS, E. J. (2007) *Agresión y violencia en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- PETERSON, C.; SELIGMAN, M. (2004) *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- PETRUS, A. (2007) Violencia, sociedad y deporte. En Yubero, S., Larrañaga, E. y Blanco, A. (Coords.) *Convivir con la violencia. Un análisis desde la psicología y la educación de la violencia en nuestra sociedad*. Cuenca: U. de Castilla - La Mancha.
- PINTOR, M. (2008) *Preadolescentes de hoy buscando su identidad*. Madrid: CCS.
- PINTOR, M.; GIL, S.; GONZÁLEZ, P. (2005) La motivación en secundaria. Un estudio empírico. *Revista Complutense de Educación*, vol. 16, nº 1, 339-352.
- PINTOR, M.; PECHARROMÁN, I. (2010) *Adolescentes de hoy buscando sus valores*. Madrid: CCS.
- PINTOR, P. F. (2003) *Estudio de la conducta de ejercicio de los adolescentes*. Madrid: Investigación para el Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Autónoma.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996) *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SELIGMAN, M. (2005) *La auténtica felicidad*. Barcelona: Byblos.