



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y
SOCIALES**

**ESCUELA, FAMILIA Y LA INFLUENCIA
DEPORTIVA**

Autor/a: Pedro José Redondo Santamaría

Director/a: Virginia Cagigal De Gregorio

Madrid 2019/2020

ÍNDICE

Resumen.....	3
1 La relación familia-escuela.....	4
2 La participación de las familias en el ámbito escolar.....	9
3 Familia y deporte.....	14
3.1 Padres, madres y actividad deportiva.....	14
3.2 Familia, hermanos y actividad deportiva.....	16
3.3 Abandono deportivo y adolescencia.....	17
4 Deporte y escuela.....	18
4.1 Deporte como medio educativo.....	19
4.2 Deporte y conductas sociales.....	19
4.3 Deporte escolar, competición y rendimiento académico.....	20
5 Conclusiones.....	23
6 Referencias bibliográficas:.....	26

Resumen.

El objetivo de este trabajo es recopilar y organizar la información publicada hasta la fecha sobre la relación entre los dos agentes de socialización más influyentes en el niño (familia y escuela), la evolución que ha experimentado esta relación a lo largo de los años y las demandas colaborativas actuales entre estos dos sistemas. Adicionalmente, se tienen en consideración la influencia del deporte como vehículo socializador, los beneficios que trae consigo su práctica y las repercusiones de incorporar la actividad deportiva tanto en el ámbito familiar como en el escolar. El trabajo se estructura en tres secciones: en primer lugar, se analizan las relaciones entre la familia y la escuela, a continuación, las relaciones entre la familia y el deporte, y, finalmente, se examinan las relaciones entre el deporte y la escuela, con el propósito de señalar cuales son los factores que contribuyen a la construcción de una relación positiva en cada una de estas conexiones, facilitando el desarrollo integral del niño.

Palabras clave: Socialización, familia, escuela, deporte, desarrollo integral.

Abstract.

The aim of this work is to collect and organize the information published, until now, about the two most relevant socialization agents in the child's life; family and school, along with the evolution that this relationship has undergone throughout the years and the collaborative demands between the two systems. Moreover, the influence of sport as a socializing vehicle will be considered, the benefits extracted from its practice and the repercussions the practice of a sport can have on the family and school systems. The project is organized into three separate sections; Firstly, the relations between family and school, followed by the relations between family and sport, and lastly the relations between sport and school will be analyzed. The aim of the project will be to demonstrate which factors contribute to the construction of a positive relation in each of these connections, facilitating the integral development of the child.

Key words: Socialization, family, school, sport, integral development.

1 La relación familia-escuela

La familia y la escuela son los dos agentes de socialización más determinantes para el niño. Son dos sistemas diferentes, pero tienen como objetivo común el desarrollo integral del menor a través de la educación. Según Cagigal (2010), la educación de los hijos es la tarea principal de los padres y la educación de los alumnos es la tarea principal de los profesores; por lo tanto, familia y escuela están fuertemente vinculadas a través de este objetivo común y, como consecuencia de ello, se hace necesaria la actuación conjunta de ambas para abordar, de forma integral, la educación del hijo/alumno.

Familia y escuela son responsables del proceso educativo y, por tanto, al tener un objetivo común, la tarea educativa se convierte en una tarea compartida. Es relevante, por tanto, que se tiendan canales de comunicación entre ambos y acciones coordinadas de manera conjunta a fin de alcanzar el deseado desarrollo integral: intelectual, emocional y social del niño en las mejores condiciones (Cabrera, 2009).

La familia y la escuela son los dos sistemas más importantes de los que el niño forma parte y, como tal, serán los pilares fundamentales para incorporarse a la sociedad y a la vida adulta (Cagigal, 2003). Por lo tanto, la conexión familia-escuela es esencial ya que ambos poseen una responsabilidad conjunta: el desarrollo integral del niño a través de la educación. Esta educación comienza primeramente en la familia, siendo, por lo tanto, el primer agente socializador (Gervilla, 2003), y extendiéndose, más adelante, a la escuela, ampliando así el contexto social en el que se desarrolla el niño.

Entre las tareas conjuntas destaca la transmisión de una serie de normas, valores y costumbres (Cabrera, 2009). En la sociedad, la educación familiar y escolar es determinante para la adquisición de aprendizajes, comportamientos y conductas del niño, por lo que es evidente que la colaboración entre la familia y la escuela es de suma importancia y, por consiguiente, una mala conexión entre ambos sistemas supondrá que la tarea educativa no podrá ofrecer su potencial con las carencias en el desarrollo integral del niño que eso puede conllevar.

Los estudios e investigaciones muestran los beneficios que tiene establecer vías de comunicación y colaboración entre la familia y la escuela. Esto hará que el proceso educativo del niño sea un proyecto común y consensuado entre ambos sistemas (Álvarez, Aguirre y Vaca, 2010, cit. por Ceballos y Saiz, 2019). Esta colaboración potenciará la

experiencia educativa del niño, así como un desarrollo personal, social y académico (Comisión Europea, 2000, cit. por Ceballos y Saiz, 2019). Los estudios sobre la participación de padres en la vida escolar de sus hijos, corroboran que una implicación activa de los progenitores, produce en los menores un aumento de su autoestima, rendimiento académico, mejora de las relaciones sociales y una actitud más positiva de los padres hacia la escuela (Cabrera, 2009).

Es importante mencionar, a que, a pesar de los beneficios que aporta la buena conexión entre escuela y familia basada en el apoyo mutuo y la colaboración, la realidad nos muestra que esta relación entre ambos sistemas se percibe como conflictiva y distante (Garreta, 2008), lo cual se puede deber a la complejidad de la relación ya que se trata de contextos educativos con diferente vinculación al niño, demandas, expectativas y estructuras, lo que puede generar desencuentro, distanciamiento e incluso enfrentamiento (Álvarez et al., 2010, cit. por Ceballos y Saiz, 2019).

Para entender la conflictividad entre estos sistemas hay que recordar que tanto la familia como la escuela han sufrido cambios en las últimas décadas de una forma muy vertiginosa. Vamos a pasar a continuación a explicar de qué forma.

En el caso de la familia, ésta ha ido perdiendo funciones a la vez que se han producido cambios adaptativos en la sociedad, tales como una disminución del número de miembros y un mayor distanciamiento relacional y emocional (Rodríguez, 2017). El sociólogo Requena (1992) denomina a este proceso de pérdida de funciones y cambio de forma en las familias como “eclipse de la razón doméstica”. Además, los cambios acaecidos en las últimas décadas debidos a factores políticos, sociales, económicos y culturales han supuesto una transformación del concepto tradicional de familia, dando lugar al surgimiento de múltiples realidades familiares. Ahondando en esta realidad, Berger (2006) identifica en la actualidad distintas estructuras familiares según se indica a continuación:

- Familias biparentales: la familia nuclear, formada por un padre, una madre e hijos biológicos; la familia de padrastros, formada por padres divorciados; familias mezcladas, que son una familia de padrastros que incluyen hijos de relaciones anteriores y la actual; familias adoptivas; familia polígama, la cual no es muy habitual en España.

- Familias monoparentales: madres solteras, divorciadas o no casadas; padres solteros, divorciados o no casados.
- Familias especiales: familias extendidas, formadas por padres, hijos y abuelos; familias de abuelos solos; familias homosexuales; familias de acogida, que por lo general son de carácter temporal.

A estas nuevas estructuras familiares hay que sumarle una serie de cambios demográficos como una reproducción más tardía o una esperanza de vida mayor; y también cambios de valores e ideológicos tales como la modificación de los roles dentro de la familia, la visión de que el matrimonio no es para siempre y la incorporación de la mujer al mundo laboral, lo cual supuso la creación de instituciones de carácter asistencial y educativo para suplir el papel pasado de la madre que ahora trabaja en vez de quedarse en casa. Además, en la sociedad actual tan competitiva, consumista y capitalista, el tiempo que se le dedica a la familia se ve reducido en gran medida, lo que repercute directamente en las funciones que antes la familia desarrollaba (De León, 2011). Todos estos cambios determinan que en la actualidad coexistan una diversidad de tipologías familiares en un mismo contexto y una falta de referencia educativa. Pasamos de un modelo educativo autoritario, en el que los roles y la estructura familiar estaban muy marcados, a un modelo educativo falto de claridad en el que conviven muchos modelos y donde las realidades familiares son muy diversas (Cagigal, 2003).

Para la escuela, la aparición de familias diversas, diferentes en estructura y realidades, implica la necesidad de dar respuesta a estas situaciones, pero, por falta de conocimiento, a veces se ven incapaces de ello. En el pasado, la familia se encargaba de la educación de los hijos, y la función educativa de la escuela estaba basada en la adquisición de conocimientos (De León, 2011); sin embargo, la realidad actual demanda que los centros escolares actúen, no solo como educadores en conocimiento, sino que asuman una mayor responsabilidad en cuanto a la educación de los alumnos, debido especialmente a la incorporación de la mujer al trabajo y a las largas jornadas laborales, lo que supone que los hijos pasen más horas en el centro educativo y desde edades más tempranas, por lo que la responsabilidad de los docentes en el proceso educacional del niño aumenta (Megías, 2006, cit. por De León, 2011). Esta realidad actual es la que pone de manifiesto la necesidad de colaboración entre la familia y la escuela.

La falta de colaboración es un factor clave en la aparición de conflictos entre el sistema familiar y el sistema escolar. Según Cagigal (2003 y 2010), existen una serie de aspectos que dificultan el encuentro y la colaboración entre ambos sistemas tales como la organización jerárquica de los sistemas, las reglas según las que se organizan, el sistema de creencias y la cultura.

La **organización jerárquica** es un factor estructural; en ambos sistemas existen límites internos, como el nivel jerárquico dentro del sistema, y límites externos; a la hora de pretender conectar ambos sistemas, los límites por los que se rigen cada uno de ellos entrarán en conflicto. Los profesores poseen autoridad sobre el alumno y los padres sobre el hijo y esto supone que ambas autoridades puedan no respetar la jerarquía del otro. Además, como se ha comentado anteriormente, existe un nivel jerárquico dentro de ambos sistemas lo que supone limitaciones de poder. Por ejemplo, en el caso de la jerarquía familiar, si solo acude un padre a la reunión con el tutor y es el que no ha acudido quien posee mayor jerarquía dentro de la familia, es probable que los acuerdos que se hayan llevado a cabo dentro de la reunión con el tutor se cuestionen. Respecto a la jerarquía escolar, también existen unos niveles jerárquicos que es posible que impidan al tutor poseer el mayor nivel jerárquico en su clase y en los alumnos, ya que se encuentra dentro de unas estructuras en las que su posición está condicionada por otros niveles más altos dentro de la jerarquía escolar.

Otro de los aspectos importantes en las dificultades de encuentro sería el **sistema de reglas** mediante el que se organizan ambos sistemas, siendo las reglas un factor de proceso. En el caso familiar, debido a la evolución social sufrida en los últimos años, se ha pasado de un modelo educativo autoritario a otros modelos caracterizados por su permisividad y, en algunos casos negligencia, imperando en la actualidad en estilo educativo familiar con pocas reglas en lo que se refiere a la conducta del hijo. En la escuela ha ocurrido algo parecido, por lo que no existe un patrón educativo común para la educación escolar, habiendo escuelas con sistemas de reglas de carácter autoritario y otras con un carácter mucho más permisivo. Es por este motivo de inexistencia de un patrón general de estilo educativo escolar por el que las familias han de elegir escuelas que coincidan con sus intereses y con el estilo educativo que ellos han implementado en el ámbito familiar, ya que, un diferente sistema de reglas en casa y en la escuela puede

suponer para el niño un conflicto de lealtades a la hora de integrar las reglas mediante las que se va a regir. (Dare, 1982, cit. por Cagigal 2003).

En relación a los aspectos denominados **sistema de creencias** y **cultura**, el primero es el que da sentido a la conducta individual y el segundo son las creencias compartidas por un mismo sistema, por lo tanto, los padres y los profesores pueden tener diferentes perspectivas sobre un tema en concreto según sus creencias y la cultura del sistema de la que forman parte.

Las **implicaciones emocionales** son un factor de importancia para explicar las dificultades en la colaboración; estas implicaciones en relación con el niño son necesariamente diferentes entre padres y profesores. El problema puede surgir cuando los padres piensan que su hijo no es lo suficientemente apreciado por el sistema escolar o que los profesores piensen que la implicación parental es excesiva.

Cabrera (2009) destaca otras posibles causas del desencuentro entre la familia y la escuela. Por un lado, están las causas debido a la familia y por otro las causas debido a la escuela. Respecto al primer sistema mencionado, el autor enfatiza en la falta de colaboración por parte de las familias, unas porque no se sienten capaces de colaborar en nada, otras por ignorancia acerca de en qué pueden colaborar; la falta de tiempo es otra causa; la voluntad de colaborar, pero inhibirse por el pensamiento de que esa labor no le corresponde es otra más; y por último, también existiría la falta de interés o de indiferencia. En relación con las causas de la escuela encontramos la falta de tiempo; la creencia autosuficiente del profesor de que los padres no pueden aportarle nada en su tarea educativa; la pérdida de protagonismo que cree que tendría en el proceso educativo del alumno ante la presencia de los padres; y para finalizar, el haber vivenciado con anterioridad experiencias negativas en el intento de colaboración con las familias.

Por su parte, González y Bernad (2015, citado por Ceballos y Saiz, 2019) determinan que es precisamente la experiencia previa que ha tenido la familia al colaborar con la escuela la que proporcionará unas expectativas acerca del papel que tienen que tomar respecto a la educación escolar de sus hijos; por lo tanto, las experiencias previas influirán tanto en la escuela como en las familias a la hora de colaborar en un futuro. Debido a estas experiencias vividas, Llevot y Bernad (2015, cit. por Ceballos y Saiz, 2019) recalcan que familias con experiencias positivas pasadas será más probable que tengan una actitud

colaboradora con el centro mediante su implicación en la gestión escolar, la facilitación de espacios de comunicación y la participación en actividades escolares. Lara-Ramos (2008, cit. por Ceballos y Saiz, 2019) destaca ciertas actitudes no colaborativas de la familia, tales como no acudir al centro, la delegación de la educación del hijo a la escuela, la falta de tiempo para acudir o no mostrarse activo en la relación padre-profesor acudiendo al encuentro únicamente por la llamada del tutor.

2 La participación de las familias en el ámbito escolar

Ya hemos señalado las causas que pueden provocar la falta de colaboración entre la familia y la escuela, además de explicar cómo los cambios sucedidos en las últimas décadas han supuesto que los roles y los límites de estas instituciones sean más confusos y menos delimitados que en el pasado. Pero es precisamente esta nueva disposición la que exige la colaboración entre estos dos sistemas para poder definir cuáles son las funciones que les compete a cada una para el desarrollo integral del niño. En esta necesidad de colaboración destaca la importancia de la participación familiar en la escuela, ya que, según Bolívar (2006) es una necesidad que las familias se impliquen en el centro escolar porque son las máximas responsables de la educación de sus hijos.

Como explica Sarramona (2002, cit. por De León, 2011) son los padres los responsables de los hijos, no solo morales sino también legales; y esta responsabilidad que les compete a ellos no debe ser ejecutada por la escuela. Es este deber de máxima responsabilidad de los padres lo que determina la imperante necesidad de participación familiar en el ámbito escolar. De hecho, la teoría ecológica del modelo de Bronfenbrenner (1987) señala que es precisamente la conexión entre los contextos en los que se mueve el niño lo que influye en su desarrollo, por lo que la participación de la familia es de suma importancia.

Con relación a la participación, Macbeth y García-Bacete (1989 y 2003, cit. por De León, 2011) apuntan a las razones por las que es necesaria una implicación de la familia en la educación escolar: los profesores son también educadores de los hijos; por lo tanto se necesita colaboración para que ambas realidades educativas mantengan una misma línea. Otra razón es la de que los profesores puedan compensar las posibles deficiencias o puntos débiles que presentan determinadas educaciones familiares y, por último, cabe destacar que, hay estudios que muestran que la implicación familiar y el apoyo mostrado

por las escuelas a los padres favorece al rendimiento académico del hijo (Pérez, 2004 y Epstein, 1997, cit. por De León, 2011).

La participación de las familias no solo es beneficiosa, sino que es un derecho desde la Constitución en el año 1978. En el artículo 27.7 se promueve la participación de las familias en las instituciones educativas, “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”. La ley educativa actual (LOE) define que, para conseguir una educación de calidad es necesario un esfuerzo entre alumnos, padres, profesores, centros e instituciones a través de la participación educativa conjunta. Además, debemos destacar que la LOE defiende y regula la participación familiar en la gestión escolar a través de los Consejos Escolares. En 2017, Prados recoge el encuentro entre los Consejos Escolares de las diferentes comunidades autónomas españolas en 2015; en esta reunión se pretendía afrontar soluciones ante el aislamiento educativo tanto de familia y escuelas y los perjuicios de no colaborar, asumiendo que la participación familiar es un elemento esencial en la calidad educativa, ya que se relaciona directamente con los logros educativos. En este encuentro se evidenció que los programas y estrategias que se aplicaban para lograr la participación familiar no estaban enfocadas correctamente, y que generalmente estas acciones se diseñaban “desde las escuelas, sin tener en cuenta los intereses, necesidades y opiniones de las familias, y fomentan la participación de las mismas únicamente en cuestiones de importancia menor sin reconocer la diversidad del colectivo familiar, aspecto este esencial para entender sus posibilidades de participación”. Ante estas estrategias aparentemente erróneas, se consensua una serie de iniciativas para favorecer la participación, en base a la premisa de que un mayor reconocimiento político de la familia es garantía de éxito en las relaciones familia-escuela. Entre estas iniciativas nos encontramos con tutorías activas, participación de las familias en las aulas, gestión por parte de las familias de los recursos personales y materiales del centro o creación de asociaciones en el departamento de orientación.

Cabrera (2009) distingue tres tipos de estrategias de colaboración: las que se realizan en el **aula**, como por ejemplo las actividades extraescolares; las que se realizan en **casa**, como puede ser el apoyo en la realización de las tareas escolares del hijo; y, como ya hemos comentado en líneas anteriores, las que se realizan en el **centro** (los **consejos**

escolares son un ejemplo de estas estrategias de participación, así como las escuelas de padres y madres, o el AMPA).

El AMPA es un espacio creado por padres y madres con el objetivo de favorecer sus intereses respecto a los hijos en el centro escolar. Bernad y Llevot (2016) distinguen entre sus funciones, la comunicación con el centro escolar para determinar las necesidades e intereses tanto de las familias como de la escuela y así poder llegar a consensos con el objetivo de favorecer la educación de los hijos/alumnos. La comunicación también se establece con las familias para señalar las preocupaciones de éstas y defender sus intereses. Por otro lado, el AMPA se encarga del apoyo material del centro como pueden ser los libros para cada curso o el material deportivo utilizado en el centro. Importante también es la gestión de los servicios que se ofrecen en la escuela, un ejemplo sería el comedor o las actividades extraescolares. Para terminar, el AMPA también participa en la gestión de las escuelas a través del Consejo Escolar, en el que tienen representación. Garreta (2012), citado por Bernad y LLevot (2016) señala que un buen funcionamiento de las AMPA es un elemento que favorece la participación de la familia, sin embargo, la realidad es que no son muchas las familias que aprecian su función y la perciben generalmente como un surtidor de servicios y no como una oportunidad dinámica de participación. Para que esto ocurra es necesario un cambio en la acción y la búsqueda de estrategias para poder entablar canales de comunicación con las familias y que éstas quieran tomar parte. Cabrera (2009) apunta a la creación de AMPAS más centradas en la práctica y ejecución de las acciones, es decir, más pragmáticas; que tengan objetivos muy definidos además de no suponer mucho tiempo ya que los padres no disponen de éste en abundancia. Unas AMPAS mucho más definidas y concretas es posible que susciten un verdadero interés en los padres.

Las **Escuelas de Padres y Madres** también son otra forma de participación de la familia en el centro educativo. En estos espacios se produce un intercambio de experiencias entre padres y es esta comunicación entre ellos la que proporciona herramientas para mejorar sus recursos. Se busca que los padres obtengan una mayor seguridad en el desempeño de sus tareas educativas y que, a través de la comunicación, favorezcan el desarrollo de sus hijos. El propósito final es que los padres adquieran una serie de conocimientos y actitudes que les faciliten realizar su función educativa y fomenten el aprendizaje mediante el intercambio de experiencias personales (Cabrera, 2009).

Una vez destacados los diferentes procedimientos de participación de la familia mediante su implicación con el centro, vamos a centrarnos en la relación directa entre padres y profesores. Como ya hemos señalado en líneas anteriores, el papel de los padres en el proceso educativo de su hijo es fundamental y la colaboración de la familia con la escuela es un elemento que beneficia al desarrollo integral del niño.

Según García-Bacete (2006, cit. por De León, 2011) los profesores reclaman que para que se establezca esa colaboración tan deseada han de ser los padres quienes se pongan en contacto con ellos. Esta reclamación por parte del profesorado es contraria a lo que proponen autores como Cagigal (2003) y De León, (2011) que señalan a los profesores como los responsables de que el contacto padres-profesor se produzca. Cagigal (2003), desde el modelo sistémico, pone el foco en la responsabilidad de los profesores como elemento de cambio, ya que considera que éstos poseen más formación y acceso a recursos para la consecución de cambios que los propios padres. Para De León (2011) los profesores tienen que invitar a las familias a que formen parte de su trabajo y mostrarles que la participación no ha de darse únicamente en actividades de gestión escolar como el AMPA, sino que tienen que adquirir un protagonismo en la organización diaria de su hijo y siendo partícipes de los aprendizajes del hijo. Uno de los mayores problemas que acusan los padres es la falta de tiempo; sin embargo, los profesores tienen que concienciar a los padres que no es tan importante la cantidad de tiempo que se dedique sino la calidad de ese tiempo que tengan disponible. Para conseguir una educación de calidad hay tres requisitos indispensables según Chiu y Díaz-Aguado (2004 y 2006, cit. por De León 2011): un afecto incondicional, un cuidado acorde a las necesidades de las etapas en las que se desarrolle el niño y una disciplina consistente que le favorezca al control conductual.

Cagigal (2003), considera ciertas actitudes que el profesor puede potenciar para facilitar la colaboración con la familia, para ello sigue las propuestas para el cambio eficaz citadas por Navarro y Góngora (1992, cit. por Cagigal, 2003).

Primeramente, actitudes relacionadas con la estimulación de los recursos de la familia: pedirles ayuda considerando que son las personas que mejor conocen a su hijo, es decir, crear una “alianza de expertos”; realizar una escucha activa con los padres e incorporar la información que ellos aporten en el análisis explicativo del profesor, de esta forma los

padres, al sentirse escuchados, es más probable que colaboren y no tendrían miedo a las propuestas.

Por otro lado, se debe convocar a ambos padres para hacerles entender que ambos son importantes; además los niveles jerárquicos dentro del propio sistema familiar pueden suponer que el que no acuda pueda cuestionar los acuerdos a los que se haya llegado. También adquiere importancia la manera en la que se organice el tiempo de conversación; el profesor ha de favorecer los espacios de encuentro y el dialogo regular con la familia. Los profesores tienen que reforzar la importancia del papel que tiene tanto la familia como el propio menor pero potenciando el mayor nivel jerárquico de los padres en el sistema familiar, promoviendo un estilo educativo democrático que, según Baumrind (1991, cit. por Cagigal, 2003), es el más adecuado para el desarrollo integral del hijo.

Otro aspecto importante es poner énfasis en los cambios llevados a cabo por el menor, dándoles la importancia que merecen. Por último, los educadores deben enfatizar en economizar el esfuerzo, para ello es necesario adoptar actitudes como: no pretender intervenir en el sistema de creencias familiar sino mantenerse neutral; dar importancia a los pequeños cambios que no sean de suma urgencia ya que así los padres y el menor podrán ir confiando poco a poco pero cada vez más en los recursos que poseen; tener una perspectiva realista de las posibilidades de cambio; contemplar tanto las dificultades como las fortalezas; y a partir de un conocimiento pleno de lo que hay, formar una perspectiva realista.

Los docentes han de tener una actitud abierta y cercana; los padres y los maestros que se “encuentran” facilitarán la colaboración, pero en este encuentro se tienen que definir los roles y los límites de cada sistema. Buscamos la colaboración entre ambos, sí, pero hay que recalcar que cada sistema es autónomo y responsable de forma diferente y es, de esta forma, cuando los roles de cada uno están claros, que se da la posibilidad de colaboración entre familia y escuela. Esto permitirá a ambos beneficiarse del otro para conseguir que el niño desarrolle habilidades tanto personales como sociales que le permitan adaptarse y crecer en la sociedad a la que pertenece de forma satisfactoria siendo el objetivo final el desarrollo integral.

3 Familia y deporte

Los beneficios de la actividad física son ampliamente reconocidos como por ejemplo: el descenso en el riesgo de enfermedad patológica, ansiedad y depresión; el fortalecimiento de la autoestima; y la mejora a nivel psicosocial (ACSM, 2000, cit. por Ramírez, Vinaccia y Suárez, 2004). Además, en 1986 la Organización Mundial de la Salud (OMS) señaló que la actividad deportiva influye positivamente en la salud física, emocional y social, lo que supone una mejora en la calidad de vida de las personas (Ramírez et al., 2004).

La familia y la escuela son los dos agentes de socialización más importantes en la etapa infantil. La práctica deportiva es un vehículo para facilitar la socialización. Para Dorsh, Smith y McDonough (2009, cit. por Lorenzo, Cubero, López y Hertting, 2017) la práctica deportiva contribuye a la socialización del niño mediante el aprendizaje de competencias, normas y valores que le conducirán al cumplimiento de roles sociales presentes y futuros.

3.1 Padres, madres y actividad deportiva

Los padres son la máxima influencia en el comienzo de la experiencia deportiva de los hijos (Greendorfer y Lewko, 1978, cit. por Lorenzo et al., 2017); por ello es muy importante que sean conscientes de la responsabilidad que tienen, los niños se encuentran en una etapa formativa a nivel deportivo y educativo y , por lo tanto, los padres van a tener la máxima responsabilidad de enseñar a sus hijos una serie de cualidades como la tolerancia a la frustración y el trabajo en grupo, las cuales los niños necesitan aprender para poder desarrollarse satisfactoriamente en estas áreas. A esta necesidad formativa hay que añadir el apoyo mostrado; Jowett y Timson-Katchis (2005, cit. por Lorenzo et al., 2017) relacionan la cantidad y calidad de la práctica deportiva del niño con el apoyo emocional mostrado por los padres. La importancia del apoyo familiar se ve reflejada también en las investigaciones de Edwarson y Gorely (2010, cit. por García-Moya, Moreno, Rivera, Ramos y Jiménez-Iglesias, 2011) que destacan, no solo una relación positiva entre práctica deportiva regular y apoyo de los padres, sino que añaden que la práctica deportiva está relacionada también con una actitud positiva de los padres hacia el deporte y el apoyo instrumental, como por ejemplo el pago de las cuotas o la facilitación de transporte.

Uno de los aspectos a tener más en cuenta es la importancia que tienen los padres como modelo de referencia. Bandura y Walters (2002) señalan un tipo de aprendizaje que surge

a través de la imitación de la conducta ejecutada por un modelo de referencia para la persona, aprendizaje vicario. Extrapolando este aprendizaje al tema en cuestión, si los padres son la máxima influencia en el inicio de la práctica deportiva de los hijos, hay que considerar que las actitudes que estos muestran en relación al deporte practicado por sus hijos y lo que los niños ven y escuchan de sus padres será un factor clave para que el niño se disponga más o menos a realizar esta actividad.

En 2007, Torregrosa, Cruz, Sousa, Viladrich, Villamarín, García-Mas y Palou realizaron un estudio para evaluar la relación entre la influencia de los padres y el compromiso de los hijos en actividades deportivas. Los resultados señalaron que la implicación de los padres influye definitivamente en el compromiso deportivo del hijo, sin embargo, destacan que el hecho de que los padres influyan en el compromiso deportivo no significa que esa influencia sea exclusivamente positiva, sino que también puede perjudicar. Para realizar esta investigación, los autores se basaron en el modelo de expectativas y el modelo de motivación de competencias (Eccles y Harold, 1991; Harter, 1978, citados por Torregrosa et al., 2007). El primero enfatiza en la evolución de la influencia de los padres con el paso del tiempo y el segundo señala el deseo innato de los niños en sentirse competentes, siendo el feedback paterno influencia para el refuerzo del proceso competente.

La figura parental por lo tanto, puede beneficiar y perjudicar al desarrollo deportivo e integral del menor. En 2003, Roffé distingue a tres tipos de padres respecto al deporte de su hijo: padres indiferentes (no se involucran), padres equilibrados y padres sobreprotectores (no permiten autonomía del hijo, presionan y juzgan). Muchos padres contribuyen eficazmente al desarrollo del niño, pero desafortunadamente hay otros que ejercen una influencia negativa. El padre que Roffé clasifica como sobreprotector sería un ejemplo de ello, privando a los niños de determinados beneficios derivados de una buena práctica deportiva, como por ejemplo la diversión (O'Rourke, Smith, Smoll y Cumming, 2014, cit. por Lorenzo et al., 2017). Por lo tanto, una implicación activa de los padres no beneficia per se al desarrollo deportivo e integral del niño, sino que, como hemos señalado en líneas anteriores, puede suponer beneficios o perjuicios dependiendo de las actitudes de los padres. Torregrosa et al. (2007) destacan que la implicación positiva está relacionada con la percepción de los hijos de una mayor comprensión y apoyo positivo por parte de los padres; mientras que una implicación negativa está

relacionada con una percepción de los hijos de actitudes y comportamientos directivos y críticos de los padres, que el niño percibe como coacciones y una fuente de presión. Según Hellstedt (1995, cit. por Torregrosa et al., 2007) esto supondría un perjuicio para el desarrollo deportivo del hijo, ya que es la implicación positiva con los beneficios que conlleva tales (como la diversión), la que refuerza el compromiso deportivo. Vicente (2005) apunta que los padres deben implicarse en las actividades deportivas de los hijos, ya que la práctica deportiva favorece al desarrollo de virtudes personales, pero este desarrollo solo se llevará a cabo si el comportamiento y actitud de los padres no restringe los beneficios de practicar deporte

3.2 Familia, hermanos y actividad deportiva

Dentro del ámbito familiar encontramos otros factores, además de la figuras parentales, que influyen en la calidad y cantidad de la práctica deportiva. Se ha constatado que el número de hermanos es un elemento que repercute en la práctica deportiva del niño. Las investigaciones señalan que los hijos únicos presentan niveles más altos de ira que los niños que tienen hermanos, además de peores niveles de socialización y un mayor número de agresiones cometidas (Doh, 1999; Tucker y Finkelhor, 2015, citados por González y Pelegrín, 2018); lo cual puede explicarse señalando que en el ámbito familiar los hermanos son estimuladores de las conductas sociales de los niños y por tanto, un niño perteneciente a una familia numerosa podrá ver estimulada su conducta más que un niño con pocos hermanos o un hijo único. La falta de estimulación dificultará el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, provocando aumentos en los niveles de ira, debido a esta falta de habilidades para relacionarse (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Moldes y Rubio, 2007; Piñero, Areñe y Cerezo, 2013, citados por González y Pelegrín, 2018).

Hay que destacar que en el caso de los hijos únicos, es más probable que estos obtengan lo que desean de manera más sencilla, lo que podría suponer que fuesen menos tolerantes a la frustración, la cual ya hemos comentado en líneas anteriores que es una cualidad elemental para beneficiarse de la práctica deportiva; por lo tanto, parece que el número de hermanos es un factor influyente en la socialización llevada a cabo en el ámbito deportivo.

Por otro lado, se ha estudiado la influencia que puede ejercer en la implicación deportiva el nivel adquisitivo familiar. García-Moya et al. (2011) señalan que un alto poder

adquisitivo está relacionado con una mayor implicación del niño en la práctica deportiva, pero no es un factor determinante. El nivel adquisitivo es variable comparativa únicamente si se cumplen una serie de requisitos previos tales como: una actitud positiva de los padres hacia el deporte, apoyo emocional y percibir a los padres como modelo de actividad física; por lo tanto, el nivel adquisitivo es un elemento diferenciador solo entre familias que poseen patrones positivos de cara al deporte.

3.3 Abandono deportivo y adolescencia

Hemos comentado en líneas anteriores que los padres son la influencia más importante en el inicio de la experiencia deportiva del niño, sin embargo, esta influencia va siendo cada vez menor conforme pasan los años siendo la adolescencia el punto crítico. Es en esta etapa cuando la familia deja de ser la referencia en favor del grupo de iguales. Según Lizandra y Peiró (2020), conforme los adolescentes van consolidando sus relaciones sociales a medida que van creciendo, la familia pierde importancia, cediendo el protagonismo al grupo de iguales. Los padres ya no suponen tanta influencia en el niño y la satisfacción que la realización de actividad deportiva con la familia les reportaba se va debilitando, ya no cubren sus intereses, mientras que en el grupo de iguales si encuentran personas afines a sus dilemas y necesidades. En la adolescencia, el establecimiento de relaciones sociales es un elemento determinante en la motivación hacia la práctica de deporte. Uno de los mayores problemas relacionados con la adolescencia en el ámbito deportivo son las altas tasas de **abandono deportivo** (Nuviala y Nuviala, 2003). Menschik, Ahmed, Alexander y Blum (2008, citados por Lizandra y Peiró, 2020) señalan que la adolescencia es una etapa muy importante, ya que se producen cambios relevantes a nivel cognitivo y social, que facilitan la consolidación de unos hábitos determinados que probablemente se mantengan en la edad adulta; por lo tanto, el abandono deportivo supondría que los adolescentes no se viesen beneficiados de las ganancias que supondrían el establecimiento de unos hábitos deportivos tanto a nivel emocional, físico y social.

Isorna, Ruiz y Rial (2012) señalaron en su estudio que el género y la edad son variables predictivas del abandono deportivo. Respecto al género, los resultados apuntaron que el 50% de las chicas adolescentes abandonaban la práctica deportiva, 1 de cada 2; mientras que en el caso de los chicos adolescentes el porcentaje bajaba hasta el 25%, es decir, 1 de cada 4. Estos resultados coinciden con las investigaciones de Nuviala y Nuviala (2003). En relación con la edad, conforme avanza la adolescencia desciende el número de

adolescentes que practican actividades deportivas. Es más sencillo que los adolescentes abandonen el deporte durante los primeros años de la adolescencia que en los años más cercanos a la etapa adulta. Estos resultados coinciden con lo mencionado en líneas anteriores por Menschik et al. (2008, cit. por Lizandra y Peiró, 2020) sobre el establecimiento de hábitos. Si los adolescentes mantienen unas prácticas deportivas regulares a lo largo de la adolescencia, etapa donde se producen muchos cambios, el hábito se fortalecerá. Por lo tanto, es más probable que un chico de 14 años abandone la actividad deportiva que uno de 18 (asumiendo que el de 18 ha realizado una actividad deportiva regular hasta ahora). Bien es cierto que en la etapa adulta se produce un descenso de práctica deportiva, siendo la falta de tiempo el argumento principal para su no realización. Sin embargo Cantera y Devis (2002, cit. por Isorna et al., 2012) indican que es más probable que un adulto no deportista se plantee la práctica deportiva si realizó esta actividad de forma regular durante su infancia y adolescencia. Por tanto la práctica deportiva en la etapa adolescente facilitará la realización de actividad deportiva en edad adulta aunque se haya abandonado durante un tiempo.

El género y la edad son variables predictivas del abandono deportivo en la adolescencia, pero no son los únicos elementos que influyen en el abandono y es que, aunque ya hemos comentado que en la adolescencia la familia pierde su importancia frente al grupo de iguales, eso no significa que carezcan de ella. Tal y como apuntan Romero, Garrido y Zagalaz (2009) y Anderssen & Wold (1992, cit. por Isorna et al., 2013), las familias en las que los padres realizan algún tipo de actividad deportiva tienen un porcentaje significativamente más bajo de abandono deportivo de los hijos, que las que no realizan actividad deportiva alguna; y según apunta Sallis, Prochaska y Taylor (2000, cit. por Isorna et al., 2013) lo mismo ocurre en relación con los hermanos. Por lo tanto, la práctica de actividad física por parte de los miembros de la familia es también una variable que puede predecir el abandono deportivo.

4 Deporte y escuela

Para que el deporte tenga cabida en el ámbito escolar tiene que ser una herramienta educativa. Ya hemos comentado en líneas anteriores el valor que puede aportar el deporte en cuanto al desarrollo integral del niño se refiere. La educación tiene como objetivo final el desarrollo íntegro del alumno por lo tanto ambos comparten objetivo, lo cual es un buen comienzo.

4.1 Deporte como medio educativo

Hay que tener en cuenta que el deporte per se no es educativo, por lo tanto, habrá que dotarle de una serie de cualidades que le permitan obtener ese carácter formativo (Fraile, 1997; Feu, 2000 ; Giménez & Castillo, 2001, citados por Corrales, 2010). Las cualidades que el deporte debe tener para poder tener un carácter educativo son: propiciar hábitos saludables, la primacía de la cooperación frente a la competición, la búsqueda de placer y diversión en su práctica, poseer un carácter abierto en el que todos puedan participar, enfatizar en el proceso y no en el resultado, el desarrollo de habilidades motrices y la promoción de la autonomía y respeto a los demás. Respecto a los componentes que posee el deporte como potencial medio educativo, Sánchez Bañuelos (1986, cit. por Corrales, 2010) señala un componente lúdico, que facilita la comunicación; el aprendizaje de normas y valores como base de la convivencia en sociedad; el enfrentamiento a la realidad y la capacidad de superación. La importancia del deporte como elemento educativo debe tener como eje principal al alumno que está realizando la actividad deportiva y no la actividad realizada como tal (Blázquez, 1995, cit. por Corrales, 2010).

La importancia del deporte en el ámbito educativo se debe a que es un vehículo para el desarrollo de habilidades personales y sociales, por lo que los profesores de Educación Física deberán focalizarse en integrar los contenidos del deporte en la educación escolar. Según VV. AA (2002) los educadores deben promover la adquisición de habilidades motrices y valores como el respeto a la norma y al resto para conseguir que el deporte sirva como un verdadero medio de socialización; por lo tanto, el objetivo de los profesores de Educación Física es fomentar conductas que favorezcan la socialización, conductas prosociales (Muñoz, Carreras y Braza, 2004, cit. por Gutiérrez, Gil, Prieto y Díaz, 2017).

4.2 Deporte y conductas sociales

El potencial del deporte como medio de socialización puede tener tanto consecuencias positivas como negativas en función del establecimiento de las relaciones entre el alumno, el profesor y el contexto en el que se encuentren (Ramírez et al., 2004). Que la conducta favorezca o perjudique a la socialización dependerá en gran medida de las personas y el contexto, por lo que habrá que crear un clima propicio para promover la conducta prosocial. Hay que centrarse en el proceso y no en los resultados, además de facilitar la consecución de la tarea. Según Sánchez-Oliva, Leo y Sánchez-Miguel (2012, cit. por

Latorre, Bueno, Martínez y Salas, 2020) una orientación centrada en el trabajo deportivo y la focalización en el proceso, promoverá la motivación intrínseca y un mayor compromiso con la actividad deportiva debido al placer que supone su práctica, motivando la aparición de conductas prosociales; mientras que un clima centrado en los resultados promoverá la aparición de conductas antisociales. En el ámbito educativo, Rutten, Schuengel, Dirks, Stams, Biesta y Hoeksma (2011, cit. por Latorre et al., 2020) apuntan a la relación de apoyo entre educador y alumno como facilitadora de la aparición de conductas sociales. En relación con las conductas socializadoras, hay que tener en cuenta el aprendizaje social de Bandura y Walters (2002) que ya mencionamos anteriormente: los niños no solo imitan la conducta de sus familiares, sino que en la escuela tanto sus profesores como sus compañeros son también modelos de conducta y por tanto su comportamiento influye en la aparición de conductas positivas o negativas.

Relacionado con los modelos de referencia, Sáenz, Gimeno, Gutiérrez, Lacambra, Arroyo del Bosque y Marcén (2015) destacan que los deportistas profesionales son también modelos a seguir para los niños; el problema es que el deporte de élite conlleva una serie de valores positivos como el esfuerzo, superación y el trabajo en equipo (en el caso de los deportes de equipo) pero también una serie de valores negativos como la importancia del resultado y, en el caso de algunos deportes específicos, la violencia no solo en los campos de juego sino también entre los aficionados a esos deportes. La competitividad es elemento indispensable en el deporte profesional, mientras que este aspecto en el deporte escolar no suele resultar muy beneficioso.

4.3 Deporte escolar, competición y rendimiento académico

Respecto a la competición, Duran, Lavega, Salas, Tamarit e Invernó (2015), apoyados por investigaciones previas como la de Parlebas (2009, cit. por Duran et al., 2015), señalan que el aspecto competitivo en el deporte escolar puede generar emociones negativas en los alumnos, dificultando la socialización. Los resultados obtenidos destacan que los juegos no competitivos están relacionados con los niveles más altos de emociones positivas, como la alegría y el humor; mientras que los juegos competitivos están relacionados con los niveles más altos de emociones negativas, como la ira o la tristeza, señalando que es la presencia de un resultado final en el juego lo que genera esas emociones negativas. Por otro lado, también consideraron que aquellos alumnos que habían participado previamente en competiciones deportivas era más probable que

experimentasen estas emociones negativas debido a los sentimientos que habían tenido tras haber perdido en las competiciones (Alonso, Gea y Yuste, 2013, cit. por Duran et al., 2015).

Por su parte, Latorre et al. (2020) señalan que la participación en competiciones deportivas escolares no tiene una relación significativa con la materialización de conductas prosociales, aunque eso no quiere decir que en estas competiciones no se promuevan ni se produzcan estas conductas, sino que no hay una garantía de que se vayan a dar. El desarrollo de las habilidades sociales y personales no se ve favorecido por el deporte escolar competitivo, en cambio, sí hay estudios que han mostrado que los juegos no competitivos son promotores de una buena socialización.

El desempeño académico es uno de los aspectos que más se tiene en cuenta en el ámbito escolar. Varios investigadores estudiaron si la práctica deportiva generaba algún beneficio en el rendimiento académico escolar y los resultados obtenidos señalaron que existía una influencia significativa en la mejora de las capacidades intelectuales (Shepard, 1997; Linder, 1999, cit. por Ramírez et al., 2004). Por otra parte, unas óptimas habilidades motrices también se relacionan positivamente con el desempeño académico (Mitchel, 1994 y Geron, 1996, cit. por Ramírez et al., 2004) por lo que es importante que los profesores promuevan el desarrollo de estas habilidades a raíz de estos resultados. Cocke (2002, cit. por Ramírez et al., 2004) señala que la mejora que el deporte produce en el rendimiento académico se debe a que la práctica deportiva provoca cambios funcionales en el sistema nervioso, beneficiando el desarrollo de las capacidades intelectuales. Respecto a la percepción de los alumnos sobre si el deporte influye en el rendimiento académico, Linder (1999, cit. por Ramírez et al., 2004) destacó que los estudiantes si percibían que el deporte mejora el rendimiento académico. Por último, con toda esta información, Balderrama, Díaz y Gómez (2015) señalaron que el prejuicio de que un buen deportista es mal estudiante no se sostiene.

4.4 La adolescencia y la inactividad física

La adolescencia es un periodo en el que acontecen una gran cantidad de cambios que influyen en el estilo de vida, en los hábitos y en la ocupación del tiempo libre. Uno de los mayores problemas en la adolescencia es el aumento de las conductas sedentarias, cada vez más los adolescentes tienden a mantener dichas conductas en detrimento de la

actividad deportiva, que desciende considerablemente. Es posible que los avances en las nuevas tecnologías tengan algo que ver, además actualmente uno de los pasatiempos preferidos de los adolescentes son los videojuegos y el uso de internet.

Ya que la adolescencia es una etapa tan importante, el deporte debería ser una de las actividades extraescolares más realizadas por todos los beneficios que conlleva, sin embargo, cada año los niveles de actividad física en adolescentes desciende, siendo España uno de los países de Europa con mayor tasa de inactividad física (González y Portolés, 2014). Esta situación supone un problema grave, ya que los adolescentes no solo no se verán beneficiados de la práctica deportiva, sino que las conductas sedentarias aumentan el riesgo del consumo de sustancias perjudiciales para la salud tales como el alcohol o el tabaco (Paz-Navarro, Roldán y González, 2009), siendo la etapa adolescente la etapa en la que se tienen los primeros contactos con este tipo de sustancias. El consumo de ellas está asociado a un menor rendimiento académico, por tanto, la no realización de actividades deportivas aumenta el riesgo de aparición de conductas insanas, que a su vez se asocian con un menor rendimiento académico (González, Jiménez y Rubio, cit. por González y Portolés, 2014). Según Yuste, López, López, García, García y Sánchez (2008) la consolidación de hábitos deportivos se tiene que establecer desde edades tempranas para que, en la adolescencia, cuando el riesgo de aparición de conductas sedentarias aumente, el menor tenga una base fijada sobre la que sustentar la práctica deportiva regular.

Los informes PISA (Ministerio de Educación, 2010) señalaban que España tenía uno de los niveles más bajos de Europa en cuanto a rendimiento académico, sin embargo, países como Finlandia ocupan los primeros puestos cada año. Sahala y Koskela (2011) destacan que Finlandia es uno de los países con los porcentajes más alto de actividad deportiva tanto escolar como extraescolar, un 90% de los menores practican deporte de forma regular, lo cual podría ser uno de los factores que explicasen sus buenas tasas de rendimiento académico, frente a las altas tasas de conductas sedentarias en España y su bajo rendimiento en los informes PISA.

Como ya comentamos en el apartado familia y deporte, en la adolescencia el grupo de iguales gana influencia frente a la familia. La formación del grupo de iguales comienza en la escuela y se va consolidando en la etapa adolescente, donde adquiere una

importancia mayor. Lizandra y Peiró (2020) señalan las relaciones sociales entre el grupo de iguales como un aspecto determinante en la motivación hacia la práctica deportiva, aunque también hay otros aspectos como la forma física o la imagen corporal que influyen también en la motivación deportiva (MECD, 2015, cit. por Lizandra y Peiró, 2020). El factor grupo de iguales puede ser una influencia positiva o negativa en la práctica deportiva, los adolescentes buscan reafirmar la aprobación del grupo de iguales en todo momento y eso supone que, si el grupo se orienta hacia conductas más sedentarias pueden provocar el descenso de actividades deportivas por parte del adolescente, hasta incluso dejar de realizarlas. Sin embargo, si el grupo está orientado hacia la práctica deportiva, eso supondrá un refuerzo social para su realización (Huertas, Martínez, Tercedor y Delgado, 2010). El descenso de práctica deportiva o incluso el abandono deportivo en la adolescencia, también se puede comprender debido a una serie de conductas de la sociedad, en el caso de la escuela por ejemplo, que se señale el juego deportivo como una actividad infantil impropia de la etapa adolescente (Devís, Beltrán y Peiró, 2015, cit. por Lizandra y Peiró, 2020).

5 Conclusiones

La familia y la escuela son los agentes de socialización más importantes del niño y ambos tienen como objetivo común su desarrollo integral a través de la educación. Es una tarea conjunta y por lo tanto ambos sistemas son responsables (Cabrera, 2009; Ceballos y Saiz, 2019; Cagigal, 2010), sin embargo, son los padres los máximos responsables de la educación de los hijos y los primeros agentes socializadores (Gervilla, 2003). La colaboración entre familia y escuela resulta positiva para el desarrollo del niño (Ceballos y Saiz, 2019) pero la realidad actual es que a pesar de los beneficios que supone dicha colaboración, la relación entre ambos sistemas es conflictiva (Garreta, 2008). Para Rodríguez (2017), De León (2011) y Cagigal (2003) esta conflictividad se puede deber a los cambios tan bruscos que se han producido en las últimas décadas, señalando cambios y diversidad en la estructura familiar, la incorporación de la mujer al mundo laboral o la falta de tiempo característica de nuestros días. Todos estos cambios también han afectado a las escuelas ya que no pueden responder a tantas realidades familiares diferentes por lo que De León (2011) señala que las familias antes de llevar a sus hijos a la escuela se informen acerca de si la escuela comparte valores con ellos.

La participación de los padres en las escuelas resulta determinante precisamente por la cantidad de realidades diferentes que existen en la sociedad actual. Además de los espacios colaborativos con los profesores, los padres tienen otras estrategias de colaboración como la participación en el AMPA (Cabrera, 2009; Bernad y Llevot, 2016), sin embargo, su funcionamiento no incita a los padres a participar en ellas por lo que se propone la creación de AMPAS más pragmáticas y útiles (Cabrera, 2009).

Respecto a la relación directa entre padres y docentes, frente a la reclamación de los profesores de que han de ser los padres quienes acudan a ellos, Cagigal (2003) y De León (2011) señalan que deben ser precisamente los profesores los responsables de que ese contacto se produzca debido a que se considera que los docentes poseen mayores herramientas educativas para facilitar y promover esa colaboración. La estimulación de los recursos familiares, una actitud abierta y cercana, convocar a los padres y darles importancia en el proceso, son actitudes de los profesores que facilitan la colaboración de las familias (Cagigal, 2003). Una relación positiva entre familia y escuela parte de la colaboración, pero para llevarla a cabo, ambos agentes deben delimitar claramente sus funciones y establecer los límites de cada sistema y de esta forma, familia y escuela se podrán beneficiar del otro para conseguir el desarrollo integral del niño, que es el objetivo común.

La influencia de los padres de cara a la práctica deportiva del menor es determinante, sin embargo, la importancia va decayendo conforme pasan los años en favor del grupo de iguales (Lizandra y Peiró, 2020). En los inicios del niño en la práctica deportiva, el papel de los padres es especialmente relevante ya que han de aportar una serie de valores a su hijo para poder desarrollarse satisfactoriamente en el ámbito deportivo y educativo.

Autores como Vicente (2005) y Lorenzo et al. (2017) señalan que la implicación de los padres es importante para el compromiso deportivo de los hijos; y Torregrosa et al. (2007) apuntan a que las actitudes y comportamientos paternos afectan tanto positivamente como negativamente en el compromiso, siendo el apoyo emocional de los padres y el placer de realizar la actividad influencias positivas, mientras que los comportamientos coercitivos paternos son influencias negativas. Sin embargo, estos autores únicamente abordan los comportamientos y actitudes paternas como una influencia en el compromiso, pero no consideran otros elementos como pueden ser los entrenadores deportivos que también

habría que tener en cuenta para determinar la calidad y cantidad de actividad deportiva que realice el niño.

Se ha destacado la presencia de hermanos como factor influyente de una mejor o peor socialización del niño (González y Pelegrín, 2018), destacando que un mayor número de hermanos beneficia a la socialización del menor ya que las conductas sociales son estimuladas por los hermanos. Sin embargo, las investigaciones no especifican si la presencia de muchos hermanos es más beneficiosa que la presencia, por ejemplo, de un solo hermano. Además, tampoco aborda otros aspectos en relación con los hermanos, solo el número. La familia sirve como modelo de referencia de los niños (Bandura y Walters, 2002), imitando sus conductas, por lo que en aquellas familias en las que los padres y hermanos realicen una actividad física regular aumentarán las probabilidades de que el niño también realice la actividad deportiva (Romero et al., 2009). Por el contrario, hay que destacar que el abandono deportivo es uno de los mayores problemas que surgen en la adolescencia (Nuviala y Nuviala, 2003; Isorna et al., 2013), de ahí la relevancia de las conductas familiares positivas.

El deporte tiene carácter formativo porque facilita el desarrollo de valores personales y sociales, por lo tanto, beneficia el desarrollo integral del alumno, que es el objetivo principal de la escuela; sin embargo, no tiene carácter educativo per se, sino que hay que dotarle de una serie de orientaciones para que pueda funcionar satisfactoriamente en el ámbito escolar (Corrales, 2010). El deporte es un medio socializador y es así como se enfoca en el ámbito escolar (Gutiérrez et al., 2017) sin embargo Latorre et al. (2020) señalan que en función de cómo se oriente al alumno y el clima en el que se encuentre, será más probable la aparición de conductas prosociales o antisociales, siendo la orientación hacia la tarea y el enfoque en el proceso, promotores de una conducta prosocial. De hecho, Duran et al., (2015) señalan que los juegos competitivos centrados en el resultado final no favorecen a una conducta prosocial sino todo lo contrario; además de destacar que los niños con un historial deportivo competitivo son más propensos a las emociones negativas tras la participación en juegos competitivos. Sumado a esto, Saénz et al. (2015) apuntan a que el deporte profesional tiene un carácter altamente competitivo y los deportistas son vistos por los niños como modelos de referencia, siendo la competición un aspecto promotor de conductas antisociales en los niños. Por el contrario,

hacen falta más investigaciones acerca de las emociones que producen ciertos juegos deportivos, ya que no se han encontrado muchos estudios respecto a este tema.

Por otro lado, abordando el rendimiento académico, los estudios coinciden en señalar una evidencia de tipo teórica entre la práctica deportiva y los logros académicos (Balderrama et al., 2015; González y Portolés, 2014; Ramírez et al., 2004), sin embargo en la adolescencia se produce un descenso muy alto de las prácticas deportivas (Isorna et al., 2013) siendo España uno de los países con mayores tasas de abandono deportivo. En relación con el rendimiento académico y la práctica deportiva, Sahala y Koskela (2011) destacan que Finlandia es uno de los países de Europa con mayores tasas de práctica deportiva entre adolescentes (90%) y el Ministerio de Educación (2010) muestra que uno de los países con mejores puntuaciones en el informe PISA es Finlandia. Por lo tanto, podríamos inferir de los resultados que las altas tasas de actividad deportiva realizadas por los fineses son un factor elemental en el buen rendimiento académico, sin embargo, no podemos asumir que la práctica deportiva sea el único elemento promotor de los resultados académicos de Finlandia.

6 Referencias bibliográficas:

Balderrama-Ruedas, J. A., Díaz-Domínguez, P. J., y Gómez-Castillo, R. I. (2015). Activación Física y Deporte: su influencia en el desempeño académico. *Ra Ximhai*, 11(4), 221–230. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/461/46142596016.pdf>

Bandura, A., & Walters, R. H. (2002). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Ciudad: Madrid. Alianza Editorial.

Berger, K. (2006). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. New York: Médica Panamericana

Bernad, O., y Llevot, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 359371. doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984>

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 16. Disponible en: www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf.
- Cagigal, V. (2003). La relación familia-escuela: un entramado de crecimiento hoy. *II Conversas Pedagógicas*. Fundación Santa María. Universidade de Vigo.
- Cagigal, V. (2010). La colaboración educativa familia-escuela. *Padres y Maestros*, 336, 5-6.
- Ceballos López, N., & Saiz Linares, Á. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *REOP* 30(2), 28-45.
- Corrales, A. R. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 4, 23-36. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/NUMERO_4.pdf
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Cantabria*, 1-20. Recuperado el 28 de junio de 2015 de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/131.pdf>
- Durán, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)*, 10(28), 5-18.
- García-Moya, I., Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P. y Jiménez-Iglesias, A. (2011). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 151-158.
- Garreta, J. (2008). La participación de los padres en la escuela pública. *Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA
- Gervilla, E. (2003). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea Ediciones

González, Juan, & Portolés, Alberto (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1),51-65

González, H. y Pelegrín, A. (2018). Familias numerosas e ira en deportistas y practicantes de actividad física. *Acción Psicológica*, 15(1), 71-86.
<https://doi.org/10.5944/ap.15.1.21467>

Gutiérrez, E., & Marín, G., Prieto, A. y Díaz, A. (2017). Conductas apropiadas en Educación Física y el deporte en la escuela y validación de la escala. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 17(1578–8423), 99–110. Retrieved from <http://revistas.um.es/cpd>

Huertas, F.J., Martínez, J.M., Tercedor, P., & Delgado, M. (2010). *El profesor de Educación Física como promotor de hábitos de vida saludables: diferentes paradigmas de promoción*. En Martínez de Haro. (2010). *Actividad física, salud y calidad de vida*. Madrid: Ed. Fundación Estudiantes.

Isorna, M., Ruiz, F., y Rial, A. (2013). Variables predictoras del abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes. *CCD Cultura Ciencia y Deporte*, 8, 93-102. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v8i23.297>

Latorre-Román, P. Á., Bueno-Cruz, M. T., Martínez-Redondo, M., & Salas-Sánchez, J. (2020). Prosocial and Antisocial Behaviour in School Sports. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 10-18. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.02)

Lizandra, J., & Peiró-Velert, C. (2020). Las relaciones sociales y su papel en la motivación hacia la práctica de actividad física en adolescentes: Un enfoque cualitativo.

Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 37(37), 41-47.

Lorenzo Fernández, M., Cubero Pérez, R., López Jiménez, A. M. y Hertting, K. (2017). “Entrenando a familias”. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(3), 37-42

Ministerio de Educación. (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos OCDE. Informe Español*. Ministerio de Educación.

Muñoz, J. M., Carreras, M. R. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20, 81-91.

Nuviala, A. & Nuviala, R. (2003). La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva. En F. Ruiz Juan & González del Hoyo (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de FEADEF* (pp381-386). Valladolid: AVAPEF

Organización Mundial de la Salud (1986). *Carta de Ottawa (Canadá). Primera Conferencia internacional de promoción de la salud*. Ontario: OMS

Paz-Navarro, L. D. S., Roldán, R., y González, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15.

Prados, M. Á. H. (2017). Consejo Escolar del Estado (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 72 pp. *Estudios sobre Educación*, 33, 195.

Ramírez, W.; Vinaccio, S. y Suárez, G.R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales* 18, 67-75.

Requena, M. (1992). El eclipse de la razón doméstica. En V. Verdú (ed.) *Nuevos amores, nuevas familias*. Barcelona: Editores Tusquets

Rodríguez, L. (2017). El adolescente y su entorno: familia, amigos, escuela y medio. *Pediatría integral*, XXI (4): 261-269

Roffé, M., Fenili, A. y Giscafré, N. (2003). “*Mi hijo el campeón*” *Las presiones de los padres y el entorno*. Buenos Aires: 2ª Edición. Lugar Editorial.

Romero, S. Garrido, M. E. & Zagalaz, M. L. (2009). The parent’s behavior in the sports. *Retos*, 15, 29-34

Sáenz, A., Gimeno, F., Gutiérrez, H., Lacambra, D., Arroyo del Bosque, R., & Marcén, C. (2015). Evaluación de la violencia y deportividad en el deporte: un análisis bibliométrico. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 211-222

Sahala, K. y Koskela, S. (2011). Finlandia: A la cabeza en actividades físicas y deporte. Doi: <https://finland.fi/es/vida-y-sociedad/finlandia-a-la-cabeza-en-actividades-fisicas-ydeporte/>

Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., García, A & Palou, P (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología* 39(2), 227-237.

Vicente, Y.P. (2005). Actitudes hacia el deporte. *En I Congreso de Deporte en Edad Escolar «Propuestas para un nuevo modelo»*. Valencia

VV.AA. (2002). Función social del deporte escolar. El entrenador del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 8, N° 45. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd45/escolar.htm>

Yuste, J. L., López, P. A., López, F. J., García, J. V., García, J., y Sánchez, F. J. (2008, abril). *Niveles de práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes de la Región de Murcia*. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física, Córdoba, España