

---

# **Universidad de Valladolid**

**CAMPUS DE SEGOVIA MARÍA ZAMBRANO**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA**

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.  
EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL,  
ECONOMÍA Y EMPRESA.**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER:**

**ANÁLISIS DEL VALOR EDUCATIVO DEL PROGRAMA INTEGRAL  
DE DEPORTE ESCOLAR DEL MUNICIPIO DE SEGOVIA**

Presentado por:

**Félix Enrique Lobo de Diego**

Dirigido por:

**Dr. D. Darío Pérez Brunicardi**

**Dr. D. Andrés Palacios Picos**

Segovia, 2017



En este Trabajo Fin de Máster se ha empleado el género no marcado para referirse indistintamente a niños y niñas, padres y madres, etc. Esta decisión ha sido tomada con el objetivo de simplificar la lectura del texto, sin pretender con ello emplear un lenguaje discriminatorio o sexista.



*“Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto, y pensar lo que nadie más ha pensado”.*

*Albert Szent-Györgyi*



# AGRADECIMIENTOS

Este Trabajo de Fin de Máster es el resultado de un proceso de aprendizaje y enriquecimiento personal y profesional.

En primer lugar, aunque sé que no hay palabras suficientes para expresar mi gratitud, me gustaría agradecer a mis tutores D. Darío Pérez Brunicardi y D. Andrés Palacios Picos sus ánimos, asesoramiento, implicación, paciencia, y apoyo a lo largo de la realización de este trabajo. Sin ellos esta investigación no habría llegado a buen puerto.

También me gustaría agradecer a todos aquellos profesores (Juan Carlos Manrique, Roberto Monjas, Víctor López, Luis Torrego) que han contribuido y participado en este estudio, a los dos coordinadores del programa por su amabilidad y ayuda en todo momento, a los monitores, familiares y niños y niñas que han participado en este estudio. Sin vosotros esta investigación carecería de sentido.

Del mismo modo, me gustaría dar las gracias a todos los profesores del Máster por compartir sus conocimientos y experiencia, por ayudarnos a iniciarnos en el mundo de la investigación.

Asimismo, me gustaría reconocer mi gratitud hacia aquellas personas que han participado de manera directa o indirecta en el proceso investigativo, así como aquellos que se han interesado por la investigación y no han sido mencionados.





# ÍNDICE

<b>Capítulo I: Introducción .....</b>	<b>1</b>
1.1. Objeto de estudio .....	2
1.2. Objetivos.....	2
1.3. Justificación del tema elegido.....	2
<b>Capítulo II: Marco teórico.....</b>	<b>5</b>
2.1. El Deporte Escolar. Delimitación conceptual.....	5
2.2. El valor educativo del deporte .....	8
2.2.1. ¿Qué es el valor educativo? .....	8
2.2.2. ¿Tiene el deporte un valor educativo?.....	13
2.2.3. ¿Cómo justificar el valor educativo del deporte? .....	15
2.3. Modelos de iniciación deportiva .....	16
2.3.1. El modelo comprensivo .....	17
2.3.2. El modelo de Educación deportiva (Sport Education) .....	20
2.3.3. El modelo de Aprendizaje Cooperativo (Cooperative Learning).....	22
2.3.4. El modelo Games Sense .....	25
2.3.5. El Modelo Integrado Técnico-Táctico (MIT-T).....	26
2.4. El PIDEMSG .....	27
2.4.1. Objetivos del PIDEMSG .....	30
2.4.2. Características del PIDEMSG .....	30
2.4.2.1. Organización.....	31
2.4.3. El monitor deportivo, elemento clave en la formación del escolar .....	33
2.5. Estado de la cuestión .....	34
<b>Capítulo III: Metodología de la investigación.....</b>	<b>39</b>
3.1. Definición del problema a investigar.....	39
3.1.1. Preguntas e hipótesis de investigación .....	40

3.2. Aspectos metodológicos de partida .....	41
3.2.1 Estrategia metodológica: Evaluación de programas.....	44
3.3. Población objeto de estudio y contexto de la investigación .....	46
3.3.1. Población o universo de estudio .....	46
3.3.2. Acceso al campo .....	47
3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	48
3.4.1. El cuestionario estandarizado y estructurado (la encuesta).....	48
3.4.2. Entrevista .....	52
3.5. Procedimientos de análisis de la información .....	56
3.5.1. Análisis de los cuestionarios de evaluación anual.....	56
3.5.2. Análisis de las entrevistas.....	57
3.6. Cuestiones ético-metodológicas .....	59
3.7. Criterios de rigor científico.....	59
3.8. Proceso de investigación y fases llevadas a cabo .....	63
<b>Capítulo IV: Resultados.....</b>	<b>64</b>
4.1. Satisfacción con el programa.....	64
4.2. Valor educativo del PIDEMSG .....	65
<b>Capítulo V: Discusión.....</b>	<b>87</b>
5.1. Satisfacción con el programa.....	87
5.2. El valor educativo.....	88
<b>Capítulo VI: Conclusiones .....</b>	<b>90</b>
<b>Capítulo VII: Limitaciones y futuras líneas de investigación .....</b>	<b>92</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>93</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elementos comunes en todas las definiciones de deporte. Tomado de Ruiz-Omeñaca, (2012). .....	7
Figura 2. Distintas versiones de la calidad educativa. Tomado de Moya (2004), p.84..	10
Figura 3. Clasificación de los juegos deportivos. Tomado de Méndez-Giménez (2011), p.23 .....	18
Figura 4. Modelo simplificado de Griffin, Mitchel y Oslin. Tomado de Méndez-Giménez (2011), p.37 .....	18
Figura 5. Evolución histórica del PIDEMSG. Tomado de Jiménez (2016), p.47 .....	29
Figura 6. Ejemplo de secuenciación para la etapa de Educación Primaria. Tomado de Jiménez (2016), p.49 .....	32
Figura 7. Muestra de participantes en los cuestionarios .....	46
Figura 8. Ejemplo de preguntas y dilemas realizados en las entrevistas .....	57
Figura 9. Cronograma seguido en el proceso investigativo.....	63
Figura 10. Medias obtenidas en la valoración global del PIDEMSG.....	64
Figura 11. Medias obtenidas ganar es más importante que aprender y ser mejor jugador. ....	65
Figura 12. Diagramas de barras de los distintos agentes para ganar es más importante que aprender y ser mejor jugador .....	68
Figura 13. Medias obtenidas para la percepción del esfuerzo por mejorar personalmente, en el deporte.....	69
Figura 14. Diagramas de cajas para la percepción del esfuerzo por mejorar personalmente, en el deporte.....	72
Figura 15. Medias obtenidas para la percepción de los aprendizajes .....	74
Figura 16. Diagramas de cajas para la percepción de aprendizajes.....	78
Figura 17. Medias obtenidas para la percepción de que el deporte ayuda en aquello que hay más dificultades. ....	79
Figura 18. Diagramas de cajas para la percepción de que el deporte ayuda en aquello que hay más dificultades. ....	82
Figura 19. Medias obtenidas para la percepción de que los monitores ayudan a mejorar personalmente, además de enseñar deporte.....	83
Figura 20. Diagrama de cajas para la percepción de que los monitores ayudan a mejorar personalmente, además de enseñar deporte.....	86

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Evolución histórica del concepto de Calidad. Tomado de Méndez, 2007, p.157 9	
Tabla 2 Organización del PIDEMSG según edades. Ampliado a partir de Martínez-Scott, Pérez-Brunicardi y López-Pastor (2012).....	31
Tabla 3 Comparación entre investigación cuantitativa y cualitativa. Elaboración propia a partir de Corbetta (2003), Albert (2009) y Ruiz-Olabuénaga (2012).....	42
Tabla 4 Aspectos de estudio de casos en esta investigación .....	44
Tabla 5 Distribución de los participantes .....	47
Tabla 6 Ventajas e inconvenientes del uso de cuestionarios. Tomado de Cea (2001), p.243 .....	49
Tabla 7 Personas entrevistadas .....	55
Tabla 8 Codificación utilizada en las entrevistas .....	56
Tabla 9 Categorías y subcategorías para el análisis de la información .....	58
Tabla 10 Criterios de rigor científico para la metodología cuantitativa y cualitativa. Tomado de Guba (1989), p.153.....	60
Tabla 11 Estadísticos descriptivos para la satisfacción con el programa.....	65
Tabla 12 Estadísticos descriptivos para ganar es más importante que aprender y ser mejor jugador.....	66
Tabla 13 Resultados obtenidos en la prueba ANOVA para ganar es más importante que aprender. ....	67
Tabla 14 Estadísticos descriptivos para la percepción del esfuerzo por mejorar personalmente, en el deporte. ....	70
Tabla 15 Resultados obtenidos en la prueba ANOVA para la percepción del esfuerzo por mejorar personalmente, en el deporte.....	73
Tabla 16 Estadísticos descriptivos para la percepción de aprendizajes.....	74
Tabla 17 Resultados de ANOVA para la percepción de aprendizajes. ....	78
Tabla 18 Estadísticos descriptivos para la percepción de que el deporte ayuda en aquello que hay más dificultades.80	
Tabla 19 Resultados de ANOVA para la percepción de que el deporte ayuda en aquello que hay más dificultades.....	83
Tabla 20 Estadísticos descriptivos para la percepción de que los monitores ayudan a mejorar personalmente, además de enseñar deporte. ....	84

Tabla 21 Resultados de ANOVA para la percepción de que los monitores ayudan a mejorar personalmente, además de enseñar deporte. .... 85

## **ÍNDICE DE ANEXOS (incluidos en CD adjunto)**

ANEXO I: Cuestionarios

ANEXO II: Guiones de las entrevistas

ANEXO III: Transcripciones de las entrevistas

ANEXO IV: Extracto de categorización

## **PRINCIPALES ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS**

AC	Aprendizaje Cooperativo
DE	Deporte Escolar
ED	Educación Deportiva
EF	Educación Física
IMD	Instituto Municipal de Deportes de Segovia
MIT-T	Modelo Integrado Técnico-Táctico
PIDEMSG	Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia
TGfU	Teaching Games for Understanding
UVa	Universidad de Valladolid

## Resumen

El objetivo principal de esta investigación es analizar el valor educativo del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia. Para ello se ha utilizado un enfoque mixto. Los instrumentos que se han utilizado son: cuestionario estructurado y entrevista. En los cuestionarios la muestra ha sido intencional y está formada por 715 participantes, entre escolares, profesores de Educación Física y padres y madres de estudiantes; mientras que la muestra de las entrevistas también es intencional y compuesta por 54 sujetos, entre escolares, monitores, familiares y coordinadores. Como resultado principal, se observa que los aprendizajes, valores positivos, hábitos de salud que son transmitidos contribuyen al desarrollo completo de la persona. La investigación permite concluir que el Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia tiene un valor educativo que ayuda en la formación integral de los escolares que se apuntan a él.

**Palabras clave:** Valor educativo, deporte escolar, PIDEMSG, formación integral, actitudes hacia la práctica deportiva.

## Abstract

The main purpose of this research is to analyse the educational value of the Integral Sports Program in the municipality of Segovia. In order to do this, a mixed method has been carried out which has used questionnaires and interviews to collect information. In the questionnaires, the sample was intentional and composed of 715 students, Physical Education teachers, and the parents of kids who participate in the program, while in the interviews, the sample has been composed of 54 students, parents, monitors and coordinators. As a result, we found that learning, positive values and health habits that are transmitted from the sport program, contribute to the person's complete development. The research allows to conclude that the Integral Sports Program in the municipality of Segovia has an educational value that helps in the kids' integral formation.

**Keywords:** Educational value, school sport, PIDEMSG, integral formation, attitudes towards sports practice.

# CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

El deporte se alza en la sociedad actual como una de las manifestaciones de mayor trascendencia. Uno de los ámbitos en los que mayor repercusión tiene es el contexto escolar. En este espacio la práctica de actividad física no se limita sólo a la dimensión motriz, sino que también están presentes la dimensión cognitiva, social, o afectiva, entre otras. En este sentido, el deporte, utilizado de manera adecuada y desde una perspectiva educativa, constituye una magnífica herramienta para la formación y desarrollo integral de las personas.

El presente estudio tiene como finalidad analizar el valor educativo del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG en adelante), un programa deportivo que se caracteriza por estar orientado a un discurso participativo, en cuyas finalidades está la formación integral y desarrollo completo de las personas.

Este trabajo *Análisis del valor educativo del Programa Integral del Municipio de Segovia* está dividido en siete capítulos. En las siguientes líneas vamos a exponer lo que va a encontrar el lector en cada uno de ellos. En el primer capítulo se encuentra nuestro objeto de estudio, los objetivos que queremos alcanzar y la justificación de la temática planteada.

El segundo capítulo contiene la fundamentación teórica, en la que tratamos el concepto de calidad educativa, deporte, y deporte escolar. Realizamos una revisión de los modelos de iniciación deportiva, y terminamos exponiendo el PIDEMSG.

En el tercer capítulo abordamos el tipo de metodología que ha sido utilizada, los instrumentos y técnicas de recogida y obtención de información, los procedimientos de análisis, así como las cuestiones ético-metodológicas y los criterios de rigor científico.

El cuarto capítulo incluye los resultados obtenidos en el proceso investigativo, mientras que en el capítulo cinco realizamos la discusión, contrastando los resultados obtenidos con estudios similares.

El sexto capítulo coincide con las conclusiones a las que hemos llegado tras el análisis de la información. Por su parte, en el capítulo séptimo, se exponen las limitaciones que hemos tenido en este estudio, así como algunas futuras líneas de investigación.

Esperamos que este estudio ayude a crear un mayor interés sobre el valor educativo del deporte escolar usado como herramienta pedagógica al servicio de la formación integral y desarrollo completo de las personas, así como completar la información del proyecto estudiado. No obstante, es conveniente aclarar al lector que en este trabajo no se ha pretendido realizar un estudio exhaustivo de la temática planteada, que por cuestiones de tiempo y espacio es inviable e inabordable.

## **1.1. OBJETO DE ESTUDIO**

El objeto de estudio de esta investigación es el análisis del valor educativo de los entrenamientos y encuentros del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia a partir de las aportaciones, opiniones y puntos de vista de los distintos agentes implicados en él.

Este objeto de estudio continua la línea de investigación desarrollada en el curso 2015/16, en la que estudiamos el análisis del valor educativo de los encuentros del PIDEMSG. Para ello realizamos entrevistas en profundidad a 10 escolares de primaria que asistían a los encuentros de los viernes, 10 entrevistas a estudiantes de secundaria que también asistían a los encuentros, y 8 entrevistas a padres y madres de alumnos de infantil cuyos hijos e hijas asistían poca o ninguna vez a los encuentros de los viernes.

## **1.2. OBJETIVOS**

El objetivo general de esta investigación es el siguiente.

- Analizar el valor educativo de los entrenamientos y los encuentros del PIDEMSG y su contribución al desarrollo personal de los escolares.

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos.

- Realizar una evaluación anual del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia que permita detectar sus puntos fuertes y débiles, y poder así realizar propuestas de mejora para el curso escolar 2017/18.
- Comprender y analizar los efectos de los aprendizajes, hábitos de salud, valores positivos que son transmitidos a través del deporte escolar, y en concreto de este programa deportivo, en los escolares.

## **1.3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

La elección de la temática escogida obedece a varios motivos, en base a mi trayectoria académica y profesional. Como docente de Educación Física soy consciente de la importancia que tiene la formación integral y completa de las personas, y estoy convencido de que el deporte también puede poner su granito de arena en la vida de cada una de las personas que pasan por las instituciones educativas.



Por otra parte, mi relación y colaboración con el PIDEMSG ha sido determinante en la elección de este tema. He tenido la oportunidad de colaborar en dicho programa desde el curso 2015/16, dándome la posibilidad de investigar en el valor educativo del programa, un foco de estudio del que apenas se ha investigado y que resulta de especial interés debido a los fines formativos que persigue este programa de deporte escolar. Frente a este escenario, he consolidado mi interés por la investigación educativa.

De esta forma, he podido asociar mi Trabajo de Fin de Máster a un Proyecto I+D+i, explorar y profundizar en un tema de interés al mismo tiempo que he ido aprendiendo a recoger información, analizarla y evaluarla desde una perspectiva crítica. Todo ello con el fin de contribuir a que el deporte escolar del municipio de Segovia sea de calidad y todos puedan disfrutar y beneficiarse de él.

La realización de este Trabajo de Fin de Máster está vinculada con determinadas competencias como son:

- G1. Que los estudiantes conozcan y sean capaces de aplicar los conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación social y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos relacionados con su área de estudio o multidisciplinares.
- G2. Que los estudiantes sean capaces de integrar sus conocimientos relativos a la metodología de investigación apropiada para poder abordar un diagnóstico, intervención y/o evaluación en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos sociales multidisciplinares o relacionados con su área de estudio.
- G4. Que los estudiantes sean capaces de comunicar y presentar - oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades.
- G5. Que los estudiantes movilicen habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.
- G6. Que los estudiantes adopten -en todos los aspectos relacionados con la formación en la investigación social- actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como una actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática.

También se relaciona con algunas competencias específicas.

E2. Ser capaz de definir y delimitar los problemas de investigación de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación.

E4. Ser capaz de diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales.

E7. Conocer y ser capaz de utilizar herramientas informáticas para la búsqueda, el análisis y procesamiento de datos de la investigación en Ciencias Sociales.

E11. Ser capaz de interpretar adecuadamente y realizar un análisis crítico de los resultados obtenidos en el proceso de investigación.

E12. Ser capaz de organizar teórica y metodológicamente el proceso de investigación sobre un objeto de estudio propio del ámbito de las áreas de conocimiento implicadas.

# CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se va a abordar la fundamentación teórica que da significado a nuestro trabajo de investigación. En él veremos los conceptos de valor educativo, deporte y deporte escolar, explicaremos algunos modelos de iniciación deportiva, y expondremos información sobre el PIDEMSG.

## 2.1. EL DEPORTE ESCOLAR. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

En la sociedad contemporánea, y de manera más intensa en nuestro contexto occidental, el deporte se constituye como una manifestación social de gran trascendencia. Es un fenómeno social que tiene una gran incidencia en los colectivos y en las vidas de las personas, habiéndose convertido en uno de los elementos más influyentes y decisivos de la cultura popular. Uno de los ámbitos en los que mayor repercusión tiene el desarrollo del deporte es, sin duda alguna, el deporte que se realiza en la etapa escolar. En estas edades tiene lugar el desarrollo de las diferentes capacidades motrices, sociales, afectivas o psicológicas, influyendo por consiguiente en el desarrollo integral y completo de los educandos.

Pero cuando hablamos de deporte, no debemos olvidar que existen diferentes manifestaciones del mismo (Hernández-Moreno, 1994; Blázquez, 1999; Fraile, 2004; Álamo, 2007): deporte competición, deporte de alto nivel o deporte espectáculo; deporte de carácter recreativo, deporte popular, deporte para todos; deporte educativo. Nosotros nos vamos a centrar en el deporte educativo por ser ésta la manifestación deportiva que abarca nuestra investigación.

Antes de dar una definición del término tratado, es conveniente revisar la literatura y ver qué entienden los autores por deporte, pues es un término que no ha alcanzado el consenso entre los expertos y cada uno lo ve desde un punto de vista diferente.

En relación al carácter polisémico de la palabra deporte, González-Pascual (2012) señaló que

Hoy en día hablar de deporte es hablar de un término polisémico, multidimensional e imbricado con diferentes ámbitos de la vida social y cultural (salud, educación, política, etc.) y que abarca no solo a todas las dimensiones de una persona: física o motor, psicológica, afectivo-cognitiva, social-cultural-moral y conductual, sino a personas de todas las edades, posición social, sexo, condición física, y con diferentes concepciones: recreación, educación, competición, con diferentes grados de flexibilidad en su estructura. (p.7)

Hernández-Moreno (1994) expone que “el deporte se define como una situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada”. (p.15).

Castejón-Oliva (2001) entiende el deporte como la

actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro/ s, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra otro/ s tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo. (p.17)

Parlebás (2001) indica que el deporte es un “conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas” (p. 105).

Por su parte Fraile (2004), define el deporte como “[...] una actividad organizada y regida por unas reglas que se desarrollan dentro del marco de una sociedad, en este caso competitiva.” (p.5).

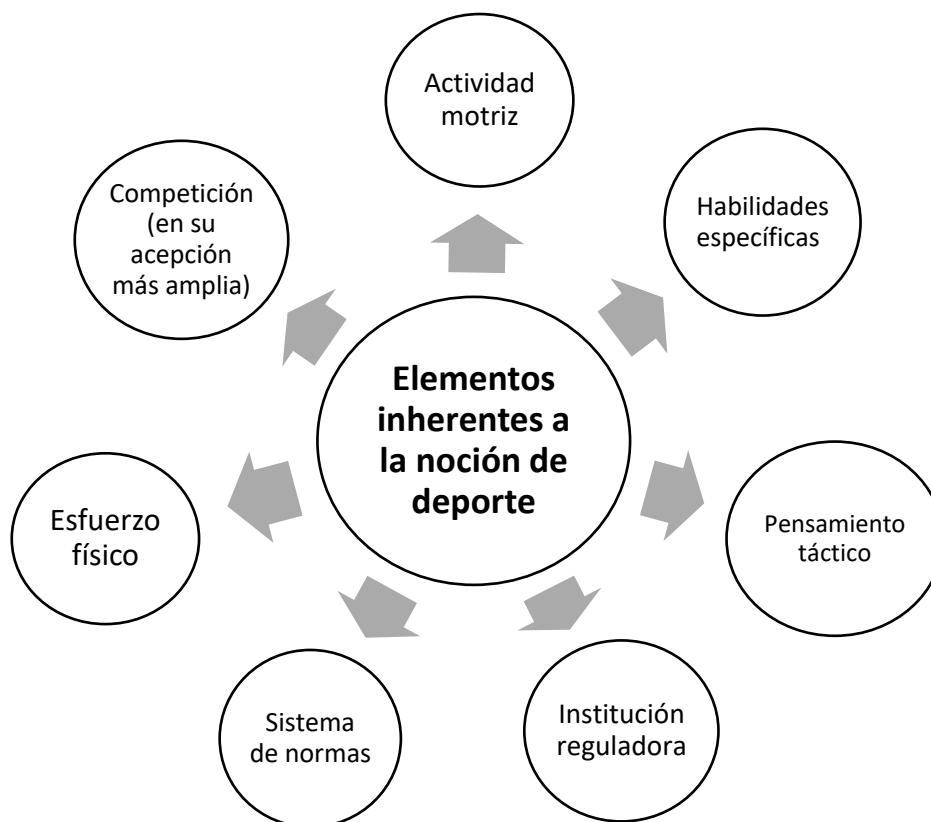
Una definición más reciente la encontramos en Ruiz-Omeñaca (2012), quien considera el deporte como:

Todo tipo de actividad motriz institucionalizada, estructurada, organizada, codificada en forma de competición, con metas bien definidas y regidas por reglas específicas, donde se destacan el esfuerzo intenso, el uso de destrezas técnicas relativamente complejas, la puesta en juego del pensamiento táctico y la aplicación de estrategias, con el fin de alcanzar un rendimiento exitoso mediante la demostración de aptitudes, la superación de adversario(s) en competición o el enfrentamiento a los elementos no humanos de la situación (p. 24).

A partir de las definiciones de deporte dadas por los expertos, Monjas-Aguado (2008) hizo un esfuerzo por agrupar los rasgos que identifican al deporte:

- Hay una situación motriz.
- Carácter lúdico.
- Existencia de competición (deseo de superación, progreso, vencer al rival, etc.).
- Reglas y normas que definen las características y desarrollo de la actividad.
- Institucionalización.

A estas características, Ruiz-Omeñaca (2012) añadió el desarrollo de habilidades específicas, esfuerzo físico y pensamiento táctico como se puede observar en la figura 1.



*Figura 1.* Elementos comunes en todas las definiciones de deporte. Tomado de Ruiz-Omeñaca, (2012).

Una vez que hemos visto el carácter polisémico de la palabra deporte, así como los elementos que suelen aparecer para definirlo, vamos a continuar con la delimitación conceptual de deporte escolar (DE en adelante). Ésta también tiene gran controversia, dado que no existe una definición universal ni consenso de los expertos para definir este término.

Blázquez (1999) concibe el DE como la práctica de actividad física y deporte que tiene lugar tanto en horario lectivo como no lectivo, siendo un complemento al área de Educación Física en el horario no lectivo.

Velázquez (2004), sostiene que el DE es la “[...] práctica deportiva que realizan los alumnos y alumnas al amparo de la institución escolar. Por ello mismo, y por coherencia con la naturaleza y finalidad de toda institución escolar, aun cuando tal práctica deportiva tenga fuera del horario lectivo, debe formar parte del proyecto educativo de la escuela [...]” (p. 185).

La definición que mejor define lo que debería ser el DE es la desarrollada por Pérez-Brunicardi (2011), entendiéndolo como el

Conjunto de actividades físicas y deportivas organizadas con la finalidad de favorecer la práctica deportiva estructurada de los escolares, con carácter voluntario, extralectivo y no formal, vinculado al centro escolar al que pertenecen sus participantes, y de forma complementaria y coordinada con los fines de la educación formal [...] (p. 23)

Aunque los autores sostienen que el DE tiene que estar bajo el amparo de la institución educativa, el deporte no es educativo *per se*, y para que tenga una orientación formativa depende de factores como el contexto y ambiente, las orientaciones y planteamientos metodológicos, entre otros (Mencos, 2014).

Se pone así de manifiesto que para que el DE sea educativo necesita un contexto en el que el deporte se preocupe por educar todas las dimensiones de la persona (físico, social, afectiva, etc.), contribuyendo así a la formación integral y desarrollo completo de la persona; facilitando la integración y participación activa de todos los escolares sin dar importancia al resultado, y que actúe como complemento del área de Educación Física (González-Pascual, Manrique-Arribas y López-Pástor, 2012; Mencos, 2014).

## **2.2. EL VALOR EDUCATIVO DEL DEPORTE**

### **2.2.1. ¿Qué es el valor educativo?**

Es indiscutible que cualquier actividad, sesión, programa que persiga un fin educativo es asignado un valor educativo en sí mismo que muy pocas veces es corroborado. Una actividad deportiva con niños y niñas, pese a implicar de forma implícita al hecho educativo de transmisión de valores, aprendizajes, socialización, etc., no tiene por qué tener una finalidad educativa.

Esta puede ser de rendimiento, detección de talentos, proceso previo a la tecnificación; o enfocada principalmente a la competición, independientemente del nivel de ésta. En este sentido, el valor educativo de una actividad físico-deportiva, además de poder tenerlo inherente o no, ha de ser pretendido por quienes lo desarrollan, para así controlar los resultados de las acciones educativas y esperar que éstas sean de calidad.

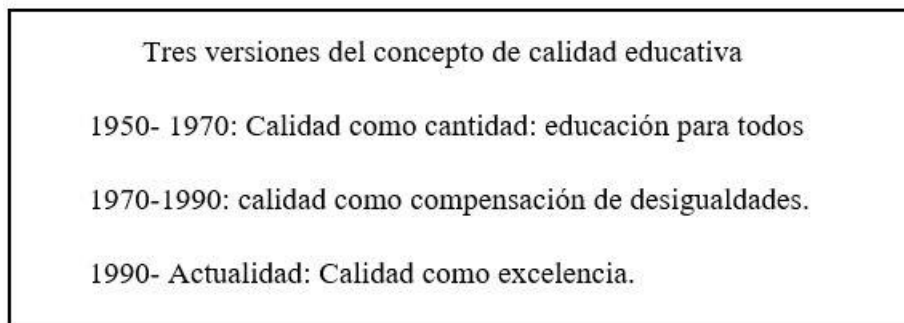
Llegados a este punto, debemos aclarar que por valor educativo nos estamos refiriendo a calidad educativa, en este caso la calidad educativa de un programa con intereses formativos. Por ello, es preciso tener que abordar en este apartado el término de calidad y entenderlo desde la perspectiva educativa, para así no inducir a error al lector.

En la literatura encontramos que es un concepto con multitud de significados, tanto dentro como fuera del mundo educativo. Esto es debido a que es un término muy ligado al desarrollo del trabajo, la empresa y los avances tecnológicos; el cual ha ido evolucionando al compás de estos (Méndez-García, 2007) como se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1  
*Evolución histórica del concepto de Calidad. Tomado de Méndez, 2007, p.157*

<b>Etapa</b>	<b>Concepto de calidad</b>
Artesanal	Hacer las cosas bien independientemente del coste o esfuerzo necesario para ello.
Revolución Industrial	Hacer muchas cosas no importando que sean de calidad (se identifica calidad con producción).
Segunda Guerra Mundial	Asegurarla eficacia del armamento sin importar el costo, con la mayor y más rápida producción (Eficacia + Plazo = Calidad).
Posguerra (Japón)	Hacer las cosas bien a la primera.
Posguerra (Resto del mundo)	Producir, cuanto más mejor.
Control de Calidad	Técnicas de inspección en Producción para evitar la salida de bienes defectuosos.
Aseguramiento de la Calidad	Sistemas y Procedimientos de la organización para evitar que se produzcan bienes defectuosos.
Calidad Total	Teoría de la administración empresarial centrada en la permanente satisfacción de las expectativas del cliente.

Ahora bien, en el plano educativo, la preocupación por la calidad emerge en la década de los noventa (Duck y Navarte, 2008); hasta ese momento encontramos que la idea de calidad educativa ha ido variando desde la segunda mitad del Siglo XX, debido a los constantes cambios en el contexto social, político, económico y cultural (Moya, 2004). En este periodo las versiones que hay de calidad están ligadas al control de calidad, aseguramiento de la Calidad, y Calidad Total.



*Figura 2.* Distintas versiones de la calidad educativa. Tomado de Moya (2004), p.84

Los factores que influyeron en la preocupación por la calidad de la Educación fueron:

- Culmina la extensión de la educación a todos los sectores sociales en los países más desarrollados y por ello los esfuerzos se orientaron a la mejora del sistema.
- Las mayores demandas a la educación conducen a una mayor preocupación por su funcionamiento.
- La internacionalización de la economía y competencia entre países resalta la importancia de la formación como factor de desarrollo y progreso.
- Las dificultades económicas conducen a asociar calidad con mejor gestión de los recursos.
- Las evaluaciones y comparaciones internacionales, centradas en resultados académicos, incrementan la preocupación de la opinión pública en los países con resultados bajo la media.
- La evidencia del abandono escolar, problemas de minorías étnicas y culturales, pobres resultados educativos de los alumnos provenientes de sectores desfavorecidos, lleva a reclamar una mayor calidad educativa para la solución de los problemas. (Marchesí y Martín, 1998, citado en Duk y Navarte, 2008, pp.140-141)

La calidad de la Educación ha creado una presión constante sobre los sistemas de evaluación de la calidad de los sistemas educativos (Estudio PISA por ejemplo), con el fin de obtener “información relevante sobre el funcionamiento de los sistemas educativos y desencadenar procesos de cambio y mejora profundos” (Ávila-Gómez, 2016, p.51). Este interés por mejorar la calidad educativa -tanto a nivel nacional como internacional- ha hecho que sea el principal foco de las políticas educativas, las cuales no están exentas de la discusión social (Núñez, 2013), como es por ejemplo el caso de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.



Dar una definición de calidad educativa no es tarea sencilla dada la complejidad polisémica de esta palabra. Ante esto, Santos-Guerra (1999, citado en Núñez, 2013, pp.19-20) afirma que, para poder dotar de significado a calidad, hay que tener en cuenta sus dimensiones intrínsecas y extrínsecas.

En cuanto a las dimensiones intrínsecas, podemos encontrar contrariedades en torno a los siguientes elementos:

- Simplificación abusiva: Esto implica identificar el éxito con el rendimiento académico y comprobar ese rendimiento a través de pruebas que no dan importancia a la comprensión, el análisis, la creación, etc.
- Confusión: Identificar calidad con alguna de sus condiciones (buenas instalaciones y recursos, baja ratio de alumnos).
- Distorsión: Dejar elementos sustanciales como la ética de los procesos educativos, fuera de la calidad educativa.
- Tecnificación de las evaluaciones de la calidad: No hace falta un número o medida cuantitativa para que haya rigor.

Por su parte, dentro de las dimensiones extrínsecas pueden aparecer problemas en relación a:

- Comparación entre personas, experiencias y centros educativos.
- Manipulación de los datos: no solamente porque perjudica a unos, que suelen ser los que más desigualdades sufren, sino porque beneficia descaradamente a otros.
- Perversión de los mecanismos de análisis y clasificar en buenos y malos los centros educativos.

En esta misma línea, Escudero (2003) sostiene que la clave para definir el término de calidad educativa radica en “qué tipo de educación queremos y a quién ha de proveerse [ese] modelo de sociedad y ciudadanía que se quiere construir” (p.21).

Peralta (2008) define la calidad educativa como

[...] un conjunto de propiedades distintivas, dinámicas y relevantes de la educación que se reconstruyen histórica y socialmente, las que permiten valorar y normar lo deseado, tanto en lo general de la propuesta educativa, como en lo específico al operacionalizarse en ciertos criterios orientadores. Al ser construidas, desde una visión postmoderna, con participación relevante de los diferentes actores involucrados, asumiendo los contextos diversos, adquieren una dimensión de sentidos compartidos, y de mayor particularidad y flexibilidad. Ello permite, al ser contrastadas con otras experiencias, analizar ciertos aspectos comunes para toda propuesta educativa, pero también incluir los propios. (p.114)

Palma (2008, citado en Núñez, 2013, p.25) asegura que

La calidad no está relacionada solamente con los aspectos cuantitativos o con los procesos didácticos particulares entre alumnos y profesores, con que el funcionamiento colectivo, la participación de la comunidad educativa, el grado de satisfacción por los logros, el desarrollo profesional y expectativas de los docentes, la mirada del centro como sistema abierto que recibe e influencia su entorno. Todo ello desempeña un papel de suma importancia en el concepto de “calidad”.

Por su parte, Murillo y Román (2010) exponen que la calidad educativa debe entenderse como aquella que fomenta el desarrollo integral y completo de las personas en las dimensiones cognitiva, social, ética, emocional, física, participación ciudadana y democrática; contribuyendo al desarrollo de competencias.

No obstante, autores como Monarca (2012) subrayan que en la actualidad la calidad educativa tiene una fuerte orientación económica y de corte neoliberal, favoreciendo de este modo que se empobrezcan los debates educativos. Además, Aguadero (2013) puntualiza que el concepto de calidad educativa no es neutral, dado que en el discurso educativo las prácticas pedagógicas responden a un determinado modelo educativo, con unas creencias ideológicas y valores determinados. Todo ello al servicio de unos intereses concretos.

Malpica (2013) expone que la calidad educativa está compuesta por una dimensión subjetiva, relacionada con la promesa que realiza cualquier institución educativa sobre las finalidades del aprendizaje de los sujetos en formación, y una dimensión objetiva que tiene que ver con garantizar durante el proceso educativo unos resultados de aprendizaje. Este autor entiende la calidad educativa como “la mejora continua de la coherencia entre aquello que se pretende de quien aprende cuando acabe su formación, lo que de verdad ocurre en las aulas para garantizarlo y los resultados de aprendizajes obtenidos” (p.56).

En este estudio nos vamos a quedar con la definición de calidad propuesta por Murillo y Román (2010), puesto que entendemos que la calidad educativa hace mención al potencial que tiene una actividad, una sesión o programa para contribuir al aprendizaje, a la formación integral y desarrollo completo de la persona, y favorecer una educación en valores que permitan a las personas ejercer una participación ciudadana y democrática. De esta forma, asociamos el concepto de calidad educativa con el de valor educativo.

### 2.2.2. ¿Tiene el deporte un valor educativo?

El deporte forma parte de la educación y cultura de la sociedad desde los tiempos más remotos, pasando por épocas en las que se ha sido tenido en consideración y gran importancia para el desarrollo de la persona a través de la formación del cuerpo y el espíritu, a otras en las que lo corporal ha quedado relegado a un segundo plano (Gutiérrez, 2004).

A este fenómeno se le atribuyen funciones como transmisor de ideologías, generador de economía, promotor de salud, o medio de integración social, entre otras (Vázquez, 2001). Conviene destacar su función educativa, ya que gracias al movimiento se trasmite valores y conductas positivas, y hábitos saludables para un estilo de vida activo que contribuyen al desarrollo completo y formación integral de las personas. (Gómez-Mármol y Valero-Valenzuela, 2013).

En torno al valor educativo del deporte hay mucha literatura centrada en los beneficios que tiene la actividad física para el desarrollo y formación integral. Encontramos investigaciones en las que la práctica de actividad física y deporte mejora la percepción motriz como son los estudios de Gupta (2004), Denigri, Opazo, y Martínez, (2007), Rodríguez, Mata, y Moreno (2008), Murillo, Julián, García-González, Abarca-Sos, y Zaragoza, (2014), Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, y Calderón (2016); mejora en los estudios como son las investigaciones llevadas a cabo por Corea-Tórrez (2001), Linder (2002), Castelli, Hillman, Buck, y Erwin (2007), Capdevilla-Seder (2013), Capdevila-Seder, Bellmunt-Villalonga, y Hernando-Domingo (2015), Salvador-Pérez (2015); mejora de la deportividad y *fair play* como son los trabajos de Bofarull y Cusí (2014), Gómez-Mármol (2014); mejoras en las relaciones y habilidades sociales como son las indagaciones de García-López, Gutiérrez, González-Víllora, y Valero A. (2012), Granero-Gallegos, Gómez-López, Abrales-Valeiras, y Rodríguez-Suárez (2011), entre otros.

No obstante, autores como González-Arévalo (2004) con motivo del año europeo de la educación mediante deporte, subrayan la dificultad y ardua tarea que supone relacionar educación y deporte:

Ahora bien, mientras que por un lado desde las instituciones europeas superiores se habla del deporte como una herramienta y vehículo educativo, por otro vemos cómo el deporte de élite inunda, acapara y algunas veces colapsa cada día más nuestro entorno con unos valores que, desgraciadamente, en la mayoría de ocasiones, entran en contradicción con el deporte educativo. (p.97)

Castejón-Oliva (2004) da una visión más crítica del deporte, asegurando que esta disciplina como tal no aporta nada que no queramos que haga y que sí queremos que sea una fuente de conflictos lo será, pues el deporte al igual que otras disciplinas no está aislado en una burbuja ni es ajeno a las ideas y acontecimientos que surgen en la sociedad. A pesar de esto, para la mayoría de los autores el deporte no es esencialmente positivo ni negativo, sino que depende del uso que se hace de él (Antón, 2011).

Por fortuna, en las últimas décadas, el deporte ha empezado a ser considerado como una magnífica herramienta para la educación integral y desarrollo completo de la persona. No obstante, el valor educativo del deporte es tema de constante debate en Educación Física, desde sus inicios en el siglo XIX (Devís, 2011).

Para que el deporte pueda ser considerado educativo, autores como Contreras, Torre y Velázquez (2001, citado en Gómez-Mármol y Valero-Valenzuela, 2013, p.51), sostienen que tiene que cumplir con las siguientes características:

- Tener un carácter abierto; la participación no puede supeditarse a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación.
- Tener como finalidad no sólo la mejora de las habilidades motrices, sino las capacidades presentes en los objetivos generales (psicomotrices, cognitivos, afectivos, de relación interpersonal de adaptación e inserción social).
- No partir de planteamientos cuya finalidad sea obtener un resultado (ganar o perder).
- Enfocarse hacia la consecución de hábitos perdurables, dando a conocer actividades que puedan practicarse toda la vida.
- Considerar a los alumnos con necesidades educativas especiales y enseñarles a tomar medidas para la práctica deportiva, además de estimularlos para continuarla.
- Ayudar a descubrir y desarrollar el placer por la actividad físico-deportiva. (p. 51)

Para Feu (2000, citado en Corrales, 2010, p.29) las características que debe tener el deporte con intereses educativos son:

- Fomenta la autonomía personal.
- No discrimina y participan todos.
- Enseña a ocupar el tiempo de ocio con actividades físico-deportivas.
- Ofrece diversión y placer en la práctica deportiva.
- Utiliza una competición enfocada al proceso.
- Favorece la comunicación, expresión y creatividad.
- Fomenta hábitos saludables de práctica deportiva.

- Enseña a valorar y respetar las propias capacidades y las de los demás.
- Mejora la condición física y las habilidades motrices básicas y específicas.
- Permite la reflexión y la toma de decisiones.

### 2.2.3. ¿Cómo justificar el valor educativo del deporte?

El valor educativo del deporte se puede justificar desde dos puntos de vista: 1) la justificación instrumental, y 2) la justificación autotélica. A continuación, vamos a explicar estas dos argumentaciones.

De acuerdo con Devís (2011), la justificación instrumental tiene su punto de partida en el origen del deporte moderno en la Inglaterra del siglo XIX durante el primer tercio. En esa época, los *College* usaban el deporte y la práctica de actividad física como medio para formar el carácter de las futuras clases dirigentes, adquiriendo así valores deseables como el coraje, la hombría o virilidad. Pero desde el siglo XIX el deporte ha cambiado y se han ido añadiendo valores como esfuerzo, colaboración, al mismo tiempo que han ido desapareciendo valores como virilidad, hombría; pasando de ser practicado por la élite a participar en él todas las clases sociales.

Actualmente, el énfasis educativo del deporte está relacionado con algunos valores sociales y personales que ayudan al desarrollo integral de la persona. No obstante, hay que tener en cuenta que la práctica deportiva no inculca ciertos valores por su mera participación, sino que el deporte puede transmitir valores deseados y no deseados. (Devís, 2011).

En palabras de Devís (2011):

El deporte es un contexto único y especialmente pertinente para la educación en valores [e integral] por tratarse de un ámbito informal, vinculado a una dimensión práctica y muy próxima a una gran mayoría de niños y niñas [por contener] juego y movimiento. (p. 4)

Habitualmente hay transferencias entre deporte y educación, y estas suelen ser negativas. Esto supone que actitudes y conductas antisociales como agresividad, competitividad, etc. sean trasladadas desde el deporte de competición al deporte con enfoque educativo y planteamientos formativos (Monjas-Aguado, Ponce-Garzarán y Gea-Fernández, 2015). Por ello, es interesante generar actitudes positivas en el deporte desde un planteamiento educativo, que puedan transferirse a otras manifestaciones deportivas más competitivas.

Por su parte, el valor educativo del deporte desde una perspectiva autotélica cuenta con una tradición más corta, ya que se inició con las reflexiones filosóficas sobre lo que es educativo en la década de 1960 (Devís, 2011). Filósofos británicos como Richard Peters o Paul Hirst propusieron que las actividades educativas eran aquellas en las que había conocimiento teórico y comprensión, dejando fuera a las actividades deportivas de ser educativas. Ante esto, filósofos

del campo de la Educación Física (Peter Arnold, David Carr y David Aspin) justificaron que el conocimiento práctico era igual de valioso que el teórico y por lo tanto el deporte puede formar parte de la educación de las personas (Devís, 2011).

Arnold (1991) elaboró una conceptualización del movimiento en 3 dimensiones interrelacionadas para justificar su valor educativo:

- Primera dimensión o educación sobre el movimiento: Se refiere a los conocimientos teóricos provenientes de disciplinas relacionadas con el deporte (kinesiología, fisiología del movimiento, biomecánica, etc.) con un valor intrínseco y una función educativa.
- Segunda dimensión o educación a través del movimiento: Tiene un propósito instrumental y un valor extrínseco (Salud, ocupación del tiempo libre, etc.).
- Tercera dimensión o educación en movimiento: Se trata de los conocimientos prácticos que se consiguen con una participación activa y considera que el deporte es valioso intrínsecamente ya que permite a la persona auto-conocerse, etc.

### **2.3. MODELOS DE INICIACIÓN DEPORTIVA**

El modelo de enseñanza que emplean los docentes marca el valor educativo de la sesión, unidad didáctica o el contenido que se está tratando. En este sentido, estamos de acuerdo con Monjas-Aguado (2006) cuando afirma que la metodología es un factor clave en la iniciación deportiva si queremos atender a intereses formativos.

Tradicionalmente la enseñanza de los deportes se ha llevado a cabo usando un modelo técnico basado en el aprendizaje de la técnica mediante ejercicios muy controlados y repetitivos, siguiendo una progresión de la técnica a la táctica (Monjas-Aguado, 2006; Ponce, 2007). En este modo de enseñanza, el profesor es el centro del proceso educativo y el alumno se dedica a realizar los ejercicios propuestos por el docente, sin ser consciente de por qué realiza ese ejercicio o para qué le puede servir. Es un modelo orientado al resultado, al rendimiento deportivo.

Aunque en la actualidad el método tradicional recibe muchas críticas, sigue siendo uno de los modelos de enseñanza más usados por los docentes de Educación Física (EF en adelante). De esta forma se usa en el contexto educativo una metodología propia del deporte de competición, sin tener en cuenta si se atiende a los intereses formativos y de educación integral y completa de los alumnos.

El esfuerzo y laboriosidad que implicaba ejecutar correctamente las técnicas hizo que muchos profesores de Educación Física y entrenadores se quejaran de este modo de enseñanza (Méndez-Giménez, 2011; Jiménez, 2016). Este descontento llevó a Bunker y Thorpe a desarrollar en la década de los años 80 en el mundo anglosajón un nuevo enfoque alternativo denominado *Teaching Games for Understanding* (TGfU en adelante).

El TGfU diseñado por Bunker y Thorpe (1982), centra la atención en el juego y pretende ayudar a los jugadores a conocer las tácticas y estrategias a partir de la comprensión del juego, al mismo tiempo que se desarrollan las habilidades técnicas (Méndez-Giménez, 2014).

A este modelo, también conocido como modelo comprensivo, le han seguido otros como: 1) el modelo de Educación Deportiva (*Sport Education*), 2) el modelo de Aprendizaje Cooperativo (*Cooperative Learning*), 3) el modelo *Games Sense*, o 4) Modelo Integrado Técnico-Táctico, entre otros. Por ello, en los próximos epígrafes vamos a profundizar más en estos enfoques alternativos de iniciación deportiva, ya que según Blázquez (1999) las metodologías activas son las más apropiadas para atender a los intereses formativos del sujeto que aprende.

### **2.3.1. El modelo comprensivo**

Como acabamos de mencionar, el TGfU surgió en la década de los años 80 en el ámbito anglosajón de la mano de Bunker y Thorpe (1982). Es un modelo que pretende ayudar a los jugadores a comprender la lógica interna del deporte a través de las estrategias y la táctica, usando el juego como elemento principal (Méndez-Giménez, 2011, 2014). Fue introducido en España por Devís y Peiró (1992).

Este método de enseñanza supuso un cambio de metodología en la iniciación deportiva, enseñando primero la táctica y después la técnica, así como tener que establecer un orden de prioridad de los contenidos tratados, lo que requiere un vasto conocimiento por parte de los profesores en cuanto a táctica ofensiva y defensiva se refiere (Méndez-Giménez, 2011).

La clave de este modelo es el uso de juegos modificados. Según Monjas-Aguado (2006) estos tienen un matiz educativo: la búsqueda de participación y cooperación. Por este motivo, se tiene que potenciar la cooperación y minimizar u orientar la competición deportiva, para así maximizar el logro y aprendizaje de los participantes. El uso de los juegos modificados nos permite adecuar las actividades o dinámicas al contexto en el que estamos trabajando, facilitando que todos los individuos, independientemente de su nivel de habilidad motriz, participen y realicen actividad física.

A raíz del modelo comprensivo, Almod (1986) agrupó los juegos deportivos en cuatro categorías: 1) juegos deportivos de diana estática, 2) juegos deportivos de diana móvil, 3) juegos deportivos de cancha dividida, y 4) juegos deportivos de fildeo y carrera. Esta clasificación ha sido ampliada en el trabajo Méndez-Giménez (2011) como se puede apreciar en figura 3.

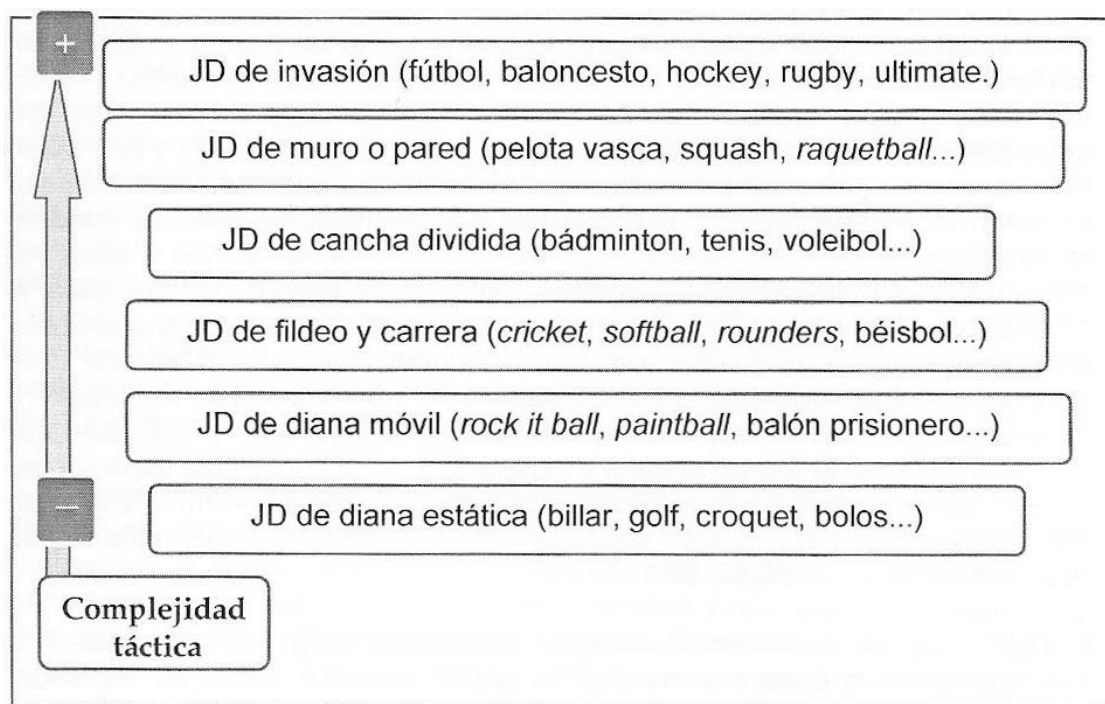


Figura 3. Clasificación de los juegos deportivos. Tomado de Méndez-Giménez (2011), p.23

En un principio este método de enseñanza estaba compuesto de seis fases, que posteriormente fueron reducidas a tres por Griffin, Mitchell y Oslin (1997), con el fin de que esta metodología pudiera encajar mejor en el desarrollo de una sesión. De esta forma, se parte de un juego modificado que proporcione una experiencia positiva y gratificante, para dar paso a una serie de actividades o tareas que ayuden y permitan reflexionar y comprender la táctica al mismo tiempo que se practica la técnica, y finalizar con la trasferecia de los conocimientos aprendidos a una situación real del deporte.

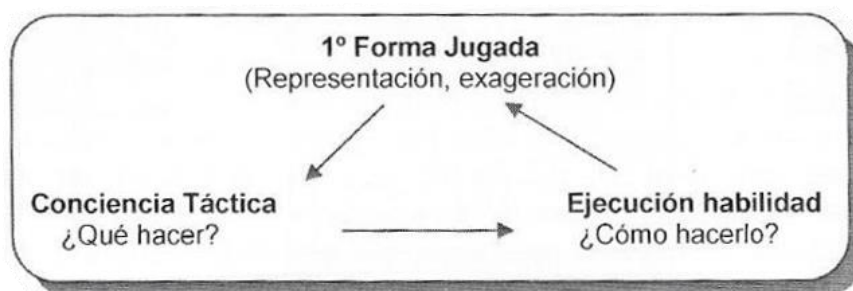


Figura 4. Modelo simplificado de Griffin, Mitchel y Oslin. Tomado de Méndez-Giménez (2011), p.37



De acuerdo con García-López y Gutiérrez (2016) las metas del modelo comprensivo son:

- Formar a los estudiantes en los diferentes tipos de conocimiento deportivo.
- Formar jugadores competentes, que sepan aplicar sus conocimientos en cada contexto o problema de juego en el que se encuentran.
- Formar jugadores, que progresivamente, sean autónomos respecto del profesor o del entrenador.
- Como fruto de las metas anteriores, la enseñanza comprensiva del deporte debería colaborar en la formación de jugadores inteligentes y espectadores cultos. (p.31)

Aunque los expertos recomiendan el uso del TGfU por ser el más adecuado para la iniciación deportiva, la propuesta más innovadora por su potencial educativo ha sido la hibridación con otros modelos de enseñanza, como el modelo de Educación Deportiva o el Aprendizaje Cooperativo (Sánchez, 2014; García-López y Gutiérrez, 2016). Todo ello sin olvidar que cada modelo se centra en unos objetivos educativos concretos (Metzler, 2011).

No obstante, la aplicación de este método puede suponer un gran esfuerzo a aquellos docentes con poca formación o experiencias con este modelo. Por ello, varios autores han criticado y encontrado puntos débiles a este método de enseñanza deportiva. A continuación mostramos las más relevantes.

Devís (1996) encontró que la comprensión del juego o deporte en cualquier momento puede ser problemática, llevando a los alumnos no ser capaces de transferir los conocimientos adquiridos a la práctica real (Sánchez, 2013).

Turner (2005) señala que, aunque el modelo está pensado para grupos reducidos de participantes, a medida que avanza la comprensión del juego y el desarrollo de las habilidades, se va variando a juegos de mayor complejidad lo que supone una dificultad añadida a la gestión de la clase.

Méndez-Giménez (2009) apunta que la metodología tradicional sigue una secuenciación lineal que aporta seguridad a los profesores, control de los temas de aprendizaje y facilidad de observar, así como permitir la posibilidad de evaluar las habilidades motrices.

En casi cuatro décadas desde sus inicios, el TGfU ha tenido un gran impacto, no solo a nivel curricular donde se ha consolidado en el área de Educación Física, sino en la cantidad de investigaciones que se han realizado de este método (Sánchez, 2013).

### 2.3.2. El modelo de Educación deportiva (Sport Education)

El modelo *Sport Education*, traducido como Educación Deportiva al castellano (ED en adelante), tiene su origen en la década de los años 90 en Ohio (EEUU) de la mano de Siedentop (1994). Fue diseñado con el objetivo de introducir en el contexto educativo una forma más apropiada de presentar el deporte a los escolares, y así ajustarse al contexto deportivo, de forma que las actividades deportivas adquiriesen un mayor significado y valor para los alumnos (Méndez-Giménez, 2009, 2011).

Siedentop (1994) y Siedentop, Hastie, y Van de Mars (2011) definen la ED como “un currículo educativo diseñado para promover en los estudiantes experiencias deportivas auténticas que permitan disfrutar de la práctica deportiva y contribuir a generar un estilo de vida activo” (p.3).

Es una metodología centrada en el alumno, al que gradualmente se le va cediendo responsabilidad para aprender, pasando el profesor de usar un estilo dirigido y controlado (mando directo por ejemplo) a uno menos indirecto (descubrimiento guiado por ejemplo). (Méndez-Giménez, 2014).

Siedentop (1994) incorporó a este modelo seis elementos clave del deporte institucionalizado con un matiz educativo:

- Temporada: Las unidades didácticas deben representar la temporada deportiva real, lo que supone un aumento de la duración de cada unidad didáctica. Ante esto, Siedentop, Hastie y Van der Mars (2011) sugieren que en Educación Primaria su duración sea de doce sesiones por unidad didáctica, y que en Educación Secundaria sean veinte sesiones por unidad didáctica.
- Afiliación: Al principio de la temporada se deben realizar equipos reducidos de número, cuyos integrantes deben permanecer en él durante toda la temporada. Esto facilita que sean jugadores activos y sentirse integrados en el equipo.
- Calendario de competiciones: Desde el principio, e incluso antes, de la temporada hay que organizar un calendario de competiciones o torneo que haga sentirse a los alumnos como deportistas. Éste se va alternando con las sesiones prácticas. De esta forma los ejercicios o tareas propuestos adquieren mayor significado de cara a preparar el siguiente encuentro o partido de la competición.
- Registro de rendimiento o de datos: Los participantes tienen que anotar los datos sobre su comportamiento deportivo (por ejemplo, porcentaje de tiros canasta) y conducta a lo largo de la temporada. Para ello, los participantes pasan por distintos roles (estadista, publicista, arbitro) que les permitan dar *feedback* o co-evaluarse.

- Festividad: La temporada debe desarrollarse en un clima y ambiente positivo que agrade a los participantes. Para contribuir a ello, García-López y Gutiérrez (2016) sugieren que los equipos tengan equipaciones personalizadas, tener un ritual o cántico, realizar presentación de los equipos, o los saludos al inicio y final de cada partido.
- Evento final: Se recomienda realizar un evento deportivo final como una especie de Olimpiada, que permita poner el cierre a la temporada y reconocer a los participantes su progreso a lo largo de ella.

Las metas que persigue este modelo de iniciación deportiva son: 1) la generación de alumnos competentes en el deporte, sabiendo cuándo y cómo aplicar una estrategia de manera satisfactoria atendiendo a la complejidad del juego; 2) hacer jugadores cultos que conozcan y comprendan las normas y reglas del deporte, distinguiendo entre buenas y malas prácticas deportivas, así como ser espectadores o fans participantes y reflexivos; y 3) conseguir deportistas entusiastas que preserven, protejan y mejoren la cultura deportiva (Siedentop, Hastie, y Van der Mars, 2011; García-López y Gutiérrez, 2016).

Para conseguir estas metas Siedentop (1994) y Siedentop, Hastie y Van der Mars (2011) propusieron una serie de objetivos específicos:

- Desarrollar la condición física y técnicas propias del deporte.
- Aprender y ser capaz de ejecutar habilidades técnicas y tácticas.
- Participar de manera exitosa en juegos modificados y adaptados a su nivel y desarrollo.
- Compartir la responsabilidad de la planificación y administración de la temporada con los participantes.
- Desarrollar un liderazgo responsable.
- Trabajar en equipo para alcanzar las metas comunes.
- Aprender el significado e importancia de los rituales y costumbres asociadas al deporte.
- Desarrollar la capacidad para tomar decisiones razonadas sobre los conflictos que puedan surgir en el deporte.
- Desarrollar y aplicar el conocimiento necesario para actuar como árbitro y entrenador.
- Implicarse de forma voluntaria en las actividades deportivas realizadas fuera del horario lectivo.

Este modelo es el preferido para ser combinado con el TGfU, dado que ambos métodos se complementan bastante bien. Esto es reforzado por García-López y Gutiérrez (2016) quienes sostienen que su compatibilidad se debe a los grandes beneficios que pueden aportar el uno al otro, potenciándose cuando se usan conjuntamente.

No obstante, el profesor tiene que tener en cuenta que estos modelos están pensados para la enseñanza del contenido deportivo y ponen al sujeto que aprende en el centro de enseñanza y aprendizaje, considerando para ello el dominio cognitivo y psicomotor como algo muy importante. Por ello, los docentes deben conocer en profundidad ambos métodos para poder decidir con cuál se consigue mejor los objetivos establecidos.

Hastie y Curtner-Smith (2006) señalaron que los dos modelos son afines en una gran cantidad de movimientos teóricos y educativos como por ejemplo el Aprendizaje Cooperativo. Estos métodos tienen varias semejanzas como son haber sido desarrollados a partir de las críticas a los modelos tradicionales, querer generar experiencias deportivas positivas adecuadas al nivel y desarrollo de los participantes, maximizar la participación a través de grupos reducidos, y requerir bastante experiencia al docente para su puesta en marcha.

Al igual que el modelo compresivo, la ED también ha recibido críticas de los autores. Entre las más destacadas encontramos las siguientes.

Sehu (1998) indicó que este modelo no había sido concebido para el desarrollo de una cultura deportiva, sino como un modelo de adoctrinamiento para la reproducción de una cultura competitiva.

Penney, Clarke y Kinchin (2002) manifestaron que este método de iniciación deportiva tiene escasa relación con el currículo y la comunidad deportiva. Para ello propusieron que los principios de este modelo se pudieran transferir al deporte extraescolar y trabajar conjuntamente con las entidades deportivas.

### **2.3.3. El modelo de Aprendizaje Cooperativo (*Cooperative Learning*)**

El modelo de Aprendizaje Cooperativo (AC en adelante) surgió en la década de los 90 como respuesta a la crisis de rendimiento educativo y socialización (Blázquez, 2016).

Es una metodología bastante aplicada en educación que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos en los que los estudiantes trabajan juntos para lograr unas metas u objetivos comunes (Jhonson y Jhonson, 1999, 2006; Pujolàs, 2008) o “un cambio de comportamiento o conocimiento en sí mismos y en el de los demás miembros de su grupo” (Velázquez-Callado, 2016, p. 47). Todo ello teniendo en cuenta que el AC es trabajo en grupos, pero no todos los trabajos en grupo son AC (Ovejero, 1990).

Torrego y Negro (2012), señalan que el AC “no es sólo una alternativa metodológica y potencialmente eficaz para enseñar, sino una estructura didáctica con capacidad para articular los procedimientos, las actitudes y los valores [de las personas]” (p.15).

Jhonson y Jhonson (1999) establecieron cinco elementos clave que configuran el AC:

- Interdependencia positiva: Los alumnos tienen que percibir que se necesitan los unos a los otros para que el grupo logre su meta u objetivo. Para ello, se tiene que poner especial énfasis en los aspectos positivos de cada componente del grupo, para que así todos se beneficien de los puntos fuertes del grupo. Para que haya elemento es necesario que los miembros del grupo relacionen y entiendan el éxito personal con el éxito grupal.
- Interacción promotora cara a cara: Para poder desarrollar las habilidades de comunicación y sociales del alumnado hace falta que haya un contacto directo entre los miembros del grupo. Dentro del grupo se tiene que fomentar la integración, inclusión y participación de todos. Para dar respuesta a ello, se tienen que realizar tareas que permitan la interacción.
- Responsabilidad individual y grupal: Cada miembro del grupo debe ser consciente de la responsabilidad que tienen dentro del grupo, comprendiendo que ha de realizar su tarea lo mejor posible, ya que su aportación puede hacer que el grupo se beneficie, puesto que sin ella se verá perjudicado el grupo.
- Habilidades interpersonales y en pequeños grupos: Dentro de los grupos se deben desarrollar conductas que permitan la comunicación entre los componentes del grupo. Las habilidades sociales y comunicativas deben ser enseñadas y entrenadas.
- Procesamiento grupal o auto-reflexión: Es necesario que cada cierto tiempo se realicen breves periodos de reflexión dentro del grupo sobre el progreso realizado y vean en qué medida están consiguiendo o no los objetivos o metas del grupo. Asimismo, es recomendable que dentro del grupo valoren sus puntos fuertes y débiles, refuercen lo que se está haciendo bien y discutan cómo mejorar los aspectos más débiles.

Así pues, el AC está orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y usar las herramientas que ofrece esta metodología para alcanzar aprendizajes curriculares significativos (Velázquez-Callado, 2012).

De este modelo de enseñanza se han realizado diversas investigaciones que evidencian la efectividad y beneficios de este método. El AC favorece un clima positivo en el grupo (Ghaith, Shaaban y Harkous, 2007), ayuda al desarrollo del aprendizaje motor (Bähr, 2010; Casey, 2010), desarrolla y mejora las habilidades sociales y relaciones interpersonales positivas (Barba-Martín, 2010; Velázquez-Callado, 2012), promueve un adecuado autoconcepto (Denigri, Opazo y Martínez, 2007) e incide sobre la motivación del alumnado hacia la práctica de actividad física (Barba, 2010; Velázquez-Callado, 2012; Prieto y Nistal, 2009).

Con el modelo cooperativo el docente cede parte de su responsabilidad a los estudiantes, para que así estos puedan desarrollar dos objetivos: aprender a aprender y aprendizaje a lo largo de la vida (Fernández-Río, 2014).

Además, es un modelo que se puede conectar e hibridar con la ED y el TGfU. Para poder ser combinado con estos modelos, es necesario considerar las primeras fases de la iniciación deportiva como cooperativas (Fernández-Río, y Méndez-Giménez, 2008).

Se puede combinar con la ED debido a que estos métodos de enseñanza deportiva tienen en común tres aspectos: 1) En ambas metodologías se usan grupos o equipos de trabajo compuestos por pocos miembros, los cuales se ayudan entre sí para conseguir un objetivo o meta; 2) En ambos tiene que haber sentimiento de pertenencia al grupo (afiliación en la Educación Deportiva) y el desarrollo de las habilidades sociales; 3) En ambas metodologías se propone que los estudiantes vayan pasando por distintos roles rotativos, para que así todos pasen por el rol de líder, entrenador, etc. (Fernández-Río y Giménez-Méndez, 2016).

Del mismo modo, el AC se puede hibridar con el TGfU. Esto es posible dado que tienen los siguientes elementos en común: 1) El proceso de enseñanza y aprendizaje está centrado en el estudiante, 2) los contextos de aprendizaje son participativos, 3) se trabaja en grupos o equipos reducidos, 4) El docente va cediendo responsabilidad al alumnado, 5) las actividades de aprendizaje son auténticas, 6) con ellos se desarrolla el nivel cognitivo, físico y social, y 7) fomentan un aprendizaje activo. (Fernández-Río y Giménez-Méndez, 2016).

A pesar de que es un modelo que se puede combinar y complementar muy bien con la ED y el TGfU, la puesta en práctica del AC presenta una serie de dificultades. Estas son enunciadas por Blázquez (2016):

- Falta de madurez grupal: Los participantes necesitan tiempo para trabajar de manera eficaz y conjunta con los miembros de su grupo.
- Respuesta dominante sin una actitud crítica: Las respuestas, ideas deben ser debatidas y reflexionadas en el grupo.
- Ocultarse y conseguir algo por nada: Algunos miembros tienden a trabajar menos, puesto que entienden que sus aportaciones no son tan necesarias para el bien y éxito del grupo.
- Pérdida de motivación: Cuando en un grupo una persona trabaja menos, los otros miembros suelen reducir sus esfuerzos y trabajo para no pasar por estúpidos.
- Falta de heterogeneidad en los grupos.
- Falta de habilidades sociales y comunicativas para el trabajo en equipos: La falta de estas habilidades pueden hacer que no haya interacción o poca entre los integrantes del grupo.
- Tamaño inadecuado del grupo: Cuantos más componentes tenga un grupo, menor es la participación de cada miembro, por eso se debe mantener grupos reducidos. (p.88)

### 2.3.4. El modelo Games Sense

El modelo TGfU ha tenido desde sus inicios un proceso de expansión hacia contextos fuera del ámbito educativo y del área de Educación Física, derivando en diversos modelos de iniciación deportiva. De forma paralela al perfeccionamiento del TGfU, Rod Thorpe realizó continuos viajes a Australia para trabajar con entrenadores y la Comisión de Deportes Australiana (en inglés *Australian Sport Commision*) con el fin de desarrollar una versión australiana del TGfU centrada en el entrenamiento deportivo (deporte federado), denominada *Games Sense* (Light, 2012; Sánchez, 2013).

Breed y Spittle (2011) definen el modelo *Games Sense* como un método de enseñanza deportiva que puede ser aplicado en el contexto educativo y en el deporte federado. Éste se centra en la enseñanza de la táctica y la toma de decisiones, dando poca importancia a las técnicas. De esta forma los participantes están motivados para comprender e interiorizar las tácticas y así poder tomar las decisiones adecuadas durante el juego. Una vez que los estudiantes han comprendido la táctica se trabaja la técnica, siguiendo así una progresión de táctica a técnica (del por qué al cómo) y sean más conscientes en la práctica deportiva.

Las cuatro principales características de este modelo según Light (2014) son:

- Crear un ambiente óptimo de aprendizaje (motor): Este es el aspecto más importante del modelo *Games Sense*. Aunque es un modelo centrado en el alumno, es importante que los profesores escojan el juego adecuado y adaptado al desarrollo de los alumnos.
- Usar preguntas que estimulen el dialogo, la interacción y reflexión: Se realizan preguntas que estimulen el pensamiento, el dialogo y la reflexión de los aprendizajes que surgen en los juegos. Las preguntas deben ser abiertas para promover y posibilitar la reflexión sobre lo practicado.
- Colaboración para formular pruebas y evaluar la solución a los problemas: En el modelo *Games Sense* la relación entre la acción y el lenguaje (cuerpo y mente) es clave en *Games Senses*, TGfU y otros modelos. Por ello, se realizan periodos de reflexión-acción para llegar a una comprensión profunda del aprendizaje.
- Proporcionar un ambiente socio-moral favorable: Los participantes tienen que percibir un ambiente en el que sientan seguros para preguntar o decir ideas/propuestas, y ver los errores como parte del aprendizaje. En este ambiente las relaciones que surgen entre estudiantes y estudiantes-profesor tienen que ser positivas.

### 2.3.5. El Modelo Integrado Técnico-Táctico (MIT-T)

En el contexto español surge a finales de la década de los 90 de la mano de López-Ros y Castejón-Oliva (1998a, 1998b) una propuesta metodológica que trabaja la táctica y la técnica de forma integrada y simultánea, denominado Modelo Integrado Técnico-Táctico (MIT-T en adelante).

Este método de enseñanza deportiva se incluye dentro de los modelos comprensivos del deporte, siendo una postura intermedia entre aquellas metodologías que defienden la enseñanza deportiva comenzando por la táctica al mismo tiempo que se desarrollan los fundamentos técnicos (López-Ros y Castejón-Oliva, 2005).

López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier, y Llobet-Martí (2015) destacan que el MIT-T tiene tres aspectos esenciales:

- 1) Se propone el trabajo y aprendizaje de la técnica y la táctica de manera conjunta con niveles ajustados a las características del alumnado. Esto es, la dimensión técnica es trabajada en condiciones tácticas y la dimensión táctica tiene en cuenta las habilidades técnicas.
- 2) El uso de juegos reducidos en los que se contextualiza y aplican los conocimientos tácticos y habilidades técnicas aprendidas. Asimismo, los juegos reducidos permiten que haya una transferencia positiva de los aprendizajes adquiridos.
- 3) El MIT-T tiene una secuenciación y planteamiento cíclico. De esta forma se favorece el aprendizaje en jugadores noveles (López-Ros, 2013). Ante esto López-Ros y Castejón-Oliva (2005) sostienen que

Esta forma de secuenciación en función de los aprendizajes previos y con aplicación a contextos reales, y que sugiere volver a pasar por contenidos ya conocidos pero con un nivel de dificultad creciente tiene sus antecedentes en la psicología educativa y coincide también con diferentes propuestas metodológicas para la enseñanza de los deportes colectivos. (p.79)

Este modelo está compuesto por tres fases, las cuales son detalladas de manera profunda en López-Ros y Castejón-Oliva (2005). En la primera fase se trata de desarrollar las habilidades y destrezas básicas que permitan en el futuro a los alumnos desarrollar habilidades específicas de un juego o deporte colectivo, siguiendo para ello una progresión que terminará con el dominio de las habilidades específicas que permitan a los alumnos ser competentes motivadamente.

La segunda fase consiste en la integración de las habilidades técnicas y tácticas. Para poder trabajar la técnica y táctica de manera simultánea es necesario que haya un ajuste de equilibrio en la exigencia. Esto es, en las sesiones se debe trabajar tanto la técnica como la táctica, de forma que cuando se trabaja la táctica la exigencia técnica sea menor, y cuando se trabaje la técnica la exigencia de la táctica sea menor. La incidencia educativa en la técnica o la táctica se



debe realizar a partir de la simplificación de los componentes tácticos o técnicos para que así destaque lo que se quiere trabajar. (López-Ros y Castejón-Oliva, 2005).

En la tercera fase se contextualiza el aprendizaje en situaciones reales de juego. En palabras de López-Ros y Castejón-Oliva (2005) en esta fase se trata de que

[...] el sujeto aprenda cómo emplear lo que ya sabe e intente construir tomando como referencia ese conocimiento práctico. Ahora se propone la técnica y la táctica en condiciones similares a un partido, donde hay puntuación, reglas adaptadas, etc. como condiciones reales del juego. (p.45)

A diferencia del TGfU, el MIT-T no sugiere comenzar por situaciones de juego colectivo ni que la táctica deba ser el eje vertebrador de la sesión para favorecer la comprensión de los aprendizajes, sino que da la posibilidad de aprender o mejorar las estrategias y táctica sin tener que usar las situaciones que surgen en el juego modificado, haciendo mayor hincapié en las acciones individuales (López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier, y Llobet-Martí, 2015).

Así pues, estos autores afirman que en el MIT-T se

[...] atribuye a los aprendizajes técnicos y tácticos no correspondientes a las situaciones de juego colectivos o a las situaciones globales un papel prioritario y entiende que su aprendizaje en condiciones simplificadas permite una mejora para las situaciones colectivas. No garantiza, sin embargo, que el aprendizaje de dichas acciones esté perfectamente contextualizado ni que sea completamente funcional cuando deba emplearse en las situaciones globales (pp. 56-57).

Este modelo ha sido concebido para deportes con contenidos técnicos y tácticos, siendo empleado principalmente en deportes de colaboración y oposición (López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier, y Llobet-Martí, 2015) y deportes de lucha. Por su parte, el TGfU está pensado para diversas familias de juegos deportivos como hemos visto anteriormente.

## **2.4. EL PIDEMSG**

Hasta hace una década el deporte escolar aceptado y considerado como bueno en el municipio de Segovia era aquel que tenía una clara orientación al rendimiento deportivo y estaba en línea con los Juegos Escolares Nacionales (JEN) del régimen franquista (Pérez-Brunicardi, 2011; Jiménez, 2016). El aparente éxito de este modelo competitivo no tiene nada que ver con los fines educativos e intereses formativos que debe perseguir el deporte escolar educativo.

Con el fin de ofrecer un deporte escolar que atendiese a las necesidades formativas se firmó en el curso 2008/2009 un convenio entre el Instituto Municipal de Deportes del Excmo. Ayuntamiento de Segovia (IMD en adelante) y la Universidad de Valladolid (UVa en adelante) para realizar un diagnóstico de la situación del deporte escolar en la ciudad de Segovia (Pérez-Brunicardi, 2011; Gonzalo-Arranz, 2012; Jiménez, 2016).

Los resultados de estos estudios hicieron que se ampliara el convenio firmado entre el IMD y la UVA, dando paso a un nuevo proyecto I+D+i denominado “*Desarrollo de un Proyecto Integral del Deporte Escolar, para la franja de población 4-16 años en el municipio de Segovia durante el periodo 2011-2014*”. Con este proyecto se garantizaba el acceso a un deporte escolar con fines educativos y una actividad física que debería ser básica en el día a día de los escolares.

La puesta en marcha del PIDEMSG, ha conseguido transformar un modelo competitivo en uno más participativo con intereses formativos, hecho que se ha podido comprobar a través de las evaluaciones anuales del funcionamiento de este programa y los trabajos de investigación realizados por Pérez-Brunicardi (2011), González-Pascual (2012), Gonzalo-Arranz (2012), y Jiménez (2016).

Los buenos resultados obtenidos en el desarrollo de este proyecto, permitieron renovar y ampliar el convenio entre las dos instituciones, uniéndose a él la Fundación Parque Científico de la Universidad de Valladolid para el desarrollo de proyectos I+D+i en materia de deporte escolar, con un nuevo proyecto I+D+i denominado “*Proyecto Integral de Deporte Escolar, para la franja de población de 4-16 años en el municipio de Segovia, durante el periodo 2014-2018*”. “Actualmente, esta oferta está normalizada y demandada de manera extensiva en los centros del municipio de Segovia y aumenta progresivamente, especialmente en Secundaria.” (Lobo y Pérez-Brunicardi, 2016, p. 519).

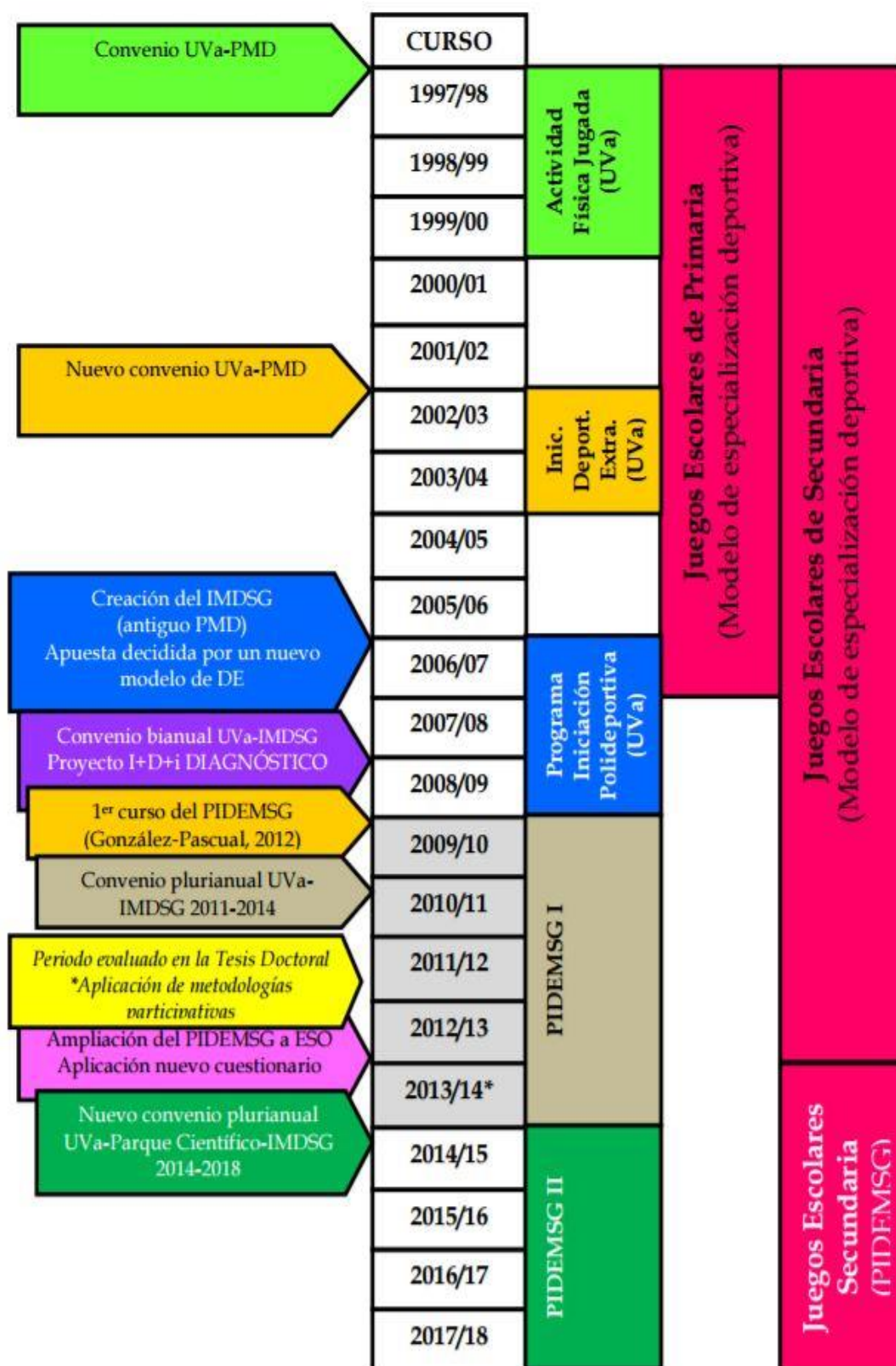


Figura 5. Evolución histórica del PIDEMSG. Tomado de Jiménez (2016), p.47

### **2.4.1. Objetivos del PIDEMSG**

Los principales objetivos que persigue el PIDEMSG siguen siendo los establecidos para el primer convenio. Estos son recogidos por Manrique-Arribas, López-Pastor, Monjas-Aguado, Barba-Martín y Gea-Fernández (2011).

- 1) Desarrollar un Programa Integral para el Deporte Escolar en Segovia que permita mejorar la calidad actual del mismo, incrementar el nivel de realización de actividad física regular, aumentar la satisfacción de los participantes y generar hábitos de práctica física-deportiva en la población.
- 2) Desarrollar un programa de Deporte Escolar Formativo y Global que logre elevar los niveles de participación, incrementar el bagaje motriz y la cultura deportiva de esta población, así como evitar situaciones de especialización precoz.
- 3) Establecer un programa de formación inicial y permanente de los técnicos deportivos encargados de llevar a cabo el deporte escolar. Este programa sería complementario con las dinámicas de asesoramiento, seguimiento y orientación de dichos técnicos sobre las problemáticas que vayan surgiendo.
- 4) Realizar un seguimiento y evaluación del funcionamiento del programa y los resultados iniciales alcanzados respecto a las variables estudiadas.
- 5) En función de los resultados obtenidos en una primera fase, tomar las decisiones oportunas para ir mejorando progresivamente el programa e ir resolviendo los problemas detectados. (p.77)

Con los objetivos planteados podemos observar como este programa de iniciación deportiva busca mejorar la calidad del deporte escolar (González-Pascual, 2012), así como la integración y participación del mayor número posible de escolares. Todo ello con el fin de contribuir a una educación integral y completa de la persona.

Nosotros nos vamos a centrar en los objetivos 1 y 2 por ser aquellos que están ligados al valor educativo del PIDEMSG, dado que en nuestro estudio estamos investigando si se cumplen estos objetivos.

### **2.4.2. Características del PIDEMSG**

El PIDEMSG es un modelo de iniciación deportiva alternativo al deporte federado (González-Pascual, 2012; Monjas-Aguado et al., 2015), en el que participan más de 1000 escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria del municipio de Segovia.

Para la enseñanza de los deportes se utiliza el modelo comprensivo, el cual ha sido explicado en apartados anteriores. Esta metodología constituye un método de enseñanza alternativo al tradicional y con ella los alumnos aprenden la lógica interna del deporte, al mismo tiempo que se promueven hábitos de higiene y estilo de vida activa (Jiménez, 2016). Al igual que en el planteamiento comprensivo, el PIDEMSG se caracteriza por el uso de juegos modificados en los que los elementos son adaptados a la edad y características de los escolares, para así facilitar el aprendizaje en la práctica deportiva.

#### 2.4.2.1. Organización

Desde el curso 2009/10 en el PIDEMSG han participado más de veinte centros educativos públicos, concertados, de Educación Especial y algunos centros rurales (pueblos colindantes que se han integrado en el municipio). Este programa es ofertado a todos los centros del municipio de Segovia año tras año y estos se pueden adscribir a él a través de dos modalidades: 1) El PIDEMSG busca y forma a los monitores encargados de desarrollar el programa en el centro, o 2) los centros educativos buscan y contratan a los monitores, y participan en los encuentros de los viernes regularmente, siendo ésta la opción más escogida por centros concertados (Martínez-Scott, Pérez-Brunicardi, y López-Pastor, 2012). Este programa se lleva a cabo en los propios centros, excepto los encuentros de los viernes que se celebran en polideportivos municipales que puedan albergar a los escolares de todos los centros de una misma categoría.

En el PIDEMSG los módulos son organizados por centro educativo y edad. De esta forma se generan grupos diferenciados cada dos años como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2

*Organización del PIDEMSG según edades. Ampliado a partir de Martínez-Scott, Pérez-Brunicardi y López-Pastor (2012)*

<b>Categoría</b>	<b>Edad aproximada en años</b>	<b>Ciclo/Etapa</b>
Actividad Física Jugada	4-5	2º y 3º curso del 2º Ciclo de Infantil
Prebenjamín	6-7	1º y 2º curso de Primaria
Benjamín	8-9	3º y 4º curso de Primaria
Alevín	10-11	5º y 6º curso de Primaria
Educación Secundaria	12-17	Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Todos los módulos tienen un carácter polideportivo, mixto y lúdico. Hasta el curso 2014/15 cada grupo disponía de dos horas de entrenamiento a la semana, pasando a ser solo una hora de entrenamiento semanal en el curso 2015/16, en las instalaciones del centro y en aquellos que carecen de instalaciones se realizan en algún pabellón municipal cercano. Los entrenamientos son desarrollados y dirigidos por un monitor becado o contratado que es supervisado y asesorado por los coordinadores del programa y el grupo investigador (Jiménez, 2016). En el curso 2016/2017 se han introducido jornadas deportivas de cuatro horas durante algunos sábados, en las que se reúnen varios centros educativos para jugar a un deporte.

A lo largo del curso escolar, los participantes practican y aprenden multitud de deportes como se puede apreciar en la figura 6. En ella aparece un ejemplo de secuenciación de contenidos para los módulos de Educación Primaria.

Calendario		Secuenciación en Educación Primaria		
Meses	Pre-benjamines (7 y 8 años)	Benjamines (9 y 10 años)	Alevines (11 y 12 años)	
Octubre Noviembre	Actividades Físicas Cooperativas Habilidades Físicas Básicas Juegos de blanco y diana	Retos cooperativos Juegos de bate y campo (foot-baseball) Juegos de cancha dividida (pinfuvote)	Retos cooperativos Juegos de bate y campo (foot-baseball y cricket). Juegos de cancha dividida (mini-voleibol)	
Noviembre Diciembre	Habilidades Físicas Básicas Juegos de bate y campo	Juegos de invasión (kinball y fútbol gaélico)	Juegos de invasión (kinball y mini-basket)	
Enero Febrero	Juegos de cancha dividida Juegos de invasión con balón y mano	Juegos de invasión (mini-basket y uni-hockey)	Juegos de invasión (mini-balonmano y uni-hockey)	
Febrero Marzo	Habilidades Atléticoas Habilidades Físicas individuales	Juegos de invasión (ultimate y rugby-cinta) Actividades y juegos de Atletismo	Juegos de invasión (mini-rugby) Iniciación al Atletismo en pista	
Abril	Juegos autóctonos	Juegos autóctonos Orientación escolar	Juegos autóctonos Orientación escolar	
Mayo	Mini-Olimpiada (recordatorio del curso)	Juegos de invasión (mini-fútbol sala) Mini-Olimpiada	Juegos de invasión (mini-fútbol sala) Mini-Olimpiada	

Figura 6. Ejemplo de secuenciación para la etapa de Educación Primaria. Tomado de Jiménez (2016), p.49

El PIDEMSG es gestionado por un equipo investigador compuesto por 12 personas. Este grupo investigador está formado por 5 investigadores que son profesores universitarios, 2 coordinadores del programa que son graduados universitarios y con experiencia en el programa, y 5 monitores contratados que son graduados universitarios. Cada uno de estos grupos realizan una serie de tareas.

Los investigadores se encargan de diseñar y poner en marcha el proyecto, coordinar y realizar un seguimiento y evaluación del programa, realizar contacto directo con las instituciones que forman parte del convenio, y desarrollar una línea de investigación adherida al programa (trabajos de investigación, publicaciones en revistas, etc.) (Martínez-Scott et al., 2012; Jiménez, 2016).

Los coordinadores se encargan de desarrollar el programa, organizar el curso de formación de los monitores, coordinar y organizar los encuentros de los viernes, supervisar los entrenamientos con visitas regulares a los grupos, asesorar a los monitores en cuestiones pedagógicas, deportivas, etc.; velar por el buen funcionamiento de proyecto, y colaborar en la recogida del cuestionario anual para evaluar y mejorar el programa (Martínez-Scott et al., 2012; Jiménez, 2016).

Los monitores contratados se encargan de dirigir e impartir docencia en varios grupos, asesorar a los monitores becados que estén a su cargo, coordinar el trabajo en algunos centros educativos y ayudar a los coordinadores en la organización y desarrollo de los encuentros de los viernes (Jiménez, 2016).

### **2.4.3. El monitor deportivo, elemento clave en la formación del escolar**

En este programa deportivo con fines formativos, el deporte es utilizado como una herramienta al servicio de la educación integral y completa de la persona. En apartados anteriores anunciábamos que no todo deporte es educativo *per se*, sino que los monitores o entrenadores que dirigen y desarrollan las sesiones dan ese sentido formativo.

Los monitores son los que motivan a los escolares a participar y seguir practicando actividad física, los que crean sentimiento de pertenencia a un grupo en el que son aceptados e integrados los participantes, y los que les hacen pensar y reflexionar sobre la importancia del aprendizaje y participación por encima del resultado.

Ellos no solo aprenden nociones de táctica o técnica, sino que también aprenden conocimientos de didáctica, metodología, higiene y salud, anatomía, psicología o gestión y control de equipos.

En el PIDEMSG podemos encontrar dos tipos de monitores. Por un lado, los monitores becados y por otro, los monitores contratados. Los monitores becados son estudiantes universitarios del Campus de Segovia de la UVa y con poca o nada experiencia en el PIDEMSG. Estos pueden ser alumnos de cualquier titulación, aunque la mayoría pertenecen a los Grados de Educación Infantil o Primaria (Jiménez, 2016). Estos reciben una beca de colaboración en el proyecto y una formación compuesta por un curso de formación inicial que se celebra en el mes de octubre en el que se tratan contenidos deportivos conceptuales y prácticos relacionados con la metodología comprensiva (Martínez-Scott, Pérez-Brunicardi, y López-Pastor, 2012).

Tras el curso de formación inicial, los monitores realizan diferentes seminarios formativos a lo largo del curso (Jiménez, 2016), teniendo que entregar al finalizar el curso escolar una memoria en la que dejen constancia de todo el proceso educativo que han llevado a cabo.

Por su parte, los monitores contratados son una figura que apareció en el curso 2011/12 ante la falta de experiencia de los monitores becados (Jiménez, 2016). Estos son graduados universitarios con mayor experiencia docente y en el PIDEMSG, y tienen un contrato de 8 meses (de octubre a mayo) a cargo del proyecto.

Es importante conocer el perfil de los monitores, pues en gran medida su formación va a incidir en la calidad del programa (Martínez-Scott et al., 2012; Manrique, Gea, y Álvaro, 2013).

En la investigación llevada a cabo por Manrique-Arribas, Gea-Fernández, y Álvaro-Garzón (2013) se identificó que el perfil general del monitor del PIDEMSG tiene las siguientes características: 1) varón, 2) con menos de 25 años, 3) con 2 años de permanencia en el deporte escolar, dedicando entre 2 y 3 horas semanales, 4) sin titulación deportiva o en el caso de poseer es de nivel I, 5) es estudiante de la especialidad de Educación Física del Grado de Educación Primaria, 6) realiza regularmente actividad física, 7) tiene predisposición y motivación para trabajar en este tipo de actividades pero termina alejándose de ella al no permitirle una profesionalización y la falta de incentivos económicos.

### **2.5. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

En este apartado vamos a explicar y valorar las principales investigaciones y publicaciones relacionadas con el DE, los modelos de iniciación deportiva y el valor educativo del deporte. Para ello hemos realizado búsquedas en bases de datos como son Scopus, Dialnet, Teseo, Tesis en Red (TDX), Repositorio Institucional de la Universidad de Valladolid (UVaDOC), Almena (catálogo de la biblioteca de la Universidad de Valladolid) y Almena Plus (catálogo basado en EBSCO Discovery Service (EDS)).



En los diferentes estudios analizados encontramos que el foco del estudio de las investigaciones es el impacto que tiene la actividad físico-deportiva en el desarrollo de la persona. En este sentido, hallamos investigaciones sobre la mejora de la condición física y salud (Prieto y Nistal, 2009), desarrollo de la percepción motriz (Gupta, 2004; Denigri et al., 2007; Rodríguez et al., 2008; Murillo et al., 2014; Hortigüela-Alcalá et al., 2016), mejora en el rendimiento académico (Corea-Tórrez, 2001; Linder, 2002; Castelli et al., 2007; Capdevilla-Seder, 2013; Capdevila-Seder et al., 2015; Salvador-Pérez, 2015), mejora de la deportividad (Bofarull y Cusí, 2014; Gómez-Mármol, 2014), la mejoría de las habilidades sociales (García-López et al., 2012; Granero-Gallegos et al.; 2011), o la percepción del esfuerzo (Hernández-Álvarez, Campo-Vecino, Martínez-Haro, y Moya-Morales, 2010).

También encontramos estudios que indagan sobre la satisfacción de programas (Nuviala, Grao-Cruces, Pérez-Turpin, y Nuviala, 2012; Palacios-Picos, Manrique-Arribas, y Torrego-Egido, 2015).

No obstante, en lo relativo al valor educativo del deporte, eje vertebrador de nuestro estudio no hemos encontrado investigaciones que se hayan dedicado a testar el valor educativo de un modelo de iniciación deportiva, una sesión o unidad didáctica de educación física.

Seguidamente vamos a abordar las investigaciones relacionadas con el PIDEMSG, un programa de deporte escolar con amplia trayectoria a nivel investigador y consolidado en el municipio de Segovia, generándose alrededor suyo una línea de investigación (tesis doctorales, Trabajos de Fin de Máster, Trabajos de Fin de Grado, publicaciones, etc.) asociada al proyecto I+D+i que lo desarrolla.

Con el fin de contextualizar y ver qué investigaciones se han realizado y cuáles han sido sus aportaciones y conclusiones, hemos realizado búsquedas de trabajos de investigación en distintas bases de datos como son Scopus, Dialnet, Teseo, UVaDOC, Almena y Almena Plus, para así conocer cuáles son las principales líneas de investigación y tendencias del PIDEMSG. A continuación vamos a explicarlas, poniendo especial énfasis en las más recientes para así favorecer la actualidad del estado del arte.

- Lapaz-Fernández (2013) realizó un análisis de las conductas disruptivas y conflictivas que tenían lugar en el PIDEMSG y cómo era la respuesta de los monitores deportivos ante ellas. Para ello realizó un estudio de casos en el que comprobó la complejidad para atender estas situaciones, puntualizando la necesidad de crear un plan en que se incluyan pautas o estrategias para poder actuar en las distintas situaciones que se dan.

- Vázquez-Mayo (2015) desarrolló una intervención docente de Educación Cultural con los escolares de segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria participantes en el PIDEMSG durante el curso 2013/14. Tras su puesta en práctica se llegó a las conclusiones que través de esta intervención los monitores adquieren una formación basada en la Educación en Valores, mostrando interés por la Educación Intercultural dada su importancia social.
- Escudero-Valenzuela (2012) llevó a cabo una investigación de corte cualitativo, en la que a través de un estudio de caso analizó la participación femenina en el PIDEMSG. Los resultados obtenidos hicieron llegar a las conclusiones que la participación femenina era menor dada su actitud hacia la práctica deportiva y menor autopercepción motriz, y las que participan en muchos casos estaban influenciadas por amigas, compañeras del mismo centro para participar en el PIDEMSG.
- Carter-Thuillier (2012) indagó sobre la integración del alumnado inmigrante que participa en el PIDEMSG. Para ello realizó un estudio de casos desde una perspectiva etnográfica y llegó a la conclusión que el contexto del programa favorece la integración y comunicación intercultural gracias al desarrollo de valores.
- Ponce-Garzarán (2012) analizó la transferencia positiva de los valores del deporte escolar, en concreto el PIDEMSG, al deporte federado. Para ello realizó un estudio de casos que permitió llegar a las conclusiones que los alumnos tienen claro cuáles son los valores positivos y cómo se desarrollan, y el papel fundamental que desempeñan los educadores y padres en la transmisión y enseñanza de valores.
- Hortal-Soler (2012) realizó una evaluación del segundo curso del PIDEMSG con una metodología cuantitativa. Los resultados mostraron una alta satisfacción de los agentes con el programa, acuerdo y preferencia en los agentes por discursos participativos en la práctica deportiva, y alta satisfacción con el trabajo de los monitores.
- González-Pascual (2012) evaluó el PIDEMSG en su primer año. Para ello utilizó una metodología cualitativa que permitió llegar a las siguientes conclusiones, 1) alta valoración del programa, satisfacción con las instalaciones, los encuentros de los viernes, y el trabajo de los monitores, entre otros.
- Jiménez (2013) realizó una evaluación del funcionamiento del tercer curso del PIDEMSG. Para ello uso una metodología mixta, cuyos resultados permitieron concluir que el grado de satisfacción respecto al segundo curso ha ido aumentando. No obstante, se encontraron ciertos puntos débiles como son 1) poca formación de monitores becados de primer año, 2) los contenidos tratados, 3) retraso en los pagos de los monitores becados y 4) disminución de los alumnos asistentes a los encuentros de los viernes.

- Mencos (2014) evaluó el cuarto curso del PIDEMSG mediante un enfoque mixto cuyos resultados han redefinido el diseño del cuestionario de evaluación anual centrado en las motivaciones y actitudes.
- García-Villoslada (2015) estudió por primera vez el modelo económico del PIDEMSG. Para ello se utilizó una metodología cualitativa a través de la cual se analizan los convenios que desarrollan el PIDEMSG. En este estudio se llega a las conclusiones que la financiación del PIDEMSG ha ido aumentando, pero hacen falta trabajos que estudien la viabilidad de este programa, y se hacen propuestas para mejora el modelo económico.
- Lobo (2016) realizó un trabajo de investigación de corte cualitativo en el que trató de analizar el valor educativo de los encuentros de los viernes del PIDEMSG. Se realizaron entrevistas individuales a escolares de primaria y secundaria, y a padres y madres de infantil en representación de estos escolares. Se alcanzaron las conclusiones de que este programa sí tiene un valor educativo desde una perspectiva participativa y que los motivos por los que se apuntan los escolares son la finalidad lúdica, las relaciones sociales o la finalidad del deporte escolar, entre otros.
- Jiménez (2016) desarrolló un estudio de investigación en el que evaluó el PIDEMSG a través de un diseño mixto en el que se emplean la metodología cuantitativa a través del cuestionario ad hoc y la metodología cualitativa a través de la creación de un Consejo Asesor. En este trabajo se evalúan los cuatro primeros años del PIDEMSG y se ofrecen propuestas de mejora e investigación.
- García-Sanz (2016) investigó la percepción de los monitores sobre el programa de Actividad Física Jugada dentro del PIDEMSG. Para ello se realizó un estudio de casos. Los resultados muestran que la formación inicial de los monitores debe ser más específica, se debe aumentar el tiempo de implicación de los alumnos, así como mejorar la relación con los agentes implicados en el PIDEMSG.
- Sanz-Sastre (2016) propuso una serie de actividades enfocadas desde la metodología comprensiva que permitiesen una educación en valores en el PIDEMSG y así contribuir a mejorar la conducta de los participantes.
- Pérez-Solera (2016) investigó sobre los motivos de la participación femenina en el PIDEMSG. Para ello se utilizó una metodología cuantitativa en la que se aplicó el cuestionario de contenido de los objetivos en el ejercicio (GCEQ) de Sebire et al. (2008). Los resultados obtenidos permitieron llegar a las conclusiones de que las niñas se apuntan al PIDEMSG por motivos de salud, relaciones sociales, mejorar sus habilidades motrices, o mejorar su autopercepción motriz.

Tras haber visto los estudios, podemos observar como dentro de la línea de investigación del PIDEMSG hay muchas y variadas temáticas, todas ellas muy interesantes, pero ninguna de ellas, a excepción de Lobo (2016) se ha preocupado por estudiar el valor educativo de este programa con intereses formativos. Por ello, tenemos que concretar que nuestra investigación parte de la última tesis doctoral (Jiménez, 2016) y del estudio llevado a cabo por Lobo (2016).

# CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo anterior hemos expuesto el marco teórico que dota de significado al objeto de estudio de nuestra investigación. En este capítulo, vamos a desarrollar lo referente a las cuestiones metodológicas necesarias para alcanzar los objetivos.

En las siguientes líneas expondremos y delimitaremos el problema a investigar, los aspectos metodológicos de partida, el proceso seguido para la obtención de la información, las diferentes técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de la información y los procedimientos de análisis. Asimismo, explicaremos las cuestiones ético-metodológicas que se han seguido en esta investigación y cómo hemos tratado de responder a los criterios de rigor científico establecidos para cada metodología.

## 3.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

La definición, delimitación y establecimiento del problema a investigar es de vital importancia para el posterior diseño de nuestro estudio. Autores como Flick (2007), Yin (2009), sustentan que un buen planteamiento del problema a investigar contiene la mitad de la solución de la investigación que se está llevando a cabo.

Por ello, es imprescindible dedicar tiempo a la formulación y establecimiento del problema, y así poder utilizar una metodología adecuada que nos permita conocer e indagar sobre el fenómeno estudiado. En palabras de Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2003) esto consiste en

[...] afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación. El paso de la idea al planteamiento del problema en ocasiones puede ser inmediato, casi automático, o bien llevar una considerable cantidad de tiempo; ello depende de cuán familiarizado esté el investigador con el tema a tratar, la complejidad misma de la idea, la existencia de estudios antecedentes, el empeño del investigador, el enfoque elegido (cuantitativo, cualitativo o mixto) y sus habilidades personales. (p. 41)

Durante el curso escolar 2015/16 estudiamos el valor educativo de los entrenamientos de los viernes del PIDEMSG. Este foco de estudio y los resultados obtenidos nos llevaron a plantear nuestro problema de investigación, enunciado al comienzo de este Trabajo de Fin de Máster, y que recordamos a continuación.

*El análisis del valor educativo de los entrenamientos y encuentros del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia, a partir de las aportaciones, opiniones y puntos de vista de los distintos agentes implicados en él.*

Una vez recordado el objeto de estudio, se hace necesario aclarar que el diseño de esta investigación obedece a un diseño mixto en el que están combinadas las metodologías cuantitativa y cualitativa.

### **3.1.1. Preguntas e hipótesis de investigación**

Las preguntas de investigación que nos surgen ante este problema son las siguientes

- ¿Influye el estar o no apuntado en el PIDEMSG en las percepciones de los escolares respecto a participar y aprender, mejorar personalmente y en la práctica deportiva?
- ¿En el caso de que haya diferencias en los resultados entre grupos, son estas significativas?

Las hipótesis nulas y alternativas que va a ser contrastadas son las que se enuncian a continuación.

Para el ítem *aprender y ser mejor jugador es más importante que ganar*:

Hipótesis nula ( $H_0$ ) → No hay diferencias entre los resultados de grupos.

Hipótesis alternativa ( $H_1$ ) → Si hay diferencias entre los resultados de los grupos.

Para el ítem *me esfuerzo para mejorar en el deporte, ser mejor compañero y persona*:

Hipótesis nula ( $H_0$ ) → No hay diferencias entre los resultados de grupos.

Hipótesis alternativa ( $H_1$ ) → Si hay diferencias entre los resultados de los grupos.

Para el ítem *en el deporte de mi colegio/club me enseñan cosas interesantes*:

Hipótesis nula ( $H_0$ ) → No hay diferencias entre los resultados de grupos.

Hipótesis alternativa ( $H_1$ ) → Si hay diferencias entre los resultados de los grupos.

Para el ítem *el deporte me ayuda en aquello que tengo más dificultades*:

Hipótesis nula ( $H_0$ ) → No hay diferencias entre los resultados de grupos.

Hipótesis alternativa ( $H_1$ ) → Si hay diferencias entre los resultados de los grupos.

Para el ítem *mis monitores/entrenadores me ayudan a mejorar personalmente, además de enseñarme deporte*:

Hipótesis nula ( $H_0$ ) → No hay diferencias entre los resultados de grupos.

Hipótesis alternativa ( $H_1$ ) → Si hay diferencias entre los resultados de los grupos.

### **3.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE PARTIDA**

Elegir una metodología adecuada para el problema que se está estudiando y analizando, es un factor de éxito en la investigación. (Ruiz-Olabuénaga, 2012). Taylor y Bogdan (2010), definen la metodología como “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (p. 15).

En nuestra investigación hemos utilizado y combinado las metodologías cuantitativa y cualitativa, también conocido como Enfoque mixto o Enfoque Integrado Multimodal (Castro, 2010). De esta forma hemos combinado las fortalezas de ambas.

Esta elección se debe a que la hibridación de los enfoques metodológicos es cada vez más utilizada, especialmente en Educación, y con ella se incluyen las características cuantitativas y cualitativas en el diseño, recogida y análisis de la información, siendo este tipo de método usado para dar respuestas a aquellas investigaciones que no podrían ser contestadas utilizando una única metodología (Teddlie y Tashakkori, 2009).

Tabla 3

*Comparación entre investigación cuantitativa y cualitativa. Elaboración propia a partir de Corbetta (2003), Albert (2009) y Ruiz-Olabuénaga (2012)*

	<i>Investigación cuantitativa</i>	<i>Investigación cualitativa</i>
Planteamiento de la investigación	Investigación centrada en la descripción y explicación.	Investigación centrada en el entendimiento e interpretación
Manera de llegar al conocimiento	Deductiva.	Inductiva.
Epistemología	Normativo-esencialista	Relativista-perspectiva
Función de la literatura	Fundamental para la definición de la teoría y de las hipótesis	Auxiliar
Rol del investigador	El investigador mantiene una distancia entre él y el objeto de estudio; desempeña el papel de observador externo.	El investigador se encuentra involucrado en el proceso. Identificación empática con el objeto estudiado
Técnicas e instrumentos	Son centrales las técnicas estadísticas y matemáticas para el procesamiento cuantitativo de datos.  Instrumentos validados y fiables: cuestionarios, test, escalas de medida, etc. (medición controlada).	No hacen uso de técnicas estadísticas o matemáticas. Empleo de técnicas específicas para el contexto y/o observador.  Uso de observación participante, grupos de discusión, etc.
Contexto de la investigación	Desconocido o artificial (ej.: Laboratorio científico)	Natural, familiar. Necesario para que el fenómeno sea entendido.
Utilización del conocimiento	La explicación como propósito del proceso de indagación.  Conocimiento descubierto.	La comprensión como propósito del proceso de indagación.  Conocimiento construido.
Alcance de los resultados	Se persigue generalizar.	Especificidad.



Albert (2009) afirma que

Ambos enfoques no sólo no se excluyen ni se sustituyen, sino que utilizados en conjunto enriquecen la investigación. La metodología cualitativa plantea una especial sensibilidad por su carácter de complementariedad, de tal forma que para la solución de muchos trabajos de investigación [...] ha sido y es necesario acudir a alguna de las formas específicas de datos o bien basarse en planteamientos que atenúen las restricciones de una metodología cuantitativa. (p.157)

De esta forma, al combinar los métodos cuantitativos y cualitativos se complementa el proceso de investigación con la triangulación/cristalización (Mertens, 2014; Plowright, 2011).

Castañer, Camerino y Anguera, (2013) enuncian las principales ventajas de los métodos mixtos:

- La perspectiva es más completa, integral y holística, explorándose diversos niveles o dimensiones del problema de estudio.
- Se facilita la formulación del problema y su encuadre conceptual.
- La riqueza de los datos es mucho mayor, dado que no existe limitación en cuanto a la diversidad de las fuentes de procedencia y a la naturaleza de la información.
- Se potencia la creatividad teórica.
- Al combinar métodos, aumentan las posibilidades de ampliar las dimensiones de un estudio.
- Se consigue una mayor y mejor exploración y explotación de los datos.

A pesar de ser un enfoque mixto, consideramos que pertenece de manera predominante al paradigma interpretativo y naturalista expuesto por Guba (1989) y Guba y Lincoln (2000), puesto que nuestra finalidad es la de conocer y comprender de manera profunda el fenómeno estudiado para interpretar y analizar las ideas y opiniones de los agentes que están implicados en el programa de deporte escolar y sus perspectivas sobre el valor educativo que éste tiene para contribuir al desarrollo de la persona.

Desde este planteamiento, se deduce que nuestra investigación no persigue la generalización, estandarización y objetivación de la información que ha sido recopilada y los resultados obtenidos, sino que pretende identificar puntos fuertes y débiles que permitan tomar decisiones para introducir mejoras que aumenten la calidad cuantitativa y cualitativa del PIDEMSG en el próximo año académico.

### 3.2.1 Estrategia metodológica: Evaluación de programas

La estrategia que hemos escogido para el diseño de este trabajo de iniciación a la investigación es una orientación de estudio de casos (Martínez-Bonafé, 1988; Bisquerra, 2009; Álvarez y San Fabián, 2012; Devís, 2013) con carácter evaluativo, como se puede apreciar en la tabla 4. Este ha sido adaptado a nuestra investigación, puesto que pretendemos evaluar el valor educativo del PIDEMSG mediante una metodología mixta.

Tabla 4  
*Aspectos de estudio de casos en esta investigación*

Estudio de casos	Esta investigación
Es particularista: se centra en una situación, evento o fenómeno, y orientado a comprender profundamente la realidad singular; un individuo, un grupo, una institución social, o una comunidad (Bisquerra, 2009).	Centrada en el valor educativo del PIDEMSG y orientada a comprender de manera profunda su realidad.
Es descriptivo: realiza una descripción densa del fenómeno, realidad estudiada. Como producto final de un estudio de casos se obtiene una rica descripción de un individuo o evento de tipo cualitativo (Bisquerra, 2009).	A lo largo del TFM se realiza una descripción minuciosa del PIDEMSG que permite al lector conocer mejor la realidad estudiada.
Es Heurístico porque ilumina la comprensión del lector sobre el caso: puede descubrirle nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo que ya sabe (Bisquerra, 2009).	La lectura de este TFM puede aumentar la comprensión del PIDEMSG o confirmar la información que ya se conoce o sabe.
Es inductivo: descubre nuevas relaciones, conceptos, etc., es decir, no busca verificar hipótesis. Se sacan conclusiones y se informan de ellas (Álvarez y San Fabián, 2012).	En nuestra investigación no pretendemos verificar hipótesis y en el apartado de conclusiones se informa de ellas.

Autores como Hartley (2004) defienden el uso del enfoque mixto en los estudios de caso, afirmando que “many case study researchers [...] will use a combination of methods, partly because complex phenomena may be best approached through several methods, and partly deliberately to triangulate data and theory (and thereby improve validity)” (p. 324).

Por su parte, Latorre, Del Rincón, y Arnal (1996) señalan las ventajas del uso del estudio de casos en contextos educativos:

- Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación.
- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones.

Tras haber visto como esta investigación se asemeja a un estudio de casos, así como las ventajas de esta técnica en contextos educativos, conviene aclarar qué es la evaluación de programas, pues aunque suene reiterativo, nuestro estudio se centra en la evaluación del valor educativo del PIDEMSG.

Castejón-Oliva (2007) entiende que la evaluación de programas con intereses formativos supone

Una implicación ética con la que diseñamos una serie de procedimientos que se utilizan en un proceso con el que conseguir información que nos ayudará a analizar, elaborar y tomar decisiones basadas en un conjunto de criterios ideológicos, críticos, con características objetivas y subjetivas que nos permiten ayudar a todas las personas que se encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje a ser mejores personas para distintas intervenciones sin que haya que esperar al momento final, pues la revisión constante hace que el proceso pueda ser reconducido (p.28).

En nuestro caso, este trabajo de iniciación en investigación ha obtenido información cualitativa y cuantitativa con la que pretendemos detectar los puntos fuertes y débiles del PIDEMSG en la formación de las personas. Con los resultados obtenidos esperamos poder tomar decisiones que permitan una mejora cualitativa (calidad educativa) y cuantitativa (número de participantes e integración de poblaciones menos activas).

### 3.3. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado vamos a describir el contexto en el que se ha realizado la investigación, así como la población que ha participado en él. De esta forma queremos conseguir una mayor contextualización del fenómeno estudiado.

#### 3.3.1. Población o universo de estudio

El contexto en el que se ha llevado a cabo nuestro estudio ha sido a partir y desde el PIDEMSG. En este programa deportivo participan e intervienen escolares de edades comprendidas entre los 4 y 17 años de edad, monitores deportivos (becados y contratados), dos coordinadores del PIDEMSG, un equipo investigador -el cual ha sido explicado en el marco teórico-, así como los familiares de los escolares, entre otros.

Para los cuestionarios, la población seleccionada han sido los agentes que intervienen y participan en el PIDEMSG (escolares, familiares y profesores de EF). En un principio, la población elegida también estaba compuesta por los monitores, pero dado a un problema en la impresión del cuestionario de este grupo, no hemos podido recoger datos de este colectivo.

Como se puede observar en la figura 7 y la tabla 5, nuestra muestra está formada por 715 sujetos, de los cuales 279 son escolares de Primaria y que participan en el PIDEMSG, 162 son estudiantes de Secundaria y que participan en el PIDEMSG, 41 son chicos y chicas que participan en el deporte federado, 40 son padres con hijos en deporte federado, 188 son padres de alumnos que participan en el PIDEMSG, y 5 son profesores de EF de los centros en los que se desarrolla el PIDEMSG.

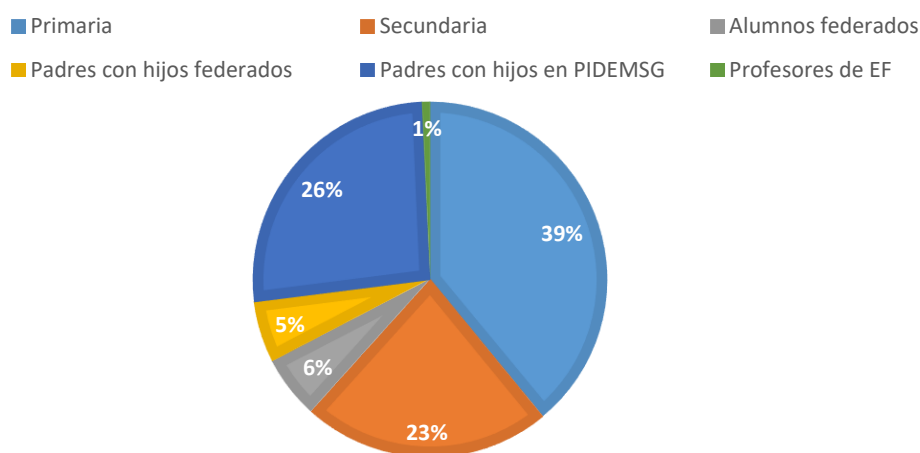


Figura 7. Muestra de participantes en los cuestionarios

Tabla 5  
Distribución de los participantes

Categoría	Género/etapa	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	Masculino	158	22,10
	Femenino	121	16,92
Secundaria	Masculino	59	8,25
	Femenino	100	13,98
Federados	Masculino	29	4,05
	Femenino	11	1,54
Padres con hijos federados	Masculino	28	3,92
	Femenino	12	1,68
Padres con hijos en PIDEMSG	Masculino	76	10,63
	Femenino	102	14,27
Profesores de EF	Infantil	1	0,14
	Primaria	3	0,41
Valores perdidos		15	2,09

Por su parte, para las entrevistas se han seleccionado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia o incidental a aquellos informantes (alumnos de Primaria y Secundaria, monitores del PIDEMSG, coordinadores del PIDEMSG, y familiares de discentes de Primaria e Infantil), que han querido participar y han permitido ser entrevistados. En todo momento se ha tratado de escoger a aquellos informantes o actores clave que pudieran facilitarnos la información buscada. Para ello se han seguido dos criterios: 1) entrevistar a sujetos distintos y de diferentes grupos, y 2) entrevistar a aquel sujeto que quiera participar. Todo ello teniendo en cuenta su accesibilidad y proximidad con el investigador.

### 3.3.2. Acceso al campo

Dentro del PIDEMSG hay dos coordinadores, uno que se encarga de la gestión, organización y control de Actividad Física Jugada y Educación Primaria, y otro que se encarga de la etapa de Educación Secundaria. El acceso al campo siempre se ha realizado a través de estas figuras.

Para la aplicación del cuestionario se ha contactado con los coordinadores del programa unas semanas antes de su aplicación para disponer de suficiente cantidad de ejemplares para cada grupo. Tras ello, el cuestionario ha sido aplicado entre los meses de marzo y mayo siguiendo el siguiente protocolo:

- 1) Los coordinadores distribuyen los cuestionarios a cada monitor, tanto los que tienen que rellenar los propios monitores, como los de los escolares y familiares.
- 2) El cuestionario de los escolares es pasado grupo por grupo por cada monitor durante una de las sesiones de entrenamiento, tratando de pasarlo en un aula del centro educativo para que los alumnos lo puedan rellenar en ese mismo día y aclarar las dudas que surjan. Esto se suele realizar en los diez primeros minutos del entrenamiento.
- 3) Al finalizar la sesión, los monitores entregan a los alumnos los cuestionarios de los familiares y les indican que deben traerlos rellenos en el próximo entrenamiento.
- 4) Los monitores se encargan de recoger los cuestionarios rellenos.
- 5) Una vez rellenos los cuestionarios, los monitores entregan los cuestionarios de los estudiantes, las familias y los profesores de su centro a los coordinadores en alguna de las visitas que estos realizan a los entrenamientos, encuentros o jornadas.

En lo relativo a las entrevistas individuales y grupales, el acceso al campo también se ha realizado a través de los coordinadores del programa. Se contactaba con ellos a priori y se escogía el entrenamiento, encuentro o jornada a la que íbamos a acudir a realizar entrevistas. En la misma semana que iban a tener lugar las conversaciones, y a los dos días antes de la fecha acordada, se volvía a contactar con los coordinadores para confirmar la fecha y avisasen a los monitores responsables de nuestra visita.

### **3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

Con el fin de poder realizar triangulación de métodos y ahondar en la profundidad de la realidad estudiada, se han combinado técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos. Para este propósito se han utilizado cuestionarios y entrevistas individuales y grupales como instrumentos de recogida de información. Estos van a ser explicados en los siguientes apartados.

#### **3.4.1. El cuestionario estandarizado y estructurado (la encuesta)**

Cea (2001) describe el cuestionario como “[...] un listado de *preguntas estandarizadas* (leídas literalmente y siguiendo el mismo orden al entrevistar a cada encuestado). Su formulación es idéntica para cada encuestado” (p.254).

Por su parte Albert (2009), expresa que el cuestionario es “[...] una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir” (p. 115).

Para Bisquerra (2009) “Un cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno.” (p. 240).


En la tabla 6 vamos a presentar las ventajas e inconvenientes del uso del cuestionario en investigación.

Tabla 6  
*Ventajas e inconvenientes del uso de cuestionarios. Tomado de Cea (2001), p.243*

<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio.</li> <li>▪ Facilita la comparación de resultados (al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas).</li> <li>▪ Los resultados del estudio pueden generalizarse, dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado.</li> <li>▪ Posibilita la obtención de una información significativa, cuando no acontezcan graves errores en su realización.</li> <li>▪ Ventaja económica: puede obtenerse un volumen importante de información a un mínimo coste (económico y temporal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No resulta adecuado para el estudio de poblaciones con dificultades para la comunicación verbal.</li> <li>▪ La información se restringe a la proporcionada por el individuo (a preguntas generalmente cerradas).</li> <li>▪ La presencia del entrevistador provoca efectos reactivos en las respuestas.</li> <li>▪ La carencia de referencias contextuales y vitales de los individuos limita la interpretación de los datos de la encuesta.</li> <li>▪ Acusa imprecisión para el estudio de la causalidad.</li> <li>▪ La existencia de obstáculos físicos (edificios vigilados, porteros automáticos, contestadores automáticos) dificulta el contacto con las unidades muestrales.</li> <li>▪ El desarrollo de una encuesta amplia resulta complejo y costoso (sobre todo en encuestas personales).</li> </ul>

En nuestro estudio hemos modificado el cuestionario de evaluación anual del PIDEMSG, un cuestionario “ad hoc” ya diseñado y validado para cada una de las poblaciones estudiadas y que intervienen en el PIDEMSG. A este cuestionario se ha añadido un apartado nuevo y específico que hace referencia al potencial educativo de este programa para el desarrollo personal de los escolares.

El cuestionario contiene preguntas comunes para los agentes, así como otras específicas para cada agente. Cada ítem del cuestionario es valorado en una escala tipo Likert de 0 a 4, donde 0 significa nada de acuerdo, 1 significa poco de acuerdo, 2 significa ni de acuerdo ni desacuerdo, 3 significa bastante de acuerdo, y 4 significa muy de acuerdo. A continuación, presentamos a modo de ejemplo el cuestionario aplicado a escolares, el resto se pueden encontrar en el Anexo I.

ENCUESTA A ESCOLARES DEL PROGRAMA (PRIMARIA) EVALUACIÓN PROYECTO DE DEPORTE ESCOLAR DE SÉGOVIA, CURSO 2016-2017											
	Centro: _____										
Localidad: _____											
Nivel educativo:										Sexo:	
Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Hombre	Mujer
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2
										Sí	No
Además del deporte escolar, ¿realizas deporte con otros equipos, clubes o asociaciones?										1	2

1.- En relación con los entrenamientos					
	nada de acuerdo	poco de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	bastante de acuerdo	muy de acuerdo
1.1.- Estoy contento con los entrenamientos durante la semana _____	0	1	2	3	4
1.2.- Hacer deporte con los compañeros del cole en los entrenamientos me ha gustado mucho _____	0	1	2	3	4
1.3.- Aprender cosas nuevas sobre los deportes en los entrenamientos ha sido interesante _____	0	1	2	3	4
1.4.- En los entrenamientos lo hemos pasado bien _____	0	1	2	3	4
2.- En relación con los monitores					
2.1.- Estoy contento con el trabajo del monitor este curso _____	0	1	2	3	4
2.2.- El monitor me ha tratado con cordialidad y amabilidad _____	0	1	2	3	4
2.3.- El trato con el monitor ha sido una de las cosas más positivas del programa _____	0	1	2	3	4
3.- En relación con las instalaciones de los encuentros de los viernes					
3.1.- Las instalaciones que hemos usado han sido apropiadas para los encuentros de los viernes _____	0	1	2	3	4
3.2.- Las instalaciones deportivas estaban en buenas condiciones _____	0	1	2	3	4
3.3.- Las instalaciones deportivas estaban limpias y cuidadas _____	0	1	2	3	4
4.- En relación con las instalaciones de los entrenamientos					
4.1.- Las instalaciones de los entrenamientos que hemos usado han sido apropiadas para los entrenamientos _____	0	1	2	3	4
4.2.- Las instalaciones de los entrenamientos estaban en buenas condiciones _____	0	1	2	3	4
4.3.- Las instalaciones de los entrenamientos estaban limpias y cuidadas _____	0	1	2	3	4
5.- En relación con la práctica deportiva					
5.1.- Siempre que puedo, practico deporte _____	0	1	2	3	4
5.2.- Cuando estoy haciendo deporte, el tiempo se me pasa volando _____	0	1	2	3	4
5.3.- No siento ningún placer practicando deporte _____	0	1	2	3	4
5.4.- Hacer deporte hace que me sienta bien _____	0	1	2	3	4
5.5.- No me gusta practicar deporte porque me resulta cansado _____	0	1	2	3	4
5.6.- Me encanta la asignatura de Educación Física _____	0	1	2	3	4
5.7.- La práctica deportiva es cosa de unos pocos _____	0	1	2	3	4
5.8.- La práctica deportiva es necesaria para cualquier tipo de persona _____	0	1	2	3	4
5.9.- Soy de ese tipo de chico o chica que no nació para practicar deporte _____	0	1	2	3	4



<b>6.- Características de la práctica deportiva</b>					
	nada de acuerdo	poco de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	bastante de acuerdo	muy de acuerdo
6.1.- Para mí el deporte significa competición. _____	0	1	2	3	4
6.2.- Hago deporte por el placer de vivir experiencias agradables. _____	0	1	2	3	4
6.3.- Porque es una de las mejores maneras de conocer personas. _____	0	1	2	3	4
6.4.- Lo que me gusta del deporte es relacionarme con mis compañeros _____	0	1	2	3	4
6.5.- Practico deporte para estar con mis amigos o mis amigas _____	0	1	2	3	4
6.6.- Practico deporte porque lo dicen mis padres _____	0	1	2	3	4
6.7.- Para mostrar a otras personas que soy bueno en mi deporte. _____	0	1	2	3	4
6.8.- Hago deporte para cuidar mi imagen corporal y física. _____	0	1	2	3	4
6.9.- El deporte mejora mi aspecto físico _____	0	1	2	3	4
6.10.- Hago deporte por el placer de hacer deporte _____	0	1	2	3	4
6.11.- Practicar deporte es salud _____	0	1	2	3	4
6.12.- El deporte significa tiempo libre para disfrutar _____	0	1	2	3	4
6.13.- Hago deporte porque la gente dice que soy bueno _____	0	1	2	3	4
<b>7.- Cómo me considero en relación con la práctica deportiva</b>					
	nada de acuerdo	poco de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	bastante de acuerdo	muy de acuerdo
7.1.- No realizo actividades deportivas federadas porque mi nivel deportivos no es suficiente para competir _____	0	1	2	3	4
7.2.- Soy un poco patoso _____	0	1	2	3	4
7.3.- Me siento muy capaz para realizar actividades deportivas _____	0	1	2	3	4
7.4.- Poseo buenas cualidades físicas para realizar actividades deportivas _____	0	1	2	3	4
7.5.- Mi cuerpo no está preparado para aguantar grandes esfuerzos físicos _____	0	1	2	3	4
7.6.- Nunca podré jugar en un equipo federado porque no tengo cualidades físicas para ello _____	0	1	2	3	4
7.7.- Me gusta realizar actividades deportivas porque poseo buenas facultades físicas para realizarlas. _____	0	1	2	3	4
7.8.- Soy bastante coordinado y normalmente tengo éxito a la hora de practicar los deportes _____	0	1	2	3	4
7.9.- Siempre comienzo los partidos de titular _____	0	1	2	3	4
7.10.- Soy bueno practicando deporte _____	0	1	2	3	4
8.- He asistido con regularidad a los encuentros de los viernes _____	0	1	2	3	4
9.- Volvería a participar en este programa de deporte escolar _____	0	1	2	3	4
10.- Recomendaría a mis amigos y a mis amigas que se apuntaran a este programa de deporte escolar _____	0	1	2	3	4
11.- Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso _____	0	1	2	3	4
12.- El programa de deporte escolar ha sido como yo me imaginaba _____	0	1	2	3	4
13.- Valora de una manera global tu satisfacción con el programa de deporte escolar _____	(escala de 1 a 10)				
	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>				
<b>14.- Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones</b>					
	nada de acuerdo	poco de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	bastante de acuerdo	muy de acuerdo
14.1. Cuando hago deporte, ganar es más importante que aprender y ser mejor jugador _____	0	1	2	3	4
14.2. Me esfuerzo lo suficiente para mejorar en el deporte, ser mejor compañero y persona _____	0	1	2	3	4
14.3. En el deporte escolar de mi colegio me enseñan cosas interesantes (a practicar bien los deportes, a tratar mejor a la gente, a dialogar con calma, etc.) _____	0	1	2	3	4
14.4. El deporte me ayuda en aquello que tengo más dificultades (hacer amigos, mejorar en el deporte, etc.) _____	0	1	2	3	4
14.5. Mis monitores me ayudan a mejorar personalmente, además de enseñarme deporte _____	0	1	2	3	4

Antes de su aplicación, el cuestionario ha sido validado por un comité de expertos formado por seis profesores universitarios y los dos coordinadores del programa deportivo. Tras ser validado, corregido y cada ítem adaptado a cada agente, se dio paso a su aplicación.

### 3.4.2. Entrevista

Basándonos en Rodríguez, Gil, y García (1999) “La entrevista es una técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado” (p.167).

Bisquerra (2009) define la entrevista como “[...] una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando. (p.336).

Kvale (2011) enfatiza que la entrevista “[...] es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (p.32).

Autores como Barba-Martín (2013) ponen de manifiesto que este proceso interacción y comunicación “permite comprobar las perspectivas personales y descubrir los códigos mediante la conversación” (p. 29).

Desde estas perspectivas podemos observar como las entrevistas son útiles para recoger y obtener información de los investigados, y así comprender mejor la realidad estudiada. Ruiz-Olabuénaga (2012) expone que las entrevistas pueden ser individuales o grupales. En nuestro caso, se han combinado ambos tipos, realizando entrevistas individuales a monitores, coordinadores y familiares; y entrevistas grupales a escolares de Primaria y Secundaria. Para cada tipo de participante (estudiantes, monitores, familiares, etc.) se elaboró un guion con las preguntas a realizar en las entrevistas, adaptadas a cada uno de ellos. A continuación mostramos el guión elaborado para las entrevistas para escolares de Primaria. El resto se pueden encontrar en el Anexo II.

Guión de preguntas para entrevistas individuales y grupales

Para Educación Primaria:

Dimensión 1: Respeto por las normas.

- ¿Consideráis que el deporte escolar favorece el desarrollo de actitudes de respeto hacia los compañeros del mismo equipo y los adversarios, a los materiales e instalaciones?
- ¿Qué aspectos del Programa trabajan (incide) en la valoración y aceptación de las normas?
- ¿Las normas deben ser creadas por los monitores (otros agentes) y aceptadas por todos?  
O ¿es mejor que las tengáis que elaborar vosotros llegando a acuerdos?
- Dilema (entrevista grupal): Durante el partido uno del equipo adversario se lesiona y vosotros estáis a punto de anotar ¿Pararías el juego? ¿o marcarías el tanto? ¿Por qué?

Dimensión 2: Participación e igualdad de oportunidades.

- ¿Creéis que todos los niños participan por igual en el deporte escolar?
- ¿Nos podéis decir cómo se está/ o no se está consiguiendo esto?
- Dilema: Vais a jugar la final de un campeonato escolar, pero en tu equipo hay dos jugadores que tienen menos nivel, que pueden condicionar negativamente el resultado. A pesar de todo, ¿contarías con ellos para jugar o dependería del resultado? ¿Por qué?

Dimensión 3: Hábitos saludables.

- ¿Soléis quedar con vuestros amigos para realizar actividad física cuando no hay deporte escolar? o no tenéis entrenamientos (en caso de que haya escolares que vayan a equipos).
- ¿Cómo se está consiguiendo (o no) a través del programa de deporte escolar?
- Dilema: Tienes muchas tareas, pero sabes que hacer deporte es saludable. ¿Darías siempre prioridad a las tareas o buscarías tiempo para hacer deporte, aunque tengas muchas tareas? ¿Por qué?

Dimensión 4: Carácter polideportivo.

- ¿Os gusta que se practiquen muchos deportes en el programa de deporte escolar o preferiríais dedicaros sólo a uno?
- ¿Qué ventajas y qué inconvenientes tiene practicar muchos deportes?
- ¿Qué deportes te gustan más? Di tres por orden de preferencia.
- ¿Os gustaría especializaros más en algún deporte para luego poder competir con algún equipo?

- Dilema: A dos grupos del programa les dan la oportunidad de elegir entre practicar un deporte durante todo el año o practicar multitud de deportes. ¿Os quedaríais en el grupo que solo realiza un deporte durante todo el año escolar? ¿Por qué?

#### Dimensión 5: Integración.

- ¿Creéis que en el programa todos los niños y niñas son aceptados y respetados en cada grupo?
- ¿Cómo se está consiguiendo (o no) esto?
- ¿Os gusta conocer gente haciendo deporte o preferís jugar siempre con las mismas personas?
- Dilema: Ha llegado un niño nuevo al programa de deporte escolar y no tiene equipo para jugar en el entrenamiento. En vuestro equipo todavía puede haber más niños ¿Qué harías en esta situación? ¿Por qué?

#### Dimensión 6: Autopercepción motriz.

- ¿Consideráis que este programa os ayuda a mejorar en la práctica deportiva? ¿Os ayuda a ser más habilidoso?
- ¿Os consideras muy habilidosos, regulares o poco habilidosos? ¿os consideráis con suficiente nivel para competir en un equipo?
- ¿El deporte os ayuda a conoceros mejor a vosotros mismos y a los demás?
- Dilema para quien se considera habilidoso: en tu equipo suelen ser menos habilidosos que tú, pero en un encuentro te juntas con otros que son más habilidosos. ¿te da envidia o te alegras por jugar con alguien más habilidoso? ¿Por qué?
- Dilema para quien no se considera habilidoso: Cuando practicas deporte suele haber personas más habilidosas que tú, pero en un encuentro te juntas con otro niño/a que es menos habilidoso que tú. ¿Te alegras por no ser el menos hábil o intentas ayudarle a que le salga mejor? ¿Por qué?

#### Dimensión 7: En relación con los estudios.

- ¿Asistir a los entrenamientos y encuentros os ayuda a planificar mejor el tiempo de estudio?
- ¿Consideráis que el programa es positivo para el desarrollo de vuestros estudios?
- ¿Por qué motivo? ¿Qué se hace (o no) para que mejoréis en los estudios?
- Dilema: tenéis que entregar tareas urgentes al día siguiente o tenéis un examen, pero tenéis entrenamiento de deporte escolar. ¿Prefieres ir al entrenamiento y luego os aplicáis más o preferís no ir a deporte escolar ese día? ¿Por qué?

## Dimensión 8: Transferencia para la vida.

- ¿Qué aprendéis en el deporte escolar que pueda ser utilizado en otras situaciones diferentes, en la escuela, en la familia, con los amigos, etc.?
  - ¿Todo lo que aprendes es positivo o hay cosas negativas? ¿Cuáles?
  - ¿Qué puede hacer el programa de deporte escolar para ayudaros a aprender cosas positivas y que sean útiles en vuestro día a día?
- Lo importante en la práctica deportiva es participar y no sólo ganar, sin darle importancia al resultado ¿Estáis de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?

La elección de realizar entrevistas grupales con escolares se debe a que hemos creído conveniente que al realizar entrevistas de este tipo los alumnos no se iban a cohibir o quedarse en blanco en alguna de las preguntas, aunque hemos corrido el riesgo de que los escolares se puedan influir en las respuestas.

En total hemos realizado 20 entrevistas, de las cuales 15 son individuales y 5 son grupales. En ellas han participado 54 sujetos como se puede observar en la tabla 7. Estas se han realizado de manera presencial en el contexto natural de los actores y sus duraciones han oscilado entre los cinco y veinticinco minutos, tratando en todo momento de ajustarnos al tiempo del que disponían las personas.

Como hemos comentado en apartados anteriores, la selección de las personas entrevistadas se ha realizado a través de un muestreo no probabilístico intencional con el fin de escoger a aquellos sujetos que garanticen la información relevante y la saturación.

Tabla 7  
*Personas entrevistadas*

<b>Personas</b>	<b>Tipo de participante</b>	<b>Número de participantes</b>
Profesionales del PIDEMSG	Coordinadores del PIDMMSG	2
Monitores deportivos del PIDEMSG	Monitores becados	4
	Monitores contratados	2
Escolares	Educación Primaria	9
	Educación Secundaria	28
Familiares	Familiares de escolares de Infantil	3
	Familiares de escolares de Primaria	6
<b>TOTAL</b>		<b>54</b>

Todas las entrevistas se grabaron teniendo en cuenta las directrices de Rapley (2014) para grabar las conversaciones. Para ello, nos aseguramos que los participantes no estaban sometidos a presiones para dar permiso a que la entrevista fuese grabada, y que nadie participaba en contra de sus deseos. Las entrevistas han sido transcritas íntegramente y han sido codificadas siguiendo el procedimiento que aparece en la tabla 8.

Tabla 8  
*Codificación utilizada en las entrevistas*

<b>Entrevista</b>	<b>Número</b>	<b>Tipo</b>	<b>Participantes</b>
EN	De 01 a 20	I: Individual G: Grupal	CO: Coordinador MO: Monitor FA: Familiar ES: Escolar

### **3.5. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

En este apartado vamos a comentar cuáles han sido las técnicas y estrategias utilizadas para el análisis de los datos recogidos en los cuestionarios y la información recopilada en las entrevistas individuales y grupales que se han llevado a cabo.

#### **3.5.1. Análisis de los cuestionarios de evaluación anual**

El cuestionario de evaluación anual ha sido aplicado en el curso 2016/17 entre los meses de marzo y mayo a todos los agentes que intervienen y participan en el PIDEMSG (escolares, monitores deportivos, familiares y profesores de Educación Física). Una vez recogidos todos los cuestionarios, éstos han sido volcados en una hoja de cálculo para posteriormente proceder a su análisis estadístico con el programa SPSS (*Statiscal Product and Service Solutions*) versión 20.0.

Tras ello, se ha realizado el procedimiento ANOVA para determinar la existencia de diferencias significativas entre las medias para los grupos: participar y aprender es más importante que ganar, en el deporte de mi colegio me enseñan cosas interesantes, los monitores me ayudan a mejorar personalmente, me esfuerzo por mejorar personalmente y en la práctica deportiva, y el deporte me ayuda en aquello que tengo más dificultades, tomando como significativos los grados de significación con valores  $p < ,05$ .

Los resultados obtenidos han sido utilizados para realizar triangulación con la información recogida en las entrevistas.

### 3.5.2. Análisis de las entrevistas

Antes de realizar las entrevistas individuales a monitores, coordinadores y familiares; y entrevistas grupales a escolares de Primaria y Secundaria, establecimos un sistema de categorías previo sobre las dimensiones que iban a ser abordadas en las conversaciones con determinadas preguntas y dilemas morales. Ante esto, Kvale (2011) pone de manifiesto que las categorías se pueden desarrollar con antelación u obtenerse durante el análisis.

- Respeto por las normas
- Participación e igualdad de oportunidades
- Hábitos saludables
- Carácter polideportivo
- Integración
- Autopercepción motriz
- En relación con los estudios
- Transferencia para la vida

Cada uno de los ocho bloques de categorías previas contaba con una serie de preguntas y dilemas morales (para escolares de Primaria y Secundaria), los cuales formaban el guión de las entrevistas. A continuación, en la figura 8 mostramos un ejemplo de las preguntas y dilemas incluidos en las categorías previas.

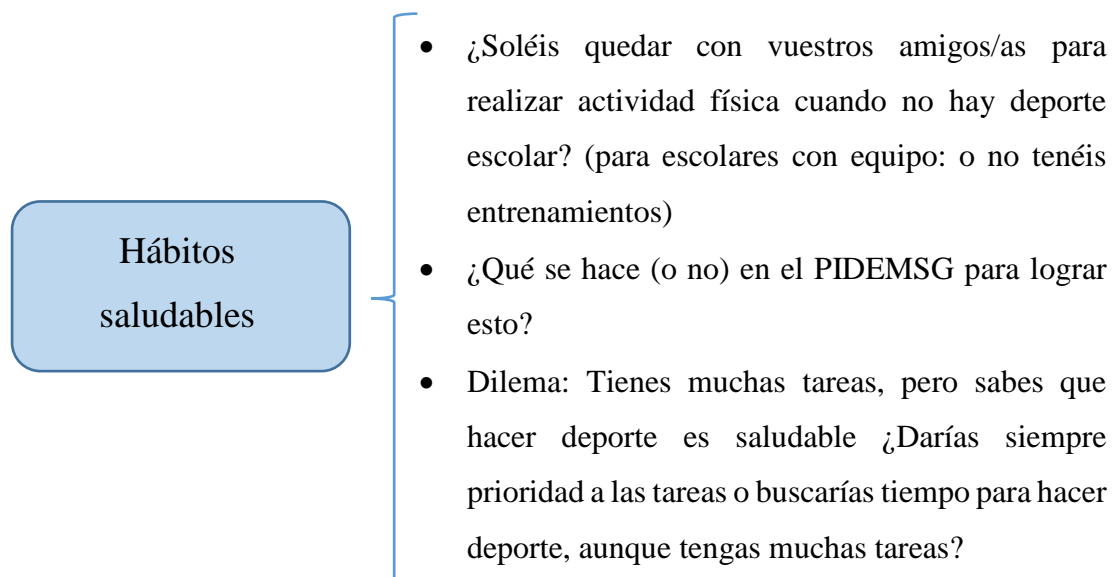


Figura 8. Ejemplo de preguntas y dilemas realizados en las entrevistas

Para el análisis de la información recogida en las entrevistas individuales y grupales se ha establecido un sistema de categorías común como se presenta en la tabla 9.

Tabla 9  
*Categorías y subcategorías para el análisis de la información*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
Respeto por las normas (RN)	RNa. Trabajo, respeto y valoración de las normas
	RNb. Elaboración de las normas
Participación e igualdad de oportunidades (PI)	PIa. Participación e igualdad de oportunidades
Hábitos saludables (HS)	HSa. Realización de actividad física sin estar organizada
	HSb. Promoción de hábitos saludables y vida activa
Carácter polideportivo (CP)	CPa. Carácter polideportivo
	CPb. Ventajas e inconvenientes del carácter polideportivo
Integración (IN)	INa. Aceptación de todos los miembros
	INb. Aspectos que trabajan la integración de todos
	INc. Preferencia en los compañeros de juego
Autopercepción motriz (AM)	AMa. Aceptación de sus características y límites
	AMb. Mejora del autoconcepto, autoestima
	AMc. Mejora en la práctica deportiva
En relación con los estudios (EE)	EEa. Organización y planificación del tiempo de estudio/tareas
	EEb. Mejora en los estudios
Transferencia para la vida (TV)	TVa. Utilidad de los aprendizajes en otros contextos

Para analizar los datos cualitativos, las entrevistas han sido grabadas para posteriormente ser transcritas en un procesador de texto para a continuación ser analizadas con el programa Atlas.ti, versión 7.5.4. En este programa los datos han sido categorizados y se han establecido redes entre ellos que permitan el análisis del discurso puesto que “la investigación cualitativa habla de una realidad “construida” por los significados y la acción de las personas” (Torrego-Egido, 2014, p. 117). En el Anexo IV hay un extracto del proceso realizado en la categorización.



### **3.6. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS**

Al tratarse de una investigación en la que participan seres humanos los principios ético-metodológicos que se van a aplicar tienen que dar respuestas a los tres objetivos establecidos por la American Psychological Association (Opazo, 2011). Estos objetivos son los siguientes:

- Asegurar la precisión del conocimiento científico presentado.
- Proteger derechos y garantías de los participantes en la investigación realizada.
- Proteger los derechos de propiedad intelectual del trabajo.

Para poder dar respuesta a estos objetivos los principios ético-metodológicos que se van a usar son los siguientes.

- Consentimiento informado. Según Opazo (2011), se debe promover decisiones autónomas e informadas, garantizando la libertad de rechazo y/o retiro de la investigación. El consentimiento se debe obtener de forma adecuada a la cultura y lengua, y en el caso de menores debe existir un consentimiento familiar.
- Confidencialidad. El investigador debe garantizar la confidencialidad de toda la información que pueda afectar a la privacidad de los participantes.
- Reconocimiento de los trabajos, autores o ideas de las que se han obtenido la información.
- Anonimato. La identidad de los investigados se mantendrá oculta.
- Veracidad y sinceridad. No mentir en los resultados obtenidos.

### **3.7. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO**

En la actualidad se hace indispensable que cualquier investigación que se realice tenga calidad y cumpla una serie de requisitos, que permitan de esta manera dotar la investigación de rigor científico. Esto se ha convertido en un reto, y en el caso de los métodos cualitativos, los investigadores sociales cada vez más, buscan criterios propios que garanticen la calidad de este tipo de investigación, al tiempo que la dotan de rigor científico (Palacios-Vicario, Sánchez, y Gutiérrez, 2013).

Para que una investigación tenga credibilidad y calidad, tiene que responder al valor de verdad, a la aplicabilidad, a la consistencia y a la neutralidad como se puede apreciar en la tabla 10.

Tabla 10

*Criterios de rigor científico para la metodología cuantitativa y cualitativa. Tomado de Guba (1989), p.153*

Aspecto	Término científico (positivismo)	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

En lo referido a los criterios de rigor científico, y al ser una investigación en la que se combinan la metodología cuantitativa y la cualitativa, se tiene que responder a los criterios de rigor científico de cada una de ellas.

Por su parte, la metodología cualitativa tiene que dar respuesta a la validez interna, la validez externa, la fiabilidad y la objetividad. A continuación vamos a ver cómo se ha tratado de cumplir con estos criterios en este estudio.

- Validez interna. De acuerdo con Cea (2001) la validez interna es un criterio que “hace referencia a la posibilidad de establecer relaciones de casualidad entre las variables al eliminar otras explicaciones alternativas” (p.117). Sin este criterio los resultados de la investigación serían cuestionables. Por ello, este criterio se encarga de que estemos seguros que los descubrimientos de la investigación son auténticos y no están influenciados por las creencias, intereses del investigador. Para cumplir con este criterio esta autora propone realizar un análisis multivariable que permita formar grupos de sujetos iguales en base a los valores de la variable que se controla.
- Validez externa. Para Cea (2001) es un criterio que hace referencia a la generalización de los resultados tanto a la población de la que se ha extraído la muestra como a otros contextos. En esta investigación, el cuestionario ha sido aplicado a los agentes que intervienen en el PIDEMSG (estudiantes, padres y madres, profesores de EF), a los cuales se les pasará el informe de resultados finales.
- Fiabilidad. Siguiendo a Ruiz-Olabuénaga (2012) es un criterio que hace referencia a la estabilidad, esto es, “[...] se utiliza para responder a la pregunta ¿Hasta qué punto llego a los mismos resultados aplicando parecidos métodos o investigando con los mismos métodos en diversos momentos?” (p.86). Supone que al replicar la investigación se obtengan los mismos resultados. Para cumplir con este criterio, con el proceso de

triangulación de métodos se ha tratado de garantizar la estabilidad de los resultados obtenidos.

- **Objetividad.** Según Sáenz, Gorjón, Gonzalo y Díaz (2012) este criterio hace referencia a minimizar la subjetividad en la investigación, de manera que si la investigación es llevada a cabo por dos o más investigadores se obtengan similares resultados. Para cumplir con este criterio se ha realizado triangulación entre distintos métodos, para así tratar de evitar el sesgo subjetivo del investigador.

Una vez enunciados los criterios de rigor científico que deben cumplir las metodologías cuantitativas, vamos a mostrar los criterios de rigor científicos utilizados en la metodología cualitativa, enunciados por Guba (1989) y qué procedimientos se han utilizado para cumplirlos.

- **Credibilidad.** Este criterio se encarga de medir la veracidad de la información obtenida. Los procedimientos que se ha utilizado son el *trabajo prolongado* en el campo del objeto de estudio y la *observación persistente* con el objetivo de identificar las principales características del PIDEMSG y dar un contraste entre la interpretación del investigador y las respuestas de los investigados en las entrevistas. Del mismo modo, se ha realizado el procedimiento de *recogida de material de adecuación referencial*, ya que en los anexos se han incluido las transcripciones de las entrevistas, empleando previamente para ello la *comprobación con los participantes* y así acreditar que las transcripciones son correctas o por el contrario haya que realizar alguna modificación. Igualmente, se ha tratado de cumplir el procedimiento de *corroboración o coherencia estructural*, y evitar que de lo que se habla en una parte del TFM sea contradictoria a la siguiente que se va a exponer, de manera que vaya todo hilado. De igual forma, se ha usado el procedimiento de *adecuación referencial*, pues como se ha mencionado anteriormente, en los anexos están incluidas las transcripciones, por lo que los resultados obtenidos pueden ser comprobados con lo que viene en las transcripciones.
- **Transferibilidad.** Este criterio hace referencia a la aplicabilidad de una situación a otros contextos. Los procedimientos de este criterio que se pueden utilizar son el *hacer un muestreo teórico*, de manera que se han seleccionado a aquellas personas que puedan ser más útiles y representativas para esta investigación, el *recoger abundantes datos descriptivos*, de forma que el contexto se detalle de manera minuciosa y así se pueda comparar el contexto del PIDEMSG con otros contextos.

- Dependencia. Este criterio hace mención a la estabilidad del estudio. Los procedimientos de este criterio que se pueden usar son el uso de *métodos solapados*, dado que se ha hecho triangulación entre los datos e información obtenida en los cuestionarios del PIDEMSG y las entrevistas; se ha tratado de *establecer una pista de revisión*, llevando en un diario todo el proceso de investigación llevado a cabo, así como tener grabadas las entrevistas.
- Confirmabilidad. Este criterio hace referencia a la neutralidad que el investigador debe tener a la hora de interpretar los datos. Los procedimientos de este criterio que se han aplicado son la *triangulación*, ya que como hemos señalado en el criterio anterior, se han usado varios métodos; se puede utilizar el *ejercicio de la reflexión*, puesto que a lo largo del proceso investigativo se refleja el posicionamiento del investigador, las creencias y supuestos de esta investigación, para después preguntar en otra dirección.

A estos criterios de rigor científico hemos añadido el criterio de validez catalítica enunciado por Lather (1964, citado en Torrego-Egido, 2014, p.119)

- Validez catalítica. Es un criterio propio de la investigación cualitativa que implica que el hecho de realizar una investigación con voluntad sincera de cambio y mejora, moviendo a los participantes a transformar la realidad; tiene efectos positivos más allá de los resultados y conclusiones obtenidas en el estudio. Este criterio se va tratar de cumpliendo una copia del informe final que se realice de los resultados obtenidos en esta investigación, para que así conozcan mejor su realidad y puedan transformarla.

### 3.8. PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y FASES LLEVADAS A CABO

En la figura 9 se muestran las fases por las que ha pasado nuestra investigación.

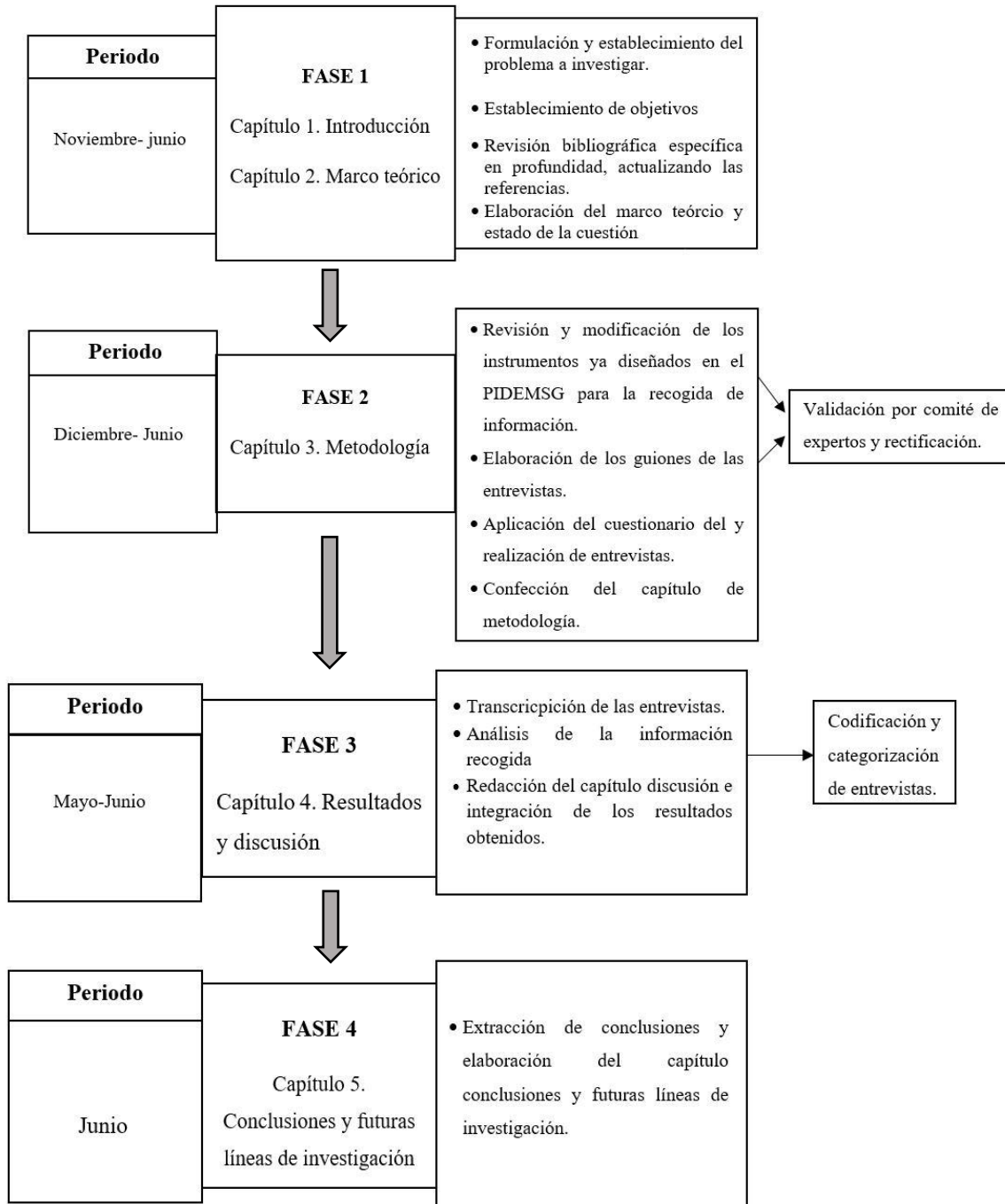


Figura 9. Cronograma seguido en el proceso investigativo.

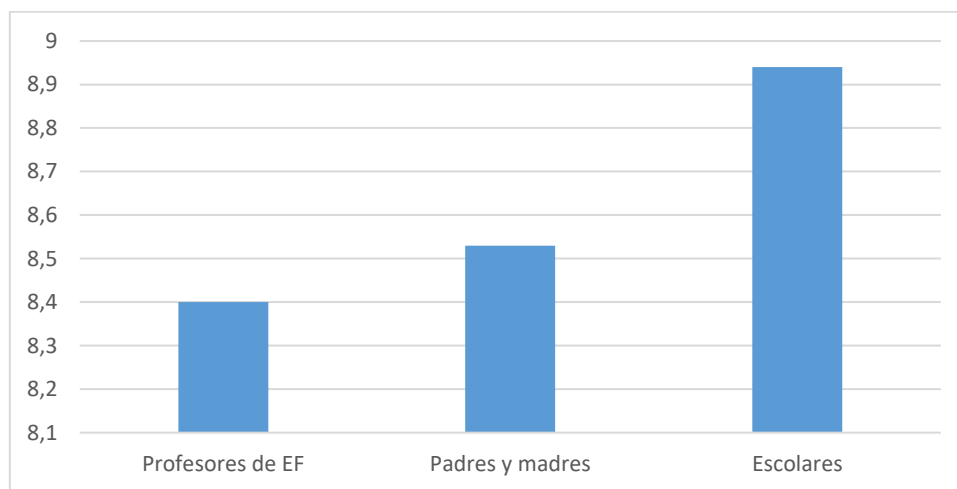
# CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A lo largo de este capítulo vamos a presentar los resultados extraídos y fruto del proceso de investigación llevado a cabo. Por un lado, vamos a tratar el valor educativo del PIDEMSG, y por otro la satisfacción de los agentes con este programa.

## 4.1. SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA

Para evaluar la satisfacción de los distintos agentes con el PIDEMSG, nos vamos a centrar en el ítem del cuestionario que hacía referencia explícita a él. Esta valoración es evaluada en una escala del 1 al 10.

Como se puede apreciar en la figura 10, todos los grupos muestran una alta satisfacción con el programa, teniendo medias por encima de los 8 puntos. El grupo de escolares, tanto de Primaria como Secundaria, es el que obtiene un índice más alto en la satisfacción con el programa con una puntuación de 8'94.



*Figura 10.* Medias obtenidas en la valoración global del PIDEMSG.

Por el contrario, el colectivo de profesores de EF es el más crítico con la satisfacción del programa, por lo que sería adecuado conocer su opinión para poder explicar esta valoración.

Tabla 11

*Estadísticos descriptivos para la satisfacción con el programa.*

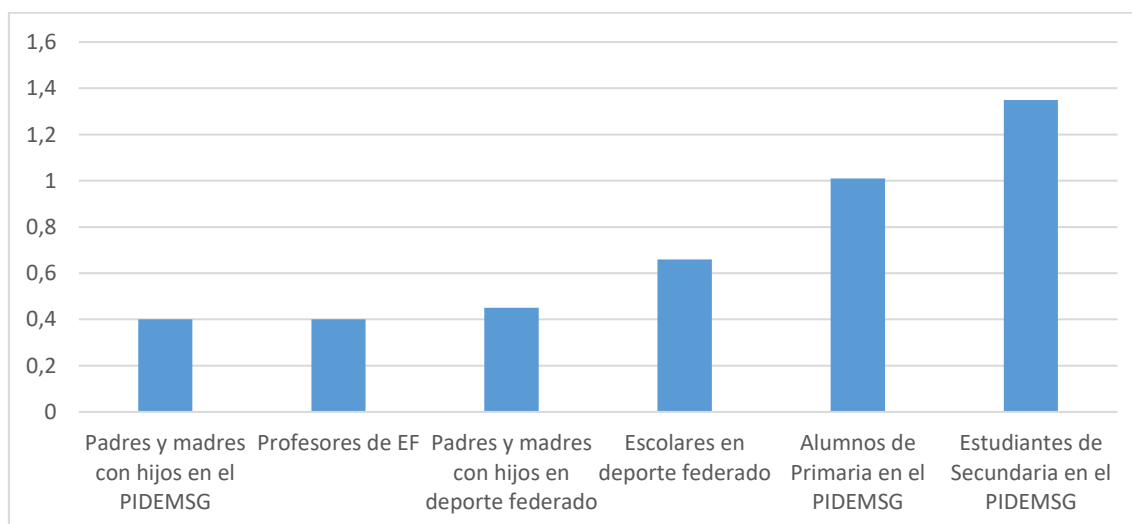
Ítem	Agente	Media	Des. Típica	Mediana	Mínimo	Máximo
Valora de una manera global tu satisfacción con el programa de deporte escolar	Escolares	8,94	1,39	9,00	0	10
	Padres y madres	8,53	1,15	9,00	3	10
	Profesores de EF	8,40	,89	9,00	7	9

## 4.2. VALOR EDUCATIVO DEL PIDEMSG

En lo referente al valor educativo, nos vamos a centrar en los cinco ítems del cuestionario que hacen referencia a ello.

En la primera dimensión *participar y aprender es más importante que ganar*, encontramos que todos los agentes están de acuerdo en que es más importante participar y aprender, que ganar. Los colectivos de padres y madres con hijos en el PIDEMSG, y profesores de EF son los que consiguen una media más baja con una puntuación de 0'40, siendo los grupos que más de acuerdo están con este aspecto como se puede apreciar en la figura 11.

Estos dos colectivos son seguidos muy de cerca por los padres y madres que tienen hijos en el deporte federado con una media de 0'45, y los propios escolares de deporte federado. Por su parte, los alumnos de Primaria y Secundaria que participan en el PIDEMSG obtienen las puntuaciones más altas, con unas medias de 1'01 y 1'35 respectivamente, siendo los conjuntos que más importancia dan a ganar en la práctica deportiva.



*Figura 11. Medias obtenidas ganar es más importante que aprender y ser mejor jugador.*

En la tabla 12 presentamos los datos descriptivos más relevantes para este ítem.

Tabla 12

*Estadísticos descriptivos para ganar es más importante que aprender y ser mejor jugador*

Ítem	Agente	Media	Des. Típica	Mediana	Mínimo	Máximo
<i>Cuando hago deporte, ganar es más importante que aprender y ser mejor jugador</i>	Escolares en deporte Federado	,66	1,01	,00	0	4
	Alumnos de Primaria en PIDEMSG	1,01	1,56	,00	0	4
	Estudiantes de Secundaria en PIDEMSG	1,35	1,36	1,00	0	4
	Padres y madres con hijos en deporte federado	,45	,71	,00	0	3
	Padres y madres con hijos en PIDEMSG	,40	,75	,00	0	4
	Profesores de EF	,40	,55	,00	0	1

Los colectivos de estudiantes de Primaria y Secundaria del PIDEMSG presentan un mayor número de frecuencias en la valoración bastante de acuerdo o muy de acuerdo, teniendo en Primaria un 21'5% que considera que ganar es más importante que aprender y participar, y un 19'8 % en Secundaria. Datos bastante elevados en comparación con los escolares que participan en el deporte federado, de los cuales son el 4'8% de los encuestados tiene como prioridad ganar frente a aprender y participar en la práctica deportiva.

Mediante la prueba ANOVA hemos evaluamos si existen diferencias significativas en este ítem, con el fin de aceptar o rechazar la hipótesis establecida para este ítem. Como se puede apreciar en la tabla 13, los resultados obtenidos en Sig. tienen un nivel mayor de significación que 0.05, lo que nos indica que no hay diferencias significativas en las medias de los agentes, por lo que aceptamos nuestra hipótesis nula.

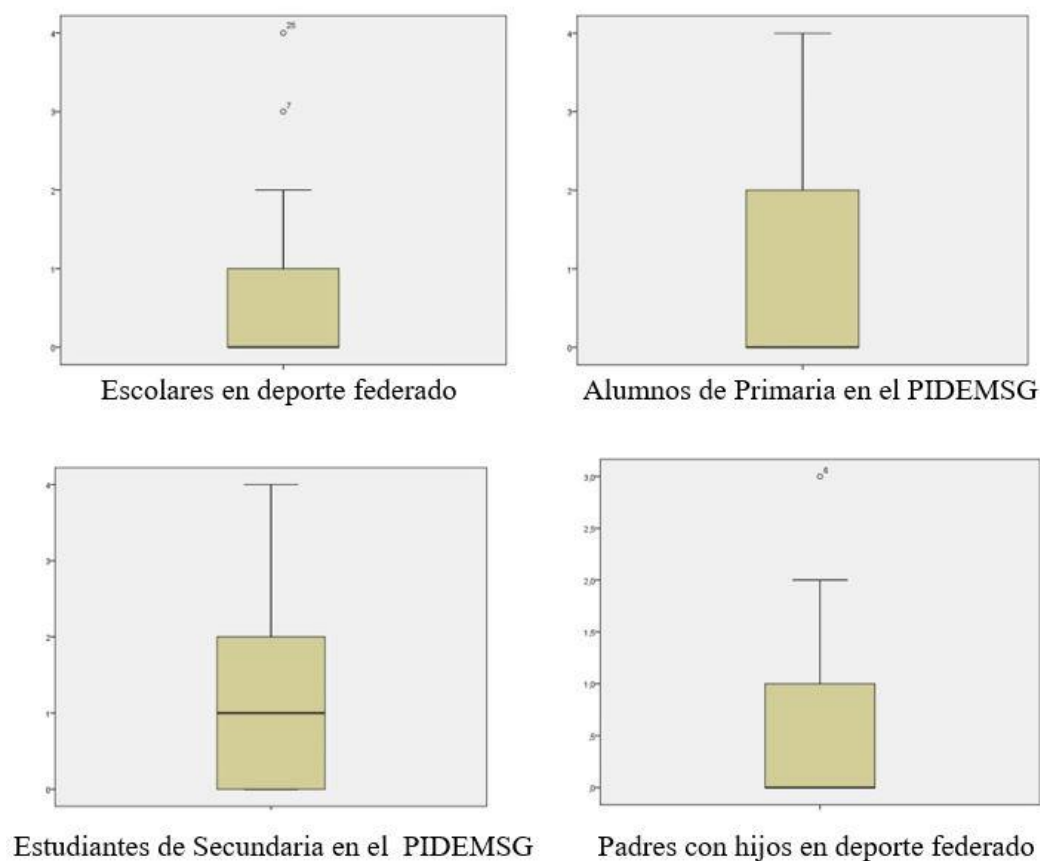


Tabla 13

Resultados obtenidos en la prueba ANOVA para ganar es más importante que aprender

Ítem	Agente	F	Sig.
<i>Cuando hago deporte, ganar es más importante que aprender y ser mejor jugador</i>	Escolares en deporte federado	,66	,79
	Alumnos de Primaria en PIDEMSG	,24	,62
	Estudiantes de Secundaria en PIDEMSG	1,11	,29
	Padres y madres con hijos en deporte federado	,00	,93
	Padres y madres con hijos en PIDEMSG	,90	,76
	Profesores de EF	1,00	,42

En todos los grupos podemos observar que los datos tienen variabilidad y dispersión, siendo el colectivo de profesores de EF el que menos tiene como se puede apreciar en la figura 12.



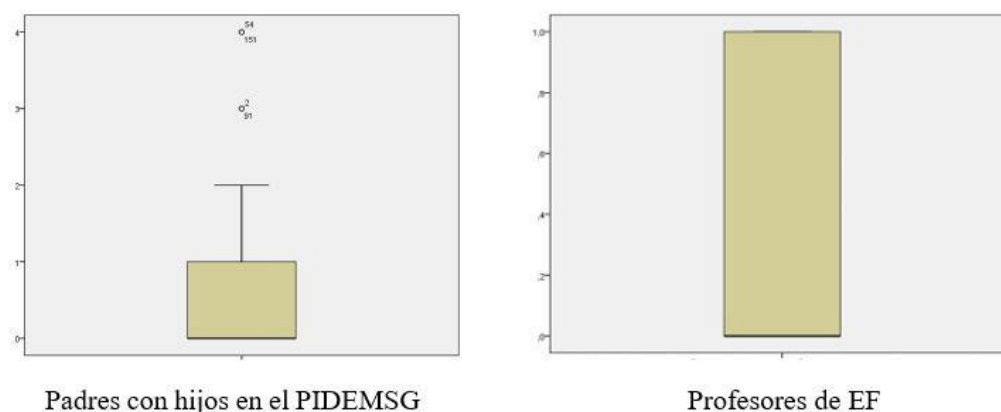


Figura 12. Diagramas de barras de los distintos agentes para ganar es más importante que aprender y ser mejor jugador

Cabe destacar que los grupos con puntuaciones más altas son los dos colectivos de estudiantes que participan en el PIDEMSG. A pesar de esto, encontramos que en estas agrupaciones cuando practican deporte saben que lo importante es participar y ganar es algo relativo como se puede contemplar en el siguiente extracto.

Todas: Participar y ganar.

Al 6: Aunque bueno, yo prefiero participar y no ganar.

Al 7: A ver, participar y ganar es mejor, pero si no ganas no pasa nada.

Al 1: Participar, si ganas bien y si no pues nada, lo importante es intentarlo. Si luego pierdes pues es menos importante porque te has esforzado.

Al 5: A ver, siempre se prefiere participar y ganar, pero si no se puede ganar, al menos lo hemos intentado.

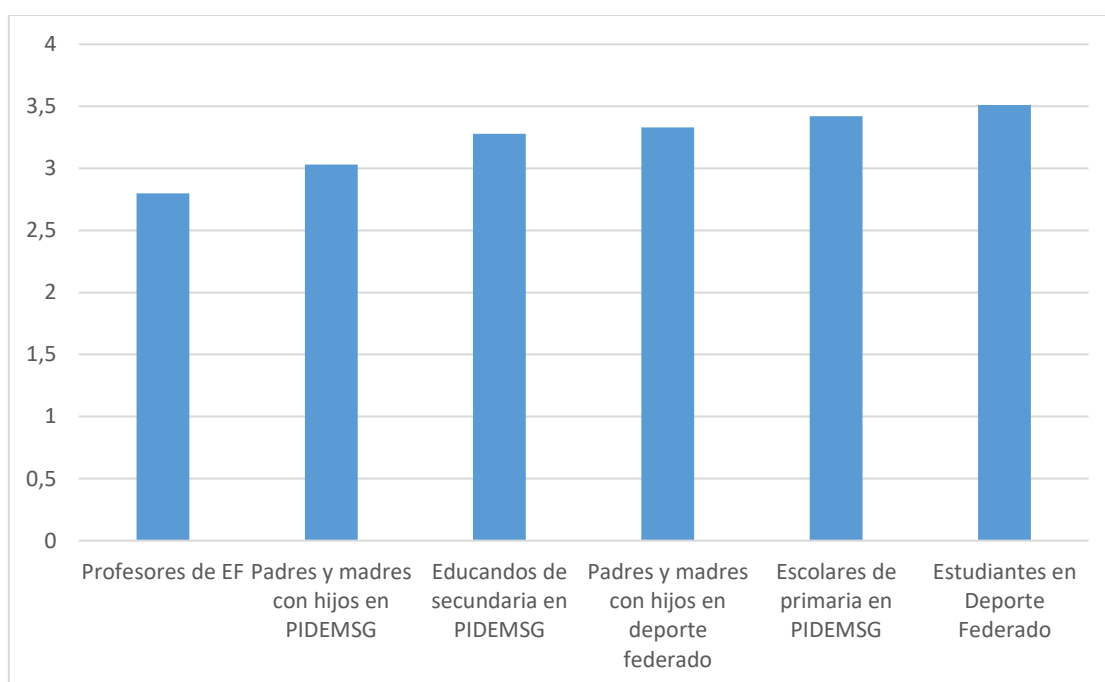
Al 3,4: Sí, es más importante participar e intentarlo que ganar. (EN09GES)

No obstante, los coordinadores del programa ponen de manifiesto el papel que juega la competición, desde una perspectiva educativa, a la hora de atraer y mantener participantes al PIDEMSG

[...] pero no hay que dejar de lado nunca la competición porque les gusta, sabemos que les gusta, pero llevada al nivel más educativo que sí que se puede llevar y es lo que se está intentando. Porque como no compitan, no jueguen con otros chicos constantemente, al final abandonan, [...]. (EN12ICO)

A modo de resumen para esta primera dimensión analizada, encontramos que todos están de acuerdo en que lo importante es participar y aprender cuando se realiza actividad física. En esta dimensión hallamos datos ilógicos como son las puntuaciones obtenidas en los escolares del PIDEMSG, los cuales obtienen peores puntuaciones que los alumnos que participan en el deporte federado.

En lo referente a la percepción de esfuerzo y mejora en la práctica deportiva, ser mejor persona, encontramos que todos los agentes están bastante de acuerdo en que el PIDEMSG contribuye a que los escolares mejoren. En la figura 13, podemos apreciar que el grupo de estudiantes de deporte federado tienen la percepción de esfuerzo y mejora más alta con una media 3'51, seguidos de cerca por los alumnos de Primaria del PIDEMSG con una puntuación de 3'42.



*Figura 13.* Medias obtenidas para la percepción del esfuerzo por mejorar personalmente, en el deporte

En cuanto a los colectivos de educandos de Secundaria y que participan en el PIDEMSG, los padres y madres con hijos en deporte federado, y padres y madres con descendientes apuntados en el PIDEMSG, podemos observar cómo estos agrupamientos están bastante de acuerdo de que cada vez que se realiza actividad físico-deportiva, los participantes se esfuerzan por mejorar; teniendo medias que superan los 3 puntos como se muestra en la tabla 14.

Por su parte, el grupo de profesores es el más crítico con una valoración de 2'80 para este ítem. Sería conveniente conocer su opinión para poder conocer el porqué de esa puntuación.

Tabla 14

*Estadísticos descriptivos para la percepción del esfuerzo por mejorar personalmente, en el deporte*

Ítem	Agente	Media	Des. Típica	Mediana	Mínimo	Máximo
<i>Me esfuerzo lo suficiente para mejorar en el deporte, ser mejor compañero y persona</i>	Estudiantes en Deporte Federado	3,51	,55	4,00	2	4
	Escolares de primaria en PIDEMSG	3,42	1,01	4,00	0	4
	Educandos de secundaria en PIDEMSG	3,28	,77	3,00	0	4
	Padres y madres con hijos en deporte federado	3,33	,69	3,00	1	4
	Padres y madres con hijos en PIDEMSG	3,03	,86	3,00	0	4
	Profesores de EF	2,80	,84	3,00	2	4

El conjunto de discentes de Primaria tiene el mayor número de frecuencias en la valoración muy de acuerdo, teniendo un 84'5% de estudiantes que está bastante o muy de acuerdo con esto. En Secundaria este porcentaje es ligeramente mayor con un 85'1%. En el grupo de los escolares federados observamos que el 97'6 % está bastante de acuerdo o muy de acuerdo en que el deporte federado les ayuda mejorar en la práctica deportiva, aprendizajes, etc. En el siguiente extracto podemos ver como los escolares del PIDEMSG están de acuerdo en que este programa les ayuda a mejorar.

Al 3: Porque enseñan y aprendes más cosas de los deportes.

Al 2: Y tanto tiempo en plan encuentros que son dos horas, jornadas que son cuatro horas, pues hay tiempo y mejoras.

Al 5: Cuando haces algo mal, te dicen cómo se tiene que hacer bien.

Al 1: Los monitores te ayudan en lo que haces mal y te enseñan a hacerlo bien. (EN08GES)

Dentro del colectivo de los padres de alumnos que participan en el deporte federado, vemos que el 92'5% está de acuerdo o muy de acuerdo en que los escolares cada vez que practican actividad física se esfuerzan para seguir mejorando como persona, en la práctica deportiva, etc., mientras que el 75% de los padres de escolares de Primaria y Secundaria del PIDEMSG está bastante de acuerdo o muy de acuerdo. Es un dato llamativo, puesto que el PIDEMSG tiene interés formativo, finalidad que no suele tener el deporte de rendimiento o competición.

Los padres de escolares en el PIDEMSG están de acuerdo en que sus hijos se esfuerzan por mejora deportivamente, personalmente, etc. como se presenta en los siguientes fragmentos.

FA: Sí hombre, evidentemente lo que es la práctica ayuda, pero son dos días a la semana y lo que más se fomenta yo creo es la participación y los valores que hemos dicho. Evidentemente, por supuesto que se mejora. (EN18IFA)

FA: Sí, yo creo que sí. Cuando juegan ya están mejorando, aunque son pocas horas a la semana, y tendría que durar un poco más. (EN19IFA)

Por su parte, en el grupo de los profesores con una media de 2'80, son los más críticos con este ítem. Dentro de este conjunto el 60 % de los encuestados están bastante de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, mientras que el 40% está de acuerdo con ella.

En esta dimensión, los monitores también están de acuerdo que el PIDEMSG ayuda a que los escolares mejoren en la práctica deportiva, a ser mejor persona, entre otros aspectos, como mostramos en los siguientes extractos.

MO: Les ayuda a mejorar en ciertos aspectos, sobre todo en la parte motriz. Tanto como habilidosos no lo creo. (EN04IMO)

MO: Sí, porque al hacer algo que les gusta, al fin y al cabo, repercute de forma positiva en la persona, yo creo, y en ese sentido este programa les ayuda a mejorar en la práctica deportiva y a que se conozcan mejor. (EN07IMO)

No obstante, apreciamos que los coordinadores no lo ven tan claro, sobre todo cuando se refiere a la mejora deportiva dado el escaso tiempo que se dedica a cada deporte.

[...]. Si me preguntas si ellos mejoran a nivel de deporte durante el año precisamente por el tema que acabamos de hablar anteriormente, de que se cambia muy seguidamente de deporte, te diría que muy poco. Dentro de cada deporte evolucionan muy poco. Realmente si ese deporte no lo entrenan fuera, que también es otro objetivo que conozcan una variedad y que luego el que quiera entrenar algo en concreto, pues que pueda tener la posibilidad de hacerlo fuera. Así que creo que la respuesta final es que no o muy poco, así que diría que progresan muy poco en habilidades concretas, lo que sí que mejoran son la habilidades genéricas o habilidades motrices básicas porque se trabaja desde ese punto de vista. [...]. (EN13ICO)

Como comentábamos al inicio de esta dimensión, el colectivo de los profesores es el más crítico, con un 80 % que está de acuerdo o bastante de acuerdo.

En todos los grupos podemos observar que los datos tienen variabilidad y dispersión, siendo los colectivos de escolares en deporte federado, y padres de hijos en deporte federado los que menor dispersión tienen como se expone en la figura 14.

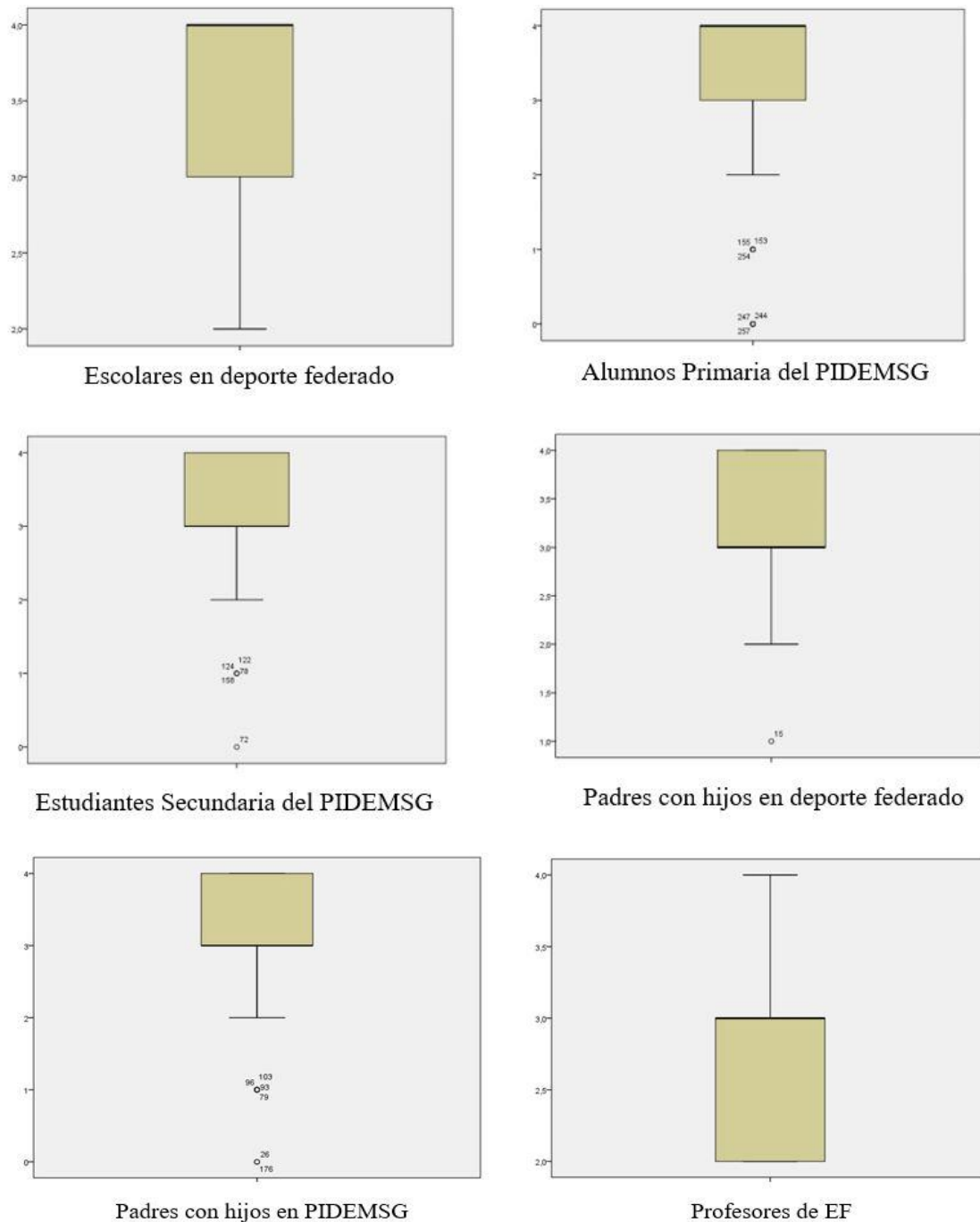


Figura 14. Diagramas de cajas para la percepción del esfuerzo por mejorar personalmente, en el deporte

En lo relativo a la prueba ANOVA, como se puede observar en la tabla 15, nos percatamos de que en los grupos de escolares que participan en el deporte federado, y alumnos de Secundaria del PIDEMSG hay diferencias significativas en sus medias, teniendo ambos unos valores menores que 0'05. En el resto de colectivos, sus medias no presentan medias significativas. A pesar de esto, rechazamos nuestra hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa.

Tabla 15

*Resultados obtenidos en la prueba ANOVA para la percepción del esfuerzo por mejorar personalmente, en el deporte*

<b>Ítem</b>	<b>Agente</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
	Escolares en deporte federado	4,53	,04
<i>Me esfuerzo lo suficiente para mejorar en el deporte, ser mejor compañero y persona</i>	Alumnos de Primaria en PIDEMSG	,72	,39
	Estudiantes de Secundaria en PIDEMSG	4,95	,03
	Padres y madres con hijos en deporte federado	,47	,49
	Padres y madres con hijos en PIDEMSG	,00	,95
	Profesores de EF	1,00	,42

A modo de resumen para esta segunda dimensión estudiada, encontramos que todos los agentes muestran altos índices de acuerdo en que los escolares se esfuerzan en la práctica de actividad físico-deportiva para mejorar en su práctica, ser mejor persona. No obstante, observamos diferencias significativas en las medias de dos colectivos: 1) Escolares en Deporte Federado, y 2) Estudiantes de Secundaria en PIDEMSG. El grupo de los profesores es el más crítico con una media de 2'80, y cabe destacar datos sorprendentes como es el caso de que la percepción sobre el esfuerzo que realizan sus hijos por mejorar es mayor en los padres con niños en el deporte federado que en los del PIDEMSG. En esa misma línea, advertimos que los estudiantes que están en deporte federado tienen una mayor percepción de esfuerzo y mejora que los del PIDEMSG.

Siguiendo con la dimensión *En el deporte me enseñan cosas interesantes*, hallamos que todos los agentes tienen medias superiores a los 3 puntos, siendo el conjunto de padres y madres con hijos en deporte federado los que tienen la media más alta con una puntuación 3'48. Esta es seguida de cerca por el valor obtenido por los escolares de Primaria del PIDEMSG con un promedio de 3'47, como se presenta en la tabla 16. Por otro lado, observamos que el grupo de estudiantes de Secundaria del PIDEMSG es el más crítico en este aspecto, con una media de 3'14 puntos.

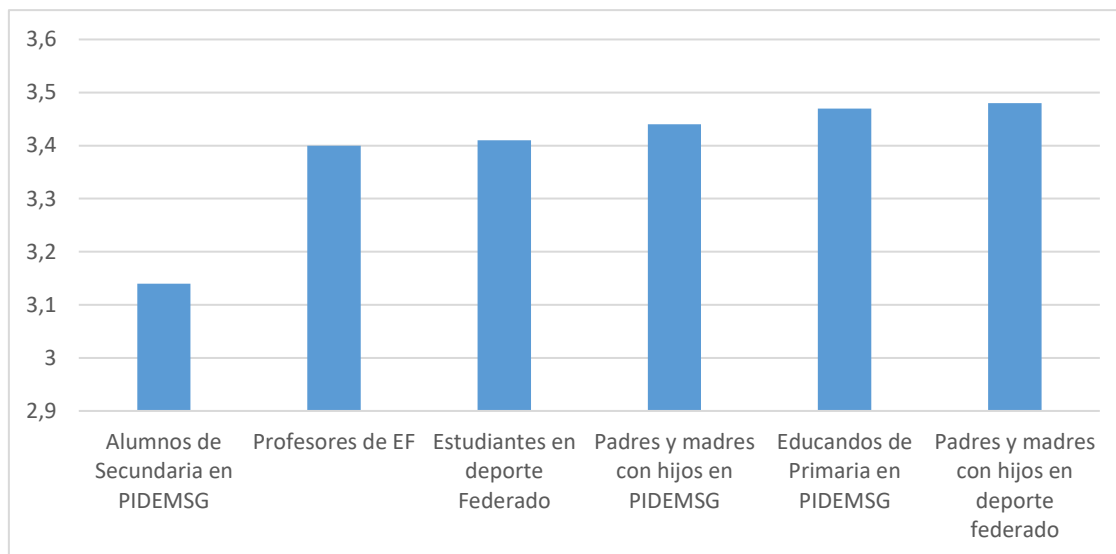


Figura 15. Medias obtenidas para la percepción de los aprendizajes

Tabla 16  
Estadísticos descriptivos para la percepción de aprendizajes

Ítem	Agente	Media	Des. Típica	Mediana	Mínimo	Máximo
<i>En el deporte escolar de mi colegio me enseñan cosas interesantes (a practicar bien los deportes, a tratar mejor a la gente, a dialogar con calma, etc.)</i>	Estudiantes en deporte Federado	3,41	,80	4,00	1	4
	Educandos de Primaria en PIDEMSG	3,47	,93	4,00	0	4
	Alumnos de Secundaria en PIDEMSG	3,14	,90	3,00	0	4
	Padres y madres con hijos en deporte federado	3,48	,75	4,00	0	4
	Padres y madres con hijos en PIDEMSG	3,44	,56	3,00	2	4
	Profesores de EF	3,40	,55	3,00	3	4



Dentro del conjunto de los escolares que participan en el deporte federado, el 85'3 % está bastante de acuerdo o muy acuerdo con esta declaración. Por su parte, el 85'7 % de los escolares de primaria del PIDEMSG manifiesta estar bastante de acuerdo o muy acuerdo con la afirmación. Por otro lado, con un porcentaje del 77'2, los educandos de Secundaria afirman que en el deporte de su instituto aprenden cosas interesantes, positivas y útiles para otros contextos. Esto queda reflejado en los siguientes extractos.

Al 7: Sí porque si damos algo aquí luego lo sabes hacer en clase de Educación Física.

Al 8: Sí, hoy por ejemplo hemos dado salto de atletismo y no sabíamos atletismo, y si mañana cuando vayamos al colegio damos atletismo, ya sabemos y podemos enseñar a quienes no saben.

Al 6: Para mí depende, porque en mí colegio es lo que diga el profesor y aquí haces otra cosa, y en el colegio tienes que hacerlo como diga él, pero cuando quedo con los amigos las cosas que aquí aprendo sí que son útiles porque tienes nuevos juegos para jugar, para divertirse. (EN01GES)

Al 3: Porque nos enseñan muchas normas, muchas cosas sobre el deporte.

Al 8: Aprendemos a jugar en equipo.

Al 4: Sí, porque nos sirve para la clase de Educación Física.

Al 1: Claro, en plan, si vamos a jugar a voleibol y en el entrenamiento estamos con ello, pues ya sabemos algunas cosas. (EN09GES)

En cuanto a los padres de alumnos federados apreciamos que el 97'5% considera que sus hijos aprenden cosas interesantes en los entrenamientos de su club, mientras que el 94'7 % de los padres de escolares de Primaria y Secundaria del PIDEMSG opina que se aprenden cosas interesantes y útiles en los entrenamientos, encuentros y jornadas del programa de deporte escolar, aprendizajes que les pueden servir para otros contextos como afirma un familiar en el siguiente extracto.

FA: Yo creo que sí, por ejemplo, el respeto no solo le sirve para cuando está en el deporte, también la sirve para relacionarse con otras niñas de otros colegios, cuando va por la calle y esas cosas. (EN19IFA)

El grupo de monitores también confirma que en el programa de deporte escolar se aprenden cosas interesantes, positivas y útiles para otros contextos o situaciones como se muestra a continuación.

MO: Lo que hablamos antes de los juegos, muchas veces cuando se juntan y no saben qué hacer, se ponen a jugar a alguna de las actividades que hemos hecho aquí y que les ha llamado la atención. Me los he encontrado varios días jugando a alguna de las actividades que hemos realizado aquí. (EN02IMO)

MO: Yo creo que sí. Lo que aquí aprenden tiene utilidad más allá del deporte. Desde el momento en el que se están relacionando con los demás están haciendo mucho más que deporte. (EN03IMO)

MO: A ver, depende. Bueno, sí, aquí lo que aprenden les es útil para la vida en general. Aprenden compañerismo, aprenden que la competitividad queda un poco más al margen y no es solo ganar y ganar, todo eso te sirve para otros contextos y situaciones de la vida. (EN07IMO)

Asimismo, vemos que los coordinadores del programa también opinan que lo que se aprende en el PIDEMSG tiene su utilidad no solo en el deporte, sino que va más allá.

[...] el deporte sirve para socializarse, para cooperar, yo me socializo contigo dentro del mundo deportivo y me servirá para el futuro cuando esté trabajando, si tengo que cooperar o colaborar con mis compañeros para ganar al otro equipo, hay oposición en el medio, aprendo a colaborar con compañeros, o si estoy trabajando retos o actividades cooperativas, aprendo a cooperar con todo el grupo con el fin de saber trabajar en grupo y me sirve de cara al futuro, y muchas veces se deberían plantear aprendizajes basados en problemas (ABP) para situaciones de la vida real y que el niño sea capaz de resolverlas, o sea, trabajar con estilos de enseñanza como son la resolución de problemas y el aprendizaje guiado. (EN12ICO)

CO: Eso es lo bueno de este programa, es uno de los puntos fuertes, que se trabaja desde y para el desarrollo integral del niño, digamos que tratamos de llevar la Educación Física al deporte escolar, en ese sentido, es una práctica deportiva y un aprendizaje que tienen para su día a día, tanto cuando se trata el deporte, aunque no se pueda profundizar mucho en él, como cuando se tratan las habilidades sociales, y por supuesto cuando se tratan los valores, valores universales para la vida. (EN13ICO)

Por su parte, en el grupo de los profesores de Educación Física el 60 % está bastante de acuerdo en que en el PIDEMSG se enseñan cosas interesantes y el 40 % está muy de acuerdo con esta afirmación.

Uno de los elementos que encontramos dentro de esta dimensión es la promoción de hábitos saludables y estilo de vida activo. Todos los agentes están de acuerdo en que a través del PIDEMSG se está consiguiendo esto en los escolares como se muestra en los siguientes extractos.

Al 2: Sí, solemos jugar a los deportes que aprendemos aquí

Al 5, 6, y 7: Sí, solemos quedar para jugar al fútbol.

Al 1: Cuando no tenemos muchos deberes sí que jugamos a algunas de las cosas que aprendemos aquí. (EN01GES)

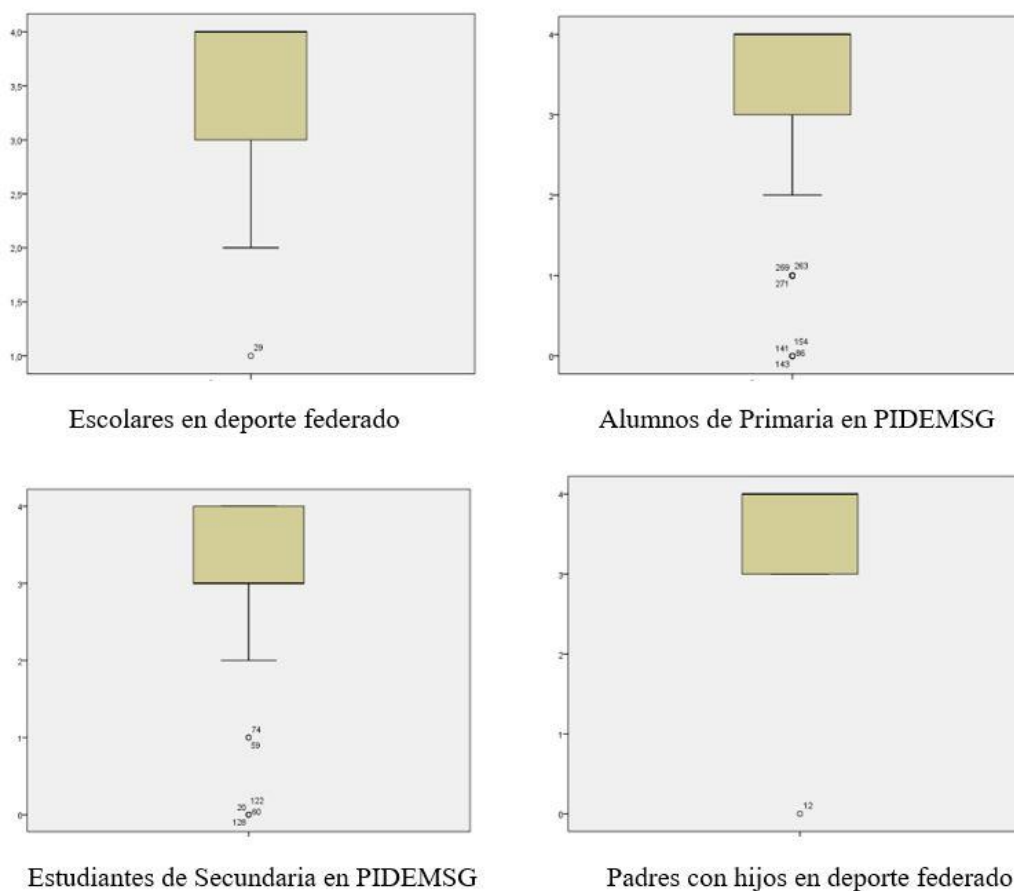
FA: En este caso, porque aquí aprende deportes que luego suele jugar con sus amigos en la calle. Además, en el programa se hace mucha publicidad de lo importante que es realizar deporte y eso anima a que los niños quieran hacerlo. (EN15IFA)

MO: Todas las tardes no creo que salgan a jugar, pero depende mucho de la unidad didáctica y el contenido tratado. Hay juegos novedosos que no necesitan material y he visto que mis grupos sí que los practican en su tiempo de ocio. (EN02IMO)

CO: Eso es lo que se intenta con este tipo de planteamientos, que ellos entiendan la actividad, y si yo entiendo la actividad, puedo luego enseñar a mis compañeros a jugar esta actividad. Porque de la manera que decíamos con un modelo tradicional y reproductor lo que acaban haciendo es reproducir gestos técnicos y luego muchas veces no se acuerdan de cómo tienen que hacer una actividad. De esta manera, pueden acabar jugando un juego modificado que en antaño no era típico, lo típico es coger un balón de baloncesto y echar unos tiros, no jugar a los diez pases. (EN12ICO)

CO: Creo que mejora, o que aumenta mejor dicho, su tiempo de actividad física deportiva, el tiempo, que eso es ya muy importante por todo este tema de la obesidad infantil, y el tiempo regular de actividad física. (EN13ICO)

Todos los grupos presentan dispersión y variabilidad en sus datos como se aprecia en la figura 16, siendo los colectivos de los padres y madres con hijos en el PIDEMSG y profesores de EF los que menos desviación típica tienen.



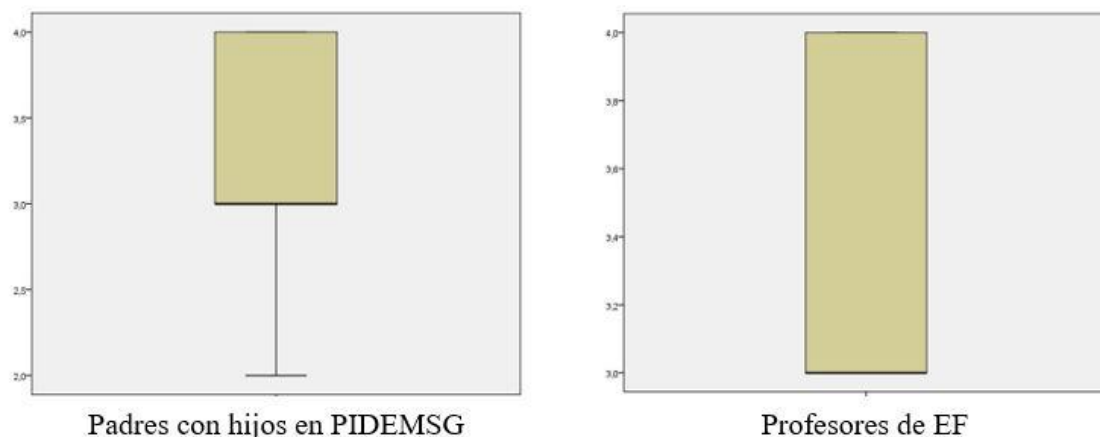


Figura 16. Diagramas de cajas para la percepción de aprendizajes.

Respecto a la prueba ANOVA realizada para este ítem, observamos que en los grupos de estudiantes de Secundaria del PIDEMSG y los padres con hijos federados tienen medias con diferencias significativas, puesto que obtienen valores menores que 0'05. En el resto de conjuntos no hay diferencias significativas en los grupos. A pesar de esto, debemos rechazar nuestra hipótesis nula y aceptar la alternativa, dado que en dos agrupaciones sí hay diferencias significativas como se muestra en la tabla 17.

Tabla 17  
Resultados de ANOVA para la percepción de aprendizajes.

Ítem	Agente	F	Sig.
<i>En el deporte escolar de mi colegio me enseñan cosas interesantes (a practicar bien los deportes, a tratar mejor a la gente, a dialogar con calma, etc.)</i>	Escolares en deporte federado	,57	,46
	Alumnos de Primaria en PIDEMSG	1,68	,19
	Estudiantes de Secundaria en PIDEMSG	8,29	,00
	Padres y madres con hijos en deporte federado	4,53	,04
	Padres y madres con hijos en PIDEMSG	1,27	,26
	Profesores de EF	,25	,67

A modo de resumen, en esta dimensión encontramos que todos los agentes están de acuerdo en que el deporte se enseñan cosas interesantes y que son útiles para los escolares en otros contextos. Dentro de esta dimensión cabe destacar como llamativo la puntuación obtenida por los padres con hijos en deporte federado, mientras que los más críticos son los estudiantes de

Secundaria, por lo que sería interesante ahondar en esta cuestión. Hallamos que dentro de los colectivos de estudiantes de Secundaria del PIDEMSG y los padres y madres con hijos en deporte federado sus medias tienen diferencias significativas.

En lo referente a la cuarta dimensión *El deporte me ayuda en aquello que tengo más dificultades*, apreciamos que todos los agentes tienen altos índices, mostrando que están de acuerdo en que el deporte ayuda en aquello que los escolares puedan tener más dificultades motrices, sociales, de integración, etc. El grupo con el índice más alto es el grupo de los profesores de EF como se puede apreciar en la figura 17 y en la tabla 18, seguido de los estudiantes de Primaria del PIDEMSG y los escolares del deporte federado. El colectivo más crítico con este aspecto son los estudiantes de Secundaria que participan en el PIDEMSG con una media de 2'87.

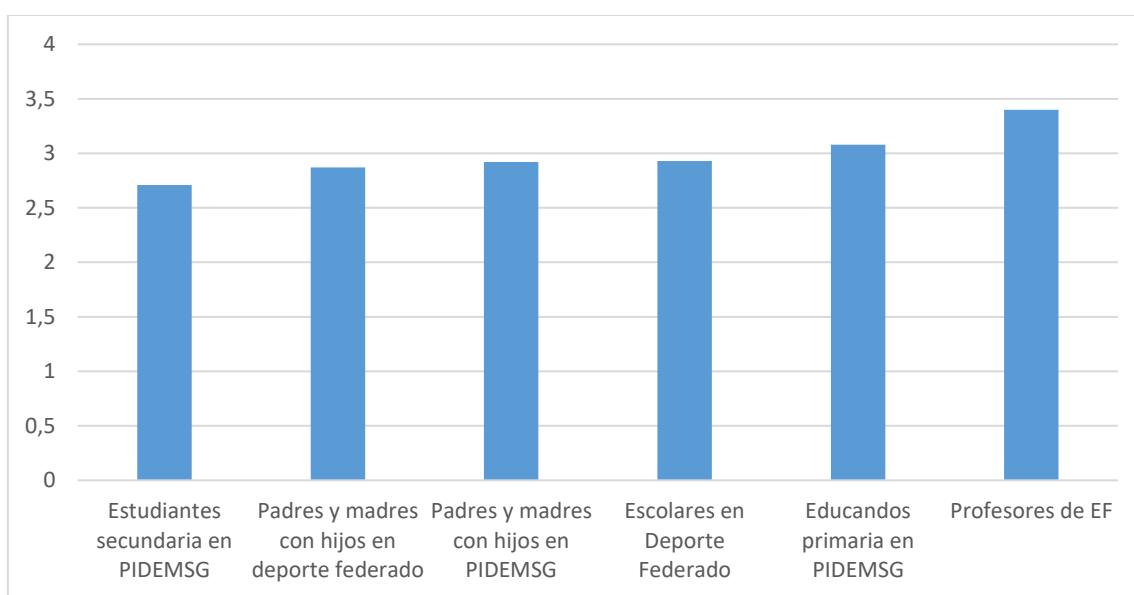


Figura 17. Medias obtenidas para la percepción de que el deporte ayuda en aquello que hay más dificultades.

Tabla 18  
*Estadísticos descriptivos para la percepción de que el deporte ayuda en aquello que hay más dificultades.*

Ítem	Agente	Media	Des. Típica	Mediana	Mínimo	Máximo
<i>El deporte me ayuda en aquello que tengo más dificultades (hacer amigos, mejorar en el deporte, etc.)</i>	Escolares en Deporte Federado	2,93	1,03	3,00	0	4
	Alumnos Primaria en PIDEMSG	3,08	1,24	4,00	0	4
	Estudiantes Secundaria en PIDEMSG	2,71	1,16	3,00	0	4
	Padres y madres con hijos en deporte federado	2,87	1,08	3,00	0	4
	Padres y madres con hijos en PIDEMSG	2,92	0,92	3,00	0	4
	Profesores de EF	3,40	0,55	3,00	3	4

Observamos que en el grupo de escolares que acuden a deporte federado, el 61% de los encuestados está bastante de acuerdo o muy de acuerdo en que el deporte les ayuda en aquello que tienen más dificultades. Por su parte, el 74'9% de los escolares de Primaria del PIDEMSG afirma estar bastante de acuerdo o muy de acuerdo con lo preguntado. En Secundaria, el porcentaje es algo menor, con un 61,2% que considera que el deporte escolar les ayuda en lo que tienen más problemas.

Al 5: Cuando haces algo mal, te dicen cómo se tiene que hacer bien.

Al 1: Los monitores te ayudan en lo que haces mal y te enseñan a hacerlo bien. (EN08GES)

Siguiendo con los padres y madres con hijos que participan en equipos de deporte federado, podemos apreciar como en este colectivo el 65 % piensa que el deporte ayuda a sus hijos en aquello que tienen más apuros. En el conjunto de padres y madres de educandos que participan en el PIDEMSG, el 71'8 % de los encuestados afirma estar bastante de acuerdo o muy de acuerdo con ello como queda reflejado en el siguiente fragmento.

FA: Sí, creo que es una experiencia que seguramente, además lo hemos hablado antes y lo venía hablando con él, le va a ayudar a conocer chicos de otros colegios que posiblemente en uno o dos años cuando vaya al instituto y puede que se vuelva a encontrar con ellos, conoce gente que está muy bien. (EN14IFA)

En el grupo de los profesores encontramos que el 60 % está bastante de acuerdo en que la práctica de deporte ayuda en aquellos aspectos motrices, sociales, etc. que los alumnos suelen tener más problemas, mientras que el 40 % está muy de acuerdo con este ítem.

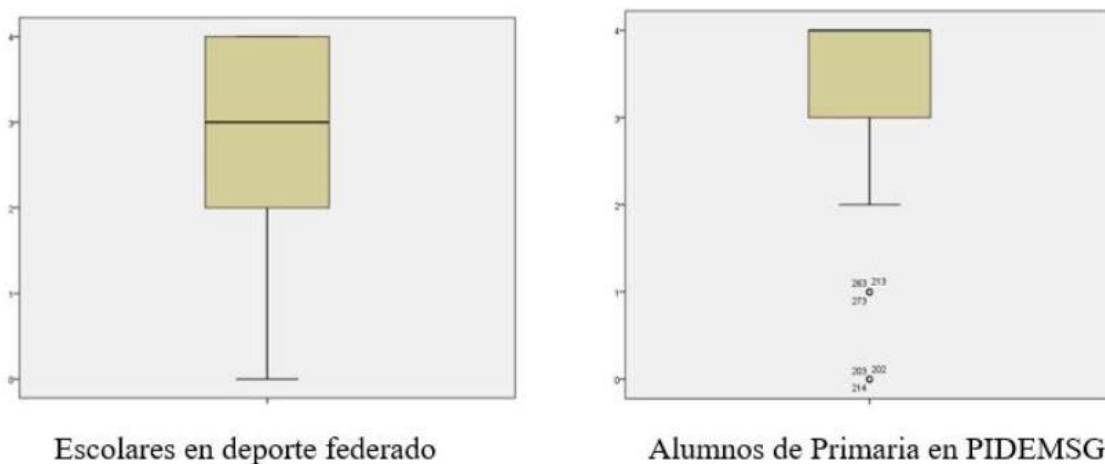
Por su parte, el grupo de monitores opinan igual que el resto de agentes. No obstante, vemos que algunos monitores dejan constancia de que en el deporte escolar también se corre el riesgo de enseñar actitudes no deseadas.

MO: Yo creo que ayuda bastante, ya que la gente que no tiene buena motricidad, con estos programas les ayudas a que tenga una mejor coordinación, una mejor autopercepción de a qué nivel esta, y todo eso. (EN05IMO)

MO: Negativas por ejemplo que a la hora de competir muchas chicas se enfadan con la que ha fallado y yo creo que eso es una cosa que tenemos que corregir a medida que va pasando este programa, pero vamos, que ya se está consiguiendo. (EN05IMO)

MO: Porque al final les estas demostrando que en el deporte cualquiera puede ser hábil y que practicando todo el mundo puede llegar a realizar de forma efectiva o mejor de lo que se ha realizado las habilidades. (EN03IMO)

En este ítem podemos contemplar como todos los grupos, a excepción del colectivo de profesores de EF, tienen bastante dispersión y variabilidad en los datos, mientras que los docentes de EF presentan poca dispersión y mayor concentración en comparación con los otros agentes como se visualiza en la figura 18.



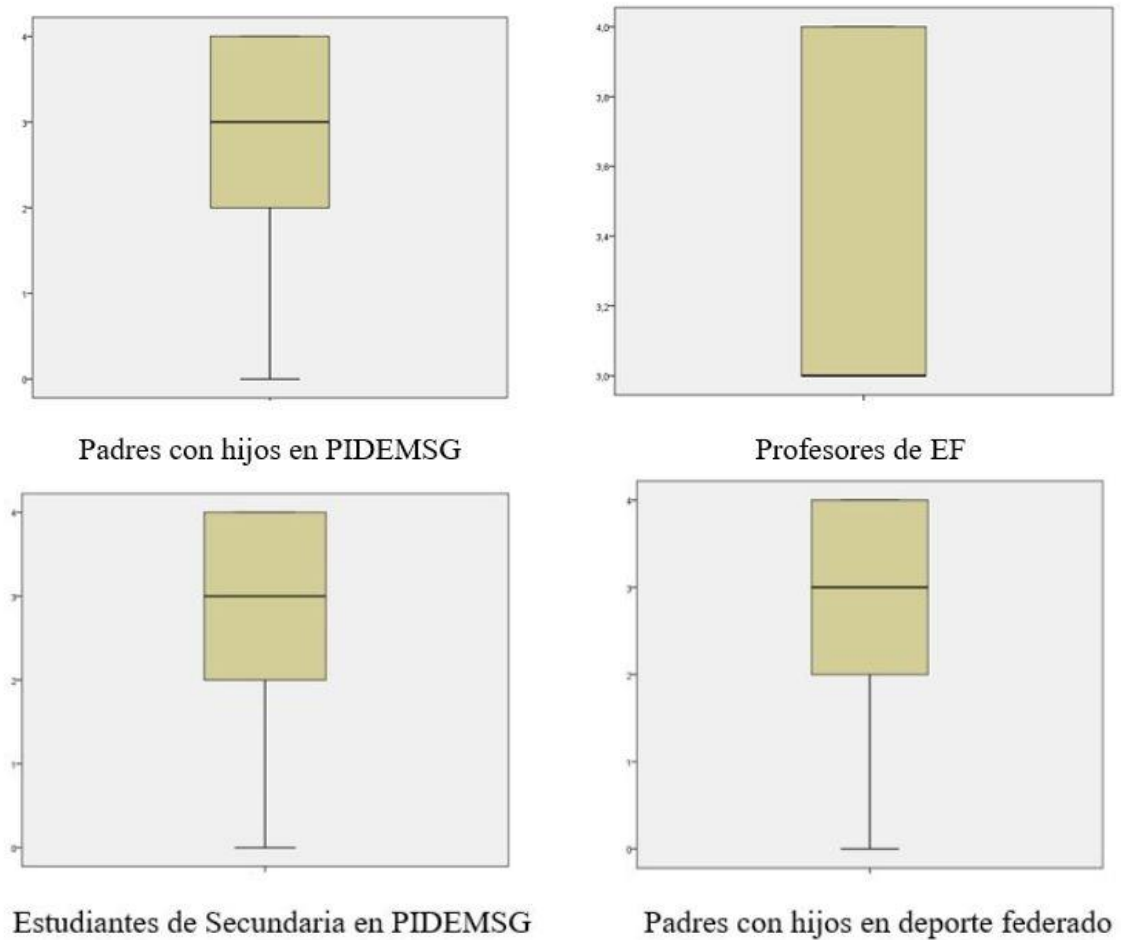


Figura 18. Diagramas de cajas para la percepción de que el deporte ayuda en aquello que hay más dificultades.

En lo relativo a la prueba ANOVA para este ítem, observamos que no hay diferencias significativas en las medias, dado que los valores son mayores que 0.05 como se aprecia en la tabla 19. Por ello, aceptamos nuestra hipótesis nula y podemos afirmar que no hay diferencias significativas en la percepción de que el deporte ayuda a los escolares en aquello que tienen más dificultades.



Tabla 19

Resultados de ANOVA para la percepción de que el deporte ayuda en aquello que hay más dificultades.

Ítem	Agente	F	Sig.
<i>El deporte me ayuda en aquello que tengo más dificultades (hacer amigos, mejorar en el deporte, etc.)</i>	Escolares en deporte federado	,00	,96
	Alumnos de Primaria en PIDEMSG	,10	,75
	Estudiantes de Secundaria en PIDEMSG	,96	,33
	Padres y madres con hijos en deporte federado	2,31	,14
	Padres y madres con hijos en PIDEMSG	,76	,38
	Profesores de EF	,25	,67

A modo de resumen para esta dimensión, encontramos que los participantes afirman estar de acuerdo en que el deporte ayuda a los escolares en aquellos aspectos sociales, motrices, que tienen más dificultades. El dato más llamativo lo encontramos en los resultados de los escolares de Primaria del PIDEMSG, colectivo de escolares que mayor puntuación tiene en este ítem.

En lo referente a la quinta dimensión *Mis monitores me ayudan a mejorar personalmente, además de enseñarme deporte*, hallamos que los agentes consiguen medias superiores a los 3 puntos. El grupo de padres y madres con hijos en el deporte federado obtiene la puntuación más alta con una media de 3'43 como se puede apreciar en la figura 19. Por el contrario, el colectivo de padres y madres son los más críticos con este aspecto.

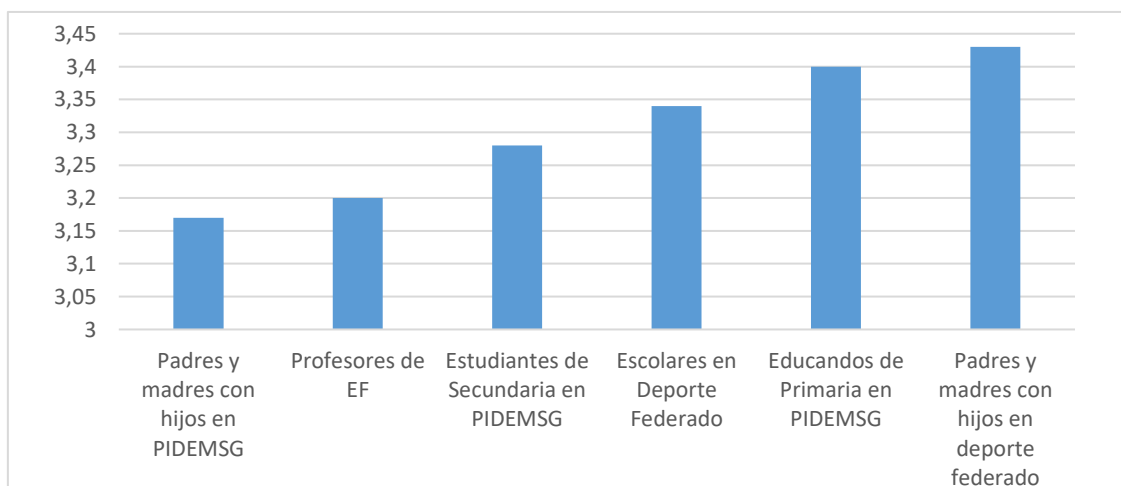


Figura 19. Medias obtenidas para la percepción de que los monitores ayudan a mejorar personalmente, además de enseñar deporte.

El 83% de los escolares que están apuntados en deporte federado manifiesta estar bastante de acuerdo o muy de acuerdo en que sus entrenadores les ayudan a mejorar no solo en la dimensión deportiva, sino en la personal, cognitiva, etc. En los educandos de Primaria del PIDEMSG este porcentaje es mayor llegando al 84'9 %. No obstante, este porcentaje es menor en los estudiantes de Secundaria, alcanzando el 80'9%.

En el colectivo de los padres con hijos en deporte federado el porcentaje de sujetos que está bastante de acuerdo o muy de acuerdo con este ítem es del 65%. Por su parte, en los padres con hijos en el PIDEMSG alcanza el 82'5%. Por otro lado, el 80 % de los profesores de EF afirma estar bastante de acuerdo o muy de acuerdo con este ítem.

Tabla 20

*Estadísticos descriptivos para la percepción de que los monitores ayudan a mejorar personalmente, además de enseñar deporte.*

Ítem	Agente	Media	Des. Típica	Mediana	Mínimo	Máximo
<i>Mis monitores me ayudan a mejorar personalmente, además de enseñarme deporte</i>	Estudiantes en deporte federado	3,34	,82	4,00	1	4
	Educandos de Primaria en PIDEMSG	3,40	1,04	4,00	0	4
	Alumnos de Secundaria en PIDEMSG	3,28	,95	4,00	0	4
	Padres y madres con hijos en deporte federado	3,43	,78	4,00	1	4
	Padres y madres con hijos en PIDEMSG	3,17	,78	3,00	0	4
	Profesores de EF	3,20	,84	3,00	2	4

Esta opinión es sostenida por los coordinadores del PIDEMSG como se expone en el siguiente fragmento.

CO: Depende, para mí el factor clave es el monitor y aunque nosotros les podamos decir, hay monitores que sí que trabajaran con modelos participativos e intentarían inculcar ciertos valores a los alumnos y estoy seguro que hay monitores que no conseguirían hacerlo, por lo que eso de que todo lo que se enseña es positivo es muy relativo, es muy complejo saberlo, que lo intentemos sí, pero que se consiga para mí depende en gran medida de los monitores, pero como ocurre en la escuela no todos los profesores y alumnos son iguales ni aprenden por igual, sería idea que todos fueran igual y aprendieran mucho, porque los contenidos son los mismos para todos pero todo el

mundo parte de la misma base, pero luego la consecución de los objetivos varía mucho. (EN12ICO)

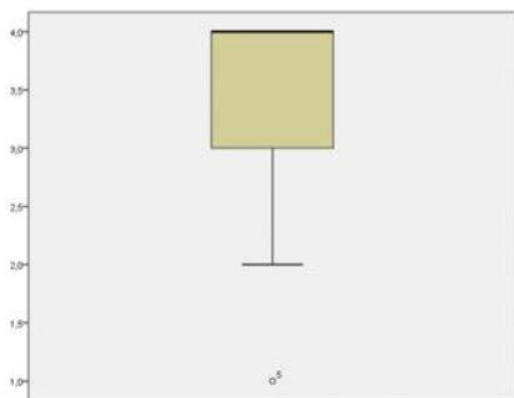
En lo relativo a la prueba ANOVA para este ítem, los resultados nos muestran que no hay diferencias significativas en las medias de los grupos como se puede contemplar en la tabla 21, dado que su nivel de significación es mayor que ,05; y por tanto aceptamos nuestra hipótesis nula para este ítem.

Tabla 21

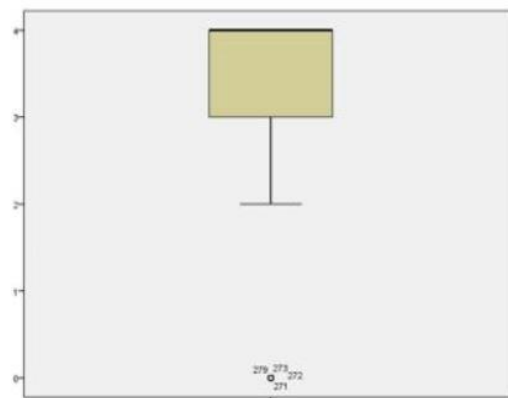
*Resultados de ANOVA para la percepción de que los monitores ayudan a mejorar personalmente, además de enseñarme deporte.*

Ítem	Agente	F	Sig.
<i>Mis monitores me ayudan a mejorar personalmente, además de enseñarme deporte</i>	Escolares en Deporte Federado	,17	,67
	Alumnos de Primaria en PIDEMSG	,02	,88
	Estudiantes de Secundaria en PIDEMSG	2,45	,12
	Padres y madres con hijos en deporte federado	,07	,79
	Padres y madres con hijos en PIDEMSG	0'05	,81
	Profesores de EF	4,00	,18

En este ítem todos los colectivos presentan dispersión y variabilidad como se puede observar en la figura 20.



Escolares en deporte federado



Alumnos de Primaria en PIDEMSG

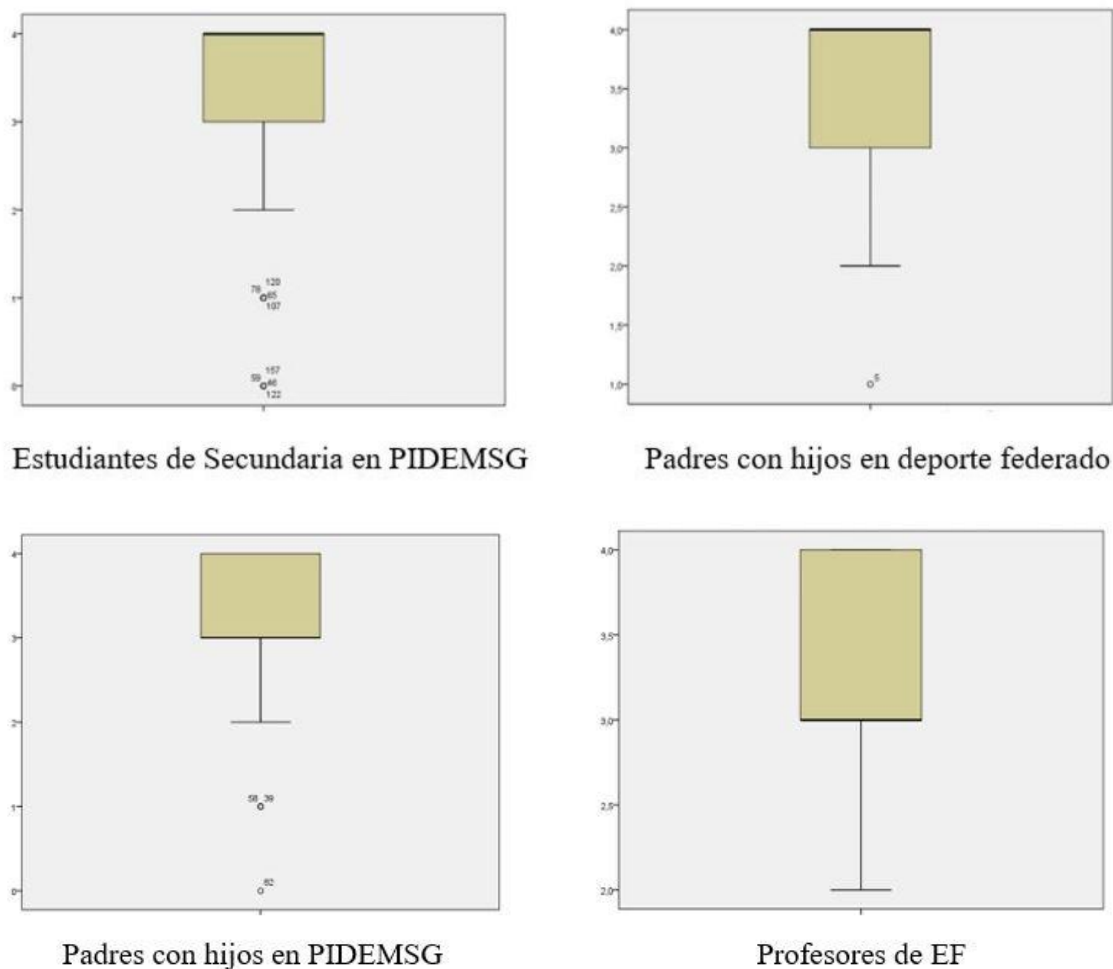


Figura 20. Diagrama de cajas para la percepción de que los monitores ayudan a mejorar personalmente, además de enseñar deporte.

A modo de resumen para esta dimensión, encontramos que todos los agentes están de acuerdo en que los monitores o entrenadores ayudan a mejorar personalmente a los escolares, además de enseñarles deporte. En este ítem el grupo de padres y madres con hijos en deporte federado obtienen la mayor puntuación, pero el dato a destacar de esta dimensión es la puntuación obtenida por los padres y madres con hijos del PIDEMSG, grupo más crítico con la afirmación.

# CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

En este capítulo vamos a discutir los resultados obtenidos en nuestro estudio. Para ello, siempre que se pueda, se hará contraste con otros estudios e investigaciones que permitan comparar nuestros hallazgos con trabajos similares.

## 5.1. SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA

En cuanto a la evaluación del PIDEMSG durante el curso 2016/2017, los agentes implicados muestran unos altos grados de satisfacción, resultados que coinciden con estudios similares a esta temática (González-Pascual, 2012; González-Pascual et al., 2012; Jiménez, 2013; Jiménez, 2016; Lobo y Pérez-Brunicardi, 2016). En este sentido, Palacios-Picos, Manrique-Arribas, y Torrego-Egido (2015), sugieren que los elementos más determinantes en la satisfacción y valoración de programas de actividad física no competitivos son las actitudes que los participantes tienen ante la práctica de actividades no competitivas, formativas e inclusivas.

No obstante, observamos que en el trabajo de Lobo y Pérez-Brunicardi (2016) la satisfacción con el PIDEMSG en el curso 2014/15, era mayor en todos los agentes con puntuaciones superiores a los 8'57 puntos de media, siendo el grupo de los monitores el más crítico con el PIDEMSG. Esto nos lleva al trabajo de Jiménez (2013) quien encontró que las principales razones por las que los monitores suelen ser los más críticos en este aspecto se debe a motivos como son los retrasos que se pueden originar en la tramitación de su remuneración económica, la escasa formación de los monitores noveles, y la falta de concreción de los contenidos que se abordan. Esto es reforzado por Manrique-Arribas, Gea-Fernández, y Álvaro-Garzón (2013) quienes señalan que la falta de reconocimiento social, profesional y económico son los principales obstáculos que alejan a los monitores de la práctica deportiva, disminuyendo su grado de satisfacción.

Consideramos que la opinión de los monitores y los escolares es fundamental dado que estos agentes vivencian el programa en su totalidad, pues a través de ellas se pueden tomar medidas que permitan incrementar el grado de satisfacción con el programa.

## 5.2. EL VALOR EDUCATIVO

En lo que respecta al valor educativo del PIDEMSG, encontramos que los participantes conceden poca importancia al aspecto competitivo del deporte, primando los aprendizajes, la participación, o ser mejor persona. Estos resultados son muy similares a los obtenidos por Jiménez (2013, 2016) y Lobo y Pérez-Brunicardi (2016), obteniendo todos los agentes, a excepción de los educandos, medias inferiores a 1. Por su parte, los coordinadores del programa están de acuerdo en que debe haber competición en el PIDEMSG, pero siempre tratada de una perspectiva educativa.

En las investigaciones de Jiménez (2013, 2016) y Lobo y Pérez-Brunicardi (2016), podemos observar que desde los inicios del PIDEMSG, año tras año va bajando la media y se da menos importancia a la competición cuando se practica actividad física-deportiva. En el trabajo de Manrique-Arribas et al. (2011) los agentes implicados en el PIDEMSG muestran su acuerdo en que la competición en el deporte escolar debe ser regulada, siendo el colectivo de los padres es el grupo que más de acuerdo está en que la competición no se debe empezar en edades tempranas.

A pesar de que los resultados van mejorando, hallamos que los estudiantes de deporte federado obtienen puntuaciones mejores, media de 0'66, que los alumnos de Primaria y Secundaria del PIDEMSG, con una media de 1'01 y 1'35, respectivamente. En este sentido, apreciamos que el programa de deporte escolar no marca diferencia con el deporte federado, a pesar de que el primero tiene intereses formativos, y nos encontramos en un punto de inflexión en que se debe plantear el qué se está haciendo y cómo.

En lo referido a la percepción del esfuerzo por mejorar en la práctica de actividad deportiva, ser mejor personas, vemos que todos los participantes están de acuerdo con la afirmación. No obstante, observamos diferencias significativas en las medias de dos colectivos: 1) Escolares en deporte federado, y 2) Estudiantes de Secundaria en PIDEMSG. El grupo de los profesores es el más crítico con una media de 2'80. Por su parte, los padres con hijos en deporte federado tienen una percepción mayor del esfuerzo que sus hijos realizan para mejorar en la práctica deportiva, ser mejor persona; que los padres cuyos hijos están apuntados en el PIDEMSG.

En cuanto a los resultados obtenidos para el deporte enseña cosas interesantes encontramos que todos los agentes opinan que el deporte enseña cosas interesantes y útiles a los escolares. Estos resultados coinciden con lo obtenido por Jiménez (2013) y Lobo y Pérez-Brunicardi (2016) quienes muestran que se mejora la salud, favorece la colaboración entre compañeros y permite la participación conjunta de chicos y chicas, así como ayudar a tratar mejor a la gente. Estos aprendizajes van siempre acompañados del fomento de hábitos saludables y estilo de vida activo. En el trabajo de Lobo (2016) encontramos que los principales motivos por

los que los escolares se apuntan al PIDEMSG son principalmente la finalidad lúdica y las relaciones sociales, como nos han mostrado algunos de los participantes en las entrevistas.

Cabe resaltar como dato llamativo la puntuación obtenida por los padres con hijos en deporte federado, siendo la más alta con una media de 3'48; mientras que los más críticos son los estudiantes de Secundaria, grupo en el que encontramos diferencias significativas en su media

Por otro lado, los participantes piensan que el deporte ayuda en aquellos que los escolares tienen más dificultades, siendo los profesores de EF los que mayor puntuación consiguen con una media de 3'40. El dato más destacado lo encontramos en los resultados de los escolares de Primaria del PIDEMSG, colectivo de estudiantes que mayor puntuación tiene en este ítem con una media de 3'08, por encima del 2'93 de los educandos que participan en el deporte federado. Nuestros resultados coinciden con lo hallado en la investigación de Murillo, Julián, García-González, Abarca-Sos, y Zaragoza (2014). Pérez-Solera (2016) encontró en su estudio que las principales razones para apuntarse al PIDEMSG son mejorar sus habilidades motrices, motivos de salud, relaciones sociales, o mejorar su autopercepción motriz.

En relación al papel del monitor como elemento en la formación personal y deportiva, los agentes muestran un gran acuerdo con puntuaciones superiores a los tres puntos. El grupo de padres y madres con hijos en deporte federado obtienen la mayor puntuación con 3'43, pero conviene destacar la puntuación obtenida por los padres y madres con hijos del PIDEMSG, grupo más crítico con la afirmación, quienes en muchas ocasiones, especialmente aquellos con hijos en Infantil y Primaria, son los que deciden apuntar o no a su hijo al programa. Nuestros resultados coinciden con los hallados por Hortal-Soler (2012).

En esta línea, Manrique-Arribas et al. (2011) recoge la necesidad e importancia de capacitar profesionalmente a los monitores del PIDEMSG para el buen desarrollo y satisfacción de los implicados en él, pues como expone Jiménez (2013, 2016) los monitores están bastante contentos con su trabajo en el programa, pero encontramos puntos débiles como es la falta de conocimiento del programa, lo que puede incidir en no aplicar la filosofía del programa en las sesiones y encuentros, haciendo que los monitores tengan que recurrir a su formación fuera del programa o experiencia como alumnos en la clase de EF.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Tras haber visto los resultados y la discusión, vamos a presentar las principales conclusiones. Para su presentación vamos a seguir como hilo conductor los objetivos propuestos para esta investigación.

- **Analizar el valor educativo del PIDEMSG y su contribución al desarrollo personal de los escolares.**

A lo largo de esta investigación y los resultados obtenidos hemos testado el valor educativo del PIDEMSG. En este programa deportivo los escolares tienen la oportunidad de acceder y realizar una actividad física que debería ser básica en sus vidas. Con ella los escolares adquieren aprendizajes deportivos, valores positivos, hábitos saludables y estilo de vida activo. Todo ello desde la perspectiva participativa con el fin de maximizar las oportunidades motrices positivas de todos los inscritos.

Los agentes han demostrado que para ellos es más importante la participación, ser mejor persona y aprender que competir. No obstante, es necesario que se incida más en este aspecto, puesto que los escolares que están apuntados en el deporte federado, participantes en esta investigación, han presentado mejores puntuaciones en ese apartado, cuando debería ser al revés dada la filosofía de este programa. Aunque en comparación con años previos, las puntuaciones descienden y se hace necesario tener que plantearse el qué se está haciendo y cómo, así como seguir incidiendo en el carácter formativo que persigue este programa, para que los monitores, principales responsables de ese sentido pedagógico, puedan contribuir a él.

Por tanto, vemos que el PIDEMSG sí tiene un valor educativo ya que es pretendido por quienes lo desarrollan y con él se trata de contribuir al desarrollo personal y formación integral de los sujetos que se apuntan a él, teniendo los monitores deportivos un papel fundamental en esa labor

- **Realizar una evaluación anual del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia que permita detectar sus puntos fuertes y débiles, y poder así realizar propuestas de mejora para el curso escolar 2017/18.**

Uno de nuestros objetivos específicos hace mención a la evaluación anual del PIDEMSG. Con los resultados obtenidos podemos observar como este programa deportivo tiene un nivel alto de satisfacción en los distintos agentes implicados en él. A pesar de que las medias para el curso 2016/17 son superiores a 8 puntos, la valoración global del programa ha descendido en comparación con el año 2014/15.



Para tratar de seguir manteniendo o incrementar la satisfacción global con el programa proponemos dos acciones:

- 1) Realizar más a menudo las jornadas deportivas que tanto éxito han tenido este año.
  - 2) Mejorar los aspectos organizativos y de coordinación entre los agentes implicados en el programa.
  - 3) Dar a conocer el carácter formativo del programa y los objetivos que persigue, a los distintos agentes implicados.
- **Comprender y analizar los efectos de los aprendizajes, hábitos de salud, valores positivos que son transmitidos a través del deporte escolar, y en concreto de este programa deportivo, en los escolares.**

Consideramos que los aprendizajes, valores positivos, hábitos de salud, etc. que son transmitidos a través del PIDEMSG en los escolares, tienen un efecto que va más allá del propio programa deportivo. Encontramos que los agentes entrevistados aprecian que lo que se enseña en el programa tiene su utilidad y puede ser transferido a otros contextos. Aunque en el PIDEMSG siempre se persiguen aprendizajes positivos, hay veces en las que los participantes tienen que lidiar con conductas, valores que son introducidos a él desde otros ámbitos, pero que no suelen tener mayor repercusión en los escolares.

# CAPÍTULO VII: LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo vamos a abordar las limitaciones de nuestro estudio, así como las posibles futuras líneas de investigación que se abren a partir de este estudio.

En cuanto a las limitaciones, la gran limitación que hemos tenido en este estudio ha sido el no disponer de datos de monitores en los cuestionarios que han sido aplicados. Aunque se ha tratado de paliar esa falta con la información recogida, el haber dispuesto de información de todos los monitores que participan e intervienen en el PIDEMSG nos habría dado una valiosa información, pues ellos junto con los escolares son los que vivencian el programa en su totalidad.

Por otro lado, una de las limitaciones que nos hemos encontrado en este trabajo de iniciación a la investigación es la falta de estudios sobre el valor educativo del PIDEMSG, por lo que no se ha podido realizar una comparativa que permitiese ver la evolución de dicho valor educativo.

Del mismo modo, el tiempo ha sido otra de las limitaciones que nos hemos encontrado, pues dado el corto periodo y la vasta información recogida, no hemos podido utilizar todo. No obstante, este estudio va a ser continuado y el volumen de datos no usado va a ser analizado en el próximo trabajo, dado que este Trabajo de Fin de Máster pretende ser el anteproyecto de una tesis doctoral en la que realizaremos un estudio longitudinal y exhaustivo del valor educativo del PIDEMSG durante sus ocho años.

Algunas de las líneas de investigación o consideraciones para continuar en esta línea temática son:

1. Realizar estudios comparativos del valor educativo del PIDEMSG durante el primer y segundo convenio.
2. Realizar entrevistas o grupos focales con el equipo investigador, el responsable del IMD, padres y madres de escolares de todas las etapas educativas.
3. Analizar y profundizar en otras realidades deportivas (deporte federado) o programas de deporte escolar y compararlos con el PIDEMSG.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamo Mendoza, J.M. (2007). *Concepto, evolución y diferentes manifestaciones del deporte: la iniciación deportiva y el deporte escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.
- Albert Gómez, M<sup>a</sup>. J. (2009). *La investigación educativa: claves teóricas*. Aravaca: McGraw-Hill.
- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: a games classification. En D. Thorpe, D. Bunker, y L. Almond (Eds.), *Rethinking Games teaching* (pp.71-72). Loughborough: Loughborough University.
- Antón Agramonte, E. (2011). El deporte educativo. *Pedagogía Magna*, 11, 72-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629129.pdf>
- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J.L. (2012). La elección del estudio de casos en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/4162>
- Arnold, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ávila-Gómez, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 50-69.
- Bähr, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. En C. Velázquez (Coord.) *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 149-163). Barcelona: INDE.
- Barba-Martín, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 18, 14-18.
- Barba-Martín, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XIX. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blázquez, D. (1999). *La iniciación Deportiva y el Deporte Escolar*. Barcelona: INDE.

- Blázquez, D. (Ed.) (2016). *Métodos de enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Barcelona: INDE.
- Bofarull de Torrents de, I., y Cusí, M. (2014). Deportividad en el deporte escolar y extracurricular. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 52-59. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.%282013/4%29.114.02>
- Breed, R., y Spittle, M. (2011). *Developing Game Sense Through Tactical Learning: A Resource for Teachers and Coaches*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Capdevila-Seder, A. (2013). *El rendimiento académico de adolescentes de 2º ciclo de ESO: Diferencias entre deportistas y no-deportistas*. (tesis doctoral). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/119771/acapdevila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Capdevila-Seder, A., Bellmunt-Villalonga, H., y Hernando-Domingo, C. (2015). Estilo de vida y rendimiento académico en adolescentes: comparación entre deportistas y no-deportistas. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 28-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345738764006.pdf>
- Carter-Thuillier, B. (2012). *La integración del alumnado inmigrante en el programa de deporte escolar de Segovia*. (Trabajo de Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1602/1/TFM-B.14.pdf>
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp.187-199). Barcelona: INDE.
- Castañer, M., Camerino, O., y Anguera, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112(2), 31-36.
- Castejón-Oliva, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Pila Teleña.
- Castejón-Oliva, F.J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte en la educación. *Revista Digital EFDeportes.com*, 73. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd73/deporte.htm>
- Castejón-Oliva, F.J. (2007). *Evaluación de programas en Ciencias de la Actividad Física*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Castelli, D.M., Hillman, C.H., Buck, S.M., y Erwin, H.E. (2007) Physical Fitness and Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 239-252. Recuperado de <http://www.peacefulplaygrounds.com/download/pdf/Physical%20Fitness%20and%20Academic%20Achievement%20in%20Third%20and%20Fifth%20Grade%20Students.pdf>
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693387>
- Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Corea-Tórrez, N. C. (2001). *Régimen de vida de los escolares y rendimiento académico*. (tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5002>
- Corrales, A.R. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 4, 23-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3233220.pdf>
- Denigri, M., Opazo, C. y Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 13-41.
- Devís, J. (2011) Reflexiones sobre el valor educativo (y no educativo) del deporte escolar. En *Actas X Congreso de "Deporte y escuela"* (pp. 29-38). Cuenca: Diputación Provincial. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/311644706\\_REFLEXIONES\\_SOBRE\\_EL\\_VALOR\\_EDUCATIVO\\_Y\\_NO\\_EDUCATIVO\\_DEL\\_DEPORTE\\_ESCOLAR](https://www.researchgate.net/publication/311644706_REFLEXIONES_SOBRE_EL_VALOR_EDUCATIVO_Y_NO_EDUCATIVO_DEL_DEPORTE_ESCOLAR)
- Devís, J. (2013). La enseñanza de los juegos deportivos en la Educación Física Escolar: un estudio de casos en investigación colaborativa. En F. J. Castejón-Oliva, F. J. Giménez Fuentes-Guerra, F. Jiménez-Jiménez y V. López-Ros (Coords.), *Investigaciones en formación deportiva* (pp. 199-224). Sevilla: Wanceulen.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Duk, C. y Narvarte, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre*

*Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 137-156. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>

Escudero, J.M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos de la Educación Pública. *Revista Educatio*, 20-21, 21-38. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/26696/1/La%20calidad%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>

Escudero-Valenzuela, J.A. (2012). *La participación de las chicas en el programa integral de deporte escolar de Segovia*. (Trabajo de Fin de Grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1450/1/TFG-B.78.pdf>

Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coords.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32). Valladolid: La Peonza.

Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2008). Nexos de unión entre el Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza Comprensiva (TGfU) para la iniciación deportiva escolar, o la necesidad de evolución en la metodología cooperativa para ampliar su campo de influencia. En C. Velázquez, J.J. Barba y C. Castro (Coords.), *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 1-22). Valladolid: La Peonza.

Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 201-206.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Fraile, A. (Coord.); Álamo, J. M.; Van Den Bergh, K.; González, J.; Graca, A.; Kira, D, Lombardozzi, A.; Macazaga, A. M<sup>a</sup>; Monjas, R.; Romero, S.; y Theeboon, M. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.

Ghaith, G.M., Shaaban, K.A., y Harkous, S.A. (2007). An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 35(2), 229-240. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ796933>

García-López, L.M., Gutiérrez Díaz del Campo, D., González-Víllora, S, y Valero Valenzuela, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación

- del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.
- García-López, L.M., y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2016). *Aprendiendo a Enseñar Deporte. Modelos de Enseñanza comprensiva y Educación Deportiva*. Barcelona: INDE.
- García-Sanz, L. A. (2016). *La percepción de los monitores de actividad física jugada dentro del Programa Integral de Deporte del Municipio de Segovia en el curso 2015-2016*. (Trabajo de Fin de Grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/18737>
- García-Villoslada, J. (2015). *El deporte escolar: análisis de su modelo económico y relaciones con su modelo educativo. El caso del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG)*. (Trabajo de Fin de Grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/13551>
- Gómez-Mármol, A. (2014). *La responsabilidad personal y social, la actividad física y la educación en valores de los escolares de la Región de Murcia*. (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/132696#>
- Gómez-Mármol, A., y Valero-Valenzuela, A. (2013). Análisis de la idea de deporte educativo. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(1), 47-57.
- González-Arévalo, C. (2004). El deporte, una potencial herramienta formativa. *Revista Apunts. Educación Física y Deportes*, 77, 97-101. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=265>
- González-Pascual, M. (2012). *Evaluación del funcionamiento del primer curso de implantación de un Programa Integral de Deporte Escolar en educación primaria en el Municipio de Segovia*. (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- González-Pascual, M.; Manrique Arribas, J. C. y López Pastor, V. M. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 14-18.
- Gonzalo-Arranz, L. A. (2012). *Diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en la ciudad de Segovia*. (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Abraldes-Valeiras, J.A., y Rodríguez-Suárez, N. (2011). Motivos de práctica en el ámbito de la actividad física no competitiva. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 15-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386724>

- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Deuman y J.Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp.113-145). México: El Colegio de Sonora.
- Gupta, M. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 63-73.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Hartley, J. (2004). Case study research. En C. Cassell y G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 323-333). Londres: SAGE Publications.
- Hastie, P., y Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education- Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Hernández-Álvarez, J.L., Campo-Vecino, J., Martínez-Haro, V., y Moya-Morales. J.M. (2010). Percepción de esfuerzo en Educación Física y su relación con las directrices sobre actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(40), 609-619. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista40/artpercepcion185.htm>
- Hernández-Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Hortal-Soler, R.M. (2012). *Evaluación del funcionamiento del programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia durante el curso 2010-2011*. (Trabajo de Fin de Máster). Segovia: universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1613>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., y Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 76-81. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/301541468\\_Efecto\\_del\\_modelo\\_de\\_ensenanza\\_sobre\\_el\\_autoconcepto\\_fisico\\_del\\_alumnado\\_en\\_educacion\\_fisica](https://www.researchgate.net/publication/301541468_Efecto_del_modelo_de_ensenanza_sobre_el_autoconcepto_fisico_del_alumnado_en_educacion_fisica)



- Jiménez, B. (2013). *Evaluación del tercer curso de funcionamiento del programa integral de Deporte Escolar en el municipio de Segovia*. (Trabajo de Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3208>
- Jiménez, B. (2016). *Evaluación del funcionamiento y desarrollo del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (Eds.). (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lapaz-Fernández, A. (2013). *El conflicto dentro del Programa de Deporte Escolar en la ciudad de Segovia*. (Trabajo de Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4139/1/TFM-B.62.pdf>
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Light, R. (2012). *Game Sense. Pedagogy for Performance, Participation and Enjoyment*. Abingdon: Routledge.
- Light, R. (2014). Quality teaching beyond games through Game Sense pedagogy. *University of Sydney Papers in HMCCE – Special Games Sense Edition*, 1-13. Recuperado de [http://sydney.edu.au/education\\_social\\_work/research/centres\\_and\\_networks/ADPN/HMCCE-papers/resources/HMCCE\\_GS\\_Ed\\_Article\\_01\\_2014.pdf](http://sydney.edu.au/education_social_work/research/centres_and_networks/ADPN/HMCCE-papers/resources/HMCCE_GS_Ed_Article_01_2014.pdf)
- Linder, K. (2002). The Physical Activity Participation--Academic Performance Relationship Revisited: Perceived and Actual Performance and the Effect of Banding (Academic Tracking). *Pediatric Exercise Science*, 14, 155-170. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/doi/abs/10.1123/pes.14.2.155>
- Lobo, F.E. (2016). *Análisis del valor educativo de los encuentros del programa integral de deporte escolar en el municipio de Segovia*. (Trabajo de Fin de Frado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/17507>
- Lobo, F.E., y Pérez-Brunicardi, D. (2016). ¿Para qué las clasificaciones y la competitividad en el deporte escolar? Análisis de los intereses de los agentes implicados en el programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia 2014/15. En *Actas del X Congreso*

*Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 516-527). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

López-Ros, V. (2013). La organización de la actividad conjunta en la enseñanza escolar de los deportes colectivos. En F. J. Castejón-Oliva, F. J. Giménez Fuentes-Guerra, F. Jiménez-Jiménez y V. López-Ros (Coords.), *Investigaciones en formación deportiva* (pp. 41-64). Sevilla: Wanceulen.

López-Ros, V. y Castejón-Oliva, F.J. (1998a). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (I). *Revista de Educación Física. Renovar la Teoría y la Práctica*, 68, 5-9.

López-Ros, V. y Castejón-Oliva, F.J. (1998b). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (II). *Revista de Educación Física. Renovar la Teoría y la Práctica*, 68, 12-16.

López-Ros, V. y Castejón-Oliva, F.J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica en los deportes en edad escolar. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 79, 40-48.

López-Ros, V., Castejón-Oliva, Bouthier, D., y Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Ágora para la EF y el Deporte*, 17(1), 45-60.

Malpica, F. (2013). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa: Referentes, indicadores y condiciones para mejorar*. Barcelona: Graó.

Manrique-Arribas, J.C., Gea-Fernández, J.M., y Álvaro-Garzón, M. (2013). Perfil y expectativas del técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 50(13), 367-388.

Manrique-Arribas, J. C., López-Pastor, V. M., Monjas-Aguado, R., Barba-Martín, J. J., y Gea-Fernández, J. M. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): Desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts Educación Física y Deportes*, 105, 72-80.

Martínez-Scott, S., Pérez-Brunicardi, D., y López-Pastor, V.M. (2012). Diseño y desarrollo de un programa integral de deporte escolar municipal. *Revista pedagógica de Educación Física ADAL*, 24, 7-13.

Martínez-Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6, 41-49.

- Mencos, E. (2014). *La metodología comprensiva como punto de inflexión en el Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG) y su correlación con las actitudes, la motivación y el clima motivacional percibido por los escolares.* (Trabajo de Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Méndez-García, R.M. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad.* (Tesis doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/36413>
- Méndez-Giménez, A. (Coord.) (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre deportes de invasión.* Sevilla: Wanceulen.
- Méndez-Giménez, A. (Coord.) (2011). *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida.* Sevilla: Wanceulen.
- Méndez-Giménez, A. (Coord.) (2014). *Modelos de enseñanza en Educación Física: unidades didácticas de juegos deportivos de diana móvil, golpeo y fildeo y pared* Madrid: Grupo 5.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education.* Scottsdale: Holcomb Hathaway.
- Mertens, D.M. (2014). *Research and Evaluation in Education and Psychology.* Los Ángeles: SAGE Publications.
- Monarca, H. (2012). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 1-9. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661083>
- Monjas-Aguado, R. (Coord.) (2006). *La iniciación deportiva en la escuela: desde un enfoque comprensivo.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monjas-Aguado, R. (2008). *Análisis y evolución de la propuesta de enseñanza deportiva en la formación inicial del profesorado de Educación Física a través de la evaluación del alumnado.* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Monjas-Aguado, R., Ponce Garzarán, A., y Gea Fernández, J.M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 276-284.

- Moya, J. (2004). Calidad educativa: un conflicto ideológico. *Revista El Guiniguada*, 13, 81-94. Recuperado de [https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5496/1/0235347\\_02004\\_0006.pdf](https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5496/1/0235347_02004_0006.pdf)
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
- Murillo, B., Julián, J.A., García-González, L., Abarca-Sos, A., y Zaragoza, J. (2014). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 10(36), 131-143. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2014.03604>
- Nuviala, A., Grao-Cruces, A. Pérez-Turpin, J.A. y Nuviala, R. (2012). Perceived Service Quality, Perceived Value and Satisfaction in Groups of Users of Sports Organizations in Spain. *Kinesiology*, 4(1), 94-103. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35695>
- Núñez, L. (2013). *Acreditar el Rendimiento, Evaluar el Aprendizaje: Coordenadas para el Desarrollo de la Calidad Educativa según las Necesidades Formativas de Profesores y Escuelas*. (Tesis doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/9260>
- Opazo, H. (2011). Ética en Investigación: Desde los Códigos de Conducta hacia la Formación del Sentido Ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 62-78.
- Ovejero, A. (1990). *El Aprendizaje Cooperativo: Una Alternativa Eficaz a la Enseñanza Tradicional*. Barcelona: PPU.
- Palacios-Picos, A., Manrique-Arribas, J.C., y Torrego-Egido, L. (2015). Determinantes de la satisfacción con un programa no competitivo de actividades físico-deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 125-134. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45900/1/233891-820081-1-SM.pdf>
- Palacios-Vicario, B., Sánchez Gómez, M.C., y Gutiérrez García, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. En *Actas del II Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación*, (pp. 581-595). Segovia: Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (UVa-Segovia).
- Parlebás, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

- Penny, D., Clarke, G., y Kinchin, G. (2002). Developing Physical Education as a “Conective Specialism”: Is Sport Education the answer? *Sport, Education and Society*, 7(1), 55-64. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13573320120113576>
- Peralta, M.V. (2008). Aportes al avance de la calidad en la educación infantil en una perspectiva de post – modernidad. *Revista El Observador*, 1, 106-126. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article5440>
- Pérez-Brunicardi, D. (2011). *Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados*. (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez-Solera, S. (2016). *Análisis de los motivos de participación femenina en las actividades físico-deportivas frente a la participación del PIDEMSG*. (Trabajo de Fin de Grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/17914>
- Plowright, D. (2011). *Using mixed methods: frameworks for an integrated methodology*. Londres: SAGE Publications.
- Ponce, F. (2007). Modelos de intervención didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes. *Revista Digital EFDeportes.com*, 112. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd112/modelos-de-intervencion-didactica-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-de-los-deportes.htm>
- Ponce-Garzarán, A. (2012). *La transferencia de valores a través de la práctica deportiva. Un estudio de caso: la transferencia entre el programa de deporte escolar de la ciudad de Segovia y el deporte federado*. (Trabajo de Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1596>
- Prieto, J. A. y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-8.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rodríguez, L.M., Mata, E., y Moreno, J.A. (2008). Problemas evolutivos de coordinación motriz y autoconcepto físico en escolares de educación primaria. *Estudios de Psicología*, 29(2), 163-172. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021093908784485110>
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte: bases teóricas, alternativas metodológicas y propuestas prácticas para convertir el deporte en un contexto ético y un marco para el desarrollo de competencias*. Alcalá: C.C.S.
- Sáenz, K.A.C, Gorjón Gómez F.J., Gonzalo Quiroga, M., y Díaz Barrado, C.M. (2012). *Metodología para investigaciones de alto impacto en las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Salvador-Pérez, F. (2015). *Relación entre actividad física, hábitos de vida saludables y rendimiento académico en escolares granadinos*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/25642935.pdf>
- Sánchez, R. (2013). *La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: Un estudio de casos en enseñanza secundaria*. (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de València.
- Sánchez, R. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la ef y el deporte*, 16(3), 197- 213.
- Sanz-Sastre, A. (2016). *Deporte, sociedad y educación. Análisis de valores en el deporte escolar, PIDEMSG*. (Trabajo de Fin de Grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/18417>
- Sehu, J. (1998). Ideology, evidence and implications for Physical Education in Africa. *Sport, Education and Society*, 2(3), 227-235. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1357332980030206?needAccess=true>
- Siendetop, D. (1994). *Sport Education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P.A., y Van de Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign: Human Kinetics
- Taylor, S.J., y Bodgan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós

- Teddle, C., y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. California: SAGE Publications.
- Turner, A. (2005). Teaching and Learning Games at the Secondary Level. En L. Griffin y J. Butler (Eds.). *Teaching Games for Understanding. Theory, Research and Practice*. Champaign: Human Kinetics.
- Torrego, J.C, y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza.
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.
- Vázquez, B. (2001). Deporte y educación. En B. Vázquez (coord.), O. Camerino, M. González, F. del Villar, J. Devís y P. Sosa, *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 333-355). Madrid: Editorial Síntesis.
- Vázquez-Mayo, M. (2015). *Deporte escolar e interculturalidad: intervención pedagógica de educación intercultural en el deporte escolar de Segovia*. (Trabajo de Fin de Grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/13584>
- Velázquez-Callado, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna de Duero: Colectivo La Peonza.
- Velázquez-Callado, C. (2014). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coords.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 44-60). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
- Velázquez-Callado, C. (2016). El enfoque de coopedagogía motriz: una propuesta integradora orientada al desarrollo de la cooperación en Educación Física. En *Actas del X Congreso de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 32-71). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Velázquez, R. (2004). Debate sobre algunos tópicos del deporte escolar en España. En A. Fraile (Coord.), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. California: SAGE Publications.