

CAPÍTULO 2.-

ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN JÓVENES EN RIESGO.

2.1.- LOS NUEVOS COLECTIVOS EMERGENTES DENTRO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: LOS “JÓVENES EN RIESGO”.

Uno de los principales retos a los que tendrá que enfrentarse la Educación Física en nuestro país con la entrada del siglo XXI serán los nuevos colectivos emergentes que están surgiendo en la sociedad. Esas poblaciones marginales que aunque siempre han existido a nuestro alrededor no han atraído la atención de los ciudadanos, siendo ahora cuando se empieza a exigir soluciones.

Formalmente, sólo se han considerado como poblaciones especiales dentro de la Educación Física a las personas con minusvalías o con problemas de salud y a las personas mayores, y estos, gracias al mayor reconocimiento que están recibiendo en los últimos años por parte de las autoridades, han mejorado en sus condiciones de vida, su acceso al mundo laboral y el disfrute de todos sus derechos constitucionales.

El verdadero reto actual se encuentra en esas poblaciones emergentes formadas por inmigrantes, jóvenes en riesgo, drogodependientes..., que están ahí y no gozan de la suficiente atención política y ciudadana. Poblaciones donde son urgentes programas de intervención a todos los niveles para ayudarlas a enriquecer de forma positiva su calidad de vida y favorecer su inserción en la sociedad. (Ruiz Pérez, 1999).

Dentro de estos colectivos emergentes que están surgiendo reclama nuestro interés el constituido por los “jóvenes en riesgo” (youth at-risk), también denominados

en los diferentes estudios como “jóvenes desfavorecidos” (underserved youth); “jóvenes desaventajados” (disadvantaged youth); “jóvenes de los barrios deprimidos de la ciudad” (inner-city youth); “jóvenes alineados” (alienated youth); “jóvenes problemáticos” (problem youth); “jóvenes conflictivos” (trouble youth); “jóvenes resistentes” (resilience youth)... (Pitter y Andrews, 1997; Collingwood, 1997; Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999).

Se denominan “*en riesgo*” porque estos jóvenes se caracterizan por vivir en un entorno negativo de pobreza y marginación social, bajo unas circunstancias personales desfavorables, que pueden conducirles a caer en múltiples conductas perjudiciales y antisociales como el consumo de drogas y alcohol, conductas violentas y delictivas, desequilibrios mentales y emocionales, conductas criminales, marginación y fracaso escolar, prostitución, embarazos no deseados, problemas de alimentación y mala salud, deficiente desarrollo motor, ansiedad, depresión... (Collingwood, 1997, Lawson, 1997; Martinek y Hellison, 1998).

Estos jóvenes presentan una carencia de recursos para poder desenvolverse en la vida y el entorno donde viven con éxito; dicha carencia de recursos incluye entre los que se incluyen la falta de habilidades de relación interpersonal y expectativas de futuro, de valores constructivos como la responsabilidad (son incapaces de cumplir sus obligaciones y respetar las reglas), el respeto (incapaces de mostrar respeto a ellos mismos y a los demás) y la disciplina (tienen serias dificultades para establecerse metas y planificar los esfuerzos hacia su consecución); acusan una carencia de compromiso y una predisposición a desarrollar hábitos de vida saludables; una falta de autoestima y de oportunidades para su crecimiento social, cognitivo y emocional..., y lo peor es que además guardan la terrible creencia de que han sido abandonados por la sociedad.

(Collingwood, 1997, Lawson, 1997; Danish y Hellen; 1997; Martinek, 1997; Martinek y Hellison, 1998).

Si analizamos los problemas que afectan a la juventud actual en general, esta definición abarcaría a un importante segmento de la población adolescente y no sólo a una minoría de jóvenes de los barrios marginales y deprimidos de la ciudad. *Las conductas de riesgo pueden generalizarse a toda la población.* (Collingwood, 1997, Lawson, 1997; Martinek y Hellison, 1998).

2.2.- LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE COMO ÁMBITO IDEAL PARA LA PREVENCIÓN.

Como consecuencia del escandaloso aumento actual en el número de jóvenes desfavorecidos dentro de las grandes ciudades y de los numerosos problemas sociales asociados a ello, están surgiendo desde los últimos 20 años en todo el mundo numerosos programas de intervención donde a partir de la actividad física y el deporte se intenta ayudar a estos jóvenes.

Dentro de las investigaciones realizadas, el país que mayor número de aportaciones ofrece dentro de este ámbito es Estados Unidos. Un estudio confirmó que el índice de marginación nacional en este país viene a ser alrededor de un 11% y que en algunas zonas dicho índice aumenta considerablemente. Tal es el ejemplo del sudeste de Greensboro en Carolina del Norte donde hay un alarmante incremento del 40%. (Martinek y Hellison, 1998; Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999).

La sociedad actual demanda de la actividad física y el deporte (como uno de los factores más significativos asociados a la salud), su contribución a la resolución de problemas como la integración en grupos marginales, la prevención y rehabilitación de drogodependencias, la prevención de conductas delictivas, violentas... (Vázquez, 1989; Hellison, 1995).

Pero en general la población cree que las intervenciones a través de la actividad física y el deporte tienen exclusivamente como objetivo la mejora de la salud, la condición física y la creación de hábitos de vida saludables en cuanto a ocupación positiva del tiempo libre...; sin embargo no encuentran una relación con que puedan ayudar en la prevención de conductas antisociales.

La actividad física y deportiva correctamente planificada, con una metodología específica y siguiendo la idea de “educación” física centrada en la promoción de valores puede contribuir a la prevención de conductas antisociales y a la mejora de la calidad de vida y del bienestar personal y social de estas poblaciones, generando una alternativa positiva en sus vidas. (Collingwood, 1997; Martinek y Hellison, 1997; Danish y Hellen, 1997).

Numerosos estudios de prevención realizados con jóvenes en riesgo en Estados Unidos a través de la actividad física y el deporte confirman sus efectos positivos a nivel general sobre los factores de riesgo que les afectan, mejorando: la autoestima y el autoconcepto (Collingwood, 1972; Doan y Schernan, 1987; Folkins y Sime, 1981), el sentimiento de bienestar (Collingwood, 1992; 1996; Collingwood y col. 1994; Norris y col., 1990), la estabilidad emocional (Blumenthal y col, 1982; Folkins y Sime, 1981), el

interés escolar (Collingwood, 1996; Collingwood, 1994), las relaciones familiares (Collingwood, 1972), la responsabilidad (Collingwood, 1996; Compagnone, 1985; DeBusk y Hellison, 1989), los niveles de destrezas de vida (Collinwood, 1979...), disminuyen la depresión (Doan y Schernan, 1987; Folkins y Sime, 1981; Kugler y col, 1994; Martinsen, 1990), la ansiedad (Blumenthal y col, 1982; Steptoe y Fox, 1988) y la percepción de estrés (Brown y Siegel, 1988)... Como a nivel de problemas más específicos favorecen la reducción de conductas violentas y su reincidencia (Collingwood y Englesjgerd, 1977; Collingwood y col, 1979; Collingwood y Genthner, 1980; Hilyar y col. 1982; MacMahon y Gross, 1988), reducen el consumo de drogas y propician la abstinencia (Collingwood, 1992, 1996; Gary y Guthrie, 1982; Murphy y col. 1986; Palmer, 1994; Roming, 1978; Winnail y col. 1995); en la sintomatología aminoran las conductas nocivas emocionales (Collingwood, 1992; Doyne y col. 1982; Kugler y col. 1994 y Martinsen, 1990).

Una actividad física y deportiva correctamente planificada y centrada en la educación en valores ayuda a mejorar la calidad de vida y el bienestar personal y social de estos jóvenes, proporcionándoles beneficios no sólo de tipo *físico*, como la mejora de su condición física muchas veces deteriorada por sus hábitos de alcohol, tabaco o drogas; también proporcionan beneficios *psicológicos*, disminuyendo su estrés y ansiedad y potenciando su autoestima y autocontrol emocional; produce beneficios *sociales*, desarrollando su habilidad de relación interpersonal y su capacidad de responsabilizarse de sus actos; instaura hábitos *vocacionales*, creándoles una perspectiva de futuro y mejorando su disposición hacia el trabajo; posibilita fines *recreativos*, al poder integrar estas actividades dentro de sus hábitos de vida, y *personales*, al potenciar su autonomía y autosuficiencia. (Martinek y Hellison, 1997).

El marco general en el que se mueven todos los Programas de Intervención, siguiendo a los trabajos de Stiehl (1993); Martinek y Griffith (1993); Hellison (1995); Danish y Nellen (1997); Cutforth (1997); Goleman (1997); Miller, Bredemeier y Shields (1997); Collingwood (1997); Martinek y Hellison (1997, 1998) y Parker, Kallusky y Hellison (1999), podemos resumirlo en cinco aspectos fundamentales:

1.- El desarrollo de la capacidad de *empatía* en los jóvenes. La percepción y el compromiso moral están íntimamente relacionados con la capacidad de empatía, es decir, la capacidad de percibir los intereses, deseos, necesidades y vulnerabilidades de los demás.

En diferentes estudios se ha puesto de manifiesto que las personas que cometen actos delictivos tienen una menor capacidad de empatía que las personas que no lo hacen y aunque el término de “jóvenes en riesgo” no tiene por qué guardar una connotación obligatoria de predisposición a la delincuencia juvenil, si que es verdad que en la mayoría de los casos guarda una estrecha relación...

Desde la práctica podemos abordar este aspecto a través del desarrollo de habilidades de relación interpersonal que mejoren su competencia social. Es lo que actualmente se denomina potenciar la “Inteligencia Emocional”, como la toma de conciencia de uno mismo para identificar, expresar y controlar sus sentimientos, la habilidad para manejar situaciones de tensión y ansiedad, la habilidad de controlar los impulsos. Muchos estudios confirman que jóvenes que han vivido en condiciones adversas como pobreza, padres violentos, etc., han superado sus efectos cuando disponían de recursos emocionales como sociabilidad, autoestima, optimismo...

Aunque esta inteligencia emocional no pueda sustituir factores como el haber nacido en una familia desestructurada o violenta o haber crecido en un barrio donde hay una gran delincuencia y pobreza “*las habilidades emocionales desempeñan un papel más decisivo que los factores económicos y familiares a la hora de determinar si un niño o un adolescente concreto llegará a arruinar su vida por estas dificultades o si, por el contrario, podría sobreponerse a ellas*” (Goleman, 1997:395-396).

También es importante el trabajo con actividades de carácter cooperativo donde los alumnos tengan que coordinar sus esfuerzos para alcanzar una meta común (aprendizaje cooperativo).

2.- Potenciar la *madurez en el razonamiento moral*. Las investigaciones también confirman la existencia de un retraso en el razonamiento moral de los jóvenes delincuentes. Es evidente que la falta de madurez de razonamiento moral contribuye, dentro de una multitud de factores, al desarrollo de patrones de conducta antisocial.

La utilización de debates y reflexiones tanto a nivel individual como en grupo con estos jóvenes y el promover un ambiente de seguridad física y psicológica, libre de abusos y violencia en el grupo, son claves para potenciar su desarrollo moral.

Para conseguir esto es fundamental: el trabajo en la adopción de perspectivas que les ayuden a comprender los sentimientos de sus compañeros; la creación de una comunidad democrática que favorezca la participación activa de los alumnos y donde todo se haga con relación al grupo y su estabilidad; y el establecimiento de reglas de

convivencia en clase donde se defina qué conductas podemos esperar de nuestros compañeros.

3.- *Orientación sobre la realización de las actividades.* Motivar a estos jóvenes para que participen en las actividades es fundamental y podemos conseguirlo por dos caminos: el deseo de mejorar una habilidad que despierte su interés y el reto de perfeccionar una habilidad que ya ejecutasen en el pasado.

Dentro del desarrollo de las actividades debemos establecer progresiones en las destrezas; resaltar la importancia que guarda la estrecha relación entre esfuerzo y éxito; potenciar una nueva definición de éxito que incluya la mejora personal, el aprendizaje y pasarlo bien con los compañeros frente a ganar al adversario a toda costa; potenciar responsabilidades de liderazgo; desarrollar gran variedad de actividades y eventos o fiestas especiales que mantengan la motivación de los alumnos...

4.- *Autonomía en las habilidades.* Para conseguirlo debemos ir reduciendo la importancia del profesor y conceder a los alumnos más responsabilidades y protagonismo.

La ideal sería establecer una progresión donde el alumno tenga que responsabilizarse cada vez más de sus actos y tenga que asumir decisiones sobre qué le interesa hacer. Es la idea de “autodirección” (como veremos al final de este capítulo) que desarrolla Donald Hellison en su modelo como la autonomía del alumno para planificar sus actividades bajo una mínima supervisión del profesor.

Para potenciar esta sensación de autonomía y autocontrol sobre su vida debemos favorecer situaciones que soliciten su capacidad en la toma de decisiones mediante un marco de propuesta de metas a alcanzar.

5.- *Concienciarles sobre la importancia del futuro.* Las personas que no tienen expectativas de lo que quieren hacer con sus vidas tienen más probabilidades de caer en conductas de riesgo y, desafortunadamente, esto es lo que les ocurre a estos jóvenes en riesgo.

Pero si hacemos que estos jóvenes se sientan valorados y les damos la oportunidad de contribuir de alguna forma a la sociedad, sus actuaciones hacia la salud y las expectativas de futuro se pueden transformar hacia un ¿porqué no? muy constructivo. Debemos ayudar a estos jóvenes a buscar una visión de futuro en sus vidas, especialmente un futuro vocacional, y facilitarles información de los medios que necesitan para conseguirlo.

En resumen, el objetivo final que subyace en cualquier programa de intervención es potenciar la “resistencia” de estos jóvenes ante la situación que les rodea ofreciéndoles recursos para conseguirlo.

Si aumentamos su capacidad de resistencia ya no será necesaria la instalación de detectores de metales en las escuelas, la presencia policial en las mismas ni la construcción de cárceles. Para la gente que está la borde del acantilado es mejor ponerles una valla que tener una ambulancia abajo esperando su caída.

Como ejemplo de la enorme aportación que puede ofrecer la actividad física y el deporte en la prevención de violencia, Pitter y Andrews indican cómo en Estados Unidos existen más de 26 programas de intervención en más de 30 ciudades donde se utilizan actividades deportivas en la prevención del crimen y la promoción de la seguridad pública. Entre ellos podemos destacar: “Police Athletic League” (PAL) en Lakeland, Tampa y Phoenix; “Teen Watch” en Durham; “Inner City Gym” y “Midnight Gym” en Los Ángeles; “Kids in Action” en Anaheim; “Rec’n’ Roll” en Orange County; “KID-CO” en Tucson, “City Streets Outreach Program” y “Kool Kids” en Phoenix, “Nite Site” en Tampa; “Midnight Education and Sports League” en Washinton; “Street Outreach for Edge Kids” en Olympia; “Peoria Against Crime Effort” en Peoria; “Success Through Academic and Recreational Support (Stars)” en Fort Myers y Brooksville; “Project Effort” en Greensboro, North Carolina; el “Project Yes” en Washington; el Modelo de Donald Hellison que se ha utilizado con éxito en Chicago, Denver, Portland, Seattle, Grand Forks, siendo el programa “Midnight Basketball League” (MBL) que inició en 1986 G. Van Standifer en Glenarden el que mayor importancia adquirió, al convertirse en centro del debate nacional cuando el presidente Bill Clinton propuso disponer de 75.940.000 millones de dólares anuales durante cinco años para su desarrollo a nivel nacional. (Pitter y Andrews, 1997; Martinek, Mclaughlin y Schilling, 1999).

Otros proyectos de gran relevancia son el programa “First Choice” aplicado en más de 50 ciudades de Estados Unidos para jóvenes en riesgo y reconocido como uno de los 20 programas de actividad física ejemplares en la National Youth Fitness Summit y uno de los cuatro programas recomendados por la Healthy People 2000 Goals. (Collingwood, 1997).

El programa “Project Effort” de Martinek se puso en práctica como la extensión del trabajo extraescolar realizado por Hellison a través de clubes deportivos al curriculum escolar normalizado en jóvenes de primaria. Este programa parte de la figura de un tutor al que se le asigna un joven que pertenece al club extraescolar, sobre el que realiza un seguimiento individual en dos o tres horas a la semana a lo largo del año para hacer un trabajo personal sobre metas específicas que aplicar en las clases. (Martinek y Hellison, 1998; Martinek, Mclaughlin y Schilling, 1999).

El programa “Goal Program” y “Super Program” (Sport United to Promote Education and Recreation) que parte de 1987 y ha recibido el apoyo institucional de “Center of Substance Abuse Prevention”; “Virginia Governor’s Council for Drug and Alcohol Prevention”; “U.S. Department of Education”; “National Cancer Institute” y subvenciones del “Athletic Footwear Association”; “Sporting Goods Manufacturing Association”; “U.S. Olympic Training Center” y “U.S. Diving Federation”, que le dió alcance nacional y se aplicó en Atlanta, Boston, Houston, Michigan y diversas ciudades de Los Angeles, New York City, Virginia Beach..., con un ratio de 20.000 alumnos y su extensión a Nueva Zelanda en 1997. Este programa tiene como objetivo potenciar un sentimiento de control personal y confianza en el futuro para que hagan mejores elecciones y finalmente puedan convertirse en mejores ciudadanos. (Danish y Hellen, 1997).

Y el “Yes Program” (Youth Enrichment Services), como programa de verano extraescolar para sacar a los chicos de la calle y de las influencias negativas en las que están envueltos. (Floy Jones, Winn y Dooley, 1995; McCann y Peters, 1996).

2.2.1.- FACTORES NEGATIVOS QUE CARACTERIZAN LA CULTURA DE LOS “JÓVENES EN RIESGO”.

A la hora de poner en práctica cualquier programa de intervención con estos jóvenes es esencial conocer una serie de condicionantes que nos vamos a encontrar.

Estos jóvenes están sometidos a una serie de condiciones adversas que han creado en ellos unas barreras físicas y psicológicas que dificultan cualquier proceso de intervención. Tomar conciencia y comprender estas barreras es fundamental a la hora de asegurarnos el éxito de los programas. (Collingwood, 1997; Martinek y Hellison, 1998).

Los factores negativos que caracterizan la cultura de estos jóvenes siguiendo los trabajos de McHugh (1995); Rojas Marcos (1996); Goleman (1997); Collingwood (1997) Martinek y Hellison (1997, 1998) y Martinek, Mclaughlin y Schilling (1999) son:

1.- *Rechazo Escolar*: La educación tradicional ha fracasado con estos jóvenes que entienden que la escuela no es para ellos. En su búsqueda de identidad y propósito encuentran pocos beneficios en adoptar los valores y conductas asociados a la cultura escolar, rechazándola.

En los centros normalizados la base de la enseñanza y el aprendizaje está en el orden y la conformidad, se premian las buenas conductas, se vigila el cumplimiento de las reglas y se esperan buenos resultados en los exámenes. Pero para estos jóvenes esta filosofía no funciona porque no les aporta soluciones a sus problemas personales.

En su vida domina la filosofía callejera y ven que no encajan. Lo normal para ellos es saltarse clases, no hacer deberes, no prestar atención al profesor, afiliarse a pandillas del barrio... Si a esto le añadimos la falta de implicación familiar y las bajas expectativas que tienen de ellos sus profesores, se hace sumamente difícil la consecución de objetivos académicos. (Lamentablemente encontramos muchas veces que el atractivo hacia la escuela es menor que adquirir fuerza sobre el vecindario y acceder al dinero, en muchos casos, a través del tráfico de drogas y otras formas criminales).

2.- *Conflicto de Valores*: La violencia y las situaciones de riesgo es un problema común que afecta a estos jóvenes en su vida diaria. Como consecuencia los padres les enseñan desde pequeños a “*ser fuertes y duros*” para sobrevivir, de forma que la vigilancia y la reacción violenta son estrategias que aprenden enseguida. La fuerza que tiene “*la calle*” en sus vidas es tan importante que no podemos olvidarlo.

Esto provoca una situación de conflicto en los chavales, al ver que los valores que les tratamos de enseñar son contrarios la mayor parte de las veces a los valores que han aprendido en el barrio o en su casa. Por eso intentar conseguir que estos alumnos respeten a los compañeros es un camino difícil porque ser conflictivo es la forma de vivir para la mayoría de estos adolescentes.

3.- *Desestructuración familiar*: Estos jóvenes han nacido, fruto del azar, en familias desestructuradas donde cotidianamente experimentan malos tratos físicos y psíquicos de aislamiento, abuso, humillación, crueldad, indiferencia, abandono,

conflicto, violencia..., y padecen situaciones como el alcoholismo o drogadicción de los padres, la prostitución de las madres, el encarcelamiento de los padres...

Esta situación favorece que estos jóvenes caigan fácilmente en conductas desviadas tan importantes como la violencia y la delincuencia. Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de vida en el hogar, se cultivan y desarrollan en un medio social impregnado de desigualdades y frustraciones durante la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos en la adolescencia.

Los aprendizajes realizados en la infancia a través de nuestra relación familiar *pueden llegar a determinar el curso de una vida* y este aprendizaje no sólo está influido por lo que los padres dicen o hacen a sus hijos, también por los modelos que ofrecen a la hora de manejar sus emociones y problemas, la relación que se establece entre marido y mujer...

Como consecuencia de la triste realidad familiar en la que viven surgen las famosas “pandillas callejeras”. La pandilla constituye una nueva familia que les aporta seguridad, identidad y estabilidad en las “zonas de guerra” donde viven. Pero es un marco donde aprenden que la violencia, la delincuencia y conductas afines son el único camino para sobrevivir en las calles...

4.- *Miedo a tomar decisiones*: Todos los niños esperan recibir la guía de los adultos para poder comprender el mundo que les rodea y a través de su interacción maduran intelectualmente y desarrollan su capacidad para resolver los problemas. Pero los padres de estos jóvenes tienen tantos problemas en sus vidas que no pueden o se

olvidan de brindar ese apoyo familiar. Como consecuencia se produce una falta de desarrollo en su capacidad para la toma de decisiones, sintiéndose normalmente poco capaces de hacer algo, de modo que se vienen abajo fácilmente.

Para paliar ese sentimiento de incapacidad (“no puedo”) debemos: apoyarles constantemente y animarles a realizar elecciones y tomar decisiones sencillas pero que muestren que para nosotros también son importantes (venir a clase, participar...); enseñarles la relación esfuerzo y éxito, diferenciando que cuando algo no sale es porque les ha faltado trabajo y dedicación; centrar su atención en lo que quieren que ocurra más que en lo que no quieren y enseñarles que más importante que lo que te pasa es como respondes a ello.

2.2.2.- ERRORES MÁS COMUNES QUE SE HAN DADO EN LA APLICACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.-

Otro aspecto fundamental que debemos conocer a la hora de trabajar con estas poblaciones son los principales errores que se han producido en la aplicación de los programas de intervención y que deberíamos evitar si queremos asegurar un mayor éxito y eficacia en nuestra actuación.

Siguiendo los trabajos de Goleman (1997), Martinek y Hellison (1997); Lawson (1997), Martinek, McLaughlin y Schilling (1999), podemos decir que desde un punto de vista general no funcionaron aquellos programas que:

1.- “Culpaban a la víctima”, es decir que indirectamente veían a estos jóvenes como los responsables de todos los problemas sociales que se dan en la ciudad en vez de culpar a las deficiencias del sistema: escuelas y servicios sociales ineficaces, mínimas oportunidades económicas, falta de implicación política... Es más conveniente que en vez de ver a estos jóvenes como problemas a tratar se les identifique como recursos a desarrollar.

2.- Han fallado aquellos que se centraban más en las deficiencias y debilidades que padecen estos jóvenes en vez de tratar de potenciar la construcción de sus puntos fuertes y sus posibilidades...

3.- Han fallado aquellos programas que buscaban eliminar sus conductas desviadas pero sin tener en cuenta la realidad y la cultura donde se desenvuelven estos jóvenes, planteando como objetivos valores que corresponden a una familia blanca de clase media.

4.- Los programas que se planteaban simplemente como actividades recreacionales y de ocio sin ningún trabajo de reflexión por detrás.

5.- Los que no han tenido en cuenta que la simple información no es suficiente. Por ejemplo, no basta con saber qué es la violencia y cuales son sus efectos. Debemos enseñar alternativas y emplear estrategias prácticas que obliguen a la participación activa de los sujetos y refuercen diariamente los aspectos teóricos que queremos transmitir.

6.- Otro gran problema es que muchas campañas de prevención llegan demasiado tarde, cuando la situación ya es bastante problemática y ha arraigado en la vida de los jóvenes.

A todos estos errores debemos añadir además una serie de factores que dificultan el desarrollo de los programas, como es que el trabajo que realizan los educadores con este tipo de poblaciones, además que suele hacerse normalmente desde el anonimato y el aislamiento sin obtener la mayoría de las veces el reconocimiento público que se merece, es un trabajo que no está bien remunerado y carece de apoyo institucional, donde los incentivos y los premios son insuficientes y mucha veces falta preparación e información específica para intervenir.

2.2.3.- JOVENES RESISTENTES.

Dentro de las investigaciones más recientes se ha descubierto que para poder actuar con éxito es necesario tener siempre presente la cultura que rodea a estos jóvenes. Tradicionalmente cuando se han aplicado programas de intervención con estas poblaciones no se ha tenido en cuenta de verdad la cultura en la que están inmersos estos chavales, de modo que se planteaban objetivos cuyo punto de referencia era la población normalizada.

Sin embargo, es evidente que esto no puede ser así, por ejemplo, no podemos establecer como objetivo que estos jóvenes consigan un buen rendimiento académico o que consigan una habilidad técnica excelente porque con ellos la educación tradicional ha sido un fracaso y dentro de su cultura no le encuentran sentido a esto. Igual que no

podemos pretender que se conviertan en alumnos con un comportamiento magnífico porque dentro de sus circunstancias podría ser peligroso, siendo mejor plantearse que en clase lleguen a respetar una serie de normas... (Martinek y Hellison, 1997).

Uno de los avances más importantes dentro de las investigaciones con jóvenes desfavorecidos, relacionado estrechamente con la idea anterior, y que ha supuesto un nuevo punto de partida en los programas de intervención a través de la actividad física y el deporte es el análisis de los denominados “Jóvenes resistentes”.

En diferentes estudios se ha descubierto que existen algunos jóvenes con una capacidad de resistencia que les permite superar las condiciones adversas en las que viven y salir a flote integrándose con éxito en la sociedad sin repetir de adultos los patrones negativos aprendidos. (Rutter, 1985; Werner, 1989; Werner y Smith, 1992... En: Martinek y Hellison, 1997)

“Jóvenes Resistentes” son aquellos jóvenes que dentro de la población desfavorecida tienen la capacidad de superar y remontar con éxito las dificultades que afectan a sus vidas, mostrando un gran valor de autocontrol y responsabilidad. Jóvenes que “se lo han trabajado” para superar las disfuncionalidades educativas, económicas, de salud y aislamiento social creados por la pobreza en la que viven. (Martinek y Hellison, 1997).

Dentro del grupo están representados por aquellas personas que, aunque padecen la misma situación deprimente que el resto de la clase, apoyan a los demás compañeros, les motivan para realizar una actividad, nos ayudan voluntariamente a recoger o colocar

el material, proponen actividades... Esos modelos positivos que pueden convertirse en referencias muy valiosas para los demás al ver que alguien que está en su misma situación ha optado por otros valores y que por tanto ellos también pueden hacerlo.

El estudio de estos “jóvenes resistentes” nos permite mantenernos dentro de las posibilidades reales que podemos alcanzar dentro de su cultura marginal, conociendo los objetivos que de verdad podemos perseguir y las posibles actitudes positivas que pueden desarrollar dentro de su entorno. (Martinek y Hellison, 1997).

De este modo el centro de atención en los programas de intervención se ha trasladado al análisis de los aspectos personales que caracterizan a estos jóvenes con la idea de que si potenciamos esos valores en el resto de sus compañeros podremos mejorar también su resistencia y ofrecerles recursos válidos de actuación. (Martinek y Hellison, 1997).

Las principales características que han definido los autores con relación a estos jóvenes son: (Martinek y Hellison, 1997; Martinek, Mclaughlin y Schilling, 1999).

1.- *Competencia Social*: Estos jóvenes consiguen una respuesta positiva de los demás porque son flexibles, comunicativos, tienen empatía, capacidad para negociar en los conflictos, buen sentido del humor...

Son personas que desde pequeños tienden a mantener relaciones positivas con los adultos y compañeros, consiguiendo el apoyo social por parte de los profesores, la familia, los amigos..., que les ayudan a hacer frente a la adversidad.

2.- *Autonomía*: Estos jóvenes tienen una capacidad para distanciarse de los conflictos que les permite desvincularse de los problemas familiares y vencer la presión de grupo que ejercen las pandillas del barrio.

Poseen una gran autonomía para desconectarse en un momento dado de su entorno y realizar actividades positivas que favorecen su desarrollo personal y les permiten pasárselo bien con los amigos (visitar museos, ir a la piscina, a partidos de baloncesto...).

Para favorecer esta capacidad de autonomía en el resto de sus compañeros sería fundamental el establecimiento de relaciones individuales con una persona adulta que sea significativa para ellos y que asuma el rol de modelar, guiar, apoyar y tutorizar personalmente a un sujeto, aunque muchas veces no sea suficiente.

Sin embargo, debemos tener precaución porque una autonomía mal entendida puede ser perjudicial si la relacionan con conductas de intimidación y abuso, enfrentamiento a cualquier figura de autoridad, venta de drogas, etc., conductas que, por otra parte, utilizan normalmente estos jóvenes para dominar su entorno y establecer su estatus.

Hay sujetos que creen que tener el control significa saltarse las clases, ignorar los deberes, ser conflictivo, no poner atención a nada. Ser autónomo y tener control supone una gran diferencia.

3.- *Optimismo y Esperanza*: los “jóvenes resistentes” poseen un fuerte optimismo que les ayuda a persistir, a proponerse metas y a pensar que existe un futuro para ellos.

Estos jóvenes son capaces de aplicar soluciones alternativas a sus problemas, saben utilizar recursos externos para apoyarse y entienden que los retrasos son temporales relacionando esfuerzo y éxito, de modo que si algo no sale piensan que es debido a que se debe trabajar más y no a que “no valen para nada”.

2.2.4 ASPECTOS FUNDAMENTALES QUE TRABAJAR CON ESTAS POBLACIONES.

Los dos aspectos más importantes que afectan a este tipo de poblaciones y que han dado lugar a la práctica totalidad de los programas de prevención y rehabilitación desde el campo de la educación física son el concepto de *salud e inteligencia emocional*.

En estos jóvenes las actitudes hacia la salud son desfavorables porque debido a las condiciones sociales y familiares específicas que padecen se desarrollan hábitos de vida poco saludables que incluyen una mala alimentación e higiene; tabaco, alcohol y drogas...

Por *salud* no sólo hay que entender la ausencia de enfermedad sino “*el nivel más alto posible de bienestar físico, psicológico y social, y de capacidad funcional, que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad*”.

Una definición que abarca a la persona como entidad personal y social, y que aproxima el concepto salud al aspecto educativo. (Salteras, 1985. En: Sánchez Bañuelos, 1999).

Trabajar el concepto salud significa también abarcar todos los factores socioculturales que rodean al individuo para crear un estilo de vida saludable que favorezca el bienestar personal y social y la calidad de vida de la persona, y esto significa no sólo el derecho a la educación, empleo, vivienda..., sino también a la autonomía, la igualdad de oportunidades y la posibilidad de autorrealizarse en un medio libre de barreras y obstáculos. (Sánchez Bañuelos, 1999).

Aunque la mejora de la salud a través de la actividad física y el deporte es muy conocida y aceptada por la sociedad en general y por tanto es positiva, otro factor muy importante que podemos trabajar y del que la sociedad todavía no ha tomado conciencia es la promoción de valores y el cambio positivo de actitudes en los alumnos a través de la actividad física y el deporte.

Aquí entramos en el segundo aspecto que se está trabajando en los modelos de intervención: el desarrollo de la *inteligencia emocional* de los alumnos. Las emociones juegan un papel tan importante en nuestras vidas que todas las decisiones y acciones que emprendemos dependen tanto o más de nuestros sentimientos que de los pensamientos.

Una reacción emocional puede tirar por tierra hasta lo más racional. Las emociones nos pueden llevar a hacer cosas que el intelecto nunca entendería: ofrecer tu vida para salvar a alguien, elegir un amor, matar, suicidarnos... (Goleman, 1997).

Una persona que sabe gobernar sus emociones e interpretar y relacionarse positivamente con los sentimientos de los demás disfruta de una situación de ventaja en todos los dominios de su vida, y está por encima de aquellos que no controlan su vida emocional y se debaten en constantes luchas internas. (Goleman, 1997).

Si la inteligencia emocional asegura una mejor calidad de vida y felicidad en las personas, en el caso de los jóvenes en riesgo es fundamental ayudarles a que aprendan a controlar su esfera emocional y a desarrollar formas de convivencia válidas en sociedad para que tengan una posibilidad de futuro más enriquecedor. Estos alumnos demandan más un trabajo de actitudes que de conocimientos para ser integrados en sociedad. (Goleman, 1997).

Inteligencia emocional supone: conocerse a uno mismo reconociendo sus emociones cuando aparecen y dándose cuenta de lo que realmente desea, capacidad para controlar esas emociones, recuperarse cuanto antes de su influencia, capacidad para motivarse uno mismo en la consecución de objetivos, reconocimiento de las emociones ajenas o empatía y control de las relaciones, de la competencia o de la incompetencia social. (Goleman, 1997).

En la actualidad las dos actitudes morales más urgentes que se necesitan en nuestra sociedad en general y en específico con estas poblaciones para afrontar una inteligencia emocional son: el autocontrol de las reacciones emocionales y la empatía tanto como la habilidad para comprender las emociones de los demás. (Goleman, 1997).

2.2.4.1 AUTOCONTROL EMOCIONAL: EL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA.

Dentro de este apartado queremos hacer referencia principalmente al problema de la violencia tanto a nivel social como escolar debido a que es uno de los factores más negativos que afectan a esta población.

A diario las noticias hacen referencia al aumento de conductas antisociales y destructivas en los jóvenes como consecuencia de una creciente pérdida en el control sobre las emociones que afectan a sus vidas. El aumento de la violencia, la falta de disciplina, los suicidios, embarazos no deseados, los asesinatos con armas, los arrestos juveniles por violación..., proceden en el fondo de una falta de control emocional. (Goleman, 1997).

Cada día son más las agresiones y asesinatos cometidos por adolescentes entre doce y dieciocho años en todo el mundo. Según Rojas Marcos, de los 24.000 homicidios que se denunciaron aproximadamente en Estados Unidos en 1994, más de la mitad fueron cometidos por jóvenes menores de veinticuatro años, y al menos 3500 víctimas fueron ejecutadas por menores de dieciocho años. (Rojas Marcos, 1996).

La violencia urbana es un factor que crea tensión social por el miedo a ser víctima de un ataque brutal gratuito sin motivo aparente y a manos de un extraño... Existen agresiones inesperadas, al azar, que rompen todas las premisas sobre convivencia social. (Rojas Marcos, 1996).

Las emociones juegan un papel determinante en el comportamiento violento, los hombres torturan y matan por venganza, no por instinto. Las emociones son el combustible de las tragedias humanas pero en su vertiente dialéctica positiva pueden ser fuente del amor y los ideales. (Rojas Marcos, 1996).

Las causas del aumento de la violencia en la población hay que buscarlas en el aumento en nuestra sociedad de la pobreza, la marginación, el desempleo, el fácil acceso a las armas, la glorificación de la competición en la sociedad, el desequilibrio crónico entre aspiraciones y oportunidades, las grandes desigualdades sociales o económicas, la desestructuración familiar... (Rojas Marcos, 1997; Goleman, 1997).

Pero quizás uno de los factores fundamentales en los que debemos profundizar lo constituye la influencia que ejercen los medios de comunicación a través principalmente de la violencia televisiva.

La influencia de los medios de comunicación en el aumento de la violencia en las sociedades es un tema que está atrayendo las investigaciones actuales. La exposición actual a la violencia visual es realmente extrema. Rojas Marcos señala que según un estudio realizado por la Asociación de Telespectadores y Radioyentes en 1993, en España los menores ven a la semana 670 homicidios, 420 tiroteos, 8 suicidios y 30 torturas, siendo los sábados por la mañana cuando más mutilaciones, apuñalamientos y matanzas ven los niños en sus televisores. No sería de extrañar que la exposición continuada de imágenes violentas pueda provocar algún tipo de agresividad en los menores. (Rojas Marcos, 1996).

Aunque las investigaciones actuales nos muestran que no podemos confirmar esta hipótesis, nosotros creemos que los estudios en este aspecto son todavía escasos y muy recientes.

Nosotros creemos que la violencia televisiva sí que constituye un aspecto clave en las poblaciones de riesgo con problemas familiares y socioeconómicos vinculados con la violencia, al sumarse a problemas como el desempleo, la frustración ante las injusticias sociales, la pobreza y la naturaleza agresiva y competitiva de la sociedad. (Masterman, 1993; Enesco y Sierra, 1994; Sarduni y Perinat, 1994).

Además la violencia televisiva parece que sí llega a influir en los espectadores cuando encontramos sucesos como: que un 25% de presos entrevistados en una cárcel norteamericana afirmaron que ejecutaron sus crímenes según métodos que copiaron de programas de televisión; estudios que confirman cómo la violencia televisiva puede hacer que las personas tengan miedo a verse envueltos en este tipo de situaciones, o que se cree cierta insensibilización; o investigaciones que muestran que genera a corto plazo violencia en personas más agresivas ya dispuestas a reaccionar con agresividad. (Rojas Marcos, 1996).

No podemos pasar por alto que la televisión aporta en los niños formas de actuar cuando observamos como los niños en los patios o en la calle tratan de imitar a sus personajes favoritos, hablando y vistiendo como ellos, utilizando sus expresiones y a veces incluso sus conductas. (Gutiérrez, 1995).

Si los niños aprenden por imitación desde su más tierna infancia, la influencia que ejerce la televisión sobre ellos puede ser muy poderosa sobre todo si tenemos en cuenta que *“aunque las imágenes mediatizadas pueden ser distorsiones de la realidad, la visualización a largo plazo empieza a reconstruir nuestro entendimiento de la realidad”* transformándose en realidad lo que nos presentan, empezando a considerar lo que vemos en ella como lo normal. (Gutiérrez, 1995:170).

Es lógico pensar que la violencia de los medios puede afectar a la personalidad de los jóvenes al encontrarse en una etapa de formación de sus actitudes y valores, fomentando formas agresivas de conducta. Si bien es verdad que suponemos que los adultos sabemos discernir lo que los medios nos ofrecen, no está tan claro que los niños ocurra igual, ya que no parten de la experiencia previa que tienen los adultos.

I) PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.

Dentro del ámbito educativo, los estudios que se vienen realizando sobre la violencia escolar y su prevención son sumamente recientes. Estos surgieron como consecuencia de la presión ejercida por los medios de comunicación a partir del suicidio de tres adolescentes suecos en los años setenta provocados por la ansiedad que sufrían al sentirse perseguidos, intimidados y acosados por algunos de sus compañeros en clase. La importancia concedida por los medios ayudó a que se extendiese a otros países a finales de los ochenta y que llegase a España a principios de los noventa. (Ortega Ruiz y Mora Merchán, 1997).

Aunque algunos autores sostienen que el problema de la violencia escolar ha sido exagerado por los medios de comunicación y que en realidad no constituye un problema tan alarmante como en un principio se está dando a entender, nosotros no estamos de acuerdo y defendemos que debe darse más interés a este asunto.

La violencia dentro del ámbito educativo es un grave problema debido a las enormes repercusiones que produce, y no puede ser pasada por alto. La violencia además de afectar a la víctima con daños físicos y psicológicos que pueden conducirla al aislamiento, la inadaptación social y el fracaso escolar, afecta también al agresor que no llega a resolver sus problemas y puede llegar a creer que las normas están para saltárselas, degenerando a la larga en conductas delictivas, puede afectar a los espectadores, que pierden la sensibilidad ante los problemas de los demás y tienen miedo a verse envueltos en ella e incluso puede afectar al centro educativo porque disminuye la calidad de vida de sus integrantes al crearse un clima de hostilidad e inseguridad. (Díaz Aguado, 1995; Ortega Ruiz y Mora Merchán, 1997).

La violencia escolar está cobrando cada vez más importancia en Europa, como se pone de manifiesto en sucesos como la interrupción de clases en Francia para que alumnos y profesores reflexionaran sobre el problema de la violencia; prueba de ello es todo el conjunto de estrategias que se están desarrollando en Alemania para trabajar su prevención, e incluso la mayor demanda y presencia de policía en los centros escolares... Sin embargo si que estamos de acuerdo en que todavía no es un problema tan exagerado como pueda estar ocurriendo en Estados Unidos con los asesinatos de niños en colegios por compañeros, la necesidad de utilizar detectores de armas en algunos centros... (Debarbieux, 1997; Funk, 1997; Campart y Lindström, 1997).

Entre las múltiples intervenciones que se están haciendo en Europa para la prevención de la violencia destaca una mayor concienciación hacia la necesidad de una educación orientada en la promoción de valores y el desarrollo de las habilidades sociales de relación a través de cursos de formación para los profesores, programas de formación para la interpretación de los medios de comunicación, el intercambio con jóvenes de otros países, el fomento del trabajo social juvenil desarrollando visitas a centros de refugiados y la colaboración con inmigrantes, la mayor implicación de los padres en los programas de intervención, la utilización del deporte extraescolar para favorecer la ocupación positiva del tiempo libre, la búsqueda del aumento en los puestos de trabajo... (Funk, 1997).

Dentro de las numerosas definiciones que se han hecho de la violencia destacamos la del autor alemán Funk Walter por considerarla una de las más completas ya que añade además de su efecto sobre las personas, la actitud hostil hacia el entorno educativo: *“La violencia escolar abarca todo el espectro de actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persigue dañar los objetos que se encuentran en dicha actividad”* (Funk, 1997:55).

Según los diferentes estudios cuando nos referimos a la violencia debemos entenderla en todos sus aspectos entre los que se incluyen: el acoso sexual, los insultos y burlas, las agresiones físicas y peleas, el aislamiento, las amenazas, el hostigamiento, el maltrato al material y las instalaciones, las pintadas...(Ortega Ruiz, 1994; Díaz Aguado, 1995; Ortega Ruiz y Mora Merchán, 1997; Funk, 1997...)

Las corrientes que han tratado de explicar el origen de la violencia son muy numerosas, pudiendo destacar:

Una primera corriente que estaría constituida por la teoría Psicoanalítica de Freud, la Etiología de Lorenz o la Neurofisiología donde se defiende que la violencia es algo innato en el hombre. (Según esta corriente la violencia queda justificada por un instinto animal sobre el que nada podemos hacer).

Otra corriente, que englobaría el Conductismo Social de Bandura y Walters, es la Psicología Social y los Ambientalistas, que entiende que la violencia es un producto del aprendizaje social en general o de la socialización primaria familiar en particular. (El hombre nace bueno pero la mala educación y el mal ejemplo forman en el hombre tendencias negativas. Para esta corriente el hombre es como un muñeco que depende exclusivamente de las condiciones externas y no tiene responsabilidad sobre sus conductas).

Pero la corriente que defiende que la violencia tiene un origen mixto que incluye ambas tendencias es el que más nos interesa (Fromm, Bergeret, Berkowitz...).

Aunque es verdad que las circunstancias sociales afectan directamente al desarrollo en el hombre, eso no quiere decir que este sea un juguete de ellas. Los factores ambientales favorecen u obstaculizan la aparición de ciertos rasgos y ponen límites a las acciones humanas, pero la razón y la voluntad tiene mucho que decir.

Según la teoría mixta la violencia es un componente innato en la persona que, dependiendo de las condiciones sociales, familiares y económicas que rodeen a la persona, adoptará una orientación positiva o negativa. (Fromm, 1975; Villuendas y col, 1994; Ortega Ruiz, 1994; Díaz Aguado, 1995, Rojas Marcos, 1996).

Dentro de los estudios que se están realizando en España en el ámbito de la prevención de violencia en jóvenes y que nos han servido de referencia en nuestra investigación debemos destacar las investigaciones efectuadas por María José Díaz Aguado, Catedrática de Psicología en la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con el Ministerio de Asuntos Sociales.

En su trabajo (estrechamente vinculado a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg) destaca la idea de que la “violencia genera violencia”. Convivir con la violencia aumenta el riesgo de ejercerla o convertirse en su víctima y por tanto para favorecer su prevención es necesario crear una cultura de la no-violencia entre los ciudadanos, que rechace cualquier comportamiento violento como solución al conflicto y por otra parte sería beneficiosa la “*ruptura de la conspiración del silencio*” cuando no se denuncian los actos violentos porque es una actitud que sólo beneficia al agresor.

Para esta autora la causa principal de la violencia se encuentra en la falta de habilidades personales que permitan al individuo resolver sus conflictos sin recurrir a ella. Los jóvenes violentos se caracterizan porque perciben que sus intereses son irreconciliables con los de los demás, una visión de túnel donde se destaca sólo un aspecto de la situación exagerándolo y no se tienen en cuenta el resto de factores que

rodean la situación, como la tendencia a ver las cosas en blanco y negro sin adoptar posturas intermedias, ver las acciones de los demás como si fuesen en contra de uno...

Para contrarrestar esta limitación Díaz Aguado plantea una serie de estrategias que tienen por objeto potenciar la capacidad de empatía en los sujetos. Entre ellas podemos destacar la *“resolución pacífica de conflictos a través del diálogo y la reflexión”* basadas en la negociación y la mediación y la *“adopción de perspectivas”* mediante: debates donde se planteen puntos de vista diferentes, representaciones donde se tenga que asumir la perspectiva contraria tratando de convencer a los demás o la reflexión desde el punto de vista de cómo afecta una conducta al funcionamiento normal del grupo. En todas ellas es fundamental la implicación activa de los sujetos para que se produzca la suficiente implicación emocional que favorezca el cambio personal.

Dentro del ámbito de la Educación Compensatoria podemos destacar los trabajos realizados en Málaga por Trianes Torres y Muñoz Sánchez en una adaptación de las investigaciones de María José Díaz Aguado, que también han supuesto una valiosa información a nuestro Modelo de Intervención.

El trabajo de estas persona comenzó en 1984 a partir de la aplicación de un programa norteamericano “Cognitive Problem Solving Thinking” de Spivak y Shure en educación preescolar con niños de 5 años y en Educación Primaria con alumnos de 5º curso de E.G.B. y cuyos resultados dieron como fruto su “Programa de Educación Social y Afectiva en el Aula”. (Trianes Torres, 1996; Trianes Torres y Muñoz Sánchez, 1997).

Este programa se aplica, en el desarrollo de las clases de aula, en una progresión ascendente en tres módulos: Módulo 1 “Mejorar el clima de clase”; Módulo 2 “Resolver problemas sin peleas” y Módulo 3: “Aprender a ayudar y cooperar” a lo largo de tres cursos académicos. El objetivo que persigue principalmente es la construcción de un estilo de pensamiento reflexivo y autorregulador para la solución de problemas interpersonales en los alumnos que les ayude a controlar su comportamiento, así como la implantación de un estilo moral en la consideración de las relaciones interpersonales, la mejora en la competencia interpersonal, la tolerancia a las diferencias interpersonales y el aprendizaje de procedimientos de confrontación verbal... (Trianes Torres, 1996; Trianes Torres y Muñoz Sánchez, 1997).

2.2.4.2.- LA EMPATÍA.

La empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, es el segundo de los valores que consideramos fundamentales por trabajar en cualquier programa de intervención que promocióne los valores sociales y personales, porque en ella se encuentran las raíces de la moral y el fundamento de la actitud ética. (Goleman, 1997).

La empatía implica asumir el punto de vista de los demás y respetar las diferencias existentes en el modo en que las personas experimentan los sentimientos. La empatía es abrirse hacia los demás y por tanto es la base de todos los valores sociales de tolerancia, solidaridad, cooperación y del entendimiento con los demás.

La empatía se adquiere en los primeros años de vida en relación directa con la educación que los padres proporcionan a sus hijos. Por eso en el caso de los jóvenes en riesgo que no han recibido mucho afecto familiar es necesario trabajar la empatía, aunque teniendo siempre presente que el exceso de empatía en entornos violentos como en los que se mueven estos jóvenes puede ser contraproducente. Intimidar puede tener cierto valor para la supervivencia de estos jóvenes cuando la violencia es algo habitual en su entorno. (Goleman, 1997).

La empatía no se puede dar cuando hay una reacción violenta, necesita de la calma y la receptividad para que pueda captar los sentimientos de la otra persona, por eso consideramos que para trabajar la empatía es fundamental haber conseguido previamente unos niveles de autocontrol suficientes en la conducta.

2.2.5 IMPORTANCIA DE ACTUAR CON LA IDEA DE MODELOS ECOLÓGICOS.

A pesar de haber expuesto anteriormente los numerosos beneficios que puede aportar la actividad física y el deporte para los jóvenes en riesgo y haber resaltado los aspectos más importantes a trabajar con estas poblaciones, debemos tener siempre presente que la Educación Física por sí sola no es la solución que va a resolver todos los problemas, tan solo es un aspecto que necesita de una intervención global donde se impliquen todos los factores que rodean a estos jóvenes. (Vázquez, 1989; Jenniffer y Kay Stoll, 1993; Hellison, 1995; Gutiérrez, 1995; Camps, 1998).

Hoy en día debemos empezar a comprender que la sociedad somos todos y que tenemos la responsabilidad de mejorarla. El éxito en las intervenciones se asegura más en aquellos proyectos que abarcan a un mayor número de elementos que integran la situación donde se actúa.

Pero aunque sea verdad que los programas de intervención que se están aplicando a través de la actividad física y el deporte son incapaces de cambiar las condiciones de pobreza y la falta de oportunidades y de medios que rodean a estos jóvenes, sí que son positivos porque les ofrecen estrategias personales para que sepan enfrentarse con éxito a estos desafíos y potencian una perspectiva de futuro en sus vidas. Nuestro trabajo es plantar semillas que con el tiempo darán sus frutos. (Martinek, Mclaughlin y Schilling, 1999).

A partir de los trabajos de Ortega Ruiz, (1994); Hellison (1995); Bluechart (1995); Díaz Aguado (1995); Gutiérrez (1995); Goleman, (1997); Lawson (1997); Collingwood (1997); Martinek y Hellison (1997); Danish y Hellen (1997); Camps (1998); Camps y Giner (1998); Parker, Kallusky y Hellison (1999); Martinek, Mclaughlin y Schilling (1999) y Sánchez Bañuelos (1999), podemos señalar que gracias a la experiencia adquirida tras muchos años de aplicación de diferentes programas de prevención se han ido definiendo una serie de factores que hay que tener en cuenta a la hora de efectuar intervenciones para actuar de forma más global:

- 1.- Un aspecto esencial a trabajar, pero muy difícil de conseguir con estas poblaciones debido a la especial situación que padecen, es la *implicación familiar*.

Sin embargo, siempre podemos buscar vías de colaboración indirectas informándoles sobre el Programa, ofreciéndoles cursos de formación o pidiéndoles su colaboración para el desarrollo de algunos aspectos como la organización de alguna actividad, el seguimiento de los chavales en casa... Aquí sería fundamental la colaboración conjunta con los representantes de Servicios Sociales.

2.- También es importante la conexión con otros servicios o programas sociales que se estén desarrollando a nivel local o en la ciudad, ofreciendo un programa complementario sin dar la impresión de querer competir con ellos o desestimarlos.

En Estados Unidos la mayor parte de los modelos y programas de intervención que utilizan la actividad físico-deportiva para la prevención están recibiendo apoyo y subvenciones por parte de programas de intervención social que trabajan desde el ámbito psicológico, de la salud..., al presentarse como un aspecto que puede ser muy positivo para apoyar su trabajo.

3.- Otro punto fundamental a tener en cuenta es el acercamiento y la conexión con la gente que vive en el barrio donde se va a trabajar e incluso habría que tener en cuenta los negocios de la zona para apoyar los programas.

En vez de alejarse de ellos o no hacerles caso, como ocurre muchas veces, podemos implicar al vecindario a la hora de establecer grupos de ayuda y apoyo familiar, reclutando adultos que quieran asumir la tutorización de algunos de estos jóvenes o la simple implicación en el transporte u otras actividades.

El planteamiento de servicios comunitarios que incluyan la limpieza de parques, calles, el polideportivo y los centros puede suponer un paso muy importante a la hora de potenciar la integración de estos jóvenes en el barrio, además de que les puede ayudar a tomar conciencia de la necesidad de cuidarlo.

4.- La implicación de la universidad para crear en los futuros ciudadanos una conciencia de apoyo a estos colectivos también es muy importante.

La participación de alumnos universitarios en estos programas además de servir para que entren en contacto con una realidad que existe en su entorno, puede ayudar de forma muy positiva a estos jóvenes, al romper la barrera que supone para ellos la relación con el “adulto” y ofrecerles modelos positivos de otras personas que con su misma edad les muestran valores alternativos a los que conocen.

5.- Finalmente nos gustaría destacar la necesidad de conseguir la implicación estatal en: la lucha contra la pobreza y la exclusión; la planificación familiar con programas de prevención para minimizar los embarazos indeseados en adolescentes; el desarrollo de campañas eficaces para la prevención del alcohol, las drogas, la delincuencia, la violencia...; la mejora en la oportunidad de empleo y el derecho a una vivienda digna; la igualdad de oportunidades y el reparto de bienes, la formación de profesionales...

El Estado debería identificar qué personas están viviendo en peores condiciones de desigualdad para priorizarles en la distribución de bienes básicos y procurarles mejores servicios que ayuden a equipararles con los que viven mejor.

Un ejemplo a destacar es el “Proyecto YES” (Youth Enrichment Services) que se viene desarrollando en Estados Unidos bajo la forma de programas de verano para jóvenes en riesgo. En dicho programa se aprovecha el trabajo extraescolar para sacar a estos jóvenes de las “calles” y de las influencias negativas en las que están envueltos, utilizando la actividad física y el deporte como medio. Se implica a la radio y a la televisión para promocionarlo, a voluntarios del barrio para actuar como monitores y, además, el gobierno local ayuda con subvenciones y anima a cooperar a los negocios locales en el desarrollo del programa. (Floy Jones, Winn y Dooley, 1995).

2.3.- MODELO PARA ENSEÑAR RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL DE DONALD HELLISON.

Dentro de este apartado queremos presentar el Modelo de un autor norteamericano, Donald Hellison, cuya experiencia en el campo de la educación en valores a través de la actividad física y el deporte con jóvenes social y económicamente desfavorecidos es tan enriquecedora que le ha convertido en un referente obligado para cualquier persona que quiera trabajar con poblaciones de estas características, y que por tanto ha ejercido una gran influencia en nuestra investigación.

Donald Hellison, profesor de Educación Física en la Universidad de Illinois en Chicago y doctor en Derecho, es conocido internacionalmente por los trabajos que lleva realizando desde los años 70 en internados, cárceles, reformatorios, escuelas alternativas, barrios, centros de la YMCAs... con “*Jóvenes en Riesgo*” a través de un Modelo de Educación en Valores que parte de la Actividad Física y el Deporte.

El autor ha realizado 14 publicaciones y tiene más de una veintena de artículos, en revistas tan prestigiosas en el campo de la Actividad Física y el Deporte como JOPERD y QUEST.

Actualmente es director de la Revista QUEST y ha sido galardonado con importantes premios como: Premio “American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance AAHPERD” por su servicio a las minorías (1994), el Premio “University of Illinois at Chicago Excellence in Teaching Award” (1994), el Premio “National Youth Service Award” (1991), y Premio “National Child labor Committee Award” (1985) por su servicio excepcional a niños y jóvenes.

También es miembro de la AAHPERD, la “Asociación Nacional para Deporte y Educación Física”, y de la “Asociación Nacional de Educación Física para Educación Secundaria”, donde ha sido miembro del Consejo Oficial, del Comité Científico y del Comité de Presidencia Consultiva.

2.3.1.- PRESENTACIÓN DEL MODELO.

Podemos definir el Modelo de Hellison como un modelo que parte de la actividad física y el deporte para enseñar responsabilidad social y personal a jóvenes en riesgo con el objeto de conseguir que asuman el control de sus vidas y adquieran una serie de valores positivos que contribuyan a su bienestar personal y social.

Un modelo cuya fuente de motivación es la actividad física y el deporte pero cuya esencia la constituye ante todo un marco de estrategias que trascienden la actividad física y el deporte en busca de unos valores fundamentales. (Hellison, 1990; Spark, 1993; Hellison, 1990a, 1990b, 1990c, 1991).

Desde un punto de vista “humanista”, su modelo está centrado en la dignidad de la persona y en la búsqueda del crecimiento social positivo como una habilidad de supervivencia para estos “jóvenes en riesgo”. (Spark, 1993).

Hellison, debido a la importancia fundamental que concede al trabajo extraescolar con estos jóvenes, basa fundamentalmente su actuación a partir de la creación de clubes deportivos. El fin de estos clubes no sólo está en favorecer una ocupación positiva del tiempo libre, también busca proporcionar a estos jóvenes un lugar seguro dentro de las “*Zonas de Guerra*” donde viven habitualmente, ofreciéndoles protección.

Las ventajas que aportan estos Clubes según el autor son:

- Al ser una actividad extraescolar y voluntaria se puede reducir el número de alumnos favoreciendo el proceso educativo. Según el autor, tener más de 20 alumnos no es aconsejable a menos que estos estén muy implicados y contemos con el apoyo de los padres desde casa. En particular, el autor trabaja con grupos de 12 a 15 alumnos.

- La voluntariedad de las clases ayuda a evitar el estigma de las clases mandatorias, y nos permite poder expulsar del equipo a un alumno que sea muy problemático cuando todos los miembros del Club así lo decidan.
- Se puede disponer de libertad de horarios y fijar las clases a la hora que mejor conviene a todo el grupo, así como el número de días a entrenar a la semana y la duración mensual. Esto dependerá de los objetivos que se marque el club y del tiempo al que se puedan comprometer los profesores.
- Estos Clubes deportivos dan a estos jóvenes la sensación de pertenecer a algo, de estar en un sitio donde su opinión tiene importancia, y donde son los protagonistas de su desarrollo y evolución, además de ayudarles a ocupar su tiempo libre en actividades de carácter positivo.

El contexto social y cultural donde trabaja Donald Hellison está inmerso en el sector marginal y de riesgo. Basta decir que Chicago, la ciudad donde realiza muchas de sus intervenciones, tiene un asalto cada 52 minutos y posee el segundo índice más alto de mortalidad infantil del Hemisferio Oeste. (Hellison, 1990c).

Finalmente debemos destacar que numerosos autores que han tomado como referencia el Modelo de Donald Hellison en sus intervenciones, han ido incorporando nuevos aspectos que completan su Modelo, como es el caso de Jim Stielh que añadió la noción de “Responsabilidad sobre el Entorno” entendida como concienciar a los alumnos de la gran variedad de contextos en los que se desarrollan las clases para crear actitudes de respeto a la propiedad de los demás y al cuidado del material, la clase, la escuela, las instalaciones..., y Thomas Martinek, partiendo de su modelo, lo ha adaptado

a la realidad educativa diaria mediante el “Project Effort”. (Stielh, 1993; Martinek, 1997).

2.3.2.- NIVELES DEL MODELO.

El Modelo de Hellison está estructurado idealmente a partir de una progresión ascendente en 5 niveles de intervención. Según el autor la elaboración de dichos niveles aporta las siguientes ventajas:

1.- Definen cómo entiende el autor la Responsabilidad y qué pautas y estrategias hay que seguir para que los alumnos puedan asumirla. De este modo proporcionan un marco de referencia para establecer reflexiones con los alumnos, planificar las actividades de clase, responder ante incidentes específicos...

2.- Indican la progresión ideal que se debería seguir a la hora de aplicar el modelo, aunque en la práctica real se trabajan todos a la vez.

3.- Son flexibles y provisionales, abiertos a nuevas propuestas y modificaciones. Algunos autores, a la hora de realizar su aplicación cambian los nombres que definen los niveles para hacerlos más comprensibles para los alumnos, por ejemplo al Nivel 0 lo definen como “fuera del equipo”, al Nivel 1 “En el límite”...

4.- Establecen cuáles son los objetivos a conseguir y por tanto sirven de referencia para poder evaluar más fácilmente cuál es la evolución de cada alumno en el modelo.

Antes de pasar a desarrollar los cinco niveles que estructuran su modelo queremos destacar que para el autor son más importantes aquellos que centran su trabajo en la responsabilidad personal del alumno porque entiende que primero hay que desarrollar el concepto de control de la propia conducta para después poder mejorar la relación con los demás.

NIVEL 0.- CONDUCTAS Y ACTITUDES IRRESPONSABLES.

En este nivel el autor incluye a todos los sujetos que llegan nuevos al programa y todavía no tienen ningún conocimiento sobre los objetivos del modelo. Jóvenes que vienen directamente de la “calle” y que se caracterizan principalmente por ser indisciplinados y rechazar la responsabilidad de sus acciones, culpando a los demás y a su entorno de las mismas.

NIVEL 1.- RESPETO A LOS SENTIMIENTOS Y PENSAMIENTOS DE LOS DEMÁS. AUTOCONTROL.

Una vez que el alumno se ha introducido en la filosofía y los objetivos del modelo, entra a formar parte de este primer nivel, cuyo objetivo es el desarrollo de la Responsabilidad Personal.

El trabajo en este nivel se centra principalmente en enseñar a estos jóvenes a controlar las conductas violentas que han aprendido en la calle y que incluyen abusos

físicos, insultos, burlas, manipulación e intimidación, el impedir el trabajo de los demás...

La idea es que el alumno, tanto si participa como si no en las actividades de clase, sea capaz de controlar su propia conducta lo suficiente como para no interferir en el derecho que los demás tienen a aprender y el profesor a enseñar, posibilitando la creación de un ambiente de clase seguro.

Los tres aspectos fundamentales que se trabajan en este nivel son el *control de la conducta* como punto de partida para el trabajo de la “Empatía” que se desarrollará plenamente en el nivel IV; la *resolución pacífica de conflictos* a través del diálogo, la reflexión y la negociación; y la *inclusión* como el derecho que tienen todos los alumnos a participar en las actividades de clase independientemente de cual sea su sexo, raza o religión.

Entre las estrategias prácticas que utiliza el autor para operativizar este nivel en clase podemos destacar: la reducción o el aumento del tiempo de juego en función de la aparición o no de conductas violentas, la utilización de tiempos muertos ante situaciones de conflicto para establecer una reflexión en busca de soluciones, la utilización de un “banco de reflexión” para aquellos alumnos que muestran conductas negativas donde son expulsados hasta que se comprometan a realizar una negociación para cambiar su conducta y la negociación para la modificación de conductas a través de contratos firmados por el propio alumno...

En los casos de aquellos alumnos que no están dispuestos a cambiar su conducta utiliza un progresión que va desde no dejarles participar en las actividades de clase hasta que muestren una conducta positiva, en paralelo a un trabajo de negociación, a la renegociación de un plan distinto en caso de no cambiar su conducta, hasta la posibilidad de remitir al alumno a la ayuda de un psicólogo cuando ya no es efectiva ninguna medida.

NIVEL 2.- PARTICIPACIÓN BAJO LA TUTELA DEL PROFESOR.

Una vez que el alumno es capaz de mantener cierto autocontrol sobre su conducta pasa a formar parte de este segundo nivel que supone la participación del alumno en las actividades de clase bajo la dirección del profesor y que demanda “*esfuerzo y persistencia*” por su parte para no dejarse llevar por los sentimientos de autoderrota y pasividad que les caracterizan así como por la presión negativa de sus compañeros.

El objetivo de este nivel es ofrecer experiencias positivas a los alumnos que participan en el Modelo para potenciar su implicación en el mismo y contribuir a que adquieran una visión positiva de la actividad física y el deporte que la conviertan en un nuevo hábito positivo en sus vidas.

Los aspectos principales que se trabajan en este nivel son la utilización de una gran *variedad de actividades* que les ofrezcan la oportunidad de experimentar cosas nuevas y elegir aquellas que más les gusten y la toma de conciencia de una *Nueva definición de éxito*, donde entiendan que lo importante no es derrotar al compañero o

vencerle a toda costa sino alcanzar los objetivos, pasarlo bien con los amigos disfrutando de su compañía o esforzarse sin venirse a bajo cuando algo no sale bien a la primera.

Entre las estrategias que se utilizan en este nivel podemos destacar: la invitación a realizar actividades nuevas mostrándoles los beneficios personales que les aportan, el reto a aumentar el ritmo o la intensidad de la actividad que ya están realizando, el registro de las marcas y los progresos realizados en cuadernos de campo, la creación de escalas de intensidad en los ejercicios y la utilización de refuerzos positivos como premios y regalos...

NIVEL 3.- AUTODIRECCIÓN SIN SUPERVISIÓN DIRECTA. PLANIFICA Y CUMPLE TUS PROGRAMAS.

Este nivel busca algo más que la simple participación del alumno en las actividades de clase que plantea el profesor. Su objetivo es que los alumnos a través de un proceso de introspección analicen cuáles son sus capacidades, preferencias e intereses personales para que tomen conciencia de las actividades que les gustaría realizar y en función de ellas realizar sus propios proyectos.

Este nivel necesita del conocimiento por parte del alumno de unas bases mínimas sobre la actividad física y el deporte para poder planificar y evaluar sus programas, y de la autodisciplina suficiente para poder llevar a la práctica su proyecto sin dejarse llevar fundamentalmente por el condicionante externo de la presión del grupo.

Los aspectos claves que se trabajan en este nivel son el desarrollo de un *conciencia de futuro* a través del planteamiento de objetivos a corto, medio y largo plazo, la responsabilidad de *crear sus propios proyectos o programaciones* en función de sus intereses y la *identificación de sus necesidades como algo distinto de la opinión de los demás*, poniendo énfasis en ser uno mismo y desarrollar los talentos personales.

Entre las estrategias prácticas que se aplican en este nivel destacan: ofrecer a los alumnos un tiempo personal para que desarrollen sus proyectos reduciendo o aumentando este tiempo en función de cómo va funcionando esta estrategia, plantearles la posibilidad de elaborar circuitos donde ellos proponen los ejercicios a realizar en cada estación, el análisis de sus puntos débiles para realizar los ejercicios que les ayuden a compensarlos...

NIVEL 4.- PREOCUPACIÓN Y AYUDA A LOS DEMÁS. EMPATÍA.

Este nivel se centra en el desarrollo de la Responsabilidad Social y tiene como objetivo el desarrollo de las habilidades de relación interpersonal del alumno, estrechamente relacionado con el valor de la empatía.

A través de diferentes estrategias se enseña al alumno a ponerse en el lugar de sus compañeros para que tomen conciencia de que también tienen necesidades y sentimientos como ellos.

Las estrategias que se utilizan principalmente en este nivel son: la enseñanza recíproca en cuanto a que sean los propios alumnos los que tienen que informar a sus compañeros de cómo están realizando las actividades, el establecimiento de situaciones que obligan a los alumnos a asumir roles de responsabilidad como actuar de ayudante del profesor, mediador en conflictos y proyectos de servicio como el cuidado de chicos más jóvenes en edad que ellos, ejerciendo labores de profesor.

NIVEL 5.- APLICAR TODO LO VISTO FUERA DEL PROGRAMA.

Este nivel que tiene como objetivo que los alumnos sean capaces trasladar y aplicar todo lo que han aprendido en el programa en los demás aspectos de su vida (en la escuela, en casa, en la calle...).

Como podemos entender, es el nivel más importante de todos los que se han explicado porque refleja la idea esencial del modelo de Hellison donde se considera que la actividad física y el deporte tan sólo constituyen un medio para conseguir un fin: la educación en valores y la transformación de actitudes de estos jóvenes.

2.3.3.- PUESTA EN PRÁCTICA DEL MODELO.-

A la hora de poner en práctica el Modelo en clase Hellison define los siguientes pasos que se tienen que seguir:

- I) FACILITAR LA COMPRENSIÓN DE LOS NIVELES DEL MODELO A LOS ALUMNOS.**

En primer lugar se debe familiarizar a los alumnos con el Modelo y hacerles conscientes de los objetivos que persigue cada uno de los niveles de intervención con el fin de reducir el riesgo de rechazo que supondría una aplicación directa.

El autor señala que la mejor forma de hacerlo es introduciendo el Modelo de forma progresiva en las clases para no alterar mucho su funcionamiento, a través del diálogo y la reflexión con los alumnos, utilizando principalmente las siguientes estrategias:

- *Murales explicativos:* Realizando murales en clase con el fin de familiarizar a los alumnos con niveles del Modelo, donde se describan los objetivos que persigue cada nivel así como los comportamientos que engloban.

- *A través de la reflexión sobre sucesos de clase:* Aprovechando el final de la clase o cuando surge alguna conflicto para establecer una reflexión con los alumnos relacionando el suceso con los niveles del Modelo para que entiendan mejor su significado o utilizando un cuaderno de campo donde los alumnos tengan que escribir alguna línea donde expliquen qué significa para ellos cada nivel.

II) APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE CADA NIVEL EN LAS ACTIVIDADES DE CLASE. NIVELES EN ACCIÓN.

Que los alumnos tomen conciencia del significado de los niveles es el primer paso; después hay que acompañarlo a través de la experiencia práctica para que asimilen

de verdad los valores que pretendemos enseñar. Esta fase implica la utilización de las diferentes estrategias prácticas que hemos explicado en cada nivel.

III) TOMA DE DECISIONES PERSONALES Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

Según Hellison se debe apoyar cada estrategia del Modelo enfrentando al alumno a situaciones donde se les ofrezcan diferentes alternativas o tenga que buscar la solución a distintos problemas para potenciar la toma de decisiones personales que le hagan madurar.

IV) ESTRATEGIAS DE REFUERZO.

A la hora de poner en práctica su Modelo, además de todos los pasos que hemos desarrollado anteriormente Hellison se apoya constantemente en las siguientes Estrategias de Refuerzo:

- Tiempos de Reflexión.

La finalidad de esta estrategia es que los alumnos evalúen su implicación y compromiso en el Modelo a través de la autoreflexión. Al final o al principio de clase se obliga a los alumnos a través de cuestionarios, diarios, planillas de control, etc., a examinar sus conductas y actitudes en clase, lo que piensan, lo que sienten, lo que hacen y por qué lo hacen...

- Encuentros de Grupo.

Hellison utiliza esta estrategia con el objetivo de compartir decisiones en grupo para mostrarles que pueden cambiar aspectos de clase a través del acuerdo entre todos. Se puede realizar en grupos pequeños o con toda la clase y se establecen siempre que se considere importante durante el desarrollo de las actividades o bien al final de la clase.

Los temas a tratar pueden ser la discusión de los problemas que se presentan en clase para buscar soluciones, el establecimiento de reglas en clase, las mejoras que podríamos introducir en el programa para que funcionen mejor, sus sentimientos y opiniones sobre las actividades...

- Tiempos de Consejo.

Durante el desarrollo del Modelo es esencial tener reuniones personales con cada alumno para mejorar nuestra relación con él y conocer cuales son sus sentimientos y opiniones sobre el funcionamiento de las clases y los niveles., resolviendo los posibles problemas que pudiese tener.