



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA  Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport

COMPORTAMIENTOS ANTIDeportivos DE LOS AGENTES
IMPLICADOS EN LA COMPETICIÓN DE FÚTBOL BASE
DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

TESIS DOCTORAL
PROGRAMA DE DOCTORADO
EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE (3161)

Departamento de Educación Física y Deportiva

Autor:

José Serrano Durá

Directores:

Dr. José Devís Devís

Dr. Joan Pere Molina Alventosa

Dr. Alejandro Martínez Baena

Valencia, octubre de 2021

*“El fútbol es lo primero.
La locura que rodea al fútbol es lo segundo.
Luego está el resto del mundo”.*
(Carlos Monsiváis)

JOSÉ DEVÍS DEVÍS, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de València,

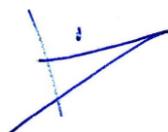
JOAN PERE MOLINA ALVENTOSA, Doctor en Educación Física por la Universitat de València, y

ALEJANDRO MARTÍNEZ BAENA, Doctor en Actividad Física y Salud y Doctor en Fundamentos del Currículum y Formación del Profesorado por la Universidad de Granada,

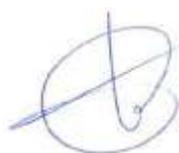
CERTIFICAN: que D. JOSÉ SERRANO DURÁ ha trabajado bajo nuestra dirección en el Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universitat de València, habiendo obtenido y estudiado personalmente el material de su tesis doctoral titulada **COMPORTAMIENTOS ANTIDEPORATIVOS DE LOS AGENTES IMPLICADOS EN LA COMPETICIÓN DE FÚTBOL BASE DE LA COMUNIDAD VALENCIANA**. Dicho estudio ha sido terminado en el día de la fecha, con todo aprovechamiento, habiendo revisado los que suscriben la presente tesis doctoral y estando conforme con su presentación para ser juzgada.

Valencia, 4 de octubre de 2021

FDO.: JOSÉ DEVÍS DEVÍS



FDO.: JOAN PERE MOLINA ALVENTOSA



FDO.: ALEJANDRO MARTÍNEZ BAENA



AGRADECIMIENTOS

Con la realización de esta tesis doctoral he contraído una deuda afectiva e intelectual que difícilmente podré devolver. Con estas palabras espero, al menos, dar cuenta de mi agradecimiento. MUCHAS GRACIAS:

A todas las personas e instituciones que han facilitado la realización del proyecto de investigación, porque sin su disponibilidad y confianza este trabajo no hubiera sido posible. Gracias, especialmente, a los árbitros entrevistados; por abrir el cajón de los recuerdos dolorosos y compartirlos con un desconocido. A Miguel Ramón y a Jaime Mestre, de la Federación de Fútbol de la Comunidad Valenciana, por cederme los datos necesarios para realizar los estudios 1 y 2 de esta tesis. Por sobrellevar mi insistencia y ahorrarme cantidades ingentes de tiempo que, como diría Saramago, no es oro, sino vida, que es, de largo, más importante.

A Alexandra Elbakyan, creadora de ‘Sci-Hub’, y a los fundadores de ‘Library Genesis’, por su empeño en eliminar las barreras en el camino del conocimiento. Os admiro.

Al profesorado del IES Campanar que supo ver mucho más allá de un boletín de notas y creyó en un alumno para muchos descarriado y sin futuro académico. Principalmente a ti, Trini, por ser el ejemplo paradigmático del efecto Pigmalión. Sin tu ayuda y confianza no hubiese llegado hasta aquí. Y a ti, María Jesús, por hacerme sentir válido e inteligente. Resulta que al final acertaste: soy un chico de ciencias. También a ti, Jorge, porque fuiste el amigo que toda madre quiere para su hijo. Estoy convencido de que tu amistad recondujo mi vida por el sendero soleado. Gracias por tu inapreciable ayuda.

A mis directores de tesis. Muchas gracias por vuestras aportaciones y comentarios que, sin duda, han mejorado el rigor y la calidad de este trabajo. Gracias por hacerme mejor investigador. Gracias, Pepe, por ser tan pedagógico con tus correcciones. Por implicarte y comprometerte como lo has hecho, por ser un modelo de tutor. Gracias, Pere, por acogerme dentro del equipo de investigación y por brindarme las ideas que fueron el germen de tres estudios de esta tesis doctoral. Por todas las horas que has invertido en mi formación a través del teléfono, y por ilustrarme en el arte de la concreción (nos vemos por la Marina). Y gracias, Alejandro, por tu positividad y humildad. Tus llamadas y mensajes de ánimo, así como tu cercanía personal, han sido de gran ayuda en los

momentos más críticos de la tesis. Gracias por tu trabajo en la sombra, y por no abandonar el barco a pesar de la tempestad.

A mis padres, Toni y Ana, por ser un acento invisible en la palabra bondad. Gracias por vuestra humildad y generosidad, que son inacabables. Por darme la vida y gran parte de la vuestra. Por ser la brújula que me guía por el camino del bien. Gracias por soportar mi mente ausente, y con ello mi versión más silente. Y gracias, sobre todo, por la familia que habéis construido. Es, sin duda alguna, la mejor herencia que podría haber recibido.

A mis hermanos: Juan, Miguel, Rafael, Antonio, Pablo y Pedro. Y a mis hermanas: Isabel, Natalia, Anna y María. Gracias por vuestro amor mudo y vuestra inestimable compañía. Por vuestra inteligencia, curiosidad, generosidad y sentido del humor, que trato de imitar impudicamente. Gracias, Miguel, por tus valiosas aportaciones con el Excel. Cuánto tiempo me han ahorrado en este proceso doctoral. Gracias, Rafa, por tu impagable ayuda con las clases de matemáticas y estadística cuando era un adolescente con más acné que la media. Gracias, Antonio, por ayudarme con el inglés y por ser un ejemplo de doctorando: rendirme, viéndote a ti, era inaceptable. Gracias, Pablo, por ser tan amigo como hermano. Por ser un gran escuchador, ese confidente comprensivo que pocos pueden tener. Cada día me parezco más a ti, y ya no intento evitarlo. Gracias, Pedro, porque gran parte de mis mejores recuerdos como deportista son a tu lado (menos con el FIFA y las cantadas de Valdés, claro). Siempre es una gran alegría tenerte cerca (*obrigado*). Gracias, Anna, por ser la mejor gestora de redes sociales que podría haber tenido. Gracias por ser tan buena, por cubrir de alegría la iniquidad, por perdonar mi ceguera moral prepuberal. Y gracias, María, por esos paseos tan agradables durante el confinamiento que tanto me despejaron de la tesis. Espero que algún día te hagas con esa casa de la que tanto hablamos (aunque me temo que para ello tendrás que volver de Llubín, digo, de Dublín).

A mis primos Germán y Alberto. Gracias, Germán, por convertir la rivalidad en admiración. Según una revisión sistemática reciente, existe evidencia sólida de que siempre te tendré un cariño especial. Alberto, gracias por tu ayuda con los datos del Excel y por tantas ‘cositas’ durante este proceso.

A mis amigos, por regalarme su tiempo y alegría. Gracias por llenar mi mente de recuerdos maravillosos, por dejar una huella neurológica imborrable. Gracias, Juan, por hacer tan fácil y divertida la amistad. Gracias por tantos y tantos momentos juntos que, sin duda, han allanado este proceso. Por ser comprensivo y entender que rechazase planes

una y otra vez para emborracharme (a referencias) con mi amigo Doctorado. Gracias, Carles, por hacerme mejor estudiante: contigo aprendí, por primera vez, lo que era realmente estudiar (y los efectos nocivos del Red Bull). Por tantos buenos momentos durante la carrera y, por supuesto, después de la misma. Gracias a Conca, Fernando, Gabi, Minguet, Salva e Ismael: vuestra amistad es muy importante para mí. Gracias a mis colegas de ‘Stoudes’ (Héctor, Juanjo, Gómez, Hervás, Gonçal, Javi, Miguel, Mossi y Benja), por tantos planes y truquetos. Pero, muy especialmente, a los dos ‘Granotas’, mis fieles compañeros de juegos de palabras, escapadas y jaranas durante este largo viaje.

A todos aquellos amigos que he hecho a través del deporte y del ejercicio físico. Por ayudarme a competir por el podio de la felicidad en este duro proceso, no exento de caspa, síncope y molestias en el pecho. Gracias a mis colegas del fútbol sala, tanto de la 18 como de Moñas. Aunque más de uno podríais ser objeto de estudio de esta tesis, pequeños marrulleros, siempre es un placer jugar a vuestro lado. Gracias a Andrés y Gómez, por esas partidas de pádel que me han ayudado a sacar de la pista más de una bola de cortisol. También a mis compañeros de gimnasio: Roberto, Javi, Manel y Toni y, especialmente, a Bruno, Fran y Nuria. Gracias por tantos buenos ratos, por vuestra sabiduría y vuestro optimismo (y por patentar mi baile de hombros).

A ti, Vero, por ser la jefa de la alegría. Gracias por regalarme tu sonrisa y tu vitalidad durante el confinamiento. Y a Marta, por tambalear mi pensamiento científico y recordarme que, a veces, aunque suene contradictorio, pensar es lo menos inteligente.

A ti, José del ‘presente-pasado’, por tu esfuerzo y perseverancia. Por tu tiempo invertido, por tus renunciaciones y por tu capacidad de ver el lado bueno de las cosas. Y a ti, José del futuro, permíteme que te recuerde, anticipadamente, una cosa importante: no dejes que este trabajo se convierta en el cementerio de tu ambición académica y profesional. Pero, aunque sigas esta idea, huye de la vanidad como de la tristeza. Y cumple, sin excusas, con todos aquellos buenos propósitos que te fijaste “cuándo acabe el doctorado...”.

En definitiva, gracias a todas aquellas personas que han escrito en las hojas de mi biografía, aunque no quede referenciada su influencia en la tinta de estas líneas. Gracias, gracias y gracias.

José

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	17
ÍNDICE DE TABLAS	18
ACRÓNIMOS.....	19
CONSIDERACIONES PREVIAS	19
RESUMEN	21
INTRODUCCIÓN.....	25
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	29
1.1. El deporte en edad escolar	30
1.1.1. El deporte como fenómeno sociocultural.....	30
1.1.2. El deporte en edad escolar: conceptualización y contextualización	31
1.1.3. El deporte en edad escolar en la Comunidad Valenciana: el caso del fútbol	33
1.2. El fútbol base y su estructuración	35
1.2.1. El fútbol.....	35
1.2.2. El fútbol base y sus categorías de juego: fútbol 8 y fútbol 11	36
1.3. Agentes implicados en el fútbol base	40
1.3.1. Agentes directos del juego: jugadores y entrenadores	40
1.3.2. Agentes indirectos del juego: los padres-espectadores	45
1.3.3. Agentes normativos del juego: organizadores y árbitros	47
1.3.4. Otros agentes	49
1.4. La deportividad y la antideportividad en el fútbol base.....	51
1.4.1. Aspectos (anti)educativos de la competición	51
1.4.2. La competición justa y el fair play	54
1.4.3. La victoria a toda costa y la antideportividad: de las trampas a la violencia	57
1.4.4. Los árbitros como sancionadores del comportamiento antideportivo.....	61
1.5. Revisión de estudios sobre los comportamientos antideportivos en el fútbol base	
.....	64
1.5.1. Conductas antideportivas de los jugadores	64

1.5.2. Conductas antideportivas de los entrenadores	68
1.5.3. Conductas antisociales de los espectadores	70
1.5.4. Agresión y violencia sobre los árbitros	75
CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	81
2.1. Objetivos.....	82
2.1.1. Estudio 1: las sanciones a los jugadores.....	83
2.1.2. Estudio 2: las sanciones a los entrenadores.....	83
2.1.3. Estudio 3: los comportamientos negativos de los espectadores.....	83
2.1.4. Estudio 4: las experiencias de agresión, violencia y afrontamiento de los árbitros.....	83
2.1.5. Estudio 5: el pensamiento de los árbitros sobre el carácter educativo del fútbol base y su rol en el juego.....	84
2.2. Métodos y materiales	84
2.2.1. Diseño.....	84
2.2.1.1. Diseño cuantitativo: estudios 1 y 2.....	84
2.2.1.2. Diseño cualitativo: estudios 3, 4 y 5.....	85
2.2.2. Muestra.....	86
2.2.2.1. Muestra de los estudios 1 y 2.	87
2.2.2.2. Participantes y procedimiento de selección en el estudio 3.....	88
2.2.2.3. Participantes en los estudios 4 y 5.....	90
2.2.3. Instrumento.....	92
2.2.3.1. Los listados de sancionados del Comité de Competición: estudios 1 y 2.	92
2.2.3.2. Observaciones naturalistas no participantes: estudio 3.	93
2.2.3.3. Las entrevistas informales y las semiestructuradas: estudios 3, 4 y 5....	95
2.2.4. Procedimiento.....	98
2.2.4.1. Procedimiento: estudios 1 y 2.....	99
2.2.4.2. Procedimiento: estudio 3.	99

2.2.4.3 Procedimiento: estudios 4 y 5.....	101
2.2.5 Consideraciones éticas	102
2.3. Análisis de datos	104
2.3.1. Minería de datos mediante análisis estadísticos: estudios 1 y 2.....	104
2.3.2. Análisis temático: estudios 3, 4 y 5.....	106
2.5. Rigor y calidad.....	107
2.5.1. Rigor en los estudios 1 y 2	107
2.5.2. Calidad en los estudios 3, 4 y 5	108
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	115
3.1. Estudio 1: las sanciones recibidas por los jugadores	115
3.1.1. Resultados	115
3.1.1.1. Tipo y motivo de las sanciones	115
3.1.1.2. Diferencias en el número de sanciones recibidas por los jugadores según variables de interés	117
3.1.2 Discusión.....	124
3.2. Estudio 2: las sanciones recibidas por los entrenadores	127
3.2.1. Resultados	127
3.2.1.1. Tipo y motivo de las sanciones.	128
3.2.1.2. Diferencias en el número de sanciones recibidas por los entrenadores según variables de interés	129
3.2.2. Discusión.....	137
3.3. Estudio 3: comentarios y actitudes negativas de los espectadores	141
3.3.1. Resultados y discusión	141
3.4. Estudio 4: experiencias de agresión, violencia y afrontamiento de los árbitros de fútbol.....	149
3.4.1. Resultados y discusión	149
3.5. Estudio 5: el pensamiento de los árbitros sobre el carácter educativo del fútbol base y su posible rol como educadores	159

3.5.1. Resultados y discusión	159
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, FUTUROS ESTUDIOS E IMPLICACIONES	167
4.1. Conclusiones	167
4.1.1. Conclusiones del estudio 1: sobre las sanciones a jugadores.....	167
4.1.2. Conclusiones del estudio 2: sobre las sanciones a entrenadores.....	168
4.1.3. Conclusiones del estudio 3: sobre los comentarios y comportamientos negativos de los espectadores.....	169
4.1.4. Conclusiones del estudio 4: sobre las experiencias de agresión, violencia y enfrentamiento de los árbitros de fútbol	170
4.1.5. Conclusiones del estudio 5: sobre el pensamiento de los árbitros acerca del carácter educativo del fútbol base y su rol como educadores	171
4.2. Limitaciones y futuros estudios	172
4.3. Implicaciones	174
REFERENCIAS	183
ANEXOS	221
Anexo 1. Guion de la entrevista (estudios 4 y 5).....	221
Anexo 2. Aprobación Comité de Ética de la Universidad de Valencia.....	224
Anexo 3. Consentimiento informado (estudio 3).....	225
Anexo 4. Consentimiento informado (estudios 4 y 5).....	227
Anexo 5. Ejemplo de la entrevista a Javier (transcripción literal).....	229

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Actividades físico-deportivas más practicadas por sexo	32
Figura 2. Licencias deportivas por federaciones en el año 2020 (en miles).....	36
Figura 3. Principios del fair play.	55
Figura 4. Estudios de la tesis en función del diseño.....	81
Figura 5. Top 10 motivos de sanción en jugadores en función de la gravedad.....	116
Figura 6. Sanciones recibidas por jugadores según modalidad.....	118
Figura 7. Sanciones por jugadores según género de la competición	120
Figura 8. Comparación pairwise para gravedad de la sanción mediante la prueba HSD de Tukey	121
Figura 9. Efecto de interacción género x temporada (sanciones por jugadores).....	122
Figura 10. Efecto de interacción gravedad de la sanción x temporada (sanciones por jugadores)	122
Figura 11. Efecto de interacción gravedad de la sanción x género (sanciones por jugadores)	123
Figura 12. Efecto de interacción gravedad de la sanción x modalidad de fútbol (sanciones por jugadores).....	123
Figura 13. Efecto de interacción edad de competición x gravedad de la sanción (sanciones por jugadores).....	124
Figura 14. Top 10 motivos de sanción en entrenadores en función de la gravedad....	129
Figura 15. Comparación pairwise para la modalidad de fútbol mediante la prueba HSD de Tukey (entrenadores).....	131
Figura 16. Comparación pairwise para el género mediante la prueba HSD de Tukey (sanciones por entrenadores)	133
Figura 17. Comparación pairwise para la gravedad de la sanción mediante la prueba HSD de Tukey (sanciones por entrenadores)	133
Figura 18. Efecto de interacción temporada x género (sanciones por entrenadores)..	134
Figura 19. Efecto de interacción temporada x modalidad de fútbol (sanciones por entrenadores)	135

Figura 20. Efecto de interacción temporada x gravedad de la sanción (sanciones por entrenadores)	135
Figura 21. Efecto de interacción modalidad de fútbol x gravedad de la sanción (sanciones por entrenadores)	136
Figura 22. Efecto de interacción categoría de juego x modalidad de fútbol (sanciones por entrenadores)	136

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías y rangos de edad que conforman la modalidad de fútbol 8.....	38
Tabla 2. Categorías y rangos de edad que conforman la modalidad de fútbol 11	38
Tabla 3. Categorías y grupos de edad del fútbol 8 y fútbol 11 femeninos	39
Tabla 4. Enfoques (positivos) de entrenamiento	43
Tabla 5. Ejemplos de sanciones del código disciplinario de la FFCV	63
Tabla 6. Descripción de la muestra	87
Tabla 7. Características principales de las personas entrevistadas	90
Tabla 8. Características principales de las personas participantes	91
Tabla 9. Estadísticos descriptivos globales de las sanciones recibidas por los jugadores de fútbol base según la gravedad.....	115
Tabla 10. ANOVA 2x8x2x5x2 para la variable dependiente sanciones recibidas por los jugadores.....	117
Tabla 11. Comparación <i>pairwise</i> para la categoría de juego mediante la prueba HSD Tukey (jugadores).....	119
Tabla 12. Estadísticos descriptivos globales de las sanciones recibidas por los entrenadores según la gravedad.....	128
Tabla 13. ANOVA 2x8x2x5x2 para la variable dependiente sanciones recibidas por los entrenadores.....	129
Tabla 14. Comparación <i>pairwise</i> para la categoría de juego mediante la prueba HSD de Tukey (entrenadores).....	131

ACRÓNIMOS

ANOVA	Análisis de Varianza
CSD	Consejo Superior de Deportes
FDMV	Fundación Deportiva Municipal de Valencia
FFCV	Federación de Fútbol de la Comunidad Valenciana
FIFA	Federación Internacional de Fútbol Asociación
IFAB	International Football Association Board
JJDDCV	Juegos Deportivos de la Comunidad Valenciana
JJDDMM	Juegos Deportivos Municipales
MCUD	Ministerio de Cultura y Deporte
SE	Error Estándar de la Media
UEFA	Unión Europea de Federaciones de Fútbol

CONSIDERACIONES PREVIAS

La utilización genérica del masculino en el lenguaje escrito (los jugadores, los entrenadores, los espectadores, los árbitros, los informantes, etc.) se basa en las recomendaciones actuales de la Real Academia de la Lengua. No se pretende menoscabar, desconsiderar o invisibilizar a las mujeres, sino evitar dificultades sintácticas y de concordancia y favorecer la lectura de este documento.

RESUMEN

El objetivo principal de esta tesis doctoral es identificar y analizar los comportamientos antideportivos de los agentes implicados en la competición de fútbol base de la Comunidad Valenciana. Para alcanzar dicho propósito se presentan cinco estudios que atienden, mediante diferentes enfoques metodológicos, a cada uno de estos agentes: jugadores (estudio 1), entrenadores (estudio 2), espectadores (estudio 3) y árbitros (estudios 4 y 5).

El objetivo del estudio 1 es describir y analizar las sanciones disciplinarias recibidas por los jugadores de fútbol base de la Comunidad Valenciana desde la temporada 2014-2015 hasta la 2018-2019. Se obtienen y analizan un total de 53 031 sanciones a través de un procedimiento de minería de datos. Se calculan los estadísticos descriptivos globales, se realiza un análisis de varianza de múltiples factores y la prueba *post hoc* HSD de Tukey para comprender la variabilidad de las sanciones en relación con diferentes variables. Los estadísticos descriptivos muestran que el 93,334 % de las sanciones son leves, el 6,662 % graves y el 0,004 % muy graves; que el 98,77 % van dirigidas a jugadores de fútbol 11 y el 1,23 % a jugadores de fútbol 8; y que existen 34 motivos de sanción diferentes. La mayoría de las sanciones se producen por las siguientes infracciones leves: la acumulación de tarjetas durante diferentes partidos en la misma temporada (41,8 %) y durante un mismo partido (24,5 %); el juego violento o peligroso (6,5 %); las actitudes de menosprecio y desconsideración, insultos y ofensas contra los árbitros (5,5 %); las expulsiones directas (5,1 %); y los insultos, amenazas, empujones, zarandeos y provocaciones a otros agentes (4,5 %). Les siguen en frecuencia otras sanciones graves, tales como las agresiones (3,3 %) y los insultos y ofensas graves y conscientes al árbitro u otra autoridad deportiva (2,7 %). Los resultados del análisis de varianza muestran que la temporada, la gravedad de la sanción, la modalidad de fútbol, la categoría de juego y el género de la competición influyen significativamente en la variabilidad de las sanciones. La prueba *post hoc* HSD de Tukey confirma que existen significativamente más sanciones leves que graves, en fútbol 11 que en fútbol 8, en la modalidad masculina con respecto a la femenina, y en las categorías masculinas de juvenil y cadete que en el resto de las categorías.

El objetivo del estudio 2 es describir y analizar las 3562 sanciones recibidas por los entrenadores de fútbol base de la Comunidad Valenciana desde la temporada 2014-2015

hasta la 2018-2019, siguiendo los mismos criterios metodológicos que el estudio 1. Los estadísticos descriptivos reflejan que el 92,93 % de las sanciones son leves, el 7,04 % graves y el 0,03 % muy graves; que el 87 % de las sanciones las reciben los entrenadores de fútbol 11 y el 13 % los de fútbol 8; y que existen 25 motivos de sanción. Las sanciones se producen, mayoritariamente, por infracciones leves: las protestas contra los árbitros (28 %); las expulsiones por doble amonestación (26,40 %); las actitudes de menosprecio y desconsideración, insultos y amenazas hacia los árbitros (19,53 %); y las expulsiones directas (8,84 %). Les siguen en frecuencia otras sanciones por infracciones graves: los insultos y ofensas graves (4 %), y las amenazas contra los árbitros y autoridades deportivas (0,62 %). Los resultados del análisis de varianza revelan que la temporada, la gravedad de la sanción, la modalidad de fútbol, la categoría de juego y el género de la competición tienen un efecto principal significativo sobre las sanciones. La prueba *post hoc* HSD de Tukey muestra que existen significativamente más sanciones leves que graves, en fútbol 11 que en fútbol 8, en la modalidad masculina con respecto a la femenina, y en la categoría juvenil masculina que en el resto de las categorías de juego de edades inferiores.

El objetivo del estudio 3 es identificar los comportamientos y comentarios negativos de los espectadores del fútbol base. Se lleva a cabo un estudio de observación naturalista no participante con 52 grupos de espectadores. Las observaciones se complementan con entrevistas informales realizadas a árbitros (N = 3), a un delegado de campo (N = 1) y a trabajadores de las instalaciones deportivas en las que se realizan las observaciones (N = 3). Los resultados del estudio muestran, por un lado, como los espectadores realizan comentarios negativos en relación con los árbitros, los jugadores y los entrenadores. Los árbitros son objeto de mofas y quejas por su desempeño, pero también por su apariencia física. Los entrenadores son criticados por sus decisiones, mientras que los jugadores reciben comentarios negativos por la realización de acciones antideportivas (cuando son del equipo contrario) y por el juego desarrollado (cuando son del propio equipo). Por otro lado, se constata que los padres permanecen pasivos ante los comportamientos negativos de sus hijos y de otros infantes y que, incluso, perpetúan inconscientemente la realización de conductas antideportivas en jugadores y entrenadores.

El objetivo del estudio 4 es indagar en las experiencias de agresión, violencia y afrontamiento de un grupo de árbitros de fútbol. Se desarrolla un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas y se examinan los datos mediante un análisis

temático que combina procesos inductivos y deductivos. Los resultados indican que las agresiones más frecuentes experimentadas son las agresiones verbales. La mayoría de las agresiones por parte de los espectadores son de carácter sexista. Cuando las agresiones se consideran como normales por los árbitros, emerge la violencia simbólica. Las agresiones racistas se dirigen a los dos participantes marroquíes. Se identifican estrategias de afrontamiento centradas en los problemas y en las emociones. Las dos respuestas más comunes de los árbitros a los insultos de entrenadores y jugadores se corresponden con los penaltis y las expulsiones. Sonreír y no considerar los insultos como una cuestión personal son dos estrategias de afrontamiento centradas en las emociones que se utilizan para hacer frente a las agresiones de los espectadores.

El objetivo del estudio 5 es explorar los pensamientos de un grupo de árbitros sobre el componente educativo que se le atribuye al fútbol base y sobre su posible rol como educadores. Se realizan entrevistas semiestructuradas a ocho árbitros, hombres y mujeres, de diversas edades, nacionalidades y categorías, pertenecientes al Comité Técnico de Árbitros de la Federación de Fútbol de la Comunidad Valenciana. Se realiza un análisis inductivo de las transcripciones para dar sentido a los datos recogidos. Los árbitros entrevistados se refieren a aspectos positivos y negativos en el fútbol base, pero enfatizan el papel de estos últimos. Consideran que el fútbol base tiene limitadas posibilidades de convertirse en un contexto educativo. Esta opinión se apoya en los comentarios desagradables que oyen de los espectadores, la presión excesiva que notan de los adultos hacia los infantes, las invitaciones a la violencia de los espectadores e, incluso, algunas peleas entre los padres. Los árbitros consideran que debido a la falta de tiempo efectivo su labor pedagógica se ve limitada a la enseñanza del reglamento, recayendo la responsabilidad de la educación social y moral en padres y entrenadores principalmente.

En su conjunto, los resultados de esta tesis doctoral retratan un escenario en el que jugadores, entrenadores y espectadores manifiestan comportamientos de dudoso interés pedagógico. Los árbitros parecen ser los agentes más perjudicados dentro del contexto social del fútbol base. Se presentan diferentes implicaciones para la mejora de la competición del fútbol base.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral deriva del proyecto de investigación titulado “Deporte en edad escolar, *fair play* y justicia social: análisis del sistema de competición en la Comunidad Valenciana y propuesta de transformación” (GV/2017/147). Se trata de un proyecto financiado por la Dirección General de Universidad, Investigación y Ciencia de la Generalitat Valenciana, dirigido por Joan Pere Molina (investigador principal) y desarrollado por algunas de las personas que componen el grupo de investigación Actividad Física, Educación y Sociedad (GIUV2016-310) de la Universitat de València. Se diseña en dos fases diferentes y complementarias para alcanzar dos objetivos principales: 1) analizar el sistema de competición de los diferentes deportes en edad escolar de la Comunidad Valenciana, recopilando para ello aspectos negativos de los diversos agentes implicados; y 2) elaborar una propuesta de transformación del sistema de competición deportiva basada en la fundamentación precedente.

Esta tesis doctoral se enmarcó en la primera fase del proyecto, en la que el doctorando colaboró como investigador externo no becado, con el propósito de identificar y evaluar los comportamientos antideportivos de los principales agentes implicados en la competición de fútbol base de la Comunidad Valenciana. Escoger este deporte conlleva implicaciones académicas importantes, pero también sociales, ya que presenta una serie de particularidades que le confieren un especial interés para ser objeto de estudio. En primer lugar, debe destacarse que las cifras de participación de las que se disponen reflejan una participación masiva en este deporte: es el más practicado del mundo (Chadwick et al., 2020), el que cuenta con la cantidad más numerosa de licencias federativas en España (Ministerio de Cultura y Deporte [MCUD], 2021) y el mayor número de clubs federados en la ciudad de Valencia (Ayuntamiento de Valencia, 2019). En segundo lugar, es reseñable su singularidad en el contexto de los deportes en edad escolar de la Comunidad Valenciana: las altas cifras de participación mencionadas implican que su organización recaiga en las federaciones, produciendo así un acercamiento al modelo de competición propio del deporte profesional y, consecuentemente, un alejamiento de los principios que vertebran el deporte educativo (Castejón, 2008; Merino, Jarie y Usán, 2019). Y, en tercer lugar, debe recalarse que el fútbol es el deporte que mayor preocupación genera en relación con el fenómeno de la antideportividad: se trata de la modalidad deportiva con mayor número de incidentes

agresivos y violentos en España, representando el 91,34 % del total (Comisión Estatal contra la Violencia, el Racismo, la Xenofobia y la Intolerancia en el Deporte, 2020).

Cuando me uní al grupo de investigación citado, tenía claros estos aspectos teóricos. Sin embargo, fue mi preocupación por este tema, fruto de mis experiencias negativas en el deporte, la que me empujó a realizar esta tesis doctoral y a participar paralelamente como investigador (externo) en el proyecto. Mi experiencia en el fútbol transita a través de los roles de jugador, entrenador, delegado, espectador, preparador físico y árbitro. Esta última labor deportiva ha sido, sin duda, la que más me ha marcado. Las continuas agresiones verbales experimentadas durante mi trayectoria arbitral y, especialmente, haber sido agredido físicamente en un campo de fútbol base, cambiaron mi forma de entender y relacionarme con el fútbol: dotándome de unas lentes analíticas y especialmente críticas con este deporte. El fútbol puede ser una excelente escuela moral, pero también es un entorno proclive para aprendizajes indeseables derivados de actos discriminatorios, conductas nada ejemplares y sentimientos y experiencias desagradables (Serrano-Durá y Devís-Devís, 2020). Preocupado por el desarrollo moral positivo de infantes y adolescentes, e intranquilo ante la realidad observada, se despertó en mí el interés por intentar aportar un granito de conocimiento sobre la antideportividad en el fútbol base. Quizá así podría ayudar a mejorar el entorno competitivo de este deporte. Para lograrlo, era crucial analizar y detectar los comportamientos más problemáticos del conjunto de agentes implicados en la competición del fútbol base (Sáenz et al., 2019).

Los estudios sobre antideportividad que atiendan a los diferentes agentes en su conjunto son escasos a nivel nacional (p. ej., Gimeno et al., 2007; Sáenz et al., 2019), y no se tiene constancia de su existencia en la Comunidad Valenciana. Abordar esta temática de manera holística es, junto con la recogida y análisis de datos a través de diferentes métodos de investigación, el logro más importante de esta tesis doctoral. Esta tesis representa el producto final del largo y laborioso trabajo que el equipo de investigación ha realizado durante los últimos años, del que están surgiendo diferentes publicaciones científicas sobre *fair play* y antideportividad (p. ej., Devís-Devís, Serrano-Durá y Molina, 2021; Molina, Úbeda-Colomer y Valenciano, 2014; Molina et al., 2018; Serrano-Durá y Devís-Devís, 2020; Serrano-Durá, Martínez-Baena y Molina, 2021). Las personas que lean este trabajo pueden hacerse una idea de su estructura y contenido con el resumen y el índice que figuran al inicio de este documento.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico se exponen los conceptos y elementos teóricos sobre los que se sustentan las diferentes investigaciones de esta tesis. No pretende abordarse el tema de una manera enciclopédica, sino que se introducen aquellos aspectos que son fundamentales para la comprensión e interpretación de los resultados obtenidos.

El primer apartado de este capítulo comienza recordando la posición central que ocupa el deporte en la sociedad y cultura contemporáneas. Seguidamente, se conceptualiza y contextualiza el deporte en edad escolar, tanto a nivel nacional como de la Comunidad Valenciana. Esta descripción de la situación actual resulta vital para comprender que existen una serie de particularidades que alejan al fútbol base del resto de deportes en edad escolar.

El segundo apartado inicia con una introducción a la versión adulta de fútbol, destacando su enorme importancia y alcance a nivel mundial y nacional. Destacar la trascendencia del fútbol en general significa ofrecer un marco de referencia amplio que permitirá, posteriormente, focalizar mejor en la particularidad del fútbol base. A lo largo de este apartado se mostrarán algunas de las características principales del fútbol base, así como las modalidades y categorías de juego que incluye.

En el tercer apartado se presentarán los diferentes agentes que están inmersos en las competiciones de fútbol base, profundizando, en mayor medida, en aquellos que vertebran este trabajo: jugadores, entrenadores, espectadores y árbitros. Se detallarán los roles socioeducativos más importantes que desempeñan, así como las experiencias y aprendizajes que pueden derivar de su implicación positiva.

En el cuarto apartado se expondrá una visión menos positiva de dichos agentes mediante el repaso minucioso de los temas de la deportividad y la antideportividad en el fútbol base. Se iniciará el apartado con los aspectos (anti)educativos de la competición deportiva. A continuación, se describirá el claro antagonismo existente entre la búsqueda de una competición ecuánime, reflejo del *fair play*, y la búsqueda de la victoria a toda costa, vinculada a la antideportividad. Posteriormente, se realizará especial hincapié en este segundo asunto, desgranándose los aspectos más problemáticos de una orientación exacerbada hacia la victoria: las trampas, los engaños, las agresiones, la violencia, etc. Finalmente, se destacará la función de los árbitros como sancionadores de tales comportamientos antideportivos.

Por último, en el quinto apartado se realizará una revisión de la literatura sobre los comportamientos antideportivos que aparecen con mayor frecuencia en el fútbol base. Para un mejor entendimiento de estos, se presentarán diferenciando entre cada agente deportivo implicado: jugadores, entrenadores, espectadores y árbitros.

1.1. El deporte en edad escolar

1.1.1. El deporte como fenómeno sociocultural

El deporte es una práctica social institucionalizada donde se manifiesta algún tipo de habilidad motriz que, siguiendo unas reglas previamente aceptadas, permite a las personas participantes competir unas con otras (Parlebas, 2008; Woods y Butler, 2021). El deporte ocupa una posición central en la sociedad y cultura contemporáneas, resultando imposible entender en plenitud el mundo en el que vivimos sin que este aparezca en el escenario (Jarvie, 2013; Wellard, 2009). Se trata de un fenómeno mundial, ligado inextricablemente a infinidad de campos de la vida cotidiana, tales como la política, la economía, el turismo o la religión (Tinaz y Knott, 2021; Giulianotti, 2015). El deporte mueve a políticos y líderes mundiales que, conscientes de su repercusión socioeconómica, no vacilan en entremezclarse con figuras destacadas en este ámbito (Jarvie, 2013). El triunfo deportivo puede llegar a significar la aceptación o no de un sistema político (Guillén, 2003). Además, es una industria billonaria que potencia la economía, pues algunos de los eventos más atractivos, importantes y multitudinarios del mundo, como los Juegos Olímpicos o la Copa Mundial de Fútbol, llevan como firma su nombre (Dunning, 2015; Wellard, 2009; Woods y Butler, 2021). No es de extrañar, así, que se le haya considerado como uno de los sectores con más potencial económico a nivel global (Chadwick et al., 2020; Llopis-Goig, 2016).

El deporte conforma parte del tejido social y cultural de muchas localidades, regiones y naciones. Su potencial transformador y regenerador en algunas de las zonas más austeras del mundo es indudable. Es uno de los pilares de la programación y audiencia televisiva (Dunning, 2003; Owens, 2021), así como un recurso beneficioso para industrias como el cine (Crosson, 2021), el turismo (Takata y Hallmann, 2021) y las apuestas deportivas (Matheson, 2021). Asimismo, está asociado comúnmente a problemas sociales y cuestiones como la delincuencia, la pobreza, la violencia, la mejora de la salud pública y el bienestar poblacional, la división o unión nacional, la inclusión

social y el desarrollo juvenil (Bruner et al., 2021; Crisp, 2021; Jarvie, 2013; O’Gorman, 2016).

La variedad de dimensiones que puede incluir el término deporte es inmensa y, por tanto, resulta complejo de acotar. Se escapa, además, de los propósitos de esta tesis. Por ello, tras sintetizar algunas de las características más importantes del deporte en general, nos centramos a continuación en las particularidades del deporte formativo o educativo, es decir, el practicado por jóvenes deportistas en edad escolar (Sáenz et al., 2014).

1.1.2. El deporte en edad escolar: conceptualización y contextualización

El deporte en edad escolar hace referencia a todas aquellas actividades deportivas organizadas que se realizan fuera de la programación didáctica de la asignatura de Educación Física y que tienen lugar en los centros escolares, las instalaciones de clubs y asociaciones y en otros espacios en los que participan estudiantes en edad escolar (Consejo Superior de Deportes [CSD], 2019). Esto es, el deporte practicado de manera voluntaria por estudiantes de hasta 18 años (Lleixà y González-Arévalo, 2010). El deporte en edad escolar tiene lugar bajo el amparo del CSD, que se ve respaldado de forma activa por las Consejerías de Educación y Deporte, los ayuntamientos, las federaciones autonómicas, los centros educativos y otras instituciones vinculadas al deporte. Esto da lugar a diferentes formas de regulación y organización, lo que supone que no todas las competiciones estén regladas de la misma manera (CSD, 2019).

Podemos encontrar, a nivel nacional, diferentes vertientes de la práctica deportiva en las que se ven envueltos los participantes del deporte en edad escolar: la competitiva, que viene representada normalmente por las federaciones deportivas y clubs; la educativa, que proviene de las escuelas deportivas de ayuntamientos y centros educativos y, por último, una vertiente de ocio que se encuentra muy relacionada con estos dos últimos organismos (Arufe et al., 2017). La vertiente competitiva tiene como objetivo final lograr el éxito deportivo y, mientras que pueden fomentarse valores como el esfuerzo y el sacrificio, también pueden presentarse aprendizajes indeseables; fruto de una orientación exacerbada hacia la victoria. La vertiente formativa o educativa tiene como propósito la educación en el respeto y otros valores de gran significado social, educar al cuerpo a través del movimiento, y la adquisición de diversidad de habilidades y destrezas

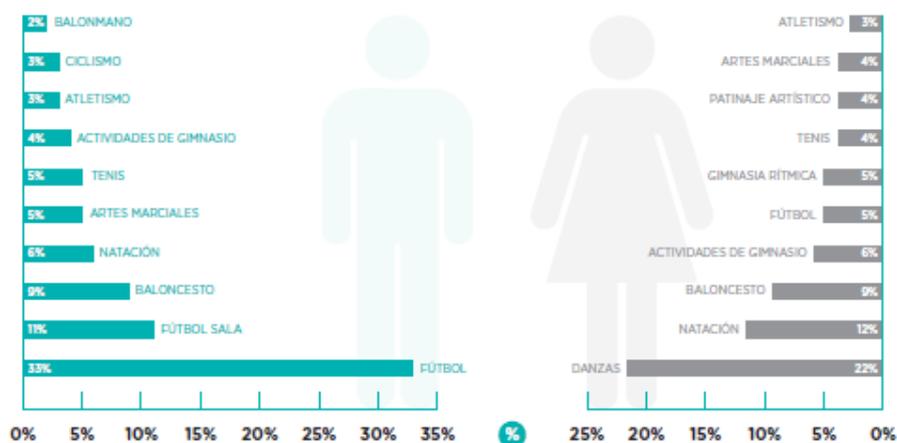
deportivas. Finalmente, la vertiente recreativa va encaminada hacia el aprovechamiento del tiempo libre de una forma saludable, placentera y divertida (Orts, 2013).

En cualquiera de sus vertientes, el deporte en edad escolar debe poseer una irrenunciable carga educativa. Su práctica debe ser saludable, lúdica y de calidad, así como accesible a toda la población (Lleixà y González-Arévalo, 2010). Para asegurar el acceso de toda la población en edad escolar a un deporte que contemple las características mencionadas, emerge en España el ‘Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte en el ámbito del Deporte en Edad Escolar’ (Hernández-Álvarez et al., 2009). De este plan derivan, a su vez, actuaciones como el ‘Proyecto Marco Nacional de la Actividad Física y el Deporte en Edad Escolar’ (Lleixà y González-Arévalo, 2010), que sirve de guía para el diseño de proyectos deportivos enfocados a la educación de la población mencionada, y el ‘Estudio de los Hábitos Deportivos de la Población en Edad Escolar en España’ (Viñas y Pérez-Villalba, 2011), en el que se recogen las rutinas, preferencias y opiniones que la población en edad escolar tiene sobre el deporte.

De los datos de este último informe se desprende que las actividades deportivas organizadas más practicadas por la población española en edad escolar son el fútbol (22 %), el baloncesto (9 %), las danzas (9 %), la natación (8 %) y el fútbol sala (7 %). Si se atiende al sexo, el fútbol se erige como el deporte preferido por los chicos (33 %) y como uno bastante practicado por las chicas (5 %) (Figura 1).

Figura 1

Actividades físico-deportivas más practicadas por sexo (Viñas y Pérez-Villalba, 2011)



El porcentaje de participación tan elevado que representa el fútbol en la población infantil y juvenil afecta directamente a la organización de este deporte, cuyo caso es

diferente y requiere un especial detenimiento. Por ello, tras las apreciaciones realizadas sobre el deporte en edad escolar a nivel nacional, resulta conveniente profundizar en su situación actual en la Comunidad Valenciana y, más concretamente, en el caso del fútbol.

1.1.3. El deporte en edad escolar en la Comunidad Valenciana: el caso del fútbol

En la Comunidad Valenciana, es la Dirección General del Deporte la que convoca anualmente los Juegos Deportivos de la Comunidad Valenciana (JJDDCV) con el fin de promocionar la actividad física y el deporte en población en edad escolar. Los JJDDCV son una adaptación del fenómeno deportivo de competición, sirviendo como complemento para la vida deportiva de los jóvenes en edad escolar y velando por el desarrollo social y moral que se espera en estas etapas de la vida (Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana, 2020). Es decir, que se enmarcarían en la vertiente formativa o educativa del deporte. Los JJDDCV incluyen 38 deportes que se dividen en deporte de iniciación al rendimiento y deporte de promoción; en función del tipo de rendimiento que se le exige al deportista (Generalitat Valenciana, 2020). Colaboran en su organización ayuntamientos y federaciones deportivas, por tanto, la oferta deportiva puede variar entre las provincias que conforman la Comunidad Valenciana (Castellón, Valencia y Alicante).

En la ciudad de Valencia, en concreto, es la Fundación Deportiva Municipal (FDMV) la que se encarga de ofertar una variedad significativa de programas de actividades físico-deportivas a la población en edad escolar. Estos se presentan a través de las Escuelas Deportivas Municipales y los Juegos Deportivos Municipales (JJDDMM). Mientras que las primeras se centran en ofrecer actividades orientadas a la enseñanza y la familiarización del alumnado con ciertas disciplinas deportivas, los segundos se corresponden con actividades de naturaleza competitiva, que se ajustan a la edad de los participantes y que se desarrollan a través de ligas, campeonatos y otras actividades organizadas (FDMV, 2021a). Debido al enfoque de esta tesis, nos centraremos en este segundo programa de promoción de la actividad físico-deportiva en edad escolar.

Los JJDDMM son un programa deportivo que organiza anualmente la FDMV en colaboración con las federaciones deportivas y con otras entidades. Participan en ellas aquellos centros escolares adscritos, así como entidades deportivas y no deportivas que hayan sido legalmente instituidas. Está orientado a la población escolar de edades

comprendidas entre los 6 y los 18 años. Entre sus objetivos encontramos los siguientes (FDMV, 2021a):

1. Promocionar el deporte de competición para complementar la actividad física y deportiva de los jóvenes, pero atendiendo a la formación moral y al desarrollo de la personalidad.
2. Facilitar la introducción de los jóvenes en el contexto de la competición deportiva en general y en el deporte federado en particular.
3. Ajustar las características de la competición deportiva y su reglamento a la edad del alumnado, generando diferentes fases de iniciación deportiva que sean acordes a los ciclos educativos; permitiendo la entrada al fenómeno competitivo de forma natural y no artificiosa.
4. Fomentar el deporte de base a través de la organización de competiciones deportivas.

En este caso, la FDMV (2021b) oferta hasta 13 deportes, entre los que no se incluye el fútbol. Debido a la suma inabarcable de equipos y competiciones que involucra el fútbol base de competición, su gestión recae sobre la Federación de Fútbol de la Comunidad Valenciana (FFCV). Esta particularidad es especialmente remarcable, pues supone que en el fútbol base se enfatice más la vertiente competitiva del deporte en edad escolar, propia de las federaciones deportivas, y se aleje un tanto de la vertiente educativa.

Las federaciones deportivas anteponen, a menudo, los aspectos administrativos a los relacionados con la educación en valores, pues se centran en la organización de la competición deportiva, la planificación de los partidos, la asignación de árbitros, la creación y renovación de licencias federativas y la formación técnico-táctica de futuros entrenadores y árbitros (Gutiérrez-del Pozo, 2007). En este contexto, una cantidad notable de clubs de fútbol base federado orientan su rumbo a ganar ligas y torneos, restándole importancia a los logros educativos y haciendo que este deporte acabe siendo protagonizado por unos pocos (Castejón, 2008). Se aprovecha el escenario de la competición reglada y del espectáculo para sacar partido económico y dar lugar a la comercialización del deporte base y la búsqueda del alto rendimiento (Merino et al., 2019). En otras palabras, el fútbol base copia el modelo de competición propio del deporte de élite. Aspecto este que no se presenta en muchas otras modalidades deportivas

practicadas por deportistas en edad escolar. En este escaparate deportivo, se produce un gran distanciamiento entre deportes como el fútbol base federado y el resto de los deportes en edad escolar.

Los aspectos mencionados, relacionados con las altas tasas de participación y su posible alejamiento de la vertiente educativa del deporte, confieren al fútbol base y su sistema de competición un especial interés para ser objeto de estudio. Por ello, esta tesis se centra precisamente en el fútbol base. A continuación, procedemos a comentar algunas de las consideraciones más importantes de dicha realidad deportiva, que permitirán ahondar en el contexto de estudio de la presente tesis.

1.2. El fútbol base y su estructuración

1.2.1. El fútbol

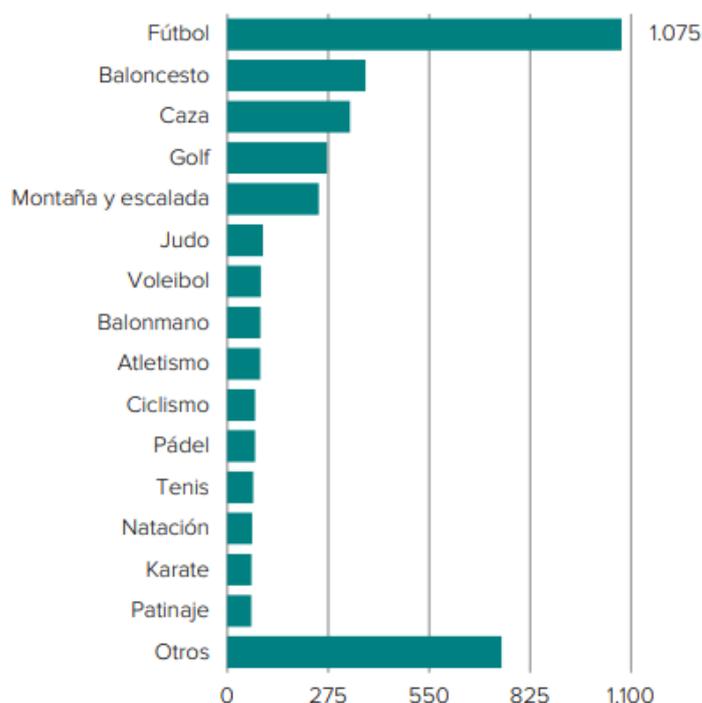
El fútbol es, posiblemente, el deporte más globalizado que existe (Tovar, 2021). Cuenta con el mayor número de practicantes y seguidores en el mundo (Chadwick et al., 2020). Es considerado como uno de los fenómenos culturales más importantes del siglo XXI (Goldblatt, 2019). Su consumo a escala mundial es tan significativo que ha sido renombrado con términos como ‘pasión planetaria’ (Bromberger, 2000), ‘juego mundial’ (Robertson y Giulianotti, 2006) o ‘deporte global’ (Cleland, 2015). El fútbol es una forma cultural más, un código universal alrededor del cual se organiza la sociedad, en general, y los individuos que la componen, en particular (Robertson y Giulianotti, 2006). Puede alterar la cotidianeidad, la actividad laboral de una empresa o las normas de trabajo que la regulan (Medina, 1999). Tiene una especie de ‘constitución paralela’, que permite un proceder moral ajeno al de la vida social (Shields y Bredemeier, 2001). Sus estadios anulan toda actividad social que suceda en una ciudad (Sonntag y Ranc, 2015). El fútbol penetra en los pequeños grupos, en las comunidades, en los países, en los pensamientos de las personas. Es un culto globalizado, que acaba afectando a cuestiones de género, raza y etnia, de territorios y naciones, de política, religión y educación (Andersson, 2020a; Medina, 1999; Medina y Sánchez, 2003; Úbeda-Colomer, Molina y Villamón, 2017). Es, en definitiva, un fenómeno que abarca todos los aspectos de la cultura mundial.

El fútbol cuenta con un gran arraigo social entre la gente joven, tal y como señalan las altas cifras de participación en España. Se trata del deporte con mayor número de licencias federativas (MCUD, 2021) (Figura 2), siendo su práctica muy numerosa en población en edad escolar. La Federación de Fútbol de la Comunidad Valenciana (FFCV)

tiene registrados 1200 clubs deportivos federados (MCUD, 2021). En concreto, en la ciudad de Valencia, el fútbol es el deporte con mayor número de clubs federados (158), por encima del ciclismo (76), del fútbol sala (54) y del baloncesto (53) (Ayuntamiento de Valencia, 2019).

Figura 2

Licencias deportivas por federaciones en el año 2020 (en miles). Fuente: MCUD (2021)



Aunque los datos de los que disponemos nos enseñan la importancia que adquiere el fútbol entre niños y jóvenes, es el fútbol de élite el que suscita mayor atención e interés, tanto en los medios de comunicación como en la producción científica internacional (O’Gorman, 2016). Por ello, otras vertientes del deporte del fútbol que se alejan del ámbito profesional han quedado relegadas a un segundo plano en la investigación social. Este es, precisamente, el caso del fútbol base (O’Gorman et al., 2020).

1.2.2. El fútbol base y sus categorías de juego: fútbol 8 y fútbol 11

El término ‘fútbol base’ lleva unido consigo diferentes definiciones e interpretaciones, albergando desde el fútbol que se puede ver de forma inesperada en la calle, por ejemplo, en una plaza o en un parque, hasta juegos organizados que se desarrollan formalmente a través de ligas, torneos y otros campeonatos (Kennedy y Kennedy, 2015; Parnell et al., 2021). Así, para algunos, el fútbol base representa todas

aquellas actividades recreativas que se dan en una ambiente casual, amistoso y divertido. Para otros, es un deporte sujeto a la escuela o a un club deportivo que sigue una serie de horarios previamente establecidos por las propias instituciones. Para otra minoría, podría suponer la pertenencia a un programa de desarrollo que pueda llevarlos a la élite (Roxburgh, 2007).

Según la UEFA (2019), el fútbol base acoge todas aquellas vertientes del fútbol que no son profesionales o de élite. Esto incluye, entre otros: fútbol infantil y juvenil, fútbol aficionado, fútbol para personas con discapacidad, fútbol para veteranos y fútbol caminando (*walking football*). Sería, por tanto, aquel fútbol que juegan las masas en sus diferentes manifestaciones por el mero placer de hacerlo y sin recibir una retribución económica a cambio.

En el presente trabajo utilizaremos el término fútbol base para referirnos al fútbol federado practicado por deportistas en edad escolar, es decir, esa vertiente del fútbol formativo y no profesional que está constituida por jugadores de entre 6 y 18 años. Así se ha hecho también en otros estudios (p. ej., Morcillo, 2004) y tesis doctorales (p. ej., Fuente, 2019; Gutiérrez-Pablo, 2015; Martínez-Caro, 2015; Sáenz, 2010) en el contexto español. Y así se interpreta por la FFCV, organismo encargado de la organización y oferta de dicha realidad deportiva en la Comunidad Valenciana.

La FFCV asume, como hemos explicado previamente, la gestión de las competiciones de fútbol base de la Comunidad Valenciana. Han quedado delimitados, además, los rangos de edad en los que se practica el fútbol base federado. Pero también resulta necesario exponer, con mayor detalle, la propia organización y las características que envuelven al fútbol base, pues existen diversas realidades que deben ser diferenciadas.

En la Comunidad Valenciana, el fútbol base federado se encuentra dividido en dos modalidades bien diferenciadas: fútbol 8 y fútbol 11, tanto masculino como femenino (FFCV, 2021a). Cuenta cada una de ellas con sus propias particularidades. El fútbol 8 se compone por tres categorías con diferentes rangos de edad: prebenjamines (6-7 años), benjamines (8-9 años) y alevines (10-11 años). Si tenemos en consideración las edades señaladas, se entiende que las categorías de fútbol 8 acogen a deportistas que se encuentran cursando Educación Primaria (Tabla 1).

Tabla 1

Categorías y rangos de edad que conforman la modalidad de fútbol 8 (a partir de FFCV, 2021b)

Categoría	Año de nacimiento	Curso escolar
Prebenjamín	2014/2015	1º y 2º Educación Primaria
Benjamín	2012/2013	3º y 4º Educación Primaria
Alevín	2010/2011	5º y 6º Educación Primaria

El fútbol 11, por su parte, se conforma de diversidad de categorías, pero nos centraremos en las que acogen a futbolistas en edad escolar: infantiles (12-13 años), cadetes (14-15 años) y juveniles (16, 17 y 18 años). En este caso, las categorías de juego incluirían como participantes a estudiantes de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos (Tabla 2).

Tabla 2

Categorías y rangos de edad que conforman la modalidad de fútbol 11 (a partir de FFCV, 2021b)

Categoría	Año de nacimiento	Curso escolar
Infantil	2008/2009	1º y 2º ESO
Cadete	2006/2007	3º y 4º ESO
Juvenil	2003/2004/2005	1º y 2º Bachillerato. Ciclos formativos

Sin embargo, esta categorización puede cambiar en la práctica. Mientras que el alto volumen de participantes de fútbol 8 y fútbol 11 masculino permite seguir las categorías expuestas, no ocurre lo mismo en su vertiente femenina. La escasa participación de niñas y jóvenes demanda agrupar algunas categorías, permitiendo, así, una organización viable de la competición deportiva. En este sentido, podemos apreciar que durante la temporada 2018/2019 (la última incluida en los estudios 1 y 2 de esta tesis), las categorías femeninas de benjamín y alevín (fútbol 8), y las categorías infantil y cadete (fútbol 11), se encuentran unificadas. Es decir, que se reduce el número de categorías para incluir algunas de ellas un mayor rango de edades (Tabla 3).

Tabla 3

Categorías y grupos de edad del fútbol 8 y fútbol 11 femeninos (temporada 2018-2019). Elaboración propia

Fútbol 8 femenino			Fútbol 11 femenino		
Categoría	Nacimiento	Edad	Categoría	Nacimiento	Edad
Prebenjamín	2014-2015	6-7 años	Infantil-cadete	2006-2009	12-15 años
Benjamín-alevín	2010-2013	8-11 años	Juvenil	2003-2005	16-18 años

Dentro de cada una de las categorías de fútbol 8 y fútbol 11, tanto masculino como femenino, coexisten diferentes tipos de competición: liga, copa y torneos (FFCV, 2021a). Son las ligas las que engloban un mayor número de partidos y las que más importancia reciben a lo largo del año. Se enfrentan en ellas todos los equipos de una misma categoría en dos ocasiones diferentes, lo que suele conocerse como partidos de ida y vuelta. De este modo, una categoría formada por 14 equipos disputaría 26 partidos: 13 partidos en la primera vuelta y otros 13 en la segunda vuelta contra los mismos equipos. El sistema de competición es el mismo independientemente del nivel de juego y de la edad (Sáenz, 2010). Así, al igual que en el fútbol profesional, los partidos vencidos otorgan tres puntos al ganador, los empatados un punto a cada rival y los perdidos no suman puntos para el equipo derrotado. De igual manera, las diferentes categorías de fútbol base están sujetas al mismo reglamento disciplinario que el fútbol de élite. La FFCV depende, en materia competitiva y disciplinaria, de la Real Federación Española de Fútbol que, a su vez, está supeditada a las consignas de organismos internacionales como la UEFA y la Federación Internacional de Fútbol Asociación (FIFA). Es la *International Football Association Board* (IFAB) la que se encarga de los cambios en el reglamento y a los que se adhiere la FFCV.

No obstante, existen una serie de elementos que se ven sometidos a adaptaciones en el fútbol base, entre los que encontramos: el tipo de balón utilizado, las dimensiones del campo y de las porterías, el número de cambios permitidos y el tiempo de duración de los partidos (Sáenz, 2010). Dichas modificaciones, que se aplican en mayor medida en el fútbol 8, tienen como objeto aumentar la implicación de los jugadores en el juego y el contacto con el balón, simplificar la toma de decisiones, mejorar el entendimiento del

deporte y ajustarse a las demandas físicas y antropométricas de los participantes más pequeños (Howie y Allison, 2016).

Asimismo, como se puede presumir, aparecen diferencias entre los diversos agentes implicados en la competición deportiva. El nivel y experiencia de jugadores, entrenadores, delegados y árbitros es notablemente inferior al que se puede encontrar en el fútbol profesional. En lo que respecta a los aficionados, no son, generalmente, personas desconocidas por los jugadores que deben pagar para entrar en las instalaciones deportivas, sino que suelen ser los padres y otros familiares de los jugadores que acceden de manera gratuita a las instalaciones deportivas. Pero, además, las funciones de cada uno de estos agentes difieren notablemente (o al menos deberían) entre el fútbol de élite y el fútbol base. Al tratarse de jugadores en edad escolar, todavía en etapa de formación, se espera de los entrenadores, padres-espectadores, árbitros y otros agentes que ejerzan como agentes educativos y de socialización (Andersson 2020a, 2020b; Andersson, 2019; Merino et al., 2019). A continuación, se comentan algunas de las influencias positivas más relevantes que pueden tener dichos agentes (las negativas pueden verse en los apartados 1.4 y 1.5).

1.3. Agentes implicados en el fútbol base

1.3.1. Agentes directos del juego: jugadores y entrenadores

La mayoría de las personas que juegan al fútbol son infantes y adolescentes que participan en diferentes escenarios del fútbol base, con diferentes grados de formalidad y una gran variedad de objetivos y motivaciones (O’Gorman et al., 2020). Esta diversidad requiere asegurar que el fútbol base se desarrolle bajo unas condiciones de juego deseables y, por tanto, que favorezca el desarrollo social y moral de dicha población. En principio, el fútbol puede presentarse como un contexto proclive para tal fin, favoreciendo la aparición de comportamientos prosociales y de aprendizajes positivos en los jugadores (Andersson, 2020b). Adquieren para ello un rol importante los pares o iguales del mismo equipo y los entrenadores.

Los pares pueden llegar a jugar un papel transcendental en la vida deportiva de otros jugadores, que alcanza mayor valor a medida que transitan desde la infancia hasta la adolescencia (Ingrell, Johnson e Ivarsson, 2020). Considérese, como primer aspecto relevante, que la actividad física del grupo de amigos y de los mejores amigos puede predecir el comportamiento físico en adolescentes (Montgomery et al., 2021). Así, los

pares pueden influir directamente en la iniciación deportiva de las amistades cercanas (Aguirre-Loaiza, Ayala y Ramos, 2014). Este hecho se entiende mejor si recordamos que el disfrute es uno de los aspectos más valorados por los infantes cuando practican un deporte (Bailey, Cope y Pearce, 2013; Tjomsland et al., 2016; Walters et al., 2015), por lo tanto, el hecho de querer jugar con los amigos o las amigas puede determinar la elección de un deporte u otro. La práctica deportiva puede suponer, además, la aceptación como parte de un grupo o condicionar el estatus dentro de este. Como señalan Boixadós et al. (1998), la aceptación de los pares se vincula con aspectos como la edad, el sexo, la clase social, la apariencia física y el rendimiento académico. Ser deportista tiene una trascendencia social para los más jóvenes. De hecho, puede suponer la generación de amistades que de otra manera no serían posibles (Nathan et al. 2013).

Los pares pueden proporcionar, asimismo, un gran soporte emocional. El conocimiento de las limitaciones sociales de los propios compañeros es crucial en este sentido (Mills et al., 2012). Los jugadores del equipo influyen notoriamente en las experiencias de otros jugadores, pudiendo prevenir el *burnout* y sirviendo de apoyo e inspiración durante la temporada (Al-Yaaribi y Kavussanu, 2017). Esta inspiración puede provenir del ejemplo que brindan a través de sus comportamientos y actitudes porque consiguen influir en las propias conductas de otros jugadores (Ingrell et al., 2020). En los partidos de fútbol base puede observarse, con relativa facilidad, a jugadores o jugadoras que ayudan a un oponente que se ha lesionado o que tratan de animar a un compañero del mismo equipo en un momento difícil del encuentro (Delrue et al., 2017; Kavussanu y Al-Yaaribi, 2021). Este tipo de comportamientos podrían tener un efecto muy positivo sobre las conductas de otros participantes. Kavussanu y Ring (2021), por ejemplo, encontraron que la forma que tenían los pares de entender la competición deportiva, orientada hacia la participación y la diversión, podía potenciar la aparición de comportamientos prosociales en otros jugadores. En la misma línea, Bolter y Kipp (2018) señalaron que aquellos participantes que se sentían conectados con otros pares del propio equipo tendían a ser más amistosos con los rivales.

Junto con los pares, los entrenadores gozan también de una situación privilegiada para la educación y la socialización (Andersson, 2020b). Los entrenadores juegan un rol central en el deporte, que trasciende las funciones organizativas y estratégicas que realizan como parte de su desempeño (Chen et al., 2016). De esta manera, su función no se limita al aprendizaje y enseñanza de habilidades técnicas y tácticas encaminadas a la

mejora del rendimiento (Andersson, 2020b; Bennett y Culpan, 2014), tampoco así al perfeccionamiento de determinadas cualidades físicas para potenciar la salud y el fitness (Jones, 2006). Además de realizar dichas funciones, las personas que integran el cuerpo técnico están implicadas, conscientemente o no, en un proceso educativo, pedagógico, social, cultural y ético de gran complejidad (Chen et al., 2016; Jones, 2006).

Cuando nos situamos en el contexto del deporte en edad escolar, podemos considerar al entrenador como agente educativo o educador (Bennett y Culpan, 2014). Según Shields et al. (2005), los entrenadores son los adultos encomendados por los padres y por la sociedad para favorecer el desarrollo y crecimiento de las personas deportistas más jóvenes. Se presentan como modelos a imitar por niños y jóvenes, como ‘expertos’ en el deporte que poseen una posición privilegiada para influir en el contexto social y ético de su equipo (Andersson, 2020b). Estos y otros aspectos, que veremos más adelante, convierten al entrenador (a veces bajo la figura de delegado o encargado de material en el fútbol base) en uno de los agentes de socialización más importantes en la vida de los deportistas (Bartholomew, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani, 2010; Camiré et al., 2011; Walter, Tomas y Driska, 2018).

Para que se produzca una socialización positiva, cuyas consecuencias sean deseables para los participantes del deporte en edad escolar, los entrenadores deben tener en gran consideración una serie de aspectos que parece que quedan claros en la teoría, pero no tanto así en la práctica. Andersson (2020b) resalta, en este sentido, cuatro enfoques que considera cruciales para alcanzar los fines mencionados: de crecimiento, colectivo, situacional e individual (Tabla 4). El primero de ellos, de crecimiento, implica que los entrenadores se centren en todo el proceso y que traten de favorecer el desarrollo de todos los individuos. El segundo enfoque, el colectivo, requiere actuar de manera consistente con todo el equipo, tratando a todas las personas por igual y fomentando el trabajo grupal. El tercer enfoque, el situacional, implica adaptarse a la situación, por ejemplo, apoyando al árbitro o comunicándose a través del diálogo en situaciones presumiblemente conflictivas. Finalmente, el enfoque individual, supone adaptarse a las características de cada persona. Ejemplo de ello sería referirse a un jugador o jugadora por su propio nombre o darle indicaciones de manera individualizada ante situaciones determinadas que se presenten en el juego (Andersson, 2020b).

Tabla 4

Enfoques (positivos) de entrenamiento (a partir de Andersson, 2020b)

Enfoques de entrenamiento	Normas sociales	Normas de aprendizaje
Crecimiento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concentrarse en su propio grupo. ➤ Promover el "hazlo lo mejor que puedas". ➤ Ser solidario y alentador. ➤ Actuar pacífica y pacientemente. ➤ Usar una un tono de voz alegre y positivo. ➤ Favorecer el desarrollo de todos los individuos. ➤ Seguir las reglas. ➤ Mostrar compasión y cuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elogiar las buenas actuaciones. ➤ Comunicar lo que es bueno y lo que debe mejorarse (y cómo hacerlo). ➤ Usar los errores para aprender. ➤ Proporcionar perspectivas y propuestas. ➤ Alentar la toma de decisiones. ➤ Dejar que los jugadores jueguen en diferentes posiciones.
Colectivo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tratar a todos por igual. ➤ Controlar los movimientos del cuerpo. ➤ No comentar las decisiones del árbitro. ➤ Usar el mismo comportamiento social. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distribuir la misma cantidad de tiempo de juego. ➤ Comunicarse con los jugadores durante el juego y dirigirse a todo el equipo, no solo a una minoría. ➤ Alabar el trabajo colectivo.
Situacional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actuar adaptándose a la situación. ➤ Apoyar al árbitro. ➤ Comunicarse a través del diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ofrecer la misma cantidad de tiempo de juego. ➤ Instruir y comunicarse de manera informativa y breve en el momento adecuado. Apoyar a los jugadores para la acción.
Individual	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar los nombres de los jugadores. ➤ Guiar a quienes son más inestables emocionalmente. ➤ Reaccionar ante las malas decisiones arbitrales sin perder la calma. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ajustar el tiempo de juego para cada persona. ➤ Fomentar los comportamientos deseables, realizar comentarios e instrucciones individualizadas.

En esta línea, Eather et al. (2020) señalan dos componentes que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo por los entrenadores. El primero de ellos se refiere a los ejercicios y actividades que estos presentan a los jugadores durante los entrenamientos. El segundo atañe a las conductas y comportamientos adoptados por el entrenador. Los técnicos deportivos pueden crear diferentes ambientes de juego, ya sea dotando de autonomía y apoyo a los jóvenes o ejerciendo un rol controlador, donde los entrenadores ejercen de dominadores y los jugadores de dominados (Eather et al., 2020; Walters et al., 2015). Cuando optan por un ambiente de autonomía y apoyo, los

sentimientos y necesidades de los jugadores son reconocidos y escuchados, se da lugar a la toma de iniciativas, a trabajar con independencia y se evita la generación de sentimientos de culpabilidad por la presencia de críticas no constructivas tras la presencia de errores (Mageau y Vallerand, 2003). Los entrenadores pueden utilizar los fallos que se presenten durante la competición deportiva para enseñar que errar no es necesariamente negativo, sino que de hecho es preciso para el aprendizaje (Renshaw et al., 2012). Tienen la capacidad para generar un ambiente de entrenamiento positivo promoviendo la creatividad, haciendo sentir a sus jugadores que son personas inteligentes, apoyándoles y utilizando comentarios de ánimo, así como resaltando las fortalezas y reconociendo el esfuerzo de cada jugador (Andersson, 2020b; Balaguer et al., 2012; Harvey y Jarrett, 2014). Desempeñan así una labor importante a la hora de brindar experiencias significativas en la vida de los jugadores jóvenes, siendo responsables de facilitar un ambiente deportivo en el que se sientan apreciados, y donde se les permita olvidar los posibles problemas del día a día (Super, Verkooijen y Koelen 2018).

Todos estos aspectos positivos sobre los que puede incidir el técnico deportivo pueden influir directamente sobre la forma en la que los jóvenes deportistas interpretan y viven la competición deportiva; fruto de sus experiencias con agentes de socialización tan significativos como los entrenadores (Boixadós et al., 1998). Sabemos, así, que los jugadores que llevan a cabo su desempeño en ambientes de juego deseables, bajo el abrigo de entrenadores que actúan como referentes educativos, muestran mayores niveles de disfrute, autoestima, motivación intrínseca, bienestar físico y psicológico, así como de competencia percibida (Balaguer et al., 2012; Smith y Smoll, 2017). Algunos autores han señalado incluso que podrían ejercer un rol importante en la retención de los jóvenes deportistas, previniendo así el abandono o cambio precoz de deporte (Walters et al., 2015). No deben olvidarse tampoco otras consecuencias socializadoras y educativas derivadas de una implicación positiva de los entrenadores, como son el trabajo colectivo, la responsabilidad y búsqueda de bienestar para el grupo, el reconocimiento social, la igualdad de oportunidades, el desarrollo de una actitud crítica y constructiva e incluso la pertenencia a un grupo social seguro, pacífico y respetuoso (Andersson, 2020b).

En definitiva, los entrenadores y los pares se encuentran en una posición privilegiada para influir positivamente en la experiencia deportiva de otros jóvenes. Pero como expondremos más adelante, los comportamientos de estos agentes no se corresponden, en ocasiones, con la visión positiva que se ha expuesto aquí sobre ellos y,

consecuentemente, con lo que se esperarí­a de ellos como agentes primarios de socialización (ver apartados 1.4 y 1.5).

1.3.2. Agentes indirectos del juego: los padres-espectadores

La literatura científica lleva décadas centrando su atención en la participación e implicación de los familiares, especialmente de los padres, en el contexto deportivo (Omli, LaVoi y Wiese-Bjornstal, 2008). Los resultados de estos estudios muestran de manera inequívoca el rol tan importante que juegan al dotar a sus hijos de apoyo logístico, financiero y emocional (Andersson, 2020a; Elliot y Drummond, 2015; Stefansen, Smette y Strandbu, 2018). En este sentido, se ha señalado que los padres son fundamentales para la introducción y participación de los jóvenes en el deporte, para la elección de sus actividades deportivas futuras, así como para las experiencias que derivan de su participación en la competición deportiva (De Muynck et al., 2020; Dorsch, Thrower y Lowe, 2020; Fredericks y Eccles, 2005; Stefansen et al., 2018; Wheeler, 2012). Son, junto con los entrenadores, agentes primarios de socialización (Andersson, 2020a). Con estas consideraciones en mente, resulta pertinente desarrollar en los párrafos venideros algunos de los aspectos más reseñables de la implicación parental y dilucidar su trascendencia en el deporte en edad escolar.

Las actividades deportivas a las que los infantes y adolescentes tienen acceso están sujetas generalmente al control e influencia parental, dado que estos dependen, entre otros aspectos, de su apoyo financiero y logístico (Holt et al., 2011; Jacobs, Vernon y Eccles, 2005). En numerosas ocasiones, los jóvenes deportistas requieren de la presencia de sus progenitores para desplazarse a los entrenamientos y a los partidos y, en el caso de los más pequeños, para preparar el equipamiento deportivo. Los padres asumen, además, los gastos económicos derivados del transporte, la indumentaria deportiva y el coste anual de la pertenencia a un club deportivo (Merino, et al., 2019; Wheeler, 2012). Aspectos estos que se han visto refrendados por una revisión sistemática reciente (Somerset y Hoare, 2018), en la que se señala que el tiempo, el dinero y la localización son las barreras más influyentes en la práctica deportiva de los niños. Al tener en consideración que el bajo nivel de ingresos de los padres y el alto coste del material deportivo o de los desplazamientos son factores que influyen en la práctica deportiva de infantes y adolescentes, se comprende mejor la relevancia de la participación parental desde un punto de vista logístico y financiero.

Asimismo, el estilo de vida de los progenitores puede afectar a la vida deportiva, tanto presente como futura, de infantes y adolescentes. Sirva, como ejemplo paradigmático, el hecho de que tener padres activos y predispuestos a la realización de actividad física y deporte se asocia con la participación fuera del horario curricular de los niños en actividades deportivas. Así lo han señalado, entre otros, Rodrigues, Padez y Machado-Rodrigues (2018) tras encontrar que cuando los dos padres eran activos, independientemente del carácter organizativo de las actividades, los niños y las niñas tendían a practicar más de un deporte y más veces por semana.

Por otra parte, el apoyo emocional que ofrecen los padres a sus hijos durante su desempeño (Stefansen et al., 2018) y su influencia sobre la forma de entender la competición deportiva son también aspectos reseñables (Boixadós et al., 1998; Newman et al., 2016). Es importante subrayar que la mayoría de los espectadores en las competiciones deportivas en edad escolar son los padres de los propios participantes (Shields et al., 2005). Los progenitores invierten gran parte de su tiempo en la grada deportiva, mirando con atención los partidos de sus hijos y, generalmente, apoyándoles y animándolos. Es en este contexto donde los padres pueden favorecer la aparición de aquellas experiencias positivas que se esperan de la participación en el deporte en edad escolar (Witt y Dangi, 2018).

Para Omnli y Wiese-Bjornstal (2011), existen varios aspectos que caracterizan la implicación positiva de los padres y que pueden relacionarse con el apoyo emocional. El primer aspecto que señalan implica estar en silencio y sin proferir gritos en la grada para no comprometer el disfrute de los jóvenes. Cuando los padres adoptan el rol de entrenadores y proporcionan de manera sistemática instrucciones técnico-tácticas se pierde el carácter festivo y pedagógico del deporte en edad escolar. Comportamientos así podrían aumentar, de hecho, el estrés y la ansiedad de los niños (Bois, Lalanne y Delforge, 2009; Pitchford et al., 2004). El segundo aspecto consiste en animar a ambos equipos, y no únicamente al equipo en el que juegan los propios hijos, al tratarse de una estrategia interesante para crear un clima de diversión en el campo (Omnli y Wiese-Bjornstal, 2011). El tercer aspecto, que resulta altamente deseable, radica en alentar y elogiar a los infantes, pero sin hacer sentir mal a otros jugadores por su desempeño. Finalmente, el cuarto y último aspecto se refiere a cuidar y proteger a los hijos del daño, por ejemplo, tras entradas violentas o comentarios inapropiados provenientes de otros agentes. Esta sería una forma importante de apoyo emocional, aunque debería evitarse la

generación de situaciones conflictivas derivadas de una defensa de los hijos mal encauzada (Omnlí y Wiese-Bjornstal, 2011).

Con estas consideraciones llevadas a la práctica, los padres podrían fomentar un ambiente de aceptación, deportividad y diversión e influir positivamente sobre las experiencias de sus hijos (Gimeno et al., 2007; Prat y Soler, 2009). En estos contextos de socialización positiva, se podrían producir mejoras sobre variables psicosociales de diversa índole, como la competencia percibida, la autoestima y la autoconfianza, reduciéndose además la ansiedad y el miedo a equivocarse durante los diferentes momentos de la competición deportiva (Dorsch, Smith y Dotterer, 2016; Holt et al., 2008). También se influiría positivamente sobre otras actitudes y valores educativos que pueden darse en el deporte, como pueden ser el trabajo en equipo, el desarrollo del carácter, la integración social, el desarrollo moral, la preparación para la vida adulta y otros aspectos similares (Molina, 2003).

En definitiva, los padres son agentes fundamentales en la práctica deportiva de sus hijos. Pero, más allá del apoyo logístico y financiero, es importante destacar que la forma en la que actúan con sus propios hijos, con los compañeros de equipo de sus hijos, con el equipo rival e incluso con el árbitro genera prácticas educativas y socializadoras relevantes en la vida de infantes y adolescentes (Andersson, 2019). Aunque en este apartado se reflejan los aspectos positivos de la participación parental en el deporte, más adelante se verá que, en ocasiones, los comportamientos de los padres no se ajustan a lo que se espera de ellos como agentes primarios de socialización (ver apartados 1.4 y 1.5).

1.3.3. Agentes normativos del juego: organizadores y árbitros

El deporte ha sido definido previamente como una práctica social, reglada e institucionalizada (Parlebas, 2008). Como tal, requiere de la presencia de dos agentes normativos básicos: los organizadores o gestores y los árbitros. Los organizadores o gestores incluyen todas aquellas instituciones internacionales (p. ej., la FIFA, la UEFA y la IFAB), nacionales (p. ej., el CSD) y locales (p. ej., la FFCV) que se encargan de organizar y establecer las bases reguladoras de la competición deportiva: calendarios, competiciones, normas de juego, premios y sanciones. Gozan de un gran poder e influencia, lo que les sitúa en una posición privilegiada para facilitar el buen desarrollo de la competición deportiva. Pueden ser un agente clave para la promoción de la deportividad y la prevención de comportamientos problemáticos por parte de los

diferentes agentes. Por ejemplo, a través del establecimiento de unas normas de juego intransigentes con las conductas antideportivas, del poder sancionador otorgado a la figura del árbitro o de las campañas presentadas por dichas instituciones para mejorar el clima de competición. Como muestra de ello están las iniciativas presentadas recientemente en el fútbol valenciano: la tarjeta verde para premiar la deportividad (FFCV, 2019a), la campaña ‘Con respeto ganamos todos’ para frenar la violencia (FDMV, 2012) y el saludo de *fair play* promovido por la FIFA en las competiciones de fútbol 8 (FFCV, 2019a).

Por otro lado, encontramos la figura del árbitro, que es indispensable para el desarrollo de la competición deportiva, en general (Cruz, 1997; Kellett y Shilbury, 2007; Kellett y Warner, 2011), y para asegurar la correcta disputa de las competiciones de fútbol base, en particular (Cleland, 2021). Los árbitros se encargan de velar por el cumplimiento de las normas de juego para lograr la justicia en el campo (Devís-Devís et al., 2021; Louvet, 2011). Juzgan todo aquello que se produce en el terreno de juego e interpretan todas las acciones realizadas por los jugadores, para decidir, si conforman parte de la dinámica del juego o, si, por el contrario, son situaciones problemáticas. Pero, además de velar por el cumplimiento de la normativa deportiva establecida por las instituciones organizadoras, los árbitros podrían tener una función formativa y socializadora muy importante (Firek, Ploszaj y Czechowski, 2020; Prat, Flores y Carbonero, 2013).

Diversos trabajos han relacionado, directa o indirectamente, el arbitraje en el fútbol con la educación, la socialización y el *fair play* (Andersson, 2019; Boixadós et al., 1998; Dosil, 2003; Firek et al., 2020; González-Oya, 2005, 2006; Prat et al., 2013; Serrano-Durá y Devís-Devís, 2020). Por ejemplo, Boixadós et al. (1998) señalan a los árbitros como agentes importantes de socialización en el deporte. Consideran que deben ser el espejo de la deportividad, tanto dentro como fuera del terreno de juego, llevando a término una labor pedagógica mediante la explicación del reglamento y no limitándose únicamente a la señalización de infracciones. Esta perspectiva también la apoyan otros autores cuando señalan que los árbitros deberían enseñar a los jóvenes a acatar las normas y a respetar a compañeros y adversarios (González-Oya, 2005). Otros van incluso más lejos al proponer que los árbitros favorezcan valores que sean extrapolables a otras situaciones de la vida, especialmente cuando arbitran partidos de jóvenes deportistas (Dosil, 2003). Hay autores que proponen mejorar la formación del árbitro mediante habilidades psicológicas para favorecer relaciones sociales dentro del terreno de juego

encaminadas a una labor docente de calidad (González-Oya, 2006). Por su parte, Prat et al. (2013) apuntan que los colegiados, además de promover conductas de deportividad y juego limpio, deberían explicar a los jugadores el porqué de sus decisiones, contribuyendo en cierta manera en la formación de los más jóvenes. Recientemente, Andersson (2019) ha señalado que la función pedagógica del árbitro sería la de ejercer como autoridad deportiva y representante del juego, adoptando un enfoque de aprendizaje, facilitando el disfrute y comunicándose apropiadamente con jugadores, entrenadores y padres.

Los árbitros son agentes participantes en el contexto deportivo, junto a padres y entrenadores, que pueden influir en la transmisión de valores sociales y morales deseables o no deseables (Firek et al., 2020; González-Oya, 2006, 2007). Pero, además, pueden resultar fundamentales para entender las posibilidades y limitaciones educativas del fútbol y mejorar el entorno deportivo en el que se ven inmersos los infantes y jóvenes deportistas. Los colegiados se encuentran en una posición ideal para percatarse de la ausencia de razonamiento moral que se atribuye a deportes como el fútbol (Shields y Bredemeier, 2001), entre otras razones, por la estigmatización a la que se ve sometida su figura.

1.3.4. Otros agentes

Junto con iguales, entrenadores, padres y árbitros, podemos encontrar otros agentes cuya influencia socializadora es también remarcable. Se encuentran, entre ellos, la sociedad (Shields et al., 2007), los medios de comunicación (Light y Pickford, 2004; Prat y Soler, 2009), la escuela (Jacobs, Knoppers y Webb, 2013), los jugadores famosos (Dunn, 2016; Guivernau y Duda, 2002), y otras figuras relevantes dentro de los clubs (directivos, delegados, preparadores físicos, encargados de material, etc.).

En relación con la escuela, podemos vislumbrar que la mayoría de las políticas educativas europeas promueven el desarrollo social y moral de los estudiantes en el contexto escolar, viéndose reflejada su importancia en el currículo durante las diferentes fases del proceso educativo (Jacobs et al., 2013). En concreto, la asignatura de Educación Física tiene un potencial ineludible para influir notoriamente en la educación y desarrollo de niños y jóvenes en los dominios físico, afectivo-social, cognitivo y moral, entre otros (Bailey, 2006; Martínez-Baena, 2017). El carácter vivencial y práctico de la asignatura, y la gran interacción social que se produce en el patio (o en el aula) entre los docentes y los discentes y entre el propio estudiantado es una situación especialmente proclive para

ello (Bailey, 2006). McCloy (1930) señalaba, hace más de 90 años, una serie de comportamientos que el profesorado de Educación Física podía potenciar en los discentes, tales como mostrar respeto, jugar justamente y cooperar con los compañeros. Posteriormente, aparece el ‘Modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social’ (Hellison, 2011), que defiende la importancia de educar al alumnado en la responsabilidad y el respeto, tratando además de transferir dichas cualidades a contextos ajenos a la Educación Física. Otros modelos pedagógicos se han centrado también en la adquisición de valores y la promoción de comportamientos prosociales, como el ‘Modelo de Educación Deportiva’ (Sport Education Model) o el aprendizaje cooperativo (p. ej., Burgueño y Medina-Casabón, 2020; Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2011, 2019; Wallhead y O’Sullivan, 2005).

Sin embargo, los efectos a los que se hace mención no se logran con la mera participación en la materia, sino que debe existir una intencionalidad pedagógica que sustente y asegure la consecución de los objetivos docentes (León-Díaz, Martínez-Muñoz y Santos-Pastor, 2019). La enseñanza de la asignatura de Educación Física se ha sostenido tradicionalmente en la transmisión de técnicas deportivas descontextualizadas a grupos cuantiosos de estudiantes con diversidad de intereses y habilidades, en la que priman las habilidades motrices y los resultados ante determinados tipos de test y pruebas físicas (Kirk, 2010; Tinning, 1996). Este aspecto ha sido señalado por diversos autores como problemático, especialmente en alumnos con sobrepeso u obesidad y en alumnas con baja competencia motriz (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019; Soler, 2009). Otorgar un mayor valor al estudiantado que dispone de mayor competencia motriz o que demuestra un mejor rendimiento, promueve la individualidad. Se margina así el planteamiento de otras actividades más inclusivas, que propicien menos conductas intolerantes y de rechazo de quien no se ajusta a los cánones socialmente establecidos (Molina y Beltrán, 2007). De esta manera, la asignatura de Educación Física puede ser una herramienta valiosa para realzar precisamente lo contrario, otorgando una sensación de seguridad emocional al alumnado, construyendo su autoestima y centrándose en el progreso individual en lugar de potenciar en ellos el deseo de ser mejor que sus compañeros (Davies et al., 2015). El profesorado de Educación Física puede aprovechar las herramientas de las que dispone para fomentar una mayor igualdad de oportunidades entre los discentes, lo que se podría hacer extrapolable al contexto deportivo. Como señala Martínez-Baena (2017):

Se trata, por tanto, de transmitir la idea de competitividad enmarcada dentro unos valores y principios que rechazan la victoria y el logro personal a cualquier precio y por encima del bien colectivo a favor de una Educación Física más justa, menos desigual y, por tanto, más inclusiva. (p. 122)

Por otra parte, los medios de comunicación aparecen también como agentes protagonistas en la socialización deportiva. Como señalan Prat y Soler (2009), estos influyen notablemente en su mirada deportiva, es decir, en las actitudes y valores que los niños y adolescentes absorben de los eventos deportivos que observan. Por ejemplo, a través de los contenidos que ofrecen, de las imágenes que se seleccionan y de los comentarios de los periodistas y locutores deportivos. La narración que se realiza de los partidos tiende a estar marcada por una gran carga emocional, en la que se destacan las conductas inadecuadas de los diferentes agentes implicados en la competición deportiva. De esta manera, la prensa deportiva tiende a referirse a conflictos o altercados violentos en lugar de dar ejemplos de acciones relacionadas con la deportividad. Se destacan, en definitiva, las jugadas más controvertidas y escandalosas y se recrean altercados violentos que aparecen de forma trivial (Prat y Soler, 2009).

1.4. La deportividad y la antideportividad en el fútbol base

1.4.1. Aspectos (anti)educativos de la competición

Hace relativamente poco, los niños y los jóvenes jugaban al fútbol en el anonimato de las calles. Hoy en día, por el contrario, son parte de programas de fútbol base organizados y son estudiados por especialistas en reclutamiento de promesas (Roxburgh, 2005). El fútbol base es un elemento fundamental para el juego profesional porque proporciona a los futuros talentos del fútbol de élite (jugadores, entrenadores, árbitros, etc.) y a los aficionados que pagan por las entradas del espectáculo deportivo (O’Gorman, 2015). Sin embargo, la producción de deportistas de élite no debería ser el objetivo principal de los programas de fútbol base. Roxburgh (2004) es claro cuando señala que, la participación y el amor por el juego, en el que se genere un clima inclusivo, y el desarrollo de habilidades sociales, educacionales y deportivas, deberían ser los pilares sobre los que se sustente el fútbol base.

El fútbol base puede tener una función socioeducativa muy importante. Este deporte, al igual que otros, se presenta como un contexto de aprendizaje que contribuye al desarrollo de la persona más allá de las habilidades deportivas específicas (Bruner et al., 2021; Ronkainen et al., 2020). Según el Libro Blanco sobre el Deporte (Comisión

Europea, 2007), el deporte "genera valores tan importantes como el espíritu de equipo, la solidaridad, la tolerancia y el juego limpio, contribuyendo al desarrollo y la realización personal" (p. 2). Aunque se atribuye un enorme impacto educativo al deporte, dado su potencial para transmitir valores y fomentar la socialización, hay una serie de aspectos positivos que no pueden considerarse inherentes a su práctica. Entre ellos se encuentran el disfrute, el trabajo en equipo, la construcción del carácter, la integración social, el desarrollo moral, la preparación para la vida adulta y otros aspectos similares. Esto se debe a que también se observan aspectos negativos como las trampas, la discriminación, la exclusión, las burlas, la violencia, la falta de respeto hacia los demás y la obsesión por ganar (Mauro, 2016; Molina, 2003).

Existe la creencia, dominante entre padres y entrenadores, de que la simple participación en un deporte como el fútbol va a transmitir valores sociales y morales positivos a los participantes (Anderson, 2008). Esta creencia se sustenta en las percepciones optimistas de los diferentes agentes implicados en el universo deportivo (Lee et al., 2008). Así es como se llega a una visión sesgada del deporte que lo considera educativo *per se*, cuando resulta que esa transmisión de valores no es automática y puede que no vaya acompañada de valores deseables (Devís y Peiró, 2011; Serrano-Durá y Devís-Devís, 2020). El deporte del fútbol conforma un entorno sociocultural de logro en el que existen múltiples interacciones entre los distintos agentes implicados dentro y fuera del terreno de juego (entrenadores, jugadores, padres, árbitros y organizadores) (Lee et al., 2008). Precisamente en estas interacciones y el contexto que las envuelve surgen los comportamientos, tanto prosociales como antisociales, que permiten construir la escala de valores y el desarrollo moral de los jóvenes participantes (Huston, 2017; Serrano-Durá et al., 2021).

Por desgracia, es suficiente con observar un partido de fútbol para cerciorarse de la existencia de comportamientos y actitudes que en cualquier otro contexto serían totalmente reprobables (Prat y Soler, 2009). Nos referimos, por ejemplo, a la normalización de insultos, amenazas, gestos ofensivos y cánticos obscenos (Serrano-Durá, Serrano-Durá y Martínez-Bello, 2019). Cuando infantes y adolescentes se apropian de estos comportamientos acaban imitando a sus padres y a otros aficionados. Por ello, el deporte del fútbol genera muchas dudas en el desarrollo de valores sociales positivos como la cooperación, la preocupación por el otro, el respeto y el juego limpio (Prat y Soler, 2009).

La orientación moral que resulte de las interacciones que tienen lugar entre los diversos agentes que conforman el sistema deportivo será decisiva para que la competición deportiva sea transmisora de valores morales deseables. Es decir, las interacciones pueden fomentar un ambiente de aceptación, deportividad y diversión o, por el contrario, un ambiente ofensivo, hostil y de rechazo que puede desembocar en actos de violencia (Gimeno et al., 2007; Prat y Soler, 2009; Serrano-Durá y Devís-Devís, 2020). Así, aunque el deporte puede ser una excelente escuela moral, también puede generar aprendizajes indeseables y conductas nada ejemplares como actos discriminatorios, y sentimientos y experiencias desagradables (Monjas, Ponce y Gea, 2015). Por lo tanto, la simple participación deportiva no es una garantía para la formación del carácter moral o la adquisición de comportamientos prosociales (Cruz et al., 2018; Weinberg y Gould, 1996). Sus efectos educativos están condicionados por la intencionalidad clara de alcanzar determinados valores y también por las condiciones moralmente aceptables del contexto social en el que se desarrolle su práctica (Cruz, Ramis y Torregrosa, 2016; Devís, 1995; Devís y Peiró, 2011). De esta manera, la forma que tienen de entender la competición deportiva los diferentes agentes implicados condicionará notablemente la aparición o no de aprendizajes deseables en infantes y adolescentes (Sáenz et al., 2011).

La competición deportiva describe una situación que determina tres posibilidades: ganar, perder o empatar. Es una de las características definitorias del deporte y un elemento clave en relación con las posibilidades de transmisión de valores y el potencial educativo (Kavussanu, Cooke y Jones, 2021; Shields y Bredemeier, 2011). La competición es consustancial al deporte y el afán por la victoria es una actitud legítima de los participantes, e incluso imprescindible, para que el duelo deportivo tenga verdadero sentido (Molina et al., 2018). Sin embargo, mientras que para algunos autores la competición deportiva refleja los valores de la ideología del rendimiento del sistema capitalista y consideran el deporte como algo negativo que debe ser rechazado como elemento educativo (Brohm, 1982, 1993; Kohn, 1992; Perelman, 2014; Corriente y Montero, 2011); para otros, la naturaleza competitiva del deporte es la esencia ética y transmisora de valores deseables (Loland, 2002; Durán, 2013; Pérez-Triviño, 2011; Simon, 2010).

Cuando hablamos de competición deportiva encontramos dos perspectivas básicas que han sido caracterizadas en otros trabajos (Molina et al., 2014; Molina et al., 2018). Por una parte, aquella donde el interés se centra en que el resultado del enfrentamiento

deportivo sea consecuencia de una competición justa, en la que los participantes están comprometidos por preservar la igualdad de oportunidades de quienes aspiran a ganar; y, por otra, aquella que enfatiza el valor de victoria hasta el punto de convertirse en el eje central del deporte y donde lo más importante es ganar, llegando la victoria a legitimar cualquier camino que permita obtenerla. Mientras que en la primera perspectiva la competitividad queda enmarcada en unos valores y principios que rechazan la victoria a cualquier precio, en la segunda lo importante es el triunfo, sea como sea. En los próximos apartados se explican, con mayor detenimiento, las consecuencias derivadas de cada modo de entender la competición deportiva.

1.4.2. La competición justa y el fair play

Cuando, además de la victoria, preocupa tanto o más que el resultado del enfrentamiento deportivo sea consecuencia de una competición justa, en la que los participantes están comprometidos por preservar la igualdad de oportunidades de quienes aspiran a ganar, la competitividad queda enmarcada en unos valores y principios que rechazan la victoria a cualquier precio. Desde este punto de vista, la excesiva competitividad resulta perjudicial para el propio sistema, porque acaba creando una dinámica en la que solo unos pocos participantes ganan, mientras que la mayoría pierden.

Si bien podemos calificar el interés por el triunfo deportivo como individual, la voluntad de garantizar la igualdad de oportunidades de los contrincantes y la plena participación de estos se enmarca en un interés colectivo por el desarrollo de un juego deportivo satisfactorio para todos (Loland, 2002; Simon, 2010). Este modo de entender el juego tiene que ver con el concepto de *fair play*. Aunque en castellano se suele traducir como juego limpio, su sentido literal es el de juego justo. Mientras que el juego limpio parece limitarse al cumplimiento de las reglas, el juego justo entraña una concepción más amplia acerca de lo que estas representan (Molina et al., 2014). Molina et al. (2018) relacionan el *fair play* con el respeto al propio juego y con la adopción de una forma de jugar beneficiosa para su desarrollo. Para estos autores, el *fair play* se sustenta sobre los principios de igualdad, participación y cooperación (Figura 3).

Figura 3

Principios del fair play. Fuente: Molina et al. (2018)



El compromiso con el principio de igualdad aparece en el mismo momento en el que los participantes aceptan la reglamentación deportiva a la que se adhiere el juego, que tiene como objeto asegurar la igualdad de oportunidades en relación con la victoria entre los competidores. Con ese acuerdo, los deportistas se dotan de un marco normativo que permite una competición ecuánime. Así, la violación consciente e intencionada de las reglas en beneficio propio para obtener una ventaja ilegítima, así como el quebrantamiento del principio de igualdad, desaparece (Molina et al., 2018).

Este compromiso con las reglas, que velan por que la competición no se desarrolle bajo ventajas espurias, precisa la cooperación de todos los agentes implicados. Así, el principio de colaboración requiere, más allá del acatamiento de las reglas, un entendimiento profundo sobre su esencia y sobre lo que estas representan para no adular su aplicación ni hacer un uso egoísta y retorcido de las mismas. Esto quiere decir que asegurar el cumplimiento del reglamento no es una responsabilidad que deba recaer únicamente en el árbitro. Su cumplimiento debe ser asumido también como una responsabilidad propia y compartida por parte de los deportistas para poder velar así por el *fair play* (Molina et al., 2018).

Finalmente, el principio de participación requiere la entrega total de los jugadores para que la competición deportiva adquiera verdadero sentido. Como argumentaba Coubertin (1973), lo que importa en la vida no es el triunfo, sino la lucha, no siendo esencial vencer, sino haber luchado bien. Desde este enfoque, no dar lo mejor de uno mismo resta valor a la competición deportiva, puesto que el resultado no es producto de

un enfrentamiento real y honesto en el que se pongan a prueba las capacidades reales de los contrincantes (Molina et al., 2018).

A partir de lo dicho, el *fair play* se puede definir como una forma de comportarse honesta y noblemente en la competición. Más concretamente:

Una manera de comportarse en el deporte basada en: a) el placer de participar (más allá del resultado obtenido); b) el respeto a las reglas de participación (más allá de su aplicación por un árbitro); c) el respeto del adversario o adversarios (más allá del terreno de juego); y d) el respeto a uno mismo (más allá de la mejora de los propios resultados). En la deportividad se rechaza la victoria a cualquier precio, se fomenta un enfrentamiento justo a partir del mantenimiento, en todo momento, de la igualdad de oportunidades y conservando una actitud digna tanto ante la derrota como ante la victoria. (Molina, 2003, p. 23)

La competición deportiva es la que determina la existencia del *fair play*. El deseo de ganar pone a prueba los límites éticos y morales de los deportistas. La competición no solo permite a los deportistas superarse y descubrir los límites de sus habilidades y capacidades, sino también conocer hasta dónde son capaces de llegar moralmente para ganar o superarse (Molina et al., 2014; Molina et al., 2018).

Es evidente que la competición genera diferencias y que, salvo en caso de empate, produce como resultado inevitable la proclamación de vencedores y vencidos (Cudd, 2007). Ahora bien, si queremos que la competición deportiva se desarrolle de forma justa debe partirse de la igualdad de oportunidades de quienes compiten entre sí para alcanzar la victoria. De lo contrario, no hay ningún mérito en la obtención de esta. No hay nada loable en ganar una competición totalmente desigual en la que alguno de los rivales parte con desventaja, ni tiene sentido alguno competir cuando la desigualdad es tan evidente que de antemano sepamos quién obtendrá la victoria. Por tanto, la igualdad aviva la rivalidad y hace que la competición resulte mucho más atractiva y emocionante. Mientras que la igualdad genera incertidumbre sobre el resultado y, en consecuencia, emoción y entusiasmo tanto entre los participantes como en los espectadores, la desigualdad solamente produce aburrimiento.

1.4.3. La victoria a toda costa y la antideportividad: de las trampas a la violencia

Explicábamos en apartados anteriores que el fútbol base, a pesar de ser practicado por deportistas en edad escolar, se aleja de la vertiente formativa del deporte para acercarse a su vertiente competitiva al estar tutelada por las federaciones deportivas, cuya atención recae en aspectos burocráticos y organizativos. Aunque como hemos señalado la competición deportiva no es consustancialmente negativa, una orientación exacerbada hacia la victoria puede tener consecuencias poco favorables sobre el proceso de socialización y educación de infantes y adolescentes. Cuando ganar se convierte en la principal (si no en la única) razón, el deporte se transforma en un transmisor de valores asociados al egoísmo y al propio interés (Durán, 2013; Sebastián, 2013), relacionándose con la denominada ideología del rendimiento (Molina y Beltrán, 2007). Si la actividad deportiva se convierte en una obsesión por la victoria, se llega a un punto en que entra en conflicto con el *fair play*, que queda relegado a un segundo plano (Walters et al., 2015). En este sentido, Durán (2013) observa que ciertos comportamientos, excesivamente honestos o de *fair play* por parte de algunos deportistas, se interpretan como una debilidad del carácter competitivo y un impedimento para el triunfo. Desde este modo de entender la competición deportiva, no solo se evita el *fair play*, sino que, en ocasiones, pueden llegar a aparecer diversidad de comportamientos antideportivos (Mitić et al., 2020).

Los comportamientos antideportivos, también llamados comportamientos antisociales o transgresores en la literatura especializada, son aquellos actos no deseables cuyo propósito es perjudicar o dañar a otro individuo, resultando en consecuencias interpersonales negativas y transgrediendo el espíritu del deporte (Kavussanu, 2019; Kavussanu, Seal y Phillips, 2006; Sage, Kavussanu y Duda, 2006). Esto englobaría, por tanto, una gran variedad de situaciones y comportamientos que pueden avistarse tanto dentro como fuera del campo de juego. Así, del mismo modo que fingir una lesión puede ser considerado como un comportamiento antisocial, también pueden serlo el amaño de partidos o el acoso (Kavussanu, 2019). Este tipo de conductas, que sobrepasan los límites establecidos por la reglamentación deportiva y que comprometen la adquisición de valores positivos, parecen ser atribuibles a una minoría (Bach, 2006; Gimeno et al., 2007; Sáenz et al., 2019). Sin embargo, no dejan de ser frecuentes e importantes, implicando a los diferentes agentes que están presentes, directa o indirectamente, en la competición deportiva: jugadores, entrenadores, padres-espectadores, árbitros y otros agentes

(presidentes de clubs, directores de escuelas de fútbol, presidentes de la FIFA y la UEFA, etc.).

En lo que respecta a los jugadores, sabemos que pueden jugar con los límites del reglamento, engañar y realizar trampas como posibilidades del juego de cara a obtener la victoria. Sirvan, como ejemplo, acciones tan fáciles de advertir como fingir una lesión, tratar de engañar al árbitro o perder el tiempo (González-Oya, 2007; Kavussanu, 2019). En otras ocasiones se les puede ver comportándose antideportivamente con los propios compañeros de equipo, por ejemplo, criticándoles o mostrando frustración por su juego (Kavussanu y Al-Yaaribi, 2021). Aunque los citados actos no significan que los jóvenes deportistas estén desenfrenados, tal y como han alegado diferentes sectores críticos del deporte (Shields et al., 2005), nos enseñan que todavía hoy existen razones para la preocupación. Si se desea que el deporte sea un medio valioso para contribuir al desarrollo y la mejora personal, los jugadores no deberían competir por la victoria de cualquier manera. Como señala Coubertin (1973):

El día en que el deportista deje de poner por encima de todo, la alegría de su propio esfuerzo y la embriaguez de poder y equilibrio corporal que de él se deriva; el día en que se deje dominar por las consideraciones de vanidad o de interés, ese día su ideal se acabará y el valor pedagógico de este ideal, si se puede emplear esta expresión, disminuirá irremediabilmente. (p. 141)

En lo que atañe a los entrenadores, no resulta complejo observarles protagonizando comportamientos indeseables como parte de su desempeño. Cuando su forma de entender la competición deportiva se edifica sobre la búsqueda de la victoria a toda costa, la deportividad y los aprendizajes deseables quedan relegados a un segundo plano para dejar paso a los comportamientos antideportivos (Bolter y Weiss, 2012, 2013; Walters et al., 2015). Aunque existen pocas dudas sobre sus buenas intenciones, pues normalmente desean lo mejor para los niños y jóvenes a los que entrenan (Shields et al., 2005), en ocasiones existe una notable incongruencia entre sus propósitos y su posterior comportamiento (Santos et al., 2017). Este aspecto se entiende mejor si atendemos al contexto en que se desarrolla su práctica. En el fútbol base federado, los entrenadores pueden verse continuamente presionados para ganar campeonatos y torneos, como sucede en el ámbito profesional (Camiré, 2015). Ganar o perder es un criterio que, de hecho, se utiliza comúnmente para evaluar el éxito de un entrenador (Gearity, 2012). Tanto es así que no alcanzar el triunfo puede suponer la reasignación de roles de menor importancia en el propio club o incluso la finalización de su relación con el mismo (Elliott y McCullick, 2019; Gutiérrez-del Pozo, 2008). Esta situación es especialmente

característica del fútbol base. En otros deportes en edad escolar, los entrenadores no se ven sometidos a tales presiones, ya que son seleccionados por los colegios con fines meramente educativos, y no por los clubs, cuyos fines son marcadamente competitivos. En este contexto en el que la victoria adquiere una importancia capital, se puede observar a los entrenadores cuestionando y criticando continuamente las decisiones del árbitro, tratando de ejercer el rol de estos desde el banquillo y mostrando ira y decepción hacia sus propios jugadores (Andersson, 2020b). En otras ocasiones, se puede encontrar a entrenadores que tratan injustamente a jugadores y entrenadores del equipo contrario, que realizan movimientos exaltados como resultado de su frustración por la derrota o que se encuentran implicados en otra gran variedad de comportamientos de dudoso interés pedagógico (Andersson, 2020b).

Finalmente, en lo que concierne a los progenitores, es bien sabido que exhiben también conductas antisociales durante las competiciones de fútbol base (Sánchez-Romero et al., 2020; Serrano-Durá y Devís-Devís, 2020). Cuando se obsesionan con la victoria, se olvidan de sus responsabilidades como padres y actúan en su lugar como fanes enloquecidos (Omli y Wiese-Bjornstal, 2011). En este sentido, no es complejo avistar a ciertos grupos de padres que adoptan el rol de entrenadores cuando no les compete dicha tarea, que emiten comentarios desagradables contra sus propios hijos y que actúan como un público excesivamente crítico con las decisiones de entrenadores y árbitros. Igualmente, se les puede advertir generando conflictos con otros agentes y promoviendo el juego antideportivo de sus hijos y otros jugadores con el fin de alcanzar la victoria a toda costa (Nicholson y Hoye, 2005; Omli et al., 2008; Serrano-Durá y Devís-Devís, 2020; Witt y Dangi, 2018). Para Durán (1996), estos comportamientos están edificados sobre la base del egoísmo y son totalmente contraproducentes. La obcecada idea de que los hijos triunfen acaba conduciendo a la desmotivación y al abandono (Durán, 1996) o, en el mejor de los casos, al cambio de deporte de los jugadores jóvenes (Walters et al., 2015).

En otras ocasiones, los comportamientos transgresores protagonizados por jugadores, entrenadores y espectadores van más allá del engaño, las trampas o las quejas desmedidas. Es entonces cuando pueden aparecer situaciones de mayor gravedad encarnadas en forma de agresiones o en estallidos de violencia. La agresión se ha entendido como una consecuencia de la frustración o como una reacción a un afecto negativo experimentado ante un estímulo aversivo (Berkowitz, 1993). No es una actitud, sino un comportamiento que se manifiesta en actos cometidos con la intención de dañar

o herir. Una definición de la agresión comúnmente aceptada, que implica la intención, es la proporcionada por Baron y Richardson (1994), y se refiere a "cualquier forma de comportamiento con el objetivo de dañar o herir a otro ser vivo que está motivado para evitar ese trato" (p. 7). Las agresiones pueden clasificarse en hostiles e instrumentales, según el refuerzo primario que se busca a través del acto. Las primeras se dirigen a producir daño sobre otro por su propio bien, mientras que el segundo tipo de agresiones se dirige a la consecución de un objetivo posterior (Baron y Richardson, 1994).

Como un subconjunto de la agresión, la violencia se entiende comúnmente como un componente físico de la agresión o un comportamiento extremo utilizado para infligir un daño severo a otras personas, independientemente de que finalmente cause un daño real o no (Anderson y Bushman, 2002). Así, la agresión y la violencia se conceptualizan mejor como partes de un continuo. Al inicio del espectro estarían actos menores de agresión (p. ej., empujar), mientras que al final se encontrarían actos de violencia extrema (p. ej., el homicidio). Sin embargo, ciertos tipos de agresiones verbales dirigidas a los hijos o a la pareja se etiquetan como violencia emocional debido a la gravedad del daño que suponen a su bienestar social y emocional (Allen y Anderson, 2017). En el ámbito del deporte base, algunas conductas de los entrenadores realizadas de forma reiterada, como los gritos, el menosprecio, las amenazas y las humillaciones (Gervis y Dunn, 2004) son ejemplos de violencia emocional. Asimismo, otra forma de violencia en la que no aparece el componente físico es la denominada violencia simbólica. Según Bourdieu (1998), es "la violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad" (p. 167), y se basa en

el conjunto de suposiciones fundamentales y prerreflexivas que los agentes sociales realizan por el mero hecho de dar por sentado el mundo, de aceptar el mundo tal y como es, y de encontrarlo natural porque su mente está construida según estructuras cognitivas que se emiten a partir de las propias estructuras del mundo. (p. 168)

Por lo tanto, la violencia simbólica se refiere a formas sutiles e indirectas de coerción y agresión que se consideran obvias o encubiertas porque están arraigadas en la cultura y tienen profundas consecuencias para las personas y los grupos sociales. Los discursos autoritarios en el contexto de entrenamiento, adoptados exclusivamente por el entrenador, configuran los contornos de un proceso de entrenamiento que afecta a las posteriores relaciones de dominación durante las interacciones cotidianas entre entrenadores y jugadores (Cushion y Jones, 2006). Este ejemplo de violencia simbólica

es menos directo y más imperceptible que la violencia emocional, ya que las relaciones de dominación surgen con la complicidad de los jugadores al dar por sentadas las interacciones y la cultura que se dan en dicho contexto.

En definitiva, la profesionalización del fútbol base, que conlleva una orientación exacerbada hacia la victoria, lleva consigo la aparición de los comportamientos antideportivos mencionados; restando al deporte el carácter educativo e impregnando a los más jóvenes de valores inadecuados que absorben inconscientemente (Dosil, 2003). En este contexto, la figura del árbitro alcanza un protagonismo especial. Será este el agente encargado de sancionar todas aquellas acciones antirreglamentarias que perciba dentro del terreno de juego para tratar de reducir, dentro de sus evidentes limitaciones, la presencia de determinados comportamientos antideportivos.

1.4.4. Los árbitros como sancionadores del comportamiento antideportivo

Los árbitros velan por la aplicación del reglamento y el cumplimiento de las normas de juego. Las normas de juego reflejan un abanico representativo de acciones que son antideportivas, agresivas y/o peligrosas en sí mismas (IFAB, 2021). Permiten delimitar lo que es legítimo en el campo de juego y lo que no, son un compendio moral de lo correcto y lo incorrecto, de lo que es justo y lo que no lo es. Tratan de velar por la justicia, de preservar la integridad, el respeto, la seguridad y el disfrute de los participantes (IFAB, 2021). Muestra de ello es la intransigencia de las normas de juego, que castigan todas aquellas conductas que atentan contra el espíritu del deporte. En el fútbol, es la Regla 12 de la IFAB (2021) la que presenta el tipo de acciones que no están permitidas, así como las sanciones correspondientes, siendo los árbitros los encargados de defender el acatamiento de dicha norma. Los castigos aplicados por estos no son fruto de una ecuación matemática, sino que son resultado de las interpretaciones derivadas del análisis de cada jugada (Olmedilla et al., 2010; Rix-Lièvre y Genebrier, 2011). Así, aunque las normas de juego están pensadas para estandarizar objetivamente el juego antideportivo, los partidos requieren la intervención espontánea y subjetiva de los árbitros (Fuller et al., 2004).

Concretamente, los árbitros pueden sancionar a los jugadores, a los sustitutos y a los jugadores sustituidos a través de las amonestaciones (tarjetas amarillas) y de las expulsiones (tarjetas rojas o doble amonestación) (IFAB, 2021). Mientras que las tarjetas amarillas se corresponden con sanciones de carácter más leve, las tarjetas rojas aparecen

ante situaciones de juego (o fuera de este) más bruscas o graves. Como acciones merecedoras de tarjeta amarilla, encontramos, entre otras, intentar engañar al árbitro, tratar de distraer a un adversario, retrasar la reanudación del juego, gesticular o actuar de forma provocativa, burlesca o fanática o cometer infracciones de manera temeraria que sean sancionables con tiro directo (IFAB, 2021). Junto con las tarjetas amarillas, está también la sanción más grave que puede aplicar un árbitro: la expulsión o tarjeta roja. Ataño, salvo en el caso de las dobles amonestaciones, a acciones con un carácter más agresivo. Así, practicar un juego brusco grave, escupir a un adversario (u otra persona) o conductas violentas en las que se emplee una fuerza excesiva o se actúe con brutalidad, son acciones merecedoras de tal sanción (IFAB, 2021).

Mientras que los jugadores reciben las tarjetas amarillas y rojas de manera muy visual, es decir, a través de las cartulinas de dichos colores que les son mostradas de manera pública tras cometer una infracción, los entrenadores, delegados, preparadores físicos y otros agentes suelen ser sancionados de manera verbal. En ambos casos, sin embargo, las consecuencias disciplinarias de estas (y otras) sanciones dependen de lo expuesto en el Código Disciplinario de cada federación. La gravedad de la sanción (leve, grave o muy grave) será la que determinará la dureza con la que esta se castiga, por ejemplo, en la cantidad de partidos de sanción para jugadores y entrenadores o en la cuantía de la multa para los clubs.

La Ley 2/2011, de 22 de marzo, del Deporte y la Actividad Física de la Comunitat Valenciana establece los tipos de infracciones deportivas en función de su gravedad, diferenciando entre infracciones leves, graves y muy graves. Estas pueden ser infracciones relacionadas o bien con las reglas de juego o competición o bien con la conducta o convivencia deportiva. Las primeras se refieren a acciones u omisiones que vulneran o perturban el normal funcionamiento de la competición, mientras que las segundas se corresponden con aquellas acciones u omisiones que atentan contra el desarrollo de las relaciones y actividades deportivas.

En el fútbol federado de la Comunidad Valenciana, es la FFCV la que, a través de su código disciplinario (FFCV, 2019b), y con base en la citada ley, recoge y clasifica los tipos de infracciones y enseña las sanciones que deben aplicarse tras cometer cada infracción. Se consideran acciones leves, por ejemplo, la acumulación de cinco amonestaciones (art. 125) y las actitudes de menosprecio o desconsideración hacia los árbitros (art. 130). Se interpretan como sanciones graves acciones tales como los insultos,

ofensas verbales y actitudes injuriosas (art. 105) y las coacciones y amenazas (art. 106). Finalmente, son sanciones muy graves aspectos como el soborno (art. 79) y las agresiones muy graves (art. 90). En la Tabla 5 pueden apreciarse estas y otras sanciones de interés en función de su gravedad.

Tabla 5

Ejemplos de sanciones del código disciplinario de la FFCV (2019b)

Leves		Graves		Muy graves	
Art.	Descripción	Art.	Descripción	Art.	Descripción
125	Acumulación de cinco amonestaciones.	105	Insultos, ofensas verbales y actitudes injuriosas.	73	Actos y conductas violentas, racistas, xenófobas e intolerantes en el fútbol.
127	Expulsión directa.	106	Coacciones y amenazas.	79	Soborno.
128	Juego violento o peligroso.	107	Agresiones. Violencia leve hacia los árbitros, delegados federativos o autoridades deportivas.	80	Predeterminación de resultado.
130	Actitudes de menosprecio o desconsideración hacia los árbitros.	115	Infracciones de entrenadores y cuerpo técnico.	88	Incidentes de público muy graves.
133	Protestas al árbitro.	119	Pasividad en la represión de conductas violentas, xenófobas e intolerantes.	90	Agresiones muy graves.

Tras estas apreciaciones, en el próximo apartado se presenta una revisión minuciosa sobre los comportamientos antideportivos que se dan con mayor frecuencia en las competiciones de fútbol base federado, diferenciando entre los diferentes agentes deportivos implicados.

1.5. Revisión de estudios sobre los comportamientos antideportivos en el fútbol base

La fundamentación teórica precedente proporciona una estructura útil para comprender las particularidades más relevantes del fútbol base y su sistema de competición. Más concretamente, sobre los comportamientos prosociales y antisociales que protagonizan los diferentes referentes formativos implicados en este deporte y los posibles (des)aprendizajes derivados de dicha participación. Sin embargo, se considera necesario presentar una revisión específica y actualizada de la literatura relacionada con la temática tratada en esta tesis.

Dado el amplio abanico de comportamientos transgresores que se presentan en el fútbol (Kavussanu, 2019), no puede ser objeto de este apartado realizar una explicación exhaustiva de cada uno de ellos. Eso nos llevaría a perdernos en temáticas tan extensas como el amaño de partidos o el dopaje, que no se abordan en esta tesis. Por ello, nos centramos en los comportamientos antideportivos en los que se ven envueltos los diferentes agentes de fútbol base que son objeto de este trabajo (jugadores, entrenadores, espectadores y árbitros) en relación directa con los resultados que se expondrán más adelante.

1.5.1. Conductas antideportivas de los jugadores

Durante los últimos años, diferentes trabajos han tratado de documentar, caracterizar y cuantificar los comportamientos antideportivos de los jugadores de fútbol base. El estudio de las actas y las sanciones disciplinarias señaladas por los árbitros ha sido una estrategia frecuentemente utilizada para tal fin (Deal et al., 2018; González-Oya, 2007; Jeanes et al., 2018; Lozano et al., 2000; Montes y Márquez, 2007; Olmedilla et al., 2009, 2010). Lozano et al. (2000), por ejemplo, trataron de determinar la frecuencia de conductas antideportivas y los motivos de estas en jugadores, entrenadores y delegados de diferentes categorías de fútbol base (alevines, infantiles, cadetes y juveniles) en la región de Murcia. Analizaron, para ello, las 1202 sanciones señaladas por el Comité de Competición durante los primeros meses de la temporada. Del total de sanciones, casi el 83 % (997) fueron impuestas a los jugadores. Los motivos más frecuentes de sanción para los futbolistas, independientemente de la categoría de juego, fueron los lances en el desarrollo del juego (54 %), las agresiones verbales o físicas (20 %) y las conductas de menosprecio (16 %).

Posteriormente, Montes y Márquez (2007) analizaron las actas arbitrales de 285 partidos disputados por jugadores de fútbol de entre 7 y 21 años. Los comportamientos antisociales más frecuentes fueron, por orden: hacer una falta para ganar la posesión del balón, discutir las decisiones del árbitro, retrasar el inicio del juego, agarrar a un oponente y tocar el balón con las manos. Se detectaron otra gran variedad de comportamientos antideportivos, tales como obstruir a un oponente, dirigirse hacia los árbitros con lenguaje abusivo, tratar de engañar al árbitro o amenazar a un adversario. En la misma línea, González-Oya (2007) examinó las actas de 28 partidos conflictivos en el fútbol gallego, encontrando que los insultos y las agresiones eran las conductas antideportivas más frecuentes contra los árbitros y que estas últimas eran protagonizadas en su mayoría por los jugadores. Este autor señaló también que era frecuente observar faltas sin intención de jugar el balón, peleas entre jugadores de ambos equipos, pérdidas de tiempo intencionadas y la simulación de lesiones en los partidos de cada fin de semana.

Olmedilla et al. (2009, 2010) aportaron resultados similares pocos años más tarde. A través del análisis de las 1202 sanciones registradas en las actas de los árbitros, encontraron que las conductas antideportivas más habituales de los jugadores eran las relacionadas con movimientos del juego. Concretamente, agarrar a un adversario para hacerse con la posesión del balón, obstruirle para que no pudiera pasar, perder el tiempo, hacer contacto con un jugador antes de tocar el balón o jugar de forma peligrosa. Las agresiones y las faltas de respeto fueron otras de las conductas antideportivas avistadas con frecuencia. Como agresiones podían aparecer agresiones verbales y agresiones físicas, mientras que como faltas de respeto se incluían hablar de forma grosera a rivales y árbitros, realizar gestos y movimientos inapropiados o expresar insultos de poca gravedad.

Ulteriormente, Deal et al. (2018) trataron de conocer la frecuencia y tipología de incidentes disciplinarios protagonizados por jugadores y dirigidos a los árbitros de fútbol masculino, recogiendo un total de 98 incidentes durante un periodo de 5 años. Las infracciones más frecuentes fueron los comentarios groseros o abusivos (ofensas, insultos y uso de lenguaje agresivo), seguidos de amenazas e intimidaciones al árbitro, de comportamiento deliberado violento (golpear o escupir a un árbitro), y de contacto físico deliberado con el árbitro (empujarle o agarrarle). La mayoría de los incidentes (56,12 %) se produjeron en los niveles más bajos de competición y un mismo incidente albergaba frecuentemente más de una ofensa, por ejemplo, el uso de lenguaje agresivo y el contacto

deliberado con el colegiado. En general, los estudios citados tienden a encontrar una tendencia al alza en las sanciones (tarjetas amarillas y rojas) con el aumento de la edad de los jugadores (Jaenes et al., 2018; Montes y Márquez, 2007; Olmedilla et al., 2009, 2010).

Junto con las investigaciones mencionadas, aparecen otras que prescinden de las actas e informes arbitrales para estudiar los comportamientos antideportivos; decantándose en su lugar por otras herramientas de investigación como las encuestas, la observación y las entrevistas. En este sentido, Shields et al. (2005) estudiaron mediante encuestas y entrevistas los comportamientos éticamente problemáticos de 803 jóvenes deportistas (189 futbolistas) de entre 9 y 15 años. Hallaron cinco motivos de especial preocupación: 1) Uno de cada 10 niños reconoció haber hecho trampas, con un 21 % admitiendo que las hacían a menudo; 2) El 13 % admitió haber intentado dañar a un rival, admitiendo un 19 % de estos que lo habían intentado a menudo; 3) El 31 % refirió haber discutido con el árbitro; 4) El 13 % reconoció haberse reído de algún compañero con pocas habilidades; y 5) El 27 % admitieron haberse comportado mal como deportistas. Posteriormente, Kavussanu et al. (2006) identificaron a través de su estudio observacional con 24 equipos de fútbol base de Reino Unido que los comportamientos antisociales más frecuentes eran de carácter leve. Destacaron, entre ellos, realizar una entrada tardía, provocar al rival y obstruir el paso a un jugador. Tirar de la camiseta, vengarse por una entrada anterior y pegar codazos fueron otras acciones antideportivas presentes con frecuencia. Otras acciones registradas fueron: tratar de engañar al árbitro, tocar el balón con la mano y fingir estar lesionado. Resulta especialmente destacable que estos autores encontraron una mayor presencia y variedad de comportamientos antisociales que de prosociales, siendo la mayoría de ellos protagonizados por los jugadores más mayores (16-17 años).

Por su parte, Gimeno et al. (2007) detectaron, mediante el instrumento ‘Registro de Deportividad en los Partidos de Fútbol’, que las conductas antideportivas realizadas más frecuentemente por los jugadores fueron las agresiones verbales entre jugadores en el campo, la simulación de faltas y las agresiones físicas. Reportaron también, aunque con menor frecuencia, otros comportamientos antisociales; tales como las agresiones verbales entre los jugadores dentro del recinto deportivo y las instigaciones verbales entre jugadores y otros agentes en los banquillos. Este instrumento de evaluación fue utilizado también por Sáenz et al. (2019) unos años más tarde, destacando los autores que las

conductas agresivas violentas (actos ilegales, hostiles y agresivos de carácter físico) eran menos frecuentes que las conductas agresivas no violentas (otras conductas hostiles, ilegales y agresivas sin intervención física).

Recientemente, el grupo de María Kavussanu (Kavussanu y Al-Yaaribi, 2021; Kavussanu y Boardley, 2009; Kavussanu y Ring, 2021) identificó los diferentes comportamientos antideportivos (y de *fair play*) de los jugadores desde otro prisma, al considerar que dichos actos no iban dirigidos únicamente a los oponentes, sino también a los propios compañeros de equipo. Así, en relación con los compañeros, detectaron comportamientos tales como agredir verbalmente, maldecir, discutir, criticar y mostrar frustración por su mal desempeño. Como señalaron dichos autores en otro trabajo previo (Al-Yaaribi y Kavussanu, 2018), acciones de esta naturaleza podrían influir negativamente en el disfrute, la ira, en la habilidad percibida, en el esfuerzo y la implicación. En lo que atañe a los oponentes, señalaron actos como tratar de lesionar, las faltas intencionadas y las provocaciones, el juego sucio, distraer intencionadamente, saltarse las normas de juego, intimidar físicamente a un oponente, criticar a un oponente y tomar represalias después de recibir una falta (Kavussanu y Boardley, 2009).

Hasta donde llega nuestro conocimiento, únicamente parece existir un trabajo cuyo objeto de estudio se haya centrado en los comportamientos antideportivos de los jugadores en el ámbito de la Comunidad Valenciana. Se trata de la tesis doctoral de Fuente (2019), que exploró los comportamientos agresivos de los jugadores y de otros agentes hacia los árbitros de fútbol. Este autor encontró que la conducta agresiva de los jugadores aumentaba significativamente al subir de categoría y que las agresiones físicas eran más frecuentes que las verbales, lo que, al parecer, se debió a la normalización de estas últimas. El resto de los estudios sobre jugadores de fútbol base en la Comunidad Valenciana se han focalizado, generalmente, en aspectos psicológicos: el apoyo y asesoramiento psicológico (Álvarez y Chico, 2016); las necesidades psicológicas (González-García, 2014); el clima motivacional, la motivación autodeterminada y la cohesión (Ródenas, 2015); y la motivación intrínseca, el bienestar y el malestar de los futbolistas (Álvarez, 2005; Mars, 2015). El vacío de conocimiento y la importancia de la temática en cuestión refuerzan el interés por su estudio en el contexto valenciano (estudio 1 de esta tesis doctoral).

1.5.2. Conductas antideportivas de los entrenadores

La investigación sobre la figura del entrenador está creciendo considerablemente en los últimos años, sin embargo, el interés ha recaído principalmente en su labor en los ámbitos profesional y semiprofesional. Menos se conoce sobre el papel que ejercen los entrenadores de fútbol base (Potrac, Nelson y O’Gorman, 2016) y, menos si cabe, en relación con la antideportividad. Como se ha expuesto previamente, las situaciones conflictivas en las que se ven implicados los entrenadores durante la competición deportiva no dejan de ser comunes e importantes (Shields et al., 2005). Algunos de estos problemas han sido compendiados en el estudio teórico de Andersson (2020b), que distingue entre tres enfoques adoptados por los entrenadores cuyas consecuencias socializadoras y educativas resultan problemáticas: a) enfoque selectivo; b) enfoque calculador; y c) enfoque de confrontación.

El enfoque selectivo implica acciones en las que el entrenador se centra exclusivamente en potenciar las fortalezas del equipo, cuestiona continuamente las decisiones del árbitro, muestra ira y decepción y trata de manera injusta a los jugadores. Por ejemplo, asignando un mayor tiempo de juego a los mejores jugadores y dirigiendo sus acciones para minimizar la aparición de errores (Andersson, 2020b). El enfoque calculador conlleva que el técnico deportivo descuide a sus jugadores y les utilice como meras herramientas para alcanzar la victoria, actuando como si fuese un árbitro más en los partidos (Andersson, 2020b). El enfoque de confrontación supone la búsqueda de la victoria a toda costa, pudiendo apreciarse por parte del entrenador el uso de movimientos corporales exaltados, voces y gritos de enfado y el trato injusto hacia los rivales. Desde este enfoque se trata al árbitro como si fuese un objeto y se permite a los propios jugadores actuar de manera injusta con sus adversarios. Los jugadores que no aportan nada a la victoria son sustituidos y culpados públicamente. Asimismo, el entrenador ajusta su estilo de entrenamiento al resultado y priva de autonomía a sus jugadores, dándoles órdenes de lo que tienen que hacer y de cómo y cuándo deben hacerlo. Para Andersson (2020b), estos tres enfoques suponen la exclusión de los jugadores menos competentes y que la instrucción se centre en los más competentes. Es decir, que los jugadores se convierten en individuos que cumplen órdenes y que dejan a otros pensar por ellos.

Otros autores, por su parte, han tratado de conocer, cuantificar y caracterizar la naturaleza de los comportamientos antideportivos protagonizados por los entrenadores

valiéndose de otras metodologías y herramientas de investigación. Shields et al. (2005), por ejemplo, indicaron que el 48 % de los jóvenes deportistas afirmaban que habían visto a su entrenador discutir airadamente con el árbitro, mientras que un 35 % señalaron que el entrenador había gritado furiosamente a un jugador tras cometer un error. Además, un 7 % y un 8 %, respectivamente, refirieron que sus entrenadores les habían incitado a engañar o a dañar a un adversario. El 26 % admitió que se les había animado a ‘devolver’ una acción antideportiva, lo que sugiere que un número notable de deportistas podría tomar represalias ante las conductas antideportivas de sus rivales.

En su estudio con jugadores y entrenadores de fútbol base, Gimeno et al. (2007) refirieron que los comportamientos antideportivos más frecuentes de los entrenadores, registrados en las actas rellenas por los árbitros, fueron realizar observaciones o quejarse al colegiado. Un estudio posterior de este grupo de investigación (Sáenz et al., 2019) aportó resultados similares, al señalar que las protestas que los entrenadores dirigen a los colegiados eran uno de los comportamientos antideportivos más presentes en los partidos de fútbol base. En esta línea, los trabajos de Olmedilla et al. (2009, 2010) mostraron que los comportamientos antisociales más frecuentes de los entrenadores, recogidos a través de las sanciones señaladas por los árbitros, fueron aquellos relacionados con las faltas de respeto y las agresiones. Como faltas de respeto señalaron situaciones tales como las verbalizaciones irrespetuosas en relación con los oponentes y los árbitros, el uso de gestos y movimientos exaltados y la ejecución de insultos considerados no serios. Debe remarcar que estos comportamientos fueron más frecuentes en los entrenadores que desempeñaban su labor en fútbol 11, especialmente en las categorías juvenil y cadete. Por el contrario, los entrenadores que dirigían equipos con jugadores menores de 12 años presentaron un menor número de sanciones. Lozano et al. (2000) reportaron resultados similares al cuantificar las sanciones recibidas por los delegados (que ejercían la labor de entrenadores) en diferentes categorías de fútbol base, aumentando estas en función de la categoría de juego (alevines, 9,3 %; infantiles, 15,6 %; cadetes, 31,2; juveniles, 43,9 %).

Walters et al. (2012), que se centraron en analizar 2169 comentarios realizados por entrenadores, reportaron que la mayoría eran positivos (46,8 %) o neutros (33,4 %), siendo estos últimos, en su mayoría, de carácter instruccional (decirle al jugador lo que tiene que hacer). Sin embargo, aunque las instrucciones son una parte fundamental del proceso de enseñanza de los entrenadores y pueden ser interpretados como comentarios

neutros, algunos estudios han señalado que el uso excesivamente frecuente de instrucciones y órdenes puede ser problemático al restar autonomía en la toma de decisiones y la resolución de problemas (Ford, Yates y Williams, 2010). Los comentarios negativos, por su parte, rondaron el 20 % e hicieron referencia a correcciones sin soporte emocional, críticas, reprimendas y comentarios de sarcasmo o ridículo.

Finalmente, diferentes trabajos han estudiado la influencia que tienen los comportamientos antideportivos de los entrenadores sobre diferentes aspectos educativos, éticos y emocionales de los jugadores (p. ej., Bolter y Kipp, 2018; Delrue et al., 2017; Gearity y Murray, 2011). Gearity y Murray (2011), por ejemplo, refirieron que tales conductas podían causar distracción, desmotivación, dudas, problemas en el equipo e intenciones de abandono. Posteriormente, Delrue et al. (2017) señalaron que los entrenadores que se comportaban inadecuadamente, culpando y mostrando decepción a sus jugadores, promovían la realización de comportamientos antisociales. Recientemente, Bolter y Kipp (2018) han sugerido que los entrenadores que castigan los comportamientos antideportivos pueden ejercer un efecto preventivo sobre los mismos.

La revisión de la literatura muestra que los estudios sobre la antideportividad de los entrenadores de fútbol base son escasos en el contexto nacional e internacional. Además, parece indicar que no existen trabajos con tales características en la Comunidad Valenciana. El estudio sobre la figura del entrenador de fútbol base en dicha autonomía se ha centrado en su desempeño y perfil profesional (Ballester, Fernández-Piqueras y Parra-Camacho, 2021; Lledó, Martínez-Serrano y Huertas, 2014; Maestre et al., 2018), su nivel formativo (Lledó y Huertas, 2012), sus métodos de enseñanza (Pascual et al., 2015) y en su formación y asesoramiento psicológico (Álvarez y Chico, 2016; Castillo et al., 2015). El vacío de conocimiento existente sobre dicha temática en la Comunidad Valenciana fortalece el interés por su estudio, al que pretende responderse mediante el estudio 2 de la presente tesis doctoral.

1.5.3. Conductas antisociales de los espectadores

La investigación sobre los comportamientos transgresores de los espectadores en el deporte se ha centrado principalmente en el ámbito profesional, concretamente, en los grupos de hooligans de Reino Unido y otros países europeos (Dunning, Murphy y Williams, 2014; Spaaij, 2006). Este marcado interés académico resulta comprensible si atendemos a la gran cantidad de espectadores que siguen apasionadamente el deporte

profesional, así como a la atención que reciben en los medios altercados tales como las invasiones de campo, la violencia o el vandalismo (Nicholson y Hoye, 2005). Sin embargo, cuando nos situamos en el contexto del deporte base, son los comportamientos e interacciones de los padres-espectadores los que se convierten en objeto de interés (ver Dorsch, Vierimaa y Plucinik, 2019). En estas competiciones, la mayoría de los espectadores que observan el encuentro son los padres de los jugadores (Shields et al., 2005).

Los progenitores pueden convertirse en generadores de experiencias desagradables y de aprendizajes indeseables en los infantes cuando se comportan de manera inadecuada (Jeanfreau, Holden y Esplin, 2020). Esto es, cuando se ven envueltos en situaciones de abuso verbal, abuso emocional y vandalismo al actuar como espectadores enloquecidos. También cuando protagonizan acciones tales como las invasiones del terreno de juego, las intimidaciones, las amenazas y la violencia física (Nicholson y Hoye, 2005).

La revisión de la literatura sobre el comportamiento parental en el fútbol base enseña que la mayoría de los estudios se han centrado en caracterizar la tipología de los comentarios emitidos por los padres cuando actúan como espectadores (Blom y Drane, 2008; Holt et al., 2008; Jeanes y Magee, 2011; Palou et al., 2019; Randall y McKenzie, 1987; Sánchez-Romero et al., 2020; Varney, 2020). Estas investigaciones muestran que, generalmente, los comentarios neutros y positivos predominan sobre los negativos. Randall y McKenzie (1987), por ejemplo, estudiaron el comportamiento verbal de 116 espectadores de fútbol base. Tras observar un total de 30 partidos, encontraron que el 20 % de los comentarios registrados eran positivos, el 6 % negativos y que un 74 % hacían referencia a instrucciones proporcionadas por los padres, lo que podría llegar a considerarse como negativo. En un estudio posterior, Kidman, McKenzie y McKenzie (1999) refirieron un porcentaje más elevado de comentarios negativos (45,4 %) que de positivos (45,3 %) y neutros (9,3 %) en los 33 partidos de fútbol base observados. Los investigadores destacaron, además, que el fútbol fue el deporte que mayores comentarios negativos acumuló de entre los siete analizados.

Ulteriormente, Holt et al. (2008) señalaron que las conductas de los padres en partidos de fútbol canadiense incluían desde comentarios de apoyo hasta comentarios de excesivo control sobre los hijos. Detectaron comentarios de ánimo durante el juego y feedback sobre su rendimiento, pero también diversidad de instrucciones y comentarios

despectivos. En este sentido, aproximadamente el 35 % de los comentarios emitidos por los padres representaron acciones de apoyo y ánimo, mientras que un 15 % de los comentarios hicieron referencia a comportamientos negativos hacia los niños. Ese mismo año, Blom y Drane (2008) estudiaron, mediante observaciones, la naturaleza de los comentarios realizados por 110 padres de diferentes deportes en edad escolar, entre ellos, el fútbol. Encontraron que un 31,3 % de estos fueron de refuerzo (considerados generalmente positivos), mientras que el 28,3 % fueron correctivos (considerados negativos). Siguiendo una metodología similar, en este caso en fútbol juvenil de élite, Jeanes y Magee (2011) observaron los comportamientos de 33 padres y completaron dichos resultados entrevistando a 18 de ellos. Concluyeron que el abuso verbal y las amenazas de violencia fueron constantes y regulares en el fútbol juvenil.

Recientemente, esta vez en el contexto nacional, Palou et al. (2019) han encontrado que casi el 21 % de los comentarios que los padres realizaban en la grada eran de carácter negativo, tales como "¡Eh, chaval! ¿Eres subnormal?", "¿Eres daltónico [árbitro]?, ¡Piensas que todos son rojos!", "Si no metes gol no tendrás cena esta noche" (p. 395). Sánchez-Romero et al. (2020), por su parte, han referido un menor porcentaje de comentarios inapropiados. Tras analizar los 18 024 comentarios producidos en 11 partidos de fútbol base, hallaron que el 36 % de estos eran positivos, el 52 % neutros y el 12 % negativos. Consideraron como comentarios negativos aquellos con carácter correctivo cuando hacían uso de un tono autoritario, los comentarios sarcásticos que ridiculizaban al receptor, las reprimendas a través de un lenguaje desagradable y los comentarios contradictorios que pudiesen llevar a la confusión a los jóvenes jugadores.

Emergen en una línea similar los resultados ofrecidos por Varney (2020) tras observar y analizar 4523 comentarios en 58 partidos de fútbol base en Arizona. El 48 % de los comentarios recabados por la investigadora fueron de elogio o con fines motivacionales, el 19 % se refirieron al desempeño de los jugadores y tuvieron como objeto mejorar el rendimiento y el comportamiento de los niños, el 32 % fueron instructivos (p. ej., cómo deberían haber hecho un pase) y opciones para mejorarlo, se refirieron, el 3 % fueron de carácter despectivo o controlador y, finalmente, un 1 % fue dirigido hacia los árbitros. Resalta de este estudio que la mayoría de los comentarios fueron emitidos por mujeres, que los hombres gritaban en mayor medida y que los entrenadores mostraron múltiples situaciones negativas, como, por ejemplo, las discusiones.

Por otra parte, distintas investigaciones han abordado el comportamiento parental desde una óptica diferente, bien centrandó su interés en las percepciones que los diferentes agentes (entrenadores, jugadores y otros padres) tienen sobre el comportamiento de los progenitores como espectadores o bien atendiendo a las percepciones de los padres sobre sus propias conductas. Shields et al. (2005), por ejemplo, reportaron a través de un enfoque cuantitativo que el 14 % de los padres había gritado al árbitro o discutido con él y que el 13 % admitieron haber criticado con enfado la forma que tenían sus propios hijos de jugar. Además, el 59 % de los padres y entrenadores se habían sentido avergonzados alguna vez por el comportamiento de algún espectador.

En esta misma línea, Walters et al. (2016) trataron de conocer las perspectivas de los árbitros y los entrenadores sobre los comportamientos de los padres-espectadores en diferentes deportes practicados por población en edad escolar (6-11 años). La mayoría de los participantes (60,3 %) mostraron preocupación por los mismos, especialmente los árbitros. En el caso concreto del fútbol, el 4,6 % de entrenadores y árbitros refirió observar frecuentemente comportamientos negativos por parte de los padres, el 24,4 % varias veces por temporada, el 30,2 % al menos una o dos veces por temporada, el 17,4 % una o dos veces en toda su vida y, finalmente, el 23,2 % afirmó no haber presenciado ningún comportamiento inapropiado por parte de los padres. Este alto porcentaje de personas que no han presenciado ningún comportamiento antideportivo va en línea con los resultados ofrecidos previamente por Carratalà et al. (2011), que encontraron que los comportamientos de los padres y su apoyo a los hijos eran considerados como positivos por entrenadores y jugadores, aunque no tanto así por los gestores. Sin embargo, como destacan Walters et al. (2016), existe una normalización de ciertos comportamientos antideportivos de los que en ocasiones únicamente se percatan los árbitros.

Junto con estas investigaciones, discurre en paralelo un grupo de trabajos que se han focalizado en los sentimientos de indignación e ira que se despiertan en los padres durante la competición deportiva. Goldstein e Iso-Ahola (2008) analizaron para ello 425 cuestionarios rellenos por padres de jugadores (8-16 años) de fútbol base. Refirieron que los episodios de ira aparecieron en gran parte por el desacuerdo con las decisiones del árbitro o por la obtención de resultados decepcionantes, desencadenando en malestar con el rendimiento de los propios hijos. Otros factores que contribuyeron a la ira fueron los rivales descorteses (6,8 %), los comentarios inapropiados (5,1 %), los entrenadores (4,7 %) y el juego sucio (3,3 %). Además, casi la mitad de los padres (47,5 %) afirmaron

que no acaecieron acontecimientos que les generasen enojo. El resto de los participantes informaron mostrar comportamientos de enojo que eran de naturaleza leve a moderada y de corta duración. Un año más tarde, Omli y LaVoi (2009) hallaron que ejercer el rol de entrenadores y gritar a los árbitros fueron los comportamientos más comunes entre los padres. Asimismo, gritar a los niños era un comportamiento verbal que ocurría con moderada frecuencia, especialmente a los propios hijos. Para estos autores, los actos mencionados suponen una tormenta perfecta para provocar una experiencia negativa en los infantes, al reducir su rendimiento deportivo y su bienestar. En un trabajo posterior, Omli y LaVoi (2012) encontraron que tales conductas de ira estaban motivadas por las percepciones de injusticia, indiferencia e incompetencia por parte de los árbitros, los entrenadores y otros espectadores.

En su conjunto, los estudios mencionados ponen de relieve que los espectadores realizan diversidad de conductas antideportivas en el fútbol base. Se trata de comportamientos que, por sus características, pueden ser percibidos con facilidad por árbitros, jugadores y otros agentes que se encuentren situados lejos de la grada (p. ej., los gritos a los infantes y las protestas insistentes al árbitro). Sin embargo, menos se sabe sobre aquellos comportamientos de los espectadores que se dan en la grada, pero que únicamente pueden avistarse si se está dentro de la misma (p. ej., las conversaciones mantenidas entre los espectadores sobre las decisiones del árbitro o las burlas en voz baja sobre otros agentes). Algunos autores han señalado, en otros deportes en edad escolar, que existen ciertos comportamientos negativos de los padres que tienden a ser obviados pero que, en realidad, son vitales por influir en el proceso de socialización de infantes y adolescentes. Se encuentran, entre ellos, el exceso de presión antes de la competición (Bois et al., 2009) o las conversaciones que tienen lugar una vez finalizado el partido (Elliot y Drummond, 2017a, 2017b). En relación con el fútbol base, los comentarios de los espectadores en la grada pueden condicionar la atmósfera moral que se genera en la misma, lo que puede conllevar, a su vez, la aparición posterior de conductas más graves. Investigar sobre estas cuestiones resulta vital para mejorar el conocimiento actual sobre la antideportividad de los espectadores (estudio 3 de esta tesis doctoral).

1.5.4. Agresión y violencia sobre los árbitros

Los árbitros son actualmente objeto constante de críticas y desprecio, principalmente por parte de espectadores y periodistas deportivos, así como víctimas de muchos incidentes de agresión (Cuskelly y Hoye, 2013; Deal et al., 2018; Guillén y Feltz, 2011). La agresión tiene un efecto negativo en los niveles de concentración y motivación de los árbitros y, consecuentemente, en su desempeño (Folkesson et al., 2002). Además, puede provocar angustia, agotamiento y conflictos, afectando a su bienestar (Anshel y Weinberg, 1999). De hecho, las agresiones, el miedo a ellas y las faltas de respeto siguen siendo las principales razones detrás del abandono de los árbitros en muchos países (Brackenridge, Pitchford y Wilson, 2011; Cleland, 2021; Dell, Gervis y Rhind, 2016; Giel y Breuer, 2020; Livingston et al., 2017; Rullang, Emrich y Pierdzioch, 2017; Webb et al., 2019).

Aunque los medios destacan casos de agresión y violencia a nivel profesional, los comportamientos más comunes de exclusión y discriminación en el deporte se dan a nivel aficionado, escolar y recreativo (Sánchez-Pato et al., 2007). Según la National Association of Sports Officials (2002), existe un aumento en el número de agresiones a los árbitros en el nivel aficionado de muchos deportes, mientras que casi han desaparecido en los niveles profesionales. El fútbol, en particular, exhibe los niveles más altos de conductas incivilizadas en las categorías no profesionales en comparación con las profesionales (Carton y Eric, 2010; Cruz et al., 2001). De hecho, es en el fútbol base donde los árbitros están menos protegidos (Cleland, 2021). En un estudio reciente sobre los incidentes disciplinarios, en el que se registraron diferentes tipos de agresiones físicas y verbales, los niveles más bajos de juego fueron los que mayor número de incidentes presentaron (Deal et al., 2018). Es necesario comprender, por tanto, que estos problemas no solo están vinculados a los hooligans, sino a un fenómeno incrustado entre la amplia variedad de grupos e instituciones que participan en la cultura del fútbol, como jugadores, entrenadores, árbitros, medios de comunicación y organizadores (Müller, van Zoonen y de Roode, 2007).

Los comportamientos agresivos y violentos emergen en el fútbol independientemente de lo que dicta la regulación y son considerados por los árbitros como parte de su rutina (Cleland, O'Gorman y Bond, 2015; González-Oya, 2007; Folkesson et al., 2002; Forbes, Edwards y Fleming, 2015; Louvet, 2011; Warner, Tingle y Kellet, 2013). Los árbitros de diferentes deportes, como fútbol, hockey, rugby y cricket, y en

diferentes continentes, sufren reacciones hostiles a sus decisiones (Ackery, Tator y Snider, 2012; Fields, Collins y Comstock, 2007; Kellett y Shilbury, 2007; Webb et al., 2019). En el caso particular del fútbol, los árbitros pueden experimentar amenazas y agresiones físicas y verbales de jugadores, entrenadores, padres y espectadores (Cleland et al., 2015; Cross, 1998; Folkesson et al., 2002; Friman, Nyberg y Norlander, 2004; González-Oya, 2007; Simmons, 2006; Voight, 2009). Según Friman, et al. (2004), estos ataques ocurren principalmente debido a la falta de conocimiento de las reglas por parte del público y la falta de compromiso por parte de los árbitros.

Se han identificado diferentes tipos de agresiones experimentadas por los árbitros de fútbol, tales como criticar, gritar, maldecir y difamar verbalmente, así como rodear a los árbitros y provocar agitación, aunque las manifestaciones de ira extrema hacia ellos parecen ser raras (Friman et al., 2004; Simmons, 2006). Folkesson et al. (2002) observaron que el 63,6 % de los árbitros de fútbol suecos habían sufrido agresión verbal al menos en una ocasión, ya sea por parte de jugadores, entrenadores, espectadores u otros. Este valor se acerca al 60 % señalado por Cleland, O'Gorman y Webb (2017) entre los árbitros ingleses. Las agresiones más frecuentes experimentadas por los árbitros canadienses fueron comentarios abusivos, seguidos de amenazas e intimidación (Deal et al, 2018).

Folkesson et al. (2002) también encontraron que los árbitros más jóvenes estaban más expuestos a incidentes de amenaza y agresión que los mayores, pero aquellos con experiencia en el arbitraje estaban expuestos a más incidentes de agresión que los árbitros con poca experiencia. Además, los árbitros pesimistas mostraron un menor grado de motivación, peor desempeño y mayores dificultades para hacer frente a estos comportamientos agresivos de los espectadores que los árbitros más optimistas.

La violencia hacia los árbitros también se ha observado por medio de agresiones físicas (empujar, patear y golpear), invasiones de campo, lanzamiento de objetos y el ataque a sus vehículos personales (Folkesson et al., 2002; González-Oya, 2007). Folkesson et al. (2002) informaron que el 15 % de los árbitros suecos experimentaron agresión física en al menos una ocasión, ya sea por parte de jugadores, entrenadores, aficionados y/u otros agentes. El porcentaje llegó al 19 % en los árbitros ingleses que fueron víctimas de agresiones físicas (Cleland et al., 2017). La conducta violenta deliberada y el contacto físico con los árbitros fueron, después de los comportamientos

verbales e intimidantes, los incidentes agresivos más frecuentes para los árbitros canadienses (Deal et al., 2018).

Junto con la información señalada, son relevantes los datos aportados por una minoría de estudios que han descrito la influencia que pueden tener aspectos como el género o la raza de los árbitros en las agresiones recibidas y su forma de afrontarlas. Entre los pocos estudios de género, Forbes et al. (2015) indicaron que las árbitras del Reino Unido soportaban una cultura de abuso más amplia en comparación con sus homólogos masculinos. Estos autores sugirieron que las árbitras no solo tuvieron que hacer frente a los insultos que los árbitros reciben habitualmente, sino que también tuvieron que enfrentarse a abusos sexistas. La normalización de las situaciones sexistas mediante la aceptación de estos comportamientos como ‘parte del juego’ fue la estrategia de afrontamiento utilizada por estos árbitros. Las experiencias de las árbitras canadienses en el fútbol también mostraron cómo confrontaron la discriminación sexual normalizada e internalizaron el sexismo al que se enfrentan (Reid y Dallaire, 2019). Según los estudios desarrollados en el baloncesto, las mujeres experimentan más agresiones sexistas que sus homólogos masculinos. Por ejemplo, Tingle, Warner y Sartore-Baldwin (2014) enfatizaron que más allá del abuso esperado de los espectadores fanáticos, las árbitras sufrieron un mayor abuso debido a su género, y la peor experiencia que sintieron fue la escasez de defensores y confidentes que les ayudaron a sobrellevar la situación. La autoetnografía de Schaeperkoetter (2017) sobre su experiencia como árbitra de baloncesto también mostró cómo utilizó la estrategia de ‘ignorar’ para gestionar los comentarios sexistas. Sin embargo, la investigación realizada por Wolfson y Neave (2007) con árbitros de fútbol ingleses no reveló diferencias en el proceso de afrontamiento debido a la edad, la experiencia o la educación. Los autores no buscaron diferencias significativas por género debido al bajo número de árbitras que participaron en su estudio, pero sugirieron la posibilidad de utilizar diferentes mecanismos de afrontamiento por género como hipótesis para futuros estudios.

Por otra parte, en lo que respecta a las agresiones racistas, la falta de estudios sobre cuestiones étnicas y raciales relacionadas con la agresión y el afrontamiento entre los árbitros de fútbol refleja, según Cleland y Cashmore (2014), la ideología ‘daltónica’ que domina la cultura del fútbol. Aunque para muchos los sucesos racistas sufridos por los árbitros pueden ser casos puntuales y triviales realizados por los grupos radicales en el fútbol profesional, y cuya importancia es exagerada por los medios, son advertibles en

realidad en partidos de fútbol de categorías inferiores (Fuente, 2019). Así, aunque el fútbol puede ser un instrumento perfecto para paliar el racismo e incluso “una celebración pacífica de la diferencia” (Durán y Jiménez, 2006, p. 69), en ocasiones es más bien promotor de dicho fenómeno (Mauro, 2016). Para Cleland (2015), el racismo, junto a otros aspectos como el patriotismo, la identidad y la religión sigue teniendo un papel protagonista en la cultura del fútbol mundial.

Las investigaciones citadas reflejan la posición de vulnerabilidad en la que se encuentran los árbitros de fútbol, así como la falta de conocimiento existente sobre sus experiencias de agresión, violencia y afrontamiento, tanto en el contexto nacional como en el internacional. Aunque en la Comunidad Valenciana se ha realizado una tesis doctoral sobre los comportamientos agresivos dirigidos hacia los colegiados (Fuente, 2019), no parecen haberse explorado sus experiencias ni sus estrategias de afrontamiento. Los estudios llevados a cabo con árbitros valencianos se han centrado en otras temáticas, como la propuesta de programas de mediación psicológica (Cantón et al., 2011) o la evaluación de su condición física (Albaladejo y Cejuela, 2020). Esta tesis doctoral pretende responder al vacío de conocimiento mencionado a través del estudio 4.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Los cinco estudios que conforman esta tesis doctoral emergen del proyecto de investigación citado previamente, que fue diseñado en dos fases. En la primera fase se pretendía analizar el sistema de competición de los diferentes deportes en edad escolar de la Comunidad Valenciana, recopilando para ello aspectos negativos de los diversos agentes implicados. En la segunda fase, basada en la fundamentación precedente, se pretendía elaborar una propuesta de transformación del sistema de competición.

La presente tesis doctoral se enmarcó en la primera fase del proyecto con el objeto de evaluar la antideportividad en el fútbol base. Las personas que lean este trabajo pueden obtener, de esta manera, una visión holística y actual sobre algunos de los aspectos más controvertidos de este deporte practicado en categorías menores. Para alcanzar el objetivo mencionado, se combinaron diferentes enfoques metodológicos. En los dos primeros estudios, que se centran en las conductas antisociales de jugadores y entrenadores, se emplea una metodología cuantitativa. En el resto de los estudios, que se focalizan en los espectadores y en los árbitros, se opta por una metodología cualitativa (Figura 4).

Figura 4

Estudios de la tesis en función del diseño



2.1. Objetivos

El marco teórico expuesto pone de manifiesto que el fútbol base cuenta con una serie de particularidades que le confieren un especial interés para ser objeto de estudio. Como se exponía previamente, las altas tasas de participación en este deporte conllevan que los ayuntamientos y fundaciones deportivas deleguen los aspectos organizacionales en la FFCV. Este hecho explica que el fútbol base sufra un cierto alejamiento de los objetivos y principios que vertebran el deporte en edad escolar, observándose, consecuentemente, un predominio de los valores y la lógica más competitiva del deporte. En este contexto puede presentarse un énfasis desproporcionado hacia la victoria; desembocando, en ocasiones, en la aparición de diversos comportamientos antideportivos que enturbian el proceso educativo. Por todo ello, se necesita describir y analizar el tipo de conductas antideportivas de los distintos agentes implicados en el deporte del fútbol base: jugadores, entrenadores, espectadores y otros agentes (Sáenz et al., 2019). Sin embargo, hasta donde llega nuestro conocimiento, no parecen existir trabajos en la Comunidad Valenciana que evalúen la antideportividad integrando a los diferentes agentes protagonistas. Profundizar en el conocimiento empírico de este fenómeno, identificando los aspectos más problemáticos de la competición deportiva, es vital para presentar intervenciones orientadas a la mejora del clima de esos acontecimientos competitivos en el fútbol base.

Con la descripción de la situación, el objetivo general de la presente tesis doctoral es identificar y analizar los comportamientos antideportivos en los que se ven implicados los agentes de la competición de fútbol base de la Comunidad Valenciana. Para alcanzar dicho objetivo se presentan cinco estudios, que atienden a cada uno de estos agentes: 1) el primer estudio se ocupa de analizar las sanciones disciplinarias recibidas por los jugadores; 2) el segundo estudio se centra en analizar las sanciones disciplinarias recibidas por los entrenadores; 3) el tercer estudio pretende identificar los comportamientos y comentarios negativos de los espectadores; 4) el cuarto estudio busca conocer las experiencias de agresión, violencia y afrontamiento de un grupo de árbitros de fútbol; y 5) el quinto estudio explora los pensamientos de los árbitros sobre el carácter educativo del fútbol base y su posible rol en el juego. Cada uno de estos estudios especifica objetivos particulares, los cuales se exponen a continuación.

2.1.1. Estudio 1: las sanciones a los jugadores

Los objetivos específicos del estudio 1, y los dos primeros de la tesis, son los siguientes:

1. Determinar el número de sanciones recibidas por los jugadores de fútbol base de la Comunidad Valenciana y su variabilidad según categoría sexual (masculino o femenino), modalidad de fútbol (a 8 o a 11), categoría de edad (prebenjamín, benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil), gravedad de la sanción (leve o grave) y temporada (2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019).
2. Conocer los motivos más frecuentes de sanción de dichos jugadores.

2.1.2. Estudio 2: las sanciones a los entrenadores

Los objetivos específicos del estudio 2, y el tercero y cuarto de esta tesis, son:

3. Determinar el número de sanciones recibidas por los entrenadores de fútbol base de la Comunidad Valenciana y su variabilidad según categoría sexual (masculino o femenino), modalidad de fútbol (a 8 o a 11), categoría de edad (prebenjamín, benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil), gravedad de la sanción (leve o grave) y la temporada (de la 2014-2015 hasta la 2018-2019).
4. Conocer los motivos más frecuentes de sanción de dichos entrenadores.

2.1.3. Estudio 3: los comportamientos negativos de los espectadores

Los objetivos específicos del estudio 3, y el quinto y sexto de esta tesis, son:

5. Detectar los comportamientos y comentarios negativos realizados por los espectadores dentro de la grada deportiva y que únicamente pueden ser observados y escuchados si se está presente en la misma.
6. Describir las reacciones que los espectadores tienen ante los comportamientos negativos de otros agentes deportivos.

2.1.4. Estudio 4: las experiencias de agresión, violencia y afrontamiento de los árbitros

Los objetivos específicos del estudio 3, y el séptimo y octavo de la tesis, son los siguientes:

7. Averiguar los tipos de agresión y violencia experimentados por un grupo de ocho árbitros de la Comunidad Valenciana, así como las características personales y contextuales implicadas en dichas experiencias.

8. Examinar las estrategias de afrontamiento que este grupo de árbitros utiliza para manejar las agresiones y la violencia.

2.1.5. Estudio 5: el pensamiento de los árbitros sobre el carácter educativo del fútbol base y su rol en el juego

Los objetivos específicos del estudio 5, y los dos últimos de la tesis, son:

9. Explorar los pensamientos de un grupo de árbitros acerca del supuesto carácter educativo del fútbol base.

10. Conocer el pensamiento de estos árbitros sobre su posible rol como educadores cuando arbitran.

2.2. Métodos y materiales

2.2.1. Diseño

El diseño de una investigación es un plan de acción riguroso, sistematizado y meticulosamente organizado que detalla, de manera específica, cómo se van a responder las preguntas de investigación que son objeto de estudio (Durrheim, 2007; Edmonds y Kennedy, 2017). El uso de diferentes perspectivas metodológicas dentro de una disciplina académica permite generar nuevo conocimiento, facilitando su progreso y desarrollo (Skinner, Edwards y Smith, 2020). En el caso que nos ocupa, el abordaje de una tesis doctoral que cuenta con paradigmas, métodos y procedimientos de investigación diversos permite ahondar en mayor medida en el objetivo de estudio. Para facilitar el entendimiento del diseño utilizado, se presenta atendiendo a cada uno de los estudios que forman parte de este trabajo.

2.2.1.1. Diseño cuantitativo: estudios 1 y 2.

Los dos primeros trabajos de esta tesis son estudios cuantitativos no experimentales con fines descriptivos y de comparación a través del análisis documental. El diseño de ambos estudios se caracteriza por su fuerte estructuración, propia de la investigación cuantitativa (Grønmo, 2020). Al tratarse de estudios no experimentales, no se tiene un control directo sobre las variables independientes, dado que sus

manifestaciones ya se han producido. Es decir, que las variables de interés no se controlan mediante la manipulación, inclusión, exclusión o asignación de grupo. El control se obtiene través de diferentes procedimientos estadísticos. Este tipo de diseño es útil para explicar o predecir relaciones o para describir y medir el grado de asociación (relación) entre variables (Edmonds y Kennedy, 2017). En los estudios 1 y 2, concretamente, la aplicación de este diseño permitirá conocer la influencia de determinadas variables independientes o explicativas (categoría sexual [masculino o femenino], modalidad de fútbol [8 vs 11], categoría de edad [prebenjamín, benjamín, alevín, infantil, cadete, juvenil], gravedad de la sanción [leve o grave] y la temporada [2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019]) sobre la variable dependiente (las sanciones recibidas por los jugadores en el estudio 1 y las sanciones recibidas por los entrenadores en el estudio 2).

A nivel epistemológico, ambos estudios se enmarcan en el paradigma positivista. El positivismo defiende que el conocimiento científico es un conocimiento probado y, por lo tanto, las teorías derivan de manera sistemática y rigurosa de la observación y la experimentación. La busquemos o no, la realidad existe, pero es tarea de los investigadores revelar su existencia (Bruce, Pope y Stanistreet, 2018). Una de las características de la investigación positivista reside en que se adopta una distancia objetiva de los fenómenos, asegurando que la descripción de la investigación no se vea distorsionada por la emoción o el sesgo personal. En los estudios 1 y 2, los datos obtenidos representarán información objetiva sobre las sanciones recibidas por los jugadores y entrenadores de fútbol base de la Comunidad Valenciana. Estos hechos serán medibles y traducibles a términos numéricos y, por tanto, analizables a través de pruebas estadísticas de naturaleza cuantitativa.

2.2.1.2. Diseño cualitativo: estudios 3, 4 y 5.

Los estudios 3, 4 y 5 de esta tesis doctoral tienen un diseño cualitativo de carácter exploratorio. El tercer trabajo de esta tesis es un estudio observacional complementado con entrevistas, mientras que el cuarto y el quinto son estudios cualitativos basados en entrevistas. Aunque el diseño de una investigación cualitativa no tiende a ser tan llamativo como el de una investigación cuantitativa, también requiere una buena planificación y la toma de decisiones en relación con aspectos como la pregunta de investigación, el muestreo o la posible transferibilidad de los datos (Flick, 2015). La investigación cualitativa adopta un enfoque naturalista para comprender, describir e interpretar los

fenómenos en un contexto concreto (Denzin y Lincoln, 2017; Edmonds y Kennedy, 2017). Representa una forma de recoger y analizar los datos que se focaliza en el entendimiento y que enfatiza el significado que las personas dan a sus experiencias (Edmonds y Kennedy, 2017; Jones, Brown y Holloway, 2012).

Para los investigadores cualitativos, las personas y la sociedad en la que estas cohabitan son complejas. Esto implica, según Smith y Caddick (2012), que a la hora de diseñar un estudio debe huirse de los protocolos rígidos y predefinidos, optando en su lugar por diseños flexibles en relación con la selección de informantes, la recogida de datos y su posterior análisis. En la presente tesis doctoral, los diferentes componentes del diseño de cada investigación han sido flexibles y han estado abiertos a revisión durante su desarrollo (Maxwell, 2019). Por exponer algunos ejemplos, puede notarse, en primer lugar, que en el estudio 3 se decidió durante la propia recogida de datos que era provechoso complementar los datos recabados mediante observaciones con entrevistas. Además, aunque se había elaborado una planilla de observación *ad hoc* como parte del proyecto inicial, durante las primeras observaciones se decidió prescindir de esta herramienta para optar por un enfoque que atendiese mejor a los objetivos de la investigación. Igualmente, en los estudios 4 y 5, las entrevistas eran semiestructuradas y, por tanto, daban pie a la generación de nuevas preguntas para responder a las cuestiones objeto de estudio. En esta línea, la selección de informantes no estuvo estrictamente predefinida, sino que tras cada entrevista se transmitió a las personas participantes que podían invitar a otras personas a colaborar, lo que flexibilizaba dicha selección.

A nivel epistemológico, se profundiza en los datos desde un paradigma interpretativo (Tracy, 2020). Esto servirá, por un lado, para hacer visibles ciertos comportamientos negativos que los espectadores manifiestan en la grada y que únicamente pueden observarse si se está presente en ella (estudio 3). Por otro lado, permitirá entender y dar significado a las experiencias de agresión, violencia y afrontamiento (estudio 4) de un colectivo arbitral de la Comunidad Valenciana, así como a sus pensamientos sobre el posible carácter educativo del fútbol base (estudio 5).

2.2.2. Muestra

A continuación, se presentan las principales características de la muestra, vinculándolas a cada una de las investigaciones de esta tesis.

2.2.2.1. Muestra de los estudios 1 y 2.

La muestra de los dos primeros estudios comprendió un total de 1401 competiciones, 20 386 equipos y 275 844 partidos de fútbol base, que se disputaron desde la temporada 2014-2015 hasta la 2018-2019 en la Comunidad Valenciana (Tabla 6). La mayoría de las competiciones (N = 1372) y equipos (N = 20 073) fueron de fútbol masculino, habiendo una menor cantidad de ligas (N = 29) y equipos (N = 313) femeninos. Hubo una mayor presencia de equipos de fútbol 8 (N = 11 529) que de fútbol 11 (N = 8857). Se vieron implicados en el juego un total estimado de 20 386 entrenadores y una cantidad aproximada de 291 589 deportistas (fútbol 8 = 149 877; fútbol 11 = 141 712).

Tabla 6

Descripción de la muestra

Fútbol base	Categoría	Ligas	Equipos	Partidos	Jugadores	Entrenadores		
2014 / 2015	F8	♀ Prebenjamín	38	543	7130	7059	543	
		♀ Benjamín	63	851	10 730	11 063	851	
		♀ Alevín	67	921	11 858	11 973	921	
	♂ A+B	2	18	135	234	18		
	2015 / 2016	F11	♀ Infantil	43	634	8745	10 144	634
			♀ Cadete	38	549	7437	8784	549
♀ Juvenil			29	465	6952	7440	465	
♂ C+I		2	16	114	256	16		
Total			282	3997	53 101	56 953	3997	
2015 / 2016	F8	♀ Prebenjamín	38	544	7192	7072	544	
		♀ Benjamín	59	849	11 307	11 037	849	
		♀ Alevín	66	949	12 597	12 337	949	
	♂ A+B	3	24	204	312	24		
	2016 / 2017	F11	♀ Infantil	44	646	8825	10 336	646
			♀ Cadete	38	570	7979	9120	570
♀ Juvenil			32	504	7321	8064	504	
♂ C+I		2	26	312	416	26		
Total		282	4112	55 737	58 694	4112		
2016 / 2017	F8	♀ Prebenjamín	30	408	5056	5304	408	
		♀ Benjamín	51	735	9758	9555	735	
		♀ Alevín	56	806	10 803	10 478	806	
	♂ A+B	3	32	312	416	32		
	2017	F11	♀ Infantil	44	672	9591	10 752	672
			♀ Cadete	37	570	8121	9120	570
♀ Juvenil			30	489	7377	7824	489	
♂ C+I		2	26	312	416	26		
Total		253	3738	51 330	53 865	3738		

2017 / 2018	F8	♀	Prebenjamín	35	489	6252	6357	489	
			Benjamín	64	894	11 479	11 622	894	
			Alevín	68	974	12 959	12 662	974	
		♂	A+B	4	41	363	533	41	
	F11		♀	Infantil	47	699	9722	11 184	699
				Cadete	38	578	7944	9248	578
		Juvenil		30	505	7789	8080	505	
		♂	C+I	3	37	458	592	37	
	Total			289	4217	56 966	60 278	4217	
	2018 / 2019	F8	♀	Prebenjamín	37	497	6061	6461	497
Benjamín				62	877	11 426	11 401	877	
Alevín				71	1029	13 853	13 377	1029	
		♂	A+B	4	48	530	624	48	
F11			♀	Infantil	47	724	10 289	11 584	724
				Cadete	39	608	8813	9728	608
		Juvenil		31	494	7268	7904	494	
		♂	C+I	4	45	470	720	45	
Total			295	4322	58 710	61 799	4322		
Total absoluto			1401	20 386	275 844	291 589	20 386		

Nota. F8 y F11 = fútbol 8 y fútbol 11; A+B = alevín/benjamín femenino; C+I = cadete/infantil femenino

2.2.2.2. Participantes y procedimiento de selección en el estudio 3

En el tercer estudio de esta tesis debe diferenciarse entre dos tipos de participantes. Por un lado, la de los espectadores y partidos (observados) y, por el otro, la que estuvo compuesta por una variedad de personas (entrevistadas) que ejercían diferentes roles en las competiciones o en las instalaciones deportivas en las que se realizó el trabajo de campo. Se atendió a los comportamientos y comentarios del público local y visitante en un total de 26 encuentros de fútbol masculino, 13 de fútbol 8 y 13 de fútbol 11, lo que implicó 52 grupos diferentes de aficionados. Se incluyeron espectadores presentes en partidos desde las categorías benjamín (8-9 años) hasta la juvenil (16-18 años). Los aficionados pertenecían a equipos de diferentes zonas, tanto de la periferia de la ciudad como de equipos más céntricos.

Los espectadores y partidos objeto de estudio fueron elegidos por conveniencia, atendiendo principalmente a las preguntas de investigación y la disponibilidad de recursos (Hesse-Biber y Leavy, 2006; Robinson, 2014). Así, aunque los partidos se seleccionaron teniendo en cuenta la disponibilidad horaria del observador y la proximidad geográfica de las instalaciones deportivas donde se encontraban los aficionados, la experiencia previa del doctorando como árbitro, entrenador, preparador físico, delegado y espectador

en el deporte del fútbol fue también determinante en la selección de partidos; en tanto en cuanto fueron considerados provechosos para dar respuesta a las preguntas de investigación. La experiencia señalada, principalmente como árbitro, fue especialmente relevante en este sentido. En primer lugar, porque el desempeño arbitral supone cierta movilidad geográfica, que permite el conocimiento de numerosos clubs e instalaciones deportivas y, consecuentemente, de sus espectadores. Y, en segundo lugar, porque se aprovecharon las experiencias previas de agresión y violencia en determinados campos, tanto propias como de otros excompañeros árbitros, para la selección de aficionados presentes en partidos en los que se intuía que podían presentarse situaciones conflictivas.

La mayoría de los espectadores eran varones, en concreto, los padres y abuelos de los jugadores, que fueron identificados por aspectos como la edad y los comentarios realizados. Además de las madres, podía vislumbrarse también la presencia de jugadores y entrenadores de otras categorías y, de manera inusual, otros espectadores casuales no identificados. En la totalidad de los partidos había otros niños presentes en la grada, siendo algunos de ellos hermanos de los jugadores, mientras que otros no pudieron ser reconocidos a través de los comentarios escuchados. Contrariamente a los procedimientos de otros trabajos (p. ej., Bowker et al., 2009), se consideraron para su estudio los comentarios emitidos por los infantes. Según Christensen y James (2000), los niños son actores sociales competentes y útiles como sujetos de investigación. Sus voces son tan importantes como las de aquellos que permiten que lleven a cabo su práctica deportiva, es decir, los adultos (Eliasson, 2015; O’Gorman y Greenough, 2016). En el presente estudio se tuvieron en cuenta sus comentarios por estar interconectados con las reacciones e interacciones de sus progenitores.

Por otra parte, como se mencionaba anteriormente, se seleccionaron diversidad de personas que ejercían diferentes funciones en el entorno deportivo donde se realizó el estudio (N = 7). Incluyó una variedad de árbitros de fútbol base (N = 3), delegados de campo (N = 1) y trabajadores presentes en las instalaciones deportivas municipales (N = 3), entre los que se encontraban dos recepcionistas y un vigilante de seguridad (Tabla 7).

Tabla 7
Características principales de las personas entrevistadas

	Sexo	Edad	Nacionalidad	Rol
Rafael	Hombre	27	Española	Árbitro de fútbol base
Antonio	Hombre	48	Española	Vigilante de seguridad de una instalación deportiva municipal
Pablo	Hombre	23	Española	Árbitro de fútbol base
Pedro	Hombre	21	Española	Árbitro de fútbol base
Anna	Mujer	-	Española	Recepcionista de una instalación deportiva municipal
María Isabel	Mujer	-	Española	Recepcionista de una instalación deportiva municipal
Juan Miguel	Hombre	43	Española	Delegado de campo (categoría alevín)

Nota. Los nombres de las personas participantes se han sustituido por seudónimos.

2.2.2.3. Participantes en los estudios 4 y 5.

Para los estudios 4 y 5, basados en entrevistas semiestructuradas, se seleccionaron ocho árbitros de fútbol de la Comunidad Valenciana. Se siguió un procedimiento de selección intencionado, que atendía a una diversidad sustancial (Hays y McKibben, 2021; Polkinghorne, 2005). Se buscaba con ello explorar ampliamente la heterogeneidad de las experiencias (estudio 4) y pensamientos (estudio 5) de los participantes. De esta manera, formaron parte del estudio personas de diferentes sexos y etnias, que habían arbitrado en diversidad de categorías de juego y que contaban con diferentes años de experiencia.

Concretamente, participaron en ambos estudios cuatro hombres y cuatro mujeres, con edades comprendidas entre los 19 y los 34 años y con una experiencia arbitral que rondaba entre los 2 y los 17 años. Los ocho árbitros procedían de diferentes categorías de fútbol, tanto de fútbol base como de fútbol profesional. Todos ellos tenían experiencia en

el fútbol base y en competiciones de fútbol masculino y femenino. Dos árbitros tenían experiencia únicamente en competiciones de fútbol base (hasta la categoría juvenil), mientras que el resto había ascendido a categorías superiores de fútbol amateur (mayores de 18 años) o profesional. Arbitraron en diferentes categorías al mismo tiempo. Seis de ellos eran de nacionalidad española y dos de nacionalidad marroquí (Tabla 8).

Tabla 8

Características principales de las personas participantes

	Sexo	Edad	Nacionalidad	Experiencia		Nivel más alto arbitrado
				Años	Categorías	
Trini	Mujer	21	Española	8	Fútbol base y amateur	2º Regional Amateur Masculina
Leyre	Mujer	19	Española	7	Fútbol base, amateur y profesional femenino	1ª División Femenina
Clarke	Hombre	22	Marroquí	4	Fútbol base y amateur	2º Regional Amateur Masculina
Omar	Hombre	23	Marroquí	3	Fútbol base y amateur	2º Regional Amateur Masculina
Javier	Hombre	34	Española	17	Fútbol base, amateur y profesional masculino	1ª División Masculina (4º árbitro)
Lola	Mujer	23	Española	5	Fútbol base, amateur y profesional femenino	2ª División Femenina
Santiago	Hombre	20	Española	3	Fútbol base	2ª Regional Masculina
Jane	Mujer	22	Española	2	Fútbol base	2ª Regional Masculina

Nota. Los nombres de las personas participantes se han sustituido por seudónimos.

El número de participantes se ajustó a los diferentes tipos de investigaciones y propuestas cualitativas existentes en la literatura. Según Robinson (2014), los estudios basados en entrevistas con un objetivo ideográfico utilizan un rango de 3-16 participantes, siendo las investigaciones narrativas y de historia de vida las que tienen un número menor (p. ej., Carless y Sparkes, 2008; Newman et al., 2016). En lo que respecta a los estudios 3 y 4 de esta tesis, la selección final de participantes estaba intrínsecamente justificada para cumplir con sus objetivos de carácter exploratorio, ya sea sobre agresión, violencia

y afrontamiento (estudio 3) o sobre el pensamiento de los árbitros acerca del carácter educativo del fútbol base (estudio 4). Se consideró que ocho participantes eran suficientes para lograr la diversidad de informantes y cumplir con el análisis temático utilizado, como se puede observar en otros estudios cualitativos recientes (p. ej., Devís-Devís et al, 2018; McHugh et al., 2017).

2.2.3. Instrumento

Los instrumentos utilizados para la obtención de los datos han sido los listados de sancionados del Comité de Competición de la FFCV, las entrevistas y las observaciones. A continuación, se explican con mayor detalle, vinculándolos a los cinco estudios de esta tesis.

2.2.3.1. Los listados de sancionados del Comité de Competición: estudios 1 y 2.

Los listados de sancionados del Comité de Competición de la FFCV son un recurso valioso para el estudio de la antideportividad. Recogen aquellas sanciones que, generalmente, derivan de las tarjetas registradas por el colectivo arbitral en las actas de los partidos y que suponen, como mínimo, un partido de suspensión para jugadores o entrenadores. Es decir, que son aquellas que provienen de las tarjetas rojas directas, de las dobles amonestaciones durante un partido o de la acumulación de tarjetas amarillas a lo largo de varias jornadas. En un sentido estricto, no se trata de un instrumento de recogida de datos utilizado por el investigador, sino que la información ha sido recabada previamente por un agente normativo (la FFCV) y es explotada por el investigador a través de un proceso de minería de datos, cuyas características se explican en el apartado de análisis de datos correspondiente.

Las sanciones proporcionan estadísticas descriptivas que permiten conocer los motivos y la frecuencia con la que jugadores y entrenadores protagonizan comportamientos en los que se transgrede la reglamentación deportiva (Olmedilla et al., 2010). Si bien los juicios de los árbitros son subjetivos y pueden verse condicionados por diversidad de factores, como el ruido (Balmer et al., 2007), la presencia de público en la grada (Wunderlich et al., 2021), la presión social (Scoppa, 2021), la experiencia (Dawson, 2012) y la tecnología (Spitz et al., 2021), parece ser la figura deportiva que muestra un mayor rigor evaluativo; posiblemente por su mejor interpretación de las normas de juego (Teipel, Gerisch y Busse, 1983).

Según Deal et al. (2017), los estudios que han utilizado las actas e informes arbitrales como fuente de recogida de datos se han focalizado eminentemente en el deporte de élite. Sin embargo, su uso para el estudio de los comportamientos antideportivos en el fútbol base se está extendiendo en los últimos años (Deal et al., 2017; González-Oya, 2007; Jeanes et al., 2018; Lozano et al., 2000; Montes y Márquez, 2007; Olmedilla et al., 2009, 2011). En el caso que nos ocupa, se utilizan los listados de las sanciones, impuestas a jugadores y entrenadores de ligas masculinas y femeninas, por parte del Comité de Competición de la FFCV desde la temporada 2014-2015 hasta la 2018-2019.

2.2.3.2. Observaciones naturalistas no participantes: estudio 3.

La observación va unida inextricablemente al aprendizaje humano. Es una de las piedras angulares del conocimiento, en general, y de la investigación sociológica, en particular (Álvarez-Gayou, 2003). La metodología observacional permite estudiar determinados comportamientos que se dan de manera espontánea en un entorno natural (Anguera et al., 2017, 2020). A través de este tipo de métodos pueden registrarse características de las personas participantes que difícilmente podrían alcanzarse de otra manera, al darse por sentadas o considerarse irrelevantes por estas. Asimismo, pueden obtenerse datos sobre lo que las personas dicen que hacen, pero también sobre lo que realmente hacen (Anguera et al., 2020; Smith y Caddick, 2012).

Dichas particularidades adquieren especial relevancia en el estudio del comportamiento de los espectadores. Estos podrían obviar ciertos aspectos a través de otros instrumentos de recogida de datos (p. ej., las entrevistas), fruto de la normalización de determinadas conductas en la grada. Como señalan Kirker, Tenenbaum y Mattson (2000), “la observación del comportamiento en tiempo real y en el contexto en el cual se producen aporta las mejores oportunidades para la comprensión de la dinámica del comportamiento agresivo en el deporte” (p. 376). La observación de los comportamientos de los espectadores permite, en el caso que nos ocupa, evitar las definiciones individuales de estos agentes en relación con el problema objeto de estudio, así como los sesgos derivados de su estado de ánimo y las expectativas generadas sobre la intervención (Prescott et al., 2000).

En el presente trabajo se optó por observaciones naturalistas no participantes. Fueron naturalistas porque se realizaron en su entorno natural (la grada), sin producirse

manipulación alguna de variables (Roberts, Spink y Pemberton, 1999). Las personas que eran objeto de estudio desconocían que estaban siendo observadas, lo que evitaba que se produjeran cambios en su comportamiento, permitiendo, consecuentemente, la obtención de conocimiento puro sobre el fenómeno estudiado (Johnson, 2017). Y fueron no participantes (Lashley, 2017) porque, aunque se contactó puntualmente con diferentes personas presentes en los partidos, no se interactuó con ellas mientras se realizaban las observaciones. El enfoque naturalista ha sido adoptado también por otras investigaciones previas acerca del comportamiento de los espectadores en deportes en edad escolar (p. ej., Bowker et al., 2009; Holt et al., 2008).

Para el registro de observaciones y pensamientos se utilizaron únicamente las notas de campo escritas (Sparkes y Smith, 2014). Aunque en un primer momento se recurrió al cuaderno de campo para realizar anotaciones, posteriormente se consideró más pertinente utilizar el teléfono móvil. En primer lugar, porque suponía una mayor discreción en la recogida de datos. Algunos autores han señalado que la presencia de ciertos dispositivos de grabación puede cohibir los comportamientos de los padres en la grada (p. ej., Dorsch et al., 2016). En este caso, realizar anotaciones en una libreta podía generar confusión e incomodidad en las personas cercanas al observador. En segundo lugar, porque permitía registrar la información en formato digital, facilitando el almacenamiento y su posterior análisis en el ordenador. En tercer y último lugar, porque la toma de notas resultó más cómoda de esta manera. Las notas de campo fueron utilizadas para describir narrativamente los hechos sucedidos. Aunque permitieron cuantificar, de manera indirecta y subjetiva, aquellas situaciones negativas que se repetían con frecuencia, no se realizó un conteo sistemático y exhaustivo de las mismas. Además, contrariamente a lo realizado en otros estudios, no se emplearon instrumentos de grabación de vídeo (p. ej., O’Gorman, y Greenough, 2016).

Junto con las notas tomadas, se utilizó el cronómetro de un reloj, que sirvió para contextualizar el minuto de partido en el que se sucedían los diferentes hechos capturados. Asimismo, como se ha comentado previamente, se consideró interesante enriquecer el conocimiento generado a partir de las observaciones con entrevistas informales. En el próximo apartado se profundiza en las características y uso de dicho instrumento.

2.2.3.3. Las entrevistas informales y las semiestructuradas: estudios 3, 4 y 5.

La entrevista es uno de los métodos cualitativos de recolección de datos más empleados en las ciencias del deporte (Smith y Caddick, 2012; Smith y Sparkes, 2016). Es una conversación específica entre dos o más personas, en la que la persona que entrevista y la persona entrevistada, a través de sus interacciones, generan conocimiento (Brinkmann y Kvale, 2018). En esta conversación activa, las personas participantes cuentan y detallan historias, percepciones, experiencias, sentimientos, emociones y comportamientos en relación con las preguntas de investigación (Smith y Sparkes, 2016). Aunque depende del tipo de entrevista, puede definirse como una herramienta apropiada para conocer ‘el porqué’ y ‘el cómo’ de un fenómeno social (Skinner, Edwards y Smith, 2020). En la presente tesis, se han empleado las entrevistas informales (estudio 2) y las entrevistas semiestructuradas (estudios 3 y 4) para la recolección de datos.

En el estudio 3 se realizaron entrevistas informales para complementar la información recabada a través de las observaciones realizadas. Como señala Tracy (2020), las entrevistas son un recurso adecuado para fortalecer los datos recogidos a través de otros instrumentos de investigación. Además de verificar lo observado y poner a prueba las interpretaciones de lo ocurrido, permiten una ampliación de los datos. Concretamente, entrevistar a los diferentes agentes permitía indagar en aquellas situaciones abusivas, desconcertantes e inesperadas observadas en el campo de juego. Esta función reforzadora que ejercían las entrevistas, junto con la negativa de algunas de las personas participantes a colaborar mediante otro formato de entrevista de naturaleza más formal, justificó la elección de las entrevistas informales. Este tipo de entrevistas se asemejan a las conversaciones casuales que se dan entre conocidos, pero con la diferencia que el entrevistador realiza más preguntas de las que haría en una conversación normal y que redirige el diálogo hacia las preguntas de investigación (DeWalt y DeWalt, 2011). Como muestran los siguientes ejemplos, las preguntas planteadas variaron en función del agente entrevistado y de lo observado en cada momento:

1. Árbitro de fútbol base. Estaba ubicado en la grada, observando el mismo partido que el investigador momentos previos a arbitrar su partido. Ejemplos de preguntas: He visto que antes estabas viendo el partido desde la grada. Cuando actúas como espectador, ¿estás pendiente de lo que los aficionados le dicen al árbitro o de lo que se dice de él?; además de los insultos que se

escuchan, ¿qué comentarios negativos oyes por parte de los padres que solo puedas escuchar en la grada?; ¿te molestan?

2. Delegado de campo. Presenció en directo cómo expulsaban a un jugador, cómo este insultaba al árbitro y realizaba diferentes actos vandálicos, así como las reacciones inmediatamente posteriores de padres y entrenadores. Realizó comentarios de desaprobación y decepción en voz alta mientras miraba al investigador y a los jugadores de su equipo. Ejemplos de preguntas: ¿Qué opinas sobre lo que acabas de presenciar?; ¿por qué crees que los padres han reaccionado así?; ¿lo ves justificado?
3. Encargado de seguridad. Estaba presente en un partido conflictivo. Ejemplos de preguntas: ¿Todos los días observas conflictos?; ¿cómo se suelen portar los padres?; ¿te dan mucho trabajo?
4. Recepcionista. Trabajaba en una instalación municipal donde ocurrían altercados violentos con relativa frecuencia. Ejemplos de preguntas: ¿Suele venir mucho a la policía por aquí?; ¿quiénes crees que generan más conflictos?

Por otra parte, para los estudios 4 y 5 se optó por las entrevistas semiestructuradas. En este tipo de entrevistas el investigador utiliza un guion preparado previamente con las preguntas que se van a realizar, así como el orden previsto que puede cambiar con el desarrollo de las mismas. No se trata de preguntas cerradas con respuestas muy breves o que se responden con un simple sí o no, sino que están diseñadas para fomentar descripciones ricas y detalladas (Smith y Caddick, 2012; Smith y Sparkes, 2016; Tracy, 2020). Para esta investigación se elaboró un guion de entrevista que puede verse completo en el Anexo 1, el cual servía de apoyo durante el proceso de interacción con las personas entrevistadas. Las preguntas fueron agrupadas en cinco bloques principales, que se detallan a continuación:

0. Información y preguntas previas a la grabación de las entrevistas. Se informó a las personas participantes de los objetivos que perseguía la investigación y se expusieron los motivos por los que habían sido escogidos como informantes. Además, se explicaron los aspectos éticos, haciendo hincapié en la confidencialidad y el anonimato. Posteriormente, se solicitó su consentimiento para utilizar una grabadora de voz que registrará toda la información de las conversaciones.

1. Preguntas generales e introductorias. 1a) Antecedentes deportivos y arbitrales: se desarrollaron preguntas dirigidas a conocer el historial deportivo de las personas participantes, tanto en el rol de deportistas y espectadores como en el arbitral. Se les preguntó también sobre personas e instituciones influyentes para su iniciación deportiva y, más concretamente, en el mundo del arbitraje. 1b) Acceso y formación recibida para arbitrar: se realizaron preguntas sobre los requisitos y posibles problemáticas para acceder al colectivo arbitral, la formación recibida y opiniones sobre la misma, así como el proceso de transformación de deportista-aficionado a árbitro.

2. Experiencias en el campo. A través de este conjunto de preguntas, se indagaba sobre las experiencias y sentimientos en el terreno de juego, desde el primer partido arbitrado hasta su situación actual. Se hizo referencia a diversos aspectos relacionados con las decisiones tomadas en el campo y sus posibles repercusiones como, por ejemplo, la flexibilidad en la aplicación del reglamento, las posibles diferencias de arbitrar ‘en casa’, las repercusiones negativas que conllevaba cometer un error, etc.

3. Pros y contras del arbitraje. Intenciones de abandono. Se hicieron preguntas sobre los aspectos positivos y negativos de arbitrar, incidiendo especialmente en estos últimos, así como las intenciones de abandono durante su trayectoria arbitral. Obtener información sobre sus experiencias positivas y negativas era relevante para que fuesen recordando e introduciendo hechos relacionados con la agresión y la violencia, pero también con el carácter (anti)educativo del fútbol base.

4. Relación con los diferentes agentes deportivos. Experiencias de agresión, violencia y afrontamiento. Estas preguntas se realizaron con el propósito de conocer diversos aspectos acerca de las interacciones de los árbitros con el resto de los agentes implicados en la competición: las federaciones y dirigentes deportivos, los árbitros, los jugadores, los entrenadores y el público. Se realizó un especial detenimiento en las experiencias de agresión y violencia de las personas participantes, así como sus estrategias de afrontamiento en función del agente que las protagonizaba. Por un lado, se preguntó sobre los insultos más molestos y a los que más costaba hacer frente. Por el otro, se les pidió que trataran de brindar una explicación plausible sobre los comportamientos antideportivos de los diferentes agentes de socialización, así como la frecuencia percibida de estos.

5. Carácter educativo del fútbol base. Las preguntas planteadas fueron dirigidas a conocer los pensamientos de los árbitros sobre el carácter pedagógico del fútbol base y su posible función como educadores. Se les preguntó sobre si el fútbol que arbitraban era educativo, si educaban mientras arbitraban y, en tal caso, que hacían o decían para lograrlo. Durante el desarrollo de las entrevistas fueron surgiendo diversidad de preguntas que no aparecían reflejadas en el guion inicial, sino que emergieron como resultado de las experiencias narradas anteriormente. Se procuró que diesen respuestas largas y detalladas, dado el especial interés en esta temática. En este último bloque, también se invitó a las personas entrevistadas a agregar cualquier información que consideraran importante o conveniente para el estudio en el que participaban.

Estos bloques también fueron escogidos pensando en cómo las personas participantes podían reaccionar a las preguntas planteadas. Siguiendo las orientaciones proporcionadas por Balcázar et al. (2013), las preguntas del guion se establecieron de más generales a más particulares, personales o comprometedoras. Además, el doctorando compartió con las personas entrevistadas una experiencia personal de agresión física en su etapa como árbitro. Se buscaba propiciar un clima de confianza y empatía que no pusiera en peligro la entrevista y la comodidad de las personas informantes. A pesar de esta intervención, se priorizó en todo momento el rol de escuchador activo y se aprovecharon los silencios como un momento adecuado para la reflexión y profundización de las personas participantes (McGrath, Palmgren y Liljedahl, 2019). Aunque las entrevistas contaban con cierto grado de estructuración, se vieron sometidas a los cambios de la propia evolución de la entrevista (Kvale, 2011). Así, las respuestas de las personas informantes podían afectar al orden inicialmente establecido de otras preguntas o, incluso, dar lugar a preguntas nuevas que no se tuvieron en cuenta en el guion inicial.

2.2.4. Procedimiento

El procedimiento es la forma en la que se han llevado a cabo los estudios (Clark-Carter, 2019). Fue un trabajo costoso, en gran parte, por las características de los métodos utilizados y por las dificultades encontradas para acceder a determinados datos. A continuación, se expone con mayor detenimiento el proceso seguido en cada uno de los estudios de la presente tesis doctoral.

2.2.4.1. Procedimiento: estudios 1 y 2.

El proceso de obtención de datos para la realización de los dos primeros estudios de esta tesis doctoral se prolongó desde abril de 2019 hasta abril de 2020. Después de un intento fallido por descargar manualmente los datos de las sanciones disponibles en la web de la FFCV, se decidió contactar con los responsables de la misma para el acceso completo, rápido y seguro a dichos datos.

Una vez realizado este primer contacto, se mantuvieron diversas reuniones con diferentes miembros de la FFCV para negociar el acceso a la información. En primer lugar, se concertó un encuentro individual con el encargado del departamento jurídico, en el que se explicaron personalmente los objetivos, importancia y alcance del estudio. Esto derivó en una reunión posterior del doctorando y uno de sus directores de tesis (Pere Molina) con el presidente de la FFCV, el encargado del departamento jurídico, la persona al frente del comité de deportividad y una representante de los jugadores. En este encuentro se justificó la necesidad de profundizar en el conocimiento de la antideportividad y se debatieron diferentes medidas para promocionar el *fair play* en el fútbol base de la Comunidad Valenciana. La FFCV accedió a la facilitación de los datos solicitados a cambio de recibir un informe sobre los resultados derivados de la investigación.

Después de este proceso, se tuvieron que solventar diferentes aspectos relacionados con la protección de datos. Varios meses más tarde, el ingeniero informático de la FFCV proporcionó los datos de las sanciones al doctorando a través de diferentes archivos de Excel. Sin embargo, los datos proporcionados no eran interpretables al estar codificados. Tras diversas negociaciones e intercambios de información, se obtuvieron los datos en un formato analizable.

2.2.4.2. Procedimiento: estudio 3.

Se realizaron observaciones naturalistas no participantes cada fin de semana durante los meses de enero-junio de 2019 en diferentes campos de fútbol base de la Comunidad Valenciana. La atención se focalizó en los espectadores, concretamente, en aquellos comentarios y comportamientos negativos que únicamente podían ser observados y escuchados si se estaba inmerso en la grada. Esto incluyó comentarios individuales (p. ej., preguntas retóricas, murmuraciones, mofas y quejas), conversaciones con otros agentes (p. ej., discusiones de jugadas, lamentaciones, improperios y burlas) y

diversidad de emociones y reacciones (p. ej., pasividad ante ciertos actos antideportivos, movimientos exaltados y crispación).

El observador se ubicó en la grada teniendo como premisa que existiese la presencia de un grupo más o menos numeroso de espectadores. La ubicación podía cambiar durante el transcurso de algunos partidos si no se obtenía la información requerida para dar respuesta a las preguntas de investigación. Los espectadores solían estar situados en dos grupos bien diferenciados en cada uno de los lados de la grada, simbolizando cada grupo a uno de los dos equipos que participaban en la competición deportiva. Se realizaron también observaciones y anotaciones desde otros espacios del recinto deportivo, generalmente durante las transiciones de un partido a otro o en los descansos de los encuentros. Estos espacios incluyeron la zona de banquillos, la zona de vestuarios y el bar. Sin embargo, la mayoría de los datos aquí aportados se refieren a hechos acontecidos en la grada.

Se tomaron notas muy detalladas durante los partidos, bien en formato papel o bien a través de las aplicaciones de notas y de WhatsApp del teléfono móvil. Datos estos que fueron contextualizados (minuto y resultado del partido, público local o visitante, edad aproximada de la persona observada, etc.) y ampliados durante momentos propicios para ello, como las interrupciones durante el encuentro, los descansos y tras la finalización de los partidos. Aunque durante los primeros días de observaciones se realizaron anotaciones sobre todo tipo de comentarios (positivos, negativos y neutros) y situaciones (p. ej., consumo de drogas y lanzamiento de objetos), posteriormente las notas fueron siendo cada vez más específicas, selectivas y directas (Sparkes y Smith, 2014).

La información recabada en la grada a través de las observaciones naturalistas no participantes fue complementada con entrevistas informales. Diferentes agentes deportivos fueron entrevistados en partidos concretos en los que se producían incidentes, tal y como se ha detallado previamente. En relación con los árbitros, se contactó con ellos en las instalaciones deportivas, bien antes de los partidos o bien durante los descansos. Fueron identificados por la ropa corporativa y se venció el acceso aprovechando la pertenencia del investigador al mismo colectivo unos años atrás. Las entrevistas de los árbitros se realizaron en su vestuario una vez finalizada su jornada y fueron registradas con su consentimiento mediante la grabadora de un teléfono móvil. En lo que respecta al delegado de campo, fue seleccionado tras realizar diversos comentarios, dirigidos al investigador, sobre una situación conflictiva que había presenciado y que estaba

totalmente relacionada con los objetivos del estudio. Accedió a colaborar inmediatamente y se realizó una entrevista informal en una grada alejada del ruido, donde se mantuvo una conversación relajada que fue grabada bajo su consentimiento. Finalmente, los diferentes trabajadores de las instalaciones deportivas municipales, entre los que se encontraban dos recepcionistas y un vigilante de seguridad, fueron entrevistados de manera informal en sus lugares de trabajo. Cabe recordar que se eligió la entrevista informal por las características del estudio, pero también porque los informantes que trabajaban en las instalaciones deportivas solo accedieron a responder ante preguntas de naturaleza casual. Dieron consentimiento verbal para ser preguntados y para que el investigador realizase anotaciones en su diario.

2.2.4.3 Procedimiento: estudios 4 y 5.

Los participantes del cuarto y quinto estudio de esta tesis fueron reclutados en la Comisión Técnica de Árbitros de la Federación de Fútbol a la que en su día estuvo afiliado el doctorando. Tras obtener el permiso de la institución, se envió un correo electrónico a todas las árbitras que pertenecían a la delegación. Esta decisión se tomó debido al escaso número de árbitras disponibles y a las dificultades que se esperaban para reclutar participantes femeninas (Deal et al., 2018). Después se contactó con árbitros para conseguir un equilibrio de participantes en relación con el género. Las personas que se ofrecieron a colaborar voluntariamente fueron contactadas previamente por teléfono o correo electrónico para concertar la fecha y hora del encuentro. En ese primer contacto inicial se explicó también el propósito de la entrevista, la relación del doctorando con la universidad y los objetivos del proyecto.

Las entrevistas se realizaron durante los meses de abril, mayo y junio de 2016. La mayoría de los árbitros (cinco) fueron entrevistados en la oficina del Comité de Árbitros el mismo día en que recibieron sus asignaciones de arbitraje para el fin de semana siguiente. Se utilizó una sala vacía ofrecida por el Comité para el proceso de entrevistas. El resto de los árbitros (tres) fueron entrevistados en sus respectivos lugares de trabajo en un espacio con características similares.

Los investigadores elaboraron una guía de entrevista basada en la literatura previa y en los objetivos perseguidos en cada estudio. Esta guía les ayudó a organizar las principales cuestiones en torno al tema de estudio e hizo que las preguntas fueran fáciles de entender para su audiencia particular (Kvale, 2011). Todas las entrevistas fueron

grabadas en audio y duraron entre 40 minutos y una hora. Se realizó una transcripción *verbatim* y se devolvieron a cada participante, solicitándoles su acuerdo explícito para utilizarlas como datos. Toda la información recabada a través de las entrevistas fue convertida a un formato electrónico lo antes posible, permitiendo así la simultaneidad del análisis y la recogida de datos (Álvarez-Gayou, 2003). Esto generó una cantidad inmensa de páginas escritas, que se imprimieron para su análisis.

2.2.5 Consideraciones éticas

El proyecto de investigación en el que se enmarca esta tesis, así como los materiales y procedimientos utilizados en los cinco trabajos presentados, fueron aprobados por el Comité de Ética de la Universidad de Valencia (Anexo 2). Esto no completaba, sin embargo, los diferentes requisitos éticos que se debían seguir. Por este motivo, se actuó respondiendo a cada uno de los dilemas que se iban presentando durante el proceso de investigación (Iphofen y Tolich, 2018; Sparkes y Smith, 2014).

En el primer y segundo estudio de esta tesis, los principales problemas éticos provenían de la información proporcionada por la FFCV. Los datos de las sanciones pasaron el cribado de dicha institución al cumplir con lo estipulado en la ley de protección de datos vigente en España. Sin embargo, contenían información personal sobre los deportistas sancionados: su nombre y apellidos completos, el equipo en el que jugaban y el DNI. Aunque, a excepción del DNI, todos los datos mencionados son de dominio público, pues aparecen en la web de la FFCV, se procedió a su eliminación antes de comenzar con el análisis estadístico.

En el tercer estudio, las observaciones naturalistas no participantes fueron realizadas en campos de fútbol municipales, que son sitios accesibles públicamente, por lo que no fue necesaria ninguna aprobación ética especial. La recogida de datos en un entorno natural, y en el que no se utiliza un equipamiento específico, tiende a ser poco cuestionable éticamente (Clark-Carter, 2019; Iphofen y Tolich, 2018). No obstante, se actuó con responsabilidad ética (Eliasson, 2015). El observador se instruyó para dar respuesta a las posibles preguntas referidas por los espectadores, aunque ninguna de las personas presentes en la grada refirió preguntas sobre el objeto de las observaciones y anotaciones realizadas.

Un mayor detenimiento ético tuvo lugar con las entrevistas realizadas como complemento de las observaciones naturalistas no participantes. Como señalan

Brinkmann y Kvale (2018), “las entrevistas están saturadas de cuestiones morales y éticas” (p. 28). Se tuvo especial cuidado en el tratamiento de los datos de las personas que trabajaban como funcionarias (personal de recepción y de seguridad). En estos casos, dada su delicada situación, no se realizaron grabaciones de voz, sino que, bajo su consentimiento verbal, se anotaron los datos en el diario de campo y el móvil personal del doctorando. Además, se realizaron entrevistas de naturaleza informal y no se solicitaron determinados datos personales (nombre, edad, lugar de trabajo, etc.) para dar mayor seguridad sobre el anonimato y la confidencialidad. Se seguía con ello el principio ético de ‘no hacer daño’, minimizando al máximo el riesgo de que dichas personas pudieran ser reconocidas (Iphofen y Tolich, 2018). Por otra parte, el resto de las personas participantes (los árbitros y el delegado de campo) leyeron y firmaron un consentimiento informado (Anexo 3) en el campo de juego, previo a las entrevistas, y aceptaron que se capturase su voz a través de la grabadora de un teléfono móvil. Se utilizaron seudónimos y se modificaron otros datos personales para evitar su identificación.

En relación con el cuarto y quinto estudio, las personas participantes también leyeron y firmaron un consentimiento informado por escrito (Anexo 4). En este caso, se les envió por correo electrónico en un primer contacto. Este documento incluía el propósito del estudio, así como otras condiciones aplicadas para garantizar su confidencialidad y privacidad. Dicha información fue repetida el día de realización de las entrevistas y fue recordada a lo largo del estudio (Iphofen, 2020). A pesar de la imposibilidad de lograr una completa confidencialidad hermética (Christians, 2012; Mackey, 2020), se protegió la identidad y la ubicación de los entrevistados para que no pudieran ser identificados. Se modificaron sus nombres, ubicaciones y los lugares mencionados durante las entrevistas, pero conservando las experiencias y los contextos sociales en los que se produjeron. Para evitar cualquier alteración de sus experiencias y facilitar su reconocimiento en las transcripciones, se les dio la oportunidad de elegir sus propios seudónimos y de realizar ellos mismos otros cambios.

Se prestó especial atención a la relación asimétrica informantes-entrevistados y a la potencial situación de vulnerabilidad de los árbitros al revelar públicamente sus experiencias, como sugiere la literatura especializada (Brinkmann y Kvale, 2018; Kvale, 2011; Tracy, 2020). Hablar de sus pensamientos (estudio 5) y, especialmente, de sus experiencias de agresión, violencia y afrontamiento (estudio 4), no era un asunto baladí. Recordar agresiones físicas y verbales podía tener efectos inmediatos o posteriores en las

personas entrevistadas. Así, procurando crear un intercambio equilibrado de información, entendido como un comercio justo (Sparkes, 1998), el doctorando compartió con los entrevistados su propia experiencia personal de agresión física de su época como árbitro de fútbol. Este intercambio de experiencias contribuía en la creación de una relación empática entre el entrevistador y los entrevistados que mejorase la relación y la calidad de los datos. Sin embargo, el doctorando también era consciente y reflexionaba sobre su papel durante el proceso de la entrevista como productor de conocimiento.

Finalmente, debe destacarse que los datos manejados en cada estudio de esta tesis fueron guardados con cuidado. Por un lado, los documentos impresos, resultantes de las transcripciones de las entrevistas, fueron custodiados en un lugar seguro. Por otro lado, los archivos en formato electrónico se codificaron para evitar la identificación de las personas participantes. Asimismo, fueron almacenados en dispositivos electrónicos con una contraseña que impidiese su acceso en caso de extravío (Clark-Carter, 2019).

2.3. Análisis de datos

En este apartado se detallan las principales características de los diferentes análisis utilizados en los cinco estudios de la tesis. Los enfoques y procesos analíticos se llevaron a cabo partiendo de tres consideraciones básicas: los objetivos de cada estudio en particular, las características específicas de los datos objeto de análisis (cuantitativos o cualitativos) y los aspectos éticos tenidos en cuenta durante todo el proceso de investigación. De esta manera, para interpretar los datos cuantitativos (estudios 1 y 2) se realizó una minería de datos mediante los análisis estadísticos que se explican más adelante, mientras que para los datos cualitativos (estudios 3, 4 y 5) se optó por un análisis temático.

2.3.1. Minería de datos mediante análisis estadísticos: estudios 1 y 2

Los listados de jugadores y entrenadores sancionados que proporcionó la FFCV contenían una cantidad inmensa de datos que, por sí solos, carecían de significado. Sin embargo, analizados en su conjunto, podían proporcionar conocimiento relevante sobre la antideportividad de los agentes mencionados. Con estas consideraciones en mente, se llevó a cabo un proceso de minería de datos. La minería de datos consiste en extraer, mediante el uso de determinadas técnicas, el conocimiento útil e importante que se

encuentra implícito en grandes cantidades de información, normalmente desestructuradas y recuperables de diferentes bases de datos o de Internet (Han, Kamber y Pei, 2012).

Lo primero que se hizo con estos datos fue unificarlos en un mismo archivo y purgar aquellos que no eran de interés para su estudio. Además, se categorizaron en función de las siguientes variables: temporada (desde 2014/2015 hasta 2018/2019), modalidad (fútbol 8 o fútbol 11), categoría de juego (desde prebenjamín hasta juvenil), nivel y tipo de competición (masculino o femenino), tipo de sanción (leve, grave y muy grave) y características de la sanción impuesta (número de partidos o días de sanción). Los tipos de sanción se clasificaron en función de lo estipulado en el Código Disciplinario de la FFCV (FFCV, 2019b), que se fundamenta en la Ley 2/2011, de 22 de marzo, del Deporte y la Actividad Física de la Comunitat Valenciana.

Hecho esto, los datos se volcaron al programa R, versión 3.6.0, para ejecutar los análisis correspondientes mediante la ayuda de un profesional de la estadística. En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables de interés mediante las funciones base de R y la librería de generación de gráficos *ggplot2*. De esta manera, para las variables de sanciones a jugadores y entrenadores en las diferentes temporadas se calcularon los estadísticos de tendencia central (media), de dispersión (mínimo, máximo y desviación típica) y de forma (asimetría y curtosis). Además, también se representaron a través de gráficas los motivos de sanción más habituales, tanto en entrenadores como en jugadores.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) de múltiples factores para cada uno de los estudios. Este tipo de prueba estadística, que es una de las más utilizadas en las ciencias del deporte, permite examinar las interacciones entre al menos dos variables independientes ordinales con respecto a la variable dependiente continua (Malek, Coburn y Marelich, 2019). En el caso que nos ocupa, permitió conocer la influencia e interacciones existentes entre: la modalidad deportiva, el sexo, la categoría de juego, la temporada y la gravedad de la sanción (variables independientes) y las sanciones (variable dependiente). Con la realización del ANOVA factorial interesaban dos aspectos: conocer los efectos principales de las diferentes variables y que existiese una interacción significativa ($p < 0,05$). Cuando se obtuvieron efectos principales significativos, que fue en todas las variables, se siguió con procedimientos de comparación múltiple mediante la prueba *post hoc* HSD de Tukey (Malek et al., 2019), que permite llevar a cabo comparaciones entre todos los grupos o niveles de una variable

categoría. A través de esta prueba se compararon las diferencias entre medias de valores en lugar de comparar pares de valores. Es necesario destacar que el valor de la prueba HSD de Tukey se obtiene tomando el valor absoluto de la diferencia entre pares de medias y dividiéndolo por el error estándar de la media (SE), determinado por una prueba ANOVA unidireccional. El SE es, a su vez, la raíz cuadrada de la varianza dividida por el tamaño de la muestra.

2.3.2. Análisis temático: estudios 3, 4 y 5

Para dar sentido a los datos obtenidos a través de las entrevistas (estudios 3, 4 y 5) y las anotaciones derivadas de las observaciones (estudio 3), se optó por un análisis temático. El análisis temático permite organizar y describir los datos recabados mediante la identificación, análisis, interpretación y presentación de patrones o temas (Smith y Caddick 2012). Se escogió este método de análisis por diferentes razones. En primer lugar, porque permite el acceso e interpretación de datos que enseñan experiencias heterogéneas sobre realidades similares (Braun, Clarke y Weate, 2016). En segundo lugar, porque el análisis temático resulta apropiado para la descripción de fenómenos y, especialmente, para indagar en realidades desconocidas o que han sido poco estudiadas en la literatura. Así ocurre con los comentarios e interacciones de los espectadores en la grada que han sido abordados en el estudio 3 (p. ej., Dorsch et al., 2015), con las experiencias arbitrales exploradas en el estudio 4 (p. ej., Webb et al., 2020) y con las perspectivas arbitrales examinadas en el estudio 5 (p. ej., Andersson, 2019). En tercer y último lugar, se escogió este tipo de análisis porque permite enfoques inductivos. A través del análisis temático se logra dar voz a las historias de las personas participantes con sus peculiaridades y complejidades. Se procedió de manera ascendente para extraer inferencias sobre los datos en un proceso que evolucionó desde las respuestas descriptivas hasta las categorías y los temas. Posteriormente, se clasificaron los temas y conectaron con los objetivos de investigación.

Específicamente, el doctorando y uno de los directores de la tesis (José Devís) leyeron repetidamente los datos en una fase preliminar, haciendo anotaciones en los márgenes de las hojas impresas. La lectura sistemática exploró las similitudes y diferencias, así como las relaciones establecidas dentro de las entrevistas transcritas, las notas del cuaderno de campo y la literatura existente en relación con cada investigación. Este proceso permitió que surgieran categorías y, posteriormente, temas de orden superior que se clasificaron para la elaboración de significados. Evolucionó de tal manera que las

categorías fueron redefinidas constantemente por el doctorando y los directores de tesis hasta que se organizaron en las secciones principales que aparecen en el apartado de resultados y discusión, que se vieron impulsadas por la teoría.

2.4. Rigor y calidad

En la presente tesis doctoral se han adoptado diversos enfoques metodológicos, por ello, resulta conveniente concluir la sección con un apartado que presente las características del rigor y calidad de cada una de las investigaciones llevadas a término.

2.4.1. Rigor en los estudios 1 y 2

El rigor en la investigación positivista hace referencia a la solidez o precisión con la que se planifica un estudio y con la que se recogen, analizan y presentan los datos. Evaluar estos aspectos es vital para determinar la contribución teórica y empírica de una investigación (Marquart, 2017). Según Tracy (2020), los criterios de objetividad, validez y generalización formal son muy útiles para tal fin.

En primer lugar, la objetividad en el primer y segundo estudio de la presente tesis doctoral aparece en el momento en el que los datos de estudio no se han visto influenciados por las percepciones subjetivas y sesgos personales del doctorando y sus directores. Los resultados científicos de dicha investigación han derivado de las diferentes pruebas estadísticas objetivas llevadas a cabo durante el análisis de datos. Esto ha dado lugar a hechos, medibles y traducibles a términos numéricos, que pueden ser evaluados sistemáticamente (Tracy, 2020).

En segundo lugar, la validez atañe a la consistencia del investigador, el instrumento de investigación o el método a lo largo del tiempo. El estudio goza de validez en tanto en cuanto puede ser replicado de manera precisa, independientemente de quién lleve a término el estudio y el contexto en el que lo haga. Los listados de sancionados proporcionados por la FFCV, utilizados para la obtención de datos, son datos consistentes que funcionan siempre de la misma manera. De este modo, cualquier investigador que emplee las mismas pruebas estadísticas descritas en el apartado ‘análisis de datos’ obtendrá los mismos resultados presentados en este trabajo.

En tercer y último lugar, nos topamos con la generalización formal, otro de los criterios vitales para que el estudio 1 gozase de calidad científica. Dicho criterio se refiere a la capacidad de transferir los resultados obtenidos de un estudio a otro, así como a la

posibilidad de realizar predicciones sobre cómo los resultados se relacionan con otras poblaciones o contextos. Por ejemplo, si el estudio de las sanciones del comité de competición de la FFCV nos enseña que las sanciones graves son más numerosas en el fútbol 11 que en el fútbol 8, temporada tras temporada, nos permitirá predecir qué seguirá pasando en el futuro. Para poder realizar una generalización formal se requerían datos suficientes (las sanciones) que apoyasen las afirmaciones realizadas en un contexto concreto (el fútbol base de la Comunidad Valenciana). En este caso, se ha realizado el estudio con una muestra muy amplia de competiciones, equipos, jugadores y entrenadores, lo que ha supuesto que se pudiesen analizar un número muy elevado de sanciones. Estos datos podrían ser aplicados en la Comunidad Valenciana, pero también podrían ser transferibles a otros estudios realizados en diferentes comunidades autónomas del territorio español.

2.4.2. Calidad en los estudios 3, 4 y 5

Mientras que los criterios de objetividad, fiabilidad y generalización son muy útiles para evaluar la calidad de una investigación cuantitativa, no resultan una opción apropiada para la mayoría de las investigaciones cualitativas. Especialmente, para aquellas que emergen de un paradigma interpretativo (Tracy, 2020). A partir de este planteamiento, Tracy (2010, 2020) propone ocho criterios que deben considerarse para alcanzar una investigación cualitativa de calidad: un tema digno, un gran rigor, sinceridad, credibilidad, resonancia, contribución relevante, consideraciones éticas y coherencia significativa. La presente tesis doctoral ha seguido estos criterios para los estudios cualitativos 3, 4 y 5.

El primer criterio de calidad que se tuvo en consideración fue escoger un tema valioso, es decir, que revelase aspectos de la vida que habían sido ignorados, que provocase emociones y que pudiese generar una transformación posterior (Tracy, 2020). La literatura científica especializada, expuesta a lo largo del marco teórico, ha remarcado el vacío de conocimiento existente en relación con las experiencias de agresión, violencia y afrontamiento de los árbitros de fútbol (estudio 4) y sus pensamientos (estudio 5) en el contexto nacional e internacional (p. ej., Andersson, 2019; Webb et al., 2020). Dar voz a los árbitros es importante por diversidad de motivos, pero especialmente porque se encuentran en una posición privilegiada para observar y analizar el clima deportivo. De igual manera, los comportamientos de los espectadores en la grada (estudio 3) y los pensamientos de otros agentes sobre los mismos también han sido pasados por alto.

Profundizar en el conocimiento teórico de los comportamientos antideportivos de los diferentes agentes implicados en el fútbol base puede servir de punto de partida para llevar a la práctica medidas que mejoren el entorno deportivo (Sáenz et al., 2019).

El segundo criterio de calidad fue que cada investigación contara con un gran rigor o, dicho con otras palabras, que las investigaciones fueran llevadas a cabo de manera adecuada (Tracy, 2020). Por un lado, el marco teórico, rico, adecuado y actualizado, proporcionaba las necesarias lentes analíticas e interpretativas para realizar cada estudio. Por otro lado, el rigor se persiguió también a través del método utilizado (Smith y McGannon, 2018). Los objetivos de las diferentes investigaciones estuvieron alineados con la selección intencionada de las personas participantes. Además, se siguieron los procedimientos apropiados en relación con la recogida de información, tanto la proveniente de las observaciones como de las entrevistas, así como para su análisis. El análisis de datos riguroso queda patente en la explicación de todo el proceso seguido para la transformación de los datos desde su recogida y organización hasta el resultante final.

El tercer criterio de calidad fue la sinceridad, que queda reflejada en la transparencia con la que se explica el diseño, procedimiento, análisis y redacción de cada investigación, así como en la auto-reflexividad del doctorando (Tracy, 2020). Pueden destacarse, concretamente, la honestidad al señalar aspectos como la influencia de los recursos del investigador en la recogida de datos, el agradecimiento mostrado a las personas participantes, el reconocimiento de la ayuda recibida por amigos y directores de tesis, así como la propia flexibilidad y cambios señalados ante imprevistos que fueron surgiendo durante todo el proceso.

El cuarto criterio, la credibilidad o confiabilidad, que equivaldría al criterio de validez interna en investigación positivista (Lincoln y Guba, 1985), pudo obtenerse a través de diferentes vías. En primer lugar, a través de las descripciones ricas y detalladas provenientes de las entrevistas (estudios 3, 4 y 5). Estas se grabaron y transcribieron en el menor tiempo posible y las transcripciones se devolvieron a cada participante para que confirmaran los datos registrados y añadieran nueva información en caso de ser necesario. Además, las experiencias y pensamientos de las personas participantes fueron expresadas en forma de citas textuales. En segundo lugar, a través de la utilización de diferentes instrumentos de recogida de datos (estudio 3) y fuentes teóricas, así como con la presencia de un grupo heterogéneo de informantes, que permitió la presencia de diferentes voces y puntos de vista (Tracy, 2020).

El quinto criterio, la resonancia, hace referencia al impacto que tiene la investigación en la audiencia. Como señalan Smith (2018) y Tracy (2020), es un error asumir que la generalización formal (estadística) es la única manera de generar impacto en un campo de estudio. Este tipo de generalización no es aplicable en la investigación cualitativa porque parte de objetivos y asunciones ontológicas y epistemológicas diferentes (Smith, 2018). En su lugar, Smith (2018) postula que en la investigación cualitativa pueden realizarse otro tipo de generalizaciones como, por ejemplo, la generalización naturalista y la transferibilidad cualitativa. En la primera, los resultados de la investigación se familiarizan con las experiencias de los lectores, que pueden reflexionar y conexionar los datos aportados con sus propias vidas. Para ello, el investigador debe aportar detalles suficientes de la vida de las personas participantes a través de la evidencia adecuada. Una manera apropiada para hacerlo es a través de las citas textuales de las entrevistas (estudios 3, 4 y 5) y las notas de campo de las observaciones (estudio 3). El segundo tipo de generalización, la transferibilidad cualitativa, que se equipara expresamente con el criterio de generalización o validez externa en investigación positivista (Lincoln y Guba, 1985), tiene lugar cuando una persona o grupo aprovecha algún aspecto que se ha identificado en la investigación. Son muchos los ejemplos de transferibilidad de los estudios de la presente tesis. Sirva como ejemplo paradigmático que conocer las agresiones a las que más les cuesta hacer frente a los árbitros (estudio 4), puede servir para que las federaciones y psicólogos deportivos transfieran los resultados a la acción, adoptando las estrategias formativas y preventivas más adecuadas. Lejos de muestras aleatorias y representativas propias de los estudios cuantitativos, en los estudios 3, 4 y 5 se han considerado para su análisis las voces de personas con diferentes características en cuanto al sexo, la raza, la edad, la experiencia y su rol en el deporte. Esta diversidad sustancial de participantes permite hacer visible una variedad de situaciones vividas por personas diversas en diferentes contextos (transferibilidad). Específicamente, los comportamientos e interacciones de diferentes espectadores (estudio 3) y las experiencias y pensamientos de diferentes árbitros de fútbol base (estudios 4 y 5).

El sexto criterio se refiere a la contribución significativa o, dicho de otro modo, la importancia que tiene la investigación realizada (Tracy, 2020). Los tres estudios cualitativos de esta tesis son relevantes porque rellenan un vacío en la literatura deportiva. Aunque debe reconocerse que no se trata de una contribución altamente destacable, dado

el carácter exploratorio del que parten, aportan conocimiento nuevo y fortalecen el ofrecido por otros estudios, tal y como puede apreciarse en el apartado de resultados y discusión expuesto más adelante. Se trata de tres estudios útiles para los académicos especializados en la materia, pero también para todas aquellas instituciones (ayuntamientos, federaciones y clubs) y agentes (padres, entrenadores, árbitros, medios de comunicación, psicólogos, etc.) con responsabilidades en la educación deportiva de la sociedad.

El séptimo criterio se refiere a las consideraciones éticas, que son fundamentales para asegurar la calidad de una investigación cualitativa. Los aspectos más importantes han sido discutidos previamente, en el apartado elaborado para tal fin, por lo que se obvian en estas líneas.

Finalmente, el octavo criterio, la coherencia significativa, se refiere a aspectos tales como lograr el objetivo buscado, utilizar métodos que se asocien con los conceptos teóricos y paradigmas propuestos e interconectar la literatura revisada con los métodos y resultados de la investigación (Tracy, 2010). La coherencia metodológica queda patente, por ejemplo, en la alineación existente entre los métodos utilizados y el paradigma interpretativo con el que se ha profundizado en los estudios 3, 4 y 5 (Poucher et al., 2020; Smith y McGannon, 2018). Asimismo, la literatura revisada ha servido como apoyo para el diseño de cada investigación y ha sido utilizada y discutida con los resultados obtenidos en cada estudio. Esta relación bidireccional ha permitido comprender mejor los diferentes fenómenos objeto de estudio en un proceso interpretativo continuo y circular.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se exponía con anterioridad, la presente tesis doctoral es un compendio de cinco estudios que pretenden obtener conocimiento sobre la antideportividad en relación con los principales agentes protagonistas en la competición de fútbol base de la Comunidad Valenciana: los jugadores (estudio 1), los entrenadores (estudio 2), los espectadores (estudio 3) y los árbitros (estudios 4 y 5). En este capítulo se presentan los resultados de estos trabajos y se discuten con los de la literatura previa.

3.1. Estudio 1: las sanciones recibidas por los jugadores

3.1.1. Resultados

En este apartado se muestran los resultados relativos a las sanciones recibidas por los jugadores de fútbol base. En primer lugar, se describen de manera global el número total de sanciones, la media de sanciones totales, la media de sanciones en función de la gravedad y los motivos más frecuentes de sanción. Seguidamente, se atiende a la influencia que tienen diferentes variables de interés (género, categoría de juego, modalidad de fútbol, temporada y gravedad de la sanción) sobre dichas sanciones, así como las interacciones que existen entre las mismas.

3.1.1.1. Tipo y motivo de las sanciones

Durante las cinco temporadas estudiadas se han encontrado un total de 53 033 sanciones a jugadores de fútbol base. De estas, el 93,334 % han sido leves, el 6,662 % graves y el 0,004 % muy graves. La sanción más leve se ha castigado con un partido sin jugar, mientras que la más grave alcanza los 730 días. Los estadísticos descriptivos globales pueden apreciarse con mayor detalle en la Tabla 9.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos globales de las sanciones recibidas por los jugadores de fútbol base según la gravedad

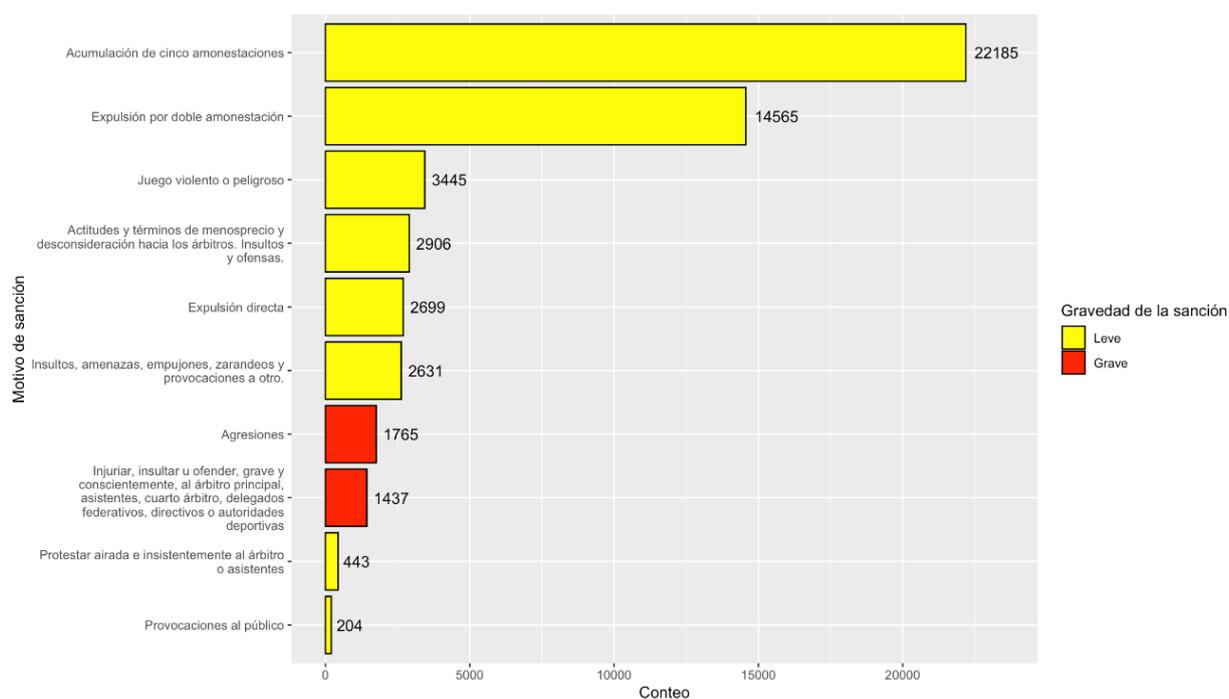
Categorías Intensidad	N	Media (DT)	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
Leve	49 498	9899,6 (303,665)	9606	10 336	0,315	-1,853
Grave	3533	706,6 (149,958)	440	795	-1,040	-0,959
Muy grave	2	0,4 (0,548)	0	1	0,292	-2,25
Total	53 033	10 606,6 (454,171)	10 046	11 132	-0,433	-5,062

Los jugadores recibieron una media de 10 606,6 sanciones ($DT = 454,171$) a lo largo de las cinco temporadas analizadas en el estudio. Los valores medios, según la gravedad, son de 9899,6 ($DT = 303,665$) para las sanciones leves, 706,6 ($DT = 149,958$) para las graves y 0,4 ($DT = 0,548$) para las muy graves.

Del total de sanciones recibidas por jugadores, el 98,77 % ($N = 52\ 383$) fueron dirigidas a jugadores de fútbol 11, mientras que el 1,23 % ($N = 650$) fue destinado a jugadores de fútbol 8. Los jugadores fueron sancionados por 34 motivos diferentes. Los más frecuentes, que pueden avistarse en la Figura 5, estuvieron relacionados con la acumulación de tarjetas, bien durante diferentes partidos en la misma temporada (41,8 %) o bien durante un mismo partido (24,5 %). Le siguieron otras sanciones leves, como el juego violento o peligroso (6,5 %); las actitudes de menosprecio y desconsideración hacia los árbitros, entre los que se incluyen insultos y ofensas (5,5 %); las expulsiones directas (5,1 %); y los insultos, amenazas, empujones, zarandeos y provocaciones a otros agentes (4,5 %). Las acciones graves por las que fueron sancionados más habitualmente los jugadores se correspondieron con las agresiones (3,3 %) y los insultos y ofensas graves y conscientes al árbitro u otra autoridad deportiva (2,7 %). Finalmente, las sanciones muy graves se produjeron por introducir armas u objetos peligrosos en las instalaciones deportivas (0,002 %) y por quebrantar sanciones impuestas (0,002 %).

Figura 5

Top 10 motivos de sanción en jugadores en función de la gravedad



3.1.1.2. Diferencias en el número de sanciones recibidas por los jugadores según variables de interés

Con el objetivo de conocer si existen diferencias significativas en el número de sanciones que reciben los jugadores según variables de interés, se realizó una prueba ANOVA 2 (género) x 8 (categoría de edad) x 2 (modalidad de fútbol) x 5 (temporada) x 2 (gravedad de la sanción). Tanto en esta prueba, cuyos resultados pueden verse en la Tabla 10, como en el resto de las pruebas que siguen, no se analizan las sanciones muy graves. La poca cantidad de este tipo de sanciones no permite realizar un análisis correcto de las mismas.

Tabla 10

ANOVA 2x8x2x5x2 para la variable dependiente sanciones recibidas por los jugadores

FUENTE	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	η^2
Temporada	0,004	4	0,001	2,935	0,049	0,000
Temporada x género	0,008	4	0,002	6,059	0,003	0,000
Temporada x modalidad de fútbol	0,001	4	0,0002	0,518	0,724	0,000
Temporada x edad de competición	0,002	16	0,000	0,394	0,966	0,001
Temporada x gravedad de la sanción	0,009	4	0,002	6,591	0,002	0,001
Género	0,069	1	0,069	196,997	<0,001	0,000
Género x gravedad de la sanción	0,044	1	0,044	125,398	<0,001	0,000
Modalidad de fútbol	0,526	1	0,526	1506,387	<0,001	0,000
Modalidad de fútbol x gravedad de la sanción	0,368	1	0,368	1054,125	<0,001	0,000
Categoría de competición	0,484	5	0,097	277,671	<0,001	0,194
Categoría de competición x gravedad de la sanción	0,322	3	0,107	307,621	<0,001	0,137

FUENTE	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	<i>p</i>	η^2
Gravedad de la sanción	0,512	1	0,512	1468,472	<0,001	0,221

Nota. No se han podido estimar efectos entre el resto de las interacciones. Aparecen en negrita los efectos estadísticamente significativos.

El ANOVA reveló un efecto principal significativo de todas las variables independientes estudiadas: la temporada ($F_{(4,60)} = 2,935$; $p = 0,049$; $\eta^2 = 0,000$), el género ($F_{(1,63)} = 196,997$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,000$), la modalidad de fútbol ($F_{(1,63)} = 1506,387$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,000$), la categoría de competición ($F_{(5,59)} = 277,671$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,194$) y la gravedad de la sanción ($F_{(1,63)} = 1468,472$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,221$). Dado que dicha prueba no especifica en qué pares de medias existen diferencias significativas, se llevó a cabo la prueba *post hoc* HSD de Tukey, que permitió realizar comparaciones *pairwise* o por pares. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

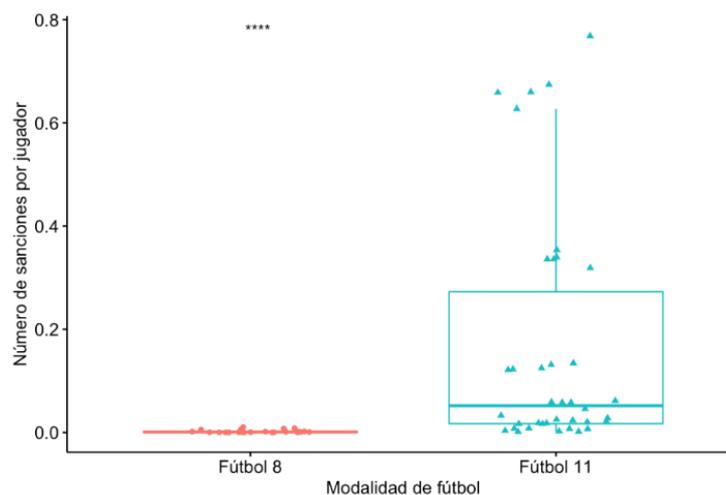
Efectos principales de las comparaciones por pares

Modalidad de fútbol

En lo que atañe a la modalidad de fútbol, los resultados de la prueba HSD de Tukey muestran que la diferencia en el número de sanciones por jugadores entre fútbol 8 y fútbol 11 es estadísticamente significativa ($< 0,001$), apareciendo un mayor número de sanciones por jugadores en las categorías de fútbol 11 que en las de fútbol 8 (Figura 6).

Figura 6

Sanciones recibidas por jugadores según modalidad



Nota. **** = estadísticamente significativo

Categoría de juego

En lo que concierne a la variable categoría de juego, se encuentra que en la categoría juvenil masculina hay significativamente más sanciones por jugadores que en el resto de las categorías estudiadas (Tabla 11). Asimismo, se observan un número significativamente mayor de las mismas en la categoría cadete con respecto a las categorías prebenjamín, benjamín, alevín e infantil-cadete. No aparecen diferencias significativas entre el resto de las categorías estudiadas.

Tabla 11

Comparación pairwise para la categoría de juego mediante la prueba HSD Tukey (jugadores)

CONTRASTE	Estimación	Error estándar	<i>p</i>
Alevín-benjamín (F) - alevín	-0,099	0,133	0,994
Benjamín – alevín	-0,004	0,055	0,999
Cadete – alevín	0,174	0,055	0,043
Cadete-infantil (F) - alevín	-0,011	0,058	0,999
Infantil – alevín	0,062	0,055	0,940
Juvenil - alevín	0,361	0,055	<0,001
Prebenjamín - alevín	-0,099	0,069	0,823
Benjamín - alevín-benjamín (F)	0,096	0,133	0,995
Cadete - alevín-benjamín (F)	0,270	0,133	0,434
Cadete-infantil (F) - alevín-benjamín (F)	0,088	0,133	0,997
Infantil - alevín-benjamín (F)	0,162	0,133	0,916
Juvenil - alevín-benjamín (F)	0,461	0,133	0,019
Prebenjamín - alevín-benjamín (F)	0,001	0,137	1
Cadete – benjamín	0,178	0,055	0,036
Cadete-infantil (F) – benjamín	-0,007	0,058	0,999
Infantil – benjamín	0,066	0,055	0,919
Juvenil – benjamín	0,365	0,055	<0,001
Prebenjamín - benjamín	-0,095	0,069	0,851
Cadete-infantil (F) - cadete	-0,185	0,058	0,044
Infantil – cadete	-0,112	0,055	0,443
Juvenil – cadete	0,187	0,055	0,022

CONTRASTE	Estimación	Error estándar	<i>p</i>
Prebenjamín - cadete	-0,273	0,069	0,005
Infantil - cadete-infantil (F)	0,073	0,058	0,901
Juvenil - cadete-infantil (F)	0,372	0,058	<0,001
Prebenjamín - cadete-infantil (F)	-0,087	0,071	0,909
Juvenil – infantil	0,299	0,055	<0,001
Prebenjamín – infantil	-0,161	0,069	0,276
Prebenjamín – juvenil	-0,460	0,069	<0,001

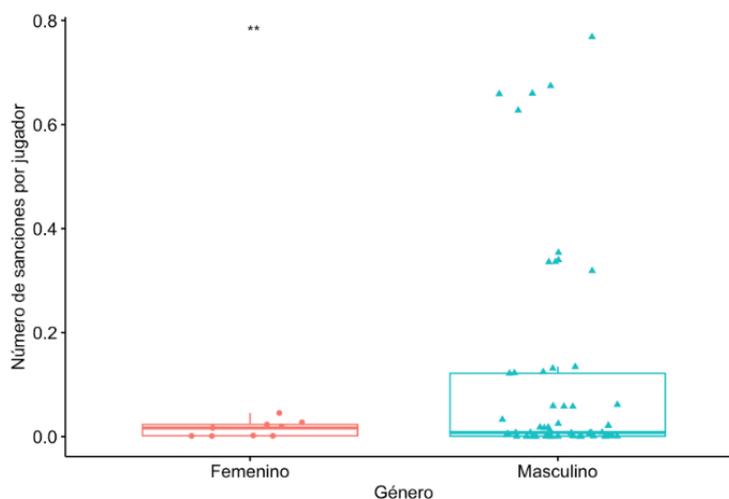
Nota 1. La estimación que se ofrece para cada pareja es la diferencia media entre ambas categorías (la primera menos la segunda). Una estimación negativa significa que la media de sanciones es mayor en la segunda pareja que en la primera. Nota 2. F = femenino (Cadete-infantil y alevín-benjamín = categorías femeninas unificadas, tal y como se indica en el marco teórico).

El género

En lo que respecta al género, se encuentran diferencias significativas ($p < 0,001$) entre las sanciones recibidas por jugadores y las recibidas por jugadoras, recibiendo más los primeros que las segundas (Figura 7).

Figura 7

Sanciones por jugadores según género de la competición



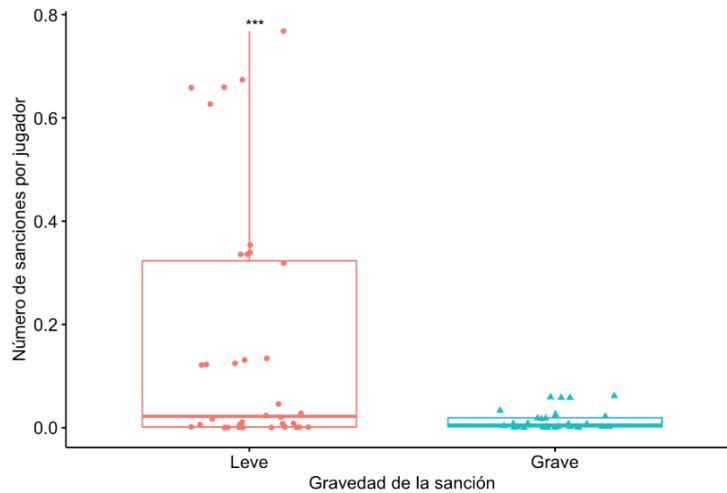
Nota. ** = estadísticamente significativo

Gravedad de la sanción

En lo que se refiere a la gravedad de las sanciones recibidas por los jugadores, se encuentra una presencia significativamente mayor de leves que de graves (Figura 8).

Figura 8

Comparación pairwise para gravedad de la sanción mediante la prueba HSD de Tukey



Nota. *** = estadísticamente significativo

La temporada

En relación con la temporada, ninguna de las comparaciones por pares aparece como significativa, posiblemente por el factor de corrección que aplican las pruebas *post hoc* al incluir un número muy elevado de comparaciones.

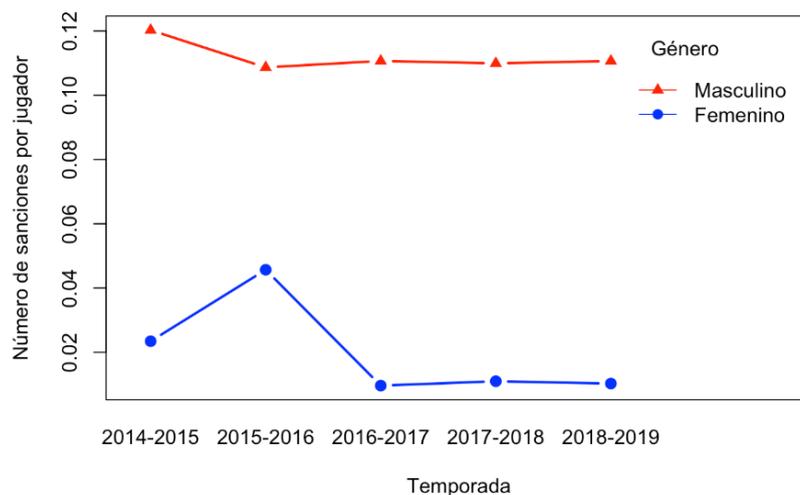
Efectos de interacción

Junto con los efectos principales descritos anteriormente, se descubre un efecto significativo en las interacciones temporada x género ($F_{(4,60)} = 6,059$; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,000$), temporada x gravedad de la sanción ($F_{(4,60)} = 6,591$; $p = 0,002$; $\eta^2 = 0,001$), género x gravedad de la sanción ($F_{(1,63)} = 125,398$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,000$), modalidad de fútbol x gravedad de la sanción ($F_{(1,63)} = 1054,125$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,000$) y en categoría de competición x gravedad de la sanción ($F_{(3,61)} = 307,621$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,137$).

La Figura 9 muestra el efecto de la interacción entre el género y la temporada respecto al número de sanciones por jugadores. Los jugadores de las ligas masculinas son sancionados más frecuentemente que las jugadoras de competiciones femeninas, que apenas reciben sanciones. Destaca que las sanciones por jugadores y por jugadoras se han reducido con respecto a la primera temporada estudiada, y mantienen una evolución bastante estable en las tres últimas temporadas.

Figura 9

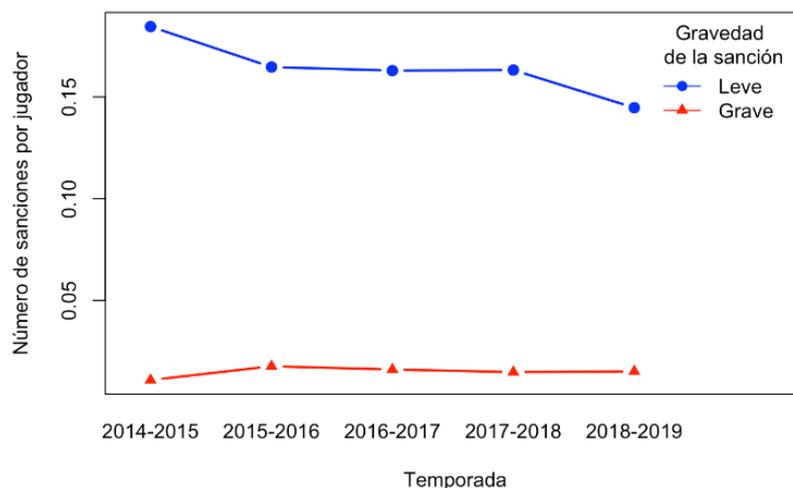
Efecto de interacción género x temporada (sanciones por jugadores)



La Figura 10 enseña que las sanciones leves por jugadores son más numerosas que las graves en todas las temporadas estudiadas. Asimismo, se encuentra una reducción de las sanciones leves desde la temporada 2014-2015 hasta la última analizada. Por el contrario, se observa un incremento de sanciones graves por jugadores en la última temporada.

Figura 10

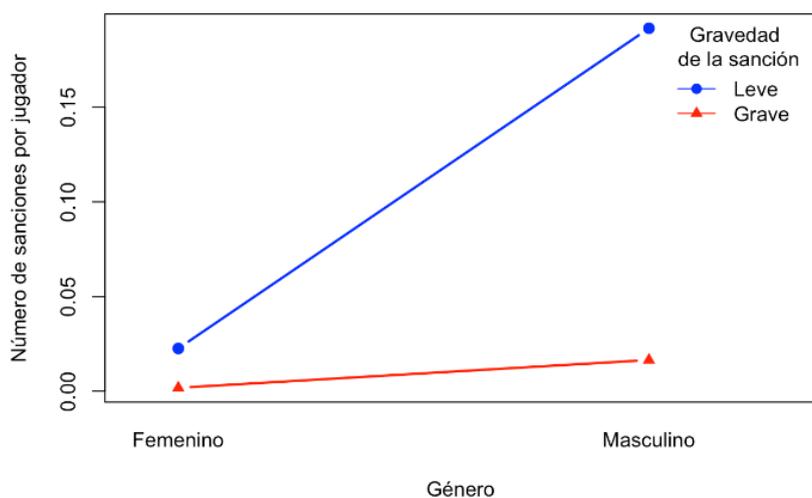
Efecto de interacción gravedad de la sanción x temporada (sanciones por jugadores)



En la Figura 11 se refleja que las sanciones recibidas por jugadores de fútbol base son considerablemente más numerosas en el fútbol masculino que en el femenino, tanto cuando son leves como cuando son graves.

Figura 11

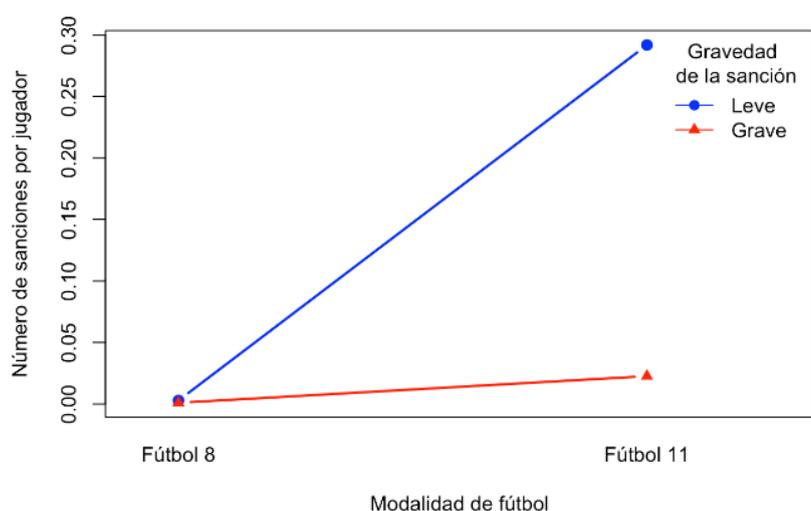
Efecto de interacción gravedad de la sanción x género (sanciones por jugadores)



La Figura 12 muestra que los jugadores de fútbol 11 reciben un mayor número de sanciones que los jugadores de fútbol 8, independientemente de su gravedad.

Figura 12

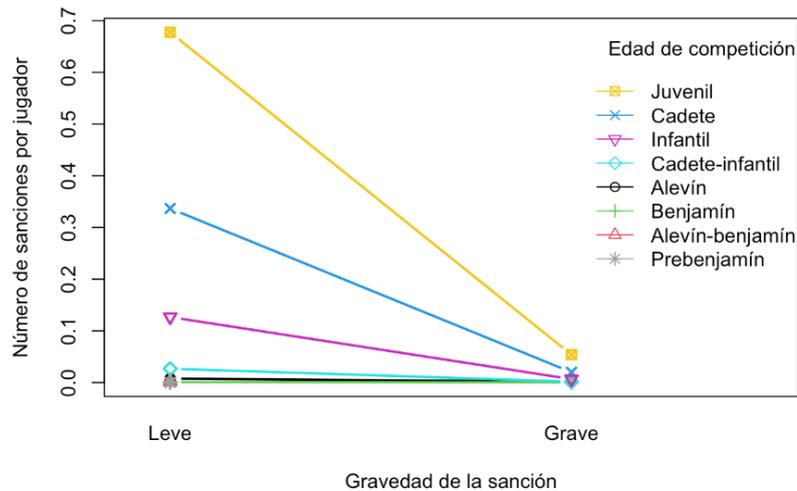
Efecto de interacción gravedad de la sanción x modalidad de fútbol (sanciones por jugadores)



Finalmente, la Figura 13 plasma la interacción existente entre la categoría o edad de competición y la gravedad de la sanción. Destaca que las categorías juvenil, cadete e infantil de las competiciones masculinas son las que más sanciones leves y graves por jugador acumulan, mientras que las categorías de fútbol 8 masculino, fútbol 8 femenino y fútbol 11 femenino apenas presentan sanciones.

Figura 13

Efecto de interacción edad de competición x gravedad de la sanción (sanciones por jugadores)



3.1.2 Discusión

Este es el primer estudio empírico que analiza la antideportividad de los jugadores a partir de las sanciones disciplinarias dictadas en las competiciones del fútbol base de la Comunidad Valenciana. Pueden destacarse dos logros importantes: 1) se ha empleado una muestra muy amplia de competiciones, equipos y partidos, lo que ha permitido recopilar y analizar un número muy elevado de sanciones; y 2) se analizan las sanciones considerando los motivos y atendiendo a diversidad de variables explicativas, entre las que se incluyen cinco temporadas, lo que resulta de gran utilidad para realizar comparaciones temporales y establecer estrategias de intervención.

En primer lugar, los resultados del presente estudio constatan que los jugadores de fútbol 11 reciben un mayor número de sanciones que los de fútbol 8, tanto en su modalidad masculina como en la femenina. Esto indica, en concordancia con los hallazgos referidos por otros estudios, que el aumento de la edad supone un incremento de los comportamientos antideportivos (Cruz et al., 2001; Fuente, 2019; Gutiérrez-Pablo, 2015; Jaenes et al., 2018; Kavussanu, 2006; Kavussanu y Ring, 2021; Montes y Márquez, 2007; Olmedilla et al., 2009, 2010). Como sugiere la literatura especializada, con el paso de los años se produce una normalización de los comportamientos trasgresores, es decir, que los adolescentes y los adultos serían más tolerantes ante este tipo de actos que los niños (Coulomb-Cabagno y Rasclé, 2006; Romand, Pantaléon y Cabagno, 2009; Shields et al., 2007).

El aumento de las sanciones graves al subir de categoría refuerza, asimismo, la idea de que durante la adolescencia tardía se produce un aumento de la agresividad en

futbolistas jóvenes (Blasco y Orgilés, 2014). En este estudio se encuentra, concretamente, que las categorías masculinas juvenil y cadete son las que más sanciones por comportamientos antirreglamentarios presentan, encontrándose una cantidad mucho menor en el resto de las categorías estudiadas, especialmente, en las compuestas por futbolistas prebenjamines y benjamines (Cruz et al., 2001; CSD, 2019; Fuente, 2019; González-Oya, 2007; Kavussanu et al., 2006; Olmedilla et al., 2009, 2010). Contrariamente a los resultados de la presente investigación, algunos autores (p. ej., González-Oya, 2007; Montes y Márquez, 2007) no han encontrado incidentes disciplinarios en las categorías prebenjamín y benjamín. Los jugadores más pequeños también protagonizan comportamientos antirreglamentarios, como demuestra este estudio, pero su detección puede verse complicada por el hecho que un mismo comportamiento antideportivo podría sancionarse en fútbol 11 y no en fútbol 8. Esto es porque algunos árbitros evitan sancionar a los jugadores más pequeños, optando en su lugar por corregirlos verbalmente o hablar con sus entrenadores para que sean ellos los que adopten las medidas pertinentes (Devís-Devís et al., 2021; Serrano-Durá y Devís-Devís, 2020). Las sanciones en estas edades han sido muy reducidas, por lo que la muestra escogida en este estudio ha facilitado su detección.

En segundo lugar, los resultados enseñan que existe una cantidad mayor de sanciones por conductas antideportivas en la modalidad masculina de fútbol base que en la femenina, en línea con lo referido por estudios previos (del Águila, 2021; Jaenes et al., 2018). Como han sugerido diversos trabajos, los hombres mostrarían una mayor orientación a la tarea que las mujeres, así como menor solidaridad y razonamiento moral, lo que se traduciría en un mayor número de comportamientos antideportivos (p. ej., Bredemeier y Shields, 1998; Coulomb-Cabagno, Rasclé y Souchon, 2005; Coulomb-Cabagno y Rasclé, 2006; Duda, Olson y Templin, 1991; Fuente, 2019; Latorre-Román et al., 2020; Lemyre, Roberts y Ommundsen, 2002; Miller, Roberts y Ommundsen, 2005; Pelegrín, Garcés de los Fayos y Cantón, 2010; Pelegrín, Serpa y Rosado, 2013; Shields et al., 1995). Aunque no se ha incluido la categoría juvenil femenina en el informe de resultados, que posiblemente reduciría dichas diferencias, los hallazgos de este trabajo permiten sugerir que los comportamientos antideportivos que son sancionados en el fútbol base son protagonizados, en su mayoría, por chicos. Sin embargo, a pesar de que la presencia de sanciones en el fútbol femenino parece anecdótica, resulta importante prestar atención a su evolución.

En tercer lugar, los resultados muestran que la mayoría de los comportamientos antideportivos por los que son sancionados los jugadores en el fútbol base son de naturaleza leve, confirmándose así lo postulado por otros autores (Deal et al., 2018; del Águila, 2021; Gimeno et al., 2007; Kavussanu et al., 2006; Montes y Márquez, 2007; Pelegrín, 2005; Sáenz et al., 2019). Montes y Márquez (2007) encontraron que las sanciones más frecuentes fueron las faltas para lograr la posesión del balón, discutir las decisiones del árbitro o retrasar la reanudación del juego. Kavussanu et al. (2006), por su parte, refirieron que los comportamientos antisociales más habituales consistían en realizar una entrada tardía, provocar al rival, obstruir el paso a un jugador, tirar de la camiseta, vengarse por una entrada anterior y pegar codazos. En una línea similar, Gimeno et al. (2007) y Sáenz et al. (2019) destacaron que las conductas agresivas no violentas eran más comunes que las conductas agresivas violentas. En el presente estudio, los dos motivos de sanción leve más frecuentes han estado relacionados con la acumulación de tarjetas durante los partidos. El tercer motivo ha sido el juego violento o peligroso, que aparece comúnmente en deportes como el fútbol por tratarse de un deporte de contacto (Conroy et al., 2001; Kavussanu, 2008). Otras acciones antideportivas frecuentes de carácter leve han sido las actitudes de menosprecio y desconsideración contra los árbitros, también reportadas por otros autores (Deal et al., 2018; Gimeno et al., 2007), así como las expulsiones directas y los insultos, amenazas, empujones, zarandeos y provocaciones a otros agentes (p. ej., Kavussanu y Boardley, 2009; Montes y Márquez, 2007).

En cuanto a las sanciones graves, las más habituales hacen referencia a las agresiones, aunque, al igual que en los estudios de González-Oya (2007) y Sáenz et al. (2019), no presentan una elevada incidencia. Junto con estas acciones, destacan también los insultos y ofensas graves al equipo arbitral, que refuerzan la evidencia ya existente sobre la situación de abuso a la que se enfrentan los árbitros de manera rutinaria (Cleland et al., 2015; Cleland, 2021; Deal et al., 2018; Devís-Devís et al., 2021; Folkesson et al., 2002; González-Oya, 2007; Friman et al., 2004; Pelegrín, 2005; Simmons, 2006; Voight, 2009). Aunque el presente estudio muestra una baja incidencia de comportamientos antideportivos en relación con la población de jugadores incluida, no debe enmascarar el gran impacto negativo que suponen en la calidad del deporte base, en general (Sáenz et al., 2019), y del practicado en la Comunidad Valenciana, en particular. Como se ha

señalado recientemente, se trata de una de las autonomías del territorio español que más comportamientos agresivos presenta (CSD, 2019; Fuente, 2019).

Finalmente, este estudio ha considerado para su análisis diferentes temporadas de juego, tratando de conocer, con ello, la influencia que ejerce la temporada en las sanciones señaladas en fútbol base. Hasta la fecha, los estudios que han abordado esta temática han reportado conclusiones discordantes. Así, mientras que unos autores han encontrado un aumento progresivo en el número de sanciones durante los últimos años (Deal et al., 2018), otros han referido una tendencia decreciente (del Águila, 2021). Los análisis realizados en la presente investigación indican que las sanciones leves mantienen una tendencia descendente a lo largo de las temporadas, mientras que las graves siguen una evolución más irregular pero que tiende al aumento si se comparan con la temporada 2014-2015, la primera en ser estudiada. En las últimas temporadas de competiciones masculinas y femeninas se observa una evolución más o menos estable en el número de sanciones por futbolista. Sin embargo, se aprecia un pequeño aumento en la cantidad de sanciones por jugadores y un descenso en la cantidad de sanciones por jugadoras en la última temporada estudiada. Estos hallazgos sugieren que la evolución de las sanciones a lo largo de las temporadas podría verse mediada por la gravedad de las mismas y por el género de los participantes.

En su conjunto, los resultados de este estudio podrían ser aprovechados para la elaboración de campañas y programas orientados a la mejora de la deportividad en los jugadores del fútbol base, pero también para evaluar la eficacia de las iniciativas ya existentes como, por ejemplo, las iniciativas ‘Soy Menor’ y ‘la Tarjeta Verde’ llevadas a cabo en la Comunidad Valenciana (FFCV, 2019a).

3.2. Estudio 2: las sanciones recibidas por los entrenadores

3.2.1. Resultados

En este apartado se muestran los resultados concernientes a las sanciones recibidas por los entrenadores de fútbol base. En primer lugar, se describen de manera global el número total de sanciones, la media de sanciones totales, la media de sanciones en función de la gravedad y los motivos más frecuentes de sanción. Seguidamente, se atiende a la influencia que tienen diferentes variables de interés (categoría género, categoría edad, modalidad de fútbol, temporada y gravedad de la sanción) sobre dichas sanciones, así como sus efectos de interacción.

3.2.1.1. Tipo y motivo de las sanciones.

Durante las cinco temporadas estudiadas se han registrado un total de 3563 sanciones a entrenadores de fútbol base. El 92,93 % han sido leves, el 7,04 % graves y el 0,03 % muy graves. La sanción más leve implicó la imposibilidad de sentarse en el banquillo durante un partido, mientras que la más grave alcanzó los 730 días. En la Tabla 12 se muestra una descripción más detallada de las mismas.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos globales de las sanciones recibidas por los entrenadores según la gravedad

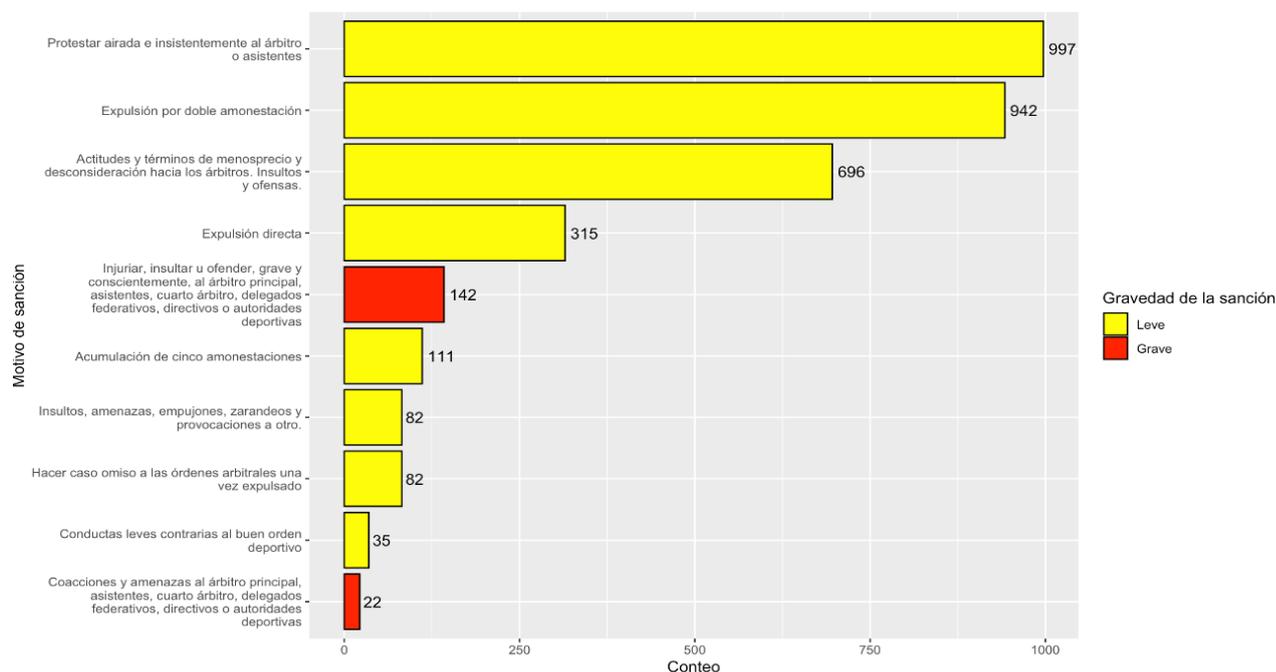
CATEGORÍAS INTENSIDAD	n	Media (DT)	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
Leve	3311	666,2 (88,378)	537	771	-0,165	-1,708
Grave	251	50,2 (20,030)	20	69	-0,382	-1,686
Muy grave	1	0,2 (0,447)	0	1	1,07	-0,92
Total	3563	716,6 (108,855)	557	841	0,523	-4,314

Los entrenadores recibieron una media de 716,6 sanciones ($DT = 108,855$) a lo largo de las cinco temporadas analizadas en el estudio. Los valores medios, según la gravedad, son de 666,2 ($DT = 88,378$) para las sanciones leves, 50,2 ($DT = 20,030$) para las sanciones graves y 0,2 ($DT = 0,447$) para las muy graves.

El 87 % ($N = 3102$) de las sanciones se dirigieron a los entrenadores de fútbol 11, mientras que el 13 % ($N = 461$) restante fueron destinadas a los entrenadores de fútbol 8. Los entrenadores de fútbol base fueron sancionados por 25 motivos diferentes. La mayoría de las sanciones recibidas se refirieron a conductas antideportivas contra los árbitros, tanto cuando fueron leves como cuando fueron graves. Como se detalla en la Figura 14, las sanciones leves más habituales fueron: las protestas airadas e insistentes contra los árbitros (28 %); las expulsiones por doble amonestación (26,4 %); las actitudes de menosprecio y desconsideración hacia los árbitros, que incluyen insultos y amenazas (19,53 %); y las expulsiones directas (8,84 %). Las acciones graves más frecuentes por las que se sancionó a los entrenadores fueron los insultos y ofensas graves (4 %) y las coacciones y amenazas (0,62 %), siendo ambas dirigidas hacia los árbitros y autoridades deportivas. Finalmente, la sanción muy grave registrada se produjo por quebrantar sanciones impuestas.

Figura 14

Top 10 motivos de sanción en entrenadores en función de la gravedad



3.2.1.2. Diferencias en el número de sanciones recibidas por los entrenadores según variables de interés

Con el objetivo de conocer si existen diferencias significativas en el número de sanciones que reciben los entrenadores según variables de interés, se realizó una prueba ANOVA 2 (género) x 8 (categoría de edad) x 2 (tipo de fútbol) x 5 (temporada) x 2 (gravedad de la sanción). Este ANOVA, cuyos resultados pueden observarse en la Tabla 13, y el resto de las pruebas que le siguen, se realizan con las sanciones leves y graves. La poca cantidad de sanciones muy graves no permite realizar un análisis correcto de las mismas.

Tabla 13

ANOVA 2x8x2x5x2 para la variable dependiente sanciones recibidas por los entrenadores

FUENTE	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	η^2
Temporada	0,009	4	0,002	3,214	0,039	0,006
Temporada x género	0,007	3	0,002	3,463	0,039	0,000
Temporada x modalidad	0,011	4	0,003	4,004	0,018	0,000

FUENTE	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	η^2
Temporada x categoría de juego	0,023	18	0,001	1,831	0,109	0,009
Temporada x gravedad de la sanción	0,012	4	0,003	4,094	0,017	0,002
Género	0,007	1	0,007	10,204	0,005	0,000
Modalidad de fútbol	0,398	1	0,398	556,346	<0,001	0,000
Modalidad de fútbol x gravedad de la sanción	0,269	1	0,269	375,627	<0,001	0,000
Categoría de juego	0,298	5	0,059	83,277	<0,001	0,164
Categoría de juego x gravedad de la sanción	0,191	4	0,048	66,821	<0,001	0,110
Gravedad de la sanción	0,497	1	0,497	695,009	<0,001	0,294

Nota. Se señalan en negrita los efectos estadísticamente significativos

El ANOVA mostró un efecto principal significativo de todas las variables explicativas estudiadas: la temporada ($F_{(4,60)} = 3,214$; $p = 0,039$; $\eta^2 = 0,006$), el género ($F_{(1,63)} = 10,204$; $p = 0,005$; $\eta^2 = 0,000$), la modalidad de fútbol ($F_{(1,63)} = 556,346$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,000$), la categoría de juego ($F_{(5,59)} = 83,277$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,164$) y la gravedad de la sanción ($F_{(1,63)} = 695,009$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,294$). Al igual que en el estudio 1, a continuación, se presentan los resultados de las comparaciones pairwise realizadas a través del método Tukey, que permiten conocer en qué pares de medias existen diferencias significativas.

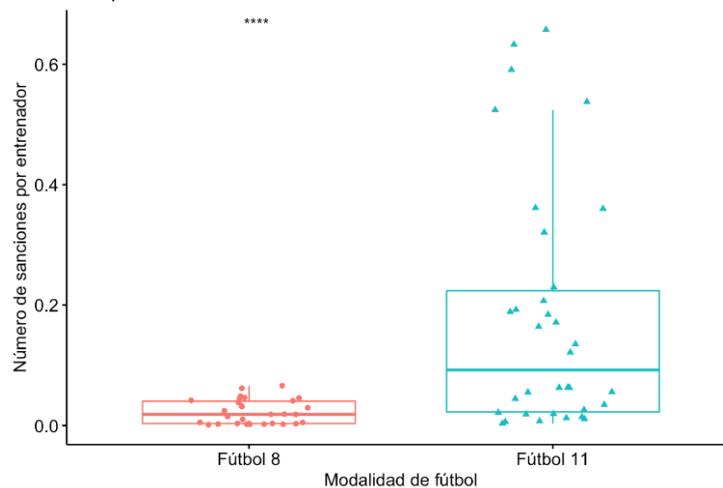
Efectos principales de las comparaciones por pares

Modalidad de fútbol

En cuanto a la modalidad de fútbol, se encuentran diferencias significativas entre fútbol 8 y fútbol 11, existiendo una mayor presencia de sanciones por entrenadores en fútbol 11 (Figura 15).

Figura 15

Comparación pairwise para la modalidad de fútbol mediante la prueba HSD de Tukey (entrenadores)



Nota. **** = estadísticamente significativo

Categoría de juego

La Tabla 14 muestra la influencia que ejerce la categoría o edad de juego en el número de sanciones recibidas por los entrenadores de fútbol base. Puede observarse que los entrenadores que ejercen en la categoría juvenil presentan un número de sanciones significativamente mayor que los entrenadores del resto de las categorías estudiadas. Asimismo, se encuentra una cantidad de sanciones significativamente superior por entrenadores en la categoría cadete con respecto a las categorías prebenjamín, benjamín y alevín-benjamín. No se encuentran diferencias significativas entre el resto de las categorías objeto de análisis.

Tabla 14

Comparación pairwise para la categoría de juego mediante la prueba HSD de Tukey (entrenadores)

CONTRASTE	Estimación	Error estándar	<i>p</i>
Alevín-benjamín (F)- alevín	-0.089	0.0690543	0.893
Benjamín - alevín	-0.019	0.0468027	0.999
Cadete - alevín	0.130	0.0454350	0.097
Cadete-infantil (F) - alevín	-0.013	0.0619234	0.999
Infantil - alevín	0,060	0,045	0,879
Juvenil - alevín	0,292	0,045	<0,001

CONTRASTE	Estimación	Error estándar	<i>p</i>
Prebenjamín - alevín	-0,043	0,048	0,984
Benjamín - alevín-benjamín (F)	0,070	0,700	0,970
Cadete - alevín-benjamín (F)	0,219	0,069	0,045
Cadete-infantil (F) - alevín-benjamín (F)	0,076	0,078	0,974
Infantil - alevín-benjamín (F)	0,149	0,069	0,379
Juvenil - alevín-benjamín (F)	0,382	0,069	<0,001
Prebenjamín - alevín-benjamín (F)	0,046	0,070	0,998
Cadete - benjamín	0,149	0,047	0,044
Cadete-infantil (F) - benjamín	0,006	0,063	0,999
Infantil – benjamín	0,079	0,047	0,680
Juvenil – benjamín	0,311	0,047	<0,001
Prebenjamín - benjamín	-0,024	0,049	0,999
Cadete-infantil (F) - cadete	-0,143	0,062	0,298
Infantil – cadete	-0,070	0,045	0,775
Juvenil – cadete	0,162	0,045	0,016
Prebenjamín - cadete	-0,173	0,048	0,015
Infantil - cadete-infantil (F)	0,073	0,062	0,930
Juvenil - cadete-infantil (F)	0,305	0,062	<0,001
Prebenjamín - cadete-infantil (F)	-0,030	0,064	0,999
Juvenil - infantil	0,232	0,045	<0,001
Prebenjamín - infantil	-0,104	0,048	0,396
Prebenjamín - juvenil	-0,336	0,048	<0,001

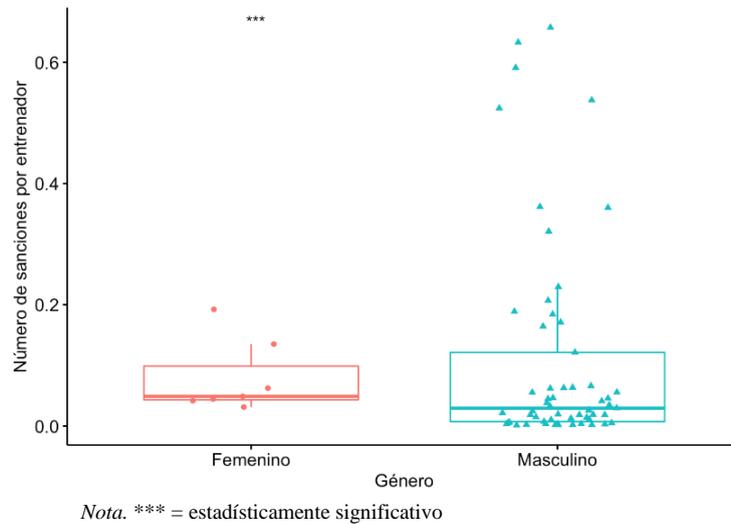
Nota 1. la estimación que se ofrece para cada pareja es la diferencia media entre ambas categorías (la primera menos la segunda). Una estimación negativa significa que la media de sanciones es mayor en la segunda pareja que en la primera. *Nota 2.* F = femenino (cadete-infantil y alevín-benjamín = categorías femeninas unificadas, tal y como se indica en el marco teórico).

El género

En lo que respecta al género, se obtiene que el número de sanciones por entrenadores es significativamente mayor en las ligas masculinas que en las ligas femeninas (Figura 16).

Figura 16

Comparación pairwise para el género mediante la prueba HSD de Tukey (sanciones por entrenadores)

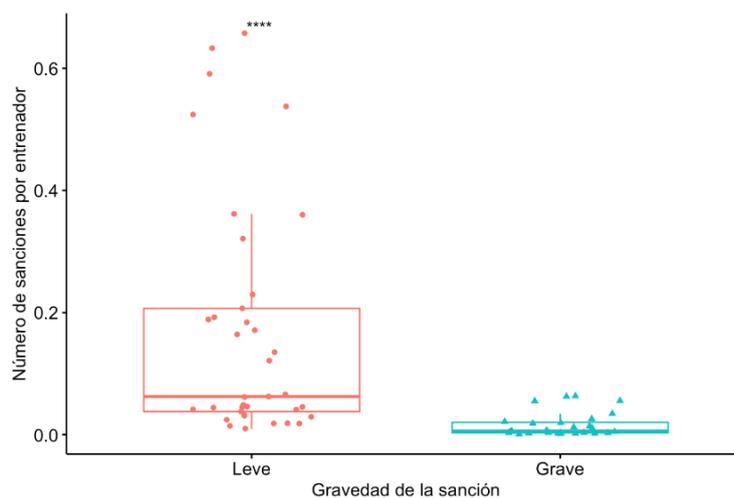


Gravedad de la sanción

Finalmente, en la Figura 17 puede comprobarse que existen diferencias significativas entre el número de sanciones leves y graves recibidas por entrenadores, siendo las primeras más frecuentes que las segundas.

Figura 17

Comparación pairwise para la gravedad de la sanción mediante la prueba HSD de Tukey (sanciones por entrenadores)



La temporada

En relación con la temporada, ninguna de las comparaciones dos a dos corregidas aparece como significativa, por lo que no pueden presentarse datos al respecto.

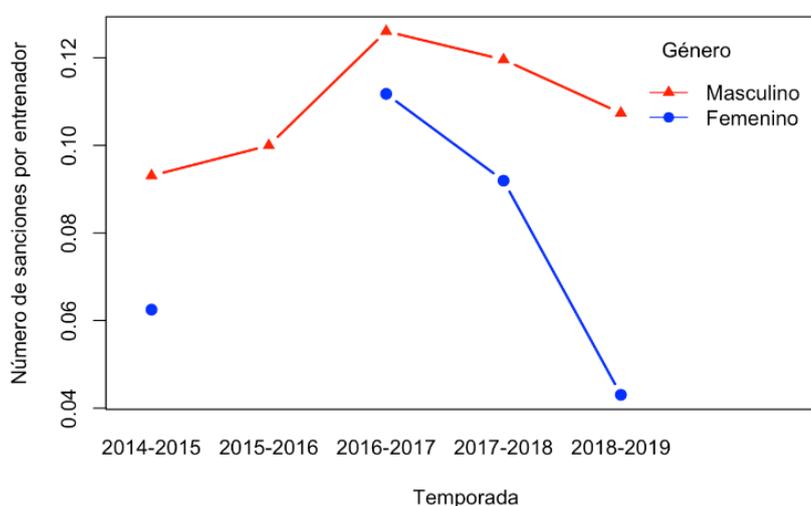
Efectos de interacción

Junto con los efectos principales descritos anteriormente, se advierte un efecto significativo en las interacciones temporada x género ($F_{(3,61)} = 3,463$; $p = 0,039$; $\eta^2 = 0,000$), temporada x modalidad de fútbol ($F_{(4,60)} = 4,004$; $p = 0,018$; $\eta^2 = 0,000$), temporada x gravedad de la sanción ($F_{(4,60)} = 4,094$; $p = 0,017$; $\eta^2 = 0,002$), modalidad de fútbol x gravedad de la sanción ($F_{(1,63)} = 375,627$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,000$) y en categoría de competición x gravedad de la sanción ($F_{(4,60)} = 66,821$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,110$).

La Figura 18 muestra el efecto de interacción entre la temporada y el género considerando el número de sanciones por entrenadores. Los entrenadores de las ligas masculinas son sancionados más frecuentemente que los entrenadores de competencias femeninas, que apenas reciben sanciones. De hecho, resulta destacable que en la temporada 2015-2016 no se impusieron sanciones a entrenadores en ninguna de las competencias femeninas estudiadas. Por otra parte, las últimas dos temporadas han ido acompañadas de un descenso en el número de sanciones por entrenadores, tanto en ligas masculinas como en femeninas.

Figura 18

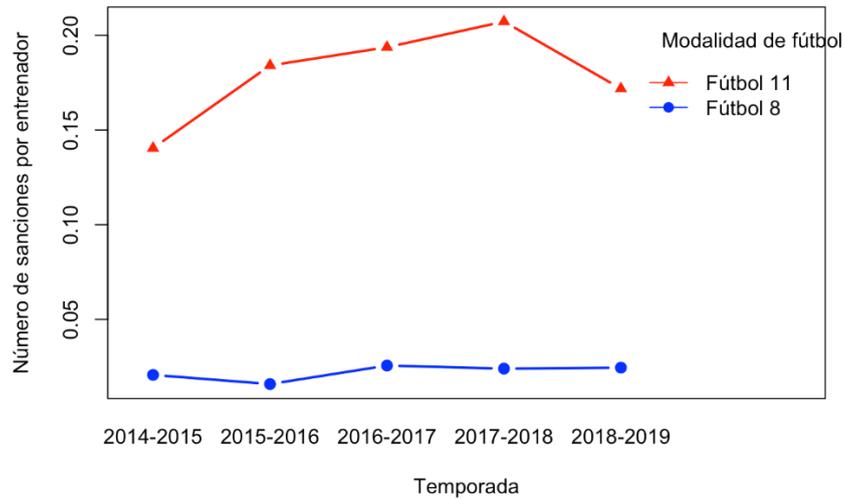
Efecto de interacción temporada x género (sanciones por entrenadores)



La Figura 19 refleja que los entrenadores de fútbol 11 reciben más sanciones que los de fútbol 8 a lo largo de todas las temporadas estudiadas. Las sanciones recibidas por los entrenadores de fútbol 8 se mantienen relativamente estables a lo largo de los años, mientras que las de los entrenadores de fútbol 11 no dejan de ascender hasta la temporada 2017-2018. Es en la temporada 2018-2019 cuando se observa un descenso de las mismas.

Figura 19

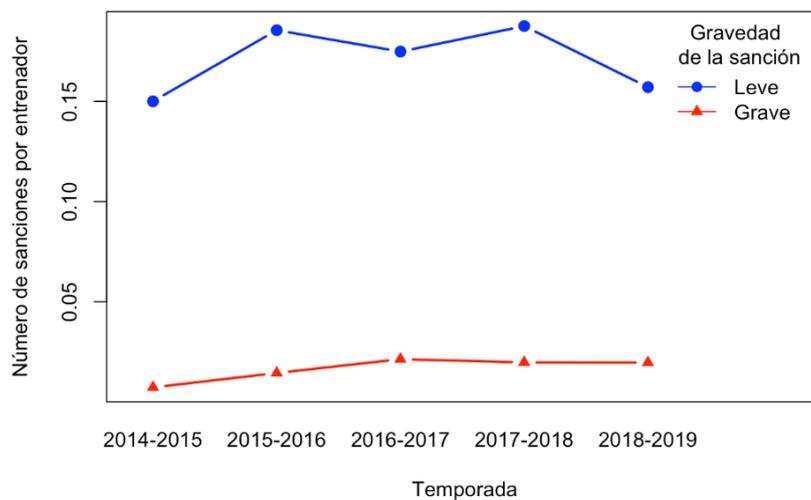
Efecto de interacción temporada x modalidad de fútbol (sanciones por entrenadores)



En la Figura 20 se observa que el número de sanciones leves y graves varía a lo largo de las temporadas. Las sanciones leves mantienen una evolución irregular, que aumenta y disminuye temporada tras temporada. En la última temporada estudiada se redujeron las sanciones leves por entrenadores con respecto a la anterior, sin embargo, siguen siendo superiores a las del primer año estudiado. Las sanciones graves, por su parte, presentan una evolución más regular, especialmente en las dos últimas temporadas, que se mantienen más o menos estables.

Figura 20

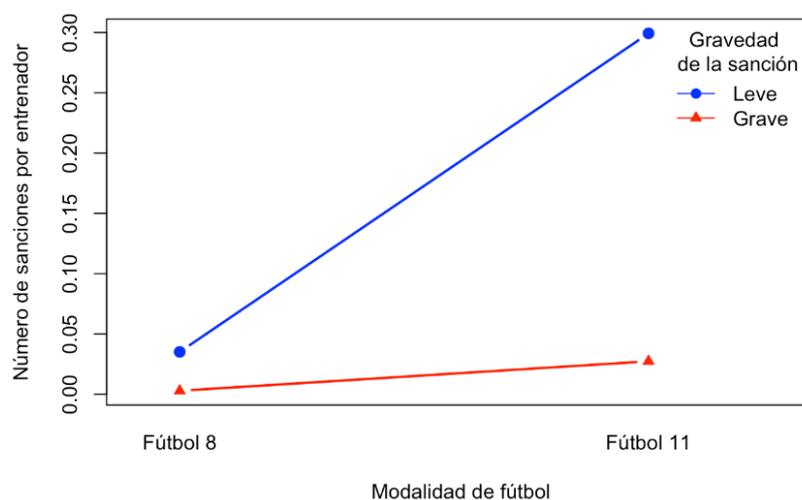
Efecto de interacción temporada x gravedad de la sanción (sanciones por entrenadores)



En la Figura 21 puede apreciarse que la mayoría de las sanciones recibidas por entrenadores son de carácter leve, así como que la modalidad de fútbol 11 es la que aglutina el mayor número de sanciones leves y graves por entrenadores.

Figura 21

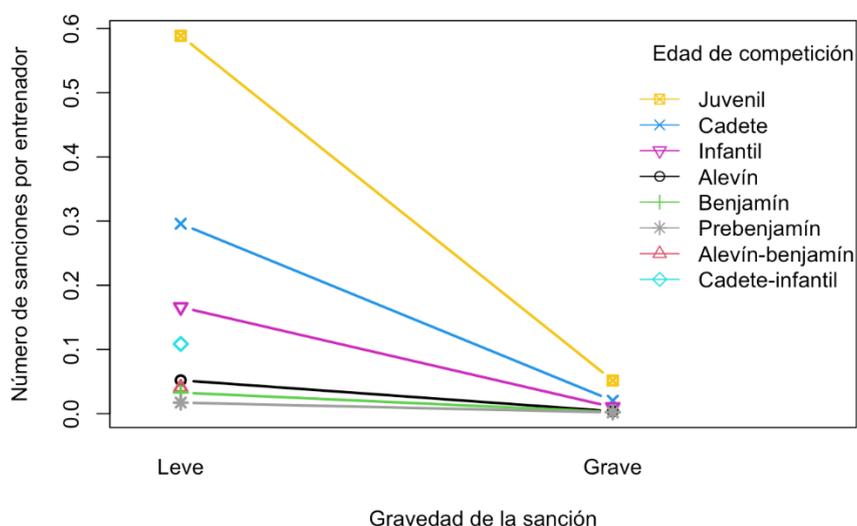
Efecto de interacción modalidad de fútbol x gravedad de la sanción (sanciones por entrenadores)



Finalmente, en la Figura 22 se puede avistar que las categorías de fútbol 11 masculino (juvenil, cadete e infantil) son las que acumulan un mayor número de sanciones leves y graves por entrenadores. Por el contrario, las categorías de fútbol 8 masculino, fútbol 8 femenino y fútbol 11 femenino cuentan con una cantidad anecdótica de sanciones.

Figura 22

Efecto de interacción categoría de juego x modalidad de fútbol (sanciones por entrenadores)



3.2.2. Discusión

Este es el primer estudio empírico que analiza la antideportividad de los entrenadores a partir de las sanciones disciplinarias impuestas en las diferentes competiciones del fútbol base de la Comunidad Valenciana. Analizar una cantidad tan elevada de sanciones, considerar para su estudio diferentes variables explicativas e indagar en los motivos más frecuentes de sanción de los entrenadores son, sin duda, los logros más importantes de este trabajo.

En primer lugar, la presente investigación constata que los entrenadores de fútbol 11 aglutinan más sanciones disciplinarias que los de fútbol 8, tanto en la modalidad masculina como en la femenina. Concretamente, en el presente estudio se encuentran diferencias significativas en el número de sanciones a entrenadores entre la categoría juvenil y el resto de las categorías, así como entre la categoría cadete y diferentes categorías de fútbol 8 (prebenjamín, benjamín y alevín-benjamín femenino). Estos hallazgos son consistentes con los referidos por Olmedilla et al. (2009, 2010) y Lozano (2000) (con delegados que ejercen de entrenadores), que también detectaron una mayor cantidad de sanciones en las categorías juvenil y cadete. Existen dos consideraciones que pueden ayudar a entender las diferencias encontradas. La primera corresponde con el mayor énfasis que los entrenadores ponen en la victoria en estas edades. Como sucede en el ámbito profesional, los entrenadores de fútbol 11 pueden verse presionados para ganar campeonatos y torneos. No alcanzar el triunfo puede suponer la reasignación de roles de menor importancia en el propio club o la finalización de su relación con el mismo (Elliott y McCullick, 2019; Gutiérrez-del Pozo, 2008). La segunda consideración es que, durante años, en el fútbol 8 de la Comunidad Valenciana no ha sido estrictamente necesario disponer de la ficha federativa de entrenador para ejercer como tal en el banquillo. Algunos delegados (e incluso padres) ejercen la labor de los entrenadores (Lozano et al., 2000), aspecto que no debe ser pasado por alto. Por tanto, las grandes diferencias encontradas entre ambas modalidades deben ser interpretadas con cautela.

En segundo lugar, otro hallazgo reseñable de este estudio, cuando se compara con los resultados del estudio 1, es que los entrenadores de fútbol 8 reciben, de media, más sanciones que los jugadores a los que entrenan y tratan de dar ejemplo. Del Águila (2021) también ha encontrado recientemente que la mayoría de las tarjetas en las categorías alevín y benjamín van dirigidas a los técnicos deportivos, recibiendo los jugadores un menor número de tarjetas. Estos resultados refuerzan la idea de que en ocasiones existe

una incongruencia clara entre las buenas intenciones de los entrenadores y su posterior comportamiento (Eliasson, 2015; Santos et al., 2017). Los entrenadores son agentes primarios de socialización, un modelo para imitar por los jugadores más jóvenes (Andersson, 2020b; Bolter y Kipp, 2018). Los comportamientos antideportivos descritos en este trabajo no parecen ser, sin embargo, el mejor ejemplo a seguir. Aunque su prevalencia no es excesiva con respecto a la muestra total, es más elevada de lo esperado en estas edades y precisa una intervención urgente (Gimeno et al., 2007; Shields et al., 2005). Cuando los deportistas observan este tipo de actos en sus entrenadores pueden llegar a percibirlos como aceptables y realizarlos de cara a obtener la victoria (Bortoli et al., 2012), resultando en aprendizajes indeseables. Los entrenadores deberían adoptar, por tanto, un enfoque de entrenamiento a través del cual se enseñen y refuercen comportamientos prosociales (Andersson, 2020b). De esta manera, los jugadores serán más proclives a rechazar comportamientos antideportivos en el campo de juego (Bolter y Weiss, 2013).

En tercer lugar, los análisis realizados constatan que los entrenadores de competiciones masculinas reciben más sanciones leves y graves que los entrenadores de ligas femeninas. Estos hallazgos no implican que los entrenadores varones reciban más sanciones que las entrenadoras, ya que no se ha atendido al sexo de los técnicos deportivos, sino al género de la competición, pero sugieren que el fútbol base masculino requiere una intervención más urgente en relación con este tema. Hasta donde sabemos, el presente estudio es el primero que compara las sanciones recibidas por los entrenadores en función del género de la competición, por tanto, los resultados obtenidos no pueden discutirse con los de otras investigaciones. Consecuentemente, profundizar en esta temática resulta de gran interés. Aunque parece que los entrenadores varones muestran menor empatía y mayor control sobre los jugadores que sus homólogas femeninas (Millard, 1996), no queda claro quiénes protagonizan mayores conductas antideportivas (p. ej., Tanyeri, 2019) ni quiénes aceptan en mayor medida conductas picarescas (p. ej., Strand, 2013).

En cuarto lugar, esta investigación refleja que la mayoría de las sanciones recibidas por los entrenadores de fútbol base de la Comunidad Valenciana son de naturaleza leve. Así se ha constatado también, aunque no se menciona de manera directa, en otras regiones del contexto español (Gimeno et al., 2007; Olmedilla et al., 2009, 2010; Sáenz et al., 2019). Específicamente, se ha encontrado que las sanciones leves más

habituales son las protestas airadas e insistentes contra los árbitros, las expulsiones por doble amonestación, las actitudes de menosprecio y desconsideración hacia los árbitros (que incluyen insultos y amenazas) y las expulsiones directas. Las acciones graves por las que son sancionados más frecuentemente los entrenadores son los insultos y ofensas graves y las amenazas, siendo ambas dirigidas hacia los árbitros y autoridades deportivas. En su conjunto, los resultados del presente estudio enseñan que la mayoría de las sanciones recibidas por los entrenadores se producen por acciones antideportivas dirigidas a los árbitros, apoyando los hallazgos referidos por investigaciones previas (del Águila, 2021; Gimeno et al., 2007; Olmedilla et al., 2009, 2010; Sáenz et al., 2019). Gimeno et al. (2007), por ejemplo, señalan que las observaciones o quejas al colegiado son los comportamientos antideportivos protagonizados más frecuentemente por los entrenadores. Olmedilla et al. (2009, 2010) apuntan, de un modo similar, que los comportamientos antisociales más frecuentes de los técnicos deportivos son los relacionados con las faltas de respeto hacia los árbitros y los oponentes, los gestos y movimientos exaltados, los insultos considerados no serios y otras agresiones. Igualmente, Sáenz et al. (2019) y del Águila (2021) han confirmado los datos precedentes al encontrar que uno de los comportamientos antideportivos más presentes en los partidos de fútbol base hace referencia a las protestas que los entrenadores dirigen a los colegiados. Desde este enfoque de confrontación adoptado por los entrenadores, fruto de la búsqueda de la victoria a toda costa, se trata al árbitro como si fuese un objeto y se impregna a la juventud de valores indeseables (Andersson, 2020b). En este contexto, resulta necesario que los entrenadores ejerzan como espejo de la deportividad y reaccionen responsablemente ante los errores arbitrales (Andersson, 2020b; Bolter y Kipp, 2018).

Este estudio corrobora, además, la presencia de otros comportamientos antideportivos protagonizados por los entrenadores, tales como insultar, amenazar, empujar, zarandear y amenazar a otros agentes, ignorar las indicaciones arbitrales una vez han sido expulsados y otras conductas leves contrarias al buen orden deportivo, que se suman a las conductas antideportivas referidas en otras investigaciones (Andersson, 2020b; Delrue et al., 2017; O’Gorman y Greenough, 2016; Serrano-Durá y Devís-Devís, 2020; Shields et al., 2005; Walters et al., 2015).

Finalmente, el presente trabajo ha considerado para su análisis el efecto que tiene la temporada de juego sobre las sanciones recibidas por los entrenadores. Se ha comprobado, con ello, que durante la totalidad de las temporadas estudiadas existe una

mayor presencia de sanciones por entrenadores en las competiciones masculinas que en las femeninas, no habiendo recibido ninguna sanción los entrenadores de las ligas femeninas en la temporada 2015-2016. Los resultados también enseñan que las dos últimas temporadas han ido acompañadas de un descenso en el número de sanciones por entrenadores, tanto en ligas masculinas como en femeninas. Estos resultados difieren de los ofrecidos por el único estudio que conocemos que ha abordado la evolución de las sanciones a entrenadores de fútbol base (del Águila, 2021), que refiere un aumento de las sanciones a dichos agentes en la temporada 2018-2019. Aunque los resultados de esta autora se corresponden únicamente con los datos de las sanciones recibidas por un club de fútbol de la ciudad de Barcelona, parecen indicar que los efectos de la temporada en el número de sanciones oscilan en función del contexto sociodemográfico estudiado. Por otra parte, se ha encontrado que las sanciones a los entrenadores de fútbol 8 se mantienen relativamente estables a lo largo de los años, mientras que las sanciones a los entrenadores de fútbol 11 no dejan de incrementarse hasta llegar a la temporada 2018-2019, en la que comienzan a descender. Finalmente, el número de sanciones leves y graves varía a lo largo de las temporadas, manteniendo las primeras una evolución más irregular que las segundas.

En definitiva, los datos aquí aportados y discutidos son útiles para promover la implicación positiva de los entrenadores en el fútbol base. Por un lado, conocer los motivos más frecuentes de sanción ayuda en la detección de los comportamientos negativos que requieren una intervención más urgente, sirviendo como guía para la elaboración de programas de intervención dirigidos a dicha figura deportiva. Por otro lado, analizar y describir las sanciones impuestas por el comité de competición atendiendo al género, la temporada, la modalidad de fútbol y la gravedad de la sanción ayuda a conocer las características y la evolución de los comportamientos antideportivos de los entrenadores, lo que permite, a su vez, evaluar la efectividad de los programas mencionados. Evaluación esta que resulta ser, de hecho, muy aconsejable (Durán, 2011).

3.3. Estudio 3: comentarios y actitudes negativas de los espectadores

3.3.1. Resultados y discusión

Comentarios negativos del público: de las burlas a los insultos

Sobre las decisiones y el aspecto físico de los árbitros

Los árbitros fueron un tema recurrente en las conversaciones y comentarios negativos de los aficionados. En línea con lo señalado por investigaciones previas, la mayoría aparecieron por la disconformidad con sus decisiones (O’Gorman y Greenough, 2016) y fueron acompañados, habitualmente, de críticas, insultos y otros términos de menosprecio (Dosseville y Laborde, 2011; Louvet, 2011). Así lo expresaron algunos espectadores:

Qué puto subnormal, tío. De verdad. ¿Qué necesidad habrá de pitarles el penalti con un 6-2? (Espectador 1, categoría cadete).

Este árbitro es un desgraciado. Es malísimo, ¿cómo pita eso? Siempre igual, ya nos la lio el año pasado (Espectador 2, categoría juvenil)

El cabrón del árbitro saldría ayer de fiesta, no se entera de nada (Espectador 3, categoría alevín).

De acuerdo con lo postulado por diversos autores, las decisiones erróneas y la incompetencia ‘percibida’ de los árbitros produjeron indignación e ira en los aficionados (Goldstein e Iso-Ahola, 2008; Omli y LaVoi, 2012; van der Meij et al., 2015). Sin embargo, los errores arbitrales no parecen explicar, por sí solos, las críticas e insultos que recibieron. Este tipo de situaciones se dieron también cuando los árbitros realizaban su desempeño ‘supuestamente’ de manera correcta, tal y como han señalado otros investigadores (Guillén, 2003; Jérez, 2011) o cuando los aficionados desconocían lo que había sucedido al tratarse de jugadas de difícil interpretación (p. ej., un fuera de juego o un saque de banda dudoso). Algunos espectadores, sin realizar razonamiento alguno de la jugada, se ponían en pie e increpaban al árbitro por alguna de sus decisiones. Inmediatamente después, se sentaban y trataban de discernir, con la ayuda de otros aficionados, lo que realmente había sucedido: “¿Ha sido nuestro? [el saque de banda] Yo la verdad es que no lo he visto” (Espectador 4, categoría cadete); “Tengo mis dudas, creo que el 4 rompe el fuera de juego” (Espectador 5, categoría juvenil). Por tanto, tal y como recogen otros trabajos (Omli y LaVoi, 2012), algunos espectadores adoptaban un

comportamiento más emocional que racional, generando un clima de hostilidad en la grada de manera totalmente injustificada. Posiblemente, para presionar a los árbitros y tratar de condicionar sus decisiones (Friman et al., 2004; González-Oya, 2007; Louvet, 2011).

En algunos casos, las alusiones realizadas sobre el desempeño de los árbitros se detuvieron en cuestiones económicas. Los aficionados ponían en entredicho el merecimiento de la retribución recibida por los árbitros: “Me cago en Dios, 50 pavos [euros] por partido y no sabe ni quién ha metido, apaga y vámonos” (Espectador 6, categoría cadete); “¿Qué le paguen por esto!, ¿eh?” (Espectador 7, categoría infantil).

Juan Miguel, un delegado entrevistado, refirió que algunos de los padres de su club creían que el dinero que pagaban justificaba los malos tratos a los árbitros:

Yo, cuando veo un grupo de padres de los míos haciendo algo un poco mal voy y les llamo la atención. Pero luego te dicen, oye, estoy aquí, os pago y puedo decir el árbitro este es muy malo. Ahora con el hecho de que todo el mundo paga, y esto es un servicio que das es como...oye... que yo pago, pues al árbitro le digo lo que quiero.

Como indican Devís-Devís et al. (2021), parece que el árbitro participe en el juego para ser insultado y que los espectadores que pagan tienen derecho a decirle lo que les plazca. Pero, además de criticar sus decisiones mediante insultos, los aficionados se rieron del aspecto físico de los árbitros (Fuente, 2019; Jones, 2009). Las siguientes citas son bastante ilustrativas:

Robert, ahora ya sabemos porque no les quedaba pan en el bar, se lo ha comido [comido] todo el árbitro (risas) [...] ¿Con ese culo cómo pretende correr? (Espectador 8, categoría benjamín)

Le están un poco apretados esos pantalones, ¿no? (risas) (Espectadora 9, categoría juvenil)

Pablo, uno de los árbitros entrevistados, refuerza los comentarios escuchados en la grada al recordar una de sus experiencias como espectador:

Yo es que pensaba que...que se metían mucho conmigo y eso, a veces cuando oyes burro, ciego y tal, pero es casi peor lo que...lo que oyes al estar en la grada. O sea es que se mofan de lo que sea, o sea... sin sentido, hasta la forma que tienes de correr y de todo, hasta de cómo llevas de subidas las medias.

Algunos aficionados fueron más allá y, durante conversaciones que se desarrollaban de manera natural y espontánea, inventaron apodosos sobre los árbitros relacionados con aspectos físicos como su sobrepeso, su delgadez o su peinado. En

ocasiones, cuando se producían situaciones de tensión, recurrían a estos motes para referirse a los árbitros:

El gacela este es un chulo, menudo pelo me lleva, ¿ha metido los dedos en el enchufe o qué? [...] ¡Gacela, pita una! ¡Pita una, gacela! (Espectador 10, categoría juvenil)

Así lo mostraba también la cita de Pedro, otro de los árbitros entrevistados, cuando relató una anécdota que le sucedió a su hermano, también árbitro:

Me acuerdo que una vez, eh...estaba viendo a mi hermano arbitrar, que también es árbitro y...eh, fue curioso, porque en aquel entonces llevaba una camiseta amarilla, y...y entre varios padres, pues le sacaron el apodo de Piolín [...]. Evidentemente, no tenía nada que ver con ...con el partido. Primero empezaron en la grada a reírse entre ellos, entre los padres y tal, y...luego si creían que la había cagao [equivocado] le gritaban: “¡Piolín, burro, tal, no sé qué!

Las burlas y comentarios sarcásticos sobre aspectos físicos de los árbitros de fútbol han sido reportados también por otros autores (p. ej., Fuente, 2019; Jones, 2009). Jones (2008), por ejemplo, encontró que los aficionados de fútbol profesional utilizaban rasgos distintivos de los árbitros, los entrenadores y los jugadores, como el color del pelo o el sobrepeso, para burlarse de ellos. Fuente (2019) también registró comentarios de este tipo en el fútbol regional de la Comunidad Valenciana: “Gordo, calvo, oliva” (p. 191), “Vaya pelo de tonto que llevas” (p. 195), “Qué cara de tonto que tienes” (p. 196). Los comentarios jocosos sobre los árbitros, aunque esta vez sin detenerse en aspectos físicos, también fueron referidos por los espectadores de fútbol australiano entrevistados por Elliott y Drummond (2017a). De manera similar, Sánchez-Romero et al. (2020) señalaron los comentarios sarcásticos como una de las conductas negativas que los padres protagonizaban en el fútbol base, aunque en este caso fueron dirigidos a los jugadores.

En el presente estudio, las críticas, las burlas y las faltas de respeto hacia los árbitros fueron una práctica habitual de los espectadores, lo que sugiere que podría tratarse de un hecho normalizado en el fútbol base. Aunque no lograron ser escuchados más allá de la grada, pudieron condicionar la atmósfera moral que se generaba en la misma. Las menciones continuas al árbitro pueden aumentar el malestar y odio contra su persona, lo que podría potenciar, consecuentemente, la aparición de comportamientos antideportivos más graves.

Sobre las decisiones de los entrenadores: críticas, burlas e insultos

Los entrenadores también fueron objeto de críticas y burlas por parte de los espectadores, que surgieron por el desacuerdo con sus decisiones durante el transcurso del partido. La literatura previa incluso ha señalado que algunos aficionados tratan de ejercer el rol de entrenadores, dando órdenes e instrucciones técnicas y tácticas a sus hijos y a otros jugadores (Bean et al., 2016; O’Gorman y Greenough, 2016; Omli y LaVoi 2009; Omli y Wiese-Bjornstal, 2011; Varney, 2020). En este estudio, además de dar indicaciones de cómo jugar, algunos grupos de espectadores expresaban su desacuerdo con la alineación planteada (“No entiendo que ponga otra vez un 4-5-1, así no le vamos a meter ni al arcoíris”; Espectador 11, categoría infantil) o con los cambios realizados durante el partido (“¿Cómo saca a Lucas ahora? Es de coña”; Espectador 12, categoría cadete).

En ocasiones puntuales, la disconformidad con las decisiones de los entrenadores fue más allá de las críticas y dio lugar a las burlas y los insultos. Resulta ejemplificador el caso registrado en un partido de juveniles, en el que un grupo de espectadores, compuesto por infantes, adolescentes y adultos, comenzó a mofarse del entrenador tras sustituir a un jugador de campo por el portero suplente. En el momento del cambio, algunos aficionados realizaron fotos y las compartieron a través de WhatsApp, intercambiando, a su vez, comentarios de guasa con otros espectadores. El caso más peculiar fue el de una espectadora que contestaba por audio a los mensajes de indignación que su cónyuge le mandaba desde el bar de la instalación deportiva. El mensaje, que fue leído en voz alta, y su posterior respuesta, fueron como sigue:

Espectador 13: ¿Qué cojones está haciendo este gilipollas?

Espectadora 9: Es impresionante, este tío es de lo que no hay. Cada vez nos sorprende con algo nuevo (risas).

Este tipo de situaciones podrían encontrar su explicación en el enfado que les genera a los espectadores la incompetencia ‘percibida’ de los entrenadores (Goldstein e Iso-Ahola, 2008; Omli y LaVoi, 2012). Como han señalado Omli y LaVoi (2012), algunos aficionados se crispan cuando atribuyen la derrota de su equipo a la falta de conocimiento y capacidades de los entrenadores, a sus malas decisiones, a la mala comunicación o a su falta de filosofía de entrenamiento. Sin embargo, los espectadores de fútbol base deberían controlar su ansia por la victoria y recordar que, en este contexto, el entrenador no debería

ser evaluado por los resultados del marcador, sino por los resultados pedagógicos que deriven de su práctica como educador.

Sobre los jugadores rivales y del propio equipo

Los espectadores también realizaron comentarios negativos sobre los jugadores. Los comentarios más duros fueron dirigidos a los deportistas del equipo rival, fruto de las acciones antideportivas que estos desarrollaban durante el juego. Por ejemplo, tras acciones como un manotazo (“¿Qué hace ese subnormal?”), una entrada fuerte (“Cómo le entre yo así a la pierna va a flipar, niño”) o un choque durante el juego (“Le tendría que haber chafado la cabeza al portero, sale con el puño y la rodilla arriba todo el rato”).

Como señalan Goldstein e Iso-Ahola (2008), el juego sucio y la falta de cortesía de los jugadores rivales es una causa importante de ira en los espectadores. Emergen en la misma línea los resultados referidos por Elliot y Drummond (2017a) en fútbol australiano, en el que los propios jugadores expresaron ser víctimas de comentarios desagradables por parte de aficionados tras cometer alguna falta. Determinados grupos de padres reaccionaron de manera irascible al interpretar que los comportamientos agresivos de otros jugadores comprometían la integridad física de sus hijos, como también han referido otros estudios (Omli y LaVoi 2012). Sin embargo, aunque proteger a los hijos del daño es una forma importante de apoyo emocional (Omli y Wiese-Bjornstal, 2011), menospreciar a otros jugadores delante de sus padres, que también están presentes en la grada, no resulta la opción más apropiada y podría favorecer la aparición de situaciones conflictivas (Gimeno et al., 2007).

Junto con los comentarios citados, algunos espectadores realizaron juicios negativos sobre determinados aspectos del juego de los jugadores del propio equipo, en línea con lo señalado por la literatura especializada (Blom y Drane, 2008; Goldstein e Iso-Ahola, 2008; Holt et al., 2008; Palou et al., 2019; Sánchez-Romero et al., 2020; Shields et al., 2005; Varney, 2020). Concretamente, con la falta de intensidad (“¡Más fuerte, hombre!”), las decisiones tomadas (“Izan estaba solo, joder”), los errores cometidos (“Menuda cantada, macho”) y el estado físico (“Me cago en todo, Mario. Qué lento estás este año”).

Finalmente, también se registraron expresiones racistas (“Joder con los chinitos, están por todos lados”), sexistas (“No me seas nenaza, joder”, “¡La madre que le parió!”), “¡Me cago en la puta madre!”) y blasfemas (“¡Me cago en Dios!”), “¡Juega más fácil,

hostia!”). Estos hallazgos constatan que los comentarios de discriminación por razones de sexo y etnia siguen presentes en las gradas de fútbol base, como también han reportado otros autores (Devís-Devís et al., 2021; Fuente, 2019).

Actitudes de los espectadores ante los comportamientos antisociales de otros agentes

Pasividad y aceptación de los comentarios y cánticos negativos de hijos y otros infantes

Los niños y niñas fueron agentes presentes en todos los partidos observados. Unos estuvieron entretenidos con juegos en la grada, mientras que otros formaron parte activa como espectadores, llegando a realizar cánticos y comentarios desagradables hacia los árbitros. Muchos espectadores permanecieron pasivos ante los comportamientos antisociales que sus hijos y otros infantes realizaban en la grada (Fuente, 2019) e incluso llegaron a reírse. Como ejemplo paradigmático, encontramos el caso de un grupo de cinco infantes de entre 7 y 9 años que, sentados a varios metros de sus padres y otros espectadores adultos, realizaron cánticos de mofa sobre al árbitro:

¡Árbitro compra, pito regalao!, ¡árbitro compra, pito regalao!

La mayoría de los padres no reaccionaron ante los cánticos, mientras que otros les mandaron callar entre risas y con escasa determinación. En otro partido, disputado en la categoría juvenil, una niña de entre 6 y 8 años protagonizó una situación similar. Sentada junto a su madre y su tía, que habían referido improperios con anterioridad al árbitro y a los jugadores del equipo rival, se puso a increpar e insultar al árbitro por no señalar una infracción cometida sobre su hermano, amenazando incluso con agredirle:

¡Árbitro, píjala, es falta! ¡Eres un burro! (...) Cómo le haga algo a mi hermano [un jugador a otro], le pego [al árbitro]. Es culpa suya, no pita ni una y no paran de pegarle a mi hermano. Tiene sangre en la pierna (Espectadora 14).

Rafa, uno de los árbitros entrevistados, confirma haber experimentado situaciones similares al ser preguntado por sus experiencias como espectador en el fútbol base:

Sí, más de una vez he escuchado a niños gritar, insultar al árbitro y todo eso. Pero... de 4 y 5 años ¿eh? Bueno, y a mí mismo pitando (risas). Aunque no es muy frecuente (...) Y los padres, pues se ríen y eso. Aunque te diría que... que en chavales así adolescentes sí que es más normal, juveniles y...y eso...o sea...o sea como que echan la tarde ahí, para animar a sus colegas de clase y eso...y...y te ponen to verde, pero también a los del equipo visitante, ¿sabes?

En su conjunto, las citas registradas en este estudio enseñan un escenario muy preocupante. Se constata que muchos aficionados adultos permanecen impasibles ante los

insultos e improperios referidos por los niños y niñas en la grada. En su tesis doctoral sobre agresividad en el fútbol regional valenciano, Fuente (2019) también registró la inacción de los padres ante las ofensas que los infantes dirigían al árbitro. Aunque la mayoría de estos cánticos no fueron perceptibles más allá de la grada, debido al timbre de voz de los infantes, la pasividad ante los mismos no deja de ser preocupante. Diversas investigaciones han mostrado que tanto los adultos (Chiwese, 2014; Jones, 2009) como los adolescentes (Pitchford et al., 2004; Prat y Soler, 2009; Serrano-Durá et al., 2019) y los niños (Pitchford et al., 2004) tienden a normalizar la presencia de comportamientos vulgares en el fútbol por considerarlos connaturales al mismo. Si los espectadores siguen trivializando y normalizando estas conductas no harán sino permitir que en el fútbol base se sigan adquiriendo aprendizajes indeseables, aprendidos por los infantes al imitar a otros espectadores más experimentados (Prat y Soler, 2009). Por desgracia, tal y como comentaron el encargado de seguridad (Antonio) y las recepcionistas que participaron en el estudio (María Isabel y Anna), a veces los padres son los que peores comportamientos demuestran. Antonio y Anna lo expresaron como sigue:

Los padres son los peores, muchas veces me toca intervenir (Antonio).

Los padres son los peores aliados, los que más la lían (Anna).

Refuerzo inconsciente de los comportamientos antideportivos de jugadores y entrenadores

Además de permanecer impasibles, algunos espectadores llegaron a reforzar inconscientemente los comportamientos antideportivos realizados por los jugadores y los entrenadores. Estos hechos se observaron, especialmente, ante situaciones de gran competitividad, como en derbis y en partidos con el marcador muy ajustado. Así, de forma consistente con los resultados referidos por otros autores, se encuentra que el nivel de competitividad promueve la aparición de comportamientos antisociales (Coulomb-Cabagno y Rasclé, 2006; van de Pol et al., 2018).

Es especialmente ilustrativa la situación registrada en un derbi disputado entre dos equipos de categoría alevín. Los espectadores del equipo ganador comenzaron a felicitar personalmente al entrenador tras alcanzar la victoria, sin considerar los actos protagonizados por este en la segunda parte del encuentro: invasiones continuas del terreno de juego, indicaciones al oído a uno de sus jugadores durante el lanzamiento de un córner, quejas exaltadas al árbitro, discusiones con el entrenador del equipo rival,

provocaciones a un espectador (‘¿Y tú qué coño quieres!?’) y celebración exaltada de los goles. A pesar de ello, los espectadores le felicitaron por la victoria con los siguientes términos:

¡Qué grande, Julio! Enhorabuena. Menudo partidazo, ¿eh? Cómo les gusta a estos cabrones [los jugadores] mantenernos en tensión hasta el final (Espectador 15)

De locos la segunda parte, menudo cambio han pegao [pegado]. Le has pasado la cartilla uno a uno, ¿no? (risas) (Espectador 16).

Otro ejemplo reseñable es el ocurrido en un partido de la categoría benjamín, en el que los espectadores reforzaron la celebración irrespetuosa de un gol por parte de un jugador. Tras anotar un tanto en el último minuto del partido, que suponía el desempate y le daba la victoria a su equipo, el infante recorrió el campo de manera exaltada, mandó callar a la grada con el dedo situado en la boca y realizó una peineta al aire. Los aficionados de su equipo, fuera de sí, le felicitaron con gritos de apoyo mientras le chocaban la mano y le tocaban la cabeza. Situación de felicitación que se repitió al finalizar el partido, con comentarios como los siguientes:

Muy bien, campeón (Espectador 17).

¡Vaya golazo, *crack!* (Espectador 18).

¡Menudo misil, Eric! ¿Qué has desayunado hoy? (Espectador 19).

El hecho de felicitar a un niño por haber logrado un gol, obviando su forma de celebrarlo, supone aceptar la presencia de conductas inadecuadas cuando se consigue el fin deseado: ganar. Lamentablemente, esta orientación tan clara hacia la victoria, que recuerda al fútbol profesional, puede condicionar la forma que tienen los niños de entender y vivir el deporte (Boixadós et al, 1998; Cecchini et al., 2005; Shields et al., 2007). Para Tinson, Sinclair y Kolyperas (2017), el compromiso emocional de algunos padres durante los partidos es tan potente que se aleja de los comportamientos esperados de ellos como adultos. Se descubre, así, una gran incongruencia entre su rol como aficionados y sus responsabilidades como padres. Este no parece, sin embargo, el mejor enfoque para forjar el carácter y preparar a niños y adolescentes para la vida adulta.

3.4. Estudio 4: experiencias de agresión, violencia y afrontamiento de los árbitros de fútbol

3.4.1. Resultados y discusión

Agresiones: el sexismo y el racismo en escena

Las agresiones hostiles con intención de producir daño fueron las experimentadas más frecuentemente por los árbitros del presente estudio. Este resultado difiere de las recibidas comúnmente por los deportistas durante los partidos, que suelen ser de tipo instrumental (Montes y Márquez, 2007; Pedersen, 2007). Las agresiones hostiles más habituales experimentadas por los árbitros fueron las agresiones verbales procedentes de jugadores, entrenadores y público en general, en línea con lo indicado por estudios previos (Cleland et al., 2015; Folkesson et al., 2002; Forbes et al., 2015; Friman et al., 2004; González-Oya, 2007; Louvet, 2011; Warner et al., 2013). El lenguaje soez, como los insultos anónimos y las amenazas del público en el campo de juego o en las instalaciones deportivas, fueron agresiones verbales sufridas habitualmente por los árbitros. Como señaló Clarke, “muy a menudo son insultos como ‘hijo de puta, burro y tonto’”, que, a su vez, van acompañados de otros comentarios con una carga sexista. Un ejemplo de estas agresiones cobró vida en la siguiente cita: “¡Hijo de puta, hijo de puta! Tu mujer está follando y tú estás arbitrando, imbécil”. “Esto es la vida cotidiana (...)” (Javier).

Este insulto sexista experimentado por Javier, uno de los árbitros entrevistados, fue un ejemplo que difirió de las agresiones verbales sexistas recibidas por las árbitras, ya que este insulto no iba dirigido directamente a él, sino a su supuesta pareja. Por el contrario, todas las árbitras de este estudio fueron objeto directo de comportamientos sexistas por parte de los espectadores, especialmente en los partidos disputados en competiciones de la modalidad masculina. Algunos comentarios prejuiciosos y discriminatorios procedieron de hombres mayores que hacían referencia a los roles tradicionalmente femeninos cuando criticaban la labor del árbitro, tal y como indicaron dos árbitras:

Los espectadores nos critican mucho, sobre todo la gente mayor. Uno de ellos me criticaba todo el tiempo diciendo: “¡Vete a casa a limpiar!”, y otros comentarios sexistas por el estilo (Jane).

Las personas mayores están desfasadas con sus comentarios. Siempre nos critican con roles femeninos tradicionales (Leyre).

Sin embargo, cuando los comentarios sexistas sobre las árbitras provenían de hombres jóvenes, se caracterizaban por la hipersexualización y cosificación de las mismas. No fue diferente de lo que sucede en otras facetas en el amplio campo del deporte. Por ejemplo, los comentaristas deportivos y los periodistas centran muchas veces su atención en la ropa de las deportistas con connotaciones sexuales (Hargreaves, 2000). Las figuras femeninas, como las cantantes, las animadoras, las jugadoras y las policías, tienden a ser sexualizadas en los estadios de fútbol (Jones, 2008), situación que también se dio con las árbitras de este estudio. De hecho, las cuatro árbitras participantes mencionaron diferentes situaciones en las que fueron consideradas como un objeto o se hizo referencia a su aspecto físico y/o a su vida sexual. El ejemplo proporcionado por Trini es bastante clarificador:

“¡Cuando termines, te haremos un Bukkake! (...) Oye, ¿te lo vas a follar por la noche? Luego te quedas a follar” ... Yo qué sé, todo eso. A veces, cuando el capitán de un equipo viene a hablar contigo y te toca la espalda, la gente dice “oye, ¿te ha tocado el culo? ¡Ahora sabemos cómo ganan!”

El acto de cosificación ilustrado en esta cita sugiere la ausencia de empatía de algunos espectadores varones hacia las árbitras. Esto probablemente surgió, de acuerdo con Messner (2002), por las fuertes interacciones homosociales en la construcción social de las masculinidades en la subcultura de los aficionados al fútbol. Es decir, las actitudes y sentimientos que los hombres comparten para construir su masculinidad dentro de esta subcultura se tradujeron en el rechazo hacia las mujeres y la falta de empatía hacia ellas.

Posiblemente debido al contexto social que caracteriza a los campos de fútbol, las árbitras de nuestro estudio también sufrieron insultos sexistas por parte de las espectadoras, que fueron las agresiones verbales que más les molestaron. Las dos siguientes citas ejemplifican esta cuestión:

Una vez, cuando estaba de asistente, una espectadora me dijo... “¡Deja el banderín y vete a ser modelo de pasarela!” (...) Esos son los insultos que más me molestan, porque son comentarios sexistas de mujeres (Lola).

O mujeres, que me dicen: “¡Vete a planchar! ¡Vete a cocinar! ¡Tu trabajo está en la cocina! Se te van a pegar los macarrones en la sartén” ... Me dicen que el fútbol no es para mujeres. Esto es típico. Eso es lo que más me sorprende... Entonces, no podemos quejarnos de la cultura machista (Trini).

Estas citas ilustran cómo las espectadoras imitaban las bravuconadas y el lenguaje machista de los hombres, pero refiriéndose a roles tradicionalmente femeninos en lugar de cosificar sexualmente a las árbitras. Estas mujeres intentaban comportarse como los espectadores varones para convertirse en auténticas aficionadas del fútbol, lo que compensa la idea extendida en el público de que no es posible ser mujer y entender de fútbol (Llopis-Goig, 2015; Woodhouse y Williams, 1999). Por lo tanto, como sugirió Jones (2008), se trataría de una estrategia para renegociar sus identidades femeninas en un territorio homosocial.

Los árbitros también sufrieron agresiones por parte de jugadores y entrenadores durante los partidos de fútbol. Estas agresiones fueron principalmente ofensas, faltas de respeto o el uso de lenguaje o gestos obscenos. Curiosamente, los comportamientos sexistas dirigidos a las árbitras por parte de jugadores y entrenadores varones solían producirse después de los partidos en forma de solicitudes de amistad a través de las redes sociales. Jane lo refirió de la siguiente manera: “Me pedían muchas solicitudes, sí. Especialmente los chicos. Sobre todo, los jugadores. Cuando termino un partido, puedo encontrar 13 solicitudes en Instagram..., y bloqueo a todos (risas)”. Esta parece una sutil forma tecnológica mediante la cual los jóvenes sexualizan a las árbitras, que se suma a otras formas tradicionales documentadas por Jones (2008) en la cultura del fútbol.

Algunas de las agresiones verbales eran de carácter racista y, en este estudio, las sufrieron los dos árbitros marroquíes. Clarke, por ejemplo, se refirió a un partido en particular:

Una vez [los espectadores] me dijeron: “¡Maldito musulmán! Habrás saltado la valla de Melilla”. (...) A veces sigo oyendo “puto musulmán”, pero no tanto como aquel día. Fue demasiado.

Esta cita muestra un particular sentimiento anti musulmán, que debe ser contextualizado dentro del aumento de la migración de personas de países norafricanos a España, reflejando una forma de racismo cultural que también ha sido observado en otros lugares (Cleland y Cashmore, 2014; Llopis-Goig, 2015).

En ocasiones, los árbitros consideraron que los insultos racistas se producían con la intención de molestarles e interferir en su trabajo, sin conocer realmente su etnia, raza o nacionalidad. La siguiente cita de Omar muestra, aparentemente, que los insultos se hacen con un propósito instrumental en lugar de hostil, ya que no se dirigen a producir daño sino a interferir en el trabajo del árbitro:

Hay gente que grita insultos racistas y no sabe de dónde vengo. Por ejemplo, me dicen: “¡Eh, esto

es fútbol y no el críquet que se juega en tu país!”. Y el cricket se juega en la India y no en Marruecos, el lugar de donde vengo... Muchos insultos no tienen sentido.

Sin embargo, el atributo irónico y jocoso de esta agresión verbal es un ejemplo de un proceso de ‘minorización’, caracterizado por atribuir significados de alteridad a las personas que pertenecen a minorías sociales (Müller et al., 2007).

De la agresión verbal de los aficionados a la violencia

Durante las entrevistas, algunos árbitros trataron de justificar los comportamientos agresivos de los aficionados. Leyre, por ejemplo, dijo que entendía las agresiones verbales del público porque “todos [los aficionados de ambos equipos] quieren ganar”, mientras que Santiago atribuyó estas agresiones a la actitud “excesivamente entusiasta” de los aficionados y a la decepción surgida cuando las decisiones de los árbitros iban en contra de su equipo. Estas explicaciones concuerdan con la forma de entender la agresión humana presentada por Berkowitz (1993), que postula que puede ser una consecuencia de la frustración o de una reacción contra un estímulo aversivo. Omar, otro de los árbitros entrevistados, asignó incluso un carácter terapéutico social a las agresiones verbales del público, probablemente haciéndose eco de las formas populares de entender el lenguaje soez en los partidos de fútbol. Lo refirió como sigue:

Para ser honesto, no me importan [las agresiones verbales] (...) A veces, pienso..., si estas personas vienen aquí a desahogarse conmigo, si descargan su rabia contenida en mí y cuando llegan a casa son ositos de peluche..., entonces es genial, nada de violencia doméstica...

Sin embargo, con este tipo de opiniones, los árbitros trivializan y asumen la normalización de las agresiones del público como parte del juego. Javier ilustra muy claramente esta idea con el siguiente comentario: “Esto es el día a día (...) Es como quien va al mar sabiendo que puede haber medusas. Es parte del juego”.

Estas suposiciones, que estuvieron presentes en los comentarios de los ocho árbitros sobre las agresiones verbales de los aficionados hacia ellos, apoyan dos de las características clave de la violencia simbólica, tal y como señaló Bourdieu (2000). En primer lugar, se presupone que las agresiones forman parte del orden natural del deporte del fútbol. Y, en segundo lugar, esta lógica es asumida por las personas que son objeto de estas agresiones. Según Bourdieu (2000), la violencia simbólica es considerada como “una violencia suave, imperceptible e invisible incluso para sus víctimas” (p.1). Aunque los insultos recibidos violaban su posición de jueces, los árbitros no los interpretaban

como ataques personales, convirtiéndose así en un objeto que todos podían y debían despreciar e insultar. Por lo tanto, se observó violencia simbólica entre los árbitros de nuestro estudio en el momento en el que asumieron la idea de que todo el mundo podía menospreciarles e insultarles durante los partidos de fútbol porque las agresiones verbales eran normales o naturales dentro de este contexto. Con ello, no solo interiorizaron esta violencia en sus estructuras cognitivas, sino que dieron lugar y legitimaron esta violencia en primera instancia, tal y como se ha referido en estudios previos en el ámbito deportivo (Beltrán-Carrillo et al., 2012; Cushion y Jones, 2006).

Además de la violencia simbólica, cuatro árbitros experimentaron también agresiones físicas. Concretamente, el lanzamiento de latas, tapones de botellas y mecheros. Un participante contó que un entrenador le había robado la bicicleta y que los jugadores y espectadores de ese mismo partido le habían escupido. Varios de ellos mencionaron, asimismo, que habían sido testigos de diversidad de peleas entre jugadores, familiares de jugadores y aficionados de diferentes o del mismo equipo durante los partidos. Santiago relató una de las peleas de la siguiente manera:

Vi una pelea entre una madre y un padre en las gradas. Estaba en un partido de fútbol infantil y los niños lloraban cerca de la valla en lugar de pelearse entre ellos. Algunos gritaban que eso era fútbol y no una pelea. Y hasta que no se llamó a la Guardia Civil, no pararon.

Aunque la violencia descrita en esta cita no se dirigía directamente a Santiago, este tipo de situaciones pueden ser percibidas con miedo por los árbitros porque pueden ser el blanco final de dicha violencia. Ese es, precisamente, el caso de Trini, que refirió haber experimentado miedo al presenciar una pelea, debido a la incertidumbre de poder ser agredida en algún momento de la riña:

Por ejemplo, este fin de semana [...] hubo una pelea en la grada... y pensé..., en cualquier momento se giran y me pegan a mí. En ese momento no sabes cómo va a reaccionar la gente [...] y pueden pensar que la culpa la tiene el árbitro.

Estas situaciones indican que un ambiente agresivo generado en las gradas puede desencadenar situaciones potencialmente violentas en el campo (Sánchez-Romero et al., 2020), que pueden dirigirse hacia los árbitros.

Sin embargo, las peores experiencias de violencia compartidas por los participantes fueron las agresiones físicas directas, como los empujones, las patadas de los jugadores en el estómago y los puñetazos en la cara por parte de los espectadores.

Omar describió una agresión sufrida recientemente de la siguiente manera:

Hace dos meses, un grupo de cuatro o cinco personas me esperaba al final del partido. Uno de ellos me cogió por detrás y otro me dio un puñetazo... Llamé a la Guardia Civil y detuvieron a uno de ellos. Ahora estamos de juicios. Tengo un informe médico sobre mis lesiones y (...) todavía me pitan los oídos por ese incidente.

Estos ataques pueden ser muy peligrosos y suelen implicar a un grupo de varios agresores. La identificación de los culpables es compleja y la posibilidad de sufrir lesiones graves aumenta considerablemente. Trini también declaró que la policía tuvo dificultades para identificar a las personas que la agredieron en un partido de fútbol base. Como señala Cross (1998), estas experiencias muestran lo vulnerables que son los árbitros ante este tipo de agresiones y lo fácil que es para los agresores quedar impunes por sus delitos. Por ello, resulta absolutamente necesario el trabajo y la mediación de los órganos de gobierno, tanto a nivel local como nacional, para reducir estas situaciones tan desagradables (Webb et al., 2020).

Estrategias de afrontamiento

Los árbitros del presente estudio emplearon diferentes estrategias de afrontamiento para hacer frente a las agresiones y la violencia en función de la gravedad de los actos y de quiénes fueran los protagonistas de los mismos. De hecho, cada grupo de agresores puede implicar una gran diversidad de estrategias de afrontamiento, como se ha visto en estudios previos con árbitros de baloncesto (p. ej., Anshel y Weinberg, 1999). Los resultados de este estudio muestran cómo los árbitros de fútbol utilizaron estrategias centradas en el ‘problema’, vinculadas a las agresiones de los entrenadores y jugadores, y cómo utilizaron estrategias centradas en la ‘emoción’, vinculadas a las agresiones de los espectadores.

Estrategias centradas en el ‘problema’ para las agresiones de entrenadores y jugadores

Los árbitros utilizaron diversas estrategias de afrontamiento cuando las agresiones provenían de jugadores y entrenadores, puesto que eran responsables del desarrollo del juego y las estrategias se dirigían a los problemas que había que cambiar. Las estrategias centradas en los problemas parecen ser, de hecho, las más utilizadas por los árbitros de fútbol (Voight, 2009). Las dos respuestas más comunes de los árbitros a las agresiones verbales realizadas por entrenadores y jugadores fueron los penaltis y las expulsiones que, de acuerdo con Praschinger et al. (2011), se aplicaron en función del contenido ofensivo

de las palabras utilizadas por los mismos.

Concretamente, la mayoría de los árbitros de este estudio (seis de ocho) indicaron que expulsaban a jugadores y entrenadores cuando les insultaban, es decir, si utilizaban un lenguaje o gestos ofensivos, groseros u obscenos, tal y como indica la regla 12 del reglamento (IFAB, 2021). Clarke lo explicó de la siguiente manera: “Muestro una tarjeta roja con el más mínimo ‘burro’ o ‘tonto’ o ‘bobo’... Con el mínimo insulto que escucho...”. Asimismo, Lola dijo: “Un insulto es una tarjeta roja y ya está... Un insulto es un insulto, incluso con gestos. O amenazas... Y con los entrenadores lo mismo, los expulso”.

Esta forma rigurosa de aplicar las reglas para afrontar las agresiones respondió a un ‘estilo de arbitraje basado en el reglamento’ dado que, en línea con lo señalado por Grunski (2011), los árbitros emplearon las reglas de forma correctiva sin darse cuenta de que la mayoría de estas eran objeto de interpretación en cada situación. Por el contrario, las respuestas a los insultos de los dos árbitros restantes dependieron de muchos factores, como la dureza del insulto, el momento del partido, el comportamiento del jugador durante el mismo y el estado de ánimo en el que se encontraban en ese momento. Omar y Javier lo expresaron de la siguiente manera:

Amonesto o expulso a un jugador en función del insulto. Si es suficientemente grave, pongo mala cara y expulso al jugador. Si no es grave, le digo que se calme. Depende de la situación, del momento y de otras cuestiones (Omar).

¿Qué es un insulto y qué es una falta de respeto? Algunas expresiones son claras [como]... 'Hijo de puta' pero... 'Vete a la mierda'... ¿Es un insulto o una falta de respeto? Depende del partido, de su estado de ánimo [...] Si ocurre en el primer minuto, entonces te la reservas (Javier).

Como se observa en estas citas, los dos árbitros fueron más flexibles en la aplicación de las reglas siguiendo un ‘estilo docente’. Según MacMahon et al. (2015), se caracteriza por brindar una explicación de las decisiones a los jugadores que sirva para educar y evitar que vuelvan a infringir las reglas. Cabe destacar que, cuando el insulto provenía de un niño, la estrategia utilizada por la mayoría de los árbitros fue la de recomendar al entrenador que sustituyera al niño y evitar así su expulsión. Trini, sin embargo, difería de sus compañeros y era más estricta cuando se trataba de infantes:

Soy muy estricta al respecto. Si el que me insulta es un niño de 10 años, también lo expulso, pero con buenos modales.... Si me dicen: “¿Estás ciega?” ... Si me insultan, les saco tarjeta roja.

Estos resultados indican que, más allá de las filosofías personales que subyacen a los estilos de arbitraje, las formas en que los árbitros afrontan las agresiones corresponden a dos posturas contrastadas, que difieren por las condiciones de juego que operan en cada momento. La primera se denomina ‘administración de las reglas’ y está libre de factores de juego ajenos a la aplicación del reglamento, mientras que la segunda se conoce como ‘gestión del juego’ y depende del contexto de distintos factores de juego (p. ej., las categorías inferiores, el tipo de insulto y el momento del partido) para el bien del juego y la equidad en el partido (Unkelbach y Memmert, 2008).

Sin embargo, aunque la mayoría de los árbitros del presente estudio utilizaron las expulsiones en función del contexto y la situación, diversos estudios han demostrado que optar por esta opción puede llegar a resultar problemático. Según Folkesson et al. (2002) y Friman et al. (2004), esta táctica podría generar sentimientos de injusticia e incertidumbre en los jugadores, los entrenadores y el público. Estos sentimientos podrían incluso aumentar la posibilidad o el riesgo de agresión, especialmente cuando las decisiones de los árbitros son completamente opuestas a las opiniones de los jugadores, entrenadores y espectadores (van der Meij et al., 2015).

Los árbitros afrontaron las agresiones que provenían de los jugadores y entrenadores aplicando el reglamento de la FIFA. Sin embargo, cuando procedieron del público, tuvieron que recurrir a la policía para que salvaguardara su integridad personal o denunciara la agresión, como también se ha documentado en otros estudios (Friman et al., 2004; González-Oya, 2007).

Estrategias centradas en las ‘emociones’ para las agresiones de los aficionados

Las estrategias de afrontamiento utilizadas por los árbitros ante las agresiones hostiles del público fueron diferentes a las empleadas cuando provenían de entrenadores y jugadores. Esto se explica, en parte, porque los árbitros no pueden responder directamente al público, como sí que hacen con jugadores y entrenadores. Trini, una de las árbitras, lo explicó así:

No puedes dirigirte a ellos [a la gente del público]. No puedes castigarles, no puedes sacarles del campo, no puedes hacer nada en absoluto. Pueden hacer lo que quieran y [como árbitro] no tienes recursos para defenderte de ellos y de su hostilidad.

Esta característica, propia de las agresiones protagonizadas por los aficionados,

está típicamente relacionada con el afrontamiento centrado en las emociones, ya que los colegiados no pueden hacer nada útil para cambiar la situación. Como señala Lazarus (1993), los esfuerzos centrados en las emociones ofrecen la mejor opción de afrontamiento en estas circunstancias. Para dicho autor, el uso de “esfuerzos racionales para la resolución de problemas puede ser contraproducente” (p. 238) e “incluso es probable que provoque una angustia crónica cuando fracasa” (p. 238).

Los árbitros del presente estudio emplearon dos estrategias principales de afrontamiento ante las agresiones verbales del público: 1) ignorar y considerar las agresiones como ataques no personales; y 2) sonreír a los espectadores. La primera estrategia fue la más mencionada por los participantes, como también han referido otros estudios (Friman et al., 2004). Posiblemente, porque los árbitros prefieren centrarse en lo que ocurre en el campo de juego. Lola lo expresó de la siguiente manera: “Me comporto como si fuera sorda, ignorando al público. Si prestas atención a las palabras que vienen del público, corres el riesgo de perder la concentración en el partido”.

En efecto, varios estudios han demostrado que las agresiones verbales producen una pérdida de concentración, rendimiento y motivación en los árbitros de fútbol (Folkesson et al., 2002; Friman et al., 2004). En otras ocasiones, sin embargo, los árbitros entrevistados simplemente ignoraron las agresiones al asumir que provenían de personas con falta de educación deportiva, tal y como indicó Trini: “¿De verdad me tomo en serio un insulto de alguien que es un analfabeto del fútbol? No es algo personal..., siempre dicen lo mismo a los árbitros”.

Esta cita ilustra claramente la estrategia de ignorar los comentarios de los agresores para no perder la concentración durante su desempeño. También muestra que los árbitros no consideran que los insultos sean de carácter personal, una estrategia también identificada por Friman et al. (2004). En resumen, las agresiones verbales, especialmente las que provinieron de los espectadores, fueron interpretadas por los árbitros participantes como un comportamiento normal y trivial en los partidos de fútbol para justificar o excusar las agresiones de estos espectadores. Los árbitros atribuyeron las agresiones verbales del público a lo que simboliza su rol y no a algo serio o personal. Sin embargo, la aceptación y normalización de esta situación, que incluye las agresiones sexistas y racistas detalladas en el apartado “Agresiones: sexismo y racismo en escena”, mantiene viva la discriminación por motivos de sexo y raza que sucede en los campos de fútbol (Cleland y Cashmore, 2014). Asimismo, refuerza la idea de que el fútbol es un

espacio eminentemente masculino y un juego para blancos caucásicos (Forbes et al., 2015; Llopis-Goig, 2015).

La segunda estrategia adoptada por los árbitros fue sonreír ante los desacuerdos e insultos del público. Esta estrategia, que no se cita usualmente en otros estudios, podría interpretarse como una forma encubierta e indirecta a través de la cual los árbitros interactúan con el público para demostrar el descontento y la vergüenza que sienten ante sus comportamientos. El público se caracterizó por carecer de autocrítica y conocimientos del fútbol al centrarse en las acciones del equipo al que apoyaban como aficionados. Clarke lo expresó en los siguientes términos “A veces los espectadores te dicen ‘Eh, árbitro, eso no es falta’, cuando era un balón con la mano. Entonces sonrío, y eso es todo. No puedes dirigirte al público y explicar tu decisión”.

El público puede menospreciar al árbitro con palabras ofensivas, pero el árbitro no debe dirigirse al público durante el partido. En este contexto, sonreír se convierte en la forma interactiva en que los árbitros muestran al público que no están de acuerdo con sus palabras, tal y como explicó Trini:

Cuando la gente me insulta, sonrío, y eso les jode mucho. Dicen: 'mírala, está sonriendo'. Piensan que debería estar cabreada por sus palabras y responder. Pero me vuelvo y sonrío y entonces se cabrean.

Según Freedman et al. (1997), tolerar las palabras fuertes a través del humor podría ayudar a las personas, en este caso a los árbitros, a superar situaciones que de otro modo serían imposibles de aceptar. De hecho, el humor es un mecanismo de resiliencia adoptado por diferentes poblaciones para afrontar situaciones estresantes o traumáticas y mejorar su bienestar psicológico (Kuiper, 2012). Sin embargo, en este caso, sonreír fue más allá de la estrategia de autodefensa centrada en las emociones que utilizan los árbitros. También permitía transmitir al público, mediante un mensaje no verbal, que sus insultos eran inofensivos para ellos.

3.5. Estudio 5: el pensamiento de los árbitros sobre el carácter educativo del fútbol base y su posible rol como educadores

3.5.1. Resultados y discusión

El potencial educativo del fútbol

La mayoría de las personas participantes en este estudio considera que el fútbol base no es educativo, al menos en su forma actual y apoyadas en lo que observan en los partidos que arbitran. Así lo expresan en algunas de sus afirmaciones: “No...en este momento no es educativo” (Leyre), “De normal, yo al menos el fútbol que pito, no es nada educativo” (Santiago) o “Yo creo que no es educativo [...], yo creo que no” (Trini).

Algunos matizan su respuesta y presentan aspectos positivos y negativos, de tal manera que pueda ser educativo si se enfoca adecuadamente, tal y como señala Omar:

Puede ser educativo. Depende [...] yo creo que sí que puede ser educativo. Te ayuda, en el esfuerzo, en el no rendirse, en muchas cosas te...te puede ayudar como persona. [...] Pero] los niños en el campo de fútbol también aprenden cosas malas. Lamentablemente también aprenden...aprenden los insultos, aprenden gestos que no deberían hacer. Es educativo, pero si se enfocan eh... para bien, yo sí que creo que puede ser educativo.

Sandra, igual que otros compañeros, menciona alguna situación positiva o conducta prosocial destacable como la recogida en la cita siguiente:

Una vez, un chaval, saltó, se cayó y...y se rompió la muñeca. Nunca había pasado nada parecido y...era un infantil. Me dio una pena verlo ahí...y enseguida todos los compañeros, tanto del otro equipo como de su equipo, estuvieron ahí apoyándolo, que se iba a poner bien, que no era nada. (Sandra).

Sin embargo, existen muchos otros aspectos, principalmente conductas antisociales de otros agentes del sistema deportivo que limitan las posibilidades de convertir al fútbol base en un contexto educativo. Como señala Lola, “El fútbol [...] sí que inculca muchos valores [positivos], pero también depende de la gente de alrededor, claro”. Es decir, los propios árbitros apuntan que el potencial educativo no descansa en el deporte sino en las interacciones que se producen entre todos los agentes que participan del contexto deportivo, tales como padres, entrenadores y público en general (Devís, 1995; Devís y Peiró, 2011). De hecho, tanto las conductas prosociales como las antisociales aparecen durante las interacciones entre dichos agentes (Cassidy et al., 2016; Prat y Soler, 2009; Serrano-Durá et al., 2021) y la resultante que predomine como

producto de dichas interacciones será potencialmente influyente en la educación y socialización de los jóvenes participantes.

La mayoría de los árbitros mencionan el papel de los padres en la educación de sus hijos, tal y como apunta la literatura especializada. Los padres aparecen como agentes primarios en la socialización de los valores sociales y morales de sus hijos, especialmente en el fútbol base en que su implicación no solo es financiera sino social, logística y de apoyo emocional (Elliott y Drummond, 2015; Stefansen et al., 2018). En concreto, los árbitros de nuestro estudio enfatizan las conductas antisociales de los padres como malos ejemplos para la educación de sus hijos. Por ejemplo, Leyre dice que “los niños ven a sus padres gritar...ya sea al árbitro o a los niños mismos y ahí no se está educando” y Lola señala que “Si el padre va a decir, ¡pégale, pégale, pégale!, pocos valores [positivos] le van a inculcar”. Expresiones como “¡Ese niño es gilipollas!” o “¡Pégale, pégale una patada a ese!” las recoge Omar en su entrevista y resultan indicativas de ese influjo negativo en la socialización de sus hijos. En algunos casos, los padres llegan incluso a las manos como resultado de las expresiones vertidas a grito limpio desde las gradas, tal y como recoge Santiago en esta cita:

Hubo un partido que en la grada pusieron a pegarse una madre y un padre. Los chavales eran creo que unos Benjamines. Los chavales no fueron en plan tu padre está pegando a mi madre, de hecho, fueron llorando hacia cerca de la grada, algunos, para gritarles que esto era fútbol y que no se peleasen. Y hasta que no llamaron a la Guardia Civil no se pararon.

Además de la socialización con valores de dudosa educación, los colegiados refieren que los progenitores piensan que sus hijos son superestrellas, tal y como lo señala Jane en esta cita: “Los padres se creen que sus hijos están jugando la final de la *Champions*. Sus hijos son pequeños Messis, pequeños Cristianos. Lo piensan así y actúan irracionalmente”. Para Durán (1996), estos comportamientos están edificados sobre la base del egoísmo y son totalmente contraproducentes. La profesionalización del deporte base lleva consigo la aparición de insultos, gritos, protestas y faltas de respeto hacia el árbitro, restando al deporte el carácter educativo e impregnando a los más jóvenes de valores inadecuados que absorben inconscientemente (Dosil, 2003). Además, la obcecada idea de que los hijos triunfen acaba conduciendo a la desmotivación y al abandono (Durán, 1996) o, en el mejor de los casos, al cambio de deporte de los jugadores jóvenes (Walters et al., 2015).

El papel que juegan algunos entrenadores tampoco ayuda en la educación o socialización prosocial de los jugadores de categorías menores, especialmente cuando son una de las figuras más influyentes en las experiencias y en el ambiente de los equipos (Bartholomew et al., 2010; González-García et al., 2017). Como dice Sandra, el potencial educativo del fútbol depende en gran medida del entrenador, “Yo creo que depende de quién...de quién sea el educador[entrenador], más que...más que por el deporte”. Lola lo enfatiza de la manera siguiente:

Hay entrenadores que dicen, dale la mano, pídele disculpas, dile tal, y [...] los niños disfrutando, todos bien. [...] Eso es una parte. Pero [...] el entrenador o la entrenadora, a veces...[dice] ‘¡tú! ¿Qué haces?’, ‘¡tú, inútil, no me sirves para nada!

Lo cierto es que los entrenadores son considerados, al menos, como los ‘otros significativos’ con mayor influencia en el clima motivacional de los deportistas (van de Pol et al., 2018). En este sentido, Sandra observa perfiles contrapuestos de entrenadores:

Como te he dicho antes, he conocido a entrenadores y a entrenadores, o sea...completamente distintos, unos que lo llevan súper bien. El ejemplo más cercano, que lo tengo en casa que es mi padre, se prepara ... unos vídeos de motivación hacia los jugadores, unas charlas...que dices, eh...me encantaría estar ahí escuchándolo y...y motivándonos, porque la verdad es que, eh...te influyen muchísimo cómo te motiven [...] Y hay otros entrenadores que...que se lo toman tan a la torera, ¿no?, que [...] no motivan tanto a los jugadores, no hacen ese compañerismo, ese grupito [...] creo que está bien esa educación. De hecho, la apoyo bastante.

Por desgracia, este clima motivacional se orienta en muchas ocasiones hacia el rendimiento y no hacia la maestría, lo que acaba suponiendo un descenso de la deportividad (Stanger et al., 2018; Walters et al., 2015). Así lo refleja Santiago, uno de los participantes entrevistados: “Lo que el entrenador quiere es ganar, ganar y ganar, y no está siendo nada deportivo porque le entra ansia de ganar y después se lo transmite a los jugadores” (Santiago).

Esta orientación tan clara hacia la victoria puede condicionar la forma que tienen los niños de entender y vivir el deporte (Boixadós et al., 1998; Cecchini et al., 2005). Como sabemos, situaciones así generan niños dominados y entrenadores dominadores, lo que, consecuentemente, produce una marginación de la diversión y del *fair play* e, incluso, el abandono deportivo (Walters et al., 2015).

El papel educativo del árbitro

De acuerdo con González-Oya (2005), la mayoría de los árbitros entrevistados coinciden en que la responsabilidad educativa reside principalmente en progenitores y entrenadores. Trini y Omar lo expresan como sigue:

Pienso que eso lo tienen que hacer los entrenadores y los padres (...) Yo pienso que no es mi problema (Trini). Creo que es más trabajo del entrenador.

De normal no está entre las funciones del árbitro. Puede ser que en algunos aspectos sí, pero no sé (Omar).

Los árbitros entrevistados opinan que son los padres y entrenadores los que tienen un papel educativo relevante porque acompañan a los jóvenes jugadores durante todas las temporadas y no únicamente durante los partidos del fin de semana. Sin disponer de un tiempo prolongado al lado de los jóvenes jugadores resulta difícil acabar repercutiendo en su educación. Cecchini, Méndez-Giménez y Fernández-Río (2014) refuerzan esta idea cuando hablan de la gran influencia de los entrenadores debido al tiempo que emplean en entrenamientos con los jóvenes deportistas. Las palabras de Javier remarcan el escaso tiempo de los árbitros para ejercer una función educativa:

El problema es que ya te digo, la función educativa solo la puedes hacer durante 40 minutos en un partido de fútbol base u 80 durante un partido de cadetes, ante gente que para ti y para ellos es desconocida. Tú tienes una figura de árbitro [y] ¿los chiquillos con quién tienen confianza? Pues la tienen con su entrenador, porque entrenan 3 horas a la semana y cada fin de semana le ven. Yo cada fin de semana estoy con un chiquillo diferente. (...) Es que, ¿qué vas a hacer? Lo que puedes, pero eres el que menos parte puede hacer.

El limitado papel educativo del árbitro lo explica de manera muy sencilla Jane en la cita siguiente:

Pitas el partido y si uno está mal de la cabeza, que enseguida se lía a insultos, patadas o puñetazos, pues el árbitro no puede educarle en ese momento. Puede echarle, pero claro, para mí echar del partido no es un modo de educación (...) La educación es decirle, como hagas esto, no juegas más en toda la temporada. Y esa responsabilidad no recae en el árbitro, recae en los entrenadores (...) Son 25' cada parte, tampoco puedes educar mucho (Jane).

Para los árbitros del presente estudio, su función educativa es menor, en comparación con otros agentes del sistema deportivo como los padres y entrenadores. Son 'cosas pequeñas' como señala Clarke:

...yo cuando veo a lo mejor, cuando veo chiquillos que están haciendo algo mal pues...de reñirles y... y que se pidan perdón, esas cosas, esas cosas pequeñas...es lo que tiene que hacer un árbitro, sobre todo en categorías de...de fútbol 8. (Clarke).

Algunos trabajos apuntan que la contribución educativa de los árbitros se concentraría en el fútbol base y consistiría, más que en una educación moral en una pedagogía del reglamento (Boixadós et al., 1998; González-Oya, 2005; Prat et al., 2013). Se trataría de la enseñanza o corrección de acciones técnicas tales como el saque de banda, los tiros libres indirectos y el fuera de juego. Como cuenta Lola, sus enseñanzas estarían orientadas a algunos aspectos técnicos y al reglamento: “los prebenjamines [6-7 años] a lo mejor no tienen todos los conocimientos, les enseñas ahí en medio [del campo], [y dices] aquí es fuera de juego”. Uno de estos aspectos que más mencionan y les preocupa a los árbitros tiene que ver con el uso de las tarjetas rojas que implican expulsión del terreno de juego. Como señala Leyre, “las tarjetas en fútbol base las evitaría [deberían evitarse]”. De hecho, los árbitros de nuestro estudio realizan adaptaciones al reglamento o toman decisiones diferentes para no aplicar el uso de tarjetas rojas, especialmente. Por ejemplo, Santiago se resiste a sacar tarjetas rojas en fútbol base porque lo considera poco educativo, tal y como expresa en esta cita:

En un fútbol 8, por ejemplo, no voy a sacar una roja. Porque son niños, y se supone que hay que educarlos. O sea...a esa edad hay que educarlos en el deporte y...sacar una roja a un alevín, pues no, saldría llorando.

Clarke, otro de nuestros participantes, prefiere hablar con el entrenador y que sea él quien saque al jugador del campo como si fuera un cambio en lugar de expulsarle con una tarjeta roja que, además de sacar del partido al jugador penaliza al equipo. Estas son sus palabras:

Yo, cuando escucho una cosa de roja directa [...] pues le digo al entrenador, ‘Escucha, ha pasado estoy esto, quiero que lo saques del campo y que no juegue más, porque si no lo voy, lo voy a expulsar, y no quiero expulsar a los chiquillos’... (Clarke).

Este tipo de adaptaciones o interpretaciones del reglamento para no expulsar a los más jóvenes es una práctica que resulta muy frecuente y se ha documentado en otros lugares (Devís-Devís et al., 2021; Prashinger et al., 2011). Pero también se observan frecuentemente otras acciones que realizan los árbitros, entre las que se encuentra atar los cordones de las botas a los más pequeños, detener el juego ante una posible lesión, levantarles del suelo cuando se caen e instarles a pedir perdón tras cometer una infracción

(González-Oya, 2007). Como señalan Dosil (2003) y Prat et al. (2013), este tipo de adaptaciones y acciones son las que debe realizar el árbitro, es decir, no dedicarse únicamente a la aplicación del reglamento, sino también a formar a los jugadores a través de sus comentarios y la explicación de sus decisiones.

CAPÍTULO 4

**CONCLUSIONES, LIMITACIONES,
FUTUROS ESTUDIOS E IMPLICACIONES**

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, FUTUROS ESTUDIOS E IMPLICACIONES

4.1. Conclusiones

Este apartado recoge las principales conclusiones derivadas de los resultados de la investigación. Para facilitar su entendimiento, se presentan diferenciando entre los objetivos de cada uno de los estudios que comprenden esta tesis doctoral.

4.1.1. Conclusiones del estudio 1: sobre las sanciones a jugadores

Objetivo 1. Determinar el número de sanciones recibidas por los jugadores de fútbol base de la Comunidad Valenciana y su variabilidad según categoría sexual, modalidad de fútbol, categoría de edad, gravedad de la sanción y temporada.

- Los jugadores de fútbol base de la Comunidad Valenciana han recibido un total de 53 033 sanciones a lo largo de las cinco temporadas estudiadas ($M = 10\,606,6$ sanciones/temporada, $DT = 454,171$).
- La variabilidad de tales sanciones se ve influenciada por su gravedad, por la modalidad de fútbol, la categoría de juego, el género de la competición y la temporada.
- El 93,334 % de las sanciones recibidas son leves, el 6,662 % graves y el 0,004 % muy graves.
- El 98,77 % van dirigidas a jugadores de fútbol 11, mientras que el 1,23 % van destinadas a jugadores de fútbol 8.
- Subir de categoría de juego se asocia con un aumento de las sanciones en las categorías masculinas de juveniles y cadetes con respecto a todas las categorías femeninas y las masculinas de inferior edad.
- La mayoría de las sanciones, tanto leves como graves, se dan en la modalidad de fútbol masculino.
- La temporada afecta al número y gravedad de las sanciones. Las leves mantienen una tendencia descendente a lo largo de las temporadas, mientras que las graves tienden al aumento (irregular) si se comparan con la primera. Existe un pequeño aumento de las sanciones por jugadores y un descenso de las sanciones por jugadoras en la última temporada.

Objetivo 2. Conocer los motivos más frecuentes de sanción de dichos jugadores.

- La mayoría de las sanciones vienen motivadas por infracciones leves: la acumulación de tarjetas, bien durante diferentes partidos en la misma temporada (41,8 %) o bien durante un mismo partido (24,5 %); el juego violento o peligroso (6,5 %); las actitudes de menosprecio y desconsideración contra los árbitros, que incluyen insultos y ofensas (5,5 %); las expulsiones directas (5,1 %); y los insultos, amenazas, empujones, zarandeos y provocaciones a otros agentes (4,5 %).
- Les siguen en frecuencia otras sanciones por motivos graves, tales como las agresiones (3,3 %) y los insultos y ofensas graves y conscientes al árbitro u otra autoridad deportiva (2,7 %).
- Las sanciones por infracciones muy graves resultan anecdóticas (0,004 %).

4.1.2. Conclusiones del estudio 2: sobre las sanciones a entrenadores

Objetivo 3. Determinar el número de sanciones recibidas por los entrenadores de fútbol base de la Comunidad Valenciana y su variabilidad según categoría sexual, modalidad de fútbol, categoría de edad, gravedad de la sanción y temporada.

- Los entrenadores de fútbol base de la Comunidad Valenciana han recibido un total de 3563 sanciones durante las cinco temporadas analizadas ($M = 716,6$ sanciones/temporada; $DT = 108,855$).
- La variabilidad de dichas sanciones se ve afectada por su gravedad, por la modalidad de fútbol, la categoría de juego, el género de la competición y la temporada.
- El 92,93 % de las sanciones recibidas son leves, el 7,04 % graves y el 0,03 % muy graves.
- El 87 % de las sanciones las reciben entrenadores de fútbol 11, mientras que el 13 % restante van destinadas a los de fútbol 8.
- Subir de categoría se vincula con un aumento en el número de sanciones. Los entrenadores de categorías juveniles reciben significativamente más sanciones que los del resto de categorías. Los de categoría cadete masculino reciben significativamente más sanciones que los entrenadores de las categorías prebenjamín, benjamín y benjamín-alevín femenino.

- La mayoría de las sanciones, independientemente de su gravedad y de la temporada, se dan en la modalidad de fútbol masculino.
- La temporada de juego influye en el número de sanciones a entrenadores. Las dos últimas temporadas han ido acompañadas de un descenso en el número de sanciones por entrenadores, tanto en competiciones masculinas como en femeninas. Las sanciones a entrenadores de fútbol 8 se mantienen relativamente estables a lo largo de los años, mientras que las sanciones a entrenadores de fútbol 11 no dejan de incrementarse hasta llegar a la temporada 2018-2019, en la que comienzan a descender.

Objetivo 4. Conocer los motivos más frecuentes de sanción de dichos entrenadores.

- La mayoría de las sanciones se producen por infracciones leves: las protestas contra los árbitros (28 %); las expulsiones por doble amonestación (26,40 %); las actitudes de menosprecio y desconsideración hacia los árbitros, que incluyen insultos y amenazas (19,53 %); y las expulsiones directas (8,84 %).
- Les siguen en frecuencia otras sanciones por acciones graves, tales como los insultos y ofensas graves (4 %) y las amenazas contra los árbitros y autoridades deportivas (0,62 %).
- Las sanciones por infracciones muy graves son inusuales (0,03 %).

4.1.3. Conclusiones del estudio 3: sobre los comentarios y comportamientos negativos de los espectadores

Objetivo 5. Detectar los comportamientos y comentarios negativos realizados por los espectadores dentro de la grada deportiva y que únicamente pueden ser observados y escuchados si se está presente en la misma.

- Los espectadores realizan comentarios negativos en la grada acerca de los diferentes agentes implicados: los árbitros, los jugadores y los entrenadores.
- Los árbitros son objeto de quejas e insultos por su rendimiento, pero también sufren burlas sobre su aspecto físico.
- Los entrenadores son criticados por sus decisiones que, puntualmente, desembocan en burlas e insultos hacia su persona.

- Los jugadores rivales reciben comentarios negativos tras la realización de entradas temerosas que puedan poner en riesgo la integridad física de otros jugadores, aunque también se registran comentarios sexistas, racistas y blasfemos. Los jugadores del equipo apoyado por los aficionados también son objeto de comentarios negativos que, en este caso, se producen por aspectos relacionados con su juego.

Objetivo 6. Describir las reacciones que los espectadores tienen ante los comportamientos negativos de otros agentes deportivos.

- La mayoría de los espectadores permanecen pasivos ante los comportamientos negativos de sus hijos y los de otros niños (p. ej., cánticos de mofa sobre el árbitro).
- Algunos espectadores perpetúan inconscientemente la realización de conductas antideportivas en jugadores (p. ej., con la felicitación tras celebración irrespetuosa de un gol) y entrenadores (p. ej., dando la enhorabuena por la victoria a pesar de los comportamientos antisociales previos).

4.1.4. Conclusiones del estudio 4: sobre las experiencias de agresión, violencia y afrontamiento de los árbitros de fútbol

Objetivo 7. Averiguar los tipos de agresión y violencia experimentados por un grupo de ocho árbitros de la Comunidad Valenciana, así como las características personales y contextuales implicadas en dichas experiencias.

- Las agresiones más frecuentes experimentadas por los árbitros son las agresiones verbales por parte de los jugadores, los entrenadores y el público, la mayoría de las cuales tienen una carga sexista.
- Los árbitros reciben insultos sexuales sobre sus madres o parejas.
- Las árbitras son despreciadas a través del lenguaje soez de los hombres y de otras mujeres, que hacen referencia a los roles tradicionales en el hogar y a la hipersexualización de sus cuerpos. Además, reciben solicitudes de amistad en las redes sociales por parte de jugadores y entrenadores varones.
- Las agresiones verbales que más desagradan a las árbitras son las que proceden de mujeres que imitan las bravuconadas y el lenguaje machista de aquellos hombres que apoyan los roles tradicionalmente femeninos.

- La violencia simbólica emerge cuando las agresiones verbales del público son justificadas como normales por los árbitros.
- Las agresiones racistas son señaladas principalmente por los dos participantes marroquíes, uno de las cuales sufrió violencia física.

Objetivo 8. Examinar las estrategias de afrontamiento que este grupo de árbitros utiliza para manejar las agresiones y la violencia.

- Se identifican estrategias de afrontamiento centradas en el problema y en las emociones, las primeras relacionadas con las agresiones de jugadores y entrenadores y las segundas con las agresiones de los espectadores.
- Las dos respuestas más comunes de los árbitros a las agresiones verbales de entrenadores y jugadores son los penaltis y las expulsiones. Otras acciones dependen de diversos factores, como la dureza del insulto, el momento del partido, el comportamiento del jugador durante el partido y el estado de ánimo en el que se encuentra en ese momento.
- Sonreír e ignorar los insultos, no considerándolos como una cuestión personal, son dos estrategias de afrontamiento centradas en las emociones que son utilizadas habitualmente por los árbitros para hacer frente a las agresiones de los espectadores.

4.1.5. Conclusiones del estudio 5: sobre el pensamiento de los árbitros acerca del carácter educativo del fútbol base y su rol como educadores

Objetivo 9. Explorar los pensamientos de un grupo de árbitros acerca del supuesto carácter educativo del fútbol base.

- Los árbitros entrevistados no consideran que el fútbol base sea educativo, sino que su potencial pedagógico descansa en las interacciones que se producen entre todos los agentes que participan en el mismo.
- Los árbitros de este estudio se refieren a aspectos positivos y negativos en el fútbol base, pero enfatizan el papel de estos últimos. Sus opiniones se apoyan en los comentarios desagradables que oyen de los espectadores, la presión excesiva que notan de los adultos hacia los infantes, las invitaciones a la violencia de los espectadores e, incluso, algunas peleas entre los padres.

Objetivo 10. Conocer el pensamiento de estos árbitros sobre su posible rol como educadores cuando arbitran.

- Los árbitros consideran que disponen de una influencia limitada sobre el fomento de la deportividad y la educación de los infantiles. Su labor educativa se centraría, de hecho, en una pedagogía del reglamento, viéndose reducida la educación en valores morales y sociales a situaciones simbólicas.
- Los árbitros piensan que la ausencia de tiempo efectivo con los mismos es uno de los aspectos que más limita su contribución pedagógica, recayendo dicha responsabilidad en padres y entrenadores.

4.2. Limitaciones y futuros estudios

Resulta necesario conocer las limitaciones de los estudios de esta tesis para realizar una interpretación adecuada de los resultados. El hecho de hacerlas visibles, además de ser un acto de honestidad académica, permite comprender las circunstancias particulares que envuelven a estos estudios, así como mejorar el diseño y calidad de investigaciones futuras.

Los estudios 1 y 2, en los que se describen y analizan las sanciones recibidas por jugadores y entrenadores, no están exentos de limitaciones. La primera limitación tiene que ver con el instrumento de recogida de datos. Los listados de sancionados son el resultado de los comportamientos antirreglamentarios que los árbitros perciben en el campo de juego y que dejan reflejados en el acta de los partidos. Aunque proporcionan estadísticas descriptivas de gran interés, limitar el estudio de la antideportividad al juicio arbitral excluye otras conductas antideportivas que estos no perciben (p. ej., empujones, patadas, codazos, escupitajos y amenazas cuando están de espaldas), que se escapan de sus competencias (p. ej., los excesos de presión de los entrenadores y algunas conductas antideportivas entre los jugadores del mismo equipo) o que no señalan, según literatura reciente por la normalización alcanzada en el terreno de juego (Fuente, 2019) o bien porque adaptan la reglamentación a la edad de las personas participantes (Devís-Devís et al., 2021; Serrano-Durá y Devís-Devís, 2020). Sin embargo, debe recordarse que los árbitros parecen ser la figura deportiva con mayor rigor evaluativo. La segunda limitación tiene que ver con la muestra empleada. En el estudio 1 se ha realizado una estimación de los jugadores participantes, motivo por el cual no pueden conocerse con exactitud las sanciones recibidas por jugador cada temporada. Además, se ha excluido la categoría

juvenil de fútbol femenino, que posiblemente supondría cambios en los resultados presentados. Esta decisión se tomó porque muchas jugadoras de la categoría juvenil competían en categorías de juego mayores (>18 años), lo que podía condicionar su manera de jugar y, consecuentemente, el número de sanciones recibidas. En el estudio 2 no se ha incluido la figura del delegado y, como sabemos, tiende a ejercer las funciones del entrenador en el fútbol 8 (Lozano et al., 2000). Se procedió así porque muchos delegados realizan su desempeño al mismo tiempo en diversos equipos de un club, lo que dificulta la realización de una estimación adecuada. Consecuentemente, los datos presentados deben ser interpretados en su justa medida, es decir, con estas salvedades. Finalmente, resulta necesario destacar que gran parte de las sanciones del fútbol base se producen por la acumulación de tarjetas o por expulsión directa, y en estos casos no se ha podido determinar el motivo por el cual fueron señaladas. Futuras investigaciones que utilicen los listados de sancionados como instrumento de investigación deberían contemplar estos aspectos para mejorar su rigor y calidad. La colaboración de las federaciones deportivas también es vital en este sentido, ya que la forma en la que almacenan los datos condiciona en gran medida el acceso a los mismos y las posibilidades de análisis. Con todo, se anima a los investigadores a desarrollar intervenciones para la mejora de la deportividad de los jugadores y entrenadores del fútbol base.

El estudio 3 cuenta también con diversidad de limitaciones a destacar. En primer lugar, los comentarios recabados estuvieron restringidos por el alcance del observador, limitando el tipo y naturaleza de estos. Además, algunos de los comentarios no pudieron ser registrados por la simultaneidad de conversaciones existentes en la grada. En segundo lugar, las observaciones se centraron en fútbol base masculino, por lo que la naturaleza de los comentarios podría variar en función del género de los jugadores. En tercer y último lugar, únicamente se plasmaron los comentarios y actitudes que se observaron en la grada o cerca de esta y aquellos que fueron comunicados a través de las entrevistas informales con los diferentes agentes participantes en el estudio. Resultaría de interés dar voz a los comentarios de los espectadores en partidos de fútbol base femenino, así como atender a los comentarios negativos realizados en otros espacios (p. ej., las terrazas de los bares).

Los estudios exploratorios 4 y 5, basados en entrevistas, tampoco están exentos de limitaciones. Los ocho árbitros, participantes en ambos estudios, no representan un número proporcional del Comité de Árbitros de la Comunidad Valenciana. Sin embargo, como señalan Smith y Sparkes (2016), el énfasis en este tipo de estudios no está en

números grandes y representativos, sino en acercarse a las personas, observar en detalle sus experiencias y responder a las preguntas de investigación. Además, la fuerza de los resultados es más teórica e intensiva que representativa y amplia de toda la población de árbitros de la FFCV. Las experiencias de estos árbitros son de gran importancia debido a la falta de estudios centrados específicamente en su participación en el fútbol organizado español y en otros lugares. El papel del género y la nacionalidad/etnia no se analiza en profundidad debido a la naturaleza exploratoria de esta investigación y requiere más atención en el futuro porque estos profesionales pueden enfrentarse a experiencias únicas, como se indica en otros estudios (p. ej., Cuskelly y Hoye, 2013; Pina et al., 2018; Tingle et al., 2014). Futuras investigaciones de carácter cuantitativo y, por tanto, con muestras representativas, podrían aportar más luz sobre la temática de estudio, pudiéndose analizar además las posibles diferencias existentes en relación con diversas variables sociodemográficas. Finalmente, la situación inédita provocada por el COVID-19 podría aprovecharse para conocer las experiencias de los árbitros de fútbol base en una temporada marcada por la ausencia de espectadores.

4.3. Implicaciones

Como se ha argumentado previamente, la mera participación en el fútbol base no produce una transmisión automática de valores sociales y morales positivos. Es a través de las interacciones entre los diferentes agentes implicados en la competición, y el contexto que las envuelve, donde surgen los comportamientos, tanto prosociales como antisociales, que permiten construir la escala de valores y el desarrollo moral de los jóvenes participantes. Para que el fútbol base sea un ambiente de aprendizaje, se requiere la colaboración armónica de todos los agentes. Estos deben ejercer un rol modélico, asumiendo sus responsabilidades educativas particulares y reduciendo el énfasis sobre la victoria (Andersson 2019). Los resultados de esta tesis doctoral retratan, sin embargo, un escenario en el que jugadores, entrenadores y espectadores manifiestan comportamientos de dudoso interés pedagógico. Los árbitros parecen ser, concretamente, los agentes más vulnerables, o más bien vulnerados, dentro de la institución social del fútbol base. Con lo dicho, a continuación, se destacan diferentes implicaciones para la mejora de la competición deportiva del fútbol base:

1. Los jugadores y los entrenadores. Los resultados proporcionados por los estudios 1 y 2 permiten sugerir recomendaciones y líneas de actuación específicas para

mejorar el comportamiento deportivo de jugadores y entrenadores. En relación con los jugadores, resulta pertinente realizar formaciones orientadas a la prevención del juego violento o peligroso, así como a la reducción de las agresiones verbales, con especial énfasis en los insultos hacia los árbitros y otros agentes. En relación con los entrenadores, los programas formativos deberían centrarse en la sensibilización con el colectivo arbitral, brindando recursos para controlar la ira y mejorar sus habilidades comunicativas con los árbitros. Concienciar sobre las consecuencias de un énfasis desproporcionado hacia la victoria es también un aspecto vital. Estas formaciones deberían dirigirse, especialmente, a los jugadores y entrenadores más conflictivos (fútbol 11 masculino), que deberían ser identificados y educados en consecuencia para lograr un cambio de conducta. Mostrar mayor contundencia con las personas reincidentes parece una idea razonable (del Águila, 2021). Las iniciativas previas realizadas para la mejora de la deportividad en estos agentes pueden servir como marco de referencia (Bermejo, Borrás y Ponseti, 2019; Cruz et al., 2018; FFCV, 2019a; García-Calvo et al., 2012; Gimeno et al., 2007, 2011; Lamonedá et al., 2015; Lamonedá y Huertas, 2017; Orts y Gandía, 2015; Sousa et al., 2006; Palou et al., 2020; Sáenz, 2019).

2. Los espectadores. Revertir los comportamientos negativos de los espectadores, que tienden a ser normalizados, resulta vital para mejorar la calidad e impacto educativo de las competiciones de fútbol base. En el contexto nacional, se ha tratado de formar y sensibilizar a los familiares que actúan como espectadores en el deporte en edad escolar a través de diferentes propuestas y campañas (p. ej., Álvarez y Chico, 2016; Buceta y Beirán, 2002; Cruz et al., 2000; Federación Catalana de Fútbol [FCF], 2021; FFCV, 2019a; Gimeno, 2003a, 2003b; López-Delgado et al., 2018; Palou et al., 2019). En general, se ha recurrido a charlas, reflexiones y debates sobre los objetivos del deporte en población infantil y juvenil y a la difusión de material formativo y de concienciación: guías, trípticos, artículos de periódico, decálogos de buen comportamiento, páginas web y otros recursos audiovisuales (Sáenz et al., 2012). Sin embargo, coincidimos con Knight et al. (2016) cuando señalan que estas formaciones y programas no deberían ser genéricos, sino adaptarse a las características individuales de los padres. Las medidas aplicadas por Álvarez y Chico (2016), que se ajustan a los comportamientos observados durante situaciones reales de la competición, nos parecen una estrategia muy adecuada. Por otra parte, la situación inédita provocada por el COVID-19, que ha supuesto la ausencia de público en los partidos, podría ser aprovechada para instaurar nuevas medidas (Webb,

2021). Sería interesante, aunque también complejo, comenzar a identificar a los espectadores presentes en la grada. El anonimato, además de dotar de impunidad a los agresores, puede ser un factor que propicie la agresividad y la violencia (González-Oya, 2007). En este sentido, creemos que la figura del delegado de campo en el fútbol base debería ejercer, en mucha mayor medida, de ‘delegado de grada’ o ‘tutor de grada’ (del Águila, 2021), asumiendo funciones de conciliación, pero también de identificación de los agresores en caso de incidentes graves.

3. Los árbitros. Además de su preparación física, técnica y táctica, los jueces deportivos deben cuidar su formación psicológica, ya que es clave para optimizar su bienestar y desempeño profesional (González-Oya y Dosil, 2004; Guillén y Feltz, 2011). Esto requiere, en primer lugar, que mejoren sus habilidades comunicativas, pues resultan vitales para reducir el estrés y la agresividad que derivan de las interacciones con los jugadores, los entrenadores y otros árbitros, pero también para mejorar su rol como educadores. En segundo lugar, el aprendizaje y la mejora de las habilidades mentales (p. ej., relajación muscular, imaginación y entrenamiento de biorretroalimentación), ya que pueden contribuir a lograr un estado óptimo antes de los partidos, afrontar la agresión y la violencia, y mantener una adecuada salud mental en general (Blumenstein y Orbach, 2014; Voight, 2009). Y, en tercer lugar, la adquisición de habilidades cognitivas para la comprensión y lectura profunda del fútbol como deporte y fenómeno social, puesto que permitiría a los árbitros observar e interpretar el comportamiento de jugadores, entrenadores y aficionados para afrontar mejor las agresiones y la violencia durante los partidos (Simmons, 2006; Voight, 2009). Se presume que estas cuestiones ayudarán a los árbitros a ganarse el respeto y la confianza en sí mismos, aspectos imprescindibles para prevenir, reducir y afrontar mejor la agresión y la violencia. Además, las estrategias de afrontamiento exitosas deben transmitirse, mediante una enseñanza explícita, a los árbitros sin experiencia para que obtengan nuevos recursos y apoyo psicológico (Cleland, 2021; Simmons, 2006). Finalmente, los árbitros deben mostrar un gran compromiso con el juego y ejercer, dentro de sus posibilidades, una función pedagógica a través de su desempeño.

4. Las federaciones y otras instituciones. Las federaciones deportivas, junto con otros organismos públicos, deben desarrollar medidas y programas para prevenir los comportamientos antisociales y fomentar la deportividad. Esto no es posible, o al menos no será efectivo, si no se cuantifican de manera rigurosa los aspectos más problemáticos

de todos los agentes implicados en la competición deportiva. Incluso siguiendo esta idea, tampoco se conseguirá si no se evalúa la eficacia de las medidas adoptadas (Goldstein e Iso-Ahola, 2006). Se requiere, para tal fin, que las diferentes instituciones colaboren y se dejen asesorar por expertos en la materia, aplicando programas multicomponente para el análisis y mejora de la deportividad en el conjunto de agentes implicados en el fútbol base. Las intervenciones realizadas por la asociación ‘Gesto Deportivo’ (p. ej., Sáenz, 2019) son, posiblemente, las más destacables para la evaluación y fomento de la deportividad, habiendo referido resultados prometedores en diversidad de competiciones en el contexto español. Asimismo, las campañas aplicadas y evaluadas por la FCF (2021), que han resultado en una disminución del número de sanciones y de los incidentes del público en el fútbol base catalán, deberían servir como ejemplo a seguir. Resulta conveniente, además, que los organismos competentes valoren la idea de adaptar el sistema de competición en función de la categoría de juego. Así se ha hecho en Cataluña a través del programa ‘Juga Verd Play’ (Consell Esportiu del Baix Llobregat, 2013), en el que los valores cuentan en el resultado final. Junto con estos aspectos, las federaciones deberían mostrar un mayor apoyo institucional a los árbitros (Cleland, 2021; Webb, 2021) y ser más intransigentes con la antideportividad de los entrenadores, especialmente en el fútbol 8. Endurecer las sanciones podría cambiar el comportamiento de los diferentes agentes (Cleland, 2021; Jiménez y Martos, 1994).

5. Los clubs. Los clubs tienen un papel decisivo en la promoción de valores y el fomento del *fair play*, que deben promover a través de la implementación de diferentes campañas (Sáenz et al., 2019). La iniciativa ‘Ninguna Niña/Niño Fuera de Juego’, propuesta por la Fundación Barça (s.f), y el programa ‘Por una Educación REAL: Valores y Deporte’, implementado por la Fundación Real Madrid (Ortega et al., 2014, 2015, 2019), son un claro ejemplo de ello. A través de su filosofía, los clubs pueden reducir el énfasis que sus integrantes ponen en la victoria y mejorar el entorno competitivo. Considerar a los entrenadores como educadores es una acción necesaria para tal fin. Esto requiere que se considere la opción de integrar en la plantilla a profesionales mínimamente sensibilizados con los principios pedagógicos que rigen el deporte en edad escolar, pero también que no se evalúe, promocióne o despida a los entrenadores en función de las victorias conseguidas. Por otra parte, los clubs deberían mostrar una mayor intransigencia con los comportamientos antideportivos que los espectadores realizan en la grada, entendiendo el impacto negativo de estas acciones en la población infantil y

juvenil. Finalmente, podrían promover la deportividad premiando, aunque sea simbólicamente, los comportamientos ejemplares de jugadores, entrenadores, delegados y espectadores.

6. La asignatura de Educación Física. Los jóvenes estudiantes son las futuras generaciones de jugadores, entrenadores, árbitros y aficionados del fútbol base. Fomentar hábitos de respeto y tolerancia en el deporte a través de dicha asignatura podría influir positivamente en el comportamiento futuro de estos agentes. Son especialmente útiles, en este sentido, las experiencias educativas propuestas en diferentes autonomías del territorio español: el programa ‘Delfos’ (Cecchini et al., 2008), aplicado en Asturias; el programa ‘Juego Limpio, Prácticalo’, desarrollado en Castilla-La Mancha (Dorado, 2011, 2012); el programa ‘Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar’, realizado en el País Vasco (Sáenz, Aguado y Lanchas, 2013); y el ‘Programa para Vivir los Valores desde los Deportes de Equipo’, implementado en La Rioja (Ruiz-Omeñaca et al., 2015). Asimismo, el plan de estudios de Educación Física debería resaltar el papel social de los árbitros en el deporte (Adé, Ganière y Louvet, 2018) y fomentar el respeto hacia su figura. El ‘Modelo de Educación Deportiva’, creado por Siedentop (1994), es especialmente recomendable para tal fin. Como muestran diversas investigaciones (Farias, Mesquita y Hastie, 2016; Siedentop et al., 2011), promueve el respeto por sus decisiones, fomenta la participación de los discentes como jueces y facilita el conocimiento de las reglas. A este modelo también se le deben agregar, sin embargo, estrategias específicas contra el racismo y el sexismo que prevengan las agresiones contra los árbitros (Parker y Curtner-Smith, 2012) y otros agentes.

7. Los medios de comunicación. Los medios de comunicación llegan a grandes audiencias y tienen un gran impacto social (Puertas-Molero et al., 2019). A través de los contenidos que ofrecen, de las imágenes que se seleccionan y de los comentarios de los periodistas y locutores deportivos, influyen en las actitudes y valores de los jóvenes espectadores (Prat y Soler, 2009). Resulta necesario, por ello, hacer pedagogía sobre la agresión y la violencia durante la retransmisión de los partidos, así como promover el respeto hacia los árbitros. De igual manera, la prensa deportiva debería dar menos protagonismo a los conflictos o altercados violentos y brindar, en su lugar, más ejemplos de acciones relacionadas con la deportividad.

En definitiva, resulta vital que las próximas intervenciones tengan un enfoque multisocial, considerando a la globalidad de agentes implicados en la competición deportiva (Durán, 2011; Sáenz, 2012).

Conclusiones, limitaciones, futuros estudios e implicaciones

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Ackery, A. D., Tator, C. H., y Snider, C. (2012). Violence in Canadian amateur hockey: The experience of referees in Ontario. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 22(2), 86-90. <https://doi.org/10.1097/JSM.0b013e3182342b69>
- Adé, D., Ganière, C., y Louvet, B. (2018). The role of the referee in physical education lessons: student experience and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 418-430. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1455818>
- Aguirre-Loaiza, H. H., Ayala, C. F., y Ramos, S. (2014). Agentes socializadores en la iniciación deportiva en escolares de Centroamérica y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(10), 62-80.
- Albaladejo, C., y Cejuelo, R. (2020). Nueva propuesta para la evaluación de la condición física en árbitros de fútbol. *Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 9(2), 59-66. <https://doi.org/10.6018/sportk.431131>
- Allen, J. J., y Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: definitions and distinctions. En P. Sturmey (Ed.), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression* (pp. 1-12). Wiley-Blackwell.
- Álvarez, M. S. (2005). *El papel de los entrenadores en el desarrollo de la motivación intrínseca y el bienestar de los futbolistas cadetes* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Roderic. <https://roderic.uv.es/handle/10550/38880>
- Álvarez, M. S., y Chico, R. (2016). Experiencia del departamento de psicología en la escuela de fútbol base C.F. San José. *Informació Psicològica*, (112), 95-109. <http://doi.org/10.14635/IPSIC.2016.112.7>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Al-Yaaribi, A., y Kavussanu, M. (2017). Teammate prosocial and antisocial behaviors predict task cohesion and burnout: The mediating role of affect. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39(3), 199-208. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0336>
- Al-Yaaribi, A., y Kavussanu, M. (2018). Consequences of prosocial and antisocial behaviors in adolescent male soccer players: The moderating role of motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 91-99. <https://doi.org/gp5k>
- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>

- Anderson, E. (2008). "I used to think women were weak": Orthodox masculinity, gender segregation, and sport. *Sociological Forum*, 23(2), 257-280. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2008.00058.x>
- Andersson, E. (2019). A referee perspective on the educational practice of competitive youth games: exploring the pedagogical function of parents, coaches and referees in grassroots soccer. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(6), 615-628. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1652806>
- Andersson, E. (2020a). Parent-created educational practices and conditions for players' political socialisation in competitive youth games: a player perspective on parents' behaviour in grassroots soccer. *Sport, Education and Society*, 25(4), 436-448. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1601621>
- Andersson, E. (2020b). Political socialization and the coach-created educational environment of competitive games: the case of grassroots youth soccer in Sweden. *Soccer & Society*, 21(7), 725-740. <https://doi.org/gjd2xn>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada J. L., y Sánchez-Algarra, P. (2020). Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en metodología observacional. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (49), 49-70. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.04>
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., Sánchez-Algarra, P., y Onwuegbuzie, A. J. (2017). The specificity of observational studies in physical activity and sports sciences: moving forward in mixed methods research and proposals for achieving quantitative and qualitative symmetry. *Frontiers in Psychology*, 8(2196), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02196>
- Anshel, M. H., y Weinberg, R. S. (1999). Re-examining coping among basketball referees following stressful events: implications for coping interventions. *Journal of Sport Behavior*, 22(2), 141-161.
- Arufe-Giráldez, V., Barcala-Furelos, R., y Mateos-Padorno, C. (2017). Programas de deporte escolar en España e implicación de los agentes educativos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(67), 397-411. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.001>
- Ayuntamiento de Valencia. (2019). *Anuario de estadística. Clubs federados según deporte en la ciudad de Valencia*. <https://www.valencia.es/val/estadistica/anuari-estadistica?capitulo=14>

- Bach, G. (2006). The parents association for youth sports: A proactive method of spectator behavior management. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(6), 16-19. <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597888>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/d6stfq>
- Bailey, R., Cope, E. J., y Pearce, G. (2013). Why do children take part in, and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches. *International Journal of Coaching Science*, 7(1), 56-75.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., y Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well- and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1619–1629. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.731517>
- Ballester, I., Fernández-Piqueras, R., y Parra-Camacho, D. (2021). Adaptación y validación de una escala para la evaluación del desempeño profesional del entrenador de fútbol en base a su formación permanente, nivel de TIC y autoevaluación. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 40, 272-280. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83157>
- Baron, R. A., y Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. Plenum Press.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32(2), 193–216. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.2.193>
- Bean, C. N., Jeffery-Tosoni, S., Baker, J., y Fraser-Thomas, J. (2016). Negative parental behaviour in Canadian youth hockey: Expert insiders' perceptions and recommendations. *PHEnex Journal*, 7(3), 1-22. <https://bit.ly/317LdEE>
- Beltrán-Carrillo, V., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., y Brown, D. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in Physical Education and sport. *Youth and Society*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Bennett, B., y Culpan, I. (2014). The coach as educator: Content and pedagogical frameworks. *Journal of Physical Education & Health*, 3(5), 5-18.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill.

- Bermejo, J. M., Borràs, P. A., y Ponseti, F. J. (2019). El *fair play* en edad escolar: programa “ponemos valores al deporte”. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(2), 59-67. <https://doi.org/gp5h>
- Blasco, M., y Orgilés, M. (2014). Agresividad en menores de 18 años jugadores de fútbol: Diferencias en función del sexo y la edad y en comparación con los jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 21-26. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232014000200003>
- Blom, L. C., y Drane, D. (2008). Parents' sideline comments: Exploring the reality of a growing issue. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 10(3). <https://psycnet.apa.org/record/2009-01917-005>
- Blumenstein, B., y Orbach, I. (2014). Development of psychological preparation program for football referees: Pilot study. *Sport Science Review*, 23(3-4), 113-126. <https://doi.org/10.2478/ssr-2014-0007>
- Bois, J. E., Lalanne, J., y Delforge, C. (2009). The influence of parenting practices and parental presence on children's and adolescents' pre-competitive anxiety. *Journal of Sports Sciences*, 27(10), 995–1005. <https://doi.org/btnvcf>
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), 295-310.
- Bolter, N. D., y Kipp, L. E. (2018). Sportsmanship coaching behaviours, relatedness need satisfaction, and early adolescent athletes' prosocial and antisocial behaviour. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1142461>
- Bolter, N. D., y Weiss, M. R. (2012). Coaching for character: Development of the Sportsmanship Coaching Behaviors Scale (SCBS). *Sport, Exercise and Performance Psychology*, 1(2), 73-90. <https://doi.org/10.1037/a0026300>
- Bolter, N. D., y Weiss, M. R. (2013). Coaching behaviors and adolescent athletes' sportsmanship outcomes: Further validation of the Sportsmanship Coaching Behaviors Scale (SCBS). *Sport, Exercise and Performance Psychology*, 2(1), 32-47. <https://doi.org/10.1037/a0029802>
- Bortoli, L., Messina, G., Zorba, M., y Robazza, C. (2012). Contextual and individual influences on antisocial behaviour and psychobiosocial states of youth soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 397-406. <https://doi.org/fzt2t2>
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Stanford University Press.

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bowker, A., Boekhoven, B., Nolan, A., Bauhaus, S., Glover, P., Powell, T., y Taylor, S. (2009). Naturalistic observations of spectator behaviour at youth hockey games. *The Sport Psychologist*, 23(3), 301–316. <https://doi.org/gp5f>
- Brackenridge, C., Pitchford, A., y Wilson, M. (2011). Respect: Results of a pilot project designed to improve behaviour in English football. *Managing Leisure*, 16(3), 175-191. <https://doi.org/10.1080/13606719.2011.583406>
- Braun, V., Clarke, V., y Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. En B. Smith, y A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp.191-205). Routledge.
- Bredemeier, B. J. y Shields, D. L. L. (1998). Assessing moral constructs in physical activity settings. En J. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 257-276). Fitness Information Technology.
- Brinkmann, S., y Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2nd ed.). Sage.
- Brohm, J. M. (1982). *Sociología política del deporte*. Fondo de Cultura Económica.
- Brohm, J. M. (1993). *Les meutes sportives. Critique de la domination*. L'Harmattan.
- Bromberger, C. (2000). El fútbol como visión del mundo y como ritual. En M. A. Roque (Coord.), *Nueva antropología de las sociedades mediterráneas: viejas culturas, nuevas visiones* (pp. 253-274). Icaria.
- Bruce, N., Pope, D., y Stanistreet, D. (2018). *Quantitative methods for health research: a practical interactive guide to epidemiology and statistics*. John Wiley & Sons.
- Bruner, M. W., McLaren, C. D., Sutcliffe, J. T., Gardner, L. A., Lubans, D. R., Smith, J. J., y Vella, S. A. (2021). The effect of sport-based interventions on positive youth development: A systematic review and meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1875496>
- Buceta, J. M., y Beirán, J. (2002). *Los padres también juegan*. Gabinete de Psicología del Real Madrid.
- Burgueño, R., y Medina-Casabón, J. (2020). Sport Education and sportsmanship orientations: An intervention in high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 837. <https://doi.org/gp5d>
- Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P., y Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2(2), 92-99. <https://doi.org/10.1080/21520704.2011.584246>

- Cantón, E., Gistain, C., Checa, I., y León, E. (2011). Programa de mediación psicológica con árbitros de fútbol. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 21(2), 27-38.
- Carless, D., y Sparkes, A. C. (2008). The physical activity experiences of men with serious mental illness: Three short stories. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(2), 191-210. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.03.008>
- Carratalá, V., Gutiérrez, M., Guzmán, F. J., y Pablos, C. (2011). Percepción del entorno deportivo juvenil por deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 337-52.
- Carton, A., y Eric, F. (2010). La pratique délibérée chez les arbitres de football amateur: un nouvel élément de compréhension des comportements agressifs et incivils. *International Review on Sport & Violence*, 7, 109-127.
- Cassidy, T., Jones, R. L., y Potrac, P. (2016). *Understanding sports coaching. The pedagogical, social and cultural foundations of coaching practice* (3rd ed.). Routledge.
- Castejón, F. J. (2008). *Deporte escolar y competición*. En I. Hernández, y F. Martínez (Coords.), *El deporte escolar en la sociedad contemporánea* (pp. 159-177). Universidad de Almería.
- Castillo, I., Ramis, Y., Cruz, J., y Balaguer, I. (2015). Formación de entrenadores de fútbol base en el proyecto PAPA. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 131-138.
- Cecchini, J. A., Fernández-Losa, J. L., González de Mesa, C., y Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, (346), 167-186.
- Cecchini, J. A., González, C., López-Prado, J. L., y Brustrad, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de *fair play*. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 469-479.
- Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2014). Meta-percepciones de competencia de terceros significativos, competencia percibida, motivación situacional y orientaciones de deportividad en jóvenes deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 285-293.
- Chadwick, S., Parnell, D., Widdop, P., y Anagnostopoulos, C. (Eds.). (2020). *Routledge Handbook of Football Business and Management*. Routledge.

- Chen, Z., Wang, D., Wang, K., Ronkainen, N. J., y Huang, T. (2016). Effects of coaching style on prosocial and antisocial behavior among Chinese athletes. *Social Behavior and Personality*, 44(11), 1889-1900. <https://doi.org/f9jgdt>
- Chiweshe, M. (2014). One of the boys: female fans' responses to the masculine and phallogocentric nature of football stadiums in Zimbabwe. *Critical African Studies*, 6(2-3), 211-222. <https://doi.org/10.1080/21681392.2014.940077>
- Christensen, P., y James, A. (2000). *Research with children: perspectives and practices*. Falmer Press.
- Christians, C. G. (2012). La ética y la política en investigación cualitativa. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa: el campo de la investigación cualitativa* (pp. 283-332). Gedisa Editorial.
- Clark-Carter, D. (2018). *Quantitative psychological research: The complete student's companion*. Routledge.
- Cleland, J. (2015). *A sociology of football in a global context*. Routledge.
- Cleland, J. (2021). Respecting referees? An analysis of abuse, support, retention and policy. En E. C. K. Pike, *Research Handbook on Sports and Society* (pp. 188-201). Edward Elgar Publishing.
- Cleland, J. y Cashmore, E. (2014). Fans, racism and British football in the twenty-first Century: The existence of a 'colour-blind' ideology. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(4), 638-654. <https://doi.org/gp43>
- Cleland, J., O'Gorman, J., y Bond, M. (2015). The English Football Association's Respect Campaign: the referees' view. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 7(4), 551-563. <https://doi.org/10.1080/19406940.2015.1088050>
- Cleland, J., O'Gorman, J., y Webb, T. (2017). Respect? An investigation into the experiences of referees in association football. *International Review for the Sociology of Sport*, 53(8), 960-974. <https://doi.org/10.1177/1012690216687979>
- Comisión Estatal contra la Violencia, el Racismo, la Xenofobia y la Intolerancia en el Deporte. (2012). *Datos para la memoria 2011/2012. Acontecimientos deportivos del ámbito de la Ley 19/2007, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte*. Consejo Superior de Deportes.
- Comisión Estatal contra la Violencia, el Racismo, la Xenofobia y la Intolerancia en el Deporte. (2019). *Datos para la memoria 2018/2019. Acontecimientos deportivos del ámbito de la Ley 19/2007, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte*. Consejo Superior de Deportes.

- Comisión Estatal contra la Violencia, el Racismo, la Xenofobia y la Intolerancia en el Deporte. (2020). *Datos para la memoria 2019/2020. Acontecimientos deportivos del ámbito de la Ley 19/2007, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte*. Consejo Superior de Deportes.
- Comisión Europea. (2007). *Libro Blanco sobre el Deporte*. Comisión de las Comunidades Europeas.
- Conroy, D. E., Silva, J. M., Newcomer, R. R., Walker, B. W., y Johnson, M. S. (2001). Personal and participatory socializers of the perceived legitimacy of aggressive behavior in sport. *Aggressive Behavior*, 27(6), 405–418. <https://doi.org/c3349w>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana. (2020). Convocatoria de los XXXIX Jocs Esportius en edat escolar de la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, (8872), 30288-30297.
- Consejo Superior de Deportes. (2019). *Promoción del deporte. Deporte en edad escolar*. Recuperado el 28 de julio de 2021 de <https://www.csd.gob.es/es/promocion-del-deporte/deporte-en-edad-escolar>
- Consell Esportiu del Baix Llobregat. (2013). *Juga Verd Play. Jocs Esportius Escolars*. <http://cebllob.org/jocs-esportius-escolars/juga-verd-play/>
- Corriente, F., y Montero, J. (2011). *Citius, Altius, Fortius. El libro negro del deporte*. Pepitas de Calabaza.
- Coubertin, P. (1973). *Ideario olímpico. Discursos y ensayos*. Doncel.
- Coulomb-Cabagno, G., y Rascle, O. (2006). Team sports players' observed aggression as a function of gender, competitive level, and sport type. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(8), 1980-2000. <https://doi.org/bz2ghb>
- Coulomb-Cabagno, G., Rascle, O., y Souchon, N. (2005). Players' gender and male referees' decisions about aggression in French soccer: A preliminary study. *Sex Roles*, 52(7), 547-553. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3720-z>
- Crisp, P. (2021). The effectiveness of sport within social intervention projects: a UK case study. *Physical Culture and Sport*, 89(1), 55-65. <https://doi.org/gp5c>
- Cross, T. (1998). Special Report: Assaults on Sports Officials. *Marquette Sports Law Review*, 8(2), 429-454. <https://bit.ly/2WpkM2S>
- Crosson, S. (2021). European cinema and the football film. En S. R. Millar, M. J. Power, P. Widdop, D. Parnell, y J. Carr, *Football and Popular Culture: Singing Out from the Stands* (pp. 87-107). Routledge.

- Cruz, J. (1997). Asesoramiento psicológico en el arbitraje y juicios deportivos. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp. 245–269). Síntesis.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2000). *Participa amb ells! Assessorament a famílies que participen en competicions escolars*. Ayuntamiento de Barcelona.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. y Torregrosa, M. (2001). ¿Se pierde el "fair play" y la deportividad en el deporte en edad escolar? *Apunts: Educación Física y Deportes*, 2(64), 6-16.
- Cruz, J., Ponseti, F. J., Sampaio, M., Gamito, J. M., Marqués, A., Viñas, J., Borrueco, M., Carvalho, L., y García-Mas, A. (2018). Effects of a Psychology–based training programme on football grassroots coaches upon young player’s sportspersonship and disposition to cheat [suplemento]. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(3), 23-27.
- Cruz, J., Ramis, Y., y Torregrosa, M. (2016). Barcelona’s Campaign to promote parents’ sportspersonship in youth sports. En J. Cremades, y L. Tashman (Eds.), *Global Practices and Training in Applied Sport, Exercise, and Performance Psychology: A Case Study Approach* (pp. 50-57). Routledge.
- Cudd, A. E. (2007). Sporting metaphors: Competition and the ethos of capitalism. *Journal of the Philosophy of Sport*, 34(1), 52-67. <https://doi.org/gp5b>
- Cushion, C. y Jones, R. L. (2006). Power, discourse, and *symbolic violence* in professional youth soccer: The case of Albion Football Club. *Sociology of Sport Journal*, 23(2), 142-161. <https://doi.org/10.1123/ssj.23.2.142>
- Cuskelly, G., y Hoye, R. (2013). Sport officials’ intentions to continue. *Sport Management Review*, 16(4), 451-464. <http://doi.org/10.1016/j.smr.2013.01.003>
- Davies, B., Nambiar, N., Hemphill, C., Devietti, E., Massengale, A., y McCredie, P. (2015). Intrinsic motivation in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(8), 8-13. <https://doi.org/gp49>
- Dawson, P. M. (2012). Experience, social pressure, and performance: the case of soccer officials. *Applied Economics Letters*, 19(9), 883-886. <https://doi.org/cqfmd3>
- Deal, C. J., Pankow, K., Chu, T. A., Pynn, S. R., Smyth, C. L., y Holt, N. L. (2018). A mixed methods analysis of disciplinary incidents in men’s soccer. *Sport Management Review*, 21(1), 72-85. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2017.04.002>

- Del Águila, R. (2021). Incidencia de sanciones por comportamientos antiéticos después de la aplicación de un Sello de Garantía Ética en un club de fútbol base. *Fair play. Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, 19, 78-97.
- Dell, C., Gervis, M., y Rhind, D. J. (2016). Factors influencing soccer referee's intentions to quit the game. *Soccer & Society*, 17(1), 109-119. <https://doi.org/gp48>
- Delrue, J., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., Gevaert, K., Broek, G. V., & Haerens, L. (2017). A game-to-game investigation of the relation between need-supportive and need-thwarting coaching and moral behavior in soccer. *Psychology of Sport and Exercise*, 31, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.03.010>
- De Muynck, G. J., Morbée, S., Soenens, B., Haerens, L., Vermeulen, O., Vande Broek, G., y Vansteenkiste, M. (2020). Do both coaches and parents contribute to youth soccer players' motivation and engagement? An examination of their unique (de) motivating roles. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.1739111>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp. 1-19). Sage.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2017). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Sage.
- Devís, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: hacía un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, (306), 455-472.
- Devís, J., y Peiró, C. (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 11(35), 68-74.
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., y Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116. <http://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- Devís-Devís, J., Serrano-Durá, J., y Molina, P. (2021). "The referee plays to be insulted!": an exploratory qualitative study on the Spanish football referees' experiences of aggression, violence, and coping. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656437>
- Dorado, A. (24-26 de marzo de 2011). *Programa Juego Limpio Práctico* [Resumen de ponencia en seminario]. II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y

- Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar, Vitoria-Gasteiz, España. <https://bit.ly/2UZQBiy>
- Dorado, A. (2012). El fomento de la deportividad a través de la educación en valores y el juego limpio. *Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte*, 3, 1-14.
- Dorsch, T. E., Smith, A. L., y Dotterer, A. M. (2016). Individual, relationship, and context factors associated with parent support and pressure in organized youth sport. *Psychology of Sport & Exercise*, 23, 132-141. <https://doi.org/dvvh>
- Dorsch, T. E., Thrower, S. N., y Lowe, K. (2020). Parent involvement in youth sport: developmental considerations regarding children, adolescents, and emerging adults. En M. W. Bruner, M. A. Eys, y L. J. Martin (Eds.), *The power of Groups in Youth Sport* (pp. 241-256). Academic Press.
- Dorsch, T. E., Vierimaa, M., y Plucinik, J. M. (2019). A citation network analysis of research on parent-child Interactions in youth sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 8(2), 145-162. <https://doi.org/10.1037/spy0000140>
- Dosil, J. (2003). La función educativa del árbitro y juez deportivo. En F. Guillén (Dir.), *Psicología del arbitraje y el juicio deportivo* (pp.133-160). Inde.
- Dosseville, F., y Laborde, S. (2011). *Les facettes de l'arbitrage: Recherches et problématiques actuelles*. Publibook, Collection Université: Sport & Santé.
- Duda, J. L., Olson, L. K., y Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 79-87. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10607522>
- Dunn, C. (2016). Elite footballers as role models: Promoting young women's football participation. *Soccer & Society*, 17(6), 843-855. <https://doi.org/gp47>
- Dunning, E. (2003). *El fenómeno deportivo: Estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Paidotribo.
- Dunning, E. (2015). Prefacio. En N. Elias, y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (1ª ed. digital, pp. 9-29). Fondo de cultura económica.
- Dunning, E., Murphy, P. J., y Williams, J. (2014). *The roots of football hooliganism (RLE sports studies): An historical and sociological study*. Routledge.
- Durán, J. (1996). *El vandalismo en el fútbol: una reflexión sobre la violencia en la sociedad moderna*. Gymnos.
- Durán, J. (24-26 de marzo de 2011). *Criterios que deben guiar las intervenciones en el fomento de la deportividad y la prevención de la violencia en el deporte escolar*

- [Resumen de ponencia en seminario]. II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar. Vitoria-Gasteiz, España. <https://bit.ly/2UZQBiy>
- Durán, J. (2013). Ética de la competición deportiva: valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*, (11), 89-115.
- Durán, J. y Jiménez, P. J. (2006). Fútbol y racismo: un problema científico y social. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 2(3), 68-94.
- Durrheim, K. (2007). Research design. En M. T. Blanche, K. Durrheim, y D. Painter (Eds.), *Research in practice: Applied methods for the social sciences* (2nd ed., pp. 33-59). Uta Legal and Academic Publishers.
- Eather, N., Jones, B., Miller, A., y Morgan, P. J. (2020). Evaluating the impact of a coach development intervention for improving coaching practices in junior football (soccer): the “MASTER” pilot study. *Journal of Sports Sciences*, 38(11-12), 1441-1453. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1621002>
- Edmonds, W. A., y Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods* (2nd ed.). Sage.
- Eliasson, I. (2015). “In different sports worlds”: Socialisation among children, coaches, and parents in girls’ and boys’ football teams. *European Journal for Sport and Society*, 12(2), 187-214. <https://doi.org/10.1080/16138171.2015.11687962>
- Elliott, J. M., y McCullick, B. A. (2019). Exceptional adaptability in collegiate coaching. *Sports Coaching Review*, 8(3), 199-223. <https://doi.org/gghfjq>
- Elliott, S. K., y Drummond, M. J. N. (2015). The (limited) impact of sport policy on parental behaviour in youth sport: a qualitative inquiry in junior Australian football. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 7(4), 519-530. <https://doi.org/10.1080/19406940.2014.971850>
- Elliott, S. K., y Drummond, M. J. N. (2017a). During play, the break, and the drive home: The meaning of parental verbal behaviour in youth sport. *Leisure Studies*, 36(5), 645-656. <https://doi.org/10.1080/02614367.2016.1250804>
- Elliott, S. K., y Drummond, M. J. N. (2017b). Parents in youth sport: what happens after the game? *Sport, Education and Society*, 22(3), 391-406. <https://doi.org/gp5n>
- Farias C., Mesquita I., y Hastie P. A. (2016). The Sport Education Model: Research update and future avenues for practice and investigation. *Portuguese Journal of Sports Sciences* 16(1), 73-96. <https://doi.org/10.5628/rpcd.16.01.73>

- Federación Catalana de Fútbol. (2021). *Resultados de las campañas de juego limpio/respeto*. <https://www.fcf.cat/campanyes-resultats>
- Federación de Fútbol de la Comunidad Valenciana. (25 de octubre de 2019-a). *Circular n.º 19. Medidas para fomentar los valores y la deportividad*. <https://bit.ly/3xgizDz>
- Federación de Fútbol de la Comunidad Valenciana. (28 de junio de 2019-b). *Código disciplinario de la temporada 2019-2020, adaptado al Decreto 2/2018, de 12 de enero, del Consell, por el que se regulan las entidades deportivas de la Comunitat Valenciana*. http://www.ffcv.es/docs/reglamento/codigo_disciplinario_19_20.pdf
- Federación de Fútbol de la Comunidad Valenciana. (2021a). *Competiciones de fútbol en la Comunidad Valenciana por temporada, modalidad, competición y grupo*. Recuperado el 28 de julio de 2021 de <https://ffcv.es/wp/competiciones/>
- Federación de Fútbol de la Comunidad Valenciana. (1 de julio de 2021-b). *Edades de las licencias federativas. Temporada 2021-2022*. Recuperado el 28 de julio de 2021 de <https://ffcv.es/wp/licencias-por-edad/>
- Fields, S. K., Collins, C. L., y Comstock, R. D. (2007). Conflict on the courts. A review of sports-related violence literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 8(4), 359-369. <https://doi.org/10.1177/1524838007307293>
- Firek, W., Płoszaj, K., y Czechowski, M. (2020). Pedagogical function of referees in youth sport: Assessment of the quality of referee–player interactions in youth soccer. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030905>
- Folkesson, P., Nyberg, C., Archer, T., y Norlander, T. (2002). Soccer referees' experience of threat and aggression: effects of age, experience, and life orientation on outcome of coping strategy. *Aggressive Behavior*, 28(4), 317–327. <https://doi.org/c345m2>
- Forbes, A., Edwards, L., y Fleming, S. (2015). 'Women can't referee': exploring the experiences of female football officials within UK football culture. *Soccer & Society*, 16(4), 521-539. <https://doi.org/10.1080/14660970.2014.882829>
- Ford, P. R., Yates, I., y Williams, A. M. (2010). An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application. *Journal of Sports Sciences*, 28(5), 483-495. <https://doi.org/10.1080/02640410903582750>

- Fredericks, J. A., y Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(1), 3-31. <https://doi.org/10.1123/jsep.27.1.3>
- Freedman, A. M., Kaplan, H. I., y Sadock, B. J. (1997). *Tratado de Psiquiatría*. Salvat.
- Friman, M., Nyberg, C., y Norlander, T. (2004). Threats and aggression directed at soccer referees: An empirical phenomenological psychological study. *The Qualitative Report*, 9(4), 652-672. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1908>
- Fuente, D. F. (2019). *Estudio del comportamiento agresivo de jugadores, técnicos y público hacia el árbitro de fútbol regional y de formación en Valencia* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Roderic. Repositori de Contingut Lliure. <https://roderic.uv.es/handle/10550/70589>
- Fuller, C. W., Junge, A., y Dvorak, J. (2004). An assessment of football referees' decisions in incidents leading to player injuries. *The American Journal of Sports Medicine*, 32(1), 17-22. <https://doi.org/10.1177/0363546503261249>
- Fundación Barça. (s.f). *Programas y metodologías: ninguna niña/o en fuera de juego*. <https://fundacion.fcbarcelona.es/programas-y-metodologias>
- Fundación Deportiva Municipal de Valencia. (2012). *Con respeto ganamos todos. Plan de prevención de la violencia en el fútbol base*. Fútbol con respeto. <https://www.futbolconrespeto.com/>
- Fundación Deportiva Municipal de Valencia. (2021a). *Deporte en edad escolar*. <https://www.fdmvalencia.es/es/la-fundacion/programas/deporte-en-edad-escolar/>
- Fundación Deportiva Municipal de Valencia. (2021b). *Competiciones y actividades deportivas para edad escolar*. <https://bit.ly/379IlyN>
- García-Calvo, T., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., y Amado, D. (2012). Escuela del deporte: valoración de una campaña para la promoción de valores. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 28, 67-81.
- Gearity, B. T. (2012). Poor teaching by the coach: A phenomenological description from athletes' experience of poor coaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548061>
- Gearity, B. T., y Murray, M. A. (2011). Athletes' experiences of the psychological effects of poor coaching. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 213-221. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.11.004>
- Generalitat Valenciana. (2020). *39º Jocs Esportius 2020-2021*. <https://bit.ly/3zKe4D2>

- Gervis, M., y Dunn, N. (2004). The emotional abuse of elite child athletes by their coaches. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 13(3), 215-223. <https://doi.org/fwtcps>
- Giel, T., y Breuer, C. (2020). The determinants of the intention to continue voluntary football refereeing. *Sport Management Review*, 23(2), 242-255. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2019.01.005>
- Gimeno, F. (2003a). Entrenando a padres y madres...Claves para una gestión eficaz de la relación con los padres y madres de jóvenes deportistas: guía de habilidades sociales para el entrenador (2ª ed.). Mira Editores.
- Gimeno, F. (2003b). Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 67-79.
- Gimeno, F., Sáenz, A., Ariño, J. V., y Aznar, M. (2007). Deportividad y violencia en el fútbol base: un programa de evaluación y de prevención de partidos de riesgo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 103-118.
- Gimeno, F., Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lacambra, D., París, F. y Ortiz, P. (24-26 de marzo de 2011). *El programa multicomponente "Juguemos limpio en el deporte base: Desarrollo y aportaciones en la década de 2000-2010"* [Resumen de ponencia en seminario]. II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar, Vitoria-Gasteiz, España. <https://bit.ly/2UZQBiy>
- Giulianotti, R. (Ed.). (2015). *Routledge handbook of the sociology of sport*. Routledge.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goldblatt, D. (2019). *The age of football: the global game in the twenty-first century*. Macmillan.
- Goldstein, J. D., e Iso-Ahola, S. E. (2006). Promoting sportsmanship in youth sports: Perspectives from sport psychology. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(7), 18-24. <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597902>
- Goldstein, J. D., e Iso-Ahola, S. E. (2008). Determinants of parents' sideline-rage emotions and behaviors at youth soccer games. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(6), 1442-1462. <https://doi.org/b9sq3h>

- González-García, H., Pelegrín, A., y Garcés de los Fayos, E. J. (2017). Revisión de la agresión en deportistas: variables influyentes y evaluación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(1), 91-98.
- González-García, L. (2014). La teoría de las necesidades psicológicas básicas en jugadores de fútbol base: un estudio desde diferentes aproximaciones metodológicas [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Roderic. Repositori de Contingut Lliure. <https://roderic.uv.es/handle/10550/41095>
- González-Oya, J. L. (2005). Reflexiones sobre la formación del árbitro: el papel de la psicopedagogía en el sistema educativo arbitral. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(12), 187-194.
- González-Oya, J. L. (2006). Aproximación a la formación del árbitro de fútbol: un ejemplo de modelo educativo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(1), 37-51.
- González-Oya, J. L. (2007). Aproximación a la violencia en el fútbol y en el arbitraje. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(2), 29-44.
- González-Oya, J. L., y Dosil, J. (2004). Características psicológicas de los árbitros de fútbol de la Comunidad Autónoma Gallega. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1-2), 53-66.
- Grønmo, S. (2020). *Social research methods: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Grunska, J. (2011). Officiating style. En American Sport Education Program (Ed.), *Successful Sports Officiating* (2nd ed., pp. 31–44). Human Kinetics.
- Guillén, F. (2003). *Psicología del arbitraje y el juicio deportivo*. Inde.
- Guillén, F., y Feltz, D. L. (2011). A Conceptual Model of Referee Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 2(25), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00025>
- Guivernau, M., y Duda, J. L. (2002). Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players. *Journal of Moral Education*, 31(1), 67-85. <https://doi.org/10.1080/03057240120111445>
- Gutiérrez-del Pozo, D. (2007). *Modelo de intervención para educar en valores a través del fútbol: una experiencia con entrenadores de fútbol de la Comunidad de Madrid* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo digital UPM. <http://oa.upm.es/6582/>
- Gutiérrez-del Pozo, D. (2008). El instrumento de observación de “fair play” en fútbol como herramienta para evaluar las conductas relacionadas con el juego limpio en

- jugadores jóvenes de fútbol. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 7(1), 61-79.
- Gutiérrez-Pablo, H. (2015). *Evaluación de la deportividad en equipos de fútbol y prevención del comportamiento antideportivo en equipos de riesgo* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Zagan. Repositorio Institucional de Documentos de la Universidad de Zaragoza. <https://bit.ly/3xc2UoQ>
- Han, J., Kamber, M., y Pei, J. (2012). *Data mining: concepts and techniques*. Elsevier.
- Hargreaves, J. (2000). *Heroines of sport: The politics of difference and identity*. Routledge.
- Harvey, S., y Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Hays, D. G., y McKibben, W. B. (2021). Promoting rigorous research: Generalizability and qualitative research. *Journal of Counseling & Development*, 99(2), 178-188. <https://doi.org/10.1002/jcad.12365>
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd Ed.). Human Kinetics.
- Hernández-Álvarez, J. L., Carranza, M., Valles, T., Alvano, D., de la Torre, E., González-Arévalo, C., Echeita, R., Latorre, J., López-Rodríguez, A., López-de las Heras, F. J., Lleixà, T., Meilán, C., Puchades, H., Romero, S., y Sánchez-Sanz, P. (2009). *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte en el ámbito del Deporte en Edad Escolar*. Consejo Superior de Deportes.
- Hesse-Biber, S., y Leavy, P. (2006). *The practice of qualitative research*. Sage.
- Holt, N. L., Kingsley, B. C., Tink, L. N., y Scherer, J. (2011). Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 490-499. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.007>
- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Black, D. E., Sehn, Z. L., y Wall, M. P. (2008). Parental involvement in competitive youth sport settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(5), 663-685. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.08.001>
- Howie, L., y Allison, W. (2016). The English Football Association charter for quality: the development of junior and youth grassroots football in England. *Soccer & Society*, 17(6), 800-809. <https://doi.org/10.1080/14660970.2015.1100897>

- Huston, J. L. (2017). Ethics of youth sports: Protecting our future. *International Journal of Athletic Therapy and Training*, 22(1), 33-37. <https://doi.org/gp5q>
- Ingrell, J., Johnson, U., e Ivarsson, A. (2020). Achievement goals in youth sport and the influence of coaches, peers, and parents: A longitudinal study. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(3). <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.153.09>
- International Football Association Board. (2021). *Laws of the game 2021/2022*. <https://www.theifab.com/downloads/laws-of-the-game-2021-22-booklet?l=en>
- Iphofen, R. (Ed.). (2020). *Handbook of research ethics and scientific integrity*. Springer.
- Iphofen, R., y Tolich, M. (2018). *Foundational issues in qualitative research ethics*. En R. Iphofen, y M. Tolich (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Ethics* (pp. 1-18). Sage.
- Jacobs, J. E., Vernon, M. K., y Eccles, J. S. (2005). Activity choices in middle childhood: The roles of gender, self-beliefs, and parents' influence. En J. L. Mahoney, R. W. Larson, y J. S. Eccles (Eds.), *Organized Activities as Contexts of Development* (pp. 247-266). Psychology Press.
- Jacobs, F., Knoppers, A., y Webb, L. (2013). Making sense of teaching social and moral skills in Physical Education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.621118>
- Jaenes, J. C., Peñalosa, R., Méndez-Ruiz, M. P., Ponce-Carbajal, N., y Jaenes-Amarillo, P. I. (2018). Male and female grassroots football players: yellow, red cards and incidents. What's the difference? [Suplemento]. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(3), 21-22.
- Jarvie, G. (2013). *Sport, culture and society: an introduction*. Routledge.
- Jeanes, R., y Magee, J. (2011). Come on my son! Examining fathers, masculinity and 'fathering through football'. *Annals of Leisure Research*, 14(2-3), 273-288. <https://doi.org/10.1080/11745398.2011.616483>
- Jeanfreau, M. M., Holden, C. L., y Esplin, J. A. (2020). How far is too far? Parenting behaviors in youth sports. *The American Journal of Family Therapy*, 48(4), 356-368. <https://doi.org/10.1080/01926187.2020.1728202>
- Jérez, O. (2011). Breve introducción a la sociología del árbitro de fútbol. En J. A. Ruiz, M. E. Navarro, E. M. Brito, J. A. Ruiz, J. M. García-Aranda, M. A. Betancor, y E. Hernández (Eds), *Árbitro de fútbol: Arbitraje y juicio deportivo* (pp. 112-136). Dykinson.

- Jiménez, I., y Martos, P. (1994). Incidence of sport disciplinary rules into those attitudes that may generate violence in sport. *European Journal of Human Movement*, 1, 45-56.
- Johnson, M. (2017). Covert observation. En M. Allen (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 285-288). Sage Publications.
- Jones, I., Brown, L., y Holloway, I. (2012). *Qualitative research in sport and physical activity*. Sage.
- Jones, K. W. (2008). Female fandom: Identity, sexism, and men's professional football in England. *Sociology of Sport Journal*, 25(4), 516-537. <https://doi.org/gp5r>
- Jones, R. L. (Ed.). (2006). *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching*. Routledge.
- Kavussanu, M. (2019). Toward an understanding of transgressive behavior in sport: Progress and prospects. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.01.009>
- Kavussanu, M., y Al-Yaaribi, A. (2021). Prosocial and antisocial behaviour in sport. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(2), 1-24. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1674681>
- Kavussanu, M., y Boardley, I. D. (2009). The prosocial and antisocial behavior in sport scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(1), 97-117. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.1.97>
- Kavussanu, M., Cooke, A., y Jones, M. (2021). Ready, Steady, Go: Competition in Sport. In S. García, A. Tor, y A. Elliot (Eds.), *Oxford Handbook of Psychology and Competition*. Oxford University Press.
- Kavussanu, M., y Ring, C. (2021). Bracketed morality in adolescent football players: A tale of two contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 53, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101835>
- Kavussanu, M., Seal, A. R., y Phillips, D. R. (2006). Observed prosocial and antisocial behaviors in male soccer teams: Age differences across adolescence and the role of motivational variables. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18(4), 326-344. <https://doi.org/10.1080/10413200600944108>
- Kellett, P., y Shilbury, D. (2007). Umpire participation: is abuse really the issue? *Sport Management Review*, 10(3), 209-229. <https://doi.org/dfpst3>

- Kellett, P., y Warner, S. (2011). Creating communities that lead to retention: The social worlds and communities of umpires. *European Sport Management Quarterly*, 11(5), 471-494. <https://doi.org/10.1080/16184742.2011.624109>
- Kennedy, D., y Kennedy, P. (2015). Grass-roots football, autonomous activity and the forging of new social relationships. *Sport in Society*, 18(4), 497-513. <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.928481>
- Kidman, L., McKenzie, A., y McKenzie, B. (1999). The nature of target of parents' comments during youth sport competitions. *Journal of Sport Behavior*, 22(1), 54.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education futures*. Routledge.
- Kirker, B., Tenenbaum, G., y Mattson, J. (2000). An investigation of the dynamics of aggression: Direct observations in ice hockey and basketball. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(4), 373-386. <https://doi.org/gp5s>
- Knight, C. J., Dorsch, T. E., Osai, K. V., Haderlie, K. L., y Sellars, P. A. (2016). Influences on parental involvement in youth sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(2), 161. <https://doi.org/10.1037/spy0000053>
- Kohn, A. (1992). *No contest: The case against competition*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Kuiper, N. A. (2012). Humor and resiliency: towards a process model of coping and growth. *Europe's Journal of Psychology*, 8(3), 475-491. <https://doi.org/gp5t>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lamoneda, J., Córdoba, L. G., Huertas, F. J. y García, V. (2015). Efectos de un programa de juego limpio en los factores personales de la deportividad de jugadores de fútbol alevín en Cádiz. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(29), 113-24. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i29.558>
- Lamoneda, J., y Huertas, F. J. (2017). Efectos de un programa de juego limpio aplicado a jóvenes futbolistas para la mejora de la deportividad. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(1), 107-119.
- Lashley, M. C. (2017). Observational research methods. En M. Allen (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods* (1115-1117). Sage Publications.
- Latorre-Román, P. Á., Bueno-Cruz, M. T., Martínez-Redondo, M., y Salas-Sánchez, J. (2020). Prosocial and antisocial behaviour in school sports. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (139), 10-18. <https://doi.org/gp5v>
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247. <https://doi.org/gf24hw>

- Lee, M. J., Whitehead, J., Ntoumanis, N., y Hatzigeorgiadis, A. (2008). Relationships among values, achievement orientations, and attitudes in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(5), 588-610. <https://doi.org/gp5w>
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 120–136. <https://doi.org/10.1080/10413200252907789>
- León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L. F., y Santos-Pastor, M. L. (2019). Gamificación en Educación Física: un análisis sistemático de fuentes documentales. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 110-124. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5791>
- Ley 2/2011, de 22 de marzo, del deporte y la actividad física de la Comunitat Valenciana. *Boletín Oficial del Estado*, (91), 39440 a 39495.
- Light, R., y Pickford, M. (2004). Competing discourses of school sport and media-sport: Primary school students' responses to media representations of Australian football. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 51(2/3), 23-27. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.138900>
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Livingston, L. A., Forbes, S. L., Pearson, N., Camacho, T., Wattie, N., y Varian, P. (2017). Sport officiating recruitment, development, and retention: A call to action. *Current Issues in Sport Science*, 2(11), 1-9. <https://doi.org/gp5x>
- Lledó, E., y Huertas, F. (2012). Perfil del técnico de fútbol en escuelas de clubes de primera división en la Comunitat Valenciana. *Revista Apunts, Educación Física y Deportes*, (108), 35-45. <https://doi.org/gp5z>
- Lledó, E., Martínez-Serrano, G., y Huertas, F. (2014). Perfil del entrenador de fútbol en la etapa escolar en escuelas de clubes de élite de la Comunitat Valenciana. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(25), 57-68. <https://doi.org/gp52>
- Llopis-Goig, R. (2015). *Spanish Football and Social Change: Sociological Investigations*. Palgrave Macmillan.
- Llopis-Goig, R. (2016). Deporte, medios de comunicación y sociedad. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 86-89. <https://doi.org/gp53>
- Loland, S. (2002). *Fair play in sport: A moral norm system*. Routledge.
- López, S., Bohórquez, M. R., Cordone, S., y Checa, I. (2018). “L’ Eliana: School of Values”. A Program of Transmission of Values through Sport [Suplemento]. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(3), 53-57.

- Louvet, B. (2011). Jaune, rouge... Les hommes en noir en voient-ils de toutes les couleurs. En F. Dosseville, y S. Laborde (Eds.), *Les facettes de l'arbitrage: Recherches et problématiques actuelles* (pp. 45-62). Publibook, Collection Université.
- Lozano, F., Olmedilla, A., López, J., y Hernández-Ardieta, I. (22-25 de marzo del 2000). *¿Fair play? un estudio descriptivo de las sanciones en fútbol base* [Comunicación oral]. I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, Cáceres, España. <https://bit.ly/3A1mG8H>
- Mackey, E. (2020). A best practice approach to anonymization. En R. Iphofen (Ed.), *Handbook of Research Ethics and Scientific Integrity* (pp. 323-343). Springer.
- MacMahon, C., Mascarenhas, D., Plessner, H., Pizzera, A., Oudejans, R., y Raab, M. (2014). *Sports officials and officiating: Science and practice*. Routledge.
- Maestre, M., Garcés de los Fayos, E. J., Ortín, F. J., y Hidalgo, M. D. (2018). El perfil del entrenador excelente en fútbol base. Un estudio mediante grupos focales. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(3), 112-128.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883-904. <https://doi.org/cxqqf9>
- Malek, M. H., Coburn, J. W., y Marelich, W. D. (2019). *Advanced statistics for kinesiology and exercise science: a practical guide to ANOVA and regression analyses*. Routledge.
- Marquart, F. (2017). Methodological rigor in quantitative research methods. En J. Matthes, C. S. Davis, y R. F. Potter (Eds.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1-9). John Wiley & Sons Inc.
- Mars, M. L. (2015). *Asociaciones entre el estilo controlador del entrenador y el malestar de los jugadores de fútbol base* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositori de Contingut Lliure. <https://roderic.uv.es/handle/10550/50073>
- Martínez-Baena, A. (2017). Una aproximación a la justicia social en Educación Física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 9(49), 118-126.
- Martínez-Caro, E. (2015). *Gestión de la calidad de los servicios de los clubes de fútbol base* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Tesis doctorales en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/334700?show=full>

- Matheson, V. (2021). An overview of the economics of sports gambling and an introduction to the symposium. *Eastern Economic Journal*, (47), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41302-020-00182-4>
- Mauro, M. (2016). Transcultural football. Trajectories of belonging among immigrant youth. *Soccer & Society*, 17(6), 882-897. <https://doi.org/gf2cdt>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- McCloy, C. H. (1930). Character building through physical education. *Research Quarterly. American Physical Education Association*, 1(3), 41-61. <https://doi.org/10.1080/23267402.1930.10625788>
- McGrath, C., Palmgren, P. J., y Liljedahl, M. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical Teacher*, 41(9), 1002-1006. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149>
- McHugh, J. E., Hannigan, C., Carney, S., y Lawlor, B. A. (2017). Exploring the meaning of loneliness among socially isolated older adults in rural Ireland: a qualitative investigation. *Qualitative Research in Psychology*, 14(4), 394-414. <https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1329363>
- Medina, F. (1999). El fútbol: su lúdica y su simbología. *Contratexto*, (12), 39-72. <https://doi.org/10.26439/contratexto1999.n012.722>
- Medina, F., y Sánchez, R. (2003). *Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España*. Icaria.
- Merino, A., Jarie, L., y Usán, P. (2019). Referentes formativo-deportivos en el fútbol base español: un escenario socioeducativo complejo. *Educación Física y Ciencia*, 21(2), 1-13. <https://doi.org/10.24215/23142561e078>
- Messner, M. A. (2002). *Taking the field: Women, men, and sports*. University of Minnesota Press.
- Millard, L. (1996). Differences in coaching behaviors of male and female high school soccer coaches. *Journal of Sport Behavior*, 19(1), 19-31.
- Miller, B. W., Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (2005). Effect of perceived motivational climate on moral functioning, team moral atmosphere perceptions, and the legitimacy of intentionally injurious acts among competitive youth football players. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 461-477. <https://doi.org/bsc8br>
- Mills, A., Butt, J., Maynard, I., y Harwood, C. (2012). Identifying factors perceived to influence the development of elite youth football academy players. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1593-1604. <https://doi.org/bcg7>

- Ministerio de Cultura y Deporte. (27 de mayo de 2021). *Estadística de deporte federado. Resultados*. Recuperado el 27 de julio de 2021 de <https://bit.ly/3zNxxmp>
- Mitić, P., Đurić, U., Mladenović, K., Đošić, A., Randelović, N., y Živković, D. (2020). Whether to win at all costs? The athletes' attitudes towards fair play. *Physical Education and Sport Through the Centuries*, 7(2), 221-229. <https://doi.org/10.2478/spes-2020-0019>
- Molina, P. (2003). Educació esportiva i esportivitat. *Escola Catalana*, (398), 22-24.
- Molina, P., y Beltrán, V. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en Educación Física. El caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 157-180.
- Molina, P., Úbeda-Colomer, J., y Valenciano, J. (2014). Justicia social y *fair play*. En R. Llopis (Dir.), *Crisis, cambio social y deporte* (pp. 617-623). Nau Llibres.
- Molina, P., Valenciano-Valcárcel, J., Muñoz-Rodríguez, D., y Úbeda-Colomer, J. (2018). Redefining competitiveness from the fair play and social justice. *Ágora*, 20(1), 115-132. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2018.115-132>
- Monjas, R., Ponce, A., y Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 276–284. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35650>
- Montes, R., y Márquez, S. (2007). Influence of competition level on observed antisocial behaviours in soccer players. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, (19), 1-12.
- Montgomery, S. C., Donnelly, M., Badham, J., Kee, F., Dunne, L., y Hunter, R. F. (2021). A multi-method exploration into the social networks of young teenagers and their physical activity behavior. *BMC Public Health*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/gp54>
- Morcillo, J. A. (2004). *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio de tesis Dialnet. <https://bit.ly/2VlrKW3>
- Müller, F., van Zoonen, L., y de Roode, L. (2007). Accidental racists: Experiences and contradictions of racism in local Amsterdam soccer fan culture. *Soccer & Society*, 8(2-3), 335-350. <https://doi.org/10.1080/14660970701224608>
- Nathan, S., Kemp, L., Bunde-Birouste, A., MacKenzie, J., Evers, C., y Shwe, T. A. (2013). “We wouldn’t of made friends if we didn’t come to Football United”: the

- impacts of a football program on young people's peer, prosocial and cross-cultural relationships. *BMC Public Health*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/gb3jqd>
- National Association of Sports Officials. (2002). *Officials under assault: Special report update 2002*. Recuperado el 22 de julio de 2021 de <https://bit.ly/3iWZvFv>
- Newman, T. J., Ortega, R. M., Lower, L. M., y Paluta, L. M. (2016). Informing priorities for coaching education: Perspectives from youth sport leaders. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(3), 436-445. <https://doi.org/f8q85s>
- Nicholson, M., y Hoye, R. (2005). Contextual factors associated with poor sport spectator behaviour. *Managing Leisure*, 10(2), 94-105. <https://doi.org/bhxssc>
- O'Gorman, J. (2016). Introduction: developing the research agenda in junior and youth grassroots football culture. *Soccer & Society*, 17(6), 793-799. <https://doi.org/10.1080/14660970.2015.1100895>
- O'Gorman, J., Fitzpatrick, D., Sibley, J., Hindmarsh, M., Saskova, Z., y Parnell, D. (2020). Contemporary issues in the management of grassroots football. En S. Chadwick, D. Parnell, P. Widdop, y C. Anagnostopoulos, *Routledge Handbook of Football Business and Management*. Routledge (56-70). Taylor & Francis.
- O'Gorman, J., y Greenough, K. (2016). Children's voices in mini soccer: an exploration of critical incidents. *Soccer & Society*, 17(6), 810-826. <https://doi.org/gp56>
- Olmedilla, A., Lozano, F. J., Ato, M., Garcés de los Fayos, E., y Ortega, E. (2009). Some factors in sanctions for unsportsmanlike behavior of players and coaches in youth soccer. *Perceptual and Motor Skills*, 108(3), 764-774. <https://doi.org/dzxc7s>
- Olmedilla, A., Ortega, E., Ato, M., Lozano, F. J., de los Fayos, E. J., y Ortín, F. J. (2010). Infringements of the laws of the game and youth soccer categories: a descriptive study. *Journal of Human Sport and Exercise*, 5(1), 71-83. <https://doi.org/10.4100/jhse.2010.51.08>
- Omli, J., y LaVoi, N. M. (2009). Background anger in youth sport: A perfect storm? *Journal of Sport Behaviour*, 32(2), 242-260.
- Omli, J., y LaVoi, N. M. (2012). Emotional experiences of youth sport parents I: Anger. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(1), 10-25. <https://doi.org/fx26dg>
- Omli, J., LaVoi, N. M., y Wiese-Bjornstal, D. M. (2008). Towards an understanding of parent spectator behavior at youth sport events. *The Journal of Youth Sports*, 3(2), 30-33.

- Omli, J., y Wiese-Bjornstal, D. M. (2011). Kids speak: Preferred parental behaviour at youth sport events. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(4), 702-711. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599807>
- Ortega, G., Abad, M. T., Durán, L.J., Franco, J., Giménez, F. J., Jiménez, A. C., y Jiménez, P. J. (2015). *Entrenando fútbol: enseñando valores*. Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid.
- Ortega, G., Abad, M. T., Franco, J., y Robles, J. (2019). La competición en las escuelas sociodeportivas de la Fundación Real Madrid. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (426), 312-320.
- Ortega, G., Durán, L. J., Franco, J., Giménez, F. J., Jiménez, A. C., y Jiménez, P. J. (2014). *Competir para compartir... Valores*. Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid.
- Orts, F. J. (2013). *El derecho educativo del menor en el deporte escolar* [Tesis doctoral, Universidad de Lleida]. Tesis doctorals en xarxa. <https://bit.ly/2TFLNhx>
- Orts, F. J., y Gandía, J. (2015). ¡Valora el juego limpio! Proyecto para la evaluación del juego limpio en los juegos deportivos municipales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (408), 95-107.
- Owens, J. (2021). *Television sports production*. Routledge.
- Palou, P., Bermejo, J. M., Borràs, P. A., y Ponseti, F. J. (2020). Effects of an educational intervention regarding fair play on sports team coaches. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(2), 419-431. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.152.16>
- Palou, P., Salas, D. P., Rotger, P. A. B., y Verdaguer, F. J. P. (2019). A socioeducational intervention about parental attitudes in grassroots football and its effects. *Sustainability*, 11(13), 3500. <https://doi.org/10.3390/su11133500>
- Parker, M. B., y Curtner-Smith, M. D. (2012). Sport education: a panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport, Education and Society*, 17(4), 479-496. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.608945>
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxeología motriz*. Editorial Paidotribo.
- Parnell, D., Fitzpatrick, D., May, A., y Widdop, P. (2021). The political economy of grassroots football: from obscurity to austerity. En J. Carr, D. Parnell, P. Widdop, M. J. Power, y S. R. Millar (Eds.), *Football, Politics and Identity* (pp. 177-192). Routledge.
- Pascual, N., Alzamora, E. N., Carbonell, J. A., y Pérez, J. A. (2015). Análisis de los diferentes métodos de enseñanza utilizados en el fútbol base. *Retos. Nuevas*

- Tendencias en Educación física, Deporte y Recreación*, 28, 94-97.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34902>
- Pedersen, D. M. (2007). Perceived aggression in sports and its relation to willingness to participate and perceived risk of injury. *Perceptual and Motor Skills*, 104(1), 201-211. <https://doi.org/10.2466/pms.104.1.201-211>
- Pelegrín, A. (2005). Detección y valoración de la incidencia de las actitudes antideportivas durante la competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 133-142.
- Pelegrín, A., Garcés de los Fayos, E. J., y Cantón, E. (2010). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Informació Psicològica*, (99), 64-78
- Pelegrín, A., Serpa, S., y Rosado, A. (2013). Aggressive and unsportsmanlike behaviours in competitive sports: an analysis of related personal and environmental variables. *Anales de Psicología*, 29(3), 701-713. <https://doi.org/gp45>
- Perelman, M. (2014). *La barbarie deportiva. Crítica de una plaga mundial*. Virus editorial.
- Pérez-Triviño, J. L. (2011). *Ética y Deporte*. Desclée de Brouwer.
- Pina, J. A., Passos, A., Araújo, D., y Maynard, M. T. (2018). Football refereeing: an integrative review. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 10-26. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.10.006>
- Pitchford, A., Brackenridge, C., Bringer J. D., Cockburn, C., Nutt, G., Pawlaczek, Z., y Russell, K. (2004). Children in football: seen but not heard. *Soccer & Society*, 5(1), 43-60. <https://doi.org/10.1080/14660970512331390994>
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 32(2), 137-145. <https://doi.org/frrxcx>
- Potrac, P., Nelson, L., y O’Gorman, J. (2016). Exploring the everyday realities of grassroots football coaching: towards a relational perspective. *Soccer & Society*, 17(6), 910-925. <https://doi.org/10.1080/14660970.2015.1100900>
- Poucher, Z. A., Tamminen, K. A., Caron, J. G., y Sweet, S. N. (2020). Thinking through and designing qualitative research studies: A focused mapping review of 30 years of qualitative research in sport psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 13(1), 163-186. <https://doi.org/gktmd6>

- Praschinger, A., Pomikal, C., y Stieger, S. (2011). May I curse a referee? Swear words and consequences. *Journal of Sports Science & Medicine*, *10*(2), 341-345.
- Prat, M., Flores, G., y Carbonero, L. (2013). El rol del árbitro y su implicación en el fomento del juego limpio. Análisis y propuestas de intervención en el contexto de deporte universitario. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *24*(24), 72-78. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34531>
- Prat, M., y Soler, S. (2009). El espectáculo deportivo, ¿un contexto educativo? Análisis de las actitudes de los adolescentes como espectadores. *Cultura y Educación*, *21*(1), 43-54. <https://doi.org/10.1174/113564009787531217>
- Prescott, A, Bank, L., Reid, J., Knutson, J., Burraston, B., y Eddy, J. M. (2000). The veridicality of punitive childhood experiences reported by adolescents and young adults. *Child Abuse and Neglect*, *24*(3), 411–425. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(99\)00153-2](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(99)00153-2)
- Puertas-Molero, P., Marfil-Carmona, R., Zurita-Ortega, F., y González-Valero, G. (2019). Impact of sports mass media on the behavior and health of society. A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(3), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030486>
- Randall, L., y McKenzie, T. L. (1987). Spectator verbal behavior in organized youth soccer: A descriptive analysis. *Journal of Sport Behavior*, *10*(4), 200–211.
- Reid, K., y Dallaire, C. (2019). “Because there are so few of us”: The marginalization of female soccer referees in Ontario, Canada. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, *27*(1), 12-20. <https://doi.org/10.1123/wspaj.2017-0031>
- Renshaw, I., R Oldham, A., y Bawden, M. (2012). Nonlinear pedagogy underpins intrinsic motivation in sports coaching. *The Open Sports Sciences Journal*, *5*(1), 88-99. <https://doi.org/10.2174/1875399X01205010088>
- Rix-Lièvre, G., y Genebrier, V. (2011). Les interactions joueurs-arbitres au cours d’un match de football: comprendre les altercations ou leur absence. *Science & Motricité*, *(72)*, 27-33. <https://doi.org/10.1051/sm/2010024>
- Robertson, R., y Giulianotti, R. (2006). Fútbol, globalización y glocalización. *Revista Internacional de Sociología*, *64*(45), 9-35. <https://doi.org/10.3989/ris.2006.i45.14>
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, *11*(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>

- Ródenas, L. (2015). *Clima motivacional, motivación y cohesión: un estudio en el fútbol base* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Roderic. Repositori de Contingut Lliure. <https://roderic.uv.es/handle/10550/47112>
- Rodrigues, D., Padez, C., y Machado-Rodrigues, A. M. (2018). Active parents, active children: The importance of parental organized physical activity in children's extracurricular sport participation. *Journal of Child Health Care*, 22(1), 159-170. <https://doi.org/10.1177/1367493517741686>
- Romand, P., Pantaléon, N., y Cabagno, G. (2009). Age differences in individuals' cognitive and behavioral moral functioning responses in male soccer teams. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(1), 49-63. <https://doi.org/cn66tk>
- Ronkainen, N. J., Aggerholm, K., Ryba, T. V., y Allen-Collinson, J. (2020). Learning in sport: from life skills to existential learning. *Sport, Education and Society*, 26(2), 214-227. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1712655>
- Roxburgh, A. (2004). Watering the grass. *UEFA Grassroots Football Newsletter*, (1), 1-8. <https://www.uefa.com/newsfiles/186426.pdf>
- Roxburgh, A. (2005). Yesterday's child. *UEFA Grassroots Football Newsletter*, (3), 1-16. <https://www.uefa.com/newsfiles/377902.pdf>
- Roxburgh, A. (2007). What is grassroots football? *UEFA Grassroots Football Newsletter*, (6), 1-16. <https://www.uefa.com/newsfiles/555743.pdf>
- Ruiz-Omeñaca, J. V., de León, A. P., Sanz, E., y Valdemoros, M. Á. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 270-275. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35586>
- Rullang, C., Emrich, E., y Pierdzioch, C. (2017). Why do referees end their careers and which factors determine the duration of a referee's career? *Current Issues in Sport Science*, 2(6), 1-13. https://doi.org/10.15203/CISS_2017.006
- Sáenz, A. (2010). *Deporte y violencia en el fútbol base* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Zaguán. Repositorio Institucional de Documentos de la Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/6213?ln=es>
- Sáenz, A. (30 de mayo-1 de junio de 2019). *Evaluación de la deportividad y prevención de la violencia en el fútbol base. Implementación del programa Deportivity* [Resumen de ponencia en congreso]. III Congreso Internacional sobre Fútbol, Fútbol Sala y Psicología. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago, España. <https://www.usc.gal/omp/index.php/spic/catalog/book/1256>

- Sáenz, A., Aguado, B., y Lanchas, I. (2013). El deporte como medio para el fomento de la deportividad: un programa educativo en centros escolares alaveses. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(111), 55-61. [http://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/1\).111.05](http://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/1).111.05)
- Sáenz, A., Gimeno, F., Gutiérrez-Pablo, H., y Garay, B. (2012). Prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: Un estudio de revisión. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 57-72. <https://doi.org/gp57>
- Sáenz, A., Gimeno, F., Gutiérrez-Pablo, H., y Lacambra, D. (2019). Evaluación del continuo deportividad-violencia en el fútbol base. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 33-40.
- Sáenz, A., Gutiérrez-Pablo, H., Lanchas, I., y Aguado, B. (2011). La actividad del World Café, una herramienta para la evaluación y desarrollo de los valores en el deporte escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 131-147.
- Sage, L., Kavussanu, M., y Duda, J. L. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal of Sports Sciences*, 24(5), 455-466. <https://doi.org/ftxptk>
- Sánchez-Pato, A., Ferreira, M. M., Mosquera, M. J., y Proença, R. M. (2007). La violencia en el deporte: claves para un estudio científico. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(2), 151-166. <http://doi.org/10.12800/ccd.v2i6.184>
- Sánchez-Romero, E. I., Ponseti, F. J., Borràs, P. A., y García-Mas, A. (2020). Systematic observation of the verbal behavior of families of youth athletes in grassroots and team sports. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041286>
- Santos, F., Camiré, M., MacDonald, D. J., Campos, H., Conceição, M., y Silva, P. (2017). Youth sport coaches' perspective on positive youth development and its worth in mainstream coach education courses. *International Sport Coaching Journal*, 4(1), 38-46. <https://doi.org/10.1123/iscj.2016-0092>
- Schaepkerkoetter, C. C. (2017). Basketball officiating as a gendered arena: An autoethnography. *Sport Management Review*, 20(1), 128-141. <http://doi.org/10.1016/j.smr.2016.05.001>
- Scoppa, V. (2021). Social pressure in the stadiums: Do agents change behavior without crowd support? *Journal of Economic Psychology*, 82, 1-15. <https://doi.org/ghvcz9>
- Sebastián, R. F. (2013). Ética del deporte y pedagogía: Función pedagógica del deporte en el internalismo ético de Robert L. Simon. *Edetania*, (43), 217-237.

- Serrano-Durá, J., y Devís-Devís, J. (2020). El pensamiento de los árbitros sobre el carácter educativo del fútbol base y su posible rol en el juego. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 235-252. <https://doi.org/gp58>
- Serrano-Durá, J., Molina, P., y Martínez-Baena, A. (2021). Systematic review of research on fair play and sporting competition. *Sport, Education and Society*, 26(6), 648-662. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1786364>
- Serrano-Durá, J., Serrano-Durá, A., y Martínez-Bello, V. E. (2019). Youth perceptions of violence against women through a sexist chant in the football stadium: an exploratory analysis. *Soccer & Society*, 20(2), 252-270. <https://doi.org/ggtrtk>
- Shields, D. L. L., y Bredemeier, B. J. (2001). Moral development and behavior in sport. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 585-603). Wiley & Sons.
- Shields, D. L. L., y Bredemeier, B. J. (2011). Why sportsmanship programs fail, and what we can do about it. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 24-29. <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598654>
- Shields, D. L. L., Bredemeier, B. J., LaVoi, N. M., y Power, C. (2005). The sport behavior of youth, parents and coaches. *Journal of Research in Character Education*, 3(1), 43-59.
- Shields, D. L. L., Gardner, D. E., Bredemeier, B. J., y Bostrom, A. (1995). Leadership, cohesion, and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal*, 12(3), 324-336. <https://doi.org/10.1123/ssj.12.3.324>
- Shields, D. L. L., LaVoi, N. M., Bredemeier, B. J., y Power, F. C. (2007). Predictors of poor sportpersonship in youth sports: Personal attitudes and social influences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(6), 747-762. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.6.747>
- Siedentop, D. (Ed.). (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y van der Mars, H. (2019). *Complete guide to Sport Education* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Simmons, P. (2006). Tackling abuse of officials: Attitudes and communication skills of experienced football referees. En C. Anyanwu (Ed.), *Empowerment, Creativity*

- and Innovation: Challenging Media and Communication in the 21st Century* (pp. 1-15). University of Adelaide.
- Simon, R. L. (2010). *Fair play: The ethics of sport*. Westview Press.
- Skinner, J., Edwards, A., y Smith, A. C. (2020). *Qualitative research in sport management*. Routledge.
- Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: Misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(1), 137–149. <http://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1393221>
- Smith, B., y Caddick, N. (2012). Qualitative methods in sport: A concise overview for guiding social scientific sport research. *Asia Pacific Journal of Sport and Social Science*, 1(1), 60-73. <http://doi.org/10.1080/21640599.2012.701373>
- Smith, B., y McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/ggc2qq>
- Smith, R. E., y Smoll, F. L. (2017). Coaching behavior and effectiveness in sport and exercise psychology. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*, 1-25. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.188>
- Smith, B., y Sparkes, A. C. (2016). Interviews: qualitative interviewing in sport and exercise sciences. En B. Smith, y A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 191-205.). Routledge.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42. <https://doi.org/10.1174/113564009787531253>
- Somerset, S., y Hoare, D. J. (2018). Barriers to voluntary participation in sport for children: a systematic review. *Biomed Central Pediatrics*, 18(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1014-1>
- Sonntag, A., y Ranc, D. (2015). *Colour? What colour? Report on the fight against discrimination and racism in football*. UNESCO publishing.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 263-278.
- Spaaij, R. (2006). *Understanding football hooliganism: a comparison of six Western European football clubs*. Amsterdam University Press.

- Sparkes, A. C. (1998). Reciprocity in critical research? Some unsettling thoughts. En G. Shacklock, y J. Smith (Eds.), *Being Reflexive in Critical and Social Educational Research* (pp. 69-85). Falmer Press.
- Sparkes, A. C., y Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.
- Spitz, J., Wagemans, J., Memmert, D., Williams, A. M., y Helsen, W. F. (2021). Video assistant referees (VAR): the impact of technology on decision making in association football referees. *Journal of Sports Sciences*, 39(2), 147-153. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1809163>
- Stanger, N., Kavussanu, M., Boardley, I. D., y Ring, C. (2013). The influence of moral disengagement and negative emotion on antisocial sport behavior. *Sport, Exercise and Performance Psychology*, 2(2), 117–129. <https://doi.org/10.1037/a0030585>
- Stefansen, K., Smette, I., y Strandbu, Å. (2018). Understanding the increase in parents' involvement in organized youth sports. *Sport, Education and Society*, 23(2), 162-172. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1150834>
- Stornes, T., y Bru, E. (2002). Sportspersonship and perceptions of leadership: An investigation of adolescent handball players' perceptions of sportspersonship and associations with perceived leadership. *European Journal of Sport Science*, 2(6). <https://doi.org/10.1080/17461391.2002.10142577>
- Strand, B. (2013). Gamesmanship beliefs of high school coaches. *Journal of Research*, 8(1), 20-24.
- Super, S., Verkooijen, K., y Koelen, M. (2018). The role of community sports coaches in creating optimal social conditions for life skill development and transferability—a salutogenic perspective. *Sport, Education and Society*, 23(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1145109>
- Takata, K., y Hallmann, K. (2021). A systematic quantitative review of authenticity in sport tourism. *Journal of Sport & Tourism*, 25(1), 26-41. <https://doi.org/gp6b>
- Tanyeri, L. (2019). An analysis of coaches' unethical behaviors in terms of sociodemographic variables. *World Journal of Education*, 9(4), 103-108. <http://doi.org/10.5430/wje.v9n4p103>
- Tinaz, C., y Knott, B. (Eds.). (2021). *Sport and development in emerging nations*. Routledge.

- Tingle, J. K., Warner, S., y Sartore-Baldwin, M. L. (2014). The experience of former women officials and the impact on the sporting community. *Sex Roles*, 71(1-2), 7–20. <http://doi.org/10.1007/s11199-014-0366-8>
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (311), 123-134.
- Tinson, J., Sinclair, G., y Kolyperas, D. (2017). Sport fandom and parenthood. *European Sport Management Quarterly*, 17(3), 370-391. <https://doi.org/gp6c>
- Tjomslund, H. E., Larsen, T., Holsen, I., Ronglan, L. T., Samdal, O., y Wold, B. (2016). Enjoyment in youth soccer: Its portrayals among 12-to 14-year-olds. *Soccer & Society*, 17(6), 827-842. <https://doi.org/10.1080/14660970.2015.1100894>
- Tovar, J. (2021). Soccer, World War II, and coronavirus: A comparative analysis of how the sport shut down. *Soccer & Society*, 22(1-2), 66-74. <https://doi.org/fkd5>
- Úbeda-Colomer, J., Molina, P., y Villamón, M. (2017). La construcción de identidades colectivas a través del fútbol: cuando los nacionalismos juegan en los estadios. *Materiales para la Historia del Deporte*, (15), 45-56.
- Union of European Football Associations. (12 de junio de 2019). *Letting football's grassroots blossom*. Recuperado el 29/07 de 2021 de <https://bit.ly/2WmHtVp>
- Unkelbach, C., y Memmert, D. (2008). Game management, context effects, and calibration: The case of yellow cards in soccer. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 95-109. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.95>
- Van de Pol, P. K., Kavussanu, M., y Claessens, B. (2020). Moral functioning across training and competition in sport. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2018.1511623>
- Van der Meij, L., Klauke, F., Moore, H. L., Ludwig, Y. S., Almela, M., y van Lange, P. A. (2015). Football fan aggression: the importance of low Basal cortisol and a fair referee. *PloS One*, 10(4), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120103>
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., Gevaert, K., Broek, G. V., y Haerens, L. (2017). A game-to-game investigation of the relation between need-supportive and need-thwarting coaching and moral behavior in soccer. *Psychology of Sport and Exercise*, 31, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.03.010>
- Varney, R. (27-29 de octubre de 2020). *Parent sideline behavior at youth soccer games* [Resumen de presentación de conferencia]. National Recreation and Park Association Annual Conference: A Virtual Experience, Virginia, EE. UU. <https://bit.ly/3iX8oyR>

- Viñas, J., y Pérez-Villalba, M. (2011). *Estudio de los hábitos deportivos de la población escolar en España*. Consejo Superior de Deportes, Fundación Alimentum y Fundación Deporte Joven.
- Voight, M. (2009). Sources of stress and coping strategies of US soccer officials. *Stress and Health*, 25(1), 91-101. <http://doi.org/10.1002/smi.1231>
- Walker, L. F., Thomas, R., y Driska, A. P. (2018). Informal and nonformal learning for sport coaches: A systematic review. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(5), 694-707. <https://doi.org/10.1177/1747954118791522>
- Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210. <https://doi.org/10.1080/17408980500105098>
- Walters, S. R., Payne, D., Schluter, P. J., y Thomson, R. W. (2015). 'It just makes you feel invincible': a Foucauldian analysis of children's experiences of organised team sports. *Sport, Education and Society*, 20(2), 241-257. <https://doi.org/gp6d>
- Walters, S. R., Schluter, P. J., Oldham, A. R., Thomson, R. W., y Payne, D. (2012). The sideline behaviour of coaches at children's team sports games. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2), 208-215. <https://doi.org/dkbzn7>
- Walters, S., Schluter, P., Stamp, D., Thomson, R., y Payne, D. (2016). Coaches and referees' perspectives of sideline behaviour in children's team sports: a cross-sectional study, 23, 51-74. <https://doi.org/10.5199/ijsmart-1791-874X-23c>
- Warner, S., Tingle, J. K., y Kellett, P. (2013). Officiating attrition: the experiences of former referees via a sport development lens. *Journal of Sport Management*, 27(4), 316-328. <https://doi.org/10.1123/jsm.27.4.316>
- Webb, T. (2021). The future of officiating: Analysing the impact of COVID-19 on referees in world football. *Soccer & Society*, 22(1-2), 12-18. <https://doi.org/gp6f>
- Webb, T., Dicks, M., Therwell, R., der Kamp, J., y Rix-Lievre, G. (2020). An analysis of soccer referee experiences in France and the Netherlands: Abuse, conflict, and level of support. *Sport Management Review*, 23(1), 52-65. <https://doi.org/gk4hvg>
- Webb, T., Rayner, M., y Thelwell, R. (2019). An examination of match official's perceptions of support and abuse in rugby union and cricket in England. *Managing Sport and Leisure*, 24(1-3), 155-172. <https://doi.org/gk4hvs>
- Weinberg, R., y Gould, D. (1996). *Fundamentos de la psicología del deporte y del ejercicio físico*. Ariel.
- Wellard, I. (2009). *Sport, masculinities and the body*. Routledge.

- Wheeler, S. (2012). The significance of family culture for sports participation. *International Review for the Sociology of Sport*, 47(2), 235–252. <https://doi.org/10.1177/1012690211403196>
- Witt, P. A., y Dangi, T. B. (2018). Helping parents be better youth sport coaches and spectators. *Journal of Park and Recreation Administration*, 36(3), 200-208. <https://doi.org/10.18666/JPRA-2018-V36-I3-8619>
- Wolfson, S., y Neave, N. (2007). Coping under pressure: cognitive strategies for maintaining confidence among soccer referees. *Journal of Sport Behavior*, 30(2), 232-247.
- Woodhouse, D., y Williams, J. (1999). *Offside? The position of women in football*. Reading: South Street Press.
- Woods, R., y Butler, B. N. (2021). *Social issues in sport*. Human Kinetics Publishers.
- Wunderlich, F., Weigelt, M., Rein, R., y Memmert, D. (2021). How does spectator presence affect football? Home advantage remains in European top-class football matches played without spectators during the COVID-19 pandemic. *Plos One*, 16(3), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248590>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. Guion de la entrevista (estudios 4 y 5)

PREVIAMENTE A LA ENTREVISTA

Presentación del entrevistador. Pedir permiso para tutear.

Se recuerda el objetivo del estudio en el que se enmarca la entrevista.

Se recuerdan los principales aspectos éticos del consentimiento informado que se firmó durante la primera fase de la investigación.

Entablar conversación acerca de temas banales para crear un clima de confianza.

Se pide permiso para grabar en audio la entrevista.

Se le pide que tome el tiempo que considere necesario para responder a las preguntas.

ENTREVISTA

1. Preguntas generales e introductorias

1a) Antecedentes deportivos y arbitrales

¿En qué momento comenzaste a hacer deporte?

¿Qué deporte o deportes realizabas?

¿Qué personas te influyeron para hacer deporte?

¿Practicabas deporte en solitario o con algún amigo o familiar? ¿Dónde realizabas esta práctica?

¿Te gustaba el deporte como espectador? ¿Solías asistir a los estadios deportivos?

¿Qué pensabas sobre la figura del árbitro antes de serlo? (al verlo en los estadios, en la tele, etc.).

¿Cómo decidiste hacerte árbitro de fútbol? ¿Recuerdas hace cuántos años fue?

¿Habías arbitrado anteriormente en otra modalidad deportiva u organización?

¿Hubo alguna persona, situación u organización que generase en ti el deseo de arbitrar?

1b) Acceso y formación recibida para ser árbitro

¿Cómo te enteraste de que había que formarse para ser árbitro?

¿Te pedían algún requisito para acceder a la formación de árbitro?

¿Qué tipo de formación se te exigió para ser árbitro? (Temas, asignaturas, contenidos, etc.)

¿Cómo, cuándo, dónde y por qué te formaste?

Con base a tu experiencia, ¿crees que esa formación es suficiente para afrontar las diferentes situaciones que se presentan en un partido de fútbol? ¿Piensas que debería incluirse algún otro aspecto formativo en el curso?

¿Tuviste algún tipo de problema o impedimento para entrar en el colectivo arbitral al que perteneces? ¿Cómo te acogieron?

¿Cómo viviste ese proceso de conversión de aficionado-jugador a árbitro?

2. Experiencias en el campo

¿Recuerdas el primer partido que arbitraste? ¿Cómo fue? ¿Cómo te sentiste?

¿Algún miembro de la federación acudió a tu primer partido para guiarte y aconsejarte? ¿Lo ves importante o necesario? ¿Por qué?

¿Percibes alguna diferencia o evolución desde tus inicios cómo árbitro hasta la actualidad? (Pedir detalles)

Cuando arbitras, ¿sigues a rajatabla el reglamento o crees que en función de la situación este puede ser flexible? ¿Podrías ponerme 3 ejemplos?

Cuando cometes un error, ¿tratas de compensar al otro equipo?

¿Influye pitar “en casa” de un equipo? ¿Por qué?

¿Qué efecto tiene tomar una decisión errónea o impopular en el desarrollo del partido? ¿Por qué?

3. Pros y contras del arbitraje. Intenciones de abandono

¿Qué es lo que más te gusta de arbitrar? ¿Y lo que menos?

¿Podrías decirme tres experiencias positivas y tres experiencias negativas? (que se enrolle, síguele el juego)

Hoy en día, y ante tanto impropio, ¿por qué sigues arbitrando?

¿Te has planteado alguna vez dejar el arbitraje? ¿Por qué?

Si tuvieses algún cargo de influencia en el deporte o en el arbitraje, ¿tratarías de cambiar algún aspecto? ¿Cuáles? (apriétale para que hable sobre diversos aspectos)

4. Relación con los diferentes agentes deportivos. Experiencias de agresión, violencia y afrontamiento

¿Cómo describirías tu relación con el personal del comité? ¿De qué manera ha evolucionado desde que comenzaste a arbitrar hasta la actualidad?

¿Qué tipo de relación os une a los árbitros? ¿Has coincidido con alguna árbitra alguna vez? (para las chicas añadir: ¿cómo es tu relación con los árbitros?) ¿Crees que los chicos y las chicas tienen la misma capacidad para arbitrar?

¿Cómo describirías tu relación con los jugadores? ¿Y con las jugadoras?

¿Cómo describirías tu relación con los entrenadores? ¿Y con las entrenadoras?

¿Y con los dirigentes deportivos y el público? ¿Cómo interactúas con ellos, antes, durante y después de un partido?

Es habitual que la decisión de un árbitro ocasione cierto descontento... ¿De entre todos los agentes que pueden quejarse e increparte tras tomar una decisión (jugadores, entrenadores, público, etc.), a cuál de todos estos te cuesta más hacer frente?

¿Qué tipo de insultos son las que más te molestan? ¿Podrías ponerme ejemplos de casos que te hayan sorprendido/impactado más de lo normal?

¿Cómo haces frente a los insultos recibidos desde la grada? ¿Tratas de justificar tus decisiones de alguna manera visible para el público?

¿Por qué crees que el público se comporta de esta manera?

¿Cómo reacciones ante los insultos que provienen de los jugadores? ¿Es tu reacción diferente en función de la gravedad de estos o de la edad de los jugadores?

¿Y a los recibidos por entrenadores?

¿Has temido alguna vez por tu integridad física?

Te he preguntado mucho sobre agresiones, pero ¿Son muy habituales?

¿Todos los días que arbitras hay problemas?

¿No es más habitual una buena dinámica de interacción con los distintos agentes?

5. Carácter educativo del fútbol base

Es habitual escuchar que el deporte es un medio perfecto para la promoción de valores como el respeto y el compañerismo. Como árbitro, ¿crees que el fútbol es educativo? (incidir en que desarrolle sus respuestas)

¿Cuál es para ti la función educativa del árbitro? ¿Te lo han enseñado en tu formación?

¿Qué cosas son clave para ti?

¿Cómo crees que educas cuando arbitras? (pedirle que se explique)

¿Qué cosas haces o dices para educar mientras arbitras?

¿Alguna vez has escuchado o presenciado algún acto que incitase directamente a los niños a la violencia? ¿Qué pasó?

FINAL DE LA ENTREVISTA

Agradecer el tiempo dedicado a la entrevista.

Preguntar si hay algo más que quiera añadir.

Proponer la participación en la investigación de otros árbitros que conozca.

Anexo 2. Aprobación Comité de Ética de la Universidad de Valencia



D. José María Montiel Company, Profesor Contratado Doctor del departamento de Estomatología, y Secretario del Comité Ético de Investigación en Humanos de la Comisión de Ética en Investigación Experimental de la Universitat de València,

CERTIFICA:

Que el Comité Ético de Investigación en Humanos, en la reunión celebrada el día 4 de octubre de 2018, una vez estudiado el proyecto de investigación titulado:

“Deporte escolar, fair play y justicia social: análisis del sistema de competición en la Comunidad Valenciana y propuesta de transformación”, número de procedimiento H1537951090682,

cuyo responsable es D. Juan Pedro Molina Alventosa, ha acordado informar favorablemente el mismo dado que se respetan los principios fundamentales establecidos en la Declaración de Helsinki, en el Convenio del Consejo de Europa relativo a los derechos humanos y cumple los requisitos establecidos en la legislación española en el ámbito de la investigación biomédica, la protección de datos de carácter personal y la bioética.

Y para que conste, se firma el presente certificado en Valencia, a cinco de octubre de dos mil dieciocho.



Anexo 3. Consentimiento informado (estudio 3)



Departament d'Educació Física i Esportiva

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Información sobre el estudio

Título: Deporte escolar, *fair play* y justicia social: análisis del sistema de competición en la Comunidad Valenciana y propuesta de transformación.

Financiación de la investigación y entidad que la realiza: esta investigación está financiada por la Dirección General de Universidad, Investigación y Ciencia de la Generalitat Valenciana. La entidad desde la que se realiza la investigación es el Departament d'Educació Física i Esportiva de la Universitat de València.

Investigador principal y datos de contacto: J. Pere Molina Alventosa, Profesor Titular de Universidad. Departamento de Educación Física y Deportiva, Universitat de València.

E-mail: juan.p.molina@uv.es

Objetivos de la investigación: En su conjunto, el estudio pretende contribuir a la mejora del deporte escolar de la Comunitat Valenciana desde las perspectivas del *fair play*, de la justicia social y del género. Partiendo de estas perspectivas, se plantea un doble objetivo: analizar el actual sistema de competición de los diversos deportes que conforman los *Jocs Esportius* de la Comunidad Valenciana y elaborar una propuesta de cambio de orientación en el mismo.

Procedimientos: Entre las técnicas de recogida de datos se utilizan entrevistas y grupos de discusión con los diversos agentes implicados en la competición de los *Jocs Esportius*.

Consentimiento de participación

D./Dña _____, mayor de edad, titular del DNI _____,

habiendo sido informado/a sobre las características del estudio *Deporte escolar, fair play y justicia social: análisis del sistema de competición en la Comunidad Valenciana y propuesta de transformación*, por el presente documento acepto voluntariamente participar en la entrevista, permito su grabación y manifiesto los siguientes consentimientos:

Datos personales: Consiento el tratamiento de mis datos personales, en el marco del citado estudio. La información objeto de tratamiento será utilizada para el desarrollo de funciones docentes y académicas propias de la Universitat de València como:

- La investigación.
- La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento.

La Universitat de València se compromete a que cualquier divulgación pública de los resultados obtenidos con motivo de la investigación, se realizará anonimizando debidamente los datos utilizados, de modo que los sujetos de la investigación no resultarán identificados o identificables.

Publicación: Los resultados del trabajo de investigación son susceptibles de publicación. En caso de su utilización, se asegurará que Vd. nunca sea identificado por su nombre apellidos, ni mediante información alguna que le haga identificable.

Ejercicio de derechos: Las autorizaciones concedidas en este documento podrán ser revocadas mediante la presentación del oportuno escrito. La revocación comportará la retirada de la información de los sistemas de la Universitat de València en un plazo prudencial de tiempo en función de la disponibilidad de recursos. Asimismo, podrá notificar esta revocación y/o ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición al tratamiento, mediante presentación de escrito adjuntando documento identificativo. Para ello diríjase a:

Protección de datos (Servei
d'Informàtica) Avda. Blasco
Ibáñez, 13
46010, Valencia”.

(Se recomienda que en su solicitud indique Vd. el título del proyecto: “Deporte escolar, *fair play* y justicia social: análisis del sistema de competición en la Comunidad Valenciana y propuesta de transformación”).

Y en prueba de conformidad, firmo el presente documento en el lugar y la fecha indicados.

Firma del participante:

En _____, a _____ de _____ de 2018

Anexo 4. Consentimiento informado (estudios 4 y 5)

HOJA DE INFORMACIÓN Y CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

TÍTULO DE DEL ESTUDIO:

Experiencias personales y profesionales de los árbitros de fútbol.

Investigador

José Serrano Durá. Doctorando en Educación Física. Universitat de València. Telf. 656404878

Información y procedimiento

Esta investigación tiene como objeto conocer las experiencias profesionales y personales de los árbitros de fútbol. Para ello, los participantes serán sometidas a una o varias entrevistas en profundidad. Para favorecer el tratamiento de la información obtenida a través de las respuestas de la entrevista, estas serán registradas en formato audio, cuyo uso será totalmente confidencial.

Los árbitros que deseen participar en este proyecto tendrán que aceptar las siguientes condiciones:

1. La participación en el estudio es voluntaria y ajena a la FFCV.
2. No se obtendrá beneficio económico de la participación en el estudio.
3. Los datos personales facilitados serán de carácter confidencial.
4. Se realizará una grabación de audio para el tratamiento de la información.
5. Las transcripciones de las entrevistas serán realizadas y consultadas únicamente por el investigador.
6. En caso de mencionar alguna de las transcripciones de la entrevista, se hará utilizando seudónimos, pudiendo, asimismo, modificarse datos personales o demográficos para evitar la identificación de las participantes.
7. Los resultados del proyecto solo podrán usarse con fines científicos, educativos o culturales y siempre y cuando se salvede la identidad de las participantes.
8. Si se desea abandonar el estudio en cualquier momento, basta con informar al investigador de ello. Sin embargo, se ruega el mayor compromiso posible

Beneficios y riesgos

Los beneficios generales del proyecto se derivan de la comprensión de una realidad ignorada por la ciencia y de la lucha contra la deshumanización que sufren los árbitros de fútbol.

Los posibles riesgos del estudio atañen al mal uso que pueda hacer el investigador de la información obtenida, que tratarán de ser evitados a través del cumplimiento de las condiciones de anonimato y confidencialidad anteriormente citadas. Además, se enviará una copia de los informes a todos los árbitros que participen en el estudio para respetar los códigos éticos de investigación.

Consentimiento y autorización

Consiento la participación en este estudio, que consiste en una o varias entrevistas en profundidad, y autorizo al investigador a utilizar y publicar total o parcialmente los resultados del presente proyecto, siempre y cuando lo haga con propósitos científicos, educativos o culturales y bajo la protección de mi identidad.

He tomado esta decisión basándome en la información que se me ha proporcionado por escrito y he tenido la oportunidad de recibir información adicional tras haberla solicitado. Entiendo que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento sin recibir penalización alguna por ello.

Firma:

Fecha:

Contacto

Teléfono: Correo electrónico:

Categorías de arbitraje:

Anexo 5. Ejemplo de la entrevista a Javier (transcripción literal)

1. Preguntas generales e introductorias

1a) Antecedentes deportivos y arbitrales

¿En qué momento comenzaste a hacer deporte?

Eh...cuando era...cuando jugaba a fútbol en infantiles...pues...no sé la edad de infantiles ¿10 años, 12? Pues por ahí, 12, me acuerdo que primera época de futbolista fue 12 años o por ahí. El que hacías en el colegio, en el patio del colegio. Pero no, antes no hacía ninguna actividad deportiva. Empecé...bueno, te he dicho 12 años, pero es cierto que antes hice Karate. Ahora que estoy pensando y fueron varios años, lo que pasa que luego me lo quitaron por mal...por ser mal estudiante en ese momento. Pero hice karate antes, y...y luego ya pasados unos años no hice nada, y luego me apunté a fútbol. Y no hice ninguna actividad más que esas dos, así que...que recuerde.

¿Qué deporte o deportes realizabas?

Dicho arriba

¿Qué personas te influyeron para hacer deporte?

Pues...yo creo...mis padres no son deportistas. Mi padre en su momento salía con la bici mucho, pero, pero nada, fue algo pasajero. Y... personas cercanas deportistas en mi familia no he tenido. Sí que es cierto que yo creo que era un poco que me gustaba la actividad física. Luego me gustó un poco lo que era el tema de...las artes marciales, que es cuando empecé, y luego el deporte del fútbol sí porque compañeros que ya estaban en equipos, y en aquel momento entonces te apuntaste con ellos para probarlo, fue un poco esto, siempre amigos, sí, del colegio.

¿Practicabas deporte en solitario o con algún amigo o familiar? ¿Dónde realizabas esta práctica?

Sí, exacto, sí (con amigos y federado)

¿Te gustaba el deporte como espectador? ¿Solías asistir a los estadios deportivos?

Eh...no iba por lo que te decía, porque mi familia no era, no era deportiva, o sea, deportiva ni deportista, ¿no? Entonces...eh...no solía, pero sí que es cierto que...que amigos de mis padres sí que veían los partidos de fútbol, que en aquel momento lo retransmitía la televisión pública valenciana y todo el rollo, y entonces sí que veías los partidos en la tele y sí que te atraían. Pero, a Mestalla, como tal, no fui hasta que creo que tenía 14 años, que ya había empezado a jugar a fútbol y todo, pero no fui pues... hasta esa edad, porque mis padres no eran aficionados

¿Qué pensabas sobre la figura del árbitro antes de serlo? (al verlo en los estadios, en la tele, etc.).

Pues...pues sí que pensaba. Y...fue curioso, porque yo en ese momento no tenía inquietud por ser árbitro ni mucho menos. Pero...pero fue algo así como que...nosotros...mis padres, bueno mis padres, mis abuelos, tenían un chalet en Ribarroja y...me acuerdo que cuando el fin de semana a lo mejor no tenía muchos amigos porque era un zona en la que no había mucha gente joven, y yo a lo mejor tenía 10-12años y te dejaban irte por ahí con la bici, y me acuerdo que, que de vez en cuando te ibas hasta el campo de fútbol...y...y si estaba abierto te metías, a ver si había un partido, y te metías ahí tal y veías el partido. Entonces hablamos de a lo mejor...yo no me acuerdo

de la categoría, porque era muy pequeño, pero igual era primera o segunda regional o tal, porque no había asistentes, entonces por eso lo recuerdo. Y...y en aquel entonces, sí que me salía y tal y cuando veías tal, veías a...un campo pues prácticamente desolado, dónde habían solo dos equipos y veías al árbitro, y sí que te llamaba la atención la figura. Pero...pero no tenía en ese momento...no sé. No pensaba ni en serlo ni en nada en concreto. Pero de esa figura de árbitro en ese momento sí que me acuerdo, sí que me acuerdo.

¿Cómo decidiste hacerte árbitro de fútbol? ¿Recuerdas hace cuántos años fue?

Cuando estaba jugando a fútbol, yo empecé a jugar a los...eh, pues eso, te decía a los 12-14 años, más o menos. Estuve en infantiles, estuve en cadetes, estuve en juveniles, y con 16-17 años, uno de los que en aquel estaba jugando con nosotros en el equipo de fútbol eh...se pudo hacer árbitro, se hizo árbitro. Entonces entrenando, tal, un día pues nos lo comentó. Oye, tal... yo soy árbitro de fútbol. ¿Y cómo es eso? Te cuenta un poco cómo tenías que hacerte árbitro y demás, y...y...pues vale va, pues yo...quiero mirarlo. Entonces fui allí, pedí información y todo el rollo y...y el primer año me acuerdo que no pude hacerlo, porque nos íbamos de vacaciones en agosto, que era cuando era el cursillo, y no lo pude hacer el primer año. Lo hice al año siguiente, pasó todo un año y al año siguiente fui allí y lo probé. Y fue un poco la...la inquietud en ese momento de ser árbitro. En aquel momento siempre la motivación al principio de casi todo el mundo suele ser el tema que...que no haces...no haces mucho esfuerzo, eres muy joven, y puedes eh... con el físico que tienes de entrenar a fútbol, puedes arbitrar unos partidos y sacarte un dinero. Y no tienes que pedir nada en casa. Me sedujo, la verdad, y dije, bueno, pues a ver...y probar. Pruebas a ver si te va a gustar, no te va a gustar.

Sí, y porque...te hacía un poco no depender de tus padres. Entonces, cualquier cosa que fuera no pedir dinero en casa sería interesante. Es que es una forma de empezar, luego, luego cuando ya llevas como yo, 17 años, pues hay muchas cosas durante ese camino. Económicamente pues ahora en 2^a compensa más, pero...pero vamos, todos los años que me he tirado en preferente de 3^a, ya...incluso trabajando... después de acabar la universidad...pues a lo mejor no te compensa tanto, pero...pero bueno, te gusta, te hace mantenerte en forma...

¿Habías arbitrado anteriormente en otra modalidad deportiva u organización?

No, no. Nada. Era muy joven.

¿Hubo alguna persona, situación u organización que generase en ti el deseo de arbitrar?

No, lo que pasa que a raíz de que ese chico se apuntó, bueno, no tengo amistad, pero era del equipo de fútbol y tal, eh...luego me apunté yo...y hay algunos que siguen en activo...pero en aquel momento, de los que estábamos en el equipo o en el equipo filial o algo de eso, tal, pues al final se apuntaron unos 10 o 12 arrastrados por mí, lo que pasa es que luego creo que queda 1 o...o 2, pero los otros 9 o 10 al año, año y medio, dos años se lo dejaron, por diversos motivos.

1b) Acceso y formación recibida para ser árbitro

¿Cómo te enteraste de que había que formarse para ser árbitro?

Eh...me lo dijo...este, me lo dijo el conocido...y...y entonces me dijo, tiene que pasar un curso, tal, no sé qué, y si quieres ves allí y infórmate de cuánto tiempo dura, qué es lo que tienes que hacer, en qué consiste el curso y...y cómo está planteado este año. Y anda, fui allí y me informé, y ya me dijeron en qué consistía el curso.

Sinceramente, no recuerdo muy bien cómo estaba estructurado, porque en aquel momento no estaba tan estructurado como está ahora. Pero creo recordar que era un mes como intensivo...por las mañanas, no sé si recuerdo 3 o 4 días a la semana, 3 o 4 horas, era un repaso de todas las reglas del juego, luego de supuestos prácticos, redacción de actas...y todo un poco...fue en un mes. Al final...en aquel momento hacían un examen pero que no era eliminatorio, ahora sí que lo es. No hacían pruebas físicas de acceso que ahora las hacen. Y...y recuerdo que cuando acabó la formación, pues ya te daban un partido de la categoría más...más pequeña para...para que fueras allí a probarte. Y lanzado a los leones. Ahora tienes un tutor, ahora te forman incluso antes en el campo y tal, pero en aquel momento no, en aquel momento no.

¿Te pedían algún requisito para acceder a la formación de árbitro?

¿Qué tipo de formación se te exigió para ser árbitro? (Temas, asignaturas, contenidos, etc.)

¿Cómo, cuándo, dónde y por qué te formaste?

En X, porque yo soy de X.

Con base a tu experiencia, ¿crees que esa formación es suficiente para afrontar las diferentes situaciones que se presentan en un partido de fútbol? ¿Piensas que debería incluirse algún otro aspecto formativo en el curso?

No, no, no, no. Pero es que incluso pienso que no ahora. Pienso que ahora tampoco. Sí, desde luego, porque...eh...te enseñan lo que son las reglas de juego en profundidad, te pueden enseñar lo que son tus movimientos dentro del terreno de juego, pero se dejan muchas cosas, algunas te las da la experiencia y tienes que pasar por ahí, desde luego, pero hay otras que...que no...no se...no se forma. ¿En qué no se forma? Pues en competencias necesarias para ser árbitro. ¿Qué competencias son estas? Pues desde la tolerancia a la frustración, desde el aumento de la autoestima, desde saber gestionar eh...situaciones de conflicto, desde saber gestionar...eh...niños de 8 años a adultos, que son lo que son los delegados, padres y demás de 20, a saber gestionar espectadores, a saber gestionar tu integridad, a saber gestionar tu posicionamiento en el campo a nivel de personalidad, no de situaciones del partido. Hay muchas cosas, que creo que a día de hoy no se están formando como se debería, pero también creo que hay muchas que pueden estar...eh...diluidas en lo que sería la experiencia poco a poco y hay otras que sí que creo que tendrían que decírtelas. Lo que pasa que claro, el curso de formación ahora es tan amplio con las pruebas físicas y tal...que...a veces la gente no tiene tanta predisposición, ni ellos, y a lo mejor el comité no se la puede brindar, pero desde luego eso se debería hacer, eso desde luego.

¿Tuviste algún tipo de problema o impedimento para entrar en el colectivo arbitral al que perteneces? ¿Cómo te acogieron?

No. (¿Cómo te acogieron?) Bien, bien, no, sí, sí. No, no, no. No tuve ninguna limitación, ningún problema, eh...todo bien. Aparte era más flexible en aquel momento, porque ahora no te dejan ser jugador y árbitro a la vez y en aquel momento te dejaban ser jugador y árbitro, lo único que te pedían era no arbitrar equipo o cualquier categoría de ese equipo que tú...tú estabas con él. Pero ahora se han puesto un poco más rígidos en ese tema. Yo estuve compaginando 3 años el ser juvenil con...con ser árbitro. Pero luego tuve que elegir.

¿Cómo viviste ese proceso de conversión de aficionado-jugador a árbitro?

Pues...hombre, la verdad es que no...no...para mí no fue un...un cambio...un cambio brusco, porque... lo hacía a la vez. Y porque también porque luego cuando...cuando...cuando ya decides

dar el paso era una cosa que ...o sea en aquel momento no te podía...no podía augurar que me hubiera ido tan bien como me ha ido, eso desde luego, ahora estoy muy contento, son muchos años, la categoría que estoy...todo esto muy bien. Pero en aquel momento, cuando tuve que tomar la decisión, sí que vi que como jugador no iba a pasar de estar en un amateur de 2ª regional y tal, y cómo árbitro, lo que me habían transmitido desde el comité era muy positivo hacia...hacia lo que yo...hacia lo que podría hacer, aunque nunca se sabe, porque luego te puedes caer por el camino, pero eran positivos con lo que podía hacer, y yo también me veía confiao, que me gustaba y que no lo hacía mal. O sea, veía experiencias de otros compañeros en partidos difíciles...todo...y veías que a mí no se me daba mal, entonces decías, bueno, pos si por aquí podría o no, es una posibilidad más factible de llegar al fútbol profesional para verlo y tal y no sé qué, y encima me gusta y se me da algo bien, o parece que se me da algo bien, y me lo refrendan desde el comité...pues...voy a intentarlo. Entonces decidí ya de quitar la parte de futbolista, que ya me decían tienes que decidir y ya me metí 100 % a lo de árbitro.

2. Experiencias en el campo

¿Recuerdas el primer partido que arbitraste? ¿Cómo fue? ¿Cómo te sentiste?

Sí, fue un...un partido de Benjamines, en X, que se enfrentaba el...no sé si se llamará igual, pero en aquel momento se llamaba XX (que era escuelas municipales deportivas de XX) contra el YYY, el C.D. YYY. Fue un partido de alevines y en aquel entonces el primer partido fue...pues fue lo que fue, no sé si tomé las mejores o peores decisiones, no me acuerdo, pero sí recuerdo que realmente el conflicto entre comillas de ese partido fue que yo tenía 16 años, aún no tenía moto, luego posteriormente a los años lo tuve, pero no tenía moto, para mis padres era para ellos un actividad nueva, diferente, era en X, el transporte público no estaba tan bien como está ahora, el partido era a las 9 de la mañana, con lo cual igual podías llegar a X a las 10 en transporte público, es decir, no podías ir, y tenía que llevarte tu padre. Y...y el conflicto no fue tanto en el campo y tal, me acuerdo del partido, fue más que tu padre se amoldara a la situación nueva. Es decir, ostras, es que ahora ya no es jugador, porque mis padres no venían a verme jugar, ya no es jugador, sino que ahora es árbitro y...ostras y tiene que venir, y...y a partir de ahora va a tener que desplazarse, va a tener partidos y va a tener historias. Y mi padre dijo, bueno, siempre lo he comentado con él, se lo decía a mi madre, dice...el chiquillo nada, no te preocupes, dura dos fines de semana y se lo deja. Y luego 17 años...pero vamos, fue más el conflicto de ahora mi padre me tenía que llevar...dependía de ellos cuando no era en Valencia y...y era un esfuerzo, pequeño, pero era un esfuerzo. O sea que era más eso, es lo que recuerdo.

Pues realmente no quería fallar, en cosas fáciles. Luego sabes que hay cosas difíciles que al final fallas, y con el tiempo te das cuenta, ¿no? Pero, pero lo que no quería era fallar en cosas tontas, pues como si fuera en el coche no meter la primera, no quieres fallar. Igual, igual fallas en que hay una...un cruce de una rotonda, que entrar y salen, que es más complicado, pero meter la primera no quieres fallar, y cuando estás ahí no quieres fallar. Y recuerdo que...que por cómo se transcurrió el partido, no hubo decisiones difíciles y nada...eso...la primera la metí bien. Lo recuerdo. No estuve nervioso, estuve...estuve...no estuve nervioso, pero sí que estaba un poco presionado conmigo mismo, de decir, hostia, lo quiero hacer bien. Y en no sé si por cómo me expresaba y cómo estaba y tal, no vinieron a verme en el primer partido, y en aquel momento a veces alguien venía a vernos, que era Félix, en paz descanse, un hombre muy mayor ya, y venía a ver a algunos, y no vino en toda la formación mía, y no me fue mal, se juntó todo, pero bueno, que sí.

¿Algún miembro de la federación acudió a tu primer partido para guiarte y aconsejarte? ¿Lo ves importante o necesario? ¿Por qué?

-Contestado arriba

-Sí, sí, sí. Lo que pasa es que tal y cómo lo estamos haciendo, que yo también voy a gente a ver de las que empiezan, creo que se debería cambiar el modo como se hace. Ahora lo que hacen es que el nuevo, el novato está arbitrando y desde fuera lo está viendo el...el que...el mentor que le llaman ¿no? Entonces ¿qué sucede?, que cuando acaba la primera parte o cuando acabas el partido puedes hablar con él, pero si tú ves que realmente que en ese momento está tomando decisiones equivocadas, fallos flagrantes que hace que los entrenadores que a veces no tienen modales su subleven, que hace que el público se subleve y tal, el solo poder verlo y no poder actuar te deja un poco...al límite. O sea que yo creo que lo prudente sería un mentor pero que estuviera con él arbitrando, es decir, el solo tomara la decisión en caso de que viera una equivocación de este árbitro., y en ese momento él tomara la decisión sobre él y tuviera preferencia la suya, ¿no? Porque sabe lo que está haciendo y si se ha equivocado. Y incluso correr, incluso en el campo ver cómo se posiciona, correr, hacia donde tienes que correr, porque más que estorbar le puedes apoyar, haz la diagonal...yo pienso que debería estar dentro del campo, no fuera. Y ya cuando varios partidos se vayan amoldando a las cosas, salir el mentor y ya desde fuera hacer ese seguimiento.

Quedaría mejor si estuviéramos dentro. ¿Sería un poco...algo novedoso? Desde luego, pero en fútbol 7, bueno, fútbol 8 ahora, sería genial.

¿Percibes alguna diferencia o evolución desde tus inicios cómo árbitro hasta la actualidad? (Pídele detalles)

Todo, pues el saber estar...el que al principio estás en partidos de fútbol base, ahora estás en fútbol profesional...desde un campo de fútbol base que pueden haber a las 9h de la mañana pues los padres, 10 padres o 20, a meterte en un campo de fútbol profesional de... 50, 60, 80...cuando está el Camp Nou y el Madrid llenos, pues, 100.000 espectadores. O sea...cambia todo, cambia todo. Si estás ahí es porque tienes unas tablas, porque sabes... las situaciones de conflicto han mejorado, esa autoestima, esa capacidad de frustración...todo eso lo mejora la carrera arbitral, ¿no? Son cambios súper notables.

Cuando arbitras, ¿sigues a rajatabla el reglamento o crees que en función de la situación este puede ser flexible? ¿Podrías ponerme 3 ejemplos?

No, el reglamento es interpretativo. El reglamento es interpretativo...entonces...siempre lo tienes que interpretar. El reglamento es...es la norma, pero no la interpretación. La interpretación es la que deja la parte al árbitro. Si solo fuera norma y no hubiera interpretación, no habrían jueces y no habrían árbitros ¿Lo sigues a rajatabla? Sí. ¿Interpretativo?, pues según el supuesto. Va en función de la interpretación que hagas tú de la jugada, entonces...siempre es interpretativo. ¿A rajatabla? Siempre, te ciñes al marco, pero luego la interpretación es tuya.

Si tienes que amonestar en el minuto 1 igual que si tienes que amonestar en el 90, lo que pasa que tienes que ver el ambiente de partido, hay tarjetas que no te citan en el reglamento, que sabes que se llaman de control de partido. Y ese control de partido pues depende de cómo veas tú que está el partido, depende de mil circunstancias. Eso...igual que se dice que te puedes quitar un problema con un entrenador si...si ves que toda la primera parte el entrenador está subiendo el ambiente del partido...pues lo mejor es cortar de raíz y que ese entrenador no...no continúe a que aguante hasta

el minuto 90 y que te haya calentado 90' el partido. Pues eso...son decisiones que tienes que tomar, minuto 1 o minuto 90. Siempre.

Cuando cometes un error, ¿tratas de compensar al otro equipo? ¿Influye pitar "en casa" de un equipo? ¿Por qué?

Mmm, no. No, no. No porque además muchas veces el error no es tuyo. Y no sabes si es seguido error. El error es a lo mejor de un asistente...y yo no... yo creo que el asistente no sabes si lo compensa, si deja de compensar o...o qué sucede. Pero...pero no tiene nada que ver, ahí no compensa nadie...no porque...porque a veces tienes la sensación de que sí que has fallado y cuando has fallado lo que no quieres volver a fallar. Y a veces tienes la sensación de que para ti no has fallado, aunque todo el campo te pida, pero el campo quiere sacar unos intereses que tú no tienes intereses, entonces, piensas que nos has fallado y...entonces sigues el partido normal. Y cuando piensas que has fallado lo quieres es a la siguiente no fallar, pero compensar no.

Puedo, puedo...o sea sí que puedo pensar, que hayan árbitros influenciados por el marco del...del estadio. Eso sí que lo puedo pensar, pero en mi caso particular creo que no, creo que no, pero por eso, porque ya tienes muchas tablas y...has pitado en campos de 10 personas y de 200.000. Entonces...quiero decirte, si tuvieras que influenciarte por donde pitas...

¿Qué efecto tiene tomar una decisión errónea o impopular en el desarrollo del partido? ¿Por qué?

Pues...sabiendo... te lo dan las tablas de los partidos...sabiendo...lo que puede acarrear, eh...sobre todo, sobre todo internamente dentro del desarrollo de los jugadores y demás y también externamente con el público, porque también puedes caldear el ambiente depende de cuál sea la decisión. Pero dentro sobre todo que se te pueda ir el partido por una decisión, pero bueno, a veces la tienes que tomar. Pero...pero vamos, más que nada saber quiénes son los líderes del... de cada uno de los equipos, ¿no? Saber quién es el identifica que...que te va a venir a protestar, que siempre te protesta...hay veces que puedes estudiar los partidos anteriores, saber quién es, y otras veces no. 1ª y 2ª, y 2ªb. 1ª y 2ª más fácil, 2ªb un poquito menos fácil, pero si por ejemplo te vas a...a 1ª regional o 2ª regional amateur...estudiar un equipo antes de ir a arbitrarlo, al menos que te lo haya dicho un compañero es difícil, porque no pierdes...ese tiempo, no hay documentación en internet...es difícil...pero si sabes quiénes son los líderes del equipo lo importante es ganártelos para que luego te ayuden en el desarrollo del partido. Un árbitro no debe ser para nada ni chulo ni prepotente. Tiene que tomar decisiones importantes e impopulares, lo que sea, pero ni chulo ni prepotente. Tiene que ganarse a la gente.

3. Pros y contras del arbitraje. Intenciones de abandono

¿Qué es lo que más te gusta de arbitrar? ¿Y lo que menos?

Eh...hostia, difícil. Pues...hostia, es que yo me siento realizado, por saber que hago que hago algo que me gusta y que...con lo que me siento satisfecho. Realmente es un poco más la autorrealización, sí, de que lo haces bien, o te ha demostrado el tiempo que lo haces bien, que ha contado contigo, que eres un valor importante para el comité...y...che, pues eso la verdad que para mí es importante. Eso a nivel de...a nivel de...de lo que es...porque me gusta pitar

Luego te añadiría por otro nivel...pero a mí lo que más me gusta de árbitro es que me hace estar activamente... me hace estar activo a nivel deportivo, me hace entrenar, entonces me hace que yo, soy una persona de tendencia a engordar, o sea siempre he sido una persona de tendencia a engordar, si no hiciera deporte estaría. 20 kg más o 30fácil, pero seguro, me hace cuidarme, me

hace...me hace preocuparme por otras cosas que me...me aísla de mi trabajo, me aísla de cualquier historia, porque vas a arbitrar..., vas a entrenar..., y te hace aislarte de muchas cosas. Y es un desahogo, es una vía de desahogo. Hay gente a la que le gustará pintar, hay gente a la que le gustará pasear, a gente leer, todas esas cosas serán compatibles con el arbitraje, pero a mí me gustar arbitrar. Entonces...pues digamos que ese beneficio para mí es un beneficio también, el desconectar de...de lo que sea. Lo que pasa que el arbitraje al final, en la categoría en la que yo estoy, al final se... se ciñe a lo mejor un partido a la semana, o dos, o uno cada 15 días, más menos. Cuando estaba en categorías inferiores igual son 6 a la semana o cosas así, bárbaras. Pero ahora es un partido a la semana, entonces, lo que más te condiciona, dedicas más tiempo a lo que es el entrenamiento que a lo que es el propio partido. Entonces ahí...todo lo que es la parte de entrenamiento pues te hace estar activo todas las semanas, o sea es que desconectas más de lo que puedas pensar. Por eso.

-Pues...lo que menos me gusta...realmente, el tratamiento que tenemos de la sociedad. Realmente el tratamiento que tenemos de la sociedad, porque... es negativo todo. O sea, un árbitro se le...cuando tenía que ser todo lo contrario, a un árbitro se le presupone corrupto, se le presupone comprado, se le presupone que falla a propósito, se le presupone máquina porque no puede tener errores humanos, se le presupone que va a ser cobarde porque se ha metido a árbitro y no tiene capacidad pa jugar a fútbol, se le va a presuponer que es un jugador fracasado, se le va a presuponer que...que...todo, que no va preparado a un partido, se le va a presuponer que no se sabe el reglamento, se le va...o sea, todo, se le presupone en contra, Cuando lo que dice la Constitución es que mientras no se demuestre lo contrario, eres...estás libre de pecado. No, pues aquí no, se te presupone todo en contra. Entonces claro, la estigmatización por parte de toda la sociedad hace que lo que menos me gusta es esto. Porque llegas a un campo, y quitando a los que saben que comentábamos antes, hostia, los demás piensan que...que te fallas adrede, que quieres que un equipo gane sobre otro, que quieres...todo el mundo te pone duda porque estás corrupto, estás mal hecho. Eso es lo que peor llevo...bueno, no sé si peor, pero, pero sí lo que más me da rabia, de decir, pobrecito mío. Pero bueno...hasta que no se cambie...hasta que no se cambie esa cruzada...que, que no creo que se vaya a cambiar, fíjate. No porque nosotros no queramos...no porque la gente dentro del fútbol no quisiera dar un paso a cambiarla, sino porque hay una parte, que se llama medios de comunicación, que no interesa, y como no interesa, no terminará cambiándose.

¿Podrías decirme tres experiencias positivas y tres experiencias negativas? (que se enrolle, síguele el juego)

Experiencias negativas. Empiezo por las negativas, y luego saldrán las positivas. Experiencias negativas...eh...una fue que... expulsé a un portero y me pegó un balonazo en la boca del estómago. Otra experiencia negativa fue que...un delegado no me firmó el acta, llegó, y...cogió las fichas con mala hostia y pegó un portazo, en plan...fuerte. Y luego en algún campo, así recuerdo de...de 1ª o 2ª regional, que fue un partido un poco bronco, pité creo que 4 penaltis, una cosa así, variaos, igual fueron 2 al local y 2 al visitante, o 1 al local y 3 al visitante, no sé, o 3 y 1, pero vamos, pité 3 o 4 penaltis, que en aquel momento, bueno, y sigue sin haber, medidas de seguridad para acceder al vestuario, y tal no sé cuántos, estaba... como si estuviera un pasillo preparado para no salir muy bien de ahí, ¿no?, podemos decir así, para no salir muy bien de ahí, y...digamos que eso fue una experiencia negativa porque... porque bueno, te zarandearon un poquito y tal y eso. Eso así como experiencias negativas. Igual tengo alguna que si me pongo a pensarla y digo, hostia, pues esta fue muy negativa. Pero, así que recuerde, es lo más más negativo que he tenido.

Como experiencias positivas...pues...hostia. Pues en la categoría que estoy ya, pues ir a...ir de 4º árbitro a una final de la AA, partido de vuelta, en el estadio BB, CC vs DD, pues es...en ese momento es el partido que está mirando todo el mundo, pero es una experiencia que, buf, cuando sales ahí es increíble. Esa es una experiencia digamos top-top, igual cuando pitas un partido de promoción. Cuando pitas un partido de promoción, que yo he tenido suerte de pitar en preferente, en 3ª y en 2ª b, pues también es una experiencia súper positiva, de decir, hostia, han contao conmigo, me han...me han nombrado. Y la más reciente, que pite los primeros contra los segundos, hace un mes, que era el FF contra el DD, y también el campo lleno, 14.000 o...18.000 espectadores y tal, así la más cercana. ¿Más experiencias positivas? Pues cada vez que pasas unas pruebas físicas, porque cada vez tienes un año más, y...cada vez las exigencias son mayores, y...cada vez que pasas unas pruebas físicas reafirmas que estás entrenando bien, reafirmas que a pesar de la edad te mantienes, y... reafirmas. Y como más experiencias positivas, no te diría una en concreto quizás, porque, me, me costaría pensarlo un poco más de lo que te he dicho, pero me quedaría con...con el círculo de amigos que haces, también. Porque...o sea, como es una forma de vida, al final conoces a muchos dentro del mundo arbitral, que han venido a tu boda, que los has sacado de asistentes, que has ido con ellos de asistente, sigues entrenando con ellos, forman parte importante de tu vida, y eso, eso realmente... a lo mejor como una experiencia concreta no, pero en círculo sí.

Hoy en día, y ante tanto improprio, ¿por qué sigues arbitrando?

Pero porque no me afecta. Es que la gente quiere...la gente lo que quiere sacar es provecho de ti. Y quiere sacar tajada de su situación para que su equipo gane. El ganar o perder en...en deporte, en determinadas categorías, lleva... implícito mucha... mucho tema económico, mucho tema de prestigio...eh... a nivel de ciudad, de club, de provincia, de... país, de... barrio, de lo que sea, da prestigio. Entonces la gente quiere ese prestigio por encima de todo. Y por encima de todo, están dispuestos a... a hacer lo que sea. A veces, a veces llegan a la violencia, otras veces no, se quedan cerca...pero... toda esa gente quiere estar por encima de otra persona, rivalidad entre pueblos, entre ciudades, entre países...eh...antecedentes históricos entre países, ciudades, que hacen que, que eso se extienda más. Si encima el fallo anterior es un árbitro cuando vino el siguiente también se la lleva... o sea, está muy estigmatizado en ese sentido, pero, ya te digo, realmente, no, no, más que nada, no me afecta. Sabes que es el parte del juego, y cuando empiezas a formar parte del equipo arbitral ya sabes que te van a hacer esto. Que es lo que no te gustaría, está claro, pero sabes qué es esto. El que va...el que va a la playa a nadar sabe que se va a encontrar medusas, si vas a la piscina no. Pues esto es lo mismo, si vas a arbitrar, te vas a encontrar a gente protestona, porque lo ves en los telediarios y...y gente tal. Sabes a lo que vas, a, aun así, estando muy mejorable en España, los países de Latinoamérica son peores en ese aspecto.

¿Te has planteado alguna vez dejar el arbitraje? ¿Por qué?

Una vez, cuando tenía 18-19 años, arbitrábamos torneos eh... privados que hay entre semana de...de mayores, de fútbol 7 en aquel entonces, y...y sí que me acuerdo que fui un...una vez a un sitio, en Valencia y tal, donde...o sea todos los partidos protestaban, todos los partidos intentaban casi...no voy a decir de agredir, pero...muy a punto, te ponían muy al límite, te insultaban...tenías que...bueno tenías que barrer muchas cosas en los partidos. Y te ibas a casa, o sea y yo me iba muy jodido, porque en aquel momento estás empezando, no sabía separar los roles, lo que te comentaba antes, no sabía separarlos, y me iba jodido a casa de decir, joder, ¿tal mal lo estoy haciendo? Tan ¿malo soy? Tan, tan...hostia, no...no me sentía bien. Y de repente...fue...en ese momento sí que pensé en tirar la toalla, pero internamente, no lo había llegado a comunicar a nadie, pensé en tirar, tan mal lo estoy haciendo, tal...y...y justamente al mes, o a los 15-20 días

de tal, sigues aguantando, tal, y a los 15-20 días de repente el comité convoca una reunión, tal, pam...y convocan al gerente de este club, con el que llevaba la organización de estos eventos y a los árbitros que habíamos ido alguna vez o muchas a arbitrar ahí. Entonces nos congregan a todos en el comité, y exponen una charla de la problemática que había. Entonces claro, cuando llegas ahí...y te ves la charla que de repente que tal, y te das cuenta que el problema no estaba siendo eh...nuestro, y más concretamente mío, sino que estaba siendo de todos los compañeros que iban, con toda la organización y en ese momento...o sea, como que ya me consolé, de decir, hostia, yo no lo estoy haciendo mal, simplemente estaba mal organizao el...campeonato. Era un campeonato que, pues...te hablo de hace ya mucho tiempo, hay muchos más consolidados, pero un campeonato que, que era nuevo, era una instalación nueva que habían hecho en Valencia, van allí y... ¿y qué pasa? Que muchos equipos que en otros sitios habían sido expulsados, aquí no lo sabían y los acogían. Pero habían sido expulsados por agresiones, por tal, por impagos, tal y aquí los acogían. Entonces se juntaron todos. Claro, esa instalación aún no había hecho el filtro, al no hacer el filtro le venía todo lo que en otros sitios no le dejaban jugar ¿qué pasa? Todo equipos marrulleros, malas formas...tal, etc. Claro, se juntaron todos. ¿Qué pasa? Que en esas primeras temporadas, no había filtrado, cuando ya empiezan a filtrar ya...el torneo al final se regulariza. Pero en ese momento me pasó eso. Encima era joven, no había mucha gente que yo conociera en el comité, estás empezando...dices, hostia, esto es un tío solo...tal. Pero en ese momento, pues, sí que lo pensé, pero luego ya no.

Luego por trabajo me tuve que desplazar 6 meses a...a Burgos y... pedí excedencia durante 6 meses, pero no la era la intención de dejármelo, sino de volver.

Si tuvieses algún cargo de influencia en el deporte o en el arbitraje, ¿tratarías de cambiar algún aspecto? ¿Cuáles? (apriétale para que hable sobre diversos aspectos)

Pues...si tuviera...a nivel de deporte y a nivel de... arbitraje...a nivel de arbitraje muchísimas cosas. Hemos comentado antes la tutorización, cómo se hacen los ascensos, los descensos, las pruebas físicas, habría muchas cosas a las que habría que darle más valor, la formación, no solo física sino la formación teórica y no solo del reglamento, hay muchas más formaciones interesantes...eso por una parte del arbitraje. Y luego a nivel deportivo...como árbitro...acercaría mucho más lo que son los árbitros a los clubs, a todos en general. Acercaría mucho más, acercaría muchos más y...y luego lo que son los cargos de las personas que gobiernan que no fueran tan vitalicios. Eso tendría que haber...tendría que ser más fresco, más...tendría que haber un límite, como hay en muchas otras cosas y ponerlo. Porque si no al final la federación, sea...sea la que sea, cuando una persona está muchos años en el cargo, eh...pues al final, pues bueno, a lo mejor las cosas no son como...como hubiera sido lo mejor para el colectivo. Cuando lleven muchos años, no digo que una persona no tenga estar 4, 6, 8 o 10, no sé el límite, y...y tenga que hacer cosas y necesite un tiempo para implementarlas. Que los resultados no se ven de una temporada a otra, eso seguro. Pero cuando una persona lleva muchos años, muchísimos años, sí que tiene que haber un cambio, un reflejo o algo.

(¿en qué sentido decías lo de acercar?)

Pues...ahora nosotros entrenamos por nuestro lao, nosotros hacemos nuestra formación, y...cuando llegamos ahí tenemos que ser imparciales como somos y...y no podemos acercarnos a un club. Es decir, como mucho alguna vez se ha organizao alguna charla, que un árbitro va a dar a una charla a un club, pero se la da a lo mejor solo a un determinado equipo de ese club, un juvenil, un alevín, a un tal, a los entrenadores...algo así concreto... pero digamos que la gran magnitud dentro de un club y de todos los que hay, no reciben formación de un árbitro, y...y no

conocen al árbitro más allá que va una persona allí al campo, está una hora y se va. No le conocen, no saben cómo es, no saben que también les gusta esa actividad, eh...no, no socializas con ellos, no empatizan, no le ves ahí...tú imagínate cómo cambiaría la figura de un árbitro si, si...por decirte algo, un árbitro pudiera entrenarse, aunque luego no arbitrara el resto de la semana, pero que entre semana, cuando el tuviera que entrenar, le dejaran las instalaciones de un club también, que pudiera entrenar allí, y que cuando tuviera que hacer el partidillo el entrenador le dijeran, vente y arbitra tú . Y que, y que esos jugadores, coño, vieran a ese árbitro hasta como una parte de su entrenamiento, no solo de su competición. Pues tío, eso es integrarlo en un club. Pero no con el ánimo de que...a ese club le favorezca o que tenga preferencia, no, simplemente pues si esa persona ha sido formada en el club, me lo invento, Zafranar, pues que al Zafranar no le pite. Perfecto, no le pites. Pita a otros y ni siquiera pite a equipos que estén la misma liga que el Zafranar. Venga, te lo compro también. Para que la gente no haga suspicacias, vamos a hacer el paso a paso. Pero entrenas ahí, te vienes a nuestras pistas y te vienes los martes y los miércoles y vas allí, y que la gente, un juvenil, te vea, y que llegues allí, que allí sí que se puede, y te explique por qué ha tomado una decisión, y que te explique porque he fallado, y si he fallado que me lo digas. Claro, también hay que contar la otra parte, que los jugadores tienen que ser...que no vayan a engañar al árbitro, que no simulen un penalti, que no simulen una agresión, claro, también tienen que poner de su parte, no solo de la nuestra de ir ahí. Claro, eso en un entrenamiento no lo hacen, solo lo harán en un partido. Pero si te conocen al árbitro, ven que hay una persona humana detrás, que tiene capacidad de equivocarse, capacidad de acertar...de...socializar con ellos...hostia, luego van a ver la figura del árbitro como cercana, no como una persona que...claro, tú piensa...salvando mucho las diferencias, pero un árbitro al final es como un profesor. Tu un profesor lo ves...sobre todo en la universidad, que tienes clase una vez a la semana...o algo así, tú a un profesor lo ves siempre como el que está encima del atril, le veo una vez y me va a joder porque o me va a suspender o me va a aprobar. A un árbitro lo ven igual, llega, cada semana uno distinto, que va a venir aquí a juzgar lo que hago o no para bien o para mal y me va a...a favorecer o me va a perjudicar, pero no lo veo como nada más. Hostia...y...cuando ya estás en la universidad, que es cuando te das cuenta realmente que si tú quieres aprender más, te acercas al despacho del profesor, y el despacho del profesor siempre tiene la voluntad de vamos a ver qué más podemos profundizar, déjame que te ayude, haz esto... hostia, pues un árbitro igual. Intégralo, intégralo, en que tenga más disponibilidad, que pueda ir a los clubs y tal, que sea como un profesor universitario, es decir, te quieres acercar a él, te acercarás, que no te quieres acercar, no te acercas. Pero bueno, eso depende de muchas partes, así que...

4. Relación con los diferentes agentes deportivos. Experiencias de agresión, violencia y afrontamiento

¿Cómo describirías tu relación con el personal del comité? ¿De qué manera ha evolucionado desde que comenzaste a arbitrar hasta la actualidad?

Ah, muy buena, si, muy bien... Bien...no...bien...no, con todos bien. En el comité la verdad es que a mí siempre me han tratado muy bien, yo también les he tratado muy bien, quiero decir, nunca he sido un árbitro conflictivo a nivel de...de gestión interna con la gente y tal. Siempre se han portado muy bien conmigo, yo también...han cambiao durante 17 años personal de puestos, se han incorporado nuevos, y se han ido... viejos...y nunca ha habido con nadie ningún tipo de problema, ni de roce...ni...ni de nada. La relación muy buena, la verdad es que muy buena.

¿Qué tipo de relación os une a los árbitros? ¿Has coincidido con alguna árbitra alguna vez? (para las chicas añadir: ¿cómo es tu relación con los árbitros?) ¿Crees que los chicos y las chicas tienen la misma capacidad para arbitrar?

Pues... desde compartir experiencias... por separado, hasta compartir experiencias... juntos... hasta... pues recibir consejos de otros compañeros. Y recibir sobre todo... pues... pues eso que comentábamos antes, ¿no? De identificar a líderes, y cómo son los perfiles dentro de cada equipo, para que cuando vayas a arbitrar en algún momento saber... saber a lo que te vas a ceñir para tener controlado el partido emocionalmente. Yo creo que los partidos siempre se han dirigido de dos maneras, lo que pasa que los medios de comunicación no lo quieren ver. Una es... eh... disciplinariamente, reglamentariamente, que es lo que te dice el reglamento, y la otra es emocionalmente. Entonces, cuando vas con un compañero no te dice he pitado 7 amarillas, 2 rojas a menos que sea un partido muy duro... no te cuenta esto. Mira, el 4 es muy protestón, eh... entra siempre al trapo, si hace falta se corre 50 metros, es el líder del equipo, es el capitán, el año pasado estaba en el otro equipo, tal. Entonces, eso emocionalmente lo tienes que saber gestionar. Tienes que saber, con lo años te lo da, que a esa persona si te la ganas a nivel de eh, tranquilo, que yo sé que tal, ya sé que es la primera vez que vienes a protestarme, ya sé que vienes siempre a recorrerte 40 metros, no hace falta que vengas, yo lo tengo claro, eso es algo emocional que no está en el reglamento. Entonces cuando hablas con compañeros pues un poco sabes a qué perfil te atañe. Tienes que hacer lo mismo, tienes ceñirte al reglamento lo mismo, no te afecta a que vayas a pitar a un equipo o a otro, pero sí que sabes que tienes que emocionalmente cambiar tu forma de dirigirte porque no todos los perfiles son iguales. Cuando sabes eso... no puedes estar siempre con los 22 como son, pero sobre todo con los líderes o los que son... más potentes en el equipo.

Sí, he coincidido 1 vez que recuerde seguro, hace muchos años, y... y recientemente... sí que conozco a varias del comité, eso sí, hemos coincidió en 2ª b, en varias pruebas, pero salir yo con ella una vez, una chica que ya no está, y de... y de haber compartido pruebas físicas y tal... momentos de charlas y tal con... con un par de veces con un par de árbitras internacionales.

Sí que pienso que tienen la misma capacidad para arbitrar si nos vamos a coeficiente intelectual, si nos vamos a rendimiento físico, no. Pero eso es evidente, tampoco voy a descubrir yo nada nuevo. Es que no es ni polémico. Eso es evidente, la mujer tiene unas limitaciones que a los hombres no, y se ve en récords olímpicos y se ve en todo. Ojalá la física nos hubiera hecho a los dos iguales físicamente, pero es que esto no es así. Pero a nivel físico sí que tienen esas limitaciones, a nivel intelectual desde luego que no, vamos, no tiene nada que ver con el nivel físico.

¿Cómo describirías tu relación con los jugadores? ¿Y con las jugadoras?

Bien, bien... no tengo... no me guardo a nadie con rencor ni nada. Ellos hacen su papel en ese momento, yo hago mi papel en ese momento y ya está. De hecho, tengo aquí una anécdota. Me acuerdo que un partido pité al Catarroja no sé qué de... 3ª división, amistoso en agosto, y... cuando pito una falta en el minuto 70 -80 tal, me dice el jugador, árbitro, me cago en tu puta madre. Cojo, le saco la roja y lo expulso. Es que eres mu malo, y se va. Y casualidades de la vida... bueno, fue un partido amistoso y no tuvo trascendencia la expulsión, porque no hubo agresión. Justo a los 15 días empieza la liga, me nombran el primer partido, y me nombran en Catarroja. Y cuando estamos en el túnel de vestuarios, que los asistentes estaban haciendo la revisión, se me acerca el que había expulsado 15 días antes en el amistoso por decirme que malo eres, me cago en tu puta madre y tal... y me dice: oye árbitro, que nada, que lo que pasó... que nada, que te olvides de lo que pasó el partido amistoso. Y se queda así y se pira. Y tú te quedas y dices, tranquilo, no te preocupes. No ofende el que quiere, sino el que puede. Y si tienes esta máxima clara, ya te pueden insultar por la calle.

Sí...sí, he pitao...he pitao...con jugadoras bien, he pitado a todas las categorías, a todos los equipos que hay aquí en Valencia, algunos cuando venían de fuera y tal... y bien. Es que...a la forma de entender muchas veces el fútbol, muchas circunstancias, sobre todo en tema de agresividad, son menos agresivas las mujeres, también te lo tengo que decir. A nivel de intensidad de juego yo creo que para, para ese nivel físico de juego son muy intensas a su nivel, lógicamente para...para el rendimiento que me puede exigir a mí un partido femenino con un respecto a un masculino no tiene nada que ver, eso sí que te lo digo. Pero a nivel de trato con las jugadoras y demás...nada. No, no, no.

¿Cómo describirías tu relación con los entrenadores? ¿Y con las entrenadoras?

Pues...es que...he tenido casos de expulsar a entrenadores y a la semana siguiente ir a ver un partido y verlos en la grada y...y hablar con ellos. Es que no...o sea a mí es que...los entrenadores pueden ser...cuando entran al terreno de juego se pueden transformar, porque tienen un objetivo que es ganar, sumar puntos, etc. pero si los entrenadores que son sabios saben que...una vez hecho eso, juega, ya se acaba y sois personas, puedes hablar con él perfectamente. El problema que hay gente que no tiene claro eso, árbitros y entrenadores. Que cuando se acaba lo que estás haciendo en ese momento no eres persona, eh...este me sigue jodiendo, tal. Os jodió en 90 minutos, o se equivocó en 90 minutos y se acabó, ¿sabes? Ya está. La semana que viene nos sentamos, mira, te equivocaste aquí, pues mira, tienes razón...y charlamos como dos personas humanas tío. No...la semana siguiente pienses que me jodiste en no sé qué partido. Hostia tío, pero cambia el chip, eso ya ha pasado. O sea...aunque hubiese un fallo evidente y...yo luego estuviese con remordimientos en mi casa, no podemos solucionar nada. Pero sí que puedes...yo acercarme a ti y tú a mí, de vamos a ver qué perspectiva tiene el árbitro, cómo lo ve, qué tal, qué no sé qué, cómo te has visto este año, partido, qué partidos tienen más dificultad, lo hablas con naturalidad...

Yo he visto con entrenadores de 2ª b, el entrenador del GG o el HH, no sé dónde está ahora, pero bueno, le he pitao y estar con él arbitrándole y tal y tener que amonestarle y lo que sea, y a los 15 días o un mes estar con él en la grada y hablar un partido que estábamos viendo. Prácticamente lo vimos juntos, bueno, coincidimos y me senté con él y estuvimos hablando. Pero hostia, es que sabes cuál es su padre, cual es la suya...Hostia, hablas como personas humanas. Luego hay técnicos, incluidos en primera división, que nada, tienen estigmatizada la figura del árbitro y...nada, no quieren tener relación, ni buena, ni mala...y si pueden, encima en rueda de prensa, culpa del árbitro, tal, tal, cual. Hay de todo en la viña del señor

Sí...es que realmente, entrenadoras...casi te diría, yo creo...y sí sacas mis estadísticas alguna aparece seguro, pero yo creo que nunca he pitado a una entrenadora. Sí que he visto delegadas, pero creo que entrenadoras no. Y si es alguna puntual pues imagínate, no la recuerdo.

¿Y con los dirigentes deportivos y el público? ¿Cómo interactúas con ellos, antes, durante y después de un partido?

Con el público no puedes tener relación. O sea, es la verdad. Y con dirigentes...alguna vez he entablao relación, no es habitual.

Con confianza, con confianza de tu labor. Ya...los años te dan tablas para interactuar con confianza... saber dónde...dónde está el límite y ya está, confianza. Si...el problema es que cuando comienzas no tienes esa confianza, si lo estás haciendo bien, mal, dónde está el límite, puedo, no puedo...pero cuando ya todo eso lo tienes ya recorrido y sabes dónde están los límites, con confianza y saber respetar tu labor, la de ellos, y hablar con la mayor naturalidad posible siempre.

Es habitual que la decisión de un árbitro ocasione cierto descontento... ¿De entre todos los agentes que pueden quejarse e increparte tras tomar una decisión (jugadores, entrenadores, público, etc.), a cuál de todos estos te cuesta más hacer frente?

El peor...sin lugar a dudas, yo. Pero tú mismo no en ese momento, sino cuando luego ves la jugada. Si tienes la oportunidad de ver repetida la jugada, claro. O sea...los demás te pueden dilapidar, pero al final eres tú mismo...si te has equivocado...y ya no puedo hacer nada, y ya está el resultado 0-1, 1-0, Un equipo ha bajado, otro ha subido... ya no puedes hacer nada. Todo lo que te venga después qué ¿haces? Pues...entre comillas, poner más sal a la herida, pero la herida me la he hecho yo, ¿no? Me he cortao yo las venas, las venas ya es grave, y si me echas sal me picará más, pero ya sé yo que ya me he equivocado. Es que cuando tú realmente sabes que te has equivocado, te quedas muy jodido y pasas días malos, pero...si tú sabes que has acertado y intentan hacerte daño...lo mismo que te decía antes, te ofende quién puede, no quien quiere. Es que es eso.

Emocionalmente te podrías sentir peor en el caso de que pudiera ser un contacto que rozase casi la violencia física, es decir, que lo siguiente fuera...agredirte. O sea que el siguiente paso de esa persona fuera agredirte, independientemente de la persona. Ya no te da motivos de discusión, palabras fuertes, y ya sabes que te va a agredir...ese momento, da igual quien sea, ese momento. Pero alguien en particular no, porque un entrenador quiere sacar su objetivo, un presidente quiere sacar su objetivo, el público quiere sacar su objetivo...entonces ahí no me afecta por ser una persona o otra. Si el entrenador quiere...matarte la conciencia de que te has equivocado irá a muerte, el público...los padres, todos. Es más cuando estás a punto de casi agresión, ahí sí que te puedo decir que te afecta cualquiera. Pero antes...que digan lo que quieran, si es que...van a por su interés. No es uno concreto.

¿Qué tipo de insultos son las que más te molestan? ¿Podrías ponerme ejemplos de casos que te hayan sorprendido/impactado más de lo normal?

No... es que...es que, ¿sabes lo que pasa? Que cuando ya estás de vuelta de estas cosas, eh...los insultos hasta cuando son originales te hacen gracia. ¿Sabes lo que te quiero decir? O sea... Hijo de puta, me cago en tu padre, tu mujer está follando y tú arbitrando, eres un inútil, eres un imbécil...Eso, eso es el día a día, es que eso con 16 años lo veías en el instituto, no a ti...pero a lo mejor te dicen...hay insultos que coño...o ofensas, que intentan ofenderte pero con cierta gracia...pues entonces sí que te hace gracia, pero no te afecta de hostia...que...cómo me afecta que me diga esto. Te hace gracia. No recuerdo ahora ninguno...pero...no recuerdo ninguno, pero vamos, que en ese momento te hace gracia y ya está.

Caso particular, así...bueno...recuerdo uno concretamente, porque como se puso el chiquillo como se puso...era un campeonato después de haber acabado la liga y toda la historia, que era la final, quien ganaba, ganaba, y fue una jugada en la cual yo levanto el brazo, pito indirecto, lanzan el indirecto, el balón va directamente a gol, toca palo y entra el balón. Con lo que imagínate, se lía la del mundial, pero tienes el brazo arriba. Toca palo que la gente lo interpreta a veces como otra cosa...toca palo, bota dentro, sube hacia arriba, todos pidiendo gol y termina entrando y claro, todos gol. Y cuando toca y entra... ¡gol, gol, gol! Imagínate, todos celebrando el gol, no la había tocado nadie y pito saque de puerta.

Y me viene corriendo el nano y me dice: ¡Vas a por nosotros! Tal, no sé qué, o sea, el chaval que había tirado la falta. Y entonces te impacta, porque el chaval ese tan joven ya tenía un espíritu competitivo extra motivacional ahí a tope...y encima se te pone ahí a llorar como que la culpa es

tuya y parece que la culpa del nano sea tuya. Pues que te voy a decir, te quedas con la cara de... el problema chiquillo es que no te han enseñado las reglas de juego. Y a lo mejor con tu edad no la pude ni entender, siquiera. Pero sí que tiene que llegar el entrenador o los padres y decirles algo, no sé qué le dirían. Pero me impactó, porque se puso a llorar.

¿Cómo haces frente a los insultos recibidos desde la grada? ¿Tratas de justificar tus decisiones de alguna manera visible para el público?

Es que a mí sinceramente me da igual. Realmente lo que piensas...más allá de que no me afecten...lo que realmente piensas es de decir, hostia, ¿esa persona no tiene nada mejor en su vida que hacer? Es la verdad, o sea yo cuando pienso en eso... me voy a poner hasta en la parte positiva, fíjate. Hostia, de puta madre, si esa gente viene aquí a desahogarse conmigo, pero si cuando llega a casa, si toda la ira que lleva contenida la suelta aquí conmigo...y llega a casa y es un osito de mimosín, hostia, cojonudo nano. Todo de puta madre, no hay violencia de género...o sea, yo encantado, que me insulten lo que quieran, o sea me parece cojonudo. Pero realmente el pensamiento que tengo es de decir, hostia, ¿qué necesidad tienes? Pero...O sea, ¿eso a ti te da de comer? ¿Te da de vivir? Eh... ¿Te cura enfermedades? Eh... ¿Si estás en el paro te va a alimentar que gane el equipo a o el equipo b por muy prestigio que tenga? Hostia tío, tu estado de ánimo afecta por lo que hacen 11 tíos contra otros 11 y estás aquí insultando cómo si te fuese la vida en ello...hostia. Por eso muchas veces, cada vez te...te deshumanizas...no que te deshumanizas del contacto con la gente, pero sí que te deshumanizas de decir, hostia tío...yo entiendo que te guste, que vayas allí a animar, pero que te lo tomes tan, tan, tanto a nivel personal, que te pongas como un energúmeno con la vena hinchada a insultar a un árbitro...hostia tío...yo pienso eso, pienso, tío... ¿no tienes nada mejor que hacer?

Además, recuerdo el caso concretamente de un partido en LLL, que yo iba de asistente en 2ª b...y...y fue una jugada, que no había pinganillos en aquel entonces y el balón lo sacan de una falta, toca...eh...toca la barrera, el árbitro estaba mirando si iba a gol y yo el fuera de juego y es clarísimo, o sea, tú ves el vídeo y es clarísimo, ¿vale? Que es saque de esquina, pero el árbitro ve que el balón no sufre casi desviación, una poquita tal, no lo veo bien, yo estoy en el saque de esquina...y marcamos meta. Minuto...me lo inventó, 25-30 de partido, ¿vale? por ahí, Acaba el partido...bueno, protestan mucho la decisión, porque para el campo había sido eh... obvia. Termina el partido...eh...hora y media después, hacemos el acta, nos duchamos, viene el informador, nos arreglamos...y salimos hacia el coche, que el coche está fuera del estadio. Pues desde la puerta del estadio hasta...hasta el coche, ¿vale? de repente se quedan unos aficionados una hora y media a que saliéramos para pedir explicaciones al árbitro de por qué había pitado saque de puerta y no córner. La respuesta del árbitro fue muy clara, un poco en relación a lo que te decía. La respuesta del árbitro fue: ¿no tenéis otra cosa que hacer para estar esperándome una hora y media para preguntarme por qué me he equivocado en un saque de meta? Y no hubo ninguna cosa más ni nada, ni intento de agresión ni nada. Y el delegado se metió de por medio, ya no hubo más conversación... vale vale, dejarlos. De decir, tío, es verdad, ¿no hay nada mejor que hacer en esta vida? Hostia, increíble, increíble.

-En algún momento quizá, sí. Sí, en algún momento quizá, sí. Piensa que al final eh...las tarjetas amarillas y las tarjetas rojas salen para dar publicidad de una sanción que tú ejecutas sobre un jugador. O sea, eso es hacerla pública a los que están interactuando del partido y a los que están fuera, que es el público. Entonces... ¿que son las únicas que recoge el reglamento para dar publicidad más allá de los 22 intervinientes? Sí.

¿Qué hay otras que no las dice el reglamento y que también las hacemos a veces? Pues sí, también. Pues el levántate, muchos gestos. Si es una mano y pitas una falta y no saben lo que has pitado puedes señalar la mano para dar publicidad y que la gente sepa lo que pitas.

¿Por qué crees que el público se comporta de esta manera?

Porque están locos. No... porque quieren conseguir un objetivo, tienen pertenencia de club, tienen sentido de pertenencia con un colectivo. Eso en psicología se estudia mucho... Somos seres sociales... y mucha gente lo que le gusta tener es sensación de pertenencia a algo. Y entonces la sensación de pertenencia da sensación de confianza, la confianza lleva a realizar acciones que no harías a nivel individual cuando te acompaña la masa, eh... que todo el mundo lllore en el momento, que todo el momento se alegre en el momento, que tu círculo cercano también esté alegre... entonces claro, el público se comporta de... mi objetivo es este sobre este otro.

¿Cómo reacciones ante los insultos que provienen de los jugadores? ¿Es tu reacción diferente en función de la gravedad de estos o de la edad de los jugadores?

No, porque insultan al rol. No, insultan al rol. Yo nunca les falto al respeto. Una cosa es que yo falte al respeto y la respuesta de ellos sea personal. Tienes que tomar una decisión, le expulsas y ya está.

Sí... bueno, claro, o sea realmente ahí es dónde está la línea roja, ¿no? De... ¿Qué es un insulto y qué es una falta de respeto? Hostia, pues... eh... insultar es... me cago en tu puta madre... no sé qué, algunas cosas podríamos tenerlas claras y otras cosas que dices ¿son un insulto o una falta de respeto? Eh... Vete de aquí tonto lava, pff, ¿es insulto o falta de respeto? Pues depende del partido de cómo esté de caliente o como te pille, pues a lo mejor lo tomas como insultos y lo expulsas o a lo mejor lo tomas como ofensa y lo amonestas. Ponte gafas, igual lo expulsas igual lo amonestas. Depende de cómo esté el partido. No sé, hay algunas cosas que están ahí, que dices, sí, sí, si no, todo lo contrario. No lo sabes, actúas disciplinariamente en ese momento y ya está. Otra cosa es que estuviera regulado... lo decía antes, sí que aplico el reglamento al 100 %, pero a veces hay interpretaciones. Si... insultos familiares, personales y tal estuviera regulado con expulsión, está clarísimo... si insultos en los cuales te digan que tienes alguna deficiencia física con respecto a algo son faltas de respeto... pero cuando tienes eso que no lo tienes, tienes que redimir, pues hostia, si el partido está muy caliente, llega dándote problemas 89 minutos el jugador, le pitas una jugada clarísima y te protesta y te dice no, no, lo que tenéis que hacer los dos es poneros gafas, que habéis venido aquí a fastidiarnos el partido. O sea, roja. Pero en otros casos, a lo mejor te dice otro, tío, ¿ya no estás fastidiando? Pues si es el minuto uno lo amonestas. Eso por ejemplo es interpretación.

¿Y a los recibidos por entrenadores?

Lo mismo... los entrenadores toman decisiones y... lo mismo.

¿Has temido alguna vez por tu integridad física?

Sí, en estos dos casos que te he comentado. Porque no sabes hasta qué punto va a llegar, a lo mejor tengo algún caso más por ahí, pero, pero bueno, no recuerdo. Sí que hay dos compañeros a los que han agredido. Cuando digo compañeros no me refiero a que haya gente en el colectivo que le hayan agredido, porque eso es evidente, se ve en los medios de comunicación. Cuando digo compañeros digo compañeros amigos que sí que sé que les han agredido. Y tengo relaciones de amistad con ellos, más allá de formar parte de un colectivo. Y... sí que les han agredido. Yo nunca he llegado a ese punto. Solo he temido por mi integridad en circunstancias así...

Te he preguntado mucho sobre agresiones, pero ¿Son muy habituales?

No son habituales, pero sí que son más notorias por las redes sociales y los medios de comunicación. No creo que las agresiones sean menores a las de hace 15 años o mayores. El problema es que ahora se hacen estudios sobre eso, informes de la policía sobre eso, hay medios de comunicación que con una cámara de móvil te lo sacan...O sea que ni más ni menos, simplemente le dan más notoriedad.

¿Todos los días que arbitras hay problemas?

No. Todos los días no hay problemas. Todos los días no.

¿No es más habitual una buena dinámica de interacción con los distintos agentes?

Yo te diría que el mayor porcentaje...eh...con buena cordialidad, mayor porcentaje. Lo que pasa es que claro...eh...esto es como un chiste que cuento muchas veces... ¿qué es lo que focaliza la atención de algo? Pues el acto de violencia, eso lo focaliza, los medios de comunicación, tal, no sé cuántos. Están en la reunión de la ONU y le dice Barack Obama a la Merkel, mira, vamos a ir a matar a 300.000 chinos, 300.000 libaneses y a un repartidor de Telepizza. Y la Merkel le dice, ¿y por qué al de Telepizza? El que te llama a focalizar es el repartidor de Telepizza, que no encaja ahí. Pero el cómputo global, no la hay. Es donde focalizan la atención.

5. Carácter educativo del fútbol base

Es habitual escuchar que el deporte es un medio perfecto para la promoción de valores como el respeto y el compañerismo. Como árbitro, ¿crees que el fútbol es educativo?

Sí que es educativo, pero...como no todos los que interactúan lo tienen claro, deja de serlo. O sea el deporte, quizás el 90 % de los entrenadores y el 90 % de las personas que forman un club, sí que sea educativo, no lo voy a negar. Todos quieren ganar, incluso en categorías pequeñas, todos quieren ganar, y cuando hay excepciones de este todo vale para ganar, salen en los medios de comunicación. Este tiró el balón fuera, este no sé qué, este no sé cuántos. ¿Sabes? Porque no es lo habitual, si fuera lo habitual no saldría, pero como no es habitual sale cuando es la excepción. ¿Qué sucede? Que realmente hay mucha gente que esos valores... no hacen por integrarse esos valores. Pero eso pasa desde el colegio hasta...muchas veces los padres son los peores aliados con sus hijos. O sea que... Entonces yo creo que muchas veces los que tienen que actuar son los padres, en muchos ámbitos, no se implican y se pierde el componente educativo. Se pierde por eso, porque al final un padre, primera que tiene protección por su hijo, segunda que quiere lo mejor para él, tercera, que en un deporte de contacto que no de violencia como es el fútbol, cuando se cae parece que lo haya hecho adrede y va a por él, y luego el otro es peor que mi hijo que mi hijo no es tan malo. Luego encima cuando el padre tenga 20 años y se ponga a recordar lo que hacía su hijo...él no va...o incluso cuando...cuando hable a la familia de su hijo, que siempre se nos llena la boca, no es lo mismo decir, hostia, mi hijo que bien se lo ha pasado, qué feliz ha sido en la temporada que jugó en benjamines, qué feliz fuiste, a... hostia, en la temporada de benjamines quedasteis segundos, hostia, en la temporada de benjamines quedasteis primeros, hostia, aquel título que ganamos, hostia, en cadetes os eliminaron en no sé qué fase, tal. Eso es... lo veo componente competitivo, al final es una competición, pero el componente educativo ahí se pierde, porque no te importa si ha sido feliz, si no ha sido feliz, si se lo ha pasado bien. Sí, eso es en el momento, ¿te lo has pasado bien? Sí, tal...pero ya está. No...yo me acordé de que quedé segundo en esa categoría. Pero bueno...

¿Cuál es para ti la función educativa del árbitro? ¿Te lo han enseñado en tu formación? ¿Qué cosas son clave para ti?

El problema es que ya te digo, la función educativa solo la puedes hacer durante...durante 40 minutos en un partido de fútbol base o 80 durante un partido de cadetes ante, ante gente que para ti y para ellos es desconocida, tienes una figura de árbitro. ¿Los chiquillos con quién tienen confianza, los chiquillos de fútbol base? Pues la tienen con su entrenador que entrenan 3 horas a la semana y cada fin de semana le ven. Yo cada fin de semana estoy con un chiquillo diferente. ¿Qué puedes hacer a nivel educativo de ellos? Pues atarles la bota, ayudarles, eh...levantarlos del suelo, decirles que eso no se haga, que tengan cuidado con aquello, corregirlos al hacer el saque de banda mal, qué es un indirecto, no pueden chutar directamente, a este nivel, pero es un nivel de conocer un poco más las reglas. Pero a nivel del comportamiento suyo, puedes hacer algo en determinadas circunstancias, de oye, ves (sic.) a pedirle perdón, tal, pero cómo te lo diría yo. Tú, por ejemplo, lo que pasa que cuando eres un niño eres más influenciable, eso es cierto, pero, el mensaje que siempre se da de los padres a los niños es no hagas casos a desconocidos. Hostia, es que el árbitro es el único desconocido de ahí, el padre del amigo de Antonio es el padre de mi amigo Antonio, y aunque sea la peor persona del mundo es el padre de mi amigo Antonio y es un conocido. Entonces a ese le podré hacer caso porque mi madre lo conoce, porque le ve y porque es el padre de Antonio...pero al árbitro, que no sabe ni cómo se llama su padre, que no sabe cómo se llama su madre, que no tiene relación la familia, no conoce al padre de Antonio, llega allí, no nos conoce nada más que la figura, no saben si eres José, Petito o Antonio, no saben nada, cada fin de semana tienes uno distinto, hostia, que no te fíes de desconocidos y llega ahí el árbitro y dice, no, tú fíate de mí porque...buf. No tenemos integración, y como no tenemos integración, salen chispas. ¿Chispas qué es? Pues que es difícil que eduques en 80'. Todo eso está claro y en el comité nos lo dicen, que pues sí, que apoyemos por eso, la educación, la educación en valores y todo lo que tú quieras, pero, buf, no hagas caso a desconocidos y estás 40 minutos con una persona ahí, de negro. Es que, ¿qué vas a hacer? Lo que puedes. Pero eres el que menos parte puede hacer

¿Cómo crees que educas cuando arbitras?

Dicho arriba

¿Qué cosas haces o dices para ello?

Dicho arriba

¿Alguna vez has escuchado o presenciado algún acto que incitase directamente a los niños a la violencia? ¿Qué pasó?

Sí, sí, porque hay muchas formas de incitar. Incitar no es ves (sic.) y agrede a...o tal. Pero incitar de padres de decirle a un chiquillo que se ha quedado tendido en el suelo, se ha hecho daño en una jugada y el padre recordarle que el que le ha habido hecho la falta era el 3, para que cuando se dé la siguiente ocasión sea el tres el que te la ha hecho. No te olvides, ya te lo miro yo, que es el 3 el que te la ha hecho. O... estar en un partido de infantiles y que los padres en la grada se agredan, o que están en un partido de infantiles y que un padre le dé instrucciones a un hijo, no de agredirle o no de hacer algo, pero sí de decirle, oye que podéis con ellos, que son mu malos, que no valen, no valen pa na. Hostia, yo entiendo que los otros padres se pueden sentir ofendidos...que el portero es malísimo, tírale por arriba, ¿no ves cómo canta? Hostia, pues eso, si no sabe gestionarlo el padre, no sabe afrontarlo, ¿qué es lo más probable? Que le conteste al otro padre... ¿qué sucede? ¿Que eso es incitar a la violencia o no? Para mí, intentar humillar y

ofender a otra persona sabes que es incitar a que la otra persona te pueda responder y generar un momento de conflicto. ¿Ese momento de conflicto llevará a violencia o no la llevará? Hostia, no lo sé, pero llega un momento de conflicto, y depende de cómo se solucione lleva o no lleva a la violencia. Pero está en conflicto, eso pues claro, pues cuando llega, llegan esos momentos.