DEPORTE, EDUCACIÓN Y JUEGO LIMPIO

Fundamentos educativos y valores del deporte
El ejemplo de Lavoara AFS Sports Academy



HABCHI Nawel
GUEMRICHE Nasredine

SETIF

Dr.GUEMRICHE Nasredine

Dr.HABCHI Nawel

Deporte, educación y juego limpio

دار بصمة علمية

عنوان الكتاب:

Deporte, educación y juego limpio

تأليف : Dr.GUEMRICHE Nasredine/ Dr.HABCHI Nawel

القياس: 16×24 سم

الطبعة: 01

الترقيم الدولي:

ISBN 978-9969-13-577-0

الإيداع القانوني: نوفمبر 2026

حقوق النشر محفوظة للمُؤلف

الناشر:

دار بصمة علمية

ورقلة -وسط المدينة-/الجزائر

شارع الأمير عبد القادر الطابق الثالث مكتب رقم 01 و02

الفاكس: 029761587

الهاتف: 29 59 62 60 06- 0561216454 -0698829618

البريد الالكتروني: dar.bsma.ouargla@gmail.com

Web Site: https://dar.basmailmiya.dz

الأفكار الواردة في الكتاب لا تعبر إلا عن آراء صاحبها



DEPORTE, EDUCACIÓN Y JUEGO LIMPIO

Fundamentos educativos y valores del deporte
El ejemplo de Lavoara AFS Sports Academy

HABCHI Nawel

GUEMRICHE Nasredine

SETIF

Índice

Preámbulo.....1

Introducción.....2

Primera parte Los fundamentos del deporte educativo

1. El deporte como espacio de socialización.....8
2. La educación y el desarrollo del joven.....14
3. La educación a través del deporte y las habilidades para la vida.....20
4. El juego limpio y la ética deportiva.....26

Segunda parte La Academia Lavoara como ejemplo

5. Lavoara AFS Sports Academy en Sétif.....34
6. La oferta deportiva y el acompañamiento educativo.....41
7. Los actores de la transmisión y las colaboraciones.....48
8. El Comité de Deportividad y Ética.....55
9. Los espacios de vida y de aprendizaje.....61

Tercera parte Aplicación y evaluación

10. La pedagogía de las sesiones y de la competición.....72
11. La protección del joven y la prevención de la violencia.....77
12. La cooperación entre las familias, la escuela y la academia.….82
13. Un programa anual de educación en el juego limpio.....87
14. La evaluación educativa y las perspectivas de desarrollo.....93

Conclusión.....98

Anexos.....99

Referencias bibliográficas.....104

Lista de figuras

1. Encuentro de los jóvenes deportistas de Lavoara AFS Sports Academy....35

2. Señalización institucional de Lavoara AFS Sports Academy y de Golden Hills Plus....37

3. Organización de un encuentro colectivo de jóvenes deportistas en una sala....43

4. Acto de firma en el marco de las relaciones institucionales de la Academia....49

5. Uso de la palabra y comunicación institucional en la Academia....51

6. Presentación de la camiseta y expresión de la identidad deportiva colectiva....52

7. Reunión de trabajo del equipo técnico deportivo....57

8. Configuración arquitectónica de las unidades de alojamiento....62

9. Acondicionamiento de una habitación colectiva con tres camas individuales....64

10. Acondicionamiento de una habitación con espacio de almacenaje....65

11. Organización de una zona de estar común....66

12. Piscina cubierta y acondicionamiento del espacio acuático....68

13. Piscina exterior y organización de los espacios de descanso....68

14. Tratamiento paisajístico y circulación peatonal alrededor del espacio acuático....69

Lista de tablas

1. Habilidades de cooperación y manifestaciones observables.....23

2. Referencias para el análisis de una decisión educativa.....31

3. Referencias institucionales de Lavoara y su traducción educativa.....40

4. Traducir las actividades deportivas en objetivos educativos.....47

5. Elementos por formalizar en una colaboración educativa.....54

6. Funciones propuestas para el Comité de Deportividad y Ética.....60

7. Espacios y finalidades educativas durante actividades organizadas.....70

8. Estructura propuesta de una sesión con doble objetivo.....76

9. Referentes para una entrevista de cooperación educativa.....85

10. Programa anual propuesto en cuatro fases.....88

11. Indicadores propuestos para el seguimiento educativo.....94

Preámbulo

El deporte ocupa un lugar singular en la educación. Pone a las personas en movimiento, las enfrenta a reglas comunes y les permite experimentar la cooperación, la incertidumbre, el esfuerzo y la responsabilidad. Sin embargo, estas experiencias adquieren significados diferentes según la manera en que se organizan. Un mismo encuentro puede fomentar el respeto mutuo o normalizar la humillación. Una misma exigencia puede favorecer un aprendizaje o encerrar a un joven en el miedo al error. La calidad educativa del deporte se construye, por tanto, en las relaciones y las decisiones que acompañan la práctica.

Deporte, educación y juego limpio relaciona tres dimensiones complementarias. El deporte constituye un espacio de experiencia. La educación da una orientación a la formación. El juego limpio precisa una exigencia de lealtad en la manera de jugar, dirigir y convivir. Estas dimensiones conciernen a los jóvenes y a los adultos que los acompañan, durante las sesiones, las competiciones y la vida colectiva.

Esta obra se dirige a los educadores deportivos, los entrenadores, los responsables de entidades, las familias y los estudiantes que desean comprender el papel del deporte en la formación de la persona. Su objetivo es relacionar los principios con situaciones concretas. Respetar a un adversario, explicar una selección, atender una dificultad escolar o preparar un encuentro se convierten así en cuestiones pedagógicas por derecho propio.

Lavoara AFS Sports Academy, en Sétif, ofrece un punto de apoyo concreto para la reflexión. Su oferta deportiva, sus agentes, su Comité de Deportividad y Ética, así como sus espacios de vida, permiten examinar cómo una institución puede traducir sus valores en su organización. Las propuestas pedagógicas desarrolladas prolongan este ejemplo y apoyan el trabajo de los equipos.

Formar a un deportista significa acompañar a una persona capaz de elegir, aprender y reconocer el lugar de los demás. El juego limpio adquiere un sentido cotidiano cuando los adultos hacen visible la lealtad en sus actos y cuando los jóvenes pueden comprenderla, practicarla y debatir sobre ella.

Introducción

Vincular la práctica deportiva a una intención educativa

Una sesión deportiva incluye gestos técnicos, desplazamientos y decisiones. Comprende también expectativas, emociones, relaciones de autoridad y posibilidades de participación. El educador interviene en este conjunto cuando forma los grupos, elige una consigna, distribuye la palabra o comenta un error. La dimensión educativa no se añade, por tanto, al final del entrenamiento: está presente en toda su organización.

Para ser formativa, la experiencia debe poder comprenderse. Un joven puede aplicar una regla para evitar una sanción sin reconocer su razón de ser. Puede cooperar únicamente con sus allegados, aceptar una decisión cuando le favorece o reproducir una actitud esperada sin saber ponerla en práctica en otro contexto. El trabajo educativo consiste en hacer que estas situaciones puedan debatirse y en construir progresivamente referencias más estables.

Esta perspectiva respeta la especificidad del deporte. Aprender una técnica, mejorar la coordinación, preparar una competición y buscar el rendimiento siguen siendo objetivos legítimos. Su organización exige, sin embargo, tener en cuenta la edad, el nivel de práctica, los demás compromisos del joven y la calidad de las relaciones. Un proyecto educativo aporta criterios para articular estas exigencias.

Comprender lo que transforma la educación

La educación acompaña el desarrollo de conocimientos, hábitos de reflexión y capacidades de acción. En un colectivo deportivo, puede referirse a la manera de escuchar una consigna, reconocer un desacuerdo, organizar el trabajo propio o cuidar el material común. El objetivo va más allá de obtener un comportamiento inmediato: se trata de ayudar al joven a comprender lo que hace y a hacerse progresivamente responsable de sus elecciones.

Esta progresión exige situaciones accesibles y comentarios precisos sobre lo realizado. Decir a un grupo que respete a los demás resulta insuficiente si nadie sabe cómo expresar una discrepancia, pedir un momento para recibir explicaciones o reaccionar ante una burla. Conviene acompañar la regla de gestos y formulaciones que los participantes puedan utilizar. Así se convierte en una herramienta de la vida colectiva.

La Carta Internacional de la UNESCO sitúa la educación física, la actividad física y el deporte en una perspectiva de derechos y de calidad de la práctica. Concede un lugar a la inclusión, a las competencias del equipo técnico y a las condiciones de participación [9]. Para las entidades de formación, este marco invita a considerar las posibilidades que se ofrecen a las personas con tanta atención como los resultados obtenidos.

Hacer del juego limpio una responsabilidad compartida

El juego limpio se refiere a las conductas que permiten un encuentro leal y respetuoso. Abarca la relación con la regla, el adversario, el compañero, el árbitro y uno mismo. Su alcance se revela especialmente cuando el interés inmediato impulsa a eludir una exigencia: aprovechar un error, ocultar una falta, ridiculizar a un adversario o permitir que un compañero quede excluido del juego.

La educación en el juego limpio requiere coherencia entre el discurso y la organización. Los jóvenes observan la reacción de los adultos después de una derrota, el trato que reciben quienes tienen menor rendimiento y la manera de resolver un conflicto. Un equipo técnico que explica sus decisiones y reconoce sus propios errores hace más comprensible la lealtad. Una institución que escucha una dificultad y le da seguimiento la hace más creíble.

La competición constituye, en este sentido, un terreno de aprendizaje exigente. Genera limitaciones de tiempo, emociones y desacuerdos. Preparar los comportamientos esperados, prever vías de reclamación y retomar las situaciones permite trabajar el juicio. Los capítulos de esta obra abordan estos momentos como oportunidades de formación.

La Academia como ejemplo de aplicación

Lavoara AFS Sports Academy, ubicada en Sétif y creada el 26 de septiembre de 2025, ofrece un ejemplo para examinar la articulación entre la oferta deportiva, la organización educativa y la promoción de valores [1, 2]. Su identidad, sus actividades y el anuncio de un Comité de Deportividad y Ética proporcionan puntos de partida para el análisis. Los espacios y los colectivos representados en el libro permiten también considerar la vida de una academia más allá del terreno de juego.

El estudio de este ejemplo sigue varias dimensiones complementarias. La oferta deportiva informa sobre las experiencias propuestas. Los agentes del equipo técnico y las colaboraciones esclarecen las posibilidades de transmisión y coordinación. El comité de ética introduce la cuestión de la responsabilidad institucional. Las instalaciones, los tiempos de convivencia y las relaciones con las familias muestran las condiciones concretas en las que el proyecto educativo puede tomar forma.

Las descripciones institucionales se prolongan mediante líneas de trabajo: formulación de objetivos educativos, organización del diálogo, talleres de juego limpio y seguimiento de las acciones. Estas propuestas se conciben para que los equipos las debatan y adapten. Su interés reside en su capacidad para responder a una dificultad identificada y producir una mejora observable.

Pasar de los principios a las prácticas

La progresión del libro conduce de los conceptos a la acción. Los primeros capítulos proporcionan un vocabulario común. La presentación de Lavoara sitúa las responsabilidades en una organización concreta. Los últimos capítulos proponen procedimientos para preparar las sesiones, acompañar las competiciones, prevenir la violencia e implicar a las familias.

Los anexos ofrecen soportes directamente utilizables: una carta para adaptar, una ficha de seguimiento de sesión y un guion de entrevista. Estas herramientas se mantienen deliberadamente sencillas. Un equipo puede comenzar por un objetivo limitado, observar las situaciones relacionadas con él y elegir una modificación realista. Esta continuidad entre intención, acción y revisión constituye el hilo conductor de la obra.

Primera parte
Los fundamentos del deporte educativo

CAPÍTULO 1

El deporte como espacio de socialización

Del gesto individual a la relación social

Entrar en un terreno de juego, incorporarse a una sesión o vestir la indumentaria de un colectivo significa aprender una manera de convivir con los demás. El movimiento posee una dimensión personal: cada uno moviliza sus posibilidades, siente el esfuerzo, descubre una dificultad y busca una solución. Pero la actividad se desarrolla en un mundo compartido. Un compañero espera una información, un adversario reacciona, un educador ofrece una referencia, un grupo interpreta el resultado. La formación deportiva se beneficia de examinar conjuntamente estas dos dimensiones, corporal y relacional.

La socialización designa aquí el aprendizaje de las reglas, los usos y las relaciones que permiten participar en una vida colectiva. Comprende elementos explícitos, como las consignas y las responsabilidades anunciadas, y hábitos más discretos: el lugar que se deja a quien acaba de llegar, la manera de hablar de una derrota, las personas a las que se escucha espontáneamente. Una academia transmite así algo en sus entrenamientos, pero también en sus expectativas, sus silencios y sus maneras de organizar la jornada. La educación comienza cuando reflexiona sobre lo que desea transmitir.

La Carta Internacional de la UNESCO vincula la práctica deportiva con el acceso para todos, la calidad del equipo técnico y la protección de los valores éticos. Ofrece un horizonte para concebir instituciones atentas a la participación y a la responsabilidad de sus distintos actores [9]. Este horizonte se traduce en decisiones concretas: explicar el funcionamiento, hacer accesible a una persona de referencia, prever varias oportunidades para probar y reconocer la contribución de cada uno.

Tomemos una primera sesión de acogida. Los jóvenes se conocen en distinto grado y algunos dudan en pedir una aclaración. El educador puede proponer una tarea sencilla por parejas, hacer que cambien de compañero y preguntar después qué ha facilitado el contacto. El sentido pedagógico va más allá del ejercicio: cada uno descubre que puede construirse un lugar mediante el intercambio de

información y una responsabilidad compartida. El grupo empieza entonces a convertirse en un espacio donde se aprende a participar, con los demás y entre ellos.

Pertenecer a un grupo y conservar la propia singularidad

La pertenencia da al proyecto colectivo una existencia tangible. Un nombre, una indumentaria, unos hábitos de acogida o un compromiso común permiten a los participantes reconocer lo que comparten. Para el educador, esta pertenencia debe permanecer abierta. No debería exigir la desaparición de las preferencias, las lenguas, las experiencias o los temperamentos. Un joven reservado puede contribuir con precisión; otro aprende conversando; un tercero necesita un intento adicional para comprender. Su participación adopta formas diferentes.

La vida en grupo exige distinguir la unidad de propósito de la uniformidad de las personas. Todos pueden buscar el éxito de una acción sin pensar exactamente de la misma manera. Esta diferencia se convierte en un recurso cuando las propuestas disponen de un espacio para expresarse y compararse. El adulto puede pedir a dos participantes que expliquen sus soluciones, elegir con el grupo un criterio pertinente y organizar un ensayo. Muestra así que la influencia también procede de la solidez de un argumento, y no solo de la reputación deportiva.

En una situación pedagógica, un nuevo jugador se incorpora a un equipo ya constituido. En lugar de pedirle que se integre por su cuenta, el equipo técnico confía a un compañero una misión temporal de acogida y explica las referencias habituales. Después, la misión se asigna de forma rotativa para que nadie se adueñe del papel de intermediario. Se invita al recién llegado a formular una pregunta y aportar una idea. La acogida deja de ser una simple presentación; abre un primer intercambio en el que cada uno puede aprender del otro.

Una pertenencia educativa también conserva su valor en los momentos menos favorables. El lugar de un joven no se reduce al hecho de ser seleccionado ese día. Un error, un período de vacilación o un cambio de orientación no deben borrar los vínculos construidos. La institución puede mantener una información clara, una conversación respetuosa y una perspectiva de progreso. El colectivo

adquiere entonces un significado duradero: en él se persiguen objetivos exigentes y, al mismo tiempo, se reconoce a una persona cuyo futuro permanece abierto.

La regla y los roles en la construcción del mundo común

Una actividad colectiva resulta comprensible cuando los participantes saben qué buscan, qué está permitido y a quién corresponde cada responsabilidad. La regla limita algunas acciones para hacer posibles otras. Puede organizar un encuentro, proteger un espacio, distribuir un tiempo de uso o garantizar que todos puedan oír una consigna. Su aprendizaje no termina con la memorización. El joven debe poder reconocer las situaciones en las que se aplica y comprender lo que protege.

Esta comprensión puede trabajarse a partir de una modificación controlada. En un juego pedagógico, el educador hace circular primero una información sin un orden preciso. Después introduce una regla sencilla: quien la recibe la reformula antes de transmitirla. El grupo compara las dos formas de organización. La discusión se centra en las consecuencias observables, como los olvidos, las vacilaciones y las posibilidades de corrección. Los participantes descubren que la regla constituye una herramienta de coordinación. A continuación, pueden proponer una mejora compatible con la finalidad de la actividad.

Los roles merecen el mismo esfuerzo de explicación. Ser capitán, observador, responsable del material o portavoz no significa disponer de una superioridad general. Cada función corresponde a una misión limitada. El responsable del material comprueba la organización; no le corresponde vigilar toda la conducta de los demás. El portavoz presenta las ideas debatidas; no habla permanentemente en su nombre. La rotación de las funciones, cuando se adapta a la actividad, hace accesible su aprendizaje a varios integrantes.

Sigue siendo necesario distinguir las reglas abiertas a la discusión de las obligaciones de protección y de los reglamentos oficiales. El taller permite reflexionar, pero el adulto sigue siendo responsable del marco. Una consulta sincera anuncia qué puede modificarse y qué debe respetarse. Esta claridad evita confundir participación y promesa irrealizable. Al aprender a identificar el objeto de una regla y los

límites de un rol, el joven adquiere un lenguaje útil para comprender las instituciones y ocupar en ellas un lugar responsable.

Cooperación, competición y calidad de las relaciones

La cooperación y la competición atraviesan una misma experiencia deportiva. Los compañeros coordinan sus acciones para alcanzar una meta; los adversarios confrontan sus posibilidades en un marco común. Estas relaciones requieren aprendizajes distintos. Cooperar supone aportar información útil, reconocer una contribución y ajustar la propia decisión a la de los demás. Competir lealmente supone aceptar la incertidumbre del resultado y preservar al mismo tiempo la calidad del encuentro. La educación deportiva puede trabajar la articulación de ambas dimensiones.

La revisión de Eime y sus colegas recoge asociaciones entre la participación deportiva de los jóvenes y dimensiones psicológicas o sociales, a la vez que señala los límites del conocimiento disponible sobre las relaciones causales [16]. Invita a examinar las condiciones concretas de la experiencia. La mera presencia de varias personas en un equipo no describe cómo se distribuye la palabra, cómo se presta ayuda mutua ni cómo se acogerá un desacuerdo.

Una tarea colectiva puede diseñarse para hacer visibles las contribuciones. Imaginemos un ejercicio en el que cada uno posee una parte de la información necesaria para organizar el grupo. El éxito exige que la información circule. Durante el balance final, el educador examina con los jóvenes cómo se ha formulado una pregunta, cómo se ha aclarado una vacilación y cómo se ha reincorporado a un compañero al intercambio. El interés reside en la estructura de la tarea: da utilidad a varias contribuciones y permite debatirlas con precisión.

La competición puede poner después a prueba esta organización. El grupo prepara un objetivo deportivo y una referencia relacional, por ejemplo, seguir comunicándose después de un error. Al regresar, el marcador conserva su lugar, pero el análisis también retoma la referencia anunciada. Una victoria puede ocultar una cooperación frágil; una derrota puede incluir un avance en la manera de coordinarse. Esta lectura ayuda a conservar varios criterios de éxito y a inscribir cada encuentro en un itinerario formativo.

Las condiciones de una participación equitativa

La equidad atañe tanto a las reglas del encuentro como a las posibilidades de acceder a él. Para concebir un proyecto educativo, hay que preguntarse quién comprende la información, quién puede desplazarse, quién se atreve a pedir una adaptación y quién conoce ya los usos del entorno. Estas preguntas desplazan la atención hacia las condiciones de participación. No exigen suponer una dificultad en toda persona; invitan a hacer que la organización sea lo bastante clara para que pueda expresarse una necesidad.

La acogida constituye una primera vía de acción. Una información presentada en un lenguaje accesible, un horario explicado, una visita a los espacios o una demostración del funcionamiento pueden facilitar la incorporación a la actividad. El educador comprueba lo que se ha comprendido sin convertir esa comprobación en un examen público. Puede proponer una reformulación por parejas o pedir al grupo que muestre el desplazamiento esperado. Las dificultades para comprender una consigna se convierten entonces en cuestiones de enseñanza, en lugar de ser motivos inmediatos de juicio.

Adaptar una tarea consiste en conservar su objetivo y ajustar a la vez los medios para abordarla. La distancia, la cantidad de información que debe procesarse, el tiempo disponible o la forma de la demostración pueden discutirse según el contexto. La adaptación debe permitir una actividad real y un progreso identificable. Conviene que siga siendo revisable: un grupo constituido en función de una necesidad responde a una situación de aprendizaje y no define una categoría permanente de jóvenes. La persona participa en el intercambio sobre lo que le ayuda.

Una situación de retrasos repetidos ilustra este enfoque. El equipo precisa primero las consecuencias para la organización y después busca con la familia y el joven qué puede ajustarse. Una dificultad de transporte y el olvido de una consigna no requieren exactamente la misma respuesta. El marco puede seguir siendo exigente y, al mismo tiempo, distinguir las causas. Esta manera de razonar da a la justicia un contenido educativo: decidir a partir de los hechos pertinentes, explicar los criterios y comprobar que la respuesta permite efectivamente continuar el aprendizaje.

La academia en un entorno educativo compartido

El joven pertenece simultáneamente a varios entornos: su familia, su centro escolar, su barrio, sus grupos de amigos y sus espacios de práctica. Una academia interviene en ese conjunto. Puede ofrecer hábitos, encuentros y responsabilidades particulares, pero su proyecto resulta más coherente cuando reconoce las demás dimensiones de la vida. La formación deportiva no gana nada al exigir una adhesión que pondría innecesariamente esas pertenencias en competencia.

La coordinación comienza con informaciones cotidianas. Las familias deben comprender los objetivos de la temporada, quiénes son sus interlocutores, las modalidades de participación y la manera de formular una pregunta. Los educadores necesitan conocer las limitaciones pertinentes para organizar la actividad, sin recopilar toda la historia personal del joven. La escuela conserva sus finalidades y sus responsabilidades. Cuando los intercambios resultan útiles, su objeto debe ser preciso: anticipar un período de mucha actividad, examinar un horario o buscar una continuidad educativa.

Una reunión de comienzo de temporada puede reunir estas perspectivas en torno a un caso sencillo: ¿cómo preparar un encuentro durante una semana de evaluaciones escolares? Cada uno expone sus limitaciones y, después, el grupo distingue las decisiones inmediatas de los ajustes posibles. El joven participa en la elaboración de un calendario realista. Esta situación permite aprender a anticipar, informar y pedir apoyo. El deporte ofrece aquí una oportunidad de organización; la calidad educativa depende del trabajo realizado en torno a esa oportunidad.

La apertura al territorio también puede adoptar la forma de un encuentro entre generaciones, de un intercambio con docentes o de una actividad que reúna varias secciones. El sentido de la colaboración reside en lo que los participantes pueden comprender y realizar juntos. Una academia comprometida con el deporte, la educación y el juego limpio se convierte así en un espacio de mediación entre actores que comparten la responsabilidad de formar. Antes de examinar las modalidades institucionales de este papel, conviene precisar qué significa educar a un niño o a un adolescente en desarrollo.

CAPÍTULO 2

La educación y el desarrollo del joven

Desarrollar la capacidad de comprender y actuar

La educación acompaña a una persona en la ampliación de sus posibilidades. Transmite conocimientos y métodos, pero también ayuda a formular un juicio, tomar una decisión y convivir con otras personas. En una academia, atañe tanto a la comprensión de un gesto como a la manera de pedir una explicación o asumir una responsabilidad. Por tanto, el éxito educativo no puede quedar contenido en una única clasificación.

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce la importancia del desarrollo de la personalidad y las capacidades, de la educación, de la participación en la vida social y del descanso. También contempla que se escuche la opinión del niño teniendo en cuenta su edad y su madurez [11]. Estas referencias invitan a los adultos a considerar conjuntamente protección y participación. El joven necesita un marco y oportunidades progresivas para actuar en él con comprensión.

Educar supone hacer comprensibles las expectativas. Cuando un educador pide preparar una sesión, puede precisar las etapas: identificar el material útil, comprobar el horario y prever una pregunta sobre el objetivo. El joven aprende entonces un método que podrá aplicar progresivamente por sí mismo. Si el adulto realiza siempre todas las operaciones en su lugar, la sesión puede estar perfectamente organizada sin que avance la autonomía. Por el contrario, confiar una misión sin explicación puede convertir una oportunidad de aprendizaje en una dificultad evitable.

El proyecto educativo debe, por tanto, articular el acompañamiento y la retirada progresiva de la ayuda. Al principio, el adulto muestra; después, prepara con el joven; más adelante, observa una realización más autónoma y ofrece retroalimentación. Esta progresión sigue siendo flexible. Una situación nueva puede requerir un apoyo adicional, incluso después de un logro. La responsabilidad se construye en esta alternancia entre confianza, ensayo y ajuste. Da al deporte un lugar en una formación más amplia de la persona.

Reconocer la diversidad de ritmos y trayectorias

Dos jóvenes de la misma edad no poseen necesariamente la misma experiencia, las mismas referencias ni la misma soltura en una tarea. También pueden diferir su comprensión de una consigna, su disponibilidad ese día y sus expectativas. El consenso del Comité Olímpico Internacional sobre el desarrollo del joven deportista insiste en la atención a las trayectorias individuales y en posibilidades de participación duraderas, inclusivas y adaptadas a los distintos niveles de implicación [18]. Este marco respalda una pedagogía atenta a las situaciones reales.

El educador puede empezar por una observación sencilla: ¿qué sabe hacer ya el joven, qué comprende del problema y qué ayuda utiliza? La respuesta orienta la enseñanza. Una dificultad de ejecución requiere a veces una demostración; una dificultad de comprensión exige otra formulación; una dificultad de organización puede hacer necesaria una menor cantidad de información simultánea. Estas distinciones permiten ajustar la tarea sin atribuir demasiado pronto una característica general a la persona.

En un taller pueden proponerse tres variantes de un mismo ejercicio. Todas persiguen la calidad de la información intercambiada, pero difieren en la complejidad de la situación. Los jóvenes prueban una variante adaptada y después discuten la posibilidad de pasar a otra. El adulto mantiene un objetivo común y, al mismo tiempo, abre varios caminos. Valora lo que cada uno comprende mejor y explica los criterios de progreso. La composición de los grupos sigue siendo flexible para que la organización pedagógica acompañe los aprendizajes.

Esta atención también atañe al futuro. Una aspiración competitiva puede evolucionar; puede aparecer un interés nuevo; una transición escolar puede modificar la disponibilidad. Acompañar una trayectoria significa ayudar al joven a comprender sus opciones y sus consecuencias. Una decisión para una temporada no debe encerrar toda una identidad. Al conservar varias maneras de progresar y participar, la academia puede conjugar la exigencia deportiva y el respeto por una trayectoria que aún se está construyendo.

Apoyar la motivación y la autonomía

La teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci distingue, en particular, las necesidades de autonomía, competencia y relación con los demás. Examina cómo el contexto social puede apoyar u obstaculizar la motivación y la implicación personal [14]. Para la educación deportiva, esta perspectiva conduce a plantear tres preguntas sencillas: ¿comprende el joven el sentido de su actividad, puede reconocer un progreso y encuentra un lugar en las relaciones del grupo?

Conviene que una elección pedagógica sea real y delimitada. El entrenador puede anunciar un objetivo común y después dejar que los participantes elijan entre dos formas de organización adaptadas. Puede pedirles que propongan un criterio de observación o que elijan el orden de dos talleres. La autonomía no significa decidir por sí solo todas las condiciones. Se desarrolla cuando el joven dispone de un espacio de iniciativa claramente definido y puede explicar lo que ha elegido.

El sentimiento de competencia requiere referencias claras. Una consigna general como «sé mejor» ayuda poco a actuar. La retroalimentación sobre un elemento preciso, como la anticipación de una información o la preparación de una posición, abre una posibilidad de trabajo. El educador puede comparar la acción con el objetivo acordado e invitar al joven a identificar lo que conservará en el siguiente intento. El progreso se convierte en una transformación reconocible, en lugar de depender únicamente de la comparación con los compañeros.

La relación educativa da a estos enfoques su alcance cotidiano. Recordar un nombre, acoger una pregunta, escuchar un desacuerdo y ofrecer una retroalimentación individualizada muestran que la persona importa en el proyecto. En una sesión, puede confiarse a un joven la preparación de un breve balance: elige una pregunta, recoge dos puntos de vista y presenta una idea de trabajo. El adulto lo acompaña sin retomar inmediatamente la palabra. La experiencia vincula comprensión, responsabilidad y relación con el grupo.

Enseñar a comprender y convertir el error en un apoyo

El aprendizaje exige relacionar un objetivo, una acción y una reflexión sobre lo ocurrido. Una consigna prepara esta relación cuando precisa el problema que debe resolverse. «Hagan circular la información con suficiente antelación para que todos puedan prepararse» da sentido a la actividad. La explicación puede acompañarse después de una demostración y de un primer intento. El educador observa lo que han comprendido los participantes antes de multiplicar las correcciones.

Un error resulta útil cuando puede describirse. Puede proceder de una información mal entendida, de una elección inadecuada, de una ejecución todavía poco sólida o de una organización confusa. Pedir mayor dedicación no basta en todas estas situaciones. Hay que buscar la dificultad concreta. Un diálogo breve puede contribuir a ello: ¿qué información tenías, qué intentabas hacer, qué observaste después? El joven participa en el análisis, en lugar de recibir únicamente una valoración.

La retroalimentación pedagógica puede seguir una forma estable: describir un hecho, recordar la meta y proponer un nuevo intento. Por ejemplo: «El aviso llegó después del cambio de rol; buscamos facilitar la anticipación; intentemos elegir una señal más temprana». Esta formulación mantiene la exigencia y ofrece una dirección. Distingue a la persona de la acción y permite que los compañeros también adopten un lenguaje de trabajo.

La coherencia exige que los adultos apliquen esta disciplina a sus propias decisiones. Una demostración ambigua puede retomarse; una tarea demasiado compleja puede simplificarse; un objetivo olvidado puede volver a introducirse. Reconocer el ajuste necesario ofrece un ejemplo de responsabilidad profesional. Al final de un taller, los jóvenes pueden nombrar un error que les haya enseñado algo y una modificación que deseen probar. El balance conserva así su orientación hacia la comprensión y el progreso.

Escuchar la voz de los jóvenes y acompañar las emociones

El deporte expone a quienes lo practican a emociones diversas: satisfacción, impaciencia, inquietud, ira o decepción. La educación puede ayudar a reconocer lo que ocurre y a elegir una conducta compatible con la vida del grupo. No se trata de exigir una expresión idéntica a todos los jóvenes. Algunos hablan de inmediato; otros prefieren esperar o escribir. Un espacio de escucha resulta útil cuando acoge estas diferencias y conserva, al mismo tiempo, límites claros respecto a las palabras y los actos.

La distinción entre emoción y conducta permite trabajar con precisión. Se puede comprender la decepción después de un encuentro; insultar a un compañero requiere una intervención. El adulto empieza por detener el comportamiento que perjudica a los demás y después elige un momento propicio para retomar el episodio. Puede pedir al joven que identifique lo que deseaba expresar y que busque otra manera de hacerlo. El objetivo es desarrollar una posibilidad de acción, en lugar de imponer un sentimiento considerado adecuado.

En una situación pedagógica, un participante considera que no se ha reconocido su contribución. El educador le propone primero un intercambio breve, apartado del grupo y en un marco apropiado. Reformula la petición, distingue los hechos de las interpretaciones y después busca una continuación concreta. A continuación, una discusión colectiva puede centrarse en la manera de distribuir la palabra, sin relatar la conversación personal. El problema se convierte en una oportunidad para mejorar la organización y respetar al mismo tiempo a la persona.

Escuchar implica, por último, dar una continuación comprensible a lo planteado. Un joven que formula una pregunta debe saber si es posible responder de inmediato, a quién hay que consultar y cuándo podrá retomarse el intercambio. El adulto también puede reconocer el límite de su competencia y orientar hacia un interlocutor apropiado. Esta manera de acompañar las emociones y la expresión refuerza la calidad educativa del marco: las dificultades pueden nombrarse y trabajarse, con una responsabilidad adulta identificable.

Articular el proyecto deportivo, la vida escolar y el proyecto personal

El proyecto deportivo se articula con los estudios, las relaciones familiares, las amistades y los tiempos personales. La academia puede ayudar al joven a organizar este conjunto mediante un calendario previsible, interlocutores disponibles y consignas coherentes. Estas referencias permiten anticipar los períodos de mucha actividad y discutir los ajustes necesarios.

Cuando aparece una dificultad escolar, resulta útil comprender sus componentes: carga de trabajo, método, comprensión de las expectativas o necesidad de apoyo. El educador deportivo interviene en los horarios y en los compromisos de práctica; los demás actores conservan sus responsabilidades. La cooperación busca una respuesta ajustada, sin convertir el éxito escolar en un simple argumento para sancionar.

Un taller de planificación puede partir de una semana ficticia que incluya clases, un trabajo colectivo, entrenamientos y un encuentro. Los jóvenes identifican las limitaciones fijas, las tareas que requieren preparación y los momentos en los que debe transmitirse una información. Después elaboran dos formas posibles de organización y debaten sus ventajas. El ejercicio pone de manifiesto que una elección realista también supone márgenes de maniobra y una posibilidad de revisión. Puede retomarse a partir de un proyecto colectivo de la sección.

El joven también puede descubrir otras contribuciones: organizar, comprender el arbitraje, presentar un balance o acoger a un compañero. Estas experiencias amplían su mirada sobre el deporte y las formas de participación.

CAPÍTULO 3

La educación a través del deporte y las habilidades para la vida

Pasar de un valor a un aprendizaje explícito

Un valor indica lo que se considera deseable; una habilidad permite actuar en una situación. La solidaridad puede así orientar un proyecto, mientras que identificar a un compañero en dificultades, preguntarle qué necesita y ofrecerle una ayuda adecuada constituyen acciones que deben aprenderse. El paso de uno a otra exige un trabajo pedagógico. Hay que crear una oportunidad, hacer comprender lo que está en juego y ayudar al joven a reconocer lo que puede reutilizar.

El metaestudio cualitativo de Holt y sus colegas vincula el desarrollo positivo de los jóvenes con las relaciones con los adultos, los iguales y los padres, así como con el trabajo dedicado a las habilidades para la vida y a su transferencia [13]. Este marco invita a considerar tanto el entorno como las actividades intencionales. Un clima respetuoso prepara el aprendizaje; unas situaciones seleccionadas permiten hacerlo visible y debatirlo.

Para diseñar una sesión, el educador puede partir de una intención delimitada: aprender a pedir una aclaración, compartir una decisión o preparar una tarea. Después define el comportamiento que desea poder observar. «Cooperar» se convierte, por ejemplo, en «comprobar que cada compañero dispone de la información necesaria antes de empezar». Esta precisión facilita la elección del ejercicio y da un objeto concreto a la retroalimentación. Evita que las mismas palabras encubran expectativas diferentes según los adultos.

La explicitación debe mantenerse proporcionada al tiempo de práctica. No es necesario convertir cada acción en un discurso moral. Una pregunta al principio, una referencia durante la actividad y unas frases en el balance final pueden bastar. Lo esencial es la continuidad entre lo que se ha anunciado y lo que se retoma. El joven comprende entonces por qué importa una conducta, cómo puede ensayarla y en qué reconocerá una mejora. La educación a través del deporte se construye en esta relación entre intención, experiencia y reflexión.

Diseñar una sesión que relacione experiencia y reflexión

Una sesión educativa puede organizarse en torno a un problema lo bastante sencillo para comprenderlo y lo bastante abierto para permitir varias respuestas. El objetivo técnico conserva su lugar; se le asocia una habilidad relacional. El educador prepara el material, los límites de seguridad, las consignas y los criterios de observación. También prevé qué podrá modificar si la tarea sigue siendo demasiado fácil, demasiado compleja o insuficientemente participativa.

Los recursos de la UNESCO dedicados a los valores deportivos destacan los aprendizajes activos y una responsabilidad progresiva de los alumnos [10]. Desde esta perspectiva, los participantes pueden contribuir al análisis de la experiencia. Su actividad no se limita a ejecutar una consigna: observan un resultado, proponen una explicación y contrastan una nueva solución con la situación.

Imaginemos una sesión dedicada a la claridad de los intercambios. El primer taller permite a cada pareja elegir una señal común. El segundo introduce un cambio de compañero, que obliga a explicar esa señal. El tercero pide al grupo que elija una organización que todos comprendan. El educador no busca una fórmula perfecta desde el principio; organiza oportunidades sucesivas para comprobar la comprensión. El balance se centra en lo que debe decirse, mostrarse o confirmarse para que la coordinación siga siendo posible.

Conviene que la retroalimentación incluya una perspectiva inmediata. Después de identificar una dificultad, el grupo retoma brevemente la actividad con una modificación. Esta repetición permite relacionar la discusión con una nueva experiencia. Un registro breve puede recoger después la idea útil: «anunciar, comprobar, actuar». Sirve de recordatorio en una sesión posterior, sin convertirse en un eslogan independiente de las situaciones. El progreso se construye mediante revisiones regulares de algunas habilidades seleccionadas, en lugar de acumular temas sin continuidad.

Comunicar, escuchar y cooperar

Comunicarse en un colectivo exige tener en cuenta lo que el otro necesita comprender para actuar. Hablar más alto o con mayor frecuencia no garantiza esa comprensión. Una información útil llega

en el momento adecuado, se refiere a la acción en curso y puede comprobarse. El educador puede enseñar estas tres referencias mediante actividades breves: anunciar un cambio, describir una observación o reformular una consigna antes de empezar.

La escucha también se trabaja como una acción. Reformular la propuesta de un compañero obliga a distinguir lo que ha dicho de lo que se desea responderle. El desacuerdo se vuelve más preciso cuando cada uno puede reconocer el punto que se discute. En una reunión de equipo, el adulto puede preguntar: «¿Qué parte de la propuesta conservamos y qué parte deseamos modificar?». La conversación abandona entonces el terreno de la oposición personal para centrarse en una decisión común.

La cooperación exige, por último, una distribución real de las posibilidades de actuar. Un joven puede estar presente en un grupo sin tener acceso a una decisión, a una información útil o a una responsabilidad. Por tanto, para preparar una actividad, el educador examina los roles y los cambios entre ellos. Trata de evitar que un participante permanezca siempre observando mientras los demás practican. Cada rol debe servir al aprendizaje, explicarse y abrir la posibilidad de una contribución reconocida.

La siguiente tabla propone referencias de observación para preparar una sesión y realizar su balance. Describen conductas contextualizadas. El equipo puede elegir una sola referencia, observar varios momentos y discutir las condiciones que facilitan su aparición. Este uso respalda la enseñanza sin convertir la cooperación en una etiqueta atribuida a las personas.

Tabla 1. Habilidades de cooperación y manifestaciones observables

Habilidad	Acción que se trabaja	Pregunta para el balance
Informar	Anunciar un cambio antes de la acción.	¿Qué información ha resultado útil?
Escuchar	Reformular una propuesta antes de discutirla.	¿Qué hemos comprendido de la propuesta?
Compartir	Hacer accesibles los roles y la información.	¿Disponía cada uno de un rol útil?
Ajustar	Modificar la organización a partir de una constatación.	¿Qué cambiaremos en el próximo intento?

Planificar, decidir y asumir una responsabilidad

La responsabilidad se desarrolla cuando el joven comprende una misión, dispone de medios para realizarla y puede volver sobre sus decisiones. No se reduce a la obediencia ni a la ejecución en solitario. Pedir ayuda en el momento adecuado puede ser una conducta responsable. Señalar que un objetivo no se alcanzará en el plazo previsto también puede permitir que el grupo se organice. La educación hace visibles estas posibilidades y enseña a utilizarlas.

Una misión accesible incluye una meta, unas etapas y un límite. Para preparar un taller colectivo, los participantes pueden comprobar el material, organizar el espacio con el adulto y presentar las consignas. Cada uno sabe qué le corresponde y qué debe validar el equipo técnico. La misión sigue estando adaptada a la edad y al marco de protección. Los jóvenes participan en la organización sin recibir responsabilidades que corresponden a los profesionales.

La toma de decisiones puede enseñarse a partir de elecciones modestas. Un grupo dispone de dos formas posibles de organización para un ejercicio. Debe comparar sus efectos sobre la participación, la

comprensión y el tiempo disponible. Los participantes explican su preferencia, eligen una opción y después examinan lo ocurrido. En otro intento podrá adoptarse una decisión diferente. Descubren así que asumir una elección también significa aceptar revisarla cuando las observaciones lo justifican.

El registro escrito puede ser sencillo: objetivo, reparto de tareas y punto que debe comprobarse. Permite preparar la acción y recuperar después las razones de una decisión. El balance examina tanto la organización como el resultado. Una tarea inacabada puede revelar un plazo mal calculado o una transmisión imprecisa; una tarea lograda puede haberse apoyado en una persona sobrecargada. Esta lectura da a la responsabilidad una dimensión colectiva y prepara una manera más lúcida de llevar adelante los proyectos.

Perseverar, ajustar y preservar el sentido del esfuerzo

La perseverancia adquiere un sentido educativo cuando sigue vinculada a un objetivo comprendido y a un método que puede modificarse. Empezar de nuevo exactamente de la misma manera no es siempre la respuesta más útil. El joven puede aprender a identificar lo que merece conservarse, lo que requiere una explicación y lo que necesita otra organización. El esfuerzo se convierte en una búsqueda orientada, acompañada por el adulto.

Los trabajos de Visek y sus colegas muestran que el disfrute de la práctica comprende varias dimensiones, identificadas con jóvenes futbolistas, padres y entrenadores [15]. Este enfoque invita a preguntar a los participantes qué da sentido a su implicación. Aprender, compartir una experiencia y constatar un progreso pueden formar parte del disfrute deportivo. Conviene, por tanto, considerar conjuntamente la exigencia y el interés que se experimenta.

En un ejercicio, un joven fracasa varias veces y concluye que no lo conseguirá. El educador puede ayudarlo a elegir un elemento preciso de la acción, simplificar temporalmente la tarea y comparar dos intentos. La pregunta pasa a ser: «¿Qué ha cambiado?». Este enfoque permite recuperar la capacidad de actuar sobre la situación. También exige respetar los límites de seguridad y las indicaciones de los profesionales competentes cuando intervienen cuestiones de salud.

El grupo puede aprender a apoyar este esfuerzo sin imponer una presión adicional. Un mensaje de ánimo útil concreta una posibilidad: tomarse el tiempo necesario para comprender, pedir una demostración o volver a intentarlo con otra referencia. Después de un encuentro difícil, el equipo elige una prioridad de trabajo accesible en lugar de multiplicar los reproches. La perseverancia se construye entonces como una capacidad para continuar inteligentemente un aprendizaje, con la ayuda de los demás y con el derecho a revisar la manera de proceder.

Reconocer y acompañar la transferencia a la vida cotidiana

La transferencia exige reconocer, en una situación nueva, lo que puede reutilizarse. Preparar una acción colectiva y organizar una exposición escolar suponen comprender la meta, distribuir las tareas y transmitir información. Sin embargo, las limitaciones difieren y requieren una adaptación.

El estudio cualitativo de Camiré, Trudel y Forneris examina las filosofías y las estrategias de entrenadores del ámbito escolar respecto a las habilidades para la vida y su transferencia. Destaca el interés de un acompañamiento intencional de estos aprendizajes [17]. El educador puede apoyarse en esta perspectiva para ayudar al joven a establecer vínculos, sin considerar que una conducta deportiva aparecerá espontáneamente en todos los demás entornos.

El enfoque consiste en nombrar la acción aprendida, buscar una situación próxima y discutir la adaptación necesaria. Después de un taller sobre la escucha, un joven puede proponer la reformulación para un trabajo escolar colectivo. Precisa su utilidad y la manera de presentarla. Una revisión posterior permite hablar libremente de un intento o de una dificultad, sin exigir confidencias personales.

La academia puede retomar algunas habilidades transversales en la acogida, los encuentros y las reuniones. El juego limpio vincula estos aprendizajes con la comprensión de las reglas y el juicio en la acción; el capítulo siguiente desarrolla sus principios.

CAPÍTULO 4

El juego limpio y la ética deportiva

El juego limpio como compromiso de lealtad

El juego limpio orienta la manera de practicar, de competir y de convivir. El Comité Internacional para el Juego Limpio lo vincula, en particular, con el respeto, la integridad, la solidaridad y la equidad [12]. Esta concepción va más allá de calcular qué permite evitar una sanción. Exige considerar la calidad de la relación deportiva y las condiciones que hacen que el encuentro sea digno de confianza.

La lealtad puede definirse, en el marco educativo, como el compromiso de buscar el éxito respetando a las personas y el sentido compartido de la actividad. El deseo de ganar conserva su legitimidad. Se inscribe en un marco en el que el adversario, el árbitro, los compañeros y los organizadores siguen siendo personas que merecen consideración. Una victoria no borra una humillación; una derrota no elimina la posibilidad de haber participado con competencia y dignidad.

El juego limpio aparece en gestos visibles, pero también en las decisiones cotidianas. Reconocer una información inexacta, devolver un material prestado, explicar una decisión sobre la composición del equipo o interrumpir una burla forman parte de esta cultura. Su importancia procede de lo que hacen posible: una relación fiable, una participación respetada, una regla comprendida. La educación puede trabajarlos sin esperar un acontecimiento espectacular ni reservar la lealtad a algunos momentos ceremoniales.

Una discusión al comienzo de la temporada puede partir de una pregunta: ¿qué esperamos de los demás para aceptar jugar con ellos? Los jóvenes mencionan conductas y después examinan lo que ellos mismos pueden ofrecer a cambio. El educador transforma estas respuestas en compromisos accesibles y recíprocos. El juego limpio se convierte entonces en un trabajo sobre la manera de participar. Se construye en la acción, en las razones que se dan para las propias elecciones y en las correcciones que se acepta introducir.

Comprender la regla, la equidad y la integridad

El reglamento define un marco común. La ética ayuda a examinar cómo una decisión respeta a las personas y las finalidades de la práctica. Estas dos dimensiones se complementan. Un encuentro no puede reorganizarse según cada preferencia individual, pero la aplicación de una regla puede requerir una explicación. En un contexto educativo, comprender las razones del marco favorece un juicio más preciso sobre las situaciones que se presentan.

La equidad invita a considerar los criterios pertinentes de una decisión. Las modalidades de una sesión de iniciación pueden diferir de las de una competición organizada según un reglamento oficial. El equipo técnico debe anunciar los objetivos y explicar los criterios de participación. Puede buscar un equilibrio entre aprendizaje, implicación y exigencias del encuentro. El problema aparece cuando los criterios cambian sin explicación o cuando se vuelven inseparables de las preferencias personales.

La integridad atañe a la coherencia entre el compromiso anunciado y la conducta real. En un taller de discusión, un equipo advierte que un error de recuento le da una ventaja. Los participantes examinan varias preguntas: ¿qué se sabe exactamente, a quién debe transmitirse la información, cómo retomar la actividad dentro del marco previsto? La situación permite trabajar la lealtad sin suponer que todos tendrían espontáneamente la misma reacción. El adulto procura distinguir el debate pedagógico de la acusación personal.

Conviene que esta reflexión incluya las decisiones institucionales. Una clasificación, una selección o una recompensa deberían poder explicarse a partir de criterios comprensibles. Debe organizarse la posibilidad de pedir una aclaración. El juego limpio adquiere entonces un alcance colectivo: la academia exige conductas leales a los jóvenes y adopta a su vez procedimientos que permiten debatir sus elecciones en el sentido educativo del término, es decir, comprenderlas, fundamentarlas y someterlas a revisión.

Respetar al adversario y dialogar con el arbitraje

El adversario hace posible la prueba deportiva. Su presencia obliga a ajustar una estrategia, poner a prueba un aprendizaje y aceptar que

otra respuesta pueda ser más eficaz. Reconocer esta función ayuda a distinguir la confrontación de la hostilidad. La educación puede enseñar a nombrar la calidad de una acción del adversario, analizar una dificultad sin desprecio y conservar una actitud respetuosa cuando el resultado decepciona.

El respeto al arbitraje comprende la comprensión del papel del árbitro, de sus decisiones y de las vías previstas para pedir una aclaración. No obliga a renunciar a toda pregunta. Un joven puede aprender a formular una pregunta precisa, en el momento oportuno y a través del interlocutor adecuado. El equipo técnico prepara esta conducta antes de la competición, para que la tensión de una decisión no sea el primer momento en el que se descubre cómo actuar.

Un taller puede proponer una misma acción observada desde posiciones diferentes. Cada grupo describe primero lo que ha podido ver y después lo que ha supuesto. El educador pone de manifiesto la diferencia entre desacuerdo y ataque personal. Los participantes buscan después una manera de pedir una explicación sin perturbar la actividad. El ejercicio se centra en la precisión del lenguaje y en tener en cuenta otro punto de vista; no necesita reproducir un conflicto real.

Los comportamientos de los adultos dan coherencia a esta enseñanza. Un entrenador que pide calma a los jóvenes también debe vigilar sus comentarios y la manera en que habla del adversario. Después de un encuentro, el balance puede distinguir el resultado, las decisiones del equipo y los elementos que escapaban a su control. Esta lectura permite conservar la capacidad de trabajo. La frustración se convierte en algo que debe comprenderse y acompañarse, en lugar de dictar el sentido de todo el encuentro.

Prevenir la violencia y extender el respeto a los intercambios digitales

Una cultura de juego limpio exige una respuesta clara a los insultos, las humillaciones, los gestos agresivos y las conductas de exclusión. Su banalización puede hacer que los valores proclamados resulten difíciles de comprender. El personal responsable debe intervenir sobre los hechos, proteger a las personas afectadas y orientar las situaciones según las responsabilidades que correspondan. La educación en conductas respetuosas se inscribe en este marco; no

sustituye las medidas necesarias cuando una persona está amenazada o se encuentra en dificultades.

La prevención puede comenzar con un lenguaje común. Los jóvenes aprenden a distinguir una crítica de la acción de un ataque contra la persona. «Esta información llegó demasiado tarde» permite trabajar; un insulto no ofrece ninguna referencia útil. Los testigos también pueden disponer de una respuesta accesible: interrumpir una burla cuando sea posible hacerlo sin ponerse en peligro, apoyar a la persona y pedir la intervención de un adulto. El objetivo es hacer que la ayuda esté disponible, sin confiar a los jóvenes la gestión de situaciones que exceden su papel.

Los intercambios digitales prolongan la vida del grupo. Una broma, una fotografía o un comentario sobre una derrota pueden circular más allá del contexto inicial. La academia puede precisar las funciones de sus espacios de comunicación, las reglas de publicación y el interlocutor encargado de recibir una solicitud de corrección. El respeto atañe tanto a la persona ausente de la conversación como a la que responde de inmediato. La participación deportiva no debería depender de una obligación de exposición pública.

Un taller puede utilizar un comentario ficticio publicado después de un encuentro. El grupo identifica lo que informa, lo que expresa una opinión y lo que perjudica a una persona. Después propone una formulación más precisa o la retirada del contenido problemático. Esta actividad relaciona el juego limpio, la prudencia en la difusión y la responsabilidad por lo que se dice. Ayuda a comprender que la lealtad conserva su sentido cuando el terreno de juego se convierte en una pantalla y el público se amplía.

Debatir un dilema y construir una respuesta educativa

Un dilema aparece cuando varias consideraciones importantes entran en tensión. Un educador puede tener que distribuir un tiempo de participación limitado, responder a una falta o revisar una promesa que se ha vuelto difícil de cumplir. La reflexión ética exige precisar los hechos, las personas afectadas, las obligaciones y las opciones realistas. Un método sencillo ayuda a tomarse más tiempo para juzgar y a hacer explicable la decisión.

En una situación pedagógica, dos jóvenes han participado en un altercado y presentan relatos diferentes. El primer trabajo consiste en hacer cesar el conflicto y escuchar a las personas en condiciones apropiadas. Una discusión conjunta solo es útil si puede desarrollarse sin presión y con seguridad suficiente. El adulto distingue el establecimiento de los hechos, la protección, la decisión y el trabajo educativo que podrá realizarse después. Estas etapas no tienen lugar necesariamente en el mismo momento.

Una respuesta educativa busca recordar el límite, hacer comprender las consecuencias y abrir una posibilidad de cambio. La reparación debe adaptarse a la situación y respetar a la persona que ha sufrido el daño. Unas disculpas impuestas delante de todo el grupo pueden quedarse en una formalidad. Resulta más útil trabajar lo que debe reconocerse, lo que puede corregirse y lo que permitirá evitar una repetición. Los procedimientos institucionales aplicables conservan su lugar.

La tabla propone un esquema de discusión para las situaciones cotidianas. Puede utilizarse entre adultos o en un taller adaptado a los jóvenes. Su interés reside en la explicación de las razones y en la posibilidad de revisión. Una información nueva puede modificar el juicio; el educador muestra así que la firmeza del marco puede acompañarse de una atención precisa a la situación.

Tabla 2. Referencias para el análisis de una decisión educativa

Etapa	Pregunta orientadora	Objeto del trabajo
Describir	¿Qué hechos están establecidos?	Separar observación, interpretación y sentimientos.
Considerar	¿A quién afecta la decisión?	Tener en cuenta a las personas y los efectos posibles.
Elegir	¿Qué respuesta respeta el marco y permite avanzar?	Comparar opciones realizables y proporcionadas.
Revisar	¿Qué habrá que comprobar después?	Prever una explicación, una reparación o un ajuste.

Convertir el juego limpio en una cultura cotidiana

El juego limpio se convierte en una cultura cuando las mismas exigencias atraviesan la acogida, el entrenamiento, la competición y las decisiones de la institución. Una carta puede respaldar esta coherencia si describe compromisos comprensibles. Los jóvenes, los educadores y las familias deben poder reconocer lo que cada principio cambia en la práctica: informar, escuchar, respetar un límite, señalar una dificultad o explicar una decisión.

El reconocimiento de las conductas leales merece una atención particular. Es posible valorar un gesto preciso y su utilidad, sin atribuir una identidad moral definitiva a su autor. Un joven puede haber ayudado hoy a un compañero y encontrarse mañana con una dificultad de conducta. La educación conserva su continuidad en ambas situaciones. Reconoce la acción realizada y mantiene la posibilidad de progresar, con la misma atención a los gestos discretos y a los comportamientos más visibles.

La continuidad puede organizarse en torno a algunos momentos previstos: una conversación durante la acogida, una referencia en las

sesiones, un balance después de los encuentros y una revisión colectiva a lo largo de la temporada. Las preguntas siguen siendo concretas. ¿Saben los recién llegados cómo pedir ayuda? ¿Se comprenden los criterios? ¿Dan los adultos continuidad a las peticiones? El seguimiento permite elegir una mejora realista y comprobar su utilidad en las semanas siguientes.

Esta perspectiva da sentido al papel de una academia comprometida con la defensa del deporte, la educación y el juego limpio. Lavoara AFS Sports Academy constituye, en la continuación de la obra, un marco de aplicación para examinar la identidad de un proyecto, el lugar de los actores y las condiciones de su organización. Los principios estudiados se convierten en preguntas institucionales: ¿cómo acoger, enseñar, proteger, coordinar y evaluar? Se trata de relacionar una aspiración educativa con la vida cotidiana de un colectivo y con una responsabilidad compartida.

Segunda parte
La Academia Lavoara como ejemplo

CAPÍTULO 5

Lavoara AFS Sports Academy en Sétif

Una academia arraigada en su territorio

Creada el 26 de septiembre de 2025, Lavoara AFS Sports Academy está ubicada en Sétif, Argelia. Esta fecha constituye el punto de partida de su historia institucional [1, 2]. La academia se estudia aquí como un ejemplo concreto de organización que asocia la formación deportiva con la transmisión del respeto, la responsabilidad y el espíritu de equipo. Su interés para esta obra reside en esa articulación entre una práctica organizada y un proyecto educativo.

El territorio da una dimensión concreta a esta aspiración. Una familia debe poder identificar un lugar de acogida, comprender las actividades propuestas y encontrar un interlocutor. Un joven debe poder relacionar su compromiso deportivo con sus otros ámbitos de pertenencia: su familia, su centro escolar y su grupo de amigos. La academia se integra así en una vida ya organizada, con disponibilidades y expectativas diversas.

Este arraigo local invita a concebir la formación como un servicio de proximidad. La calidad de la información, la continuidad de las relaciones y la atención a las dificultades de desplazamiento pueden facilitar la participación. Una política educativa útil comienza por estas cuestiones prácticas, porque un valor sigue siendo abstracto cuando las personas no saben cómo acceder a la actividad.

El papel territorial de Lavoara puede, por tanto, desarrollarse en torno a una misión comprensible: ofrecer un marco en el que el aprendizaje deportivo abra oportunidades de cooperación, diálogo y responsabilidad. La acogida se convierte entonces en el primer acto del proyecto.



Figura 1. Encuentro de los jóvenes deportistas de Lavoara AFS Sports Academy.

Del proyecto deportivo a una misión de formación

La presentación institucional de Lavoara destaca varias disciplinas colectivas, así como la atención al dominio técnico, la disciplina y el trabajo en equipo [2]. Estas orientaciones ofrecen un punto de partida para definir una misión de formación. Se trata de dar un contenido concreto a nociones que suelen emplearse juntas, pero que requieren decisiones pedagógicas diferentes.

El dominio técnico se refiere al aprendizaje de los gestos y a su utilización en el juego. La disciplina designa aquí la capacidad de respetar un marco explicado y de cumplir un compromiso adecuado. El trabajo en equipo implica actuar con los demás, intercambiar información y reconocer las aportaciones menos visibles. Una sesión puede perseguir estas tres dimensiones, siempre que las haga perceptibles para los participantes.

Para Lavoara, el proyecto educativo puede servir de referencia común a las secciones. Ayuda a los adultos a responder a una pregunta sencilla: ¿qué experiencia deseamos que viva el joven cuando tiene éxito, cuando se equivoca y cuando atraviesa una dificultad? Las

respuestas construyen una continuidad entre el discurso institucional y las situaciones cotidianas.

Una misión claramente formulada también permite dar cabida a diversas aspiraciones. Algunos jóvenes buscan una práctica regular; otros, un compromiso competitivo. Cada uno debe poder comprender su itinerario y sus posibilidades de evolución, sin que se confunda su valor personal con su nivel deportivo.

La identidad colectiva como compromiso compartido

El nombre Lavoara AFS Sports Academy, el emblema y las equipaciones conforman una identidad visual reconocible en las escenas de grupo y de presentación institucional [1]. Estos signos dan una forma visible a la pertenencia. Su significado educativo depende, sin embargo, de lo que los miembros aprenden a hacer juntos cuando los llevan.

Una camiseta puede convertirse en el soporte de un compromiso recíproco. El joven se compromete a respetar a sus compañeros y las reglas del juego; los adultos se comprometen a explicar sus decisiones y a mantener un marco digno. Esta reciprocidad permite presentar la pertenencia como una relación de responsabilidad. Abre un espacio para la palabra, incluso cuando un miembro expresa algo que no comprende.

El respeto hacia quienes visten otros colores da un alcance concreto a esta identidad. Saludar a un equipo visitante, preservar su espacio de preparación y reconocer una acción lograda son comportamientos accesibles. Hacen observable el espíritu deportivo sin pedir a los jóvenes que adopten fórmulas abstractas.

La academia puede dedicar un tiempo de acogida a estos significados. Cada grupo elige dos o tres gestos que expresen sus compromisos y vuelve a encontrarlos a lo largo de la temporada. La presentación de una equipación pasa entonces a formar parte de un aprendizaje: representar a un colectivo también significa responder por la manera de tratar a los demás.



Figura 2. Señalización institucional de Lavoara AFS Sports Academy y de Golden Hills Plus.

Construir una memoria institucional

La creación de una academia abre una historia colectiva hecha de entrenamientos, encuentros, reuniones y decisiones. Lavoara evoca su primer aniversario en una publicación que reúne los temas de la formación, el acompañamiento y la cooperación entre actores [7]. Un aniversario de este tipo puede convertirse en un momento de transmisión: permite presentar el camino recorrido y explicar las prioridades del período siguiente.

Una memoria institucional útil relaciona los acontecimientos con su sentido. De un encuentro deportivo conserva el objetivo, el programa y las enseñanzas de la organización. De una reunión recoge las decisiones y las responsabilidades asignadas. De una acción educativa precisa lo que se propuso y las adaptaciones consideradas necesarias. Esta memoria ayuda a los nuevos miembros a comprender la continuidad del proyecto.

Las fotografías contribuyen a esta memoria al conservar los testimonios visuales de la vida colectiva: espacios de reunión, concentraciones, presentaciones e instalaciones. Su clasificación por actividad y su datación permiten situar un acontecimiento en la historia de la academia y preparar su transmisión a los nuevos miembros.

La memoria también comprende los cambios de organización. Conservar la razón de un nuevo horario o de una consigna reformulada evita perder aprendizajes útiles. Esta atención a las decisiones contribuye a hacer de la academia un colectivo capaz de transmitir sus prácticas de una temporada a otra.

Un proyecto educativo comprensible para las familias

La información dirigida a las familias debe traducir el proyecto en pautas utilizables. Una presentación general puede explicar las finalidades de la academia; un documento de acogida precisa después las disciplinas, las modalidades de participación, los interlocutores y los compromisos esperados. Esta articulación da a cada nivel de información su función y permite a las familias tomar decisiones informadas.

La primera entrevista puede partir de las expectativas del joven. ¿Desea descubrir una actividad, reencontrarse con amigos, progresar técnicamente o participar en encuentros? El adulto también escucha las limitaciones de la familia. La respuesta de la academia consiste en relacionar estas expectativas con las posibilidades realmente organizadas, describiendo el desarrollo de un itinerario y los momentos en los que podrá revisarse.

La claridad también concierne a las cuestiones administrativas. El sitio web de Lavoara propone un formulario de inscripción que reúne los datos del jugador, los de su representante legal y la aceptación del reglamento interno [4]. Un acompañamiento humano puede completar este proceso para que una dificultad de comprensión o de utilización del formulario no se convierta en un obstáculo innecesario.

El reto educativo consiste en alcanzar un acuerdo comprendido. Conviene explicar oralmente los compromisos y recogerlos después en un documento breve. De este modo, una familia sabe a quién comunicar una ausencia, cómo solicitar una cita y cómo preparar la llegada del joven a su grupo.

Relacionar aspiración y responsabilidad

Una academia deportiva tiene una aspiración de progreso. Esta aspiración se vuelve educativa cuando va acompañada de una responsabilidad hacia la persona que aprende. En Lavoara, las

orientaciones presentadas en torno al deporte y los valores pueden traducirse en decisiones relativas a la acogida, las relaciones de grupo y el lugar que se concede a los estudios [3, 5]. El proyecto encuentra su coherencia en esta traducción cotidiana.

Una selección, por ejemplo, implica varias responsabilidades. Los criterios deben corresponder al objetivo del encuentro; la explicación debe seguir siendo comprensible; el joven que no participa debe saber en qué trabajar. La decisión deportiva conserva así su sentido sin convertirse en un juicio global sobre sus capacidades o su futuro.

La aspiración también puede expresarse en la calidad de la preparación. Llegar con un objetivo, prever una adaptación y organizar una reflexión sobre la experiencia requieren trabajo. Son formas de exigencia accesibles para cualquier equipo, independientemente de su notoriedad. Dan valor tanto al esfuerzo del educador como al del participante.

El papel ejemplar de Lavoara en esta obra se sitúa en este nivel: mostrar cómo una institución puede poner sus recursos al servicio de un conjunto coherente de principios. Esta ejemplaridad es una línea de trabajo que se mantiene mediante la escucha y la capacidad de mejorar la organización.

Las referencias de una identidad educativa

La identidad educativa de Lavoara relaciona su arraigo territorial, la oferta deportiva, las responsabilidades de los adultos y las reglas de convivencia. Los capítulos siguientes examinan su traducción en la experiencia del joven.

La tabla reúne estas referencias y las cuestiones de aplicación que permiten articular la formación deportiva y el respeto a las personas.

Tabla 3. Referencias institucionales de Lavoara y su traducción educativa

Referencia	Elemento central	Cuestión de aplicación
Creación	26 de septiembre de 2025 [1]	¿Cómo transmitir la historia y los compromisos?
Ubicación	Sétif, Argelia [2]	¿Cómo hacer que la acogida sea accesible y comprensible?
Orientación deportiva	Varias disciplinas colectivas [2]	¿Qué principios compartir entre las secciones?
Compromiso ético	Comité de Deportividad y Ética anunciado [5]	¿Cómo apoyar las decisiones y los aprendizajes?
Cooperación	Red de colaboradores presentada [6]	¿Qué objetivos comunes precisar?

CAPÍTULO 6

La oferta deportiva y el acompañamiento educativo

Una orientación multideportiva al servicio de los aprendizajes

Lavoara presenta una oferta que comprende fútbol, balonmano, baloncesto y voleibol [2]. Esta diversidad permite estudiar varias formas de cooperación. Las reglas, los espacios y los gestos cambian de una disciplina a otra, mientras que los participantes afrontan problemas comunes: ofrecerse como opción de juego, transmitir información, comprender una consigna y ajustar una decisión a las acciones de los demás.

El interés pedagógico de la práctica multideportiva puede desarrollarse en torno a estos puntos de encuentro. Un taller común puede pedir a cada sección que presente una situación en la que la comunicación mejore el juego. Los jóvenes explican los indicios que utilizan y después descubren otras maneras de percibir y anticiparse. La comparación enriquece el vocabulario e invita a observar la propia práctica con mayor precisión.

Este enfoque respeta la especificidad de cada deporte. La regla del contacto, el uso del balón, la relación con la red o la duración de una posesión requieren aprendizajes diferentes. El educador elige una dificultad accesible y evita multiplicar las consignas hasta el punto de hacer incomprensible la tarea.

Una academia multideportiva también puede organizar intercambios entre adultos. Cada entrenador presenta una manera de iniciar un ejercicio, formar los grupos o volver sobre un error. Las secciones conservan su identidad técnica al tiempo que construyen exigencias relacionales comunes.

El fútbol: articular el gesto, la decisión y la relación

La página institucional dedicada al fútbol asocia el desarrollo técnico, físico y táctico con encuentros, cursos deportivos y acompañamiento escolar y personal. También menciona la educación en valores deportivos y en ética [3]. Esta presentación ofrece una base

para organizar un itinerario en el que los aprendizajes se refuercen mutuamente.

Un ejercicio de pase puede, por tanto, perseguir varios objetivos. El jugador aprende a orientar su gesto; observa la disponibilidad de un compañero; ajusta la fuerza y el momento de su pase. El educador puede añadir una consigna relacional sencilla, como anunciar su intención o animar un intento útil. La reflexión final se centra en el juego y en lo que ha facilitado la cooperación.

El análisis de una acción requiere un lenguaje descriptivo. Decir que quien llevaba el balón no vio una solución es más útil que atribuirle una falta de espíritu colectivo. La primera formulación abre una posibilidad de aprendizaje; invita a identificar una información. Esta precisión también ayuda al grupo a comentar el juego sin convertir el error en un defecto personal.

A lo largo de un ciclo, los participantes pueden reconocer sus progresos comparando situaciones semejantes. Identifican una decisión mejor preparada, un desplazamiento más útil o una comunicación más clara. La progresión se convierte en un objeto comprensible, compartido entre el jugador y el equipo técnico.



Figura 3. Organización de un encuentro colectivo de jóvenes deportistas en una sala.

Balonmano, baloncesto y voleibol: situaciones de cooperación

Las disciplinas colectivas ofrecen recursos variados para trabajar la responsabilidad compartida. En balonmano, una tarea puede centrarse en la continuidad entre los desplazamientos y los pases. En baloncesto, puede llevar a observar la ocupación del espacio. En voleibol, puede poner el acento en la comunicación de las intenciones y la distribución de los roles. Estos ejemplos constituyen propuestas pedagógicas adaptables a los grupos.

El educador elige una situación lo bastante sencilla para que el joven pueda percibir las consecuencias de su acción. Puede reducir el espacio, el número de participantes o la cantidad de reglas y después aumentar progresivamente la complejidad. El objetivo es hacer visible la relación entre una elección y el desarrollo del juego.

El juego limpio se incorpora a esta progresión mediante comportamientos precisos. Reconocer una falta, volver a ocupar su lugar después de una decisión o ayudar a un compañero a comprender

una regla son acciones que pueden observarse y debatirse. No requieren necesariamente un taller separado; pueden trabajarse dentro de la propia práctica.

Una sesión común a las secciones puede terminar con una pregunta de transferencia: ¿qué gesto de cooperación hemos encontrado en varios deportes? El joven descubre entonces que una habilidad relacional adopta distintas formas según las situaciones. Aprende a adaptar su comportamiento en lugar de repetir una fórmula única.

Organizar itinerarios progresivos

Un itinerario de formación debe tener en cuenta la experiencia, las posibilidades y las expectativas del participante. La distribución de los grupos puede basarse en la edad, sin dejar de atender a las diferencias de ritmo y de familiaridad con la actividad. Para Lavoara, una presentación comprensible de los niveles y los objetivos ayudaría a las familias a entender la progresión propuesta a lo largo de la temporada.

La fase de descubrimiento da cabida a la exploración y al placer de participar. La fase de aprendizaje consolida referencias: preparar un gesto, reconocer una situación y escuchar una valoración. El compromiso competitivo introduce mayores exigencias de tiempo y oposición. Estos momentos no forman una jerarquía de dignidad; corresponden a necesidades y proyectos diferentes.

El paso a un grupo más exigente puede prepararse mediante un intercambio. El joven comprende lo que cambiará en las tareas, los horarios y las expectativas. Una conversación después de algunas sesiones permite comprobar que la organización le conviene y ajustar su acompañamiento. Esta posibilidad de diálogo da flexibilidad a un marco que sigue estando estructurado.

Por último, conviene formular los objetivos a una escala accesible. Un período de trabajo puede buscar una mejor disponibilidad en el juego, una comprensión más clara de las reglas o una participación más regular. El joven dispone entonces de puntos de apoyo para relatar sus aprendizajes.

Los encuentros y los torneos como tiempos de formación

Una publicación de Lavoara anuncia un torneo regional multideportivo en Sétif, con modalidades de fútbol, baloncesto,

balonmano y voleibol. Invita a los equipos a participar en este encuentro [20]. El acontecimiento anunciado ofrece un ejemplo para reflexionar sobre la manera en que un torneo puede prolongar el trabajo educativo realizado durante las sesiones.

La preparación comienza por un objetivo común: acoger a los equipos, comprender el programa y conocer las reglas de participación. Pueden encomendarse a los jóvenes responsabilidades adecuadas, como presentar a su grupo o guiar a los visitantes hacia un espacio indicado. El personal responsable conserva la responsabilidad de la organización y de las decisiones que afectan a la seguridad.

Durante los encuentros, la observación puede centrarse en una dimensión concreta del juego limpio. Puede tratarse de la manera de responder a una decisión arbitral o de apoyar a un compañero después de un error. Un adulto recoge algunas situaciones útiles para el balance, sin convertir cada interacción en una calificación.

Después del acontecimiento, una reflexión colectiva distingue el resultado deportivo de los aprendizajes. El grupo examina una dificultad, un comportamiento valorado y una mejora que preparar. El valor educativo del torneo se prolonga así en la sesión siguiente: las observaciones dan lugar a una tarea concreta cuya razón comprenden los participantes.

Los cursos deportivos y la continuidad entre los momentos de la vida cotidiana

Lavoara menciona cursos deportivos durante las vacaciones escolares en su presentación del fútbol [3]. El curso concentra varios tiempos de actividad y crea una oportunidad para trabajar la continuidad entre preparación, práctica y balance. Su interés pedagógico depende del equilibrio de su programa y del espacio reservado a las explicaciones, las pausas y la vida colectiva.

Una jornada puede organizarse en torno a un objetivo principal que aparezca en varias situaciones. Por la mañana, los participantes descubren una dificultad; más tarde, la exploran mediante una forma de juego diferente; al final de la jornada, explican lo que han comprendido. Esta continuidad ayuda a relacionar los ejercicios, en lugar de vivirlos como una sucesión de actividades sin hilo conductor.

Los momentos intermedios también requieren una organización. Las transiciones, las comidas, los desplazamientos y los tiempos libres deben anunciarse con claridad. El joven sabe dónde reunirse con su grupo y a quién pedir ayuda. La previsibilidad deja una mayor disposición para aprender y participar.

El balance del curso deportivo puede adoptar la forma de un breve intercambio con la familia y el joven. Presenta los temas trabajados, una observación útil y una propuesta para la continuación. El curso se integra entonces en un itinerario de formación continuo, con referencias que el educador podrá retomar al regresar a las sesiones habituales.

Acompañar la escolaridad y el desarrollo personal

El acompañamiento escolar y personal figura entre las orientaciones descritas por Lavoara para su sección de fútbol [3]. Desde una perspectiva educativa, esta orientación puede traducirse en una mejor coordinación de los compromisos del joven. La escuela, la familia y la academia persiguen misiones distintas, pero sus calendarios y sus expectativas confluyen en su vida cotidiana.

Un diálogo al inicio del período permite identificar las fechas importantes. Las familias pueden señalar un período de exámenes o una limitación de transporte; la academia comunica los encuentros y las adaptaciones posibles. El objetivo es preparar soluciones comprensibles antes de que una dificultad de horarios se convierta en un conflicto de lealtades.

El acompañamiento personal también puede centrarse en hábitos de trabajo: preparar el material, pedir una explicación, organizar una tarea y volver sobre un error. El educador invita al joven a identificar los contextos en los que un hábito podría resultarle útil. La transferencia se construye mediante esta reflexión y, después, a través de intentos en la vida cotidiana.

Una información sobre la escolaridad o una dificultad personal debe permanecer vinculada a una finalidad precisa. El diálogo permite identificar la necesidad y el interlocutor adecuado, preservando al mismo tiempo el lugar del joven. La academia contribuye así a un itinerario abierto en el que el compromiso deportivo sigue siendo compatible con varios proyectos de futuro.

Tabla 4. Traducir las actividades deportivas en objetivos educativos

Situación	Aprendizaje buscado	Reflexión posible
Sesión de descubrimiento	Comprender y probar	¿Qué consigna ha facilitado la incorporación al juego?
Juego colectivo	Cooperar y decidir	¿Qué información ha ayudado al grupo?
Encuentro	Participar con lealtad	¿Cómo hemos respondido a una decisión?
Curso deportivo	Organizar el propio compromiso	¿Qué hábito deseamos conservar?
Intercambio con la familia	Relacionar los momentos de la vida cotidiana	¿Qué ajuste preparar para el próximo período?

CAPÍTULO 7

Los actores de la transmisión y las colaboraciones

Un equipo educativo con responsabilidades complementarias

El proyecto de una academia toma forma gracias a varias categorías de actores. La dirección organiza los medios; los entrenadores dirigen la práctica; el personal de acogida facilita las relaciones; las familias acompañan el itinerario; los jóvenes participan en la vida del grupo. Una organización de este tipo gana coherencia cuando cada persona comprende su aportación y sabe a quién dirigirse.

Lavoara presenta en su sitio web a Abdelmoumen Djabou como entrenador del primer equipo. La página de inicio institucional también menciona a Sofiane Khoudir, Redouane Boubekeur y Saddam Aouir entre los entrenadores [2, 21]. Estas presentaciones sitúan al equipo técnico deportivo en el retrato de la academia. Invitan a examinar cómo un equipo puede compartir objetivos al tiempo que conserva competencias complementarias.

La coordinación pedagógica puede basarse en intercambios breves y regulares. Un educador expone una dificultad observada, precisa lo que ha intentado y pide una opinión. El grupo elige después una adaptación realizable. Esta forma de trabajar da cabida a la experiencia sin hacer depender cada respuesta de la iniciativa aislada de un adulto.

Las reuniones pueden conservar un registro limitado: objetivo debatido, decisión adoptada, persona encargada del seguimiento y momento de la devolución. La circulación de la información se vuelve entonces proporcional a su utilidad. Apoya el trabajo colectivo y permite mantener la continuidad cuando cambian las responsabilidades.



Figura 4. Acto de firma en el marco de las relaciones institucionales de la Academia.

El entrenador como autoridad educativa

La autoridad del entrenador se manifiesta en la calidad del marco que establece. Una consigna clara, un límite explicado y una respuesta constante permiten al joven comprender lo que se espera de él. Esta autoridad se apoya en la competencia deportiva y en la capacidad de tener en cuenta el efecto de sus palabras y de sus decisiones.

Una devolución pedagógica útil describe una acción y abre una posibilidad. El entrenador puede pedir al jugador que observe antes una solución o que modifique su posición. Evita transformar un comportamiento puntual en una identidad duradera. El joven conserva así un margen de acción: comprende lo que puede intentar en la próxima ocasión.

La firmeza puede seguir siendo compatible con la escucha. Cuando una conducta perturba al grupo, el adulto la interrumpe y recuerda el marco. Un intercambio posterior permite comprender la situación y preparar la reanudación. Este enfoque protege el trabajo colectivo al tiempo que da un sentido educativo al límite.

El entrenador también debe poder pedir apoyo. Una dificultad escolar, familiar o de salud puede requerir otro interlocutor. Orientar

correctamente la demanda forma parte de su responsabilidad. En Lavoara, una red de personas de referencia y unos tiempos de concertación podrían ayudar al equipo técnico a mantener esta adecuada delimitación de los roles.

La experiencia deportiva como recurso de transmisión

La presentación de Lavoara informa de la llegada de Jordi Gratacos Gaiola, presentado como supervisor general, de su acogida por Chtataibi Khaled, de una firma y de visitas a instalaciones [8]. El sitio web también dedica una ficha a Abdelmoumen Djabou y a su papel en el primer equipo [21]. Estos elementos ilustran el lugar que la academia concede a la experiencia deportiva y a la transmisión.

El alcance educativo de una intervención se construye antes, durante y después del encuentro. Previamente, el equipo precisa una cuestión de trabajo. Durante la intervención, los jóvenes observan una demostración y pueden pedir explicaciones. Después, el educador retoma los elementos útiles y elige una adaptación para su grupo. Esta continuidad permite transformar una presencia puntual en un recurso de formación.

El relato de una experiencia puede centrarse en una decisión difícil, un error corregido o un aprendizaje lento. Estos ejemplos hacen comprensible la progresión. Ofrecen a los participantes maneras de reflexionar sobre su propio itinerario, sin pedirles que reproduzcan el de quien interviene.

El intercambio resulta tanto más útil cuanto más espacio deja a las preguntas. Los jóvenes pueden preguntar cómo se comprendió una consigna, qué ayudó a un equipo a cooperar o por qué cambió un método. La transmisión se convierte así en un diálogo en torno al trabajo deportivo y a sus exigencias.



Figura 5. Uso de la palabra y comunicación institucional en la Academia.

Las familias y la escuela en la alianza educativa

La alianza educativa se construye en torno a una comprensión compartida del itinerario del joven. La familia conoce su vida cotidiana; la escuela acompaña sus aprendizajes escolares; la academia observa su compromiso con la práctica deportiva. Estas miradas pueden complementarse cuando los intercambios se organizan en torno a necesidades precisas y con un espacio adecuado para su palabra.

En este nivel institucional, el reto consiste en identificar a los interlocutores y las responsabilidades de cada uno. La academia puede designar un contacto para las cuestiones relativas al itinerario, organizar la circulación de información útil y precisar las situaciones que requieren un intercambio con la familia o la escuela. Las modalidades de esta cooperación, en particular la acogida, las entrevistas y la preparación de las fechas escolares importantes, se desarrollan en el capítulo 12.



Figura 6. Presentación de la camiseta y expresión de la identidad deportiva colectiva.

Una red de colaboradores en torno a la academia

Lavoara presenta entre sus colaboradores a Al Bara'a Educational Institution, la clínica ALTHÉA, Setif Tube, Algoo, Prokick y Peak [6]. Esta lista reúne varios ámbitos y muestra una voluntad de cooperación en torno al itinerario deportivo. El alcance educativo de una red se construye mediante los objetivos comunes y la manera en que las colaboraciones se hacen accesibles a las personas interesadas.

Una relación con un actor educativo puede apoyar intercambios sobre la organización del trabajo o las exigencias escolares. Una relación con un actor sanitario puede abrir acciones de información y posibilidades de orientación, según el marco acordado. Las colaboraciones con otras entidades pueden aportar medios o contribuir a actividades definidas con precisión. Estas propuestas requieren una traducción operativa propia de cada acuerdo.

El joven y su familia necesitan comprender qué permite solicitar una colaboración, a quién dirigirse y conforme a qué modalidades.

Una información breve puede distinguir el objetivo, los beneficiarios, el interlocutor y las condiciones de acceso. Esta claridad da contenido a la cooperación sin hacer depender las expectativas de la sola visibilidad de un nombre.

La colaboración se convierte así en un vínculo de trabajo. Su interés puede debatirse a partir de las acciones emprendidas y de las necesidades a las que responden. Una colaboración limitada, pero bien definida, puede ocupar un lugar útil en el proyecto global de formación.

Preparar una colaboración y hacer su seguimiento

La preparación de una colaboración educativa comienza con una pregunta común. ¿Qué necesidad se desea tener en cuenta? ¿Para qué público? ¿Con qué calendario y qué responsabilidad? Estos elementos permiten elegir una acción realizable y evitar confundir una intención general con un programa de trabajo.

Una ficha de colaboración puede precisar los roles y los medios. Describe el contenido de la intervención, la organización material, la información necesaria y la manera de recoger una valoración. Los colaboradores disponen así de una misma referencia, útil cuando varios equipos participan en la preparación.

La evaluación puede seguir siendo sencilla. Después de la acción, los responsables examinan su desarrollo, las preguntas de los participantes y los ajustes necesarios. Distinguen lo que se ha realizado efectivamente de lo que merece una siguiente etapa. Este balance permite decidir si la colaboración debe continuar, cambiar de forma o responder a otra necesidad.

Para Lavoara, este método podría relacionar las colaboraciones con el trabajo de las secciones y del comité de ética. Un tema elegido con el equipo técnico puede prepararse con un colaborador y retomarse después en las sesiones. La cooperación gana entonces continuidad: enriquece aprendizajes ya iniciados y ofrece a los jóvenes la ocasión de encontrar los mismos principios en varios contextos.

Tabla 5. Elementos por formalizar en una colaboración educativa

Elemento	Cuestión que tratar
Finalidad	¿Qué necesidad de formación o de acompañamiento se pretende atender?
Público	¿Quién participa y de qué manera?
Responsabilidad	¿Quién prepara, anima, acoge y da seguimiento?
Medios	¿Qué lugares, horarios y recursos se movilizan?
Información	¿Qué datos son necesarios para la acción?
Balance	¿Qué conservar para la próxima colaboración?

La coherencia de los mensajes dirigidos a los jóvenes

El número de actores no garantiza por sí solo la coherencia educativa. Un joven puede escuchar expectativas diferentes según hable con un entrenador, un progenitor o una persona que interviene. Por ello, a una academia le conviene compartir algunos principios de lenguaje: describir los hechos, explicar los criterios y reconocer la posibilidad de progresar.

Esta coherencia puede trabajarse a partir de situaciones cotidianas. ¿Cómo hablar de una derrota? ¿Cómo acoger una ausencia? ¿Cómo anunciar un cambio de grupo? El equipo compara las formulaciones, identifica lo que puede comprenderse mal y elige referencias comunes. Los adultos conservan su manera de expresarse al tiempo que hacen más previsible el marco.

El acuerdo también concierne al lugar del joven. Una discusión entre adultos debe evitar convertirlo en objeto de competencia o en mensajero de un desacuerdo. Cuando una entrevista le concierne, recibe una explicación adecuada y puede dar a conocer su experiencia. La cooperación entre los adultos sirve así a su formación.

Para Lavoara, el diálogo entre equipo técnico, familias, escuela y colaboradores puede ser un recurso duradero. Permite vincular distintas competencias en torno a objetivos precisos. Así, el proyecto educativo encuentra continuidad en las palabras, las decisiones y las respuestas a las demandas.

CAPÍTULO 8

El Comité de Deportividad y Ética

Un lugar institucional para los valores

Lavoara anuncia la constitución de un Comité de Deportividad y Ética, asociado a la promoción del respeto y la responsabilidad en la comunidad deportiva [5]. Esta iniciativa da un lugar explícito a los valores en la presentación de la academia. Ofrece un punto de apoyo para reflexionar sobre la manera en que una institución puede acompañar las decisiones y apoyar las prácticas educativas.

La composición publicada reúne a Abdelhakim Serrar, presentado como presidente de honor; Nasreddine Qamrish, investigador en el ámbito del deporte; Nabil Bouskine, profesional de los medios de comunicación; Hichem Bouaoud, director general de la academia; el Dr. Nasser Djerar; y Zineb Ben Ouedina, antigua jugadora de balonmano y docente [5]. Esta diversidad permite contemplar interpretaciones complementarias de las situaciones.

El funcionamiento propuesto en este capítulo distingue varias contribuciones: preparar acciones educativas, asesorar a la institución y orientar las demandas hacia los interlocutores competentes. Esta distinción ayuda a dar a cada actividad un marco claro. También permite elegir objetivos compatibles con la disponibilidad y las responsabilidades de los miembros.

El comité puede convertirse así en un espacio en el que los principios se debatan a partir de cuestiones concretas. El reto consiste en relacionar el compromiso institucional con herramientas, intercambios y decisiones que los miembros de la academia puedan comprender y utilizar.

Definir un mandato comprensible

Un mandato precisa la razón de ser del comité y el ámbito de su intervención. Puede comenzar por tres preguntas: ¿a qué asuntos contribuye el comité, quién puede recurrir a él y qué respuesta puede darse a una demanda? Unas respuestas breves hacen accesible este órgano a los jóvenes, las familias y los profesionales.

La misión pedagógica puede centrarse en la preparación de talleres, encuentros o materiales de acogida. La misión de asesoramiento puede ayudar a examinar decisiones de organización. La misión de orientación puede facilitar el acceso a una persona de referencia cuando surge una preocupación. Cada función requiere modalidades adecuadas y un responsable identificable.

El mandato también debe organizar la relación con la dirección y los demás órganos. Una recomendación necesita un destinatario y un plazo de respuesta. Una cuestión de protección o una urgencia requiere la intervención de una persona competente, sin quedar retenida en un circuito de discusión ordinario. Esta distribución permite al comité contribuir de manera útil, respetando las responsabilidades existentes.

En Lavoara, un documento de presentación podría integrarse en el proceso de acogida y retomarse durante las reuniones. Describiría los temas de trabajo, las modalidades de contacto y las etapas de una respuesta. El comité adquiriría así una existencia concreta en la vida de la academia, más allá de su presentación pública.

Convertir el juego limpio en un programa de trabajo

Un programa de deportividad puede organizarse en torno a situaciones encontradas durante una temporada. La acogida de un equipo, las palabras después de un error, las reacciones al arbitraje y las relaciones en las gradas ofrecen recursos accesibles. El comité puede elegir un tema acotado y preparar una intervención que los educadores puedan prolongar en la práctica.

La preparación comienza con la definición de un aprendizaje. Para trabajar el respeto de una decisión, puede tratarse de distinguir una petición de explicación de una protesta agresiva. Los participantes examinan una situación ficticia, proponen varias respuestas y debaten sus consecuencias. El educador retoma después el tema en un ejercicio o durante un encuentro.

Al programa le conviene implicar a los adultos. Un taller para los jóvenes pierde alcance si los comportamientos en las gradas expresan otras expectativas. Un encuentro con las familias puede, por tanto, abordar el apoyo, los ánimos y la manera de hablar del resultado. La coherencia se convierte en un objeto de trabajo compartido.

Por último, el comité puede preparar un balance temático: ¿qué materiales se han utilizado, qué preguntas han reaparecido y qué continuación se prevé? Este registro sigue centrado en el trabajo educativo. Permite conservar los aprendizajes del equipo y adaptar el programa al período siguiente.



Figura 7. Reunión de trabajo del equipo técnico deportivo.

Acoger una pregunta y organizar una respuesta

La accesibilidad de un órgano se comprueba en la experiencia de la persona que recurre a él. Un joven o una familia debe poder comprender cómo formular una pregunta y saber que se ha recibido. El proceso propuesto comienza por una acogida sencilla y, después, por la identificación de la naturaleza de la demanda y del interlocutor apropiado.

Una dificultad pedagógica puede retomarse con el educador y su responsable. Un desacuerdo sobre una decisión puede requerir una explicación de los criterios y una revisión conforme al marco de la academia. Una preocupación relativa a la protección exige una

orientación adecuada. La primera respuesta debe, por tanto, ayudar a elegir la vía correcta, con suficiente precisión para evitar derivaciones sucesivas.

La persona que se expresa necesita conocer la siguiente etapa. Un mensaje breve puede indicar quién se ocupa de la cuestión y cuándo se prevé una respuesta. Respeta la confidencialidad y no promete una conclusión antes de que se examine la situación. Esta continuidad hace más comprensible el mecanismo.

El seguimiento puede conservar un registro limitado de la orientación y de la respuesta dada. Permite identificar las demandas que han quedado sin respuesta y las dificultades de acceso. El interés de una herramienta de este tipo reside en mejorar el funcionamiento, con una circulación restringida de la información relativa a las personas.

La imparcialidad y la calidad de las decisiones

Un órgano de ética debe organizar la manera en que trata las situaciones de cercanía. En una academia, una misma persona puede conocer a la familia, dirigir un equipo y participar en una decisión. Esta cercanía facilita los intercambios, pero también puede hacer delicado el examen de una cuestión. Una regla sencilla de abstención permite preservar la confianza en el trabajo colectivo.

El miembro afectado expone el vínculo que resulta útil conocer y no participa en la parte de la decisión que le concierne directamente. Otra persona dirige el examen conforme a las responsabilidades definidas. La regla se refiere a la situación; no constituye un juicio sobre las cualidades personales del miembro.

La calidad de una decisión también se basa en criterios anunciados. Los participantes distinguen los hechos, las expectativas aplicables y las posibilidades de acción. Examinan varias opciones y eligen una respuesta proporcionada al objetivo. Una explicación clara permite después a las personas interesadas comprender la elección, preservando la información que pertenece a la vida privada.

Para Lavoara, estas disposiciones podrían integrarse en el mandato del comité y en las reglas de coordinación. Harían que la confianza dependiera menos de las relaciones individuales. El proyecto

educativo dispondría así de un marco estable para tratar las cuestiones sensibles y aprender de sus propias decisiones.

Articular el reglamento interno y el acompañamiento educativo

El reglamento interno publicado por Lavoara contiene disposiciones relativas al respeto, la puntualidad, la vestimenta, el uso del material y la organización de la afiliación. También prevé una gradación de sanciones y un recurso por escrito ante la comisión de disciplina [4]. Estos elementos constituyen un marco institucional que conviene explicar mediante situaciones accesibles.

La función educativa del reglamento depende de su comprensión. Un intercambio de acogida puede presentar una regla, su finalidad y un ejemplo de aplicación. Los participantes pueden hacer preguntas antes de que surja una dificultad. Este enfoque permite relacionar la obligación con la vida colectiva y prevenir algunas incomprensiones.

Cuando se produce un incumplimiento, el examen puede distinguir los hechos, el contexto y la respuesta elegida. Una consecuencia debe explicarse y relacionarse con el objetivo de la regla. Un tiempo de reflexión y reanudación ayuda al joven a comprender qué le permitirá recuperar su lugar en la actividad, según la situación.

El Comité de Deportividad y Ética podría contribuir a la claridad de los materiales y a la reflexión sobre los principios. La comisión de disciplina conserva el papel que le atribuye el reglamento. Esta articulación permite trabajar la prevención, la comprensión y la coherencia sin confundir las funciones de los distintos órganos.

Un balance útil para la progresión de la academia

El balance del comité puede centrarse en los temas estudiados, los materiales preparados, los encuentros organizados y las mejoras en la acogida. Ayuda a elegir las siguientes prioridades.

El seguimiento examina el acceso a los interlocutores, la utilización de las herramientas educativas y las decisiones aclaradas después de una devolución. También recoge las dificultades de dinamización o de participación que requieren un ajuste.

Para Lavoara, este enfoque relaciona los valores con las prácticas y apoya un programa realista, adaptado a las necesidades de los jóvenes y del equipo técnico.

Tabla 6. Funciones propuestas para el Comité de Deportividad y Ética

Función	Contribución	Registro de seguimiento
Formación	Preparar talleres y materiales	Temas abordados y adaptaciones
Asesoramiento	Orientar las decisiones de organización	Recomendación y respuesta
Orientación	Facilitar el acceso al interlocutor adecuado	Respuesta dada a la demanda
Coordinación	Vincular a los actores en torno a un objetivo	Acción y responsable identificados
Balance	Examinar la aplicación del programa	Prioridades para el período siguiente

CAPÍTULO 9

Los espacios de vida y de aprendizaje

Interpretar los lugares a partir de sus usos

Las vistas de arquitectura y acondicionamiento asociadas a Golden Hills Plus presentan habitaciones, zonas de estar, patios ajardinados y piscinas. Otras imágenes muestran la señalización de Lavoara AFS Sports Academy y lugares de reunión [1]. Este conjunto permite abordar la relación entre el entorno material y el proyecto educativo, distinguiendo los lugares de los usos que se desea organizar en ellos.

Un espacio se convierte en un recurso de formación cuando se le asigna una finalidad: aprender, reunirse, descansar o compartir un tiempo colectivo. Esta finalidad orienta el acondicionamiento y las reglas de utilización. También ayuda al joven a comprender lo que puede hacer y cómo pedir apoyo.

El análisis pedagógico se centra, por tanto, en los recorridos, la claridad de las consignas y la continuidad de la acogida. Una transición entre dos actividades, un punto de encuentro o un espacio tranquilo pueden prepararse con tanta atención como la sesión deportiva. Estos elementos contribuyen a una experiencia cotidiana más comprensible.

Las propuestas desarrolladas en este capítulo se refieren a la organización de estancias o actividades cuando se utilizan estos espacios. Relacionan la arquitectura con la vida colectiva e invitan a definir, para cada uso, un público, unos horarios y una responsabilidad. El marco material pasa entonces a formar parte del proyecto de formación.



Figura 8. Configuración arquitectónica de las unidades de alojamiento.

La sala de reunión y la circulación de la palabra

Las escenas de reunión en torno a la identidad de la academia muestran un espacio de coordinación colectiva [1]. Una sala de reunión puede acoger intercambios del equipo técnico, presentaciones a las familias o tiempos de reflexión con los jóvenes. Su interés educativo depende de la manera en que se prepara y se distribuye la palabra.

La preparación comienza con un objetivo claro. Informar sobre un calendario, examinar una dificultad y elaborar una regla son tres usos diferentes. Quien dinamiza la reunión anuncia lo que se espera y el tiempo disponible. Los participantes pueden así adaptar su aportación y comprender el lugar de sus preguntas.

La disposición de la sala puede favorecer el intercambio. La visibilidad recíproca, un material legible y unas condiciones favorables para la escucha facilitan la participación. Quien dinamiza la reunión presta atención a las personas que hablan poco y reformula los puntos debatidos. Distingue las decisiones tomadas de las cuestiones que requieren un trabajo posterior.

La reunión se prolonga mediante un registro útil. Un acta breve recuerda las acciones, los responsables y los plazos. Para los jóvenes, puede adoptar una forma más sencilla: lo que hemos decidido, lo que prepara cada uno y cuándo volveremos a hablar de ello. El espacio de reunión se convierte así en un lugar donde el compromiso colectivo puede comprenderse y seguirse.

La habitación compartida y el aprendizaje de la convivencia

Una de las vistas interiores presenta una habitación equipada con tres camas individuales [1]. En una estancia colectiva, un espacio de este tipo plantea cuestiones específicas: compartir la tranquilidad, respetar las pertenencias personales, mantener el orden y acceder a la ayuda. La convivencia requiere un marco que proteja la posibilidad de descansar y el lugar de cada uno.

La acogida puede prever un intercambio sobre algunos gestos sencillos: preguntar antes de tomar prestado un objeto, preservar los espacios personales y avisar a un adulto cuando persiste una dificultad. Estos compromisos son más fáciles de comprender cuando se relacionan con situaciones cotidianas. Dan un contenido concreto al respeto en la vida diaria.

La responsabilidad de la organización sigue correspondiendo a los adultos. Los participantes pueden contribuir a las reglas de funcionamiento, pero no deben asumir solos la resolución de tensiones repetidas. Un interlocutor accesible permite abordar un desacuerdo antes de que se arraigue en las relaciones del grupo.

La habitación compartida también invita a reconocer necesidades diferentes. Algunos jóvenes desean conversar; otros, recuperar la tranquilidad. Un marco comprensible puede organizar esta coexistencia sin convertir la disponibilidad permanente para el grupo en una condición de pertenencia. La vida colectiva se convierte en un aprendizaje de la atención recíproca, adaptado al público acogido y a las modalidades de la estancia.



Figura 9. Acondicionamiento de una habitación colectiva con tres camas individuales.

El alojamiento y la continuidad de la acogida

Las fotografías del alojamiento también muestran una habitación con cama doble, espacio de almacenaje y aire acondicionado [1]. Estos elementos describen un acondicionamiento. Para concebir la acogida en el marco de una actividad deportiva, hay que organizar después la información y las responsabilidades que acompañan la utilización de un lugar.

Antes de la llegada, las personas interesadas necesitan conocer el punto de encuentro, los horarios y los interlocutores. En el momento de instalarse, reciben orientaciones sobre los espacios accesibles, las reglas de uso y las modalidades de solicitud de ayuda. La acogida continúa durante la estancia mediante una presencia organizada y la posibilidad de comunicar una dificultad material.

Cuando los menores participan en una estancia, el marco debe prever la relación con los representantes legales, las condiciones de supervisión por parte del personal responsable y las reglas de comunicación. Los adultos explican lo que sucederá si cambia el

programa. Esta continuidad evita dejar que los jóvenes organicen solos transiciones que son responsabilidad del equipo.

Al final de la estancia puede recogerse una valoración de la experiencia. Se centra en la comprensión de la información, el uso de los lugares y las mejoras prácticas. Estas observaciones permiten preparar una acogida más clara en una próxima actividad y dan un papel concreto a la palabra de los participantes.



Figura 10. Acondicionamiento de una habitación con espacio de almacenaje.

Los espacios comunes y el derecho al tiempo libre

Una vista de una sala de estar presenta sofás y una pantalla de televisión [1]. Un espacio común puede acoger conversaciones, un tiempo tranquilo o una actividad compartida. Requiere prestar atención a la equidad de los usos: las personas que se sienten más cómodas en el grupo no deben determinar por sí solas el ruido, los contenidos o la ocupación del lugar.

Las reglas pueden debatirse a partir de necesidades sencillas. ¿Cómo compartir una pantalla? ¿Dónde se puede leer tranquilamente? ¿En qué momento se propone una actividad colectiva? Los adultos

definen los límites necesarios y organizan la posibilidad de elegir entre varios usos compatibles con el marco.

El tiempo libre conserva un valor propio. No tiene por qué llenarse por completo de objetivos de rendimiento o de dinamización. Poder descansar, conversar o permanecer un momento al margen contribuye a una vida colectiva respetuosa con los ritmos de cada uno. La pertenencia al grupo puede expresarse sin exigir una participación permanente.

Para una academia que organiza períodos de estancia, el reto consiste en preparar una alternancia comprensible entre las actividades y los momentos menos dirigidos. Los jóvenes saben cuándo se espera su presencia y qué posibilidades tienen abiertas. La autonomía se desarrolla en este marco anunciado, con el apoyo de un adulto disponible.



Figura 11. Organización de una zona de estar común.

Las piscinas y los espacios exteriores

Las vistas de Golden Hills Plus comprenden una piscina cubierta, un patio con piscina y zonas ajardinadas [1]. Estos acondicionamientos abren una reflexión sobre los usos del ocio y las

responsabilidades asociadas. Toda actividad debe organizarse según las características del lugar, el público acogido y las competencias del personal responsable.

En una piscina, la organización previa debe definir los accesos, las actividades autorizadas, la vigilancia y la conducta que seguir en caso de dificultad. Los participantes reciben las consignas antes de utilizarla y saben con qué adulto contactar. Los jóvenes no tienen la responsabilidad de vigilar a sus compañeros ni de hacerse cargo de una situación que exceda su papel.

Los patios y jardines pueden acoger tiempos de encuentro o de tranquilidad. Una distribución clara de los horarios y los espacios ayuda a conciliar los usos. Los grupos pueden aprender a dejar un lugar disponible para los siguientes, respetar a las demás personas presentes y comunicar que un equipamiento está dañado.

Estos gestos cotidianos dan una forma concreta a la responsabilidad. El educador explica su finalidad y distingue la participación en la vida colectiva de las tareas técnicas que corresponden a los adultos competentes. El respeto por los lugares se convierte así en una manera de tener en cuenta las necesidades de quienes los comparten.



Figura 12. Piscina cubierta y acondicionamiento del espacio acuático.



Figura 13. Piscina exterior y organización de los espacios de descanso.

Una continuidad educativa entre el terreno de juego y la vida cotidiana

El proyecto educativo de una academia atraviesa varios espacios. En el terreno de juego, el joven aprende a cooperar en la acción; en una reunión, escucha y formula una pregunta; en un lugar compartido, tiene en cuenta las necesidades de los demás. La coherencia nace del vínculo entre estas experiencias y de las explicaciones que permiten relacionarlas.



Figura 14. Tratamiento paisajístico y circulación peatonal alrededor del espacio acuático.

Un mismo valor puede, por tanto, trabajarse de varias formas. El respeto se traduce en la escucha de una consigna, la atención a un objeto personal y la preservación de un tiempo de tranquilidad. La responsabilidad aparece en la preparación del material, la comunicación de una dificultad y la realización de una tarea adecuada. El juego limpio encuentra una prolongación en la manera de vivir con los demás.

Para Lavoara, esta interpretación de los lugares puede apoyar la preparación de actividades y estancias. Cada espacio se asocia a una finalidad, a un marco de uso y a una posibilidad de valoración posterior. El equipo dispone así de una referencia común para organizar la vida cotidiana sin multiplicar las reglas aisladas.

Las infraestructuras adquieren su sentido dentro de un conjunto de relaciones. Una acogida precisa, una presencia adulta organizada y unas decisiones comprensibles permiten a los jóvenes participar con más referencias. La academia puede entonces relacionar la formación deportiva con una experiencia coherente de la vida colectiva.

Tabla 7. Espacios y finalidades educativas durante actividades organizadas

Espacio	Finalidad posible	Pauta de organización
Terreno de juego o sala deportiva	Aprender y cooperar	Objetivo de la sesión y consignas
Sala de reunión	Comprender y participar	Objeto del intercambio y decisiones
Habitación	Descansar y convivir	Intimidad, tranquilidad e interlocutor
Espacio común	Compartir y relajarse	Distribución comprensible de los usos
Piscina	Participar en una actividad autorizada	Personal responsable y accesos organizados
Patio o jardín	Encontrarse y cuidar los lugares	Usos compatibles y comunicación de incidencias

Tercera parte
Aplicación y evaluación

CAPÍTULO 10

La pedagogía de las sesiones y de la competición

Dar una intención educativa a la sesión

Los fundamentos expuestos en los capítulos 2 y 3 se concretan aquí en decisiones de preparación y conducción de la actividad. El educador elige un problema deportivo, le asocia un objetivo relacional y prevé cómo observar los intentos. Este capítulo sigue su trabajo antes, durante y después de la sesión, y después examina las adaptaciones propias de la competición. La ficha del anexo 2 permite reunir estas decisiones en un soporte común a las distintas secciones.

La preparación combina dos intenciones. La intención deportiva describe un problema: conservar el balón, crear una opción de pase o coordinar un desplazamiento. La intención educativa precisa una manera de actuar: informar a un compañero, cambiar de función, pedir una explicación o reconocer un error. Es preferible elegir una intención relacional precisa, retomada con regularidad, que una larga lista de valores sobre los que no se sabe qué observar.

En una situación de cooperación en el fútbol, por ejemplo, el objetivo no se limita al número de pases acertados. El educador también puede examinar si quien lleva el balón recibe información comprensible y si se recurre efectivamente a los compañeros disponibles. En el voleibol, puede prestar atención al aviso de quién va a jugar el balón. Estas observaciones permiten describir la cooperación. No convierten a los jugadores en sujetos de una clasificación moral: sirven para seleccionar el siguiente problema de aprendizaje.

Asegurar la comprensión antes de multiplicar las correcciones

Antes del primer intento, el educador presenta la finalidad, muestra la organización e indica los límites que deben respetarse. A continuación, comprueba la comprensión mediante una demostración entre dos personas o una reformulación por parte del grupo. Durante la actividad, observa si la dificultad procede de la consigna, de la señal, del espacio o de la cantidad de información. Modifica un solo

elemento y después hace que se retome el ejercicio. El análisis posterior se centra en ese cambio: ¿qué ha permitido comprender mejor o realizar mejor? Este procedimiento aplica de manera concreta los principios de enseñanza presentados en el capítulo 2.

Organizar una cooperación que dé cabida a cada persona

Formar un equipo no garantiza que todos sus miembros participen en el aprendizaje. Algunos pueden tocar el balón pocas veces, no proponer nunca una solución o permanecer en una función secundaria. Por tanto, la preparación debe centrarse en la distribución real de las oportunidades de actuar. Un grupo reducido, una rotación prevista o una limitación temporal del juego pueden hacer más visibles las aportaciones. Estos ajustes deben servir al problema trabajado, explicarse y modificarse cuando se vuelvan artificiales o impidan comprender la lógica de la disciplina.

Las funciones de observador, de árbitro en formación o de responsable del material tienen una utilidad educativa siempre que sean accesibles y temporales. No deben establecer una separación entre quienes practican y quienes prestan ayuda. Una rotación permite que cada persona descubra una responsabilidad diferente. Al observador se le plantea una pregunta acotada, por ejemplo, identificar en qué momento el equipo anuncia un cambio. No vigila la personalidad de sus compañeros ni les asigna una calificación de lealtad.

La cooperación incluye la discusión de un desacuerdo. Se pueden comparar dos estrategias a partir de un criterio anunciado: permitir varias soluciones o distribuir mejor el espacio. El grupo las prueba y después explica sus observaciones. Por tanto, la propuesta del jugador más influyente no se adopta automáticamente. Para Lavoara, este trabajo puede convertirse en un lenguaje común: aportar una razón, escuchar la de otra persona y revisar una elección.

Utilizar el error como punto de partida de un nuevo intento

Para retomar un error, el educador elige un hecho preciso y comprueba con el participante qué intentaba realizar. Recuerda el

objetivo, acuerda una modificación y organiza un nuevo intento. Por ejemplo, si la petición del balón llega después del pase, el grupo busca una señal más temprana y prueba su uso. El balance compara las dos situaciones sin emitir un juicio global sobre el jugador. Si la explicación o la organización del adulto han contribuido a la dificultad, se corrigen de la misma manera. Los compañeros pueden utilizar después este procedimiento para formular comentarios útiles y respetuosos.

Adaptar las situaciones sin encasillar las trayectorias

La Carta Internacional de la UNESCO sitúa el acceso sin discriminación, la cualificación del personal responsable y la seguridad de las condiciones de práctica entre los referentes de una oferta deportiva de calidad [9]. En una sesión, esta orientación invita a preparar varias maneras de abordar una tarea. La adaptación puede referirse al espacio, al material, a la cantidad de información, al ritmo de rotación o a la forma de la demostración. Se discute con la persona interesada y puede revisarse.

Un ajuste no debe convertirse en una identidad. El joven que hoy necesita una consigna simplificada no debe quedar asociado de forma definitiva a quienes tienen menos capacidad. El educador observa lo que permite el ajuste y después propone una etapa. También examina las dificultades creadas por la organización: esperas demasiado largas, equipos siempre idénticos o responsabilidades confiadas únicamente a los participantes reconocidos.

Las adaptaciones deben preservar una participación real. Una función de ayuda no sustituye de manera duradera el acceso a la práctica. Cuando las necesidades superan las competencias o los medios disponibles, el equipo busca un apoyo adecuado y explica las posibilidades concretas. Mantiene una exigencia común de respeto y acepta, al mismo tiempo, que las formas de progresar sean diferentes. Esta manera de trabajar permite reunir trayectorias variadas sin exigir un rendimiento uniforme.

Preparar el encuentro, acompañar su desarrollo y retomar la experiencia

La competición es una situación formativa cuando se anuncian sus expectativas y se puede retomar la experiencia vivida. Antes del encuentro, el equipo técnico precisa la naturaleza del evento, los criterios de participación y las responsabilidades. Un enfrentamiento de iniciación, un torneo pedagógico y una competición oficial no tienen necesariamente las mismas reglas de rotación. La lealtad consiste en hacer comprensibles estas diferencias y aplicar los criterios de manera coherente. Las decisiones individuales se explican directamente, en un marco respetuoso.

El equipo puede elegir un objetivo de juego y un objetivo relacional: reorganizarse después de perder el balón y seguir dando información útil cuando el marcador se vuelve desfavorable. Durante el encuentro, el adulto observa estos elementos sin comentar cada acción. También muestra cómo recibir una decisión arbitral, pedir una aclaración por el canal previsto y evitar una reacción desmedida. Su comportamiento da credibilidad a los valores en el momento de mayor presión por lo que está en juego en la competición.

Después del encuentro, el balance comienza cuando el grupo está en condiciones de escuchar. Distingue el resultado, las decisiones de juego y la manera de comportarse. Una victoria puede ir acompañada de dificultades relacionales; una derrota puede contener progresos concretos. El educador pregunta qué ha ayudado al equipo, qué le ha impedido actuar y qué prioridad se retomará. Los jóvenes que han participado menos también deben recibir comentarios y una perspectiva de continuidad. Su pertenencia no se limita al tiempo que han permanecido en el terreno de juego.

Conservar un registro breve y útil

Una ficha de preparación sigue siendo útil si ayuda a decidir. La tabla propone una estructura común, adaptable a las disciplinas y a los grupos; el anexo 2 desarrolla su utilización. Después de la sesión bastan unas líneas: lo que se ha probado, una observación precisa y la modificación elegida. Estos elementos pueden apoyar un intercambio entre educadores sin imponer sesiones idénticas a todos los equipos. Las notas que identifican a las personas se limitan a las necesidades de acompañamiento y se conservan de forma confidencial.

Tabla 8. Estructura propuesta de una sesión con doble objetivo

Elemento	Pregunta de preparación
Problema deportivo	¿Qué deben comprender mejor o lograr los participantes?
Objetivo educativo	¿Qué acción relacional se trabajará?
Organización	¿Cómo podrá cada persona intentarlo y contribuir?
Adaptación	¿Qué modificar si la tarea sigue siendo inaccesible?
Observación	¿Qué hecho sencillo permitirá discutir la experiencia?
Continuidad	¿Qué aspecto se conservará, retomará o transformará?

CAPÍTULO 11

La protección del joven y la prevención de la violencia

Hacer de la protección una responsabilidad organizada

La protección del joven constituye una condición del proyecto educativo. Abarca las prácticas habituales, las decisiones del personal responsable y la respuesta que se ofrece cuando surge una preocupación. El programa FIFA Guardians propone a las organizaciones del fútbol un enfoque estructurado en torno al diagnóstico de la situación, una política de protección, su aplicación, la formación y la mejora continua, en relación con las autoridades y los colaboradores locales competentes [19]. Este recurso puede orientar la reflexión de una academia sin constituir, por sí mismo, un reconocimiento de sus mecanismos de protección.

La organización comienza con responsabilidades identificadas. ¿Quién recibe una preocupación? ¿Cómo ponerse en contacto con esa persona? ¿Quién asume el relevo en su ausencia? ¿A qué otro interlocutor se puede acudir si el responsable habitual está implicado? Los adultos deben conocer las respuestas y explicarlas a los jóvenes. No basta con un documento en un despacho si los participantes ignoran con quién hablar o temen perder su lugar por plantear una pregunta.

El marco propuesto comprende normas de conducta, un circuito de transmisión y un seguimiento de las decisiones, adaptados a los medios disponibles. La protección debe responder a las necesidades del joven y a la naturaleza de la situación. Una información preocupante merece ser examinada incluso cuando incomoda a la organización o implica a una persona reconocida. La preocupación por la reputación no debe impedir ese examen.

Reconocer las conductas que impiden aprender y participar

La prevención exige nombrar las conductas inaceptables. Un insulto, una amenaza, un gesto violento, una humillación corporal o una exclusión reiterada no se vuelven educativos por producirse en un entorno competitivo. La exigencia puede ser elevada sin atacar la

dignidad. El marco común se aplica a los jugadores, al equipo técnico, a los acompañantes y a los espectadores. La calidad deportiva de una persona no le otorga ningún derecho a degradar a los demás.

Es necesario distinguir las situaciones para elegir una respuesta adecuada. Un desacuerdo puntual puede discutirse cuando cada persona puede expresarse libremente y con seguridad. Los ataques reiterados, la intimidación o una relación de fuerza exigen proteger primero a la persona afectada. Pedir a ambas partes que se reconcilien ante el grupo puede ocultar la asimetría de la situación. El adulto debe examinar los hechos y dirigir las preocupaciones graves al dispositivo competente, sin hacer recaer la resolución del problema en el joven que lo sufre.

La prevención también abarca los hábitos menos visibles: un apodo despectivo, la imitación de un acento o la asignación sistemática de las tareas menos reconocidas. Que existan desde hace tiempo no los hace aceptables. La intervención describe el comportamiento, recuerda la norma y protege a la persona afectada. Esta no tiene que contar públicamente lo que siente para justificar que cese la conducta.

Escuchar un testimonio y transmitir la preocupación

Cuando un joven comunica una dificultad, el adulto debe poder interrumpir lo que está haciendo y escuchar en condiciones adecuadas. Acoge sus palabras con calma, sin reproches y sin preguntar por qué la persona interesada no habló antes. Explica que buscará la ayuda necesaria. Prometer un secreto absoluto sería engañoso si transmitir la información resulta indispensable para la protección. El joven necesita comprender qué va a ocurrir y, en la medida de lo posible, quién recibirá la información útil.

La entrevista inicial no debe convertirse en una investigación improvisada. El adulto evita las preguntas que sugieren una respuesta, las solicitudes reiteradas de detalles y la confrontación inmediata con la persona señalada. Conserva, según el procedimiento, un registro factual de los elementos necesarios, en particular de las palabras efectivamente comunicadas, sin añadir un diagnóstico ni una interpretación personal. Después los transmite a la persona de referencia competente. El enfoque de salvaguardia prevé precisamente

procedimientos para responder a las preocupaciones y formar a las personas encargadas de atenderlas [19].

En caso de peligro inmediato, poner a la persona a salvo y alertar a los servicios competentes tiene prioridad sobre la espera de una reunión. Después, el seguimiento debe evitar que la solicitud se pierda entre varios interlocutores. El joven debe saber que sus palabras han sido recibidas y atendidas, dentro de los límites de la confidencialidad. Su participación no debe verse amenazada por represalias. Organizar el relevo corresponde a los adultos.

Aplicar una disciplina proporcionada y comprensible

Una disciplina educativa protege la posibilidad de aprender juntos. Comienza con normas explicadas. Ante su incumplimiento, el adulto describe los hechos, escucha los elementos útiles y elige una respuesta coherente. Una consigna no comprendida, una imprudencia y una conducta destinada a perjudicar no requieren la misma interpretación. La firmeza se mide por la constancia del marco y la calidad de la decisión.

La consecuencia debe tener un sentido comprensible. Una reparación puede contribuir a restablecer lo que se ha alterado: reparar un material en condiciones seguras, retomar una norma mal aplicada o participar en una organización adecuada. No debe exponer al joven a la humillación ni imponerle una relación con una persona que le causa dificultades. Los ejercicios físicos utilizados como castigo, los insultos y la privación de la satisfacción de una necesidad esencial son incompatibles con el marco educativo que se defiende aquí.

Después de una interrupción de la participación, debe prepararse el regreso cuando la situación lo permita. El joven comprende el límite, las condiciones de reincorporación y las posibilidades de obtener explicaciones. Las decisiones de mayor importancia respetan los procedimientos aplicables. Los adultos también responden de sus conductas: pedir a los niños que reconozcan una falta sería incoherente si los comportamientos degradantes del personal responsable nunca pudieran discutirse.

Preparar los momentos que rodean la actividad

La responsabilidad de supervisión no se limita al ejercicio. La acogida, la espera, los desplazamientos, los espacios comunes y el final de la sesión requieren una organización explícita. Una academia puede examinar el recorrido de un nuevo participante: ¿por dónde entra, quién comprueba su presencia, dónde espera y en qué momento se transfiere la responsabilidad a su acompañante? Esta lectura concreta pone de manifiesto ambigüedades que el programa de entrenamiento, por sí solo, deja a veces fuera de la discusión.

Al organizar una salida, la preparación debe precisar qué adultos son responsables, las autorizaciones necesarias, los medios de contacto, el desarrollo y las modalidades de regreso. Los cambios no deberían improvisarse mediante intercambios dispersos que no llegan a todas las familias. Los espacios que requieren una protección especial de la intimidad deben contar con normas adecuadas y conocidas. El marco también se aplica a quienes intervienen de forma ocasional. La presencia del entrenador habitual no exime de definir las responsabilidades de cada persona.

Los jóvenes pueden explicar un desplazamiento por las instalaciones o recordar el punto de reunión. Esta ayuda mutua no les transfiere la vigilancia de sus compañeros. El adulto sigue siendo responsable de las decisiones de seguridad. Para Lavoara, una revisión colectiva de estos momentos podría complementar el trabajo en el terreno de juego y hacer más comprensibles las responsabilidades.

Respetar el cuerpo y reconocer los límites de la función deportiva

El joven debe poder expresar un dolor, un cansancio inusual o una preocupación sin que se le acuse de falta de valor. El equipo técnico adapta la situación inmediata dentro de sus competencias y prepara la derivación necesaria. Las cuestiones de tratamiento o de reincorporación después de un problema médico corresponden a profesionales cualificados. El entrenador no debe establecer un diagnóstico ni exigir que se siga participando para demostrar lealtad.

Los pesajes públicos, las comparaciones humillantes y los objetivos corporales improvisados son incompatibles con la educación en el

respeto que se defiende aquí. La información general no sustituye un acompañamiento individualizado. Cada persona debe poder pedir ayuda; el descanso y las demás actividades conservan su lugar. El encuentro pedagógico trata de la organización y del aprendizaje, sin formular prescripciones. Cuidar al joven implica reconocer los límites de la función deportiva y trabajar con los profesionales competentes.

Extender el respeto a la comunicación digital

La Convención sobre los Derechos del Niño protege la vida privada y la expresión del joven [11]. La información recogida para organizar la práctica no se vuelve pública de manera automática.

Los canales institucionales deben precisar los accesos, la moderación y las normas de comunicación con los menores. La difusión de imágenes tiene en cuenta las autorizaciones necesarias y la voluntad del joven; su negativa nunca debe excluirlo de la actividad.

Los comentarios respetan a todas las personas. Un error publicado merece una corrección y una vulneración requiere una respuesta apropiada. Los talleres utilizan casos ficticios, sin exponer las cuentas privadas.

CAPÍTULO 12

La cooperación entre las familias, la escuela y la academia

Construir una alianza en torno a la trayectoria del joven

El joven deportista participa en varios entornos que tienen sus propias responsabilidades. La familia organiza su vida cotidiana; la escuela tiene una misión de enseñanza; la academia propone una formación deportiva y una experiencia colectiva. Su cooperación resulta útil cuando aclara estas funciones y busca condiciones compatibles. No debe conducir a un control permanente de toda su vida.

La alianza comienza con una pregunta común: ¿qué ayudará al participante a aprender, a mantener su compromiso y a conservar posibilidades para su futuro? Las respuestas pueden variar con el tiempo. Una familia puede dar prioridad a la iniciación y después solicitar más competición; un joven puede desear continuar sus estudios con un calendario menos cargado. Estas evoluciones merecen discutirse. No deben interpretarse de inmediato como una ruptura de la confianza o como una falta de ambición.

El joven sigue ocupando un lugar central. Según su edad y la cuestión tratada, puede explicar lo que comprende y lo que desea modificar. Los adultos mantienen sus responsabilidades y evitan hablar constantemente en su nombre. La alianza se debilita cuando el joven se convierte en mensajero de reproches entre su familia, su centro escolar y su entrenador.

Escuchar las expectativas y anunciar los compromisos recíprocos

La acogida presenta el funcionamiento antes de que aparezcan dificultades: actividades, horarios, criterios de participación e interlocutores. Las familias comunican las limitaciones que afectan concretamente a la asistencia, como el transporte o el calendario de estudios. No tienen que contar toda su situación personal; solo se busca la información necesaria para una organización realista.

La discusión debe distinguir una posibilidad de aprendizaje de una promesa de trayectoria. La inscripción en una academia no garantiza una carrera profesional ni un resultado escolar. En cambio, la institución puede comprometerse con la claridad de su marco, la competencia de las personas implicadas y la calidad de la información. También explica los límites de sus servicios. Una expectativa que queda imprecisa puede causar una decepción mayor que un límite anunciado con precisión desde la acogida.

Los compromisos son recíprocos. El equipo técnico informa de los cambios y responde por el circuito previsto. Las familias transmiten la información indispensable y respetan los espacios de trabajo. El joven conoce las normas y puede pedir una explicación. Un documento breve reúne estos puntos y datos de contacto utilizables. Su lectura se acompaña de un intercambio: una firma no demuestra por sí sola la comprensión.

Preservar la compatibilidad entre los estudios y el compromiso deportivo

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce el derecho a la educación, la importancia del desarrollo de las capacidades y el lugar del descanso y del ocio [11]. Estas dimensiones invitan a considerar la trayectoria en su conjunto. El proyecto deportivo debe dejar al joven posibilidades de formación y orientación. Un período de éxito en la competición no permite concluir que la escolaridad haya pasado a ser secundaria o que todos los esfuerzos deban dirigirse hacia una única perspectiva.

La coordinación puede comenzar con un calendario de las principales fechas. El entrenador no necesita todos los boletines de notas para conocer un período de exámenes. La familia y el joven comunican los momentos importantes; la academia anuncia con antelación sus encuentros y desplazamientos. Cuando resulta útil un intercambio con la escuela, su finalidad, sus interlocutores y la información transmitida se definen en un marco apropiado. Lo que se comparte no debe superar la necesidad de coordinación.

Puede discutirse una adaptación temporal para preparar un compromiso escolar. En ella se precisan el período, las posibles consecuencias deportivas y las condiciones de regreso. El equipo evita

convertir esta petición en un juicio sobre la motivación. A su vez, una familia que desea un cambio puede comprender las limitaciones colectivas cuando se le explican. La finalidad es encontrar una decisión viable. Un joven puede aprender a comunicar una dificultad y organizar una transición sin verse ante una elección definitiva entre sus estudios y su pertenencia deportiva.

Conducir una entrevista cuando aparece un desacuerdo

Un desacuerdo merece un espacio distinto de la urgencia del final de un partido. Una familia puede cuestionar una decisión sobre la participación, no comprender una norma o considerar que su hijo no ha sido escuchado. La entrevista comienza aclarando la solicitud. La persona responsable trata de saber qué se anunció, qué se comprendió y qué ocurrió realmente. Evita responder a una crítica supuesta antes de haber escuchado la cuestión real.

Se prepara la participación del joven para que pueda expresarse sin convertirse en árbitro de un conflicto entre adultos. La decisión se basa en hechos y en criterios que pueden explicarse. Puede mantenerse, corregirse o revisarse tras recibir nueva información. La entrevista da lugar a una continuación identificable: una acción, una persona responsable y un momento de seguimiento. El anexo 3 propone un soporte para conservar los elementos útiles.

El acta se limita a la información necesaria. El desacuerdo no debe contarse a otras familias ni discutirse en un grupo público. Si aparece una preocupación relacionada con la protección, se deriva al procedimiento correspondiente. Una cuestión de seguridad o de violencia no debe quedar absorbida por una simple búsqueda de un acuerdo. La calidad del diálogo depende también de esta capacidad para reconocer que determinadas situaciones requieren otro tratamiento.

Tabla 9. Referentes para una entrevista de cooperación educativa

Momento del intercambio	Resultado buscado
Aclarar la solicitud	Una pregunta común, formulada sin una acusación global.
Establecer los hechos	Una distinción entre lo anunciado, lo comprendido y lo ocurrido.
Escuchar al joven	Una expresión adaptada a su edad y a la situación.
Explicar los criterios	Razones precisas y una posibilidad de corrección.
Acordar la continuación	Una acción, una persona responsable y una fecha de seguimiento.

Acompañar el papel de las familias durante la competición

Las familias contribuyen al ambiente del encuentro con su presencia, sus ánimos y sus reacciones. El proyecto educativo puede precisar qué ayuda a los jóvenes: apoyar el esfuerzo, respetar a las personas, dejar que el equipo técnico dirija el juego y evitar las consignas contradictorias procedentes de las gradas. Estas expectativas deben presentarse antes de que ocurra un incidente. Cobran más sentido si la academia aplica la misma exigencia a sus propios adultos y dispone de un interlocutor accesible para las preguntas.

Después de un partido, la conversación familiar puede acoger la experiencia antes de analizar el rendimiento. El joven cuenta, si lo desea, un momento significativo o una dificultad; también puede necesitar tiempo. La academia puede proponer este referente sin imponer un método de educación parental. El objetivo es evitar que cada resultado se interprete como un juicio sobre la persona.

La contribución voluntaria de los allegados puede apoyar la organización, siempre que se definan sus límites. Ayudar a preparar una sala, recibir a los visitantes o atender un punto de información no da acceso automático a los datos de los jóvenes ni a las decisiones de selección. Las responsabilidades deben seguir siendo compatibles con las competencias y con el marco de protección. Una cooperación transparente permite valorar el compromiso familiar sin crear privilegios implícitos para algunos participantes.

Acompañar las transiciones de la trayectoria

Las colaboraciones presentadas en el capítulo 7 pueden apoyar la continuidad de la trayectoria cuando un cambio de grupo, una interrupción o una nueva orientación requiere un relevo. El intercambio precisa quién acompaña la transición, qué información es necesaria y cómo participa el joven en la decisión. Un momento de seguimiento permite comprobar después que se han comprendido los pasos anunciados y que el nuevo interlocutor es accesible.

La cooperación también se mide por el acompañamiento de una salida o de un cambio de nivel. El joven recibe una explicación y puede considerar una reincorporación u otra orientación. Una salida puede responder a una limitación o a una evolución de los intereses; no constituye automáticamente un fracaso educativo. Preservar una relación respetuosa en estos momentos prolonga la atención a la persona más allá de su utilidad inmediata para el equipo.

CAPÍTULO 13

Un programa anual de educación en el juego limpio

Una progresión propuesta para la temporada

Este programa es una propuesta pedagógica para una temporada, adaptable por Lavoara u otra estructura según las edades, las disciplinas, los medios y el calendario escolar. Sitúa los valores en situaciones habituales combinando talleres breves, observaciones durante la práctica e intercambios colectivos posteriores. No exige añadir una lección moral a cada entrenamiento.

Cuatro fases organizan la progresión: la acogida, la cooperación, la lealtad y la responsabilidad. El calendario sigue siendo flexible; una situación vivida puede justificar que se retome antes un tema. La coherencia procede de la continuidad entre las intenciones, las actividades y las acciones posteriores acordadas.

Antes de la puesta en marcha, el equipo elige a una persona responsable, un tiempo de preparación y unas modalidades de seguimiento. Adapta los materiales a los participantes y comparte límites comunes: ninguna confidencia impuesta, ninguna escenificación de una humillación vivida y ninguna clasificación moral. La calidad de los talleres dependerá de su conducción y de cómo se retomen en el terreno de juego.

Tabla 10. Programa anual propuesto en cuatro fases

Fase	Objetivo central	Registro útil
Inicio de temporada: acogida	Comprender el marco y encontrar su lugar.	Mapa de interlocutores y compromisos de acogida.
Primer ciclo: cooperación	Dar información útil y compartir las funciones.	Dos normas de comunicación probadas en la sesión.
Ciclo intermedio: lealtad	Examinar una decisión y respetar a las personas.	Norma de diálogo y balance de un encuentro.
Final de temporada: responsabilidad	Discutir la experiencia y preparar la continuidad.	Mejoras acordadas y calendario para retomarlas.

Taller 1 Acoger e integrar a un compañero

Objetivo. Hacer comprensible una organización para un nuevo participante y darle un lugar real. El taller utiliza un juego de pases con un número reducido de participantes, adaptado a la disciplina. El educador prepara el material y las condiciones de seguridad. Todos los jóvenes pueden conocer la función de acogida; ningún participante que sea realmente nuevo se señala como el problema que hay que resolver.

Desarrollo. Un primer equipo descubre una norma sencilla y prepara su espacio. Después, un compañero se incorpora al grupo tras haber recibido únicamente el objetivo general. Los demás deben explicarle dónde colocarse, cómo comienza el juego y a quién dirigir una pregunta. El educador observa la acogida sin permitir que una falta de comprensión genere una situación peligrosa. Después de un primer intento, las funciones cambian. Cada grupo busca mejorar su explicación y la distribución de las oportunidades de participar, sin realizar la acción en lugar del compañero acogido.

Reflexión sobre la experiencia. El grupo describe lo que ha facilitado la incorporación a la actividad. ¿Ha sido útil una demostración? ¿La función permitía acceder al balón? ¿Cómo pedir una precisión? El educador relaciona las respuestas con la acogida en la academia. Los participantes proponen un mapa que indique los lugares, los interlocutores y dos hábitos que deban explicarse. Los adultos siguen comprobando las responsabilidades.

Adaptación. Con los más jóvenes se utiliza un dibujo del terreno de juego y una sola norma nueva. Con los adolescentes se añade una rotación o una observación. Una demostración puede apoyar la explicación. El registro elegido consiste en una mejora de la acogida, probada en una sesión habitual. El éxito se refiere a la calidad de la información y de las posibilidades ofrecidas, más allá de la rapidez de la integración.

Taller 2 Comunicar para cooperar

Objetivo. Distinguir una información útil de un juicio sobre el compañero y comprobar la comprensión. Sirve de soporte una situación de conservación del balón, de avance con el balón o de construcción de un intercambio. El educador elige un problema, como avisar de la propia disponibilidad. El taller permanece integrado en una práctica adaptada y controlada.

Desarrollo. El grupo realiza una primera secuencia con sus hábitos. Durante una pausa, dos observadores temporales describen los mensajes que han ayudado a la acción. No señalan a quienes comunican mejor o peor. A continuación, el equipo elige dos formulaciones breves y las prueba. En el voleibol, puede tratarse de avisar de quién va a jugar el balón y de la posición de una opción de juego. En un deporte en el que se avanza con el balón, puede tratarse de señalar un espacio disponible. Las funciones rotan para que cada persona practique y observe.

Reflexión sobre la experiencia. Los participantes explican en qué momento el mensaje ha sido útil, qué les ha permitido comprender y qué seguía siendo ambiguo. Después, el educador propone reformular un comentario ficticio despectivo. El grupo busca describir el hecho, recordar la necesidad y formular una petición. Una frase como «No hemos oído el cambio; ¿puedes anunciarlo antes de reanudar?» ofrece

una posibilidad de acción. El tono y el momento de la intervención forman parte de la discusión.

Adaptación. Una demostración o un gesto acordado pueden sustituir una consigna compleja. El número de participantes y el espacio se ajustan a las necesidades. Un grupo experimentado puede comparar dos soluciones de comunicación. La sesión siguiente retoma los mensajes elegidos en otro ejercicio, para examinar si el equipo comprende su función y puede adaptarlos.

Taller 3 Comunicar un error y decidir con lealtad

Objetivo. Examinar una decisión cuando un error favorece al propio equipo y comunicarlo respetando la función arbitral. Un escenario ficticio describe un encuentro amistoso: se ha sumado dos veces un punto al mismo equipo. Son posibles varias reacciones. El caso no retoma públicamente un incidente atribuido a un joven real.

Desarrollo. En pequeños grupos se identifican los hechos conocidos, las personas implicadas y las opciones. Se discuten las consecuencias del silencio, de una acusación o de una petición tranquila de comprobación. El educador pregunta qué información falta antes de decidir. Después, los equipos preparan una manera de dirigirse al responsable del marcador o al árbitro, según el reglamento del juego. Un encuentro breve permite probar este circuito de comunicación con una corrección del cómputo prevista explícitamente como ejercicio, sin engañar a los participantes sobre el dispositivo.

Reflexión sobre la experiencia. El balance se centra en la manera de reconocer una ventaja indebida sin convertir la discusión en un enfrentamiento. ¿Qué ha hecho que la petición sea aceptable? ¿Cómo continuar el encuentro después de la comprobación? ¿Qué argumento ha modificado una opinión? El educador recuerda que se puede discutir un hecho o pedir una aclaración respetando a la persona que decide. El objetivo no es obtener una unanimidad manifiesta, sino hacer comprensibles el razonamiento y el canal de diálogo.

Adaptación. Los más jóvenes comparan dos opciones ilustradas y después proponen una formulación colectiva. Con los adolescentes, una nueva información obliga a revisar el juicio. El grupo redacta una norma para comunicar errores, que se retoma más adelante con otro

ejemplo. Se sigue respetando el reglamento; el taller no debe fomentar el cuestionamiento público de cada decisión.

Taller 4 Vivir el encuentro sin desvalorizar al adversario

Objetivo. Preparar los comportamientos antes, durante y después de un enfrentamiento, incluso cuando el resultado decepciona. Se adapta un encuentro breve al grupo. Los participantes eligen un compromiso observable, como ayudarse después de un error. El educador mantiene el control de la seguridad y de la aplicación de las normas.

Desarrollo. Los equipos preparan una acogida sencilla y comprueban las funciones. Durante el juego, un observador temporal registra únicamente las acciones relacionadas con el compromiso elegido. No elabora una lista pública de faltas personales. Una pausa permite que cada equipo nombre un problema y elija una respuesta realizable. El encuentro se reanuda con esa prioridad. Al final, los participantes reconocen el resultado y las aportaciones útiles de manera respetuosa, sin imponer un gesto de reconciliación a una persona que expresa una preocupación de seguridad.

Reflexión sobre la experiencia. El grupo distingue los hechos del juego, las emociones expresadas y los comportamientos adoptados. Se puede reconocer una decepción sin justificar un insulto. Los participantes buscan qué les ha ayudado a retomar la acción y qué debería haberse organizado de otro modo. Una ampliación de la actividad se centra en una crónica pública ficticia: ¿cómo anunciar una victoria o una derrota respetando al adversario? ¿Qué pie de foto describe el encuentro sin ridiculizar a un jugador ni revelar información personal?

Adaptación. Un grupo principiante trabaja un solo momento, como la acogida o la reanudación después de un error. Los adolescentes pueden examinar a los espectadores y la comunicación digital. Los materiales siguen siendo ficticios o autorizados. El balance recoge un cambio para el próximo encuentro: una consigna aclarada, una función definida o un intercambio posterior preparado.

Taller 5 Compartir una responsabilidad y transferir un aprendizaje

Objetivo. Organizar una actividad colectiva e identificar una habilidad útil en otro contexto. El grupo prepara un juego de pases o un encuentro pedagógico. Se asumen tareas seguras: explicar una norma, organizar una rotación o reunir preguntas. La seguridad, las autorizaciones y la vigilancia siguen a cargo de los adultos.

Desarrollo. El grupo define el problema, reparte tareas y explica cómo comprobará que todos conocen su función. Ensaya su organización con otro grupo y recoge comentarios solo sobre su claridad. Ante una dificultad, el educador ayuda a buscar un cambio, no un culpable. Una segunda aplicación permite probarlo. Las responsabilidades rotan para que la iniciativa no recaiga siempre en los mismos jóvenes.

Reflexión sobre la experiencia. Cada cual puede citar una acción útil: anunciar una fecha límite, verificar lo entendido, pedir ayuda o revisar un reparto de tareas. Luego, el grupo elige otro contexto, como un trabajo escolar o la preparación de un evento asociativo. Examina qué se parece a la situación deportiva y qué cambia. No se supone que el aprendizaje se transfiera automáticamente. Los participantes explican la adaptación necesaria, como otro calendario, otro interlocutor o una responsabilidad más limitada.

Adaptación. Los más jóvenes elaboran un mapa con ayuda del adulto; los adolescentes discuten un escenario y sus obstáculos. No se exige un relato familiar ni pruebas de aplicación en casa. En un intercambio posterior, los voluntarios relatan un intento o una dificultad. El registro une la acción reconocida, el contexto previsto y la adaptación necesaria, sin controlar la vida personal.

Organizar la continuidad y el balance del programa

Tras cada taller, el educador elige un punto para retomar y anuncia el próximo intercambio. El balance de fase recoge voluntariamente aprendizajes, dificultades y propuestas, sin exponer situaciones personales. El equipo elige mejoras viables, designa responsables y explica sus decisiones. Lo observado nutre la evaluación del programa.

CAPÍTULO 14

La evaluación educativa y las perspectivas de desarrollo

Precisar qué se desea aprender de la evaluación

Evaluar un proyecto educativo consiste en producir información útil para decidir. El primer paso es una pregunta: ¿se comprende la acogida, se realizan los talleres, rotan las funciones, encuentran las familias a su interlocutor? Estas preguntas son acotadas y accesibles. Una afirmación general sobre la transformación de la personalidad requeriría un estudio diferente y no puede deducirse de unas pocas actividades logradas.

El razonamiento distingue los medios, las acciones, las realizaciones y los efectos. Los medios corresponden al tiempo, a las personas, a los espacios y al material. Las acciones describen lo que se emprende. Las realizaciones son los productos o servicios efectivamente ofrecidos, como una reunión celebrada o una ficha de acogida disponible. Los efectos designan cambios en los participantes o en la organización. Una actividad realizada puede ser una condición de un efecto buscado; no constituye su demostración.

Una primera evaluación puede examinar la viabilidad y la comprensión del programa. ¿Se han adaptado los talleres? ¿Pueden los jóvenes explicar su objetivo? ¿Retoman los educadores los referentes durante la competición? Una dificultad observada puede señalar una consigna que debe revisarse, un tiempo insuficiente o una organización que debe transformarse. Esta etapa prepara preguntas más ambiciosas.

Elegir indicadores observables y proporcionados

Un indicador debe corresponder a la pregunta estudiada y poder recogerse de manera suficientemente clara. Puede tratarse de una acción observable, de una información conocida o de una reflexión sobre la experiencia. El equipo precisa el período, el grupo al que se refiere y la manera de registrar la información. Una observación como «la persona responsable de la rotación ha cambiado durante la sesión» resulta más utilizable que una apreciación global como «el grupo tiene un buen espíritu».

La tabla propone referentes de seguimiento, sin presentar resultados. No constituye un instrumento validado de medición del juego limpio. Los indicadores se adaptan a las necesidades para comprender el funcionamiento. No sirven para clasificar públicamente a los niños ni para convertir a los educadores en productores permanentes de datos.

La recogida puede combinar cifras sencillas y una descripción breve. Una proporción se acompaña del número de personas al que se refiere y del método de recogida. Las ausencias y la información que falta siguen siendo visibles. Una cifra aislada puede ofrecer una precisión engañosa. Es preferible disponer de algunos datos interpretables que de una tabla cuyo alcance nadie puede explicar.

Tabla 11. Indicadores propuestos para el seguimiento educativo

Pregunta	Observación posible	Límite de interpretación
¿Se comprende la acogida?	El participante sabe dónde pedir información.	La respuesta depende del momento y de la pregunta planteada.
¿Se comparten las funciones?	Las rotaciones previstas se realizan efectivamente.	Cambiar de función aún no demuestra un aprendizaje.
¿Se pone en práctica el programa?	Talleres realizados, adaptados o aplazados con su motivo.	El número de talleres no mide su efecto.
¿Reciben seguimiento las solicitudes?	La recepción, la derivación y la respuesta quedan documentadas.	Un aumento de las solicitudes puede tener varios significados.
¿Evoluciona el marco?	Una dificultad observada conduce a una modificación con seguimiento.	La modificación debe examinarse después de su aplicación.

Escuchar varios puntos de vista sin exponer a las personas

La palabra de los jóvenes y de las familias complementa la observación del educador. Una consigna que el adulto considera clara puede seguir siendo ambigua para el participante; un canal accesible para algunas familias puede resultar difícil de utilizar para otras. La recogida busca estas diferencias para comprender los obstáculos. No selecciona únicamente los testimonios favorables.

Conviene que las preguntas se refieran a situaciones precisas: ¿qué momento ha sido difícil de comprender, qué información ha faltado o qué cambio ayudaría a la participación? Las respuestas pueden recogerse de varias maneras. Solo debe anunciarse el anonimato cuando pueda garantizarse. En un grupo pequeño, un relato puede permitir reconocer a su autor incluso sin su nombre. Por tanto, la presentación de los resultados debe limitar los detalles y evitar citar una experiencia sensible para hacer más vivo el informe.

Las personas que participan menos o que abandonan el programa no deben desaparecer de la reflexión. Se les puede proponer que compartan su experiencia sin presiones ni obligación de justificarse. Negarse a responder no es un resultado desfavorable atribuible a la persona. El equipo describe los límites de la recogida y mantiene la atención en las experiencias que conoce menos.

Interpretar las evoluciones y preparar una posible investigación

Un cambio en un indicador requiere una interpretación. Un aumento de las solicitudes puede señalar una dificultad nueva, pero también un interlocutor que se ha vuelto más accesible. Un número bajo de comunicaciones de problemas no demuestra la ausencia de dificultades. Una mejora entre dos períodos puede estar relacionada con varios factores: evolución del grupo, cambio del equipo técnico, organización diferente o acontecimientos externos. El análisis debe examinar estos elementos antes de atribuir la evolución únicamente al programa educativo.

Una comparación antes y después de un ciclo permite describir un cambio en las condiciones estudiadas. No basta, por sí sola, para

establecer un efecto causal. Si la academia desea realizar una investigación, debe definir una pregunta acotada, un método adaptado y un protocolo distinto del seguimiento habitual. Los cuestionarios, las entrevistas y las observaciones no son intercambiables. Una herramienta creada para conducir un taller no se convierte automáticamente en una medida científica validada.

La participación en una investigación debe explicarse, ser libre y estar separada de las decisiones deportivas. El marco ético e institucional, las autorizaciones necesarias, la consideración del acuerdo del joven y la protección de los datos deben prepararse con las instancias competentes. También es necesario reflexionar sobre la función de quien recluta a los participantes: un educador que decide la selección puede influir en las respuestas. La cooperación con investigadores puede ayudar a organizar estas garantías y producir un análisis independiente de la comunicación institucional.

Comunicar las observaciones y decidir la continuación

Una evaluación resulta útil cuando da lugar a una devolución de información y a una decisión. La presentación puede comenzar por la pregunta estudiada, las personas implicadas y el método de recogida. Después expone las observaciones y sus límites, y a continuación las acciones posteriores acordadas. El lenguaje debe seguir siendo proporcionado. La experiencia de algunos participantes consultados no puede presentarse como la de todos los jóvenes. Los resultados desfavorables o contradictorios merecen tanta atención como los elementos alentadores.

Las decisiones pueden mantener, modificar o detener una acción. Una actividad apreciada puede resultar demasiado exigente en recursos; una acción poco visible puede resolver una dificultad importante. El examen se centra en la utilidad, la viabilidad y la coherencia. Cada cambio tiene una persona responsable y un momento de revisión. El balance debe conducir a modificar las condiciones que lo necesiten.

Los jóvenes y las familias deben recibir información comprensible sobre lo que ha cambiado gracias a sus aportaciones. No es necesario difundir toda la información interna para explicar que se ha aclarado una norma o ajustado un horario. La comunicación pública presenta

los aprendizajes colectivos y las acciones realizadas. La información confidencial permanece en el circuito apropiado. Esta distinción permite dar cuenta del trabajo respetando a las personas que lo han hecho posible.

Desarrollar la academia mediante etapas coherentes

El desarrollo de una academia puede comenzar por la calidad de sus prácticas: formar a los educadores, aclarar la acogida, organizar la protección y preparar el diálogo familiar. Estas etapas proporcionan un marco sólido a las nuevas actividades. Una ampliación hacia otros públicos o disciplinas debe ir acompañada de medios, competencias y adaptaciones reales.

Para Lavoara en Sétif, las perspectivas propuestas en esta obra pueden organizarse en compromisos progresivos: elegir algunas prioridades educativas, experimentar el programa con un equipo, examinar los comentarios y después adaptar el enfoque. La transmisión entre educadores y la cooperación local pueden apoyar este movimiento. Cada etapa debe poder describirse a partir de realizaciones verificables, dificultades encontradas y decisiones tomadas. La continuidad se construye conservando lo que funciona y aceptando modificar lo que sigue siendo insuficiente.

El deporte, la educación y el juego limpio se encuentran en esta capacidad de aprender juntos. El joven progresa en una práctica, descubre responsabilidades y encuentra límites que protegen a las personas. La institución organiza las condiciones de este encuentro y acepta examinar sus efectos. El proyecto educativo se mantiene vivo cuando los valores anunciados se convierten en compromisos observables, retomados y mejorados a lo largo de las experiencias.

Conclusión

El deporte es educativo cuando sus experiencias se organizan para ayudar a las personas a aprender, comprender sus decisiones y convivir. La práctica ofrece numerosas situaciones: cooperar en la incertidumbre, aceptar una regla, controlar una reacción, asumir una responsabilidad y perseverar en el esfuerzo. Su alcance depende de las explicaciones, las relaciones y las condiciones que las acompañan.

La educación vincula el aprendizaje técnico con la autonomía, la vida de equipo con el reconocimiento del otro y el rendimiento con el respeto a la persona. El juego limpio es su expresión concreta: la lealtad compromete tanto a responsables y educadores como a deportistas.

El ejemplo de Lavoara AFS Sports Academy permite considerar esta aspiración a escala institucional. Su implantación en Sétif, su oferta deportiva, los actores presentados en su comunicación, su Comité de Deportividad y Ética y sus colaboraciones ofrecen apoyos para pensar una organización al servicio de los jóvenes. Las fotografías muestran los colectivos, los intercambios y los espacios en torno a los cuales se organiza esta vida institucional.

El programa anual, los talleres y las herramientas de seguimiento proponen una progresión: elegir una dificultad, definir un objetivo, preparar una situación, observar y decidir cómo continuar. El equipo distingue las acciones realizadas de los cambios que desea producir.

La responsabilidad de los adultos recorre todo el libro. Su modo de decidir, animar y reaccionar ofrece a los jóvenes referencias duraderas. El juego limpio se transmite por la coherencia de estos actos. Dar un lugar a cada persona, explicar un límite y reconocer un progreso concretan los valores anunciados.

Deporte, educación y juego limpio son, así, componentes de un mismo proyecto formativo. El reto es mantener su relación en el tiempo, a lo largo de las sesiones, las competiciones y las decisiones institucionales. La Academia puede contribuir haciendo de la exigencia deportiva un marco donde la dignidad, la responsabilidad y la posibilidad de aprender sigan siendo referencias comunes.

Anexo 1 Carta del deporte educativo y del juego limpio

Esta carta puede debatirse con jóvenes, educadores y familias y adaptarse después a las responsabilidades y al funcionamiento de la entidad.

1. Respetar a las personas. Reconocemos la dignidad de cada participante, cualquiera que sea su nivel o función. Los insultos, las humillaciones y las burlas requieren la intervención del equipo técnico.

2. Comprender las reglas. Procuramos conocer las reglas de la práctica y las consignas de organización. La reclamación sigue una vía conocida y se expresa sin agresión.

3. Jugar con lealtad. Rechazamos las trampas y las ventajas obtenidas mediante la ocultación. Un error que nos favorece puede reconocerse sin que sea motivo de burla.

4. Cooperar en el colectivo. Animamos a los compañeros, compartimos responsabilidades y facilitamos la integración de los nuevos. Respetamos también a los miembros de otros equipos.

5. Proteger las posibilidades de aprender. El error recibe una explicación y da lugar a otro intento. La corrección se centra en una conducta o acción, sin reducir a la persona a lo que ha hecho.

6. Expresar una dificultad. Cada joven debe poder identificar a un adulto con quien hablar. Los adultos lo escuchan, buscan la ayuda apropiada y dan un seguimiento adaptado a la situación.

7. Preservar el equilibrio del joven. Los estudios, la vida familiar, el descanso y las necesidades de salud forman parte de la organización de su trayectoria. La participación deportiva no justifica desatender una dificultad.

8. Cuidar los espacios comunes. Respetamos los equipamientos, los lugares de convivencia y las normas de uso. Los daños o las situaciones peligrosas se comunican a un responsable.

9. Comunicar con responsabilidad. Los intercambios presenciales y a distancia respetan a las personas. Las imágenes y la información personal se utilizan en un marco explicado y apropiado.

10. Revisar nuestras prácticas. Los jóvenes y los adultos pueden proponer mejoras. Los compromisos se retoman durante la temporada y las decisiones se explican.

Anexo 2 Ficha de preparación y seguimiento de sesión

Esta ficha vincula un objetivo educativo con una observación precisa. Puede completarse brevemente después de la sesión y conservarse junto a los documentos pedagógicos del equipo.

Datos de la sesión. Fecha, disciplina, grupo, lugar y educador responsable.

.....

Objetivo deportivo. ¿Qué aprendizaje técnico o táctico busca desarrollar la sesión?

.....

Objetivo educativo. ¿Qué comportamiento o qué comprensión se desea trabajar? Seleccionar un objetivo principal.

.....

Situación preparada. Describir la consigna, la composición de los grupos, el reparto de funciones y las posibilidades de participación.

.....

Criterio de observación. ¿Qué hecho permitirá examinar el objetivo? Ejemplo: un compañero al que hasta entonces se recurría poco recibe una oportunidad de participar.

.....

Lo que ha ocurrido. Describir brevemente una o dos situaciones observadas, sin emitir un juicio global sobre una persona.

.....

Voz de los participantes. ¿Qué han comprendido? ¿Qué les ha ayudado? ¿Qué sigue resultando difícil?

.....

Ajuste acordado. Precisar una modificación de la consigna, la organización o el acompañamiento para la siguiente sesión.

.....

Continuidad y revisión. Indicar cuándo se retomará el objetivo y qué aspecto merecerá atención.

.....

La información personal sensible sigue las medidas de protección propias de la entidad. La ficha pedagógica trata del aprendizaje y no sustituye un expediente de seguimiento especializado.

Anexo 3 Guion de entrevista entre la familia y el equipo técnico

La entrevista busca comprender una situación y acordar cómo continuar. Cuando resulte adecuado para su edad y para el asunto tratado, el joven participa en el intercambio y puede expresar su punto de vista.

Preparar el intercambio. Precisar el motivo de la cita, los participantes y el tiempo disponible. Elegir un lugar donde la conversación pueda desarrollarse con discreción.

.....

Presentar las observaciones. Describir hechos situados en el tiempo. Evitar etiquetas como «perezoso», «incontrolable» o «poco motivado».

.....

Escuchar al joven. Preguntarle cómo comprende la situación, qué le parece difícil y qué ayuda desearía recibir.

.....

Recoger la perspectiva de la familia. Explorar las limitaciones de organización y la información útil para el acompañamiento. Respetar los aspectos de la vida privada que no sean necesarios para el intercambio.

.....

Aclarar las expectativas. Distinguir lo que la Academia puede organizar, lo que corresponde a la familia y las situaciones que requieren un interlocutor externo.

.....

Acordar una acción. Seleccionar un objetivo limitado, una responsabilidad para cada persona implicada y un plazo realista.

.....

Organizar el seguimiento. Fijar una fecha o un acontecimiento que permita revisar la situación. Precisar el canal de comunicación acordado.

.....

Una nota breve puede recoger las decisiones compartidas y la fecha de seguimiento. Debe ceñirse a los hechos y ser accesible únicamente a las personas implicadas en el acompañamiento.

Anexo 4 Glosario

Autonomía. Capacidad progresiva para comprender una situación, tomar decisiones y asumir sus consecuencias con un acompañamiento adaptado.

Clima educativo. Conjunto de relaciones, expectativas y hábitos que dan sentido a las experiencias de aprendizaje en un grupo.

Habilidades para la vida. Capacidades que se ponen en práctica para actuar en situaciones cotidianas: comunicar, cooperar, organizar la propia actividad, resolver un problema o pedir ayuda.

Cooperación. Organización de acciones complementarias orientadas a un objetivo compartido, prestando atención a las posibilidades de contribución de cada persona.

Educación. Proceso de acompañamiento mediante el cual una persona desarrolla conocimientos, capacidades de acción, juicio y referencias para convivir con los demás.

Educación a través del deporte. Enfoque que utiliza las situaciones de práctica para perseguir objetivos educativos explicitados, trabajados y retomados con los participantes.

Igualdad. Principio según el cual las personas poseen la misma dignidad y no deben sufrir diferencias de trato injustificadas.

Equidad. Búsqueda de condiciones justas que tengan en cuenta las necesidades y los obstáculos encontrados, para hacer posibles la participación y el aprendizaje.

Ética deportiva. Reflexión sobre los valores, las responsabilidades y las razones que permiten juzgar una decisión en la práctica y la organización del deporte.

Evaluación educativa. Procedimiento de observación y diálogo destinado a comprender los aprendizajes y mejorar las condiciones que los favorecen.

Juego limpio. Manera leal y respetuosa de participar en el deporte, que abarca la relación con las reglas, con las demás personas y con el espíritu del encuentro.

Gobernanza. Organización de las responsabilidades, las decisiones, su explicación y su seguimiento dentro de una entidad.

Inclusión. Enfoque destinado a reconocer los obstáculos a la participación y buscar las adaptaciones apropiadas con las personas implicadas.

Indicador. Referencia observable utilizada para seguir una acción o examinar una cuestión precisa. Su interpretación depende del contexto y de la calidad de la recogida de información.

Lealtad. Actitud que respeta los compromisos y rechaza aprovecharse de un engaño o de una vulnerabilidad.

Mediación. Procedimiento guiado de diálogo destinado a aclarar una diferencia y buscar una solución. Debe mantenerse adaptado a la naturaleza de la situación.

Proyecto educativo. Conjunto coherente de finalidades, decisiones de organización y métodos que definen la formación propuesta por una entidad.

Responsabilidad. Obligación de considerar las consecuencias de los propios actos, explicar las decisiones tomadas y responder por la función que se desempeña.

Socialización. Proceso mediante el cual una persona aprende y debate las maneras de vivir, actuar y participar dentro de los grupos.

Transferencia de los aprendizajes. Aplicación, en otra situación, de una referencia o una capacidad trabajada durante una experiencia anterior.

Referencias bibliográficas

[1] Archivos de Lavoara AFS Sports Academy. (2025-2026). Documentos institucionales y archivos fotográficos. Sétif. Colección documental no publicada.

[2] Lavoara AFS Sports Academy. (septiembre de 2025). Presentación de la academia.

[3] Lavoara AFS Sports Academy. (septiembre de 2025). Fútbol. Presentación de la sección y de sus actividades.

[4] Lavoara AFS Sports Academy. (septiembre de 2025). Inscripción de jugadores. Reglamento interno e inscripción.

[5] Lavoara AFS Sports Academy. (septiembre de 2025). Constitución del Comité de Deportividad y Ética.

[6] Lavoara AFS Sports Academy. (septiembre de 2025). Lavoara Sports Academy amplía su red de colaboradores.

[7] Lavoara AFS Sports Academy. (septiembre de 2025). Lavoara Sports Academy celebra su primer aniversario.

[8] Lavoara AFS Sports Academy. (septiembre de 2025). Llegada del supervisor general Jordi Gratacos Gaiola a Argelia.

[9] UNESCO. (2015). Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte.

[10] UNESCO. Educación en valores a través del deporte.

[11] Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Texto íntegro, UNICEF.

[12] Comité Internacional para el Juego Limpio. ¿Qué es el juego limpio?

[13] Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., y Tamminen, K. A. (2017). Una teoría fundamentada del desarrollo positivo de los jóvenes a través del deporte basada en los resultados de un metaestudio cualitativo. International Review of Sport and Exercise Psychology, 10(1), 1-49.
https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704

[14] Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. American Psychologist, 55(1), 68-78.
https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

[15] Visek, A. J., Achrati, S. M., Mannix, H. M., McDonnell, K., Harris, B. S., y DiPietro, L. (2015). La teoría de la integración de la diversión: hacia el mantenimiento de la participación deportiva de niños y adolescentes. Journal of Physical Activity and Health, 12(3), 424-433. https://doi.org/10.1123/jpah.2013-0180

[16] Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., y Payne, W. R. (2013). Revisión sistemática de los beneficios psicológicos y sociales de la participación deportiva de niños y adolescentes: aportaciones al desarrollo de un modelo conceptual de salud a través del deporte. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10, 98. https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98

[17] Camiré, M., Trudel, P., y Forneris, T. (2012). Enseñar y transferir habilidades para la vida: filosofías y estrategias utilizadas por entrenadores ejemplares de educación secundaria. The Sport Psychologist, 26(2), 243-260. https://doi.org/10.1123/tsp.26.2.243

[18] Bergeron, M. F., Mountjoy, M., Armstrong, N., Chia, M., Côté, J., Emery, C. A., Faigenbaum, A., Hall, G., Jr., Kriemler, S., Léglise, M., Malina, R. M., Pensgaard, A. M., Sanchez, A., Soligard, T., Sundgot-Borgen, J., van Mechelen, W., Weissensteiner, J. R., y Engebretsen, L. (2015). Declaración de consenso del Comité Olímpico Internacional sobre el desarrollo deportivo de los jóvenes. British Journal of Sports Medicine, 49(13), 843-851. https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-094962

[19] FIFA. FIFA Guardians. Orientaciones y recursos de protección.

[20] Lavoara AFS Sports Academy. (septiembre de 2025). La Academia Lavoara acoge un torneo regional multideportivo en Sétif.

[21] Lavoara AFS Sports Academy. (septiembre de 2025). Abdelmoumen Djabou. Presentación del equipo técnico.



ISBN : 978-9969-13-577-0

