



Universidad de Valladolid

Campus de Segovia

E.U. MAGISTERIO DE SEGOVIA

**MÁSTER EN CIENCIAS SOCIALES PARA LA
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

**EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE
FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA
INTEGRAL DE DEPORTE ESCOLAR EN EL
MUNICIPIO DE SEGOVIA (2011/12)**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Presentado por:

Borja Jiménez Herranz

Dirigido por:

Víctor M. López Pastor

Juan Carlos Manrique Arribas

Junio, 2013

BORJA JIMÉNEZ HERRANZ

QUEDA PROHIBIDO

*Queda prohibido llorar sin aprender,
levantarte un día sin saber qué hacer,
tener miedo a tus recuerdos...*

*Queda prohibido no sonreír a los problemas,
no luchar por lo que quieres,
abandonarlo todo por miedo,
no convertir en realidad tus sueños...*

*Queda prohibido no intentar comprender a las personas,
pensar que sus vidas valen menos que la tuya,
no saber que cada uno tiene su camino y su dicha...*

*Queda prohibido no crear tu historia,
no tener un momento para la gente que te necesita,
no comprender que lo que la vida te da,
también te lo quita...*

*Queda prohibido no buscar tu felicidad,
no vivir tu vida con una actitud positiva,
no pensar en que podemos ser mejores,
no sentir que sin ti, este mundo no sería igual...*

Alfredo Cuervo Barrero

BORJA JIMÉNEZ HERRANZ

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar he de agradecer la gran ayuda y apoyo mostrado por mis dos tutores, Víctor López y Juan Carlos Manrique, sin los cuales este Trabajo Fin de Máster no hubiese llegado a ningún lugar. Gracias por transmitirme parte de vuestro conocimiento y hacer que pueda crecer como persona y como futuro investigador, maestro, profesor...

Por supuesto, agradecer la total disposición y colaboración de los coordinadores del programa, facilitándome toda aquella información que consideraba necesaria y acogiéndome desde el primer día como uno más. Gracias también al conjunto de monitores, contratados y no contratados, por vuestra ayuda y entusiasmo en defender un proyecto en el que creéis. Aun no pudiendo decir nombres, por aquello del anonimato y la confidencialidad, me gustaría mostrar mi más sentido agradecimiento a aquellos monitores que participaron en la entrevista grupal, demostrándome la valiosa utilidad de esta técnica y, mucho más importante, los valores y actitudes de unas personas con las que es difícil que un proyecto no funcione.

Asimismo, gracias a todos los alumnos participantes en el PIDEMSG, los auténticos protagonistas del proyecto y de mi Trabajo Fin de Máster. Pues todos los esfuerzos de todas las personas implicadas son por y para vosotros. Gracias por vuestra sonrisa, por vuestra alegría y felicidad, que seguís manteniendo aun en tiempos tan difíciles y complicados como los que corren. Sois vosotros la razón por la que seguir luchando y trabajando en favor de un Deporte Escolar verdaderamente educativo y formativo en conexión directa con la escuela, sus valores y sus principios.

Por último, y no por ello menos importante, gracias a mis padres: "Josu", desde ahí arriba, y Mati. Por creer en mí cuando nadie más lo hacía, por transmitirme esos valores que no se pueden aprender en la escuela, por hacerme como soy. También gracias a mis hermanas, Virginia, Olga y Marta, por cuidar de vuestro hermano pequeño. Y gracias a mis sobrinos y sobrinas: Claudia, Alejandra, Gonzalo, Adrián y Ariadna, por hacer que se me ilumine la mirada cada vez que hablo de vosotros.

*Un niño siempre puede enseñar tres cosas a un adulto:
A ponerse contento sin motivo,
a estar siempre ocupado con algo
y a saber exigir con todas sus fuerzas aquello que desea.*

Paulo Coelho

BORJA JIMÉNEZ HERRANZ

RESUMEN

El presente trabajo gira entorno a la evaluación del tercer año de implantación del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG) desarrollado durante el curso 2011/2012. Para ello se ha utilizado una metodología mixta, a través del análisis estadístico de los cuestionarios pasados a los cuatro agentes implicados (escolares, padres, monitores y profesores) y del análisis de las entrevistas realizadas a los dos coordinadores del programa y a un grupo de monitores. Los resultados muestran unos altos índices de satisfacción con el programa por parte de los cuatro agentes. Se destacan los puntos fuertes del programa, así como los puntos débiles y sus posibles soluciones. Como prospectiva de futuro, se pretende continuar el trabajo en una Tesis Doctoral que abarque la evolución del programa a lo largo de los cuatro años del proyecto de I+D+i, mediante sucesivos análisis estadísticos de los cuestionarios y diversas entrevistas realizadas con todos los agentes implicados.

Palabras clave: Deporte escolar, agentes implicados, evaluación de programas, índice de satisfacción, puntos fuertes, puntos débiles.

ABSTRACT

This paper talks about the evaluation of the third year of the youth sport program in Segovia (PIDEMSG) during the course 2011/2012. To achieve this objective we have used a mixed methodology, through the statistical analysis of the different questionnaires done by the stakeholders (students, parents, monitors and teachers) and through some interviews analyzed with two coordinators and a group of monitors. The results show high satisfaction with the program by four groups. Furthermore, the research shows some strengths and weaknesses of the program and some possible solutions. As future work, we'll do a Doctoral Thesis about the evaluation of the four years of the project through more statistical analysis and more different interviews with all stakeholders.

Keywords: Youth sport, stakeholders, program evaluation, satisfaction index, strengths, weaknesses.

BORJA JIMÉNEZ HERRANZ

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1: A MODO DE PRESENTACIÓN.....	15
1.1. INTRODUCCIÓN.....	15
1.2. OBJETO DE ESTUDIO.....	16
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
1.4. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	16
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	19
2.1. DEPORTE.....	19
2.1.1. Las teorías transhistoricistas frente a las teorías sobre el origen moderno del deporte.....	20
2.1.2. Un paso hacia atrás para conocer el origen del deporte....	21
2.1.3. Hacia una definición del término deporte.....	22
2.1.4. Clasificación del deporte.....	23
2.1.5. Orientaciones del deporte.....	25
2.2. DEPORTE ESCOLAR.....	26
2.3. CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL DEPORTE ESCOLAR.....	28
2.3.1. El Deporte en Edad Escolar.....	28
2.3.2. Educación formal, no formal e informal.....	28
2.3.3. Actividades complementarias y extraescolares.....	29
2.3.4. Escuelas Deportivas.....	30
2.3.5. Deporte de Base.....	30
2.3.6. Juegos Escolares.....	31
2.3.7. Educación Deportiva.....	31
2.4. EL MODELO COMPRENSIVO DENTRO DEL DEPORTE ESCOLAR.....	33
2.5. PROGRAMAS DE DEPORTE ESCOLAR.....	35
2.5.1. Breve recorrido histórico sobre el Deporte Escolar en Europa.....	36
2.5.2. Revisión bibliográfica sobre diversas experiencias de Deporte Escolar en España.....	38
2.5.3. Revisión bibliográfica sobre el PIDEMSG.....	47
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....	57
3.1. CONSIDERACIONES GENERALES, OBJETO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
3.2. MARCOS DE RACIONALIDAD, PARADIGMAS Y METODOLOGÍAS.....	59
3.2.1. Características de la metodología cuantitativa.....	62
3.2.2. Características de la metodología cualitativa.....	63
3.3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS.....	65
3.3.1. Cuestionario.....	65
3.3.1.1. Muestra sobre la que se aplica el cuestionario.....	67
3.3.2. Entrevistas individuales semiestructuradas.....	67
3.3.3. Entrevistas grupales.....	69

3.4.	ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	72
3.4.1.	Análisis de los datos cuantitativos.....	72
3.4.2.	Análisis de los datos cualitativos.....	73
3.4.2.1.	Análisis de los datos de las entrevistas mediante un sistema de categorías común.....	75
3.5.	CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO.....	77
3.6.	ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	79
3.7.	CRONOLOGÍA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN LLEVADO A CABO.....	80
CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....		83
4.1.	RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DEL CURSO 2011/2012.....	83
4.1.1.	Satisfacción con diferentes aspectos del programa y valoración parcial y global.....	84
4.1.2.	Valoración global del programa de Deporte Escolar.....	85
4.1.3.	Los entrenamientos y los encuentros de los viernes.....	86
4.1.3.1.	Ambiente en los entrenamientos y en los encuentros.....	86
4.1.3.2.	Los entrenamientos entre semana: propuestas de cambio realizadas por los escolares.....	87
4.1.3.3.	Los encuentros de los viernes: aspectos metodológicos característicos y propuestas de cambio indicadas por los padres.....	88
4.1.3.4.	Los encuentros de los viernes: satisfacción de los escolares.....	91
4.1.3.5.	Los encuentros de los viernes: aspectos organizativos y de participación.....	92
4.1.4.	Las instalaciones para las sesiones de entrenamientos y encuentros.....	93
4.1.5.	Actitud de los escolares en el programa desde el punto de vista de los monitores.....	95
4.1.6.	Los monitores: satisfacción y conocimiento del programa, actitud y metodología.....	97
4.1.7.	Los padres: su papel en el programa.....	101
4.1.8.	Relaciones de los monitores con el profesorado y con los padres según los monitores.....	102
4.1.9.	Sobre la práctica de AFD desde diferentes enfoques.....	104
4.1.10.	Sobre la percepción del aumento del tiempo de práctica de AFD.....	107
4.1.11.	La coordinación con los centros dentro del programa.....	108
4.1.12.	Aumento del número de participantes en el programa a lo largo del curso.....	109
4.1.13.	Información sobre el proyecto.....	109
4.2.	ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS COORDINADORES Y A UN GRUPO DE MONITORES.....	110
4.2.1.	Evaluación del programa.....	112
4.2.1.1.	Necesidad de evaluación del programa.....	112

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

4.2.1.2.	Puntos fuertes del programa.....	112
4.2.1.3.	Puntos débiles del programa y algunas posibles soluciones.....	113
4.2.2.	Progreso o retroceso del programa y sus causas.....	118
4.2.3.	Monitores.....	119
4.2.3.1.	Diferencias entre monitores contratados y monitores-alumnos UVa.....	119
4.2.3.2.	Influencia de la remuneración salarial sobre el grado de implicación de los monitores.....	120
4.2.4.	Colegios participantes en el programa.....	121
4.2.4.1.	Diferencias entre colegios públicos y concertados.....	121
4.2.4.2.	Implicación y relación con el profesorado.....	122
4.2.4.3.	Relación de los monitores con los padres.....	125
4.2.5.	Posible extensión del programa a la provincia.....	125
4.2.5.1.	Posibilidades de aplicar el PIDEMSG a nivel provincial...	125
4.2.5.2.	Tratamiento exclusivo del modelo comprensivo o combinado con el modelo competitivo dentro del ámbito provincial.....	126
4.3.	INFORME SOBRE EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE MONITOR.....	127
4.3.1.	Resultados obtenidos.....	128
4.4.	ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS TRES AÑOS DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG.....	131
4.4.1.	Número de participantes.....	132
4.4.2.	Satisfacción general con el programa.....	132
4.4.3.	Valoración global del programa.....	133
4.4.4.	Satisfacción de los escolares con los encuentros de los viernes.....	133
4.4.5.	Satisfacción con las instalaciones de los entrenamientos y encuentros.....	134
4.4.6.	Actitudes respecto a la práctica de AFD desde diferentes enfoques.....	135
4.4.7.	Percepción del aumento del tiempo de práctica de AFD...	137
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....		141
CAPÍTULO 6: PROSPECTIVA DE FUTURO.....		149
CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		151

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Características del deporte.....	23
Figura 2. Orientaciones del Deporte Escolar.....	26
Figura 3. Relación entre los diferentes términos.....	32
Figura 4. Modelo TGfU.....	34
Figura 5. Relación entre Intereses, Paradigmas y Racionalidades.....	61
Figura 6. Metodología mixta seguida en la investigación.....	62
Figura 7. Ejemplo de secuenciación de las preguntas desarrolladas durante las entrevistas.....	69
Figura 8. Ejemplo de las preguntas abordadas en la entrevista grupal a partir de los resultados de los cuestionarios y de las entrevistas a los coordinadores.....	72
Figura 9. Ejemplo de las preguntas correspondientes a la categoría previa “evaluación del programa”	74
Figura 10. Ejemplo de las preguntas generadoras de debate incluidas en la categoría previa “actividades extraescolares/horas de estudio”	75
Figura 11. Resumen de la cronología llevada a cabo en la investigación.....	81
Figura 12. Lo mejor del Deporte Escolar para los alumnos.....	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Revisión bibliográfica sobre estudios de Deporte Escolar.....	42
Tabla 2. Revisión bibliográfica de los principales estudios relacionados con el PIDEMSG.....	50
Tabla 3. Número de participantes por grupo de población en la realización de los cuestionarios de valoración del PIDEMSG.....	67
Tabla 4. Participantes en la entrevista grupal por categorías.....	71
Tabla 5. Categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de las entrevistas.....	76
Tabla 6. Códigos de los diferentes participantes en las entrevistas.....	76
Tabla 7. Términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad.....	77
Tabla 8. Número de participantes por grupos de población en la realización de los cuestionarios de valoración del PIDEMSG.....	83
Tabla 9. Valores y significados de la escala Likert utilizada.....	84
Tabla 10. Medias de la satisfacción y valoración del programa.....	85
Tabla 11. Medias de valoración del programa desde el punto de vista de los escolares.....	85
Tabla 12. Medias de valoración global del programa por los cuatro grupos.....	86
Tabla 13. Opinión de los padres sobre el ambiente en las sesiones del programa.....	87
Tabla 14. Posibilidades de cambios en los entrenamientos desde el punto de vista de los escolares.....	88

Tabla 15. Opiniones en relación a los encuentros de los viernes.....	89
Tabla 16. Propuestas de cambio para los encuentros desde el punto de vista de los padres y monitores.....	91
Tabla 17. Satisfacción de los escolares con los encuentros según todos los grupos.....	92
Tabla 18. Sobre los aspectos organizativos de los encuentros.....	93
Tabla 19. Satisfacción de todos los grupos con las instalaciones durante las sesiones.....	94
Tabla 20. Sobre la actitud de los escolares desde el punto de vista de los monitores.....	96
Tabla 21. Sobre la satisfacción, conocimiento y remuneración según los profesores y monitores.....	97
Tabla 22. Actitudes de los monitores según el resto de agentes.....	98
Tabla 23. Sobre la metodología y estilos de enseñanza de los monitores.....	99
Tabla 24. El papel de los padres en el programa.....	101
Tabla 25. Relaciones de los monitores con los profesores y con los padres...	102
Tabla 26. Sobre practicar AFD desde diferentes enfoques.....	105
Tabla 27. Sobre el aumento del tiempo de práctica de AFD.....	107
Tabla 28. El centro en coordinación con los monitores.....	108
Tabla 29. Aumento de los escolares participantes en el programa desde el punto de vista de los monitores y profesores.....	109
Tabla 30. Sobre la información del proyecto facilitada por las diferentes vías.....	110
Tabla 31. Sistema de categorías y subcategorías utilizado.....	111
Tabla 32. Estadísticos de grupo.....	128
Tabla 33. Prueba de muestras independientes.....	130
Tabla 34. Número de participantes por curso.....	132
Tabla 35. Satisfacción general con el programa por curso.....	132
Tabla 36. Valoración global del programa por curso.....	133
Tabla 37. Satisfacción de los escolares con los encuentros de los viernes por curso.....	134
Tabla 38. Lo mejor del Deporte Escolar para los alumnos por curso.....	134
Tabla 39. Satisfacción de los cuatro grupos con las instalaciones por curso..	135
Tabla 40. Sobre practicar AFD desde diferentes enfoques por curso.....	136
Tabla 41. Sobre la percepción del aumento de práctica de AFD por curso....	138

ÍNDICE DE ANEXOS (CD-ROM adjunto)

Anexo I. Cuestionarios pasados a los agentes implicados
Anexo II. Guión de la entrevista individual a los coordinadores
Anexo III. Guión de la entrevista grupal a los monitores
Anexo IV. Transcripción de la entrevista individual al coordinador 1
Anexo V. Transcripción de la entrevista individual al coordinador 2
Anexo VI. Transcripción de la entrevista grupal a los monitores

BORJA JIMÉNEZ HERRANZ

CAPÍTULO 1: A MODO DE PRESENTACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo del presente estudio se basa en la evaluación del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG) durante el curso escolar 2011/2012. Este programa, cuya implantación se remonta al curso 2009/2010, surgió como una alternativa a la forma tradicional de entender el Deporte Escolar en Segovia, que hasta entonces había estado influenciado por la idiosincrasia de los Juegos Escolares, donde la competitividad era su principal seña de identidad. Esta forma de entender el Deporte Escolar se regía por unos mecanismos que chocaban frontalmente con los principios pedagógicos, educativos y formativos de la escuela, de ahí que, no en pocas ocasiones, los alumnos se encontrasen ante situaciones de incoherencia entre los mensajes que subyacían de las clases de Educación Física y los que se encontraban en los Juegos Escolares. Ante esta situación discordante, desde las instituciones públicas se favorecían actitudes de discriminación y rivalidad, a finales de los noventa surgieron nuevas alternativas a los Juegos Municipales desde la Universidad de Valladolid (Actividad Física Jugada (1997-2000) e Iniciación Deportiva Extraescolar (2002-2005) que no terminaron de cuajar debido al escaso apoyo institucional y económico. Es en el año 2007, coincidiendo con un cambio en la Concejalía de Deportes de Segovia, en el que se sustituye el antiguo Patronato Municipal de Deportes (encargado de la organización de los Juegos Escolares) por el Instituto Municipal de Deportes (IMD), el cual apoyaba un cambio en el Deporte Escolar Segoviano. Esta nueva fase dio paso a nuevas iniciativas y propuestas en colaboración con la Universidad de Valladolid (investigación de diagnóstico del deporte escolar en Segovia, inicio del proyecto I+D+i, etc.), que cristalizaron en lo que actualmente se conoce como Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG). Precisamente, este programa apuesta por un Deporte Escolar verdaderamente educativo, inclusivo, participativo, mixto, polideportivo, etc.; en concordancia con los valores que se promueven desde las instituciones escolares.

1.2. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio del presente trabajo es: La evaluación del tercer curso de desarrollo del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG), para conocer los índices de satisfacción de los diferentes agentes implicados, los puntos fuertes y débiles del programa y las posibles mejoras para el futuro.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos desglosado el objeto de estudio en cinco objetivos específicos de investigación, los cuales presentamos a continuación:

1. Evaluar el funcionamiento y desarrollo del programa durante el curso escolar 2011/2012 a través de los índices de satisfacción de los diferentes agentes implicados.
2. Comparar los resultados obtenidos en el curso 2011/2012 con los resultados de los dos cursos anteriores (2009/2010 y 2010/2011).
3. Conocer si existen diferencias significativas, en relación a los índices de satisfacción de alumnos, entre los monitores contratados y los monitores-alumnos UVa.
4. Analizar los aspectos positivos del programa y sus posibles mejoras, así como los aspectos negativos y sus posibles soluciones.
5. Conocer las opiniones de los coordinadores y monitores en relación a la posible aplicación del programa a nivel provincial.

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

En primer lugar, uno de los factores que nos llevaron a realizar esta investigación referente a la evaluación del PIDEMSG fue la consonancia de dicho programa con nuestros propios principios educativos. En ambos casos consideramos que, a lo largo del periodo que abarca el Deporte Escolar (DE) (en especial aquel correspondiente a la Educación Primaria) es fundamental la educación de las personas, una educación donde la convivencia, el respeto, el compañerismo, la solidaridad, etc.; en definitiva, la educación en valores, adquiera especial relevancia. Todo ello encaminado a conseguir una verdadera educación integral de nuestros alumnos, a través del desarrollo de sus capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales, que les permita integrarse, de la mejor manera posible, en nuestra compleja sociedad actual. Para ello, también será fundamental que nuestros alumnos adquieran una conciencia crítica en relación a todo aquello que les rodea, en nuestro caso con todo aquello relacionado con la actividad deportiva, así como conseguir una mayor autonomía a la hora de practicar actividades físico-deportivas, como por ejemplo: realizar calentamientos y estiramientos adecuadamente sin la supervisión de un

profesional, aprovechar los recursos de la comunidad para practicar actividad física, conocer el medio natural y su potencialidad a la hora de practicar actividades con las que poder ocupar el tiempo de ocio de una manera constructiva, etc.

Por otro lado, consideramos que todo proceso educativo es susceptible de mejora, por ello, una evaluación del mismo resulta imprescindible para identificar aquellos aspectos que funcionan correctamente y aquellos otros que no lo hacen de la manera esperada. Por tanto, la evaluación del PIDEMSG nos permite identificar problemas, buscar unas posibles soluciones, llevarlas a la práctica en situaciones reales y volver a evaluarlo para comprobar si los pasos dados han sido los adecuados, formando todo este proceso un ciclo de investigación-acción (Elliott, 1993; Latorre, 2003), con la intención de perfeccionar el programa. Elliott (1993:88) define la investigación-acción como “*el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma*”. Por tanto, en nuestro caso concreto, a través de la evaluación del PIDEMSG se pretenderá mejorar la calidad del mismo ofreciendo a nuestros alumnos una auténtica educación de calidad.

En resumen, las dos principales razones que justifican la realización de este trabajo se articulan en relación a dos interrogantes: el *por qué* y el *para qué*. Como respuesta al *por qué*, hemos de decir que es porque nos sentimos identificados con las señas de identidad del PIDEMSG: participación, comprensión y adaptación del deporte, no discriminación, importancia del proceso por encima del resultado, etc.; que desde unas instituciones públicas como el Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid se promueve un tipo de educación en consonancia con los mensajes que se facilitan en los centros educativos. Y como respuesta al *para qué*, hemos de decir que, a través de este estudio pretendemos continuar con el proceso de investigación-acción iniciado en el curso 2009/2010 y contribuir al progreso y mejora del PIDEMSG a través de su continua evaluación.

CAPÍTULO 2: MARCOTEÓRICO

Con el objetivo de encuadrar y delimitar el marco teórico de nuestro estudio, a lo largo de este apartado comentaremos todos aquellos conceptos relacionados con el DE, así como el estado de la cuestión de dicho término.

2.1. DEPORTE

En primer lugar, parece importante iniciar nuestro marco teórico analizando aquellos conceptos más genéricos y amplios para, a partir de ahí, profundizar en términos más concretos y específicos directamente relacionados con nuestro objeto de estudio. Por ello comenzaremos por el análisis del término deporte. Un término empleado en multitud de ocasiones y contextos, a veces no de la manera más adecuada, debido a su gran relevancia y trascendencia social.

El concepto “deporte” plantea una cuestión difícil; tanto más cuanto que es un término empleado corrientemente y cuyo significado parece claro. Sin embargo, se trata de un caso ejemplar de seudoclaridad que encubre una confusión increíble, testimonio del embrollo semántico que acecha constantemente el campo de las prácticas motrices. En efecto, la voz “deporte”, se utiliza a veces para referirse a situaciones extremadamente dispares como una partida de ajedrez, un trotecillo por el bosque, cavar un poco en el jardín, dar unas brazadas en el mar, un partido de fútbol, una final olímpica..., y hasta una animada discusión. Decir que se trata de un término polisémico es poco, es pansémico. Y como se aplica a todo, acaba por perder su valor diferenciador y acaba por no significar nada. Su sentido se ha desvanecido por abuso de la metáfora. (Parlebas, 2001:106).

Como vemos, existe una necesidad de acotar el significado del término deporte y proponer una definición operacional con la que poder identificar sus principales rasgos y características, diferenciándolo, de este modo, de otros conceptos que a veces no hacen más que confundir a propios y extraños, formen éstos parte del mundo de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte o no.

Pero esta acotación terminológica no parece ser una tarea fácil. Según Cagigal (1981:24), *“todavía nadie ha conseguido definir con general aceptación el término deporte, ni como realidad antropológica ni como realidad social; básicamente porque está en constante cambio y engloba una realidad social muy compleja”*. El propio Piernavieja (1966:5) afirma que:

La palabra deporte es una de las que más polémicas han provocado en cuanto a su contenido. La discusión y el desacuerdo existentes prueban que se trata de un concepto complejo, cuyo tratamiento puede efectuarse desde campos muy próximos o alejados entre sí, y aún opuestos.

A pesar de esta dificultad a la hora de definir un término tan escurridizo intentaremos hallar aquellos rasgos que lo delimiten y den forma. Para encontrar una aproximación conceptual del término deporte, consideramos necesario analizar el contexto socio-histórico en el que surgió, así como su evolución a lo largo de los siglos. Somos conscientes de que este aspecto podría ser motivo para la elaboración de una tesis doctoral, de ahí que simplemente nos dediquemos a analizar el recorrido sucintamente, pues nuestro único objetivo es conocer la esencia conceptual del origen del deporte.

2.1.1. Las teorías transhistoricistas frente a las teorías sobre el origen moderno del deporte

A la hora de analizar el origen del deporte nos encontramos con dos teorías meridianamente opuestas.

Por un lado, están aquellas teorías transhistoricistas que vienen a decir que el deporte es un fenómeno inherente al ser humano y, por tanto, ha estado presente desde que el hombre es hombre. De este modo, el deporte se encontraría en estrecha relación con el juego y con el impulso instintivo animal de movimiento.

Velázquez-Buendía (2000:2) afirma que autores como Ortega y Gasset, 1924; Ueberthorst, 1959; Guillet, 1971; Blanchard y Cheska, 1986; Acuña Delgado, 1994; etc. consideran que el deporte es una forma de actividad individual y de práctica socio-cultural que ha existido desde el comienzo de la humanidad, cuyas características y significados han evolucionado en la misma medida que lo han ido haciendo los diferentes cambios sociales, políticos y culturales del contexto en el que han tenido lugar. Por tanto, esto explicaría que la génesis del deporte se remonta a épocas prehistóricas.

En el polo opuesto nos encontramos con las teorías basadas en la idea del origen moderno del deporte, según las cuales el deporte es un fenómeno social que surge a partir del siglo XVIII y que evoluciona hasta nuestros días al igual que lo hace la sociedad.

Casi todos los autores aceptan la idea de que lo que hoy se conoce como deporte – en cualquiera de los múltiples sentidos o significados que puede aceptar dicho término en la actualidad- tuvo su origen en Inglaterra, desde el siglo XVIII, a partir de un proceso de transformación de juegos y pasatiempos tradicionales iniciado por las élites sociales, y en el que tuvieron un papel clave las “publics schools” y los “clubs” ingleses. (Velázquez Buendía, 2000:9).

En el presente estudio, y con la esperanza de concretar y alumbrar el término, nos apoyaremos en las teorías sobre el origen moderno del deporte, pues, a pesar de que el deporte estimula nuestros instintos más primarios, consideramos que sus formas y estructuras obedecen a una construcción social.

2.1.2. Un paso hacia atrás para conocer el origen del deporte

Como ya apuntamos en el apartado anterior, el concepto de deporte surge en la Inglaterra del siglo XVIII. Sin embargo, sus orígenes empezaron a gestarse unos siglos más atrás.

Hacia el siglo XIII el término *desport* aparece en Francia para designar “*el conjunto de medios utilizados para pasar el tiempo agradablemente: conversación, distracciones, bromas y también juegos*” (Ulmann, 1977; en Parlebas, 2001). Por lo tanto, el deporte tenía una clara función recreativa, pues se entendía como una forma de ocupar el tiempo libre de una manera constructiva.

En este mismo siglo, en España se empleaba el término “*depuerto*” para designar todo aquello relacionado con la diversión, el placer o el entretenimiento.

En el siglo XIV el término cruza el Canal de la Mancha y se implanta en Inglaterra bajo la forma de *sport*, el cual definía todos aquellos juegos y ejercicios realizados por la nobleza y las clases privilegiadas, convirtiéndose en un mecanismo de diferenciación y prestigio social.

Cuando en el siglo XIX el término resurge en Francia ya lleva implícito la influencia británica aludiendo a aquellas recreaciones y estilos de vida de una determinada élite social. A pesar de que una buena parte de esas actividades elitistas se extendieron al conjunto de la población formando incluso parte de su acervo cultural, lo cierto es que siempre hubo barreras implícitas que protegían y distinguían socialmente a la gente de arriba frente a los de abajo. De ahí que actividades como la equitación, la esgrima, el golf, la vela, etc. aún hoy en día se sigan viendo, al menos prejuiciosamente, como propias de una determinada élite social.

...el deporte es una creación social, fechada y situada históricamente y sometida en ocasiones a la influencia del contexto en que se realiza. El deporte moderno es una invención inglesa. Esto relativiza los rasgos y virtudes que se supone tendría el deporte desde siempre. (Parlebas, 2001:107).

Situándonos en el contexto histórico de los siglos XVIII y XIX convendría citar dos circunstancias que influyeron decisivamente en la construcción del deporte tal y como lo conocemos actualmente:

(1)-La primera es la incorporación del deporte como medio educativo en las Public Schools de la mano de Thomas Arnold. En un principio el deporte se introdujo como una alternativa para ocupar el tiempo libre de los escolares elitistas, que hasta entonces se destinaba a frecuentar tabernas, salas de juego clandestinas y otros lugares de dudosa finalidad. Barbero González (1990) afirma que la finalidad de Arnold era la del “control de la vida escolar, particularmente del tiempo libre, canalizando la agresividad y la violencia desatada en los internados”. Con el paso de los años estas prácticas deportivas se extendieron socialmente, dando lugar a los clubs y, posteriormente, a las federaciones deportivas.

Pautas de actuación inmersas en un reglamento deportivo que los propios alumnos iban creando y modificando, hasta que a partir de 1850 comienza a surgir una mayor institucionalización de la práctica deportiva con la creación de asociaciones o federaciones. (Hernández Álvarez, 1996).

Esta función educativa del deporte cristalizó en España a través de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936), la cual incluía nuevos métodos educativos, entre ellos: los juegos y el deporte (López Serra, 1998).

(2)-La otra circunstancia que influyó en la actual concepción del deporte fue la restauración de los Juegos Olímpicos por parte del barón Pierre de Coubertin a finales del siglo XIX. La utópica idea de restablecer los antiguos festivales religiosos de Olimpia cristaliza en 1896 con los primeros Juegos Olímpicos de la edad moderna celebrados en Atenas. A partir de este momento los Juegos Olímpicos comenzaron su andadura hasta convertirse en el actual fenómeno social, político y económico.

2.1.3. Hacia una definición del término deporte

Como ya hemos indicado unas líneas más arriba, existe una gran dificultad a la hora de concretar el concepto de deporte, pues se trata de una construcción social que evoluciona y cambia del mismo modo que lo hace la propia sociedad. A pesar de esta dificultad a la hora de concretarlo y definirlo, para el desarrollo del presente trabajo nos basaremos en algunas de las definiciones aportadas por diferentes autores para, de este modo, hacernos una idea de sus principales rasgos y características que posee.

Para Parlebas (2001), el deporte es un *“conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas”*.

García Ferrando (1990) afirma que *“tres son los elementos esenciales de todo deporte: 1, es una actividad física e intelectual humana; 2, de naturaleza competitiva; 3, gobernada por reglas institucionalizadas”*.

Mandell (1986) designa como deporte a *“toda actividad competitiva del cuerpo humano regida por una serie de reglas establecidas para el logro de objetivos ostensible o simbólicamente diferenciados de los aspectos esenciales de la vida”*.

Según Hernández Moreno (1994), *“el deporte se define como una situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada”*.

Gracias a estas definiciones podemos distinguir el deporte de otro concepto con el que cotidiana y tradicionalmente se le ha venido confundiendo, como es el ejercicio físico, en el cual no intervienen los elementos de competición ni de reglamentación.

Esta definición permite deslindar con relativa facilidad cuando una misma actividad es deportiva y cuando no lo es. Así, nadar puede ser un ejercicio físico realizado por recreo y placer, mientras que si se realiza buscando un buen resultado en competencia con otros en el marco de un campeonato oficial, se convierte en actividad deportiva. Lo mismo se puede decir de la navegación a vela o de la carrera a pie (jogging), que pueden practicarse por motivos puramente higiénicos y recreativos, o bien como deportes cuando se participa en una regata o en una maratón. (García Ferrando, 1990).

En este sentido también cabría diferenciar el término deporte del término juego. Según Guttman (1978, en García Ferrando, 1990) “los deportes serían una forma de juegos competitivos”. De aquí se desprende la naturaleza no competitiva del juego, un concepto inherente y natural en el ser humano. Dentro de este concepto más general se ubicaría el deporte, como esa construcción social que cuenta con una serie de características definitorias, como veremos a continuación.

Según Hernández Moreno (1994), podríamos decir que las principales características del deporte son las siguientes:

1. **Situación motriz.** Todo deporte requiere de un ejercicio físico, de un movimiento corporal, sea ésta más o menos complejo y requiera de mayores o menores demandas cognitivas.
2. **Juego.** El origen de todo deporte está en el juego, una actividad natural, voluntaria, recreativa y con finalidad en sí misma.
3. **Competición.** La función agonista adquiere aquí sentido. Competir contra uno mismo, contra una marca o contra uno o varios adversarios.
4. **Reglas.** Sin reglas no hay deporte, pues éstas definen su desarrollo y sus características.
5. **Institucionalización.** El deporte está controlado por una institución oficial (federación) que rige su desarrollo y fija las reglas.



Figura 1. Características del deporte (elaboración propia)

2.1.4. Clasificación del deporte

“De este modo, aparece ante nuestra vista un conjunto de prácticas diversificadas, un amplio haz de deportes cuyos contenidos son a veces completamente opuestos”. (Parlebas, 2001:106).

Parlebas (2001:424) clasifica los juegos deportivos en función de la interacción entre el sujeto, el entorno físico y el otro participante eventual. Según este criterio, el autor nos habla de situaciones psicomotrices y situaciones sociomotrices.

Las **situaciones psicomotrices** se caracterizan porque el jugador actúa en solitario y la incertidumbre proviene únicamente del medio donde se desarrolla la actividad. Así, podemos encontrarnos dos tipos de deportes psicomotrices:

1. Aquellos con *alto nivel de incertidumbre*, donde el medio no es estable (*mountain-bike*, submarinismo o escalada).
2. Aquellos con *bajo nivel de incertidumbre*, donde el medio es completamente estable y está estandarizado (gimnasia artística o lanzamientos, carreras y saltos de atletismo).

Las **situaciones sociomotrices** se caracterizan porque el jugador interactúa con otra u otras personas, que generan incertidumbre. Así podemos encontrarnos con tres tipos de interacción:

1. *Cooperación con compañeros*: en las que el individuo coopera con otra u otras personas para conseguir un fin común (bobsleigh, patinaje por parejas, escalada en cordada...).
2. *Oposición contra adversarios*: donde el individuo se enfrenta a una o varias personas con el fin de superarle/s (boxeo, judo, tenis individual, esquí de fondo...).
3. *Cooperación y oposición*: situaciones en las que la cooperación (algunos autores prefieren llamarlo colaboración) y la oposición se dan simultáneamente. Estas interacciones son múltiples y los factores de decisión y comunicación son fundamentales, por ejemplo en deportes como: ciclismo en ruta, fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, tenis (dobles), etc.

En este sentido, conviene aclarar que para algunos autores, entre los que destaca Velázquez-Callado (2012), el concepto de cooperación-oposición es un error conceptual, ya que la cooperación impide que haya competición o enfrentamiento contra un rival. En el caso de que exista enfrentamiento, competición entre equipos, deberemos hablar de colaboración-oposición y no de cooperación-oposición. La cooperación implica que todos los participantes salen beneficiados de la acción conjunta, es decir, no hay vencidos, sino sólo vencedores. Por su parte, la colaboración supone la ayuda mutua entre dos o más compañeros para vencer o superar a dos o más adversarios.

Algunos autores hablan de juegos de cooperación y oposición para referirse a actividades colectivas en las que se establece una interrelación positiva entre las acciones de un participante y las de sus compañeros y, al mismo tiempo, una interrelación negativa con las de los jugadores del equipo contrario (Gómez, 2004; Parlebas, 2001), por ejemplo, en los deportes de equipos: fútbol, voleibol, etc. Sin embargo, nosotros preferimos emplear el término cooperación sólo cuando no existe oposición entre las acciones de ninguno de los participantes y emplear el término colaboración-oposición en el caso mencionado. (Velázquez-Callado, 2012:38).

2.1.5. Orientaciones del deporte

Según Blázquez (1999:22), el deporte puede tener diferentes enfoques u orientaciones:

1. **Deporte recreativo:** *“aquel que es practicado por placer y diversión, sin ninguna intención de competir o superar a un adversario, únicamente por disfrute o goce”* (función hedonista). Este enfoque también suele estar asociado con el enfoque de la salud y el bienestar psicofísico (función catártica e higiénica).
2. **Deporte competitivo:** *“aquel que es practicado con la intención de vencer a un adversario o de superarse a uno mismo”* (función agonística).
3. **Deporte educativo:** *“aquel cuya pretensión fundamental es colaborar al desarrollo armónico y potenciar los valores del individuo”* (función educativa).

Por su parte, Ruíz-Omeñaca (2004) divide el deporte competitivo en: deporte institucional y deporte espectáculo. Este matiz permite hablar de cuatro alternativas del deporte:

1. **Deporte institucional:** bajo el paraguas de las instituciones deportivas (asociaciones, clubes, federaciones, etc.) se pretende la formación de personas capaces de competir con un nivel de ejecución elevado.
2. **Deporte espectáculo:** con unos niveles de exigencia en entrenamientos y competiciones mayores que los del deporte institucional. La profesionalización de los deportistas, la presencia de seguidores y la importancia de los factores económicos, políticos y sociales, son los rasgos distintivos de esta opción deportiva.
3. **Deporte recreativo:** tiene una orientación lúdica, generadora de placer y bienestar. Se desarrolla fuera de las encorsetadas estructuras institucionales, permite flexibilizar diferentes aspectos (materiales, espacios, reglas, etc.) y así adaptarse a las características de las personas.
4. **Deporte educativo:** pretende el desarrollo global de la persona. Por tanto, deberá concederse importancia a las cuestiones de naturaleza afectiva, a las relaciones humanas y a la dimensión ética. Asimismo, es preciso que, desde la escuela, el deporte espectáculo sea analizado desde una perspectiva crítica, contribuyendo así a la formación de personas libres, autónomas e independientes.

Desde la óptica del DE que aquí defendemos, nos decantaremos fundamentalmente por el *enfoque educativo*, ya que trabajamos con personas en edad escolar donde una adecuada educación integral (Ley Orgánica de Educación -LOE-, 2006) adquiere capital importancia. También no decidimos por el *enfoque recreativo*, ofreciéndoles una serie de recursos para que, en un futuro, sean capaces de ocupar su tiempo de ocio de forma constructiva y autónoma. Y también por el *enfoque de salud*, pues consideramos fundamental transmitir y asentar en nuestros alumnos unos hábitos saludables que puedan mantener a lo largo de la vida.

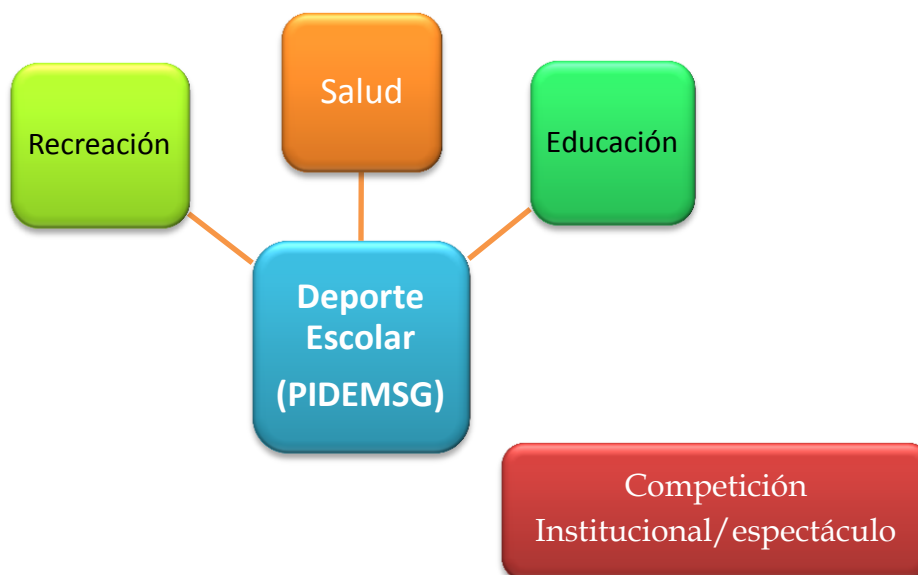


Figura 2. Orientaciones del Deporte Escolar (elaboración propia)

Por su parte, Fraile (2004) destaca la necesidad de cuestionarnos la finalidad y orientación que ha de tener el deporte cuando es trabajado en edad escolar:

El deporte, como el resto de fenómenos socioculturales, es una actividad organizada y regida por unas reglas, que se desarrollan dentro del marco de una sociedad, en este caso competitiva; que pertenece y es regulado por un poder institucional, con unos intereses defendidos por una determinada política de actuación. Por tanto, debemos cuestionar la neutralidad del deporte y preguntarnos, de forma concreta, qué papel juega en la edad escolar, ya sea como una actividad deportiva competitiva o como una actividad físico-recreativa dirigida a un alumnado de centros educativos que participa voluntariamente en el tiempo de educación no formal. (Fraile, 2004:5).

Una vez revisadas las principales características del deporte, a continuación pretendemos acotar el significado del concepto central de este trabajo, que no es otro que el de deporte escolar.

2.2. DEPORTE ESCOLAR

Al igual que ocurre con otros muchos términos, a la hora de hablar de Deporte Escolar (DE) no existe un consenso sobre su significado entre los diferentes autores. Para algunos, el DE está y debe estar íntimamente relacionado con la escuela. En cambio, para otros, el DE se desarrolla y tiene lugar al margen de las clases obligatorias de Educación Física y de la escuela.

Para Gómez Pérez (1993, en Blázquez, 1999:24), el DE es:

Toda actividad físico-deportiva realizada por niños/as y jóvenes en edad escolar, dentro y fuera del centro escolar, incluso la desarrollada en el ámbito de los clubes o de otras entidades públicas o privadas, considerando, por tanto, deporte escolar como sinónimo de deporte en edad escolar.

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

La idea de DE que aquí defendemos tiene poca relación con esta definición, ya que consideramos que esta actividad se incluye dentro de un concepto más amplio y general como es el Deporte en Edad Escolar. Además, pensamos que el DE debe ser un complemento de la Educación Física escolar y, por tanto, deben compartir mismos principios y finalidades.

En este sentido, Velázquez Buendía (en Fraile, 2004:185) afirma que el DE *“ha de entenderse como la práctica deportiva que realizan los alumnos y las alumnas al amparo de la institución escolar”*. Además, sostiene que *“por coherencia con la naturaleza y finalidad de toda institución escolar, aun cuando tal práctica deportiva tenga lugar fuera del horario lectivo, debe formar parte del proyecto educativo de la escuela [...] y debe tener [...] un propósito educativo”*.

Tomando como referencia las ideas de Velázquez Buendía (2004), así como de otros autores (Sicilia-Camacho, 1998; Pérez-Brunicardi, 2011; González-Pascual, 2012), podemos decir que las características del concepto de DE dentro del PIDEMSG son las siguientes:

1. Se encuentra ubicado dentro del concepto de Deporte en Edad Escolar.
2. Forma parte de las actividades extraescolares, es decir, tiene lugar fuera del horario lectivo.
3. Constituye un mecanismo de educación no formal (impulsado por organizaciones públicas o privadas) en relación directa con la educación formal (centros escolares) pues, a pesar de ser una actividad no necesariamente desarrollada e impulsada por el centro, lo cierto es que sí cuenta con una planificación estructurada dirigida a alcanzar una serie de objetivos que versan con los objetivos educativos del área de Educación Física.
4. Favorece una adecuada y necesaria educación deportiva.
5. No pretende formar futuros deportistas de élite, por lo que no es Deporte de Base.
6. No da importancia a la competición, por lo que tampoco se puede confundir con los juegos escolares, si bien es cierto que, en ocasiones los juegos escolares no fomentan esa competición.
7. Tiene un carácter polideportivo que le diferencia de las escuelas deportivas, donde prima la especialización en una modalidad deportiva. Aun así, hemos de matizar que no todas las escuelas deportivas tienen un carácter monodeportivo.

Algunos de estos conceptos que definen y dan forma al DE serán abordados en el siguiente apartado del trabajo.

2.3. CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL DEPORTE ESCOLAR

Para el desarrollo de este apartado analizaremos los principales conceptos que se articulan en torno al DE: Deporte en Edad Escolar; educación formal, no formal e informal; actividades complementarias y extraescolares; Escuelas Deportivas; Deporte de Base; Juegos Escolares y Educación Deportiva.

2.3.1. El Deporte en Edad Escolar

Según Pérez-Brunnicardi (2011:15), el Deporte en Edad Escolar (DEE) es el término más próximo semánticamente al Deporte Escolar, aunque es más amplio que éste. Según este autor, el DEE “*hace referencia a todas las formas de práctica deportiva [realizadas] por personas con edad de estar escolarizadas*”, lo que pone de manifiesto que este tipo de práctica deportiva está dirigida a un determinado sector de la sociedad: aquellos cuyas edades se encuentren comprendidas entre los seis y los dieciséis años. Esta acepción nos permite diferenciarlo claramente del deporte de adultos.

En la misma línea, Velázquez-Buendía (en Fraile, 2004:185) afirma que el DEE es aquella “*práctica deportiva que realizan los niños, niñas y adolescentes al margen de los principios y propósitos que caracterizan a la institución escolar, y que, por tanto, puede tener o no un carácter educativo*”. Consecuentemente, bajo el paraguas del DEE podremos encontrar tanto conceptos relacionados con el ámbito formativo/educativo: Educación Física Escolar, Educación Deportiva, Deporte Escolar, etc.; como otros relacionados con el ámbito competitivo/rendimiento: Deporte Base, Escuelas Deportivas, Juegos Escolares, etc. De esta manera, hay que tener en cuenta que la línea que separa lo educativo de lo competitivo es, en bastantes ocasiones, muy delgada, encontrándonos así con términos que podrían situarse en ambas orillas terminológicas tal y como veremos a continuación.

2.3.2. Educación formal, no formal e informal

Podríamos comenzar diciendo que la *educación formal* es la que todos conocemos, es decir, la impartida en los colegios, institutos o universidades. Esta educación está estructurada jerárquicamente, tiene unas exigencias para acceder a los diferentes niveles y cuenta con unos programas o proyectos concretos sobre los contenidos a desarrollar.

Por su parte, la *educación no formal* se encuentra asociada a grupos u organizaciones sociales, las cuales desarrollan actividades deportivas, culturales, cursos de formación para personas adultas, etc.; y no necesariamente tienen que contar con una estructura organizativa o programación de los contenidos.

Por último, la *educación informal* abarcaría todo lo demás, la interacción con los amigos (ir al cine, salir a montar en bicicleta, etc.), con la familia (ir de vacaciones, realizar excursiones a la naturaleza, etc.) o con los medios de comunicación (televisión, redes sociales, etc.).

Touriñán (1996: 63) explica que Coombs (1974) realiza una precisa definición de estos términos, identificando la *educación formal* con el sistema educativo escolar, institucionalizado y organizado; la *educación no formal* con el conjunto de actividades educativas organizadas y sistemáticas que se realizan fuera del sistema escolar formal para facilitar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como de niños; y la *educación informal* con el proceso no organizado y no sistematizado de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y pautas de conducta a través de la convivencia diaria, la influencia generalizada y los medios de comunicación.

2.3.3. Actividades complementarias y extraescolares

Definir qué actividad es complementaria y qué actividad es extraescolar ha dado lugar a innumerables discusiones tanto dentro como fuera del ámbito escolar. De ahí la necesidad de aclarar conceptualmente ambos términos, ya que no hemos de olvidar que el Deporte Escolar se relacionará mayoritariamente con alguno de ellos.

Para definir los conceptos, nos basaremos en el Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados. Así:

Son actividades escolares complementarias, a los efectos de este Real Decreto, las establecidas por el centro con carácter gratuito dentro del horario de permanencia obligada de los alumnos en el mismo y como complemento de la actividad escolar, en las que pueda participar el conjunto de los alumnos del grupo, curso, ciclo, etapa o nivel (RD 1694/1995. Art. 2).

Por tanto, las **actividades complementarias** se realizan en horario escolar, son gratuitas, obligatorias para los alumnos y susceptibles de evaluación (pues son un complemento de la actividad escolar).

Son actividades extraescolares las establecidas por el centro [...] en el intervalo de tiempo comprendido entre la sesión de mañana y de tarde del horario de permanencia en el mismo de los alumnos, así como las que se realicen antes o después del citado horario, dirigidas a los alumnos del centro.

Las actividades extraescolares no podrán contener enseñanzas incluidas en la programación docente de cada curso, ni podrán ser susceptibles de evaluación a efectos académico de los alumnos.

Las percepciones por dichas actividades, que tendrán carácter no lucrativo, serán fijadas por el Consejo Escolar del centro a propuesta del titular del centro. (RD 1694/1995. Art. 3).

Así pues, las **actividades extraescolares** se realizan fuera del horario escolar, en ocasiones requieren de un desembolso económico, no son obligatorias y no son evaluables. Por tanto, es aquí donde se situarían todas aquellas actividades relacionadas con el DE y el DEE.

2.3.4. Escuelas Deportivas

En palabras de Pérez-Brunicardi (2011:16), *“cuando un programa deportivo pretende la formación de los ciudadanos en una modalidad deportiva concreta, se constituyen las escuelas deportivas”*. El modelo de escuelas deportivas se ha venido desarrollando en nuestro país desde hace ya varias décadas, impulsado tanto desde instituciones públicas como privadas. A través de ellas se pretende una iniciación a una modalidad deportiva concreta que asiente las bases para su posterior perfeccionamiento. En ocasiones, las escuelas deportivas han constituido un estadio previo del deporte de base y éste, a su vez, lo ha hecho de los programas de tecnificación deportiva, constituyéndose así un mecanismo encargado de cribar y seleccionar a aquellos deportistas mejor dotados que aseguren el futuro éxito deportivo a nivel local, provincial, nacional o internacional. En otras ocasiones, el modelo de escuelas deportivas se ha centrado únicamente en la enseñanza de determinadas modalidades deportivas, sin más pretensión que el fomento de la actividad física en un sector de la población, no habiendo, por tanto, una selección de alumnos en función de su destreza o nivel de habilidad. Aun así, y a pesar de ese carácter educativo y formativo, lo cierto es que dentro de las escuelas deportivas encontramos una parcelación de los contenidos en función de la modalidad deportiva. Es decir, no existe un planteamiento polideportivo similar al realizado desde la Educación Física escolar, lo cual lo diferencia también del modelo de DE que en esta investigación se defiende.

2.3.5. Deporte de Base

Tal y como hemos señalado anteriormente, el Deporte de Base sirve precisamente de eso, de base sobre el cual se asentarán programas de tecnificación deportiva. En otras palabras, es la base del deporte de élite o del deporte de alto rendimiento. En este caso, la metáfora de las minas de oro o diamante se ajusta perfectamente al término, pues las empresas encargadas (clubes, asociaciones, federaciones, etc.) de la extracción de estos valiosos materiales se dedican a explotar la mina, obteniendo grandes cantidades de materia prima o roca, de la cual, una pequeña parte es seleccionada por su gran valor mineral (la élite deportiva), mientras que el resto de material es desechado debido a su escaso valor en el mercado.

El Deporte de Base es promovido por entidades deportivas: federaciones, asociaciones, etc.; o empresas (clubes) que pretenden promocionar su deporte, alcanzar unas altas cotas de participación y conseguir grandes éxitos deportivos que le den relevancia social, promoción y promueva el interés de nuevos participantes.

En palabras de Pérez-Brunicardi (2011:16) el Deporte de Base *“es, por tanto, un deporte en edad escolar cuya esencia es la competición y el rendimiento deportivo y, por tanto, difícilmente compatible con todos los parámetros de un deporte considerado íntegramente educativo”*.

2.3.6. Juegos Escolares

Pastor-Ruiz (2002) sostiene que los Juegos Escolares Nacionales (JEN) fueron los encargados de desarrollar el deporte dentro del ámbito escolar durante el franquismo. Dichos juegos contaban con una serie de características: competitivos, segregación por sexos, elitista, etc.; que muy poco tienen que ver con el concepto de DE que aquí defendemos. Si bien es cierto que, aún hoy en día, en algunas Comunidades Autónomas, se emplea el término Juegos Escolares para referirse a las competiciones entre alumnos de diferentes centros educativos:

Quando el Deporte Escolar se identifica exclusivamente con los Juegos Escolares se evidencia una visión muy parcial y reduccionista, que vincula necesariamente deporte con competición, lo que rechazamos frontalmente por su concepción limitada e incompleta” (Pérez-Brunnicardi, 2011:18).

2.3.7. Educación Deportiva

Lo cierto es que la expresión Educación Deportiva no se utiliza con demasiada frecuencia, sobre todo si la comparamos con la frecuencia con la que se emplea la expresión “deporte educativo”. Esta expresión, según Velázquez-Buendía (2001), no es la más apropiada, ya que en ella, el sustantivo, es decir, la palabra más importante, es la de “deporte”, mientras que la palabra que adjetiva al sustantivo y, por tanto, menos importante es la de “educativo”, la cual constituiría una cualidad no esencial que podría no darse. De ahí que este autor prefiera emplear la expresión Educación Deportiva, en la que el sustantivo, la palabra con mayor peso e importancia, sea la de “educación”, y la palabra “deportiva” tenga un carácter adjetivo y, por tanto, no esencial.

En este sentido, conviene puntualizar que no debemos confundir la expresión de Educación Deportiva que hace Velázquez-Buendía con el modelo de enseñanza anglosajón *Sport Education* que defiende Siedentop (1998) cuya traducción al castellano es también la de educación deportiva. En el modelo de iniciación o enseñanza deportiva de Siedentop se establecen una serie de características propias del deporte (temporada, afiliación a un equipo, calendario de competiciones, registro de rendimiento...) que son abordadas desde una óptica educativa.

Velázquez-Buendía (2001) sostiene que el término Educación Deportiva incluiría y ampliaría el término “enseñanza deportiva”. Por tanto, la Educación Deportiva se constituiría como un concepto que integra necesariamente el desarrollo de los ámbitos cognitivo, afectivo, motor y moral del individuo, desbordando la propia idea de “enseñanza deportiva” y ampliando sus horizontes.

La Educación Deportiva es el proceso intencional que tiene por objeto desarrollar las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, y de integración social de las personas, a través de actividades de distinto tipo y naturaleza relacionadas con el hecho deportivo (espectáculo deportivo, práctica deportiva, consumo de productos y servicios deportivos...), con la finalidad de contribuir, desde el campo del deporte, a que puedan conducir sus vidas con autonomía y responsabilidad, disfrutando y participando plenamente de la cultura deportiva y colaborando de forma activa y crítica en la conservación y desarrollo de dicha cultura en el marco de la sociedad democrática y de los valores que ella comporta. (Velázquez-Buendía, 2004:72).

La finalidad de esta Educación Deportiva que debería abordarse desde la escuela y desde el DE estará directamente relacionada con la idea de autonomía del alumno. Por tanto, girará en torno a tres pilares básicos:

1. Autonomía como practicante de deporte.
2. Autonomía como espectador de espectáculos deportivos.
3. Autonomía como consumidor de productos y servicios deportivos.

Castejón (2004) plantea una idea similar de Educación Deportiva como medio a través del cual desenvolverse en la compleja sociedad actual:

Poder vivir con autonomía y responsabilidad en el ámbito de la cultura deportiva, participar plenamente en ella, y colaborar de forma activa en la conservación y desarrollo de la cultura deportiva dentro del marco de la sociedad democrática y de los valores que ella comporta. (Castejón, 2004:15).

En la Figura 3 podemos ver las diferentes relaciones que el DE mantiene con algunos de los términos tratados anteriormente.

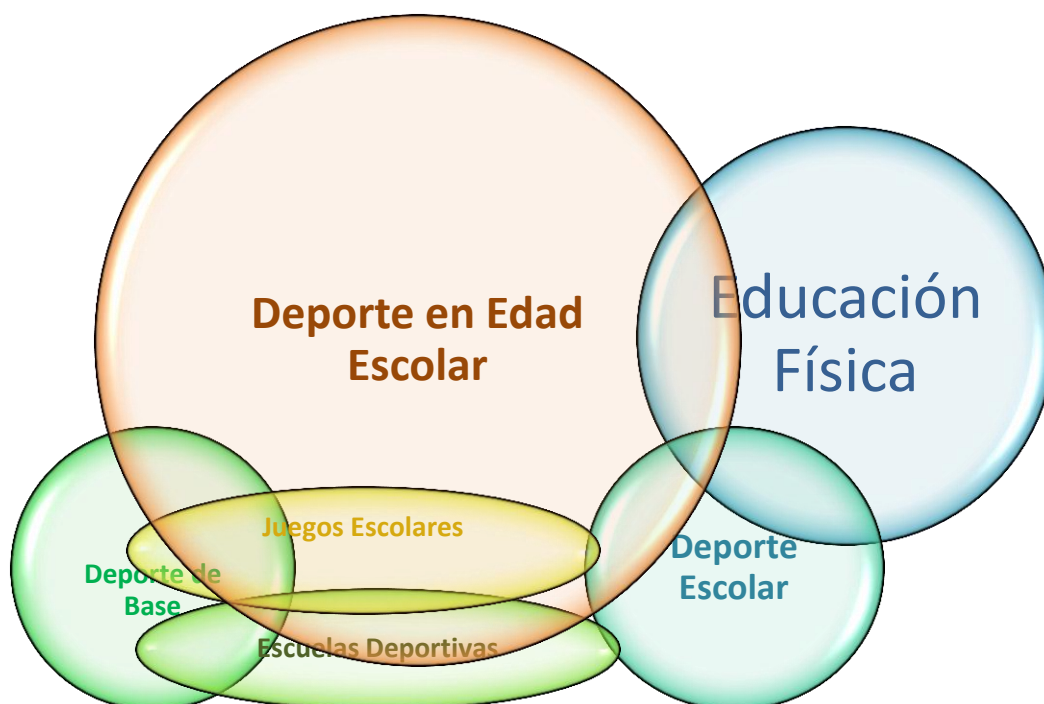


Figura 3. Relación entre los diferentes términos (a partir de González, 2012:14)

Una vez conocemos los conceptos relacionados con el DE, a continuación hablaremos del Modelo Comprensivo como una de las principales señas de identidad del DE que aquí defendemos.

2.4. EL MODELO COMPRENSIVO DENTRO DEL DEPORTE ESCOLAR

Tradicionalmente, la enseñanza de los deportes se centraba en la repetición aislada y sistemática de gestos técnicos que, en la mayoría de ocasiones, no reproducían las situaciones reales de los deportes. Es difícil que en un partido de baloncesto se haga un pase a un compañero sin que haya un defensa que pretenda evitarlo. Una vez se había asimilado e interiorizado la realización de gestos técnicos, se pasaba al trabajo táctico del deporte en cuestión: estrategias, sistemas ofensivos y defensivos, etc.; produciéndose, en ocasiones, una situación conflictiva, producto de la desconexión entre los gestos técnicos aislados y los gestos técnicos que requería la nueva situación de juego. Por ejemplo: el jugador no sabe hacer un pase ante la presencia de un defensa porque siempre se había trabajado el pase sin oposición. Además, se mantenían las mismas reglas y normas que en el deporte federado, lo cual contribuía a dificultar la comprensión de la lógica interna del deporte.

Al respecto, Blázquez (1999) nos recuerda los riesgos que corremos al desmembrar la práctica deportiva en diferentes partes que han de trabajarse de forma aislada bajo un paradigma de racionalidad técnica:

... esta forma de ver la iniciación deportiva presenta importantes limitaciones, ya que no tiene en cuenta ciertos factores característicos de los juegos deportivos como son la complejidad, la adaptabilidad y la incertidumbre. [...] Desde nuestro punto de vista, una aproximación técnica en la iniciación deportiva olvida, o relega a la mínima expresión, las características más apreciadas en un juego deportivo y propias de la racionalidad humana: los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en acción y la capacidad de imaginación y de creatividad. (Blázquez, 1999:334).

Kirk & MacPhail (2002) afirman que una de las principales quejas de los profesores y entrenadores era la laboriosidad de las técnicas (analíticas) de aprendizaje deportivo utilizadas en las clases y en los entrenamientos, las cuales rompían con la dinámica del juego. La búsqueda de soluciones a estos problemas llevó a Bunker y Thorpe (1982) a desarrollar un modelo alternativo que permitiese a los jugadores la comprensión de las situaciones tácticas así como el desarrollo de la técnica.

A common complaint voiced by teachers and coaches was that the techniques learned laboriously in lessons and training sessions broke down in game play. Bunker and Thorpe's response to this problem was to develop an alternative approach to games teaching and coaching that helped players to learn the tactics and strategies of game play in tandem with technique development. (Kirk & MacPhail, 2002).

Por tanto, es a principios de los años ochenta cuando surge en el Reino Unido este modelo alternativo. Recibe el nombre de *Teaching Games for Understanding* (TGfU)

o enseñanza de los juegos para la comprensión. Como ya hemos comentado, sus precursores fueron Bunker y Thorpe, de la Universidad de Loughborough, los cuales fueron influenciados por los planteamientos de Worthington y Wigmore, Wade, Morris, y Mauldon y Redfern entre otros. Tal y como apunta Méndez (2009:35):

Los autores mencionados recibieron la influencia de Worthington y Wigmore, en relación a la defensa de los beneficios de los juegos adaptados". [...] Wade (1967) introdujo la noción de principios del juego en fútbol. Morris (1976) propuso que los juegos podrían tener una intencionalidad educativa, y Mauldon y Redfern (1981) sugirieron un enfoque que desarrollaba las habilidades dentro de la estructura de los juegos.

En España fueron Devís y Peiró (1992) quienes, siguiendo los pasos de Bunker y Thorpe, introducen por primera vez el concepto de "juego modificado". Esta nueva forma de entender la enseñanza de los deportes rompe radicalmente con los planteamientos tradicionales que imperaban, y aún hoy se mantienen en nuestro país.

La clave del TGfU o Modelo Comprensivo (ver Figura 4) reside en los juegos modificados (*modified games*). Éstos consisten en la modificación de reglas, materiales y espacios del deporte estándar para así adaptarse a las características y nivel de desarrollo de los alumnos. Por tanto, la primera toma de contacto que el alumno tiene con el deporte se basa en situaciones simplificadas, con el objetivo de que comprenda la lógica interna de dicho deporte. La técnica es sólo introducida cuando el alumno alcanza un cierto nivel de juego. A medida que la pericia de los alumnos aumenta, se van introduciendo nuevas modificaciones en términos de apreciación de juego (*game appreciation*), conciencia táctica (*tactical awareness*), toma de decisiones (*making appropriate decisions*) y ejecución técnica (*skill execution*) que permitan continuar el desafío y mantener la motivación del alumno (Kirk & MacPhail, 2002).

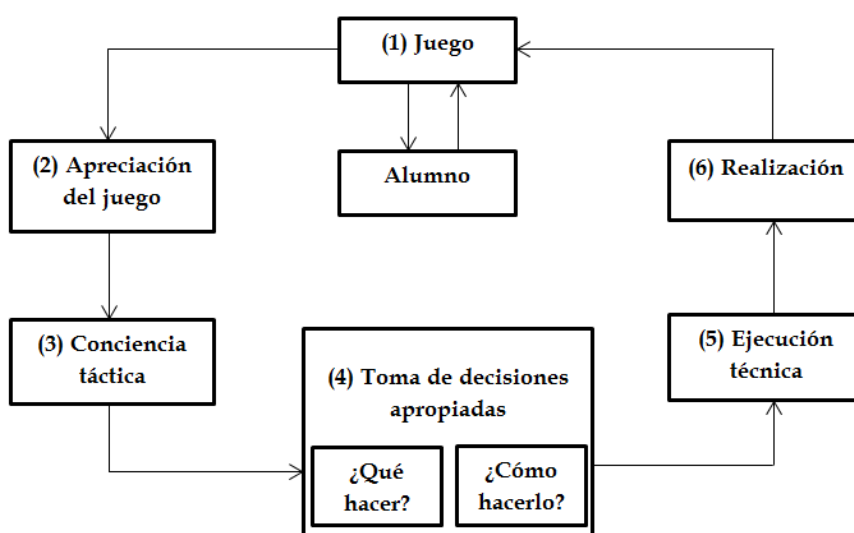


Figura 4. Modelo TGfU (traducido de Bunker y Thorpe, 1982)

Asimismo, Bunker y Thorpe (1982) nos hablan de tres grupos de juegos modificados que comparten algunas características tácticas y reglamentarias. Estos tres grupos de juegos son:

1. **Juegos de invasión** (*invasión games*). Como por ejemplo: el fútbol, el rugby, el baloncesto, el hockey, etc. Algunas características comunes son:
 - El equipo que ataca invade el territorio del equipo contrario.
 - Contención del espacio en defensa.
 - Uso del gol o similar como forma de marcar.
2. **Juegos de cancha dividida** (*net/Wall games*). Como por ejemplo: el tenis, tenis de mesa, volleyball... Algunas características comunes son:
 - Busca una forma de golpear el objeto que impida su devolución por parte del equipo contrario.
 - Todos los jugadores deben servir y recibir el balón.
 - Para marcar, el objeto debe tocar la superficie de juego del equipo contrario.
3. **Juegos de bate y campo** (*striking/fielding games*). Como son: el baseball, el cricket y los juegos de pelota con bate (*rounders share*). Sus características comunes son:
 - La forma de marcar consiste en batear una pelota dentro de un espacio abierto.
 - Los jugadores de campo se sitúan estratégicamente para prevenir las carreras del equipo bateador.

Por tanto, una de las principales características del PIDEMSG es la inclusión del modelo comprensivo, donde la interiorización de la lógica interna del juego adquiere capital importancia. A partir de esa comprensión táctica los alumnos irán construyendo nuevos y más complejos aprendizajes técnicos y tácticos, llegando así a un conocimiento completo del deporte.

Una vez conocemos las principales características del modelo comprensivo, a continuación hablaremos de los programas de DE.

2.5. PROGRAMAS DE DEPORTE ESCOLAR

Para el desarrollo de este apartado, en primer lugar, realizaremos un breve recorrido histórico sobre la evolución que ha sufrido el DE en Europa a lo largo del siglo XX. Seguidamente, trataremos los programas de DE que han tenido lugar en nuestro país. En este punto tendrá un especial tratamiento la magnífica revisión bibliográfica realizada por González-Pascual (2012) y Gonzalo-Arranz (2012). Asimismo, incluiremos algunas publicaciones que han tenido lugar desde entonces hasta el momento de realización de este estudio. Finalmente, concluiremos este

apartado haciendo una revisión bibliográfica de las principales publicaciones en relación al PIDEMSG.

2.5.1. Breve recorrido histórico sobre el Deporte Escolar en Europa

Como ya comentamos en el primer apartado, la importancia social que el deporte adquiere en Europa a finales del siglo XIX y comienzos del XX se debe fundamentalmente a dos circunstancias históricas:

1. La inclusión del deporte como medio educativo en las *Publics Schools* por parte de Thomas Arnold. Este hecho favoreció la aparición del asociacionismo deportivo.
2. La restauración de los Juegos olímpicos de la mano del barón Pierre de Coubertin.

Es a comienzos del siglo XX cuando el deporte se convierte en un medio a través del cual demostrar el potencial y poderío de un país. El éxito y prestigio de un deportista en unos Juegos Olímpicos o en unas competiciones internacionales suponen también el éxito y prestigio de su país. Consecuentemente, muchas naciones deciden invertir en materia deportiva.

Así, según Lombardozi (en Fraile et al., 2004), en la Italia de los cincuenta el deporte se integra en la institución escolar, concretamente en los institutos, tanto en horario escolar como extraescolar. Gracias al apoyo del CONI (Comité Olímpico Nacional Italiano) el atletismo entra a formar parte de la Educación Física, por considerar que era el deporte más elemental y más difundido entre los pueblos del mundo. Por su parte, Monjas (2004) afirma que, en la Francia de los sesenta, el DE estaba al servicio del deporte federado. El carácter marcadamente competitivo caracterizaba también a los Juegos Escolares Nacionales (JEN), la forma de DE que tuvo lugar en España durante la dictadura (Pastor-Ruiz, 2002). Por tanto, parece que existía una clara vertiente competitiva y selectiva en relación al DE.

Es en los años setenta cuando surgen las primeras organizaciones encargadas de la gestión del DE. Así, en el año 1968, y con el apoyo del CONI, surgen en Italia los Juegos de la Juventud, encargados de favorecer la divulgación deportiva entre los jóvenes. Tal fue su éxito que en el año 1974 el propio CONI y el Ministerio de Educación organizaron conjuntamente los Juegos (Fraile et al., 2004). Asimismo, de Knop, Theeboom y van den Bergh (2004) afirman que es en esta época cuando se empiezan a crear en Flandes (Bélgica) la NSVO (Asociación Nacional Deportiva de la Educación Católica), la ROOS (Organización del Omnideporte de la Educación Estatal) y la GEPOS (Federación del Deporte Escolar de la Educación Municipal y Provincial), favoreciendo un DE para todos, con un carácter menos competitivo. También durante los setenta tiene lugar en Francia el nacimiento de la UNSS (Unión Nacional del Deporte Escolar), el organismo encargado de dirigir el DE, buscando una educación de los alumnos a través del deporte. Conviene recordar que la UNSS se encuentra bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional. Por tanto, parece que en la década de los

setenta el DE comienza a tener una orientación más educativa que en décadas anteriores, aunque aún seguía manteniendo fuertes estructuras competitivas.

Durante la década de los ochenta y noventa siguen evolucionando las organizaciones surgidas en la década anterior. En Italia, es en el año 1980 cuando se crea el Protocolo de Colaboración entre el Ministerio de Educación y el CONI, con el objetivo de promover y regular la actividad deportiva. En el curso 1983/1984 se mantienen los Juegos de la Juventud para las escuelas de primaria y se incluyen los Campeonatos Estudiantiles para la etapa de secundaria (ib. 2004). Es en Flandes (Bélgica), en 1984, cuando la NSVO, la ROOS y la GEPOS acaban cristalizando en la Federación Flamenca de Deporte Escolar, la cual, en el año 1994 acaba convirtiéndose en la única responsable de los deportes escolares en Flandes (ib. 2004). En 1982, la Unión Nacional del Deporte Escolar de Francia (conocida como la antesala del deporte federado) sufre una gran transformación en su finalidad y orientación, de modo que la competición deportiva ya no es su único objetivo sino que también hay cabida para el desarrollo de la función educativa (conocimiento de diferentes actividades físicas) y social (educación en valores). Esta nueva orientación de la UNSS se refuerza a lo largo de los años noventa (momento en el que se publica la Carta Europea del Deporte) con la celebración, cada dos años, de unos Juegos donde se entremezcla la competición deportiva y la fiesta. De este modo, podemos decir que el Deporte Escolar ha experimentado una continua evolución donde la competición y la selección han ido cediendo paso en favor de nuevas estructuras más afines con la formación y la educación. Si bien, no hemos de olvidar que aun hoy en día, el Deporte Escolar competitivo sigue teniendo un gran peso social.

Por su parte, el Deporte Escolar en el Reino Unido podríamos decir que ha seguido su propio camino. Según David Kirk y Roberto Monjas (2004:50) *"el deporte en la escuela se considera que tiene su origen en las Publics Schools"*. Sin embargo, conviene recordar que la ausencia de especialistas de Educación Física en la etapa de primaria condiciona la participación de los escolares en actividades deportivas. De ahí, que muchos niños comiencen a tener su primera experiencia deportiva en el momento en el que pasan a la etapa de secundaria, es decir, a los doce años de edad.

Por ejemplo en Inglaterra, es el gobierno, a través del *Sport England*, quien se encarga de regular los diferentes deportes y competiciones. Después, serán los centros escolares y los clubes deportivos los encargados de desarrollar esas regulaciones. Así, el DE de la escuela incluye alumnos con edades comprendidas entre los 10 y los 18 años. En cambio, en el Deporte Escolar del club se inicia a los 7 años en algunos deportes como el rugby. En cualquier caso, ambas formas de Deporte Escolar se caracterizan por tener un carácter competitivo, organizando campeonatos de carácter local, de distrito, regional y nacional.

2.5.2. Revisión bibliográfica sobre diversas experiencias de Deporte Escolar en España

La Constitución española de 1978 hace referencia explícita a la Educación Física y al deporte en el artículo 43.3 del Título I, Capítulo III, donde reconoce que *“los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio”*. A partir de aquí surgen las diferentes normativas estatales y autonómicas que regulan la práctica deportiva en España.

Por su parte, la Ley del Deporte (1990) sugiere la necesidad de coordinación de la Administración del Estado y de las comunidades autónomas en cuestiones relativas a la política deportiva. En su preámbulo sostiene que *“son varias las actuaciones coordinadas y de cooperación entre la Administración del Estado y la de las Comunidades Autónomas para aquellas competencias concurrentes que sin duda propiciarán una política deportiva más dinámica y con efectos multiplicadores”*.

Ante esta situación, el Consejo Superior de Deportes (CSD) decide poner en marcha el *Proyecto marco nacional de la actividad y el deporte en edad escolar* (Lleixá y González, 2010) en el que se exponen los requisitos mínimos que todo proyecto educativo debe contemplar, junto con las orientaciones necesarias para que se desarrollen y se concreten otros proyectos que tengan en cuenta la identidad de cada realidad social (Proyecto Deportivo de Comunidad Autónoma, Proyecto Deportivo Municipal y Proyecto Deportivo de Centro).

En base a la normativa legislativa, todas las Comunidades Autónomas (CCAA) han ido desarrollando diferentes normativas, programas y planes en materia de DE, dando como resultado un panorama muy variado. En este sentido Gonzalo-Arranz (2012) y González-Pascual (2012) realizan una magnífica revisión bibliográfica de los diferentes programas y planes de Deporte Escolar desarrollados en diferentes CC.AA. de España: Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Madrid, Extremadura, Galicia, Navarra, País Vasco, Melilla, Murcia y Valencia.

Así, Andalucía destaca por sus 2.309 programas dentro de Plan de DEE en el curso 2011-2012, de los cuales 2.035 corresponden a iniciación, 171 a promoción y 103 a rendimiento de base. Además, cuenta con su propia Ley del Deporte (Ley 6/1998, de 14 de diciembre). En el artículo 44 de esta ley se habla de los Programas de DEE, considerando fundamental la participación sin ningún tipo de discriminación en función diferentes intereses, niveles y capacidades. Gonzalo-Arranz (2012) hace referencia al decreto 6/2008, de 15 de Enero, por el que se regula el Deporte en Edad Escolar en Andalucía, cuyo artículo 4 establece tres ámbitos de participación: iniciación, promoción y rendimiento de base.

En Aragón encontramos que un 44% de los escolares participan en los Juegos Deportivos de Aragón en Edad Escolar (García-Rueda, 2008). Según González-Pascual (2012), el Departamento de Educación, Cultura y Deporte y el Departamento de Servicios Sociales y Familia, convocan anualmente programas de DEE bajo el modelo recreativo (*Programa de Promoción de la Actividad Física y el Deporte en Aragón para centros*

educativos; Programa “Abierto por vacaciones” y Programa “Apertura de centros”). Bajo el modelo competitivo se convocan los *Juegos Deportivos en Edad Escolar de Aragón* (JDEEA) promovido por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y coordinado con las propuestas de DEE del CSD.

En Asturias las actividades dirigidas a escolares están organizadas por el Ayuntamiento (Patronato Municipal de Deportes) o por otras entidades (clubes, asociaciones, etc.). Destacan los Juegos Deportivos, los cuales forman parte del Programa de DE y favorecen el impulso del deporte base. Según González-Pascual (2012), la Dirección General de Deportes del Principado de Asturias convoca cada año el Programa de Deporte Escolar, que lo conforman los Juegos Deportivos, los cuales tienen como objetivo el impulso del deporte base en el Principado de Asturias.

En la Comunidad Autónoma de Canarias cuentan también con su propia Ley del Deporte (Ley 8/1997, de 9 de julio, Canaria del Deporte). Los Ayuntamientos son los encargados de la promoción de la actividad deportiva fomentando las actividades de iniciación con carácter formativo y recreativo.

En Castilla-La Mancha su Ley del Deporte (Ley 1/1995, de 2 de marzo) establece que las Administraciones Públicas deberán promover el deporte de recreo y ocio, facilitando la actividad física libre, espontánea y organizada con el fin de conseguir una mayor calidad de vida para todos. Gonzalo-Arranz (2012) también nos habla de la Orden 15-07-08m de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se convoca el Campeonato Regional del Deporte en Edad Escolar en Castilla la Mancha para el curso 2008-2009, destacando la importancia de la coordinación de todos los agentes implicados en el desarrollo del DEE, especialmente los profesores de Educación Física y las instituciones educativas.

Castilla y León tiene su propia Ley del Deporte (Ley 2/2003, de 28 de marzo), donde destaca que la Consejería de Deportes deberá convocar y organizar los Juegos Escolares, así como aprobar el programa de DEE (González-Pascual, 2012). Gonzalo-Arranz (2012) señala que el programa de DEE que impulsa la Ley2/2003 debe ir encaminado al desarrollo integral de los escolares, a la consecución de unas condiciones físicas y de salud y a la creación de hábitos deportivos. Asimismo, el decreto 51/2005 se centra en la actividad deportiva, concretamente, el título I hace referencia al DEE, el cual ha de tener un carácter polideportivo, favoreciendo el desarrollo de valores y la personalidad del alumno, adaptándose a sus características y evitando cualquier tipo de discriminación. Gonzalo-Arranz (2012) también hace referencia a la orden CYT/781/2011, de 31 de mayo, por el que se aprueba el programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2011-2012. En el artículo 1 de esta orden se diferencia claramente entre dos tipos de actividades: las formativo-recreativas y las de rendimiento deportivo.

En Cataluña, de acuerdo con la *Llei de l'Esport* (1/2000, de 21 de julio), son los *Consells Comarcals de l'Esport* los encargados de organizar el DE en cada comarca. Además, esta ley contempla la integración de la educación y la actividad físico-deportiva en el sistema educativo general.

Por su parte, la Comunidad Autónoma de Madrid fue la primera comunidad en establecer su propia Ley del Deporte (15/1994, de 28 de diciembre). Esta ley fue modificada años más tarde, dando lugar a la Ley 8/2003, de 26 de marzo, en la que se dedica, precisamente en su Capítulo III, a la actividad deportiva escolar. En él se destaca la necesaria coordinación y cooperación entre los Municipios y la Comunidad de Madrid para promover la difusión de la cultura física a través de planes y programas específicos. Extremadura, cuenta también con su propia Ley del Deporte (Ley 2/1995, de 6 de abril). En ella se destaca la promoción y el desarrollo del deporte y de la actividad física, prestando especial atención al carácter formativo del DEE. Además, será la Junta de Extremadura la encargada de desarrollar y ejecutar programas de enseñanza y práctica del DEE en colaboración con los municipios.

En Galicia, su Ley del Deporte (Ley 11/1997, de 22 de agosto) señala que las Provincias, en colaboración con los ayuntamientos serán los encargados de promocionar y fomentar la actividad deportiva, en especial en el Deporte en Edad Escolar.

En la Comunidad Foral de Navarra, la Ley 15/2001, de 5 de julio del deporte de Navarra, establece que los programas de promoción deportiva en edad escolar serán impulsados por la administración deportiva en colaboración con la administración educativa, con las entidades locales, con las entidades deportivas y, en su caso, con otras entidades públicas o privadas. Esos programas deberán además complementar la educación escolar integral, el desarrollo armónico de la personalidad, las condiciones físicas y los hábitos de salud.

En el País Vasco, la Ley 14/1998, de 11 de junio destaca el valor del deporte como instrumento de formación integral de los escolares. Además, los programas de Deporte Escolar favorecerán el desarrollo armónico de la personalidad, la mejora de la condición física y de la salud y la adquisición de unos hábitos de actividad física. El Plan Vasco del Deporte incluye el Modelo de Deporte Escolar común a las tres provincias (Guipúzcoa, Vizcaya y Álava) pero cada una de ellas elabora sus programas de Deporte Escolar a través de sus Diputaciones Forales. Gonzalo-Arranz (2012) afirma que el Modelo de Deporte Escolar del País Vasco consta de cinco fases: (1) juego y movimiento, (2) educación física escolar, (3) iniciación a la práctica deportiva, (4) iniciación al rendimiento deportivo y (5) continuidad en la práctica deportiva.

Por su parte, en la Comunidad Autónoma de Melilla no existe una Ley del Deporte propia, por lo que su política en materia deportiva se rige por la Ley del Deporte estatal (Ley 10/1990, de 15 de octubre).

En la Comunidad de Murcia es la Consejería de Presidencia la que planifica, a través de su Ley del Deporte (Ley 2/2000, de 12 de julio) las condiciones que debe reunir el Deporte Escolar. La práctica deportiva escolar tiene lugar básicamente a través de los centros escolares con la colaboración de Ayuntamientos y Federaciones Deportivas.

Por último, en la actualizada Ley del Deporte de la Comunidad Valenciana (Ley 2/2011, de 22 de marzo), se regula el DEE, abordando programas y acciones de

promoción deportiva fundamentalmente en horario extraescolar. La Comunidad cuenta con una Comisión Permanente del DEE, encargado de coordinar las políticas deportivas que se desarrollen en esta materia. Asimismo, destacan los Juegos Deportivos de la Comunidad, convocados anualmente por la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia y organizados por las Diputaciones, Ayuntamientos y Federaciones Deportivas.

Además de los programas y planes de DE y DEE desarrollados en las diferentes CC.AA., también conviene revisar algunas fuentes documentales actuales en relación a diversas experiencias de DE (ver Tabla 1).

Tabla 1. Revisión bibliográfica sobre estudios de Deporte Escolar

DOCUMENTO	OBJETIVO DEL ESTUDIO	METODOLOGÍA	RESULTADOS	OTROS
<p>Calidad percibida del deporte escolar como predictor del abandono deportivo en adolescentes</p> <p>Nuviala, A.; Tamayo, J.A. y Nuviala, R. (2012)</p>	<p>Comprobar si existe relación entre la calidad percibida en la Actividad Física general y en el Deporte Escolar ofertado a los adolescentes en los municipios que comprenden el Sistema Deportivo Agrupado Norte de Huelva y las tasas de abandono deportivo en la población objeto de estudio.</p>	<p>Metodología cuantitativa a través del análisis de cuestionarios pasados a 1109 adolescentes.</p> <p>Escala de Valoración Global de los Servicios Deportivos (EPOD)</p>	<p>El 42,50% de la población estudiada realiza en la actualidad deporte escolar, mientras que un 39,45% lo ha abandonado. En los varones y sujetos de menor edad se han encontrado mayores tasas de participación y porcentajes menores de abandono en éstas, diferencias estadísticamente significativas. La calidad percibida del deporte escolar es buena, valorando en mayor medida a los técnicos y en menor a los espacios deportivos, siendo la valoración más positiva en el sexo femenino.</p> <p>Existe relación negativa, significativa, entre la calidad percibida, el factor actividades y las tasas de abandono deportivo en las diferentes modalidades.</p> <p>Es el desarrollo y la oferta de actividades el factor que mejor predice el abandono deportivo.</p>	<p>Para futuros estudios:</p> <p>Ampliar la población.</p> <p>Analizar la cualificación de los recursos humanos, las características de los aspectos tangibles de los servicios y la oferta de actividades, relacionándolas con la calidad percibida.</p>
<p>El deporte escolar según la titularidad de los centros educativos</p> <p>Espada, M., Campos, A., González-Rivera, M^a. D. y Calero, J. C. (2010)</p>	<p>Analizar el tipo de actividades que se imparten según la titularidad del centro educativo.</p> <p>Determinar el número de profesores y profesoras que imparten las actividades físico-deportivas extraescolares en función de la titularidad de los centros educativos.</p>	<p>Metodología cuantitativa de corte descriptivo. El tipo de método descriptivo que se ha utilizado para realizar esta investigación ha sido la encuesta. El procesamiento, tratamiento y análisis de los datos se ha realizado a través de S.P.S.S. 15.0.</p>	<p>Existen ciertas actividades como la de fútbol, fútbol siete, natación, tenis y atletismo que se imparten únicamente en los centros educativos privados y privados-concertados.</p> <p>En los centros educativos de titularidad pública se imparten las actividades físico-deportivas extraescolares de bádminton, hockey y balonmano, siendo estas actividades inexistentes en los centros privados y privados-concertados.</p> <p>En los centros educativos privados y privados-concertados es donde mayor cantidad de profesores y profesoras existen.</p> <p>Parece darse una mayor oferta de actividades en los centros privados y privados-concertados que en los centros públicos.</p>	<p>Para el futuro, sería interesante fomentar la práctica de actividades en los centros de titularidad pública, ofertando mayor variedad de actividades y disponiendo de medios y recursos.</p>

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

<p>¿Es compatible el deporte en edad escolar con otros roles sociales? Un estudio a través de la Teoría de la Autodeterminación</p> <p>Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I. y López-Chamorro, J. M. (2012)</p>	<p>El objetivo principal de este estudio es examinar la relación entre la percepción de conflicto o utilidad del deporte respecto a otros papeles sociales y el nivel de autodeterminación en jóvenes deportistas. Asimismo, se pretenden observar las diferencias que existen entre estas variables en función del género del deportista.</p>	<p>Metodología cuantitativa a través del uso de escalas (versión traducida al castellano de la <i>Sport Motivation Scale</i>) y cuestionario CCD (Cuestionario de Conflicto en el Deporte). Ambos instrumentos fueron valorados con una escala Likert de 1 a 5</p>	<p>La motivación intrínseca es la que muestra la mayor puntuación (4.08) contrastando en gran medida con la desmotivación, que refleja el valor más reducido (1.64). Se puede apreciar que las medias más elevadas corresponden a la utilidad o aspectos positivos que ejerce el deporte sobre la amistad (4.37) y sobre el colegio (3.78). En contraste, las puntuaciones más bajas pertenecen a las percepciones de conflicto entre el deporte y el colegio (1.89), el deporte y la amistad (1.69) y la amistad y el deporte (1.73). La percepción de conflicto entre colegio y deporte (“si no tuviese tanto trabajo escolar, tendría tiempo para hacer más deporte”) obtiene una elevada puntuación de 3.14. Principal conclusión: la necesidad de fomentar motivos de práctica más intrínsecos tanto en el género masculino como en el femenino, porque se ha demostrado que este tipo de motivación se asocia con una menor percepción de conflicto entre la práctica deportiva, el contexto escolar y la amistad.</p>	<p>Se están desarrollando estrategias para incrementar la motivación intrínseca (García-Calvo (2006), Moreno y Cervelló (2010), Moreno, Cervelló y Borges (2010)), las cuales deberían ser utilizadas para el diseño de futuros programas de deporte escolar.</p>
<p>Influencia de los técnicos en el deporte extraescolar: el caso de la ciudad de Torrevieja</p> <p>Reverter, J.; Plaza, D.; Jové, M.C. y Mayolas, M. C. (2012)</p>	<p>Recoger información acerca del grado de profesionalización y satisfacción de los técnicos de la ciudad de Torrevieja, conocer la opinión de los técnicos en relación a las actividades físico-deportivas escolares y, por último, analizar la información para establecer estrategias de mejora en el deporte extraescolar de la ciudad de Torrevieja.</p>	<p>La metodología que se ha seguido es la cuantitativa de corte descriptivo, en la que se ha utilizado la encuesta. El cuestionario consta de 19 preguntas, en algunas de ellas se ha aplicado la escala de Likert (Escala de 1 Nada satisfecho a 4 Muy satisfecho). Análisis de los datos a través de SPSS (v 14.0)</p>	<p>Es necesaria una mayor profesionalización de los técnicos que imparten actividades físico-deportivas extraescolares. Por lo tanto, parece evidente la necesidad de apostar por recursos humanos competentes y que esta competencia esté asociada al reconocimiento social y económico.</p> <p>Las instalaciones deportivas tienen una valoración muy positiva, especialmente las instalaciones municipales, lo que propicia que pueda haber una mayor adhesión a la práctica deportiva por parte de los usuarios.</p> <p>En este estudio se comprueba que, para los técnicos, es muy importante conseguir que los niños tengan hábitos saludables.</p>	<p>El técnico deportivo es uno de los motivos por los cuales los niños abandonan o continúan con el deporte. Importancia de una adecuada formación de los técnicos.</p>

<p>Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de Educación Física</p> <p>Beregüi, R. y Garcés, E.J. (2007)</p>	<p>Conocer la opinión de 216 maestros y licenciados en EF en relación a los valores que fomenta el Programa de Deporte Escolar de la Región de Murcia</p>	<p>Metodología cuantitativa a través del uso de un cuestionario donde analizan: actitudes hacia el programa de DE, motivación para participar, y valores del deporte escolar. Al final del cuestionario, se incluye un apartado en el que se pide al profesor que escogiera cinco valores que piensa que el deporte escolar debe transmitir.</p>	<p>Casi la totalidad de profesores, está de acuerdo en afirmar que intentan transmitir valores positivos como la cooperación, el respeto, tolerancia, etc., a través del deporte escolar. Datos casi idénticos aparecen al preguntar si se esfuerzan en inculcar el respeto a las normas, el árbitro y los contrarios, y si conceden más importancia a una orientación educativa o formativa del deporte. La discrepancia es casi total en varias cuestiones: el deporte escolar debe constituirse como la cantera del futuro deporte profesional; orientación competitiva del deporte y búsqueda del mayor rendimiento posible de los alumnos por parte del profesor. Los resultados no son tan claros en dos cuestiones: si a través del deporte escolar se transmiten valores erróneos como el liderazgo, la competitividad, etc. y el deporte escolar tiene un carácter lúdico y recreativo.</p>	<p>El trabajo de Ed. en valores a través de la EF debe ser contemplado como el inicio de una línea de investigación que profundice aún más en el origen y desarrollo de la concepción de los valores en los profesores, así como en las estrategias que utilizan para su transmisión.</p>
<p>Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales</p> <p>Vizacarra, M^a. T. (2003)</p>	<p>Mejora de las habilidades sociales y de la competencia social de los deportistas en edad escolar; así como de las habilidades sociales de los entrenadores, a través del trabajo de la responsabilidad social en sus deportistas, proporcionándoles aquellos recursos metodológicos, que facilitarían su labor educativa.</p>	<p>La metodología de la tesis ha sido cuantitativa (a través de los cuestionarios pasados a los escolares) y cualitativa (realización de entrevistas individuales y grupales, grupos de discusión, observación participante...).</p>	<p>Los entrenadores que participaron en el programa opinaron que su participación ha sido activa y satisfactoria, obteniendo buenos resultados con sus escolares, los cuales han mejorado su competencia social, han disminuido los conflictos y las conductas antisociales. Algunos coordinadores y entrenadores afirman haber pasado de la reflexión a la acción. Tras la participación en el programa de habilidades sociales, los entrenadores afirman mantener una actitud más paciente ante los conflictos. Del modelo de Hellison, los participantes consideran que los aspectos que más se han llevado a la práctica han sido las charlas de concienciación, las reflexiones de grupo, y la utilización de metodologías más participativas. Los escolares están más tranquilos y más satisfechos ante las competiciones, en opinión de los entrenadores y de los escolares. La ansiedad disminuye y la diversión aumenta.</p>	

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

<p>Estrategias de análisis del deporte en edad escolar en la provincia de Huelva</p> <p>Nuviala, A., y Sáenz-López, P. (2001)</p>	<p>Analizar la realidad del deporte en la edad escolar en nuestra provincia. Conocer experiencias en el fomento del deporte en la edad escolar. Proponer medidas y actuaciones para mejorar el desarrollo del deporte municipal en la edad escolar. Profundizar en los resultados e intervenciones efectuadas en la promoción del deporte en la edad escolar, en nuestra provincia y fuera de ella.</p>	<p>Metodología cuantitativa y cualitativa.</p> <p>Se ha utilizado un cuestionario (cuantitativo) y un grupo de discusión (cualitativo). Utilización de la técnica DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades).</p>	<p>Limitaciones de la investigación: Este seminario no ha estado exento de dificultades que debemos reconocer por ética y para valorar en su justa medida los resultados de esta experiencia: La composición del seminario no ha sido ideal ya que ha habido algunos participantes que no han venido con la continuidad que exigía el trabajo planteado por lo que algunas reuniones no han sido lo enriquecedoras que esperábamos. Esta metodología de trabajo (seminario), a pesar de que la consideramos de interés, es insuficiente para conocer la realidad del deporte en edad escolar de la provincia. Sólo acercándose a los municipios para observar y preguntar en el propio lugar de trabajo nos daría datos más fiables y contextualizados.</p> <p>Conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hemos dado un repaso por el deporte municipal en edad escolar en la provincia de Huelva, destacando los aspectos más positivos y proponiendo mejoras en cada programa. - Hemos analizado documentos sobre experiencias de otros entornos con relación al desarrollo del deporte en edad escolar. - Hemos expuesto las propuestas que han ido surgiendo en el Seminario con el fin de aumentar la calidad de los programas. 	<p>Hay otros temas que son motivo de estudio como el deporte en poblaciones menos atendidas (mujer, discapacitados, tercera edad), el deporte sénior, etc.</p> <p>Conocer el grado de satisfacción de los alumnos en función del monitor (titulación, años con ese grupo, edad, sexo), del número de horas semanales, de la calidad de la instalación, etc.</p>
---	---	---	---	---

Por un lado, podemos hablar de estudios cuantitativos de tipo estadístico descriptivo. Este tipo de investigación se caracteriza por el empleo de instrumentos como el cuestionario o la escala para la obtención de datos. Posteriormente, esos datos son analizados mediante paquetes estadísticos. Uno de los más utilizados en el campo de las Ciencias Sociales es el SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), permitiendo el análisis de una gran cantidad de variables. En este sentido, encontramos estudios en los que se investiga la relación entre diferentes variables: como la calidad percibida del DE y el abandono de la práctica deportiva por parte de los adolescentes (Nuviala, Fajardo y Nuviala, 2012) o el tipo de actividades deportivas que se ofertan en función de la titularidad de los centros educativos (Espada Mateos et al., 2010). También hallamos estudios en los que se analizan las actitudes y valores que subyacen en relación al DE desde la perspectiva de los alumnos (Amado et al., 2012), de los monitores o técnicos deportivos (Reverter et al., 2012), de los profesores de Educación Física (Beregüi y Garcés, 2007) y de los deportistas y entrenadores (Vizcarra, 2003).

Por otro lado, podemos hablar de estudios con un corte más bien cualitativo. Este tipo de investigación se caracteriza por la utilización de instrumentos como las entrevistas individuales o grupales, los grupos de discusión o los grupos focales. Posteriormente se procederá al análisis de la información obtenida, donde cobra especial relevancia la capacidad de categorización por parte del investigador, pudiéndose servir de la ayuda de diversos soportes informáticos. Dos de los programas más utilizados en Ciencias Sociales son Atlas.ti y Nudist. El estudio de Nuviala y Sáenz-López (2001) es un ejemplo de la utilización de técnicas como el grupo de discusión y la técnica DAFO dentro del campo del DE. Sin duda alguna, este tipo de técnicas, en combinación con otras más cuantitativas, pueden ser consideradas como un referente para nuestro futuro trabajo de campo.

Por último, en cuanto a la evaluación de programas deportivos, González-Pascual (2012:144) apunta que *“aún hay pocos trabajos de evaluación de programas en el mundo de la educación física y de la actividad físico-deportiva, aunque cada vez hay más investigaciones que utilizan esta metodología de forma sistemática y evaluativa en esta materia”*. Esta autora señala algunos estudios relativos a la evaluación de programa deportivos o programas de actividad física (Martos y cols., 2008; Marín y Collado, 2008; Varela, 2006; Hernández-Mendo, 2001; Morales, Hernández-Mendo y Blanco, 2005). Sin embargo, estos estudios no evalúan el funcionamiento de programas de DE, sino que se basan en la evaluación (a través de cuestionarios) del funcionamiento de programas de actividad física municipales (Hernández-Mendo, 2001; Morales, Hernández-Mendo y Blanco, 2005) o en la evaluación (a través de cuestionarios, observaciones no participantes, entrevistas, grupos de discusión, etc.) de la participación (Varela, 2006), efectos (Martos y cols., 2008) y posibilidades (Martín y Collado, 2008) que tienen los programas de DE, pero sin entrar a valorar su funcionamiento. Por su parte, un ejemplo de evaluación del funcionamiento de un programa de DE lo encontramos en Varela et al. (2011). En él, a través del uso de un cuestionario, estudian las valoraciones que los participantes y sus padres hacen del programa “Deporte en el Centro” de La Coruña. Las valoraciones de estos dos agentes implicados giran en torno a aspectos

organizativos del programa: el enfoque que los educadores dan a las actividades, la duración de las actividades, lo que han aprendido a lo largo del curso o su satisfacción con el funcionamiento del programa. Además, en este estudio se realiza una comparativa entre los alumnos que participan en el programa y los alumnos que no participan en el mismo, así como entre los alumnos participantes en el programa y sus padres.

2.5.3. Revisión bibliográfica sobre el PIDEMSG

A lo largo de este apartado realizaremos un breve recorrido histórico sobre la evolución del DE en Segovia, al tiempo que iremos referenciando las principales publicaciones relacionadas con el PIDEMSG, haciendo especial hincapié en los últimos y más actuales estudios.

Durante la década de los noventa y primeros años del nuevo siglo, el DE de Segovia ha girado fundamentalmente en torno a los Juegos Escolares. Estos juegos fueron organizados por el Patronato Municipal de Deportes (PMD) hasta el año 2003 y se caracterizaban por tener un carácter competitivo, no polideportivo y de escasa duración, generalmente de diciembre/enero hasta abril/mayo dependiendo de las categorías.

Ante esta situación, desde la Universidad de Valladolid (UVa) comienzan a surgir nuevas propuestas de cambio. Así, entre los cursos 1997/1998 y 1999/2000, se desarrolla el Seminario de "Actividad Física Jugada" (Monjas y López, 1999), en el que los monitores-alumnos de la E.U. de Magisterio aplican actividades polideportivas en diversas instalaciones municipales con los benjamines (8-10 años) de diferentes colegios de Segovia. Los retrasos en las firmas del convenio y problemas burocráticos para gestionar los pagos dieron al traste con el programa (Pérez-Brunicardi, 2011).

En el curso 2002/2003, gracias al convenio de colaboración entre la UVa y el PMD, se regula la cesión de instalaciones deportivas para uso docente y deportivo de la universidad. Surge un nuevo programa denominado "Iniciación deportiva extraescolar para primer y segundo ciclo de Primaria", llevado a cabo por 10 monitores de la E.U. de Magisterio que impartían docencia en 10 colegios participantes. En el curso 2003/2004 aumenta la participación en el programa. Sin embargo, y a pesar del progreso del programa, en el curso 2004/2005 se produce un decrecimiento del apoyo económico. Esta situación incrementa la sensación de malestar en el curso 2005/2006, donde los retrasos en los pagos comienzan a disminuir el interés del alumnado universitario. Finalmente, se regresa al modelo único de Juegos Escolares.

En el curso 2006/2007 se decide desarrollar un programa coordinado directamente por la UVa, como una oferta paralela y alternativa a los Juegos Escolares (PMD). En el programa participan 5 centros escolares y los monitores son alumnos de la E.U. de Magisterio. Desarrollan una actividad polideportiva (baloncesto, mini-basquet, hockey, atletismo y fútbol sala) a lo largo de todo el curso escolar. Cada deporte es trabajado durante uno o dos meses. Además, se celebran concentraciones

entre las diferentes categorías de los diferentes colegios, las cuales tienen lugar en instalaciones deportivas municipales.

Un cambio en la Concejalía de Deportes del Ayuntamiento de Segovia hace que el PMD de paso a un nuevo organismo autónomo administrativo local: el Instituto Municipal de Deportes (IMD). El Ayuntamiento ve la necesidad de cambio hacia un DE educativo. Decide convocar al profesorado de EF, a los representantes de los Equipos Directivos de los centros y a las AMPAs para conocer su visión y demandas acerca del DE. Como resultado de estas reuniones, en el curso 2007/2008 se inicia el Proyecto I+D+i *“Planificación y desarrollo de un programa de actividad física regular para la franja de población 8-16 años en la ciudad de Segovia. Actividad física regular, obesidad y salud. Diagnóstico de la situación del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia y desarrollo de un plan de actuación para la mejora del mismo”*, que cuenta con la subvención de la Junta de Castilla y León. Durante este curso también se crea un nuevo programa denominado “Deporte 10+” donde tienen cabida muchas y muy variadas formas de hacer deporte.

En el curso 2008/2009 se experimenta una mejora y crecimiento tanto del programa de DE de la UVa como del programa “Deporte 10+”. Asimismo, es durante este curso cuando se inician las primeras intervenciones del Proyecto de I+D+i, realizando encuestas de diagnóstico y grupos de discusión con los diferentes agentes implicados. A raíz del análisis de estos cuestionarios, pasados a: directores de los centros, alumnos, padres, monitores y profesorado de EF; y grupos de discusión, realizados con: alumnos, padres, monitores y profesorado de EF de Primaria y Secundaria; se obtuvieron los siguientes resultados (Pérez-Brunicardi, 2011):

- Gran acuerdo con el modelo educativo y mixto del Deporte Escolar.
- Alto grado de predisposición para la coordinación entre los agentes implicados con el objetivo de mejorar la programación y organización del DE.
- Gran confianza en el deporte como medio para fomentar valores positivos y mejorar la salud.
- Reconocimiento de la necesidad de un cambio en el DE de Segovia.

A raíz de la tesis doctoral de Gonzalo-Arranz (2012), se publican nuevos estudios e informes sobre el diagnóstico de la situación del Deporte Escolar en Segovia a través del análisis de los cuestionarios pasados a los diferentes agentes implicados (Manrique, López, et al., 2011; Gonzalo, Manrique, Monjas y López, 2011; López, Gea, Barba y Barrientos, 2011; Manrique, Gea, Álvaro y Rodríguez, 2011; Monjas, Martínez y Vázquez, 2011) y del análisis de los grupos de discusión realizados (Manrique, Pérez, et al., 2011). Un análisis detallado de todos estos estudios se puede ver en Hortal (2012), Carter (2012), Escudero (2012), Ponce (2012) y en González-Pascual (2012).

Es en el curso 2009/2010 cuando a partir de los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico de la situación del DE en Segovia, se pone en marcha el primer curso del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG), diseñado para mejorar la calidad del programa de DE (González-Pascual, 2012). Una

característica importante del programa es que cuenta con un sistema de seguimiento y evaluación formativa diseñado para poder introducir los cambios oportunos que permitan la mejora de su funcionamiento. En líneas generales, el PIDEMSG está organizado en módulos polideportivos por categorías: pre-benjamín, benjamín y alevín. Cada módulo tiene dos horas semanales de entrenamiento, de lunes a jueves, en las instalaciones del centro educativo o en algún pabellón cercano. Los entrenamientos son dirigidos por monitores contratados y monitores-alumnos UVa. En lugar de la tradicional “competición” entre equipos, el PIDEMSG organiza “encuentros deportivos” los viernes por la tarde, con diferente periodicidad según la categoría (dos viernes al mes en categoría benjamín y alevín y un viernes al mes en pre-benjamín). El formato de estos encuentros es juntar 6-8 colegios en un pabellón, en el que existen dos o tres canchas adaptadas, según el deporte que se esté trabajando en ese periodo de la temporada. Durante el encuentro se realizan partidos cortos (unos 10 minutos), de modo que todos los equipos juegan entre sí al final de la rotación. En bastantes ocasiones los equipos están integrados por alumnos procedentes de diferentes centros, con una filosofía de máxima participación, sin clasificaciones ni registros de resultados, con modificación de las reglas, espacios y materiales y con una finalidad de aplicar lo aprendido durante los entrenamientos de la semana (Martínez, Pérez y López, 2012).

Asimismo, el 10 de noviembre de 2011 se prorroga el convenio de colaboración entre la UVa y el IMD con el objetivo de seguir desarrollando el proyecto de I+D+i de DE en la ciudad de Segovia comenzado en 2008. Este convenio tiene validez hasta el 31 de septiembre de 2014 y permite el desarrollo del proyecto *“Desarrollo de un Proyecto Integral de Deporte Escolar para la franja de población de 4-16 años en el municipio de Segovia durante el periodo 2011-2014”*. Sumándose a esto la intención de ampliar progresivamente el rango de edad de los participantes en el programa, tanto de mayor como de menor edad. Así, en el curso 2011/2012 se incluye una nueva categoría, denominada Actividad Física Jugada (AFJ) e integrada por alumnos de segundo y tercero de Educación Infantil (4-5 años), los cuales realizan una hora de entrenamiento semanal y un encuentro mensual.

Sin lugar a dudas, las tesis doctorales de Pérez-Brunicardi (2011) y Gonzalo-Arranz (2012) han de ser consideradas como referentes para la elaboración y puesta en práctica del PIDEMSG, ya que establecen las bases sobre las que se asienta el programa. Asimismo, la tesis doctoral de González-Pascual (2012) adquiere capital importancia en relación al estudio que aquí nos ocupa, ya que realiza la primera evaluación del funcionamiento del PIDEMSG desarrollado en el curso 2009/2010. En este mismo sentido, el trabajo fin de master de Hortal (2012) resulta fundamental para nuestro estudio, pues realiza la evaluación del funcionamiento del PIDEMSG del curso 2010/2011. También son interesantes los trabajos fin de máster de Ponce (2012) donde aborda la temática de los valores dentro del programa, Escudero (2012) que profundiza en la participación femenina existente en el programa y Carter (2012) que se centra en la integración del alumnado inmigrante que participa en el programa. Todas estas publicaciones son analizadas con mayor profundidad en la Tabla 2.

Tabla 2. Revisión bibliográfica de los principales estudios relacionados con el PIDEMSG

DOCUMENTO	OBJETO DE ESTUDIO	METODOLOGÍA	RESULTADOS/CONCLUSIONES	OTROS
<p>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</p> <p>Pérez-Brunicardi, D. (2011)</p>	<p>La visión, actitudes y acciones de los agentes e instituciones implicadas en el deporte escolar del municipio de Segovia como referencia para la elaboración de un modelo de deporte escolar educativo, alternativo al modelo competitivo y de rendimiento instaurado hasta el momento.</p>	<p>Metodología predominante cualitativa (a través del análisis de documentos y la realización de grupos de discusión).</p> <p>Encajado dentro de un marco de racionalidad crítico, pues pretende que se haga posible un cambio (a partir de las conclusiones del estudio).</p>	<p>A partir de la implantación del modelo de “Deporte Escolar” (09/10), cuya génesis está en los proyectos de “A.F. Jugada” (97/00), “Iniciación Deportiva Extraescolar” (02/04) y el “Programa de Iniciación Deportiva” (06/09), junto con la creación del Proyecto de I+D+i de la UVa e IMD (2008/09) se consigue desarrollar un tipo de deporte polideportivo, mixto, no competitivo, inclusivo, verdaderamente educativo..., en coherencia con los planteamientos y creencias de la escuela.</p> <p>El proyecto continúa y aún quedan muchas cosas que hacer y mejorar.</p> <p>Constituye el origen, el punto de partida, de posteriores trabajos relacionados con el DE de Segovia.</p>	<p>Todo cambio requiere de un apoyo y respaldo político sólido y de confianza para poder seguir adelante.</p> <p>PIDEMSG:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fines educativos -Carácter autónomo -Recreativo -Participación mixta -Multidisciplinar -Inclusivo -Integrado en la escuela -Profesionales cualificados -Modelo integrado -Transferibilidad

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

<p>Diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en la ciudad de Segovia</p> <p>Gonzalo-Arranz, L.A. (2012).</p>	<p>- Diagnosticar la situación actual del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia.</p> <p>- Elaborar unas líneas de actuación para poder llevar a cabo posteriormente un programa de intervención que permita dar un enfoque formativo a los programas de DEE.</p>	<p>Metodología: Cuantitativa (mediante el uso cuestionarios pasados a alumnos, monitores, profesores de EF y padres). Cualitativa (a través de grupos de discusión con alumnos, padres, maestros y directores de Primaria, profesores de EF de ESO y monitores).</p>	<p>El 73% de la población escolar practica AFD. El 80,6% de los chicos practican AFD extraescolar por un 65% de las chicas. La modalidad deportiva más practicada en horario escolar es el baloncesto. En horario extraescolar, los chicos prefieren el fútbol y fútbol-sala y las chicas la natación. El 48,4% de los alumnos/as no cree que la práctica de deporte pueda hacerte rico y famoso (el 51,6% sí lo cree). El 60,3% de los alumnos no cree que practicar deporte quite horas de estudio, el 36,8% opina que sí. El 44,8% de los monitores trabaja en colegios públicos de primaria, el 20,6% en institutos de secundaria y el 34,4% en centros concertados. El 67,96% son hombres y el 32,1% son mujeres. La mayoría de los monitores tiene menos de 25 años (60,3%). Más de un 59% de los monitores afirman ser universitarios.</p> <p>El profesorado de EF realiza habitualmente AFD, mayor frecuencia en varones (92,9% frente al 82,4%). El 84,5% está en desacuerdo con que realizar AFD puede llegar a hacerte rico y famoso. El 81,4% está en desacuerdo con que se practican actividades porque es importante competir y ganar.</p> <p>Mayor práctica de AFD en padres (49,9%) que en madres (37,8%). Más de la mitad de los padres y madres no realizan habitualmente AFD. No consideran que la práctica físico-deportiva pueda hacerte rico y famoso. El 80,4% está en desacuerdo con la importancia de la competición y la victoria. Relacionan positivamente la AFD con la salud. El 67,6% considera que la realización de DEE no quita horas de estudio.</p> <p>Líneas de actuación para un futuro programa de DE: a) integral; b) formativo y global, c) evaluado, d) implique una toma de decisiones, e) con un programa de formación de técnicos, f) basado en un modelo comprensivo...</p>	<p>Prospectivas de futuro: Estudio sobre el DEE en los centros educativos de las zonas rurales. Investigar el DEE escolar practicado por escolares de poblaciones marginales, desfavorecidas. La influencia del DEE sobre los hábitos de práctica de AFD posteriores. Conocer los motivos de abandono de las AFD por parte de los escolares segovianos. Conocer en profundidad la realidad del DEE en secundaria y diseñar un nuevo modelo de DEE para este contexto.</p>
--	--	--	--	---

<p>Evaluación del funcionamiento del primer curso de implantación de un Programa Integral de Deporte Escolar en educación primaria en el municipio de Segovia</p> <p>González-Pascual, M.(2012)</p>	<p>La evaluación y seguimiento del primer año de funcionamiento y de desarrollo del Programa Integral de Deporte Escolar en la ciudad de Segovia para la etapa de Educación Primaria, durante el curso 2009-2010, bajo un enfoque formativo y de participación, a partir de las aportaciones y puntos de vista de los diferentes agentes implicados en él.</p>	<p>Metodología cuantitativa (cuestionarios estructurados con escala Likert de 4 opciones) y cualitativa (entrevistas en profundidad, grupos de discusión...).</p>	<p>Resultados cuantitativos: la valoración general del programa por parte de los agentes implicados ha sido alta (7,9-9,1/10). Sobre no dar poca importancia a los aspectos competitivo se ha obtenido una puntuación alta (padres, profesores y monitores por encima de 3. En cambio los alumnos por debajo de 3 (2,93)). En cuanto al grado de satisfacción de los alumnos con los encuentros, los alumnos obtienen un (2,82), los padres y profesores por encima del 3 y los monitores un 2,34. La satisfacción con las instalaciones de entrenamiento (Colegios) son de 3 para los alumnos. Para los padres de 2,49 y 1,9 para profesores y monitores. Durante los encuentros las satisfacción con las instalaciones aumenta (3 para alumnos; 2,7 padres; 2,8 profesores; y 3,1 monitores). Satisfacción con el trabajo de los monitores (padres, profesores y monitores por encima de 3). Sobre actitud y metodología de monitores se obtienen notas alrededor del 3.</p> <p>Resultados cualitativos: importancia de los encuentros y formación monitores, colaboración de los centros desigual, difusión del programa en medios de comunicación, importancia de la evaluación para mejorar, disposición desigual de material en los centros, aceptación de la modificación de reglas, implicación desigual de padres, colaboración desigual de profesores, diferentes niveles de motivación en monitores...</p>	<p>Futuras líneas de investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las inquietudes de los monitores en cuanto a sus condiciones laborales y buscar soluciones. 2. Averiguar los aspectos que resultan más complejos para asimilar la metodología comprensiva. 3. Realizar un estudio de generación de actitudes positivas en el deporte tras involucrar a una parte de los escolares en un programa de habilidades sociales. 4. Buscar estrategias para seguir captando la atención de los alumnos que comienzan la etapa secundaria. Etc...
---	--	---	---	---

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

<p>Evaluación del funcionamiento del PIDEMSG durante el curso 2010-2011</p> <p>Hortal, R. M^a (2012)</p>	<p>Evaluación del segundo curso de implantación del PIDEMSG (2010-2011) y análisis comparativo respecto a los resultados obtenidos durante el primer curso de implantación del programa (2009-2010)</p>	<p>Metodología de carácter cuantitativo, mediante un cuestionario, diseñado ad hoc y validado, con una escala tipo Likert de 5 niveles.</p> <p>La muestra del segundo año está compuesta por 412 escolares, 163 padres, 14 profesores de EF y 61 monitores, compuesta de más participantes que el primer año.</p>	<p>Principales resultados 2º año: (a) la satisfacción con el programa de los cuatro agentes implicados es bastante alta; (b) los cuatro grupos muestran un mayor grado de acuerdo con discursos de participación; (c) satisfacción general con las instalaciones, tanto de los encuentros como de los entrenamientos, aunque se aprecian opiniones dispares según los agentes, esto puede ser debido al nivel de exigencia de cada uno de ellos; (d) satisfacción elevada con el trabajo de los monitores con el alumnado y, en general, buena relación y comunicación con el centro.</p> <p>Aspectos a mejorar: (1) intentar disponer de mayor tiempo en la práctica y aprendizaje de cada deporte; (2) intentar incrementar el número de alumnos que participa en el programa; (3) proporcionar mayor información a los monitores y padres sobre el proyecto; (4) que los monitores hagan más hincapié en las sesiones en lo que se aprende en ellas cada día.</p> <p>Comparativa entre la evaluación del primer y segundo año: (a) la satisfacción con el programa en ambos años ha sido bastante alta; (b) los cuatro grupos muestran estar poco de acuerdo con la competición y están bastante satisfechos con no realizar clasificaciones; (c) satisfacción alta con las instalaciones (más en los encuentros que en los entrenamientos), por parte de los cuatro agentes implicados.</p>	<p>Bibliografía exclusiva del PIDEMSG.</p> <p>Posibles futuras líneas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Completar el estudio con metodologías cualitativas. - Realizar un estudio para comprobar la satisfacción de los distintos agentes en función del centro educativo y así conocer qué centros son los más satisfechos y qué monitores están trabajando en ellos.
--	---	---	---	--

<p>La transmisión 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</p> <p>Ponce, A. (2012)</p>	<p>Analizar la adquisición de valores en el programa de deporte escolar de la ciudad de Segovia y la puesta en práctica de los mismos en el deporte federado.</p>	<p>Metodología cualitativa.</p> <p>Los instrumentos utilizados para recoger la información son: entrevistas individuales y dilemas grupales a los alumnos, entrevistas grupales a los padres, observación directa a dos alumnos (mediante unas fichas de observación) e historia de vida del investigador.</p>	<p>Tras el paso por el deporte escolar, el alumnado adquiere una serie de conocimientos mínimos que les permite tener claro cuáles son los valores positivos y como se desarrollan. El alumnado ha demostrado que conoce valores como la colaboración, respeto, no discriminación, valores que tratan de llevar a la práctica durante el deporte federado, pero en numerosas ocasiones se encuentran con entrenadores que no les dejan expresarse libremente.</p> <p>El alumnado trabaja mejor cuando se le dan responsabilidades, de modo que se sientan parte activa del proceso, puesto que sus ideas son importantes.</p> <p>Es vital el dialogo entre profesor- alumnado, debido a que si este falla, se limitaría negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>El deporte escolar debe ser capaz de transmitir una serie de conocimientos y aptitudes que permitan al alumno continuarla práctica deportiva voluntaria y el desarrollo de hábitos saludables. El monitor ejercerá un papel fundamental para conseguir estos fines, como referente fundamental para los niños y las niñas.</p>	<p>Futuras líneas de trabajo: Estudio longitudinal al alumnado que termina este año su participación en el programa de deporte escolar en primaria, con el fin de analizar si realmente ha cumplido con los fines propuestos y les resulta útil tanto para su vida personal como profesional.</p> <p>Profundizar en los valores que se transmiten en el deporte federado desde la perspectiva de sus responsables: directivos y entrenadores.</p>
---	---	--	--	---

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

<p>La participación femenina en el programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia.</p> <p>Escudero, J. A. (2012)</p>	<p>La participación de las chicas inscritas en el Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG): valoración y análisis de la misma durante el curso 2011-2012 a través de la visión de los diferentes agentes implicados</p>	<p>Metodología cualitativa (paradigma interpretativo).</p> <p>Estudio de casos.</p> <p>Utilización de diversas técnicas:</p> <p>La entrevista individual a 2 coordinadores y 2 monitores del proyecto.</p> <p>La entrevista grupal a un grupo de alumnos.</p>	<p>La participación femenina en el programa de deporte escolar es menor que la masculina cualitativamente hablando. Participación influenciada por: la actitud de las participantes, la influencia de modelos idealistas que buscan la máxima participación de todos los escolares y la consideración del hombre como un sujeto con mayor capacidad física.</p> <p>Entre las motivaciones que llevan a las escolares a participar en el programa destaca el grupo de iguales. Son muchos los casos en el que las niñas deciden practicar deporte porque conocen a otra niña dentro de la actividad.</p> <p>Los escolares, monitores y coordinadores tienen una visión muy positiva sobre la participación femenina. En la práctica, esto no ha sido del todo cierto y se han observado menos índices de participación de las chicas respecto a los chicos. Tanto en los entrenamientos como en los encuentros se han notado diferencias de participación por sexo.</p>	<p>Futuras líneas:</p> <p>-Describir con mayor profundidad la situación actual de la participación femenina en el PIDEMSG, mezclando metodología cuantitativa y cualitativa.</p>
---	--	---	--	--

<p>La integración del alumnado inmigrante en el programa de deporte escolar de Segovia</p> <p>Carter, B. I. (2012)</p>	<p>Conocer la situación de integración del alumnado inmigrante extranjero del programa de deporte escolar del municipio de Segovia en el contexto particular de este.</p>	<p>Metodología cualitativa.</p> <p>Estudio de casos con naturaleza etnográfica.</p> <p>Empleo de técnicas de obtención de datos como: observación en diversos grupos de escolares, entrevistas individuales en profundidad y entrevistas grupales.</p>	<p>Una de las grandes problemáticas tiene relación con que las formas de resolver las situaciones conflictivas no es homogénea entre inmigrantes y autóctonos, produciendo altercados en los que usualmente los alumnos inmigrantes suelen intentar incorporar la violencia física.</p> <p>Cuanto menor es el tiempo que el alumno lleva asistiendo a las sesiones y encuentros de DE mayores situaciones problemáticas interpersonales suele tener con alumnos autóctonos.</p> <p>Escasa o nula preparación específica que reciben los monitores sobre interculturalidad en el ámbito del DE.</p> <p>Los niños inmigrantes de menor edad (pre benjamines) observados en los encuentros no presentan ningún tipo de problemas de integración. Los alumnos veteranos tampoco manifiestan problemáticas mayores y participan activamente de los juegos efectuados.</p> <p>La participación del colectivo inmigrante dentro del contexto del programa de DE está caracterizada por una alta presencia en las sesiones de entrenamiento y una escasa asistencia a los encuentros con otros centros.</p> <p>El PIDEMSG posee un alto potencial como mecanismo integrador.</p>	<p>Futuras líneas:</p> <p>Estudios sobre la investigación de estrategias de intervención que favorezcan la integración en el alumnado del programa.</p> <p>Exploración y estudio de estrategias didácticas y juegos interculturales aplicables al programa.</p> <p>Estudio del DE como medio para la integración en otro tipo de expresiones de diversidad étnica y cultural.</p>
--	---	--	--	---

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

La estadística es una ciencia que demuestra que si mi vecino tiene dos coches y yo ninguno, los dos tenemos uno. (George Bernard Shaw)

Una vez conocemos el estado de la cuestión de todo aquello relacionado con el DE en general y con el PIDEMSG en particular, a lo largo de este tercer capítulo comentaremos todos aquellos aspectos relativos a la metodología empleada para el desarrollo de la investigación.

Somos conscientes de que todo constructo social es tremendamente complejo y cambiante. Encontramos aspectos que podrían ser abordados desde una óptica cuantitativa y otros, en cambio, donde la óptica cualitativa parecería ser la más adecuada. Por tanto, en nuestro caso, consideramos que la manera más completa de conocer una realidad social es aquella que aúne ambas metodologías, demostrando que no son modelos opuestos, sino que se trata de dos modelos complementarios. En términos anatómicos, podríamos comparar dichas metodologías con las funciones de determinados músculos. En este caso, no se trataría de músculos antagonistas, cuando uno se contrae el otro se relaja, sino de músculos sinergistas, donde ambos se coordinan para conseguir un movimiento biomecánicamente perfecto.

En consecuencia, para el desarrollo de la investigación, no sólo utilizaremos metodologías cuantitativas, a través del análisis descriptivo y comparativo de los cuestionarios pasados a los diferentes agentes implicados, sino que también emplearemos otros medios cualitativos, como las entrevistas en profundidad y las entrevistas grupales. Esto es viable, dado que el propio investigador forma parte integrante del programa de DE.

En los siguientes apartados hablaremos sobre: consideraciones generales, objeto de estudio y diseño de la investigación; marcos de racionalidad, paradigmas y metodologías sobre los que se apoya nuestra investigación; técnicas de recogida y análisis de datos; criterios de rigor científico y cronología del proceso de investigación llevado a cabo.

3.1 CONSIDERACIONES GENERALES, OBJETO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar, la Real Academia Española (RAE) define la metodología como un *“conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal”*. Podríamos decir que la metodología es el camino que hemos de recorrer o procedimiento que hay que seguir para llegar al objetivo de conocer, de indagar, sobre un determinado fenómeno.

El objeto de estudio de nuestra investigación gira entorno a la evaluación del PIDEMSG. En primer lugar, parece pertinente aclarar qué entendemos por *“evaluación de programas”*, pues a partir de esta definición comenzarán a cobrar sentido el conjunto de prácticas metodológicas que decidamos emplear.

Pérez-Yuste (1995:143) entiende la evaluación de programas como un:

Proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa-valiosa, válida y fiable-, orientada a valorar la calidad de los logros de un programa, como base para la toma de decisiones de mejora tanto del programa, como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra.

Por tanto, nos encontramos ante un proceso que requiere de una planificación previa y sistemática, que exige la utilización de unos instrumentos para obtener una información válida y provechosa con la que poder conocer la calidad de un programa y mejorarlo de cara al futuro.

Conviene aquí recordar que la evaluación de programas puede estar orientada a muchos y muy diversos ámbitos (social, económico, político, educativo, deportivo, etc. Por ello, nos interesa conocer la definición que Castejón-Oliva (2007) hace de la evaluación de programas dentro del ámbito de la actividad física y de la Educación Física. Este autor presta especial atención a la evaluación formativa del programa, con el fin de mejorarlo progresivamente sin necesidad de esperar a los momentos finales. Para él, la evaluación de programas es:

... 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. (Castejón-Oliva, 2007:28)

Una vez conocemos los aspectos generales y el objeto de estudio de la investigación, parece necesario conocer el diseño o estructuración de la misma.

Nuestra investigación se caracteriza por combinar los enfoques cuantitativos y cualitativos, los cuales serán abordados en el siguiente apartado, con el objetivo de realizar una evaluación del funcionamiento del tercer curso del PIDEMSG que sea fiel a

la realidad. Por tanto, podemos decir que la investigación está constituida por dos partes claramente diferenciadas:

1. En la primera realizamos un estudio estadístico-descriptivo e inferencial de los cuestionarios pasados a los diferentes agentes implicados (alumnos, padres, profesores de Educación Física y monitores) con la finalidad de evaluar el programa de DE.
2. En la segunda parte realizamos dos entrevistas individuales con los dos coordinadores del proyecto y una entrevista grupal con diferentes monitores y monitoras (contratados, alumnos-Uva, con experiencia, sin experiencia, etc.). Mediante la realización de estas entrevistas se pretende triangular los datos obtenidos a través de los cuestionarios, identificando los puntos fuertes, los puntos débiles y las mejoras del programa para futuras ediciones.

Ahora que conocemos las líneas generales de la investigación, a continuación hablaremos de los marcos de racionalidad, paradigmas y metodologías sobre las que se fundamenta nuestra investigación.

3.2. MARCOS DE RACIONALIDAD, PARADIGMAS Y METODOLOGÍAS

Habermas (1984) desarrolla la **Teoría de los Intereses Constitutivos del Saber**, una teoría sobre los intereses humanos cognitivos fundamentales que influyen en la forma de constituir o construir el conocimiento. El autor nos habla de tres intereses constitutivos del saber: *Instrumental*, *Ético* y *Emancipatorio*. El *Interés Instrumental* está caracterizado por una concepción objetiva del mundo, basado en informaciones cuantitativas y busca la generalización del conocimiento a través de leyes. Pretende la consecución de los objetivos planteados sin cuestionarse las repercusiones éticas que pudieran surgir (el fin justifica los medios). El *Interés Ético* sostiene que las acciones no pueden observarse objetivamente al igual que ocurre con los objetos naturales. Por tanto pretende la comprensión e interpretación de los hechos y acciones, siendo conscientes de las repercusiones éticas que pudieran surgir y afectar a las personas (los medios no están justificados por el fin). Y el *Interés Emancipatorio*, a través de un planteamiento de crítica reflexiva, se cuestiona el que hacer del hombre en su contexto socio-político en busca de sociedades menos opresoras.

A partir de esta teoría de Habermas, se establecen tres **Marcos de Racionalidad** o tres formas de entender el mundo: *Técnica* (relacionada con el Interés Instrumental), *Práctica* (relacionada con el Interés Ético) y *Crítica* (relacionada con el Interés Emancipatorio). Sin embargo, algunos autores (Elliott, 1993; López-Pastor, 1999; López-Pastor, Monjas y Pérez-Brunicardi, 2003) únicamente diferencian entre la Racionalidad Técnica y la Práctica, por considerar que la Racionalidad Práctica y Crítica tienen muchas más similitudes que diferencias.

Según López-Pastor et al. (2003:47), la **Racionalidad Técnica** “se fundamenta en la aplicación a las ciencias sociales de la conceptualización y metodología que emana de las ciencias naturales de base empírico-analítica, desde una perspectiva de investigación ‘científico natural’. Este tipo de racionalidad confía desmesuradamente en la ciencia y en la técnica como la solución a todos los problemas humanos. Pretende el descubrimiento de leyes universales. Se basa en el **paradigma positivista**, el cual establece que todo es medible objetivamente a través de técnicas concretas. Y, por lo general, utiliza una **metodología cuantitativa**, en la que el valor de los números adquiere una dimensión superior al valor de las palabras.

En cambio, López-Pastor et al. (2003:48) sostienen que la **Racionalidad Práctica** “está basada [...] en las ciencias hermenéuticas y sus producciones son informes interpretativos de la vida social, con los cuales trata de iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de las personas y grupos”. Se apoya en el **paradigma interpretativo**, intentando conocer e interpretar la realidad, una realidad que es subjetiva. Asimismo, se ayuda de una **metodología cualitativa**. El valor de las palabras predomina sobre el de los números.

Por último, nos encontraríamos con la **Racionalidad Crítica**. Algunos autores (Habermas, 1984; Kemmis, 1988; Grundy, 1991) consideran que esta forma de entender el mundo surge de la Teoría Crítica, pretendiendo superar el dualismo existente entre la Racionalidad Técnica y la Racionalidad Práctica. Sin embargo, según otros autores (Elliott, 1993; López-Pastor, 1999) la Racionalidad Crítica se encuentra muy próxima a la Racionalidad Práctica. Ambas interpretan el mundo desde una perspectiva abierta y subjetiva, si bien la Racionalidad Crítica va un paso más allá que la Práctica, pues no sólo pretende conocer e interpretar la realidad, sino también pretende aprovechar ese conocimiento para buscar un cambio relacionado con la justicia social (**Paradigma Crítico o Socio-crítico**). A nuestro modo de entender, la Racionalidad Crítica no tiene razón de ser sin la Racionalidad Práctica, ya que para poder caminar hacia un cambio social primeramente es requisito imprescindible conocer e interpretar esa realidad social. Por tanto, apostamos por un modelo dualista, integrado por la Racionalidad Técnica y Práctica, teniendo en cuenta que dentro de la Racionalidad Práctica habrá ocasiones donde únicamente se pretenda conocer e interpretar la realidad y otras en las que además se busque un cambio en favor de la justicia social (ver Figura 5).

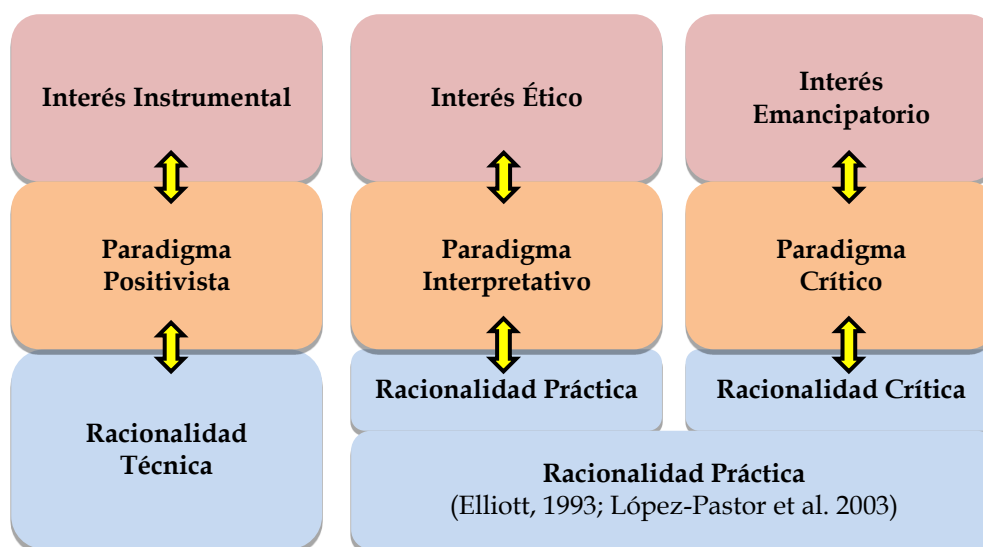


Figura 5. Relación entre Intereses, Paradigmas y Racionalidades (a partir de López Pastor et al. 2003)

Como todo en la vida, las cosas no son blancas o negras, incluso nos atreveríamos a decir que ni siquiera existe una amplia gama de grises, sino que, en realidad, lo que nos encontramos es una inmensa paleta multicolor con diferentes tonalidades. Las Ciencias Sociales no son una excepción. Por tanto, a la hora de llevar a cabo el objetivo que aquí nos ocupa, realizar la evaluación del tercer curso del PIDEMSG, nos ayudaremos tanto de las metodologías cuantitativas como de las cualitativas. No consideramos que sean metodologías opuestas, sino más bien todo lo contrario, ambas son capaces de complementarse y suplir las carencias de la otra, llegando así a un conocimiento de la realidad lo más exacto y fiable posible. Esta misma combinación de metodologías es utilizada por González-Pascual (2012):

Parece que lo más acertado es intentar una solución integrada de ambas perspectivas, en la que se pueda extraer lo positivo de cada uno de ellos. La inclusión de técnicas e instrumentos de estas opciones ya se hace en otras facetas educativas y han proporcionado suficiente eficacia, además de comprobar que cada uno ayuda al otro a mejorar en el diseño, la obtención y el análisis de los datos (Madey, 1982). Es decir, un solo modelo no parece que vaya a dar solución a todas las preguntas que nos podamos hacer en la evaluación de programas. (González-Pascual, 2012:231).

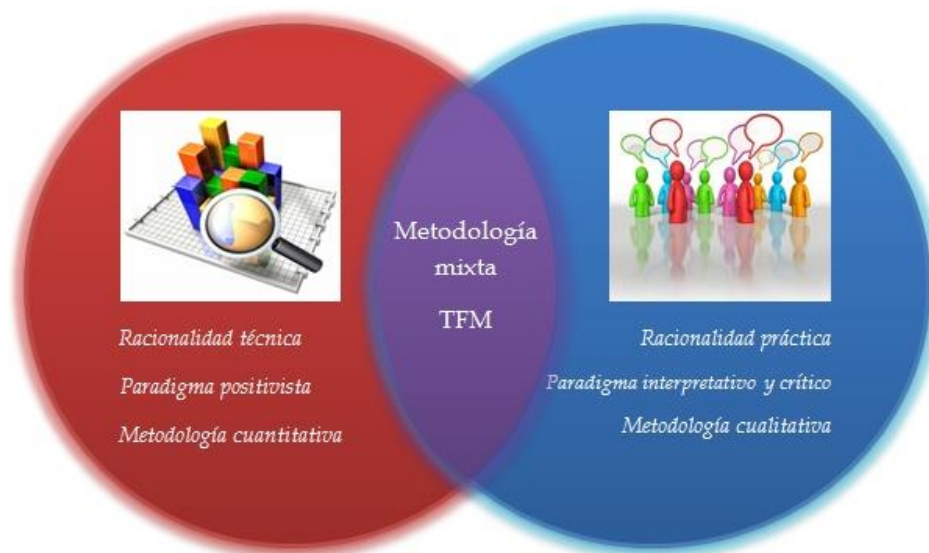


Figura 6. Metodología mixta seguida en la investigación (elaboración propia)

En esta misma línea se posicionan Reese, Kroesen y Gallimore (2003) quienes consideran compatibles a ambos modelos:

A pesar de que los enfoques cualitativos y cuantitativos se consideran con frecuencia mutuamente excluyentes, en realidad puede haber mucho traslape. Los datos cualitativos (por ejemplo, respuestas preguntas abiertas) pueden analizarse cualitativamente buscando los temas comunes o la construcción de modelos de pensamiento acerca de un tema particular, o pueden analizarse cuantitativamente convirtiendo textos (entrevistas, notas de observación, etc.) a códigos numéricos. De la misma manera, datos cuantitativos (por ejemplo, respuestas a encuestas de preguntas cerradas, representadas numéricamente) pueden analizarse estadísticamente o utilizarse con el propósito de interpretar tendencias o correlaciones. (Reese, Kroesen y Gallimore, 2003:42).

Una vez tenemos clara la necesidad y conveniencia de utilizar una metodología mixta, a continuación hablaremos de las principales características que han de tener cada una de las dos partes que la integran.

3.2.1. Características de la metodología cuantitativa

El enfoque o metodología cuantitativa, también llamada positivista, se fundamenta en el método hipotético-deductivo. El objetivo de la investigación consiste en explicar, predecir y controlar los fenómenos. Para ello se establece una serie de hipótesis o suposiciones de la realidad y se diseña un plan para someterlas a prueba, se miden los conceptos incluidos en la hipótesis y se transforman las mediciones en valores numéricos cuantificables para analizarlos a posteriori con técnicas estadísticas. Los resultados obtenidos pretenden generalizarse y universalizarse, dando lugar a leyes y teorías, las cuales se mantendrán hasta que sean refutadas o se alcance una mejor explicación (Hernández-Sampieri; Fernández-Collado y Baptista, 2003).

Hasta la década de los años setenta de siglo pasado, la metodología cuantitativa ha sido la predominante en las Ciencias Sociales. Según Albert-Gómez (2009:38) sus principales características son:

1. Busca las **causas** de los fenómenos prestando escasa atención a los estados subjetivos de las personas.
2. Utiliza la **medición** controlada con instrumentos validados y fiables: cuestionarios, test, escalas de medida.
3. **Objetividad**, independiente del juicio de la persona.
4. No fundamentada en la realidad. Los problemas que investiga surgen en la mayoría de los casos de **teorías y postulados**. Se orienta a contrastar teorías.
5. Mantiene una visión **objetiva y positivista** de la realidad. Es algo externo al sujeto, repetitivo, predecible e invariable.
6. Orientada a **comprobar, contrastar o falsear hipótesis**.
7. La **evidencia empírica** sustituye al sentido común.
8. Utiliza el proceso **hipotético-deductivo**.
9. Orientada al **resultado**.
10. **Fiable**, de modo que otro investigador que utiliza los mismos procedimientos llegue a obtener los mismos resultados.
11. **Generalizable** a partir de muestras de población representativa.
12. Se reduce a los **fenómenos observables** que sean susceptibles de medición, análisis estadístico y control experimental.
13. Sometida a **contraste y réplica**. Las conclusiones se pueden refutar o replicar con la finalidad de ir construyendo el conocimiento.

Este tipo de metodología ha sido utilizada en ciencias naturales como la Física, la Química y la Biología, siendo el enfoque más apropiado para estas ciencias denominadas "exactas". Sin embargo, autores como Latorre, Rincón y Arnal (1996) critican y ponen en tela de juicio la utilidad de esta metodología en las Ciencias Sociales, pues parece insuficiente para explicar la complejidad de la realidad social.

3.2.2. Características de la metodología cualitativa

Desde la mitad del siglo XIX hasta nuestros días han ido surgiendo toda una serie de formas de investigar diferentes al enfoque positivista. Esta nueva forma de investigar podría agruparse en lo que se ha venido denominando metodología cualitativa. Podemos decir que este enfoque surge como una alternativa a la investigación positivista tradicional, intentando dar respuesta a los interrogantes que aquella no podía explicar.

Diferentes autores (Latorre, Rincón y Arnal, 1996; Rodríguez, Gil y García, 1999; Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006) coinciden en la dificultad de dar una definición exacta de la metodología cualitativa. Ello es debido principalmente a tres causas: (1) la proliferación de métodos que podrían adjetivarse como cualitativos; (2) las diferentes disciplinas que se han ido acercando al mundo de la investigación,

dejando cada una de ellas su propia identidad metodológica y (3) el significado del concepto método o metodología, bajo el cual se ubican otros conceptos tales como: enfoques, técnicas, aproximaciones o procedimientos.

A continuación, esbozaremos los principales rasgos de la metodología cualitativa que emplearemos en nuestra investigación. Albert-Gómez (2009) afirma que la metodología cualitativa pretende describir e interpretar los fenómenos sociales, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Ésta se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales. Los datos son recogidos de forma natural, preguntando, visitando, mirando, escuchando y no en acciones realizadas en el laboratorio. Por tanto, el investigador se sitúa en el lugar donde ocurre el suceso que pretende investigar.

Las investigaciones llevadas a cabo desde el ámbito de lo cualitativo se caracterizan, al igual que las investigaciones cuantitativas, por estar organizadas y sistematizadas. Requieren de una planificación previa que nos permita centrar la atención en determinados aspectos de la realidad, pero manteniendo la mente abierta, sin descuidar el resto de posibles condicionantes. En este sentido, Pérez-Serrano (1994:46) define la investigación cualitativa como:

Un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto está en el campo de estudio. El foco de atención de los investigadores está en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos.

Taylor y Bogdan (1987:19) afirman que la frase “metodología cualitativa” “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Estos autores (1987:20) señalan las principales características de la metodología cualitativa:

1. Es **inductiva**. Los investigadores desarrollan conceptos, conocimientos y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos.
2. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación **flexible**.
3. El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva **holística**. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
4. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son **naturalistas**, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo.

5. Los investigadores cualitativos tratan de **comprender** a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la investigación cualitativa es esencial **experimentar** la realidad tal como otros la experimentan.
6. El investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por **primera vez** (extrañar la mirada). Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación.
7. Los métodos cualitativos son **humanistas**. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social.
8. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo **empírico**. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.
9. Para el investigador cualitativo, **todos los escenarios y personas son dignos de estudio**. Todos los escenarios y personas son a la vez similares (permiten hallar procesos sociales de tipo general) y únicos (se puede estudiar algún aspecto de la vida social).
10. La investigación cualitativa es un **arte**. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica...

Una vez conocemos las principales características del enfoque cualitativo, a continuación hablaremos del diseño general de nuestra investigación.

Ahora que conocemos las principales características de las metodologías cuantitativas y cualitativas, a continuación comentaremos las técnicas e instrumentos empleados para la obtención de datos.

3.3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para la recogida de los datos con los que trabajamos en esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: cuestionarios, entrevistas individuales semi-estructuradas y entrevistas grupales.

3.3.1. Cuestionario

El PIDEMSG cuenta con la participación de una gran cantidad de personas. Entre ellas destacamos el numeroso grupo de alumnos, pero también debemos tener en consideración al grupo de padres, monitores y profesores de Educación Física. Este gran volumen de personas implicadas en el programa es la razón por la cual decidimos

utilizar un cuestionario, ya que nos permite recabar una gran cantidad de información relevante en poco tiempo.

Según Albert-Gómez (2009:115), un 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”*.

Walker (1989) sostiene que el cuestionario puede considerarse como una entrevista formalizada y estilizada, o una especie de sustituto de ésta. Lo que se presenta al sujeto es algo así como una transcripción estructurada de una entrevista sin respuestas. Una de sus características es su aplicación en serie, lo que presenta alguno de los problemas típicos de la producción en masa, sobre todo en lo que respecta a la falta de oportunidades de interpretación. Pero también ofrece numerosas ventajas de cara a su administración, ya que al presentar un mismo estímulo a numerosos sujetos de forma simultánea, permite que el investigador pueda acumular una gran cantidad de datos con relativa facilidad.

Por su parte, Woods (1987) nos recuerda que el empleo de cuestionarios puede ser también de utilidad en estudios etnográficos, ya que:

1. Es un medio adecuado para la recogida de información, especialmente para recoger datos a partir de muestras más amplias que las que pueden obtenerse por entrevistas personales.
2. Supone un punto de partida para el uso de métodos más cualitativos.
3. Permite la confirmación del encuestado, triangulando la información obtenida mediante el cuestionario con la información obtenida a través de otros métodos cualitativos.

En lo que respecta al cuestionario utilizado en nuestra investigación, hemos de recordar que éstos son repartidos entre los diferentes agentes implicados durante el mes de mayo del curso 2010/2011. Dos personas específicamente entrenadas pasan los cuestionarios al alumnado de los diferentes módulos, durante una de las sesiones de entrenamiento, para poder resolver las posibles dudas que surjan. Los monitores recogen los cuestionarios cumplimentados por las familias. Las personas encargadas de la recogida de cuestionarios se los pasan también a los monitores deportivos del programa y al profesorado de enlace. A principios del mes de junio se terminaron de recoger la totalidad de los cuestionarios. El cuestionario fue diseñado *“ad hoc”* y validado previamente (Gonzalo-Arranz, 2012; González-Pascual, 2012). Cuenta con algunas preguntas comunes para los cuatro agentes y otras ya más específicas. Cada ítem es valorado en una escala tipo Likert de 0 a 4, donde 0 significa nada de acuerdo; 1, poco de acuerdo; 2, de acuerdo; 3, bastante de acuerdo y 4, muy de acuerdo. Hemos incluido los cuatro modelos de cuestionarios en el Anexo I.

3.3.1.1. Muestra sobre la que se aplica el cuestionario

Los participantes a los que se les ha pasado el cuestionario son distribuidos en cuatro grupos de la siguiente manera: 330 alumnos, 139 padres, 50 monitores y 6 profesores de Educación Física de 17 centros educativos (ver Tabla 3).

Tabla 3. Número de participantes por grupos de población en la realización de los cuestionarios de valoración del PIDEMSG

GRUPOS	Alumnos	Padres	Monitores	Profesores	Centros
MUESTRA	330	139	50	6	17

Una vez conocemos las principales características del cuestionario utilizado en la investigación, seguidamente hablaremos de la entrevista individual semiestructurada y de la entrevista grupal, técnicas empleadas para la obtención de datos de corte cualitativo.

3.3.2. Entrevistas individuales semiestructuradas

La entrevista es uno de los instrumentos más eficaces para la recogida de información en una investigación. Este instrumento tiene un enfoque similar al cuestionario, pero se realiza en una situación de cara a cara o de contacto personal, lo que permite al entrevistador sondear las áreas de interés a medida que éstas van surgiendo a lo largo del encuentro.

Según Albert-Gómez (2009:121) *“una entrevista es un encuentro hablado entre dos individuos que comporta interacciones tanto verbales como no verbales”*. Este encuentro, sostiene la autora, no se da entre dos personas iguales, ya que hay una con mayor responsabilidad en la conducción de la entrevista (entrevistador) que la otra (entrevistado).

Stake (1998) nos habla de la importancia que tiene la entrevista para conocer diferentes visiones o interpretaciones de una misma realidad, una realidad o caso que no solo es observada por el investigador, sino también por el resto de personas que actúan en ella:

Mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. [...] No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples. (Stake, 1998:63).

Podemos hablar de tres tipos de entrevistas individuales (Albert-Gómez, 2009:123):

1. **Estructuradas.** Donde el entrevistador actúa bajo un esquema establecido que incorpora preguntas prefijadas de antemano. Los objetivos, contenidos y técnicas están claramente determinados con anterioridad. El entrevistador tiene un papel directivo y el entrevistado se limita a responder a las preguntas sin apenas lugar para otras incursiones.

2. **No estructuradas.** El entrevistador dirige la entrevista con un esquema altamente flexible en la formulación de las preguntas y otorga al entrevistado una gran libertad de respuesta. Este tipo de entrevista no tiene unos objetivos determinados ni unos contenidos a tratar.
3. **Semiestructuradas.** Este tipo de entrevista se caracteriza porque parte de unos objetivos y contenidos prefijados de antemano, pero es flexible, ya que permite la formulación de nuevas preguntas en función del desarrollo de la entrevista.

Taylor y Bogdan (1987) llaman “entrevistas en profundidad” a las entrevistas semiestructuradas, las cuales están en completo contraste con las entrevistas estructuradas.

En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión “entrevistas en profundidad” para referirnos a este método de investigación cualitativo. (Taylor y Bogdan, 1987:101).

En nuestro caso concreto, nos hemos decantado por un tipo de entrevista individual semiestructurada, ya que pretendemos dar respuesta a unos objetivos prefijados de antemano, pero sin dejar de lado otras cuestiones que pudiesen surgir a partir de las respuestas de los propios coordinadores.

Hemos llevado a cabo dos entrevistas con los coordinadores del proyecto para profundizar en las siguientes cuestiones: Evaluación del PIDEMSG en el curso 2011/2012; comparar los resultados del cursos 2011/2012 con los dos años anteriores; conocer si existen diferencias entre monitores contratados y monitores-alumnos UVA; analizar los puntos fuertes y débiles del programa y conocer la opinión de coordinadores y monitores en relación a su posible extensión a nivel provincial. A partir de estos objetivos se establecieron una serie de preguntas temáticas. De estas preguntas temáticas surgieron las preguntas dinámicas con las que se desarrollaron las entrevistas. Un ejemplo de la secuenciación de estas preguntas se puede ver en la Figura 7.

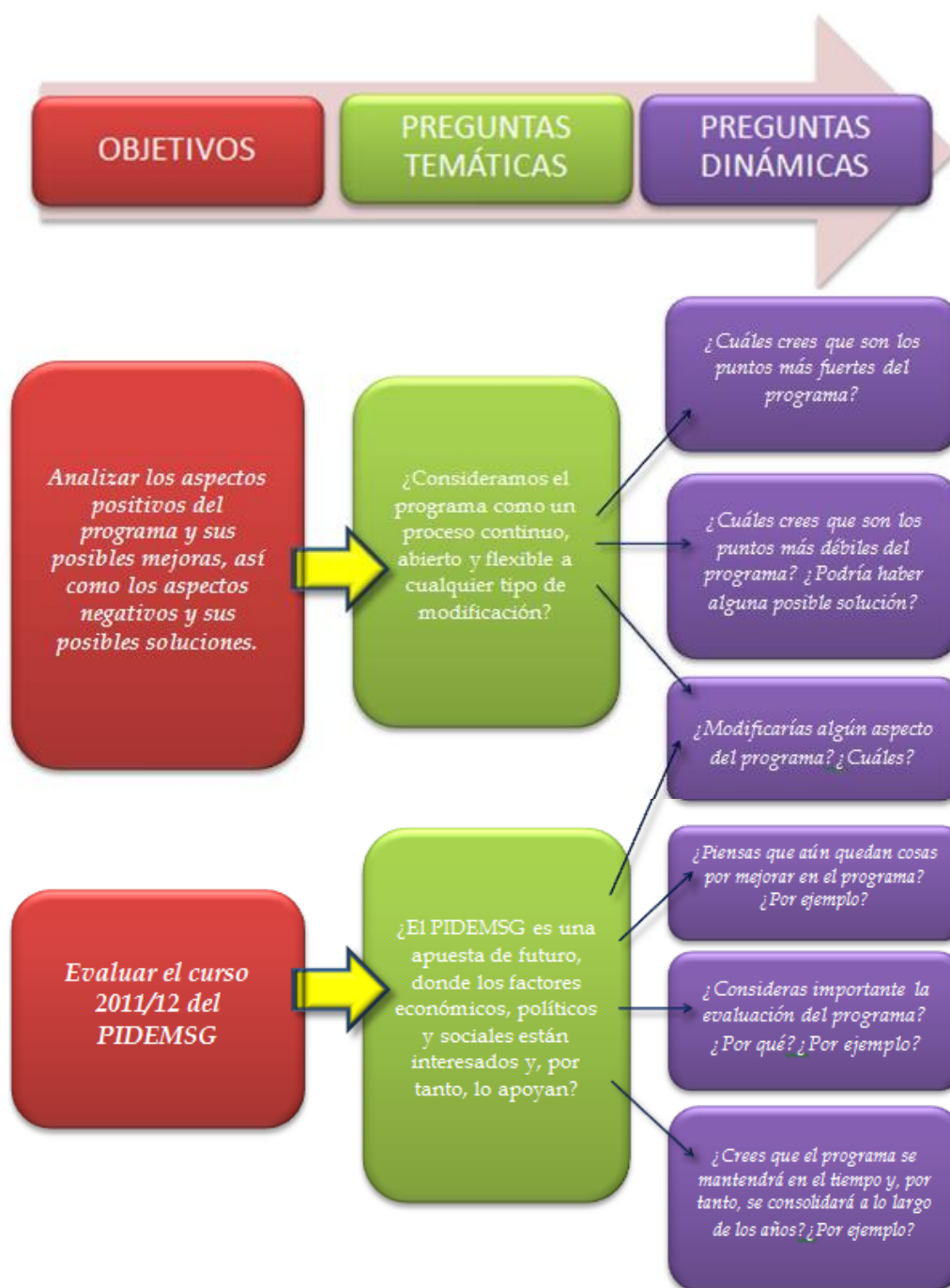


Figura 7. Ejemplo de secuenciación de las preguntas desarrolladas durante las entrevistas

3.3.3. Entrevistas grupales

Taylor y Bogdan (1987) afirman que las entrevistas grupales son un método que ha sido muy poco empleado en el pasado pero que posee un gran potencial. En este tipo de entrevista los entrevistadores se reúnen con grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes. Al igual que en la entrevista semiestructurada, el investigador aplica un enfoque no directivo. No obstante, las entrevistas grupales probablemente nunca obtengan la comprensión profunda que se adquiere en las entrevistas realizadas

persona a persona. Sin embargo, lo que sí permiten las entrevistas grupales es obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997).

En ocasiones las entrevistas grupales son malinterpretadas y confundidas con otros términos diferentes como son los grupos focales y los grupos de discusión. Ciertamente que todos estos términos tienen un importante punto en común, como es la reunión de un grupo de personas que charlan o dialogan sobre un determinado tema propuesto por un entrevistador o conductor de la entrevista. Sin embargo, existen diferencias que permiten distinguir unas técnicas de otras. Así, un requisito imprescindible que se debe cumplir en los grupos de discusión es que no exista relación previa entre los miembros del grupo, es decir, que unos y otros sean unos completos desconocidos (Montañés, 2009; Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). Por su parte, una de las características singulares de los grupos focales es que esté integrado por expertos en el tema o foco a tratar, pudiéndose conocer de antemano (Albert-Gómez, 2009; Kvale, 2011; Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2003;). Por último, en la entrevista grupal se permite que los informantes se conozcan de antemano, formando éstos un grupo constituido (Montañés, 2009) y no tienen por qué ser expertos en el tema o foco de la entrevista, simplemente se les pide que hablen de forma libre y fluyente (Taylor y Bogdan, 1987).

En nuestra investigación, nos hemos decantado por la entrevista grupal, ya que la hemos realizado con monitores y monitoras del programa que se conocían de antemano, por tanto no lo podemos llamar grupo de discusión. Además, entre los monitores y monitoras encontramos a personas expertas en el ámbito del DE y personas que tienen poco conocimiento y experiencia en dicho campo, por lo que tampoco lo podríamos llamar grupo focal.

A la hora de seleccionar a los candidatos de nuestra entrevista grupal establecimos 4 categorías:

1. Tipo de contrato. En el programa participan dos tipos de monitores:
 - a. El monitor contratado. Es una figura que apareció en el programa en el curso 2011/12. Es un tipo de monitor con experiencia en el ámbito del DE y en el programa; diplomado, graduado o licenciado; con un contrato laboral de 10 horas semanales y una duración de 8 meses, que lo vincula al proyecto de investigación. En concreto, durante el curso 2011/12, se contó con la participación de cinco monitores contratados.
 - b. El monitor-alumno UVa. Son alumnos del Campus de Segovia, la mayoría con poca o nula experiencia en el programa, que participan a través de una beca de colaboración. Una de las condiciones del convenio entre el Instituto Municipal de Deportes de Segovia (IMDSG) y la Universidad de Valladolid es que los monitores-alumnos deberán pertenecer al Campus UVa, independientemente del Grado que estén cursando. En este sentido, conviene recordar que la inmensa mayoría de los monitores pertenecen a la E.U. de Magisterio, tanto del Grado de

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

Infantil como del Grado de Primaria. En el curso 2011/12 se contó con la participación de 45 monitores-alumnos Uva.

2. Sexo (hombre y mujer).
3. Experiencia en el PIDEMSG (con experiencia y sin experiencia).
4. Estudios de Grado (Educación Física y Educación Infantil).

Teniendo en cuenta estos criterios de selección, se contactó personalmente con los siguientes monitores para informarles acerca de la realización de la entrevista grupal y de su necesaria colaboración:

- 1 monitor contratado (con experiencia).
- 2 monitoras contratadas (con experiencia).
- 1 monitor con experiencia de Educación Física.
- 1 monitor sin experiencia de Educación Física.
- 1 monitora sin experiencia de Educación Física.
- 1 monitor sin experiencia de Educación Infantil.
- 1 monitora sin experiencia de Educación Infantil.

A pesar de que los ocho monitores y monitoras habían aceptado y confirmado su participación en la entrevista grupal, finalmente, y por diferentes motivos, sólo asistieron a la entrevista grupal cuatro monitores, tres varones y una mujer, todos ellos con la especialidad o Grado de EF. En la Tabla 4 podemos ver los monitores que realizaron la entrevista y las bajas de última hora (tachado).

Tabla 4. Participantes en la entrevista grupal por categorías

CATEGORÍA	MONITOR CONTRATADO		MONITOR ALUMNO Uva (especialidad de Grado)			
	Hombre	Mujer	Hombre		Mujer	
Experiencia PIDEMSG	1	1 ±	1			±
Poca experiencia PIDEMSG			1	±	±	
			EF	EI	EF	EI

Los temas y preguntas a tratar en la entrevista grupal fueron obtenidos a partir de la evaluación estadística de los cuestionarios y de las entrevistas individuales con los coordinadores. En el Anexo III presentamos el guión utilizado en la entrevista. Asimismo, en la Figura 8 encontramos la relación existente entre los resultados de los cuestionarios y entrevistas a los coordinadores y las cuestiones abordadas en la entrevista grupal.



Figura 8. Ejemplo de las preguntas abordadas en la entrevista grupal a partir de los resultados de los cuestionarios y de las entrevistas a los coordinadores.

3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Seguidamente hablaremos de las diferentes estrategias empleadas para el análisis de los datos obtenidos a través de la realización de los cuestionarios y de las diferentes entrevistas.

3.4.1. Análisis de los datos cuantitativos

Para el análisis de los cuestionarios realizados por los diferentes agentes implicados en el PIDEMSG nos ayudamos del paquete estadístico SPSS (*Statiscal Package for the Social Science*) en su versión 20.0. Una vez teníamos todos los cuestionarios, los datos de éstos fueron volcados a una hoja de cálculo del programa en la que, a través del análisis descriptivo, de frecuencias y del estadístico inferencial, conseguimos dar respuesta a dos de los cinco objetivos de la investigación: (1) Evaluar el funcionamiento y desarrollo del programa durante el curso escolar 2011/2012 a través de los índices de satisfacción de los diferentes agentes implicados y (3) conocer si existen diferencias significativas, en relación a los índices de satisfacción de alumnos, entre los monitores contratados y los monitores-alumnos UVa.

Para abordar el primer objetivo fue suficiente con un análisis estadístico descriptivo y de frecuencias, ya que estas acciones nos permiten obtener las medias y los diferentes porcentajes de cada ítem.

En relación al tercer objetivo de la investigación, decidimos realizar un análisis estadístico inferencial. Para una mejor lectura e interpretación de los datos, recodificamos en diferente variable el centro de procedencia de los alumnos. Así, a los centros con monitor contratado se les asignó el valor de 1 y a los centros con monitores-alumnos UVa el valor 2. Para llevar a cabo las operaciones estadísticas, seleccionamos tres ítems especialmente significativos:

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

- a. Ítem nº 9: *Valora de manera global el programa de deporte escolar en una escala de 1 a 10 puntos.*
- b. Ítem nº 81: *Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso (escala de 1 a 4).*
- c. Ítem nº 82: *Mis compañeros del colegio están satisfechos con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso (escala de 1 a 4).*

A la hora de analizar los índices de satisfacción de los alumnos en función del tipo de monitor que les impartió docencia, consideramos que la técnica más adecuada era el “contraste de hipótesis”, ya que sólo cabrían dos posibles respuestas: o que hubiese diferencias o que no hubiese diferencias entre unos monitores y otros en cuanto al grado de satisfacción de los alumnos con el programa. Dentro de la técnica del contraste de hipótesis, nos basamos en la “prueba T para muestras independientes”. Por lo tanto, el enunciado del problema sería el siguiente: “*contrastar si existen diferencias significativas en los índices de satisfacción de los alumnos atendiendo al tipo de monitor*”.

La hipótesis nula (H_0) sería que no hay diferencias significativas, en cuanto al índice de satisfacción, entre los alumnos que han tenido monitores contratados y los alumnos que han tenido monitores-alumnos UVa.

H_0 : *satisfacción de alumnos con monitor contratado = satisfacción de alumnos con monitor-UVa*

En consecuencia, la hipótesis alternativa sería que sí hay diferencias o no hay una igualdad, en cuanto al índice de satisfacción, entre los alumnos que han tenido monitores contratados y los alumnos con monitores-UVa.

H_1 : *satisfacción de alumnos con monitor contratado \neq satisfacción de alumnos con monitor-UVa*

Los resultados de todas las operaciones estadísticas realizadas para dar respuesta a los objetivos uno y tres de la investigación aparecen en el cuarto capítulo.

3.4.2. Análisis de los datos cualitativos

Antes de comenzar con el análisis de los datos procedentes de las entrevistas y con el objetivo de facilitar dicho trabajo, decidimos establecer un sistema de categorías previo sobre las preguntas que constituían las entrevistas.

A continuación hablaremos, por un lado, del sistema de categorías previo utilizado en las preguntas de las entrevistas individuales a los coordinadores y, por otro lado, hablaremos del sistema de categorías previo utilizado en las preguntas de la entrevista grupal a los monitores y monitoras.

En lo que respecta a las **entrevistas individuales** con los coordinadores del programa, decidimos realizar un sistema de categorías previo, agrupando el conjunto de preguntas dinámicas en cinco bloques:

- a. Evaluación del programa.

- b. Mejora y progreso del programa.
- c. Monitores.
- d. Colegios participantes.
- e. Extensión del programa a nivel provincial.

Hemos de insistir en que este sistema de categorías era previo y no definitivo, ya que, en función de los datos y resultados obtenidos, el sistema de categorías podría variar en el momento de analizar dichos datos.

Cada uno de los cinco bloques de categorías previas contaba con una serie de preguntas, las cuales constituían la entrevista realizada a los dos coordinadores. El guión de esta entrevista puede encontrarse en el Anexo II. Seguidamente mostramos un ejemplo de las preguntas incluidas en cada una de las categorías previas (ver Figura 9).

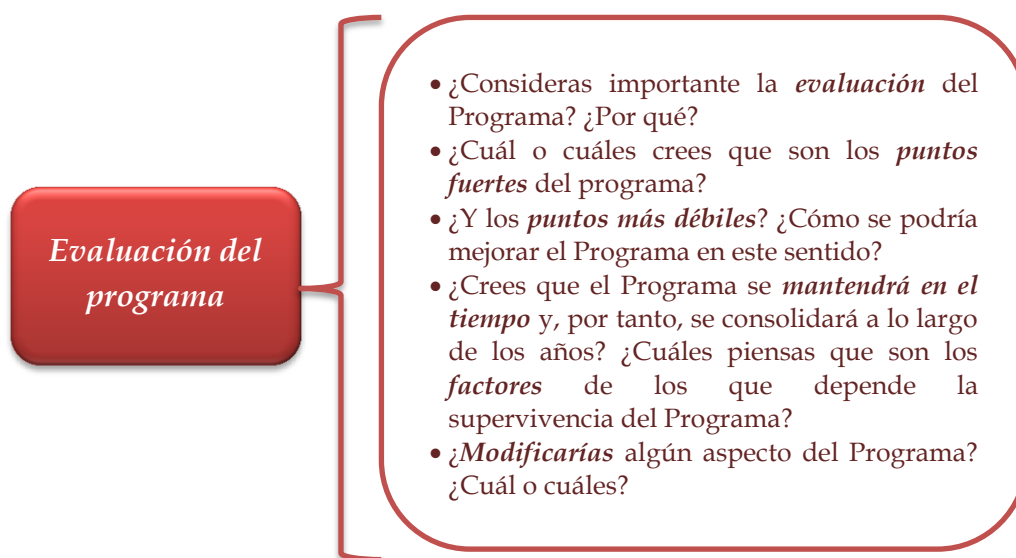


Figura 9. Ejemplo de las preguntas correspondientes a la categoría previa "evaluación del programa"

En lo relativo a la **entrevista grupal** realizada con los monitores, hemos de recordar que, al igual que en las entrevistas individuales, decidimos realizar un sistema de categorías previo, para facilitar el posterior análisis, agrupando el conjunto de las preguntas en ocho bloques:

1. Satisfacción con el programa.
2. Instalaciones y materiales.
3. Tramitación de la remuneración económica.
4. Metodología.
5. Relaciones de los monitores con profesores y padres.
6. Actividades extraescolares/horas de estudio.
7. Disminución de la asistencia a los encuentros.
8. Posible aplicación del programa a nivel provincial.

Cada uno de estos bloques o categorías previas permiten la exploración y participación libre por parte de los participantes. Aun así, conviene tener preparadas una serie de preguntas generadoras de debate que además ayuden a orientar las intervenciones de los informantes. El guión de la entrevista grupal puede verse en el Anexo III. Asimismo, un ejemplo del tipo de preguntas que incluía una de las categorías previas podemos verlo en la Figura 10.

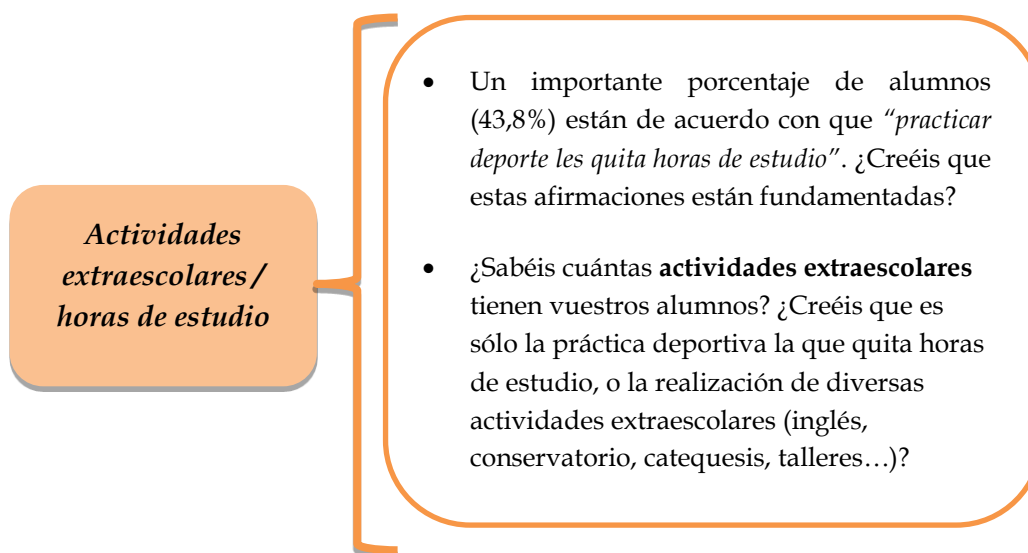


Figura 10. Ejemplo de las preguntas generadoras de debate incluidas en la categoría previa "actividades extraescolares/horas de estudio"

Una vez teníamos los guiones de las entrevistas individuales y grupales, pasamos al trabajo de campo, realizando las entrevistas y las correspondientes transcripciones. Posteriormente tuvo lugar el análisis de los datos cualitativos a través de un sistema de categorización común. Todo este proceso será explicado en el siguiente apartado.

3.4.2.1. Análisis de los datos de las entrevistas mediante un sistema de categorías común

Antes de comenzar a hablar de cómo hemos analizado los datos cualitativos, conviene recordar brevemente el proceso llevado a cabo en el trabajo de campo. En el caso de las entrevistas individuales con los coordinadores del PIDEMSG, establecimos un contacto directo con los mismos, cara a cara, para concertar una entrevista en la que poder hablar de diferentes aspectos del programa. La entrevista al primer coordinador fue realizada en el mes de noviembre en un despacho de la antigua Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. La entrevista al segundo coordinador tuvo lugar en el mes de febrero en una de las aulas del Campus María Zambrano. Ambas entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

En el caso de la entrevista grupal con los monitores y monitoras se contactó directamente con ellos aprovechando los diferentes encuentros de los viernes. En un principio la entrevista grupal iba a ser desarrollada con ocho monitores y monitoras.

Finalmente, y por impedimentos de diferente índole, la entrevista grupal tuvo lugar con cuatro monitores tal y como ya comentamos unas líneas más arriba. Esta entrevista grupal se llevó a cabo en el mes de mayo en una de las aulas del Campus María Zambrano. Esta entrevista, al igual que las individuales, fue grabada y transcrita para el posterior análisis.

Una vez teníamos todas las transcripciones, y a pesar de que las entrevistas individuales y la entrevista grupal tenían diferentes sistemas de categorías previos, decidimos establecer un árbol de categorías común que nos permitiese analizar las tres entrevistas en su conjunto (Woods, 1987; Walker, 1989; Rodríguez, Gil y García, 1996); concretamente establecimos cinco categorías. Asimismo, dentro de algunas categorías decidimos incluir otras subcategorías que nos permitieran ahondar en aspectos más concretos. Este sistema de categorías y subcategorías común aparece en la Tabla 5.

Tabla 5. Categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de las entrevistas

CATEGORÍA	Subcategoría
Evaluación del programa	Necesidad de evaluar el programa
	Puntos fuertes del programa
	Puntos débiles del programa y algunas posibles soluciones
Progreso o retroceso del programa y sus causas	Progresos o retrocesos del programa y sus causas
Monitores	Diferencias entre monitores contratados y monitores-alumnos Uva
	Influencia de la remuneración salaria sobre el grado de implicación de los monitores
Colegios participantes en el programa	Diferencias entre colegios públicos y concertados
	Implicación y relación con el profesorado
	Relación de los monitores con los padres
Posible extensión del programa a la provincia	Posibilidad de aplicar el PIDEMSG a nivel provincial
	Tratamiento exclusivo del modelo comprensivo o combinado con el modelo competitivo dentro del ámbito provincial

Asimismo, también decidimos establecer unos códigos que nos permitieran identificar a los diferentes participantes y al mismo tiempo conservar su anonimato. Estos códigos aparecen en la Tabla 6.

Tabla 6. Códigos de los diferentes participantes en las entrevistas

PARTICIPANTE	CÓDIGO
Coordinador	EntCoor1
Coordinador	EntCoor2
Monitora contratada	EntGMC1
Monitor contratado	EntGMC2
Monitor-alumno UVA con experiencia	EntGME
Monitor-alumno UVA sin experiencia	EntGMSE

Una vez conocido el proceso llevado a cabo para el análisis de las entrevistas, cuyos resultados aparecen en el correspondiente apartado del presente estudio, a

continuación hablaremos de los criterios de rigor científicos necesarios en toda investigación.

3.5. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Rodríguez, Gil y García (1999) afirman que cuando hablamos de “calidad” o “credibilidad” de la investigación aludimos al rigor metodológico con que ha sido diseñada y desarrollada y, consecuentemente, a la confianza que tenemos en la veracidad de los resultados obtenidos. Albert-Gómez (2009) también sostiene que cuando hablamos de legitimidad, calidad de un estudio, solemos referirnos a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc. pero quizá el término más adecuado sea el de validez. Según Rodríguez, Gil y García (1999) los rasgos que tradicionalmente se han asociado a la calidad de la investigación educativa, desde la perspectiva positivista, han sido los de fiabilidad y validez.

Guba (1989) establece diferencias terminológicas entre los criterios de calidad del paradigma positivista o científico y los criterios de calidad del paradigma naturalista. Este autor propone cuatro cuestiones de credibilidad: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Según Guba (1989), estas cuatro cuestiones se han relacionado tradicionalmente con el paradigma positivista. Sin embargo, y a pesar de esa relación histórica, estas cuestiones reciben nombres y significados diferentes en función del paradigma en el que se ubiquen (ver Tabla 7).

Tabla 7. Términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad

ASPECTO	TÉRMINO CIENTÍFICO/POSITIVISTA	TÉRMINO NATURALISTA
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: elaboración a partir de Guba (1989)

A continuación explicaremos cada uno de estos cuatro aspectos de credibilidad así como sus respectivos conceptos en los paradigmas positivista y naturalista.

- a. **Valor de verdad:** Es la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación. La subdivisión de la validez establecida por Campbell (1957, en Rodríguez, Gil y García, 1999:283) ha sido seguida por otros autores, entre ellos Guba (1989). Desde un enfoque positivista hablaríamos de *validez interna* como aquel aspecto que nos permita estar seguros de que lo que descubrimos es un producto auténtico y no está teñido por nuestra presencia o instrumentación (Woods, 1987). Desde el planteamiento naturalista hablaríamos de *credibilidad*, la cual pretende demostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente garantizando que el tema fue identificado y descrito con exactitud (Albert-Gómez, 2009). Lincoln y Guba (1985) consideran que, para convencer de la

credibilidad de una investigación, son imprescindibles la triangulación (uso de diferentes fuentes de datos para contrastar datos e interpretaciones) y la comprobación con los participantes (contrastar los datos e interpretaciones del estudio con los sujetos que constituyen la fuente de esos datos).

- b. **Aplicabilidad:** Hace referencia a las posibilidades de aplicar los resultados de una investigación a otros contextos o sujetos. Desde el enfoque positivista hablaríamos de *validez externa*, la cual nos permitirá la “generalizabilidad” de nuestros descubrimientos (Woods, 1987). Desde la perspectiva naturalista, Guba (1989) habla de *transferibilidad* entre contextos, dependiendo del grado de similitud entre los mismos, ante la imposibilidad de una generalización como consecuencia del carácter único e irrepetible de cada contexto.
- c. **Consistencia:** Alude a la posibilidad de que obtuviéramos los mismos resultados al replicar la investigación con los mismos o similares contextos y sujetos. Desde la óptica positivista hablaríamos de *fiabilidad* como aquella cualidad que han de tener los instrumentos utilizados para producir resultados estables y significativos. Sin embargo, Guba (1989:154) puntualiza que “la fiabilidad no es tan esencial por sí misma, como por ser una precondición para la validez”. Desde la perspectiva naturalista hablaríamos de *dependencia*, un concepto que abarca elementos de la estabilidad implicada por la fiabilidad y de la rastreabilidad que se requiere para explicar los cambios en la instrumentación (ib. 1989:154).
- d. **Neutralidad:** Está relacionada con la independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones o intereses del investigador. En el paradigma positivista la neutralidad es entendida como *objetividad* del investigador. Por su parte, los naturalistas trasladan el peso de la neutralidad del investigador a los datos, requiriendo evidencia no de la neutralidad del investigador, o sus métodos, sino de la *confirmabilidad* de los datos producidos (ib.1989:155).

Por su parte, Goetz y LeCompte (1988) establecen vínculos entre los paradigmas positivista y naturalista. Estas autoras adaptan al enfoque naturalista los conceptos de fiabilidad y validez propios de las tradiciones positivistas. “Pensamos que los etnógrafos deben considerar la falta de fiabilidad y validez un peligro grave para el valor de los resultados de su trabajo” (ib. 1988:213). La fiabilidad alude a la posibilidad de que un estudio pueda ser replicado, de modo que otro investigador que utiliza los mismos procedimientos llegue a obtener los mismos resultados. La validez alude al grado con que los constructos elaborados y las conclusiones de una investigación se corresponden con la realidad. A su vez, estas autoras, desde una perspectiva naturalista, concretamente desde la etnografía, nos hablan de: fiabilidad externa (responde al interrogante de si un investigador independiente llegaría a descubrir los mismos fenómenos al estudiar el mismo escenario), fiabilidad interna (el grado en que un segundo investigador llegaría a los mismos resultados partiendo de los mismos conceptos o constructos), validez interna (correspondencia entre el significado que el

investigador atribuye a las categorías conceptuales utilizadas en su estudio y el significado que atribuyen a esas mismas categorías los participantes) y validez externa (es la comparabilidad de los resultados con los de otros estudios y la traducibilidad en que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación empleadas resulten comprensibles para otros investigadores).

Por último, encontramos autores que han decidido establecer una serie de criterios generales que puedan ser válidos tanto en investigaciones cuantitativas (positivistas) como en investigaciones cualitativas (naturalistas). En este sentido, Rodríguez et al. (1999), basándose en el trabajo de Eisenhart y Howe (1992), presentan cinco estándares generales:

1. Ajuste entre las cuestiones de investigación, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis de datos.
2. Aplicación eficaz de la recogida y análisis de datos.
3. Coherencia con el conocimiento previo.
4. Toma en consideración de las restricciones derivadas de los valores.
5. Globalidad.

Una vez conocemos los principales criterios que debemos tener en cuenta para dotar de rigor científico a nuestra investigación, a continuación hablaremos de los aspectos ético-metodológicos de la misma.

3.6. ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

El investigador no es ajeno al mundo que lo rodea, más bien todo lo contrario, está interesado por la comprensión y conocimiento de ese mundo que pretende investigar. El investigador tampoco es neutral en las decisiones que adopta, pues en él se plasman valores y planteamientos éticos. Tal y como afirman Rodríguez, Gil y García (1999:278) *“el componente ético supondría una garantía de la integridad moral de los investigadores”*. Apoyándonos y modificando un refrán popular, podríamos decir: *“dime como investigas y te diré que tipo de persona eres”*. Con esta frase pretendemos hacer ver que la persona y el investigador no son dos elementos separados e inconexos, sino que ambos forman parte integral de una misma unidad. Así, el tipo de investigación que una persona haga estará en estrecha relación con su personalidad, al igual que ocurría con los marcos de racionalidad.

A la hora de llevar a cabo nuestra investigación, consideramos fundamental e imprescindible tener en cuenta los siguientes criterios ético-metodológicos:

1. **Consentimiento** de los sujetos que participan en la investigación. Según Erickson (1989), los individuos estudiados deben estar bien informados acerca de los propósitos y las actividades de la investigación, así como de

las exigencias que para ellos pueda suponer o los riesgos que se deriven de su participación.

2. **Anonimato** de los participantes. El investigador debe respetar la vida privada de los informantes y comprometerse a salvaguardar su identidad.
3. **Confidencialidad** de los datos de la investigación y de los participantes. Erickson (1989) afirma que la norma ética básica consiste en proteger los intereses particulares de los participantes especialmente vulnerables.
4. **Honestidad** del investigador. Asumiendo responsabilidades y reconociendo tanto los errores como los aciertos cuando hayan tenido lugar.
5. **Sinceridad** del investigador. Evitando la ocultación de determinado tipo de información, decir la verdad, ser transparente, directo y claro.
6. Búsqueda del **rigor científico**. Realizando una investigación en consonancia con los normas establecidas por la Comunidad Científica Internacional. Seguir los pasos del método científico sobre el que se apoya la investigación. Realizar las pertinentes revisiones bibliográficas citando de forma adecuada.

Por último, hablaremos de la secuencia metodológica llevada a cabo a lo largo de la investigación.

3.7. CRONOLOGÍA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN LLEVADO A CABO

Los diferentes pasos que han ido configurando el camino de nuestra investigación quedan reflejados en la Figura 11.

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

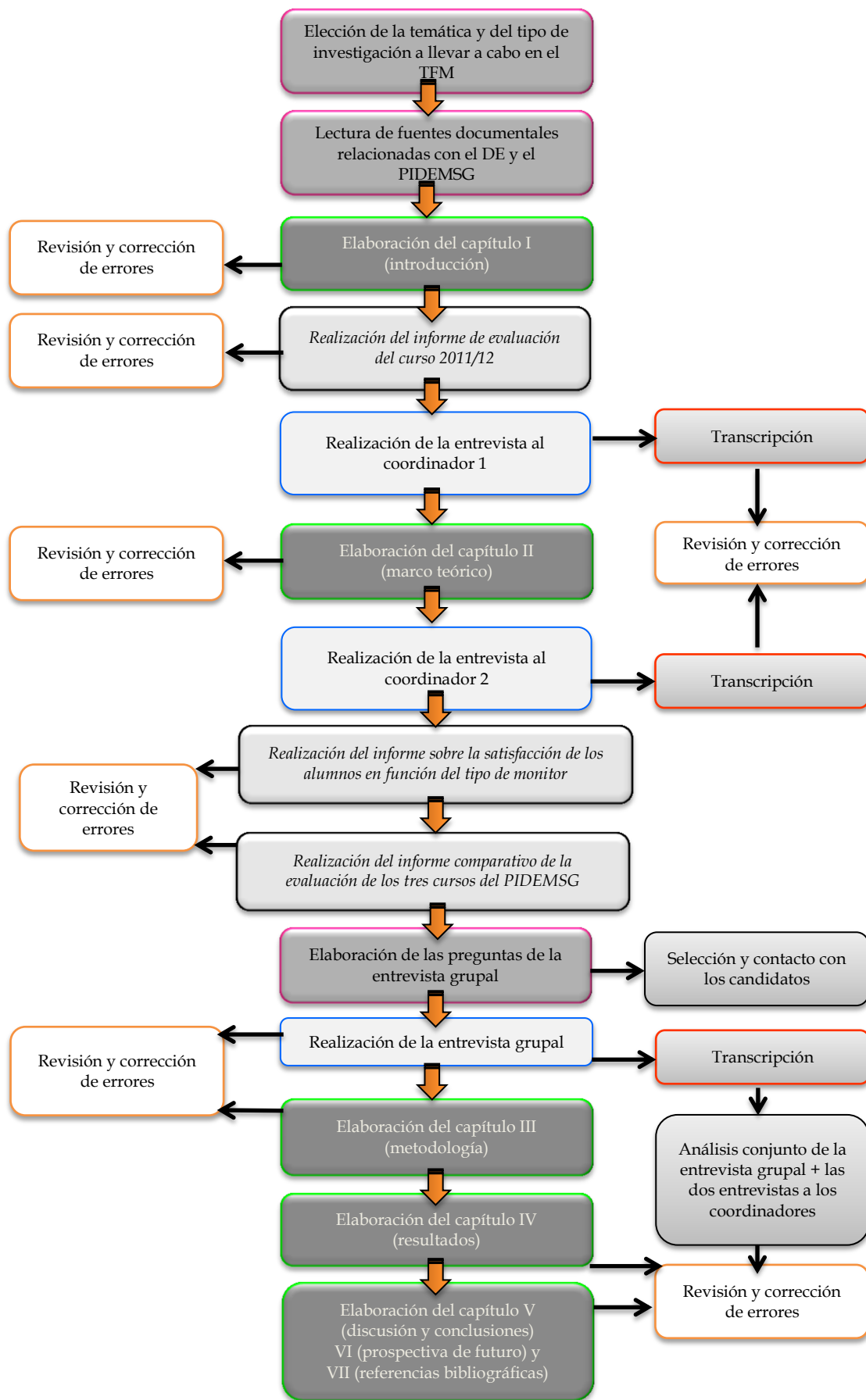


Figura 11. Resumen de la cronología llevada a cabo en la investigación

Como podemos observar en la Figura 11, toda investigación ha de comenzar por la elección del tema, un tema que atraiga e interese al investigador. A continuación seguirá la decisión relativa a la línea de investigación que se pretende seguir, es decir, qué se quiere investigar y cómo se quiere hacer. Asimismo, es necesaria una abundante lectura de diferentes fuentes documentales que permitan por un lado, aumentar el conocimiento sobre el tema a investigar y por otro, centrar y concretar el objeto de estudio. Una vez tenemos una idea de lo que pretendemos investigar y de cómo queremos llevarlo a cabo, comenzamos con la elaboración del capítulo uno, redactando el objeto de estudio, los objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación y la justificación del mismo. Este capítulo es revisado y corregido. En este momento también tiene lugar la realización de la evaluación del curso 2011/2012 a través del análisis estadístico de los cuestionarios realizados por los diferentes agentes. Este informe es revisado y corregido con posterioridad. A continuación se comienza con la parte más cualitativa de la investigación, realizando la entrevista a uno de los coordinadores del proyecto. Esta entrevista gira en torno a aspectos generales del programa y situaciones concretas observadas durante los encuentros. Posteriormente, la entrevista es transcrita y revisada (ver Anexo IV). Al mismo tiempo, se comienza con la elaboración del capítulo dos, donde se aborda todo el marco teórico y el estado de la cuestión. Seguidamente, se realiza la segunda entrevista con el segundo coordinador, una entrevista que cuenta con cuestiones similares a la primera, ambas con un formato semiestructurado. Después sigue su transcripción (ver Anexo V) y la corrección de errores. Tras la realización de la segunda entrevista tiene lugar la elaboración de dos informes directamente relacionados con los objetivos de la investigación: un informe sobre la satisfacción de los alumnos en función del tipo de monitor y otro informe comparativo sobre la evaluación de los tres cursos de funcionamiento del PIDEMSG. Ambos informes son revisados y corregidos. Una vez tenemos información suficiente proveniente del informe de evaluación, del informe sobre monitores, del informe sobre la evaluación comparativa de los tres cursos y de las entrevistas a los coordinadores, elaboramos y ponemos en práctica la entrevista grupal con diferentes monitores y monitoras del proyecto. Después dicha entrevista es transcrita y corregida (ver Anexo VI). Una vez reunidas las transcripciones de las dos entrevistas a los coordinadores y de la entrevista grupal a los monitores, realizamos el análisis de los datos de las entrevistas a través de un sistema de categorías común. Este análisis de las entrevistas es revisado y corregido. Después de la elaboración de la entrevista grupal, tiene lugar la realización del capítulo tres, donde se aborda todo lo relacionado con la metodología llevada a cabo en la investigación. A continuación sigue la elaboración del capítulo cuatro, donde se ordena y da forma a todos los resultados obtenidos mediante el análisis de cuestionarios, el desarrollo de las diferentes entrevistas y la elaboración de diversos informes. Seguidamente continuamos con la redacción del capítulo cinco, ahondando en las discusiones y conclusiones más significativas que guardan relación con los objetivos de la investigación. Por último, terminamos con la elaboración del capítulo seis y siete, donde abordamos las futuras líneas de investigación que puedan surgir a partir de este estudio y las referencias bibliográficas consultadas para la elaboración del mismo respectivamente.

CAPITULO 4: RESULTADOS

Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo. (Albert Einstein)

Una vez conocida la metodología de las diferentes actuaciones realizadas en la presente investigación, a continuación presentamos los resultados obtenidos. Para ello, organizaremos la información en cuatro apartados: (1) resultados de los cuestionarios de evaluación del curso 2011/12; (2) análisis de las entrevistas realizadas a los coordinadores y monitores implicados en el PIDEMSG; (3) informe sobre el grado de satisfacción de los alumnos en función del tipo de monitor y (4) estudio comparativo de los tres años de funcionamiento del PIDEMSG.

4.1. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DEL CURSO 2011/12

A continuación se presenta un informe sobre los resultados de los cuestionarios realizados por los escolares (330), por los padres de éstos (139), por los profesores de Educación Física de los centros participantes (6) y por los monitores (50) implicados en el PIDEMSG que han impartido clase en 17 centros de Educación Primaria (ver Tabla 8).

Tabla 8. Número de participantes por grupos de población en la realización de los cuestionarios de valoración del PIDEMSG

GRUPOS	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores	Centros
MUESTRA	330	139	6	50	17

El objetivo de los cuestionarios ha sido el de evaluar el proyecto en su tercer curso de funcionamiento (2011-2012). Para ello, se ha utilizado una escala tipo Likert diseñada "ad hoc", de cinco niveles (de 0 a 4) y con una serie de significados en cada valor (ver Tabla 9).

Tabla 9. Valores y significados de la escala Likert utilizada

VALOR	SIGNIFICADO
0	Nada de acuerdo
1	Poco de acuerdo
2	De acuerdo
3	Bastante de acuerdo
4	Muy de acuerdo

Las tablas que se adjuntan reflejan las medias de los resultados de cada ítem contestado por cada uno de los grupos. Las celdas que contienen “NP” (no procede) significa que ese ítem no se incluía en el cuestionario para ese grupo, por lo que no hay datos disponibles.

4.1.1. Satisfacción con diferentes aspectos del programa y valoración parcial y global

Después del tercer curso de funcionamiento del PIDEMSG, nos interesaba conocer si los diferentes agentes implicados se sentían satisfechos con la organización y el desarrollo del mismo. Los datos de estos ítems los recoge la Tabla 10. Tras hallar las medias de los resultados de los cuatro grupos, vemos que el nivel de satisfacción es bastante alto. La media de los resultados de los alumnos, padres y profesores se sitúan por encima de los 3 puntos (3,47; 3,20 y 3,17 respectivamente). Por su parte, la media de los monitores es la más baja (2,58), aunque se sitúa cerca del “bastante de acuerdo”.

Cuando se les ha preguntado su opinión acerca de la satisfacción de los compañeros (en el caso de los escolares) o de los alumnos (en el caso de los padres, profesores y monitores) vemos como alumnos (3,31), padres (3,16) y profesores (3,33) tienen unos índices de satisfacción elevados y están “bastante de acuerdo” con tal afirmación. En cambio, sólo los monitores (2,19) manifiestan estar “de acuerdo” en relación a la satisfacción de sus alumnos con el programa. Este es el agente más crítico, por lo que, junto a los coordinadores, podríamos considerarlos como agentes fundamentales para obtener futuras mejoras a través de técnicas como las entrevistas o los grupos focales (*focus group*).

Sobre la *satisfacción con la coordinación*, que es llevada a cabo por dos personas que trabajan junto a los investigadores del proyecto y aseguran el funcionamiento del mismo, han opinado tanto padres (3,12) como monitores (2,94), de lo que se desprende que ambos agentes están bastante satisfechos con el trabajo de los dos coordinadores.

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

Tabla 10. Medias de la satisfacción y valoración del programa (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso	3,47	3,20	3,17	2,58
Satisfacción de los alumnos desde punto de vista de otro estamento	3,31	3,16	3,33	2,19
La actividad estaba bien dirigida por los coordinadores / El trabajo realizado por los coordinadores del proyecto me ha parecido satisfactorio	NP	3,12	NP	2,94

Los escolares opinan que les ha gustado bastante el programa este año, según muestra la media de los resultados (3,48) que aparece en la Tabla 11. En cambio, no podemos definir lo que les ha parecido lo mejor del programa, ya que todos los aspectos planteados han sido valorados entre bastante o muy de acuerdo, como muestran las medias (*diversión*: 3,66; *hacer diferentes deportes*: 3,43; *jugar con los compañeros del colegio*: 3,45; y *aprender cosas nuevas*: 3,44). Eso sí, parece que la *diversión* está por encima del resto de factores, es decir, los alumnos valoran el pasar un buen rato con los chicos y chicas de su colegio y de otros colegios, liberando las tensiones acumuladas a lo largo del día (función catártica) y disfrutando del movimiento y del juego por el placer intrínseco que entraña (función hedonista).

Tabla 11. Medias de valoración del programa desde el punto de vista de los escolares (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS				
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores	
Este año el programa de deporte escolar me ha gustado	3,48	NP	NP	NP	
Lo mejor del programa	Divertirse y pasarlo bien	3,66	NP	NP	NP
	Hacer diferentes deportes	3,43	NP	NP	NP
	Hacer deporte con los compañeros del cole	3,45	NP	NP	NP
	Aprender cosas nuevas	3,44	NP	NP	NP

4.1.2. Valoración global del programa de Deporte Escolar

Dentro del cuestionario aplicado, se les ha pedido a todos los grupos que valoraran, de manera global, el programa de DE utilizando una escala de 1 a 10 puntos (ver Tabla 12).

Tabla 12. Medias de valoración global del programa por los cuatro grupos (escala 1-10)

	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Valoración global del programa (1-10)	8,91	8,34	8,83	7,72

Las medias de los alumnos (8,91), padres (8,34), profesores (8,83) y monitores (7,72) nos indican que todos los grupos están satisfechos con el programa. Estos resultados nos muestran que existe una gran aceptación y satisfacción con este tercer año de aplicación del programa. Destacan los altos índices de alumnos y profesores de E.F., sobre todo el de los profesores, ya que éstos suelen ser más exigentes con todas aquellas actividades extraescolares, lo que nos hace pensar que existe una conexión entre la concepción de DE de los profesores y el PIDEMSG. Ahora bien, pese a haber entregado los cuestionarios a todos los profesores de E.F. participantes, lo cierto es que únicamente 6 profesores han realizado dicho cuestionario, por lo que sería necesario conocer las opiniones de un mayor número de profesores al respecto, ya que el programa ha contado con la participación de 17 centros de Educación Primaria. Por último, destaca la menor puntuación con la que los monitores valoran el programa, al igual que ocurría con su índice de satisfacción en la tabla 3. Ésta es una de las opiniones más importantes, ya que los monitores, junto a los alumnos, son los únicos que vivencian el programa al 100% y en primera persona (entrenamientos y encuentros), y, puesto que los alumnos puede que aún no tengan una visión demasiado crítica en relación a programas de DE, es posible que los monitores sí encuentren algunos aspectos de mejora del programa para el futuro. Por tanto, parece más que necesario hablar con los propios monitores. Para ello, podremos ayudarnos de técnicas cualitativas, como por ejemplo los *focus group*, que nos permitan conocer las razones por las cuales los monitores otorgan una menor valoración al programa.

4.1.3. Los entrenamientos y los encuentros de los viernes

El PIDEMSG incluye la realización de una serie de entrenamientos: 1 día por semana en la categoría de Actividad Física Jugada (AFJ) para alumnos del segundo ciclo de la etapa infantil y 2 días por semana en pre-benjamines (7-8 años), benjamines (9-10 años) y alevines (11-12 años). Estos entrenamientos tienen lugar en las instalaciones del propio centro escolar, donde los escolares, dirigidos por sus monitores, desarrollan actividades relacionadas con el bloque de contenidos que esté programado. Asimismo, el programa también establece la realización de una serie de encuentros (1 viernes al mes para AFJ y pre-benjamines y 2 viernes al mes para benjamines y alevines) entre los alumnos de diferentes colegios de Segovia. Dicho esto, a continuación detallaremos los resultados obtenidos en este aspecto.

4.1.3.1. Ambiente en los entrenamientos y en los encuentros

Hemos querido conocer la opinión de los padres en relación a si consideraban que había un buen ambiente de grupo, tanto en los entrenamientos como en los

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

encuentros, según los comentarios de sus hijos. La media de los resultados (3,23) nos indica que sus hijos les transmiten que hay bastante buen ambiente. También los padres han opinado que los monitores han creado bastante buen ambiente durante las sesiones, como nos indica la media 3,26 puntos (ver Tabla 13). Por lo tanto, parece que los padres tienen unos niveles de satisfacción bastante altos en relación al trabajo desarrollado por los monitores.

Tabla 13. Opinión de los padres sobre el ambiente en las sesiones del programa (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Según su hijo, en los entrenamientos y encuentros hay un buen ambiente de grupo	NP	3,23	NP	NP
El monitor ha creado buen ambiente de grupo durante los entrenamientos y en los encuentros	NP	3,26	NP	NP

4.1.3.2. Los entrenamientos entre semana: propuestas de cambios realizadas por los escolares

Durante la semana los alumnos realizan entrenamientos en las instalaciones de los diferentes centros escolares, donde trabajan los contenidos con los que cuenta el programa. Aprenden y practican diferentes tipos de deportes a través de una metodología comprensiva, en la que la modificación de las reglas para facilitar la comprensión táctica por parte del alumno es una constante. Las reglas estandarizadas de los deportes federados se adaptan en función de la edad y características de los alumnos, del espacio y material disponible y de la finalidad de la actividad, que no es otra que la de fomentar la máxima participación de todos los alumnos a través de los juegos deportivos modificados, desarrollando el gusto por el deporte y favoreciendo una educación integral y en valores.

Hemos consultado a los escolares la posibilidad de modificar algunos aspectos a la hora de trabajar los diferentes deportes para, de este modo, adaptarlo en futuras campañas del programa (ver Tabla 14). Los alumnos están poco de acuerdo sobre la posibilidad de *practicar menos deportes*, tal y como nos muestra la media (0,71). Esto nos hace pensar que un planteamiento polideportivo, en el que se trabajan diferentes tipos de deportes, se adapta a las demandas de los alumnos. En cambio, no existe tanta unanimidad a la hora de decidir si *practicar un solo deporte más tiempo*. Este ítem obtiene una media de 1,95; donde el 46,6% de los escolares se muestran nada de acuerdo o poco de acuerdo con trabajar un solo deporte más tiempo y el 41,7% de los escolares se muestra bastante de acuerdo o muy de acuerdo. Por lo tanto, hay una parte de alumnos que no quieren que se trabajen menos deportes ni que se dedique más tiempo de práctica a un solo deporte. Y en cambio hay otro grupo de niños que no quieren que se disminuya el número de deportes, pero sí quieren que se dedique más tiempo a un solo deporte (quizás algún deporte mayoritario como el fútbol), lo que conllevaría o bien una disminución en la diversidad de deportes trabajados (algo que no quieren

(0,71)) o bien una menor dedicación a otros deportes. Debido al carácter polideportivo del PIDEMSG, parece que lo más adecuado sería trabajar un gran abanico de deportes, dedicando un tiempo suficiente de aprendizaje y práctica a cada uno de ellos.

Tabla 14. Posibilidades de cambios en los entrenamientos desde el punto de vista de los escolares (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Practicar menos deportes	0,71	NP	NP	NP
Practicar un solo deporte pero más tiempo	1,95	NP	NP	NP
Repetir más veces algunos ejercicios	2,67	NP	NP	NP
Tomar más decisiones acerca de las reglas de juego	2,42	NP	NP	NP

En cuanto a la posibilidad de *repetir más veces algunos ejercicios* y *tomar más decisiones acerca de las reglas de juego*, los alumnos muestran opiniones por encima de los 2 puntos (2,67 y 2,42 respectivamente). El 43,7% de los alumnos se muestra “muy de acuerdo” a la hora de repetir más veces algunos ejercicios y el 37% está “muy de acuerdo” (33,5% está bastante de acuerdo y de acuerdo) sobre la posibilidad de tomar más decisiones en las reglas de los juegos. Por lo tanto, parece que un amplio grupo de alumnos desean implicarse más en el programa, no solo repitiendo algunos ejercicios, sino también colaborando a la hora de modificar las actividades. En consecuencia, sería interesante que los monitores conociesen qué actividades funcionan con sus alumnos para poderlas practicar un mayor número de veces (tanto en los entrenamientos como en los encuentros) y saber involucrarles de un modo más directo a la hora de establecer las reglas y posibles variantes de los mismos.

4.1.3.3. Los encuentros de los viernes: aspectos metodológicos característicos y propuestas de cambio indicadas por los padres

El programa dedica los viernes a hacer encuentros entre colegios. El formato de estos encuentros ha sido el de jugar todos contra todos, en bastantes ocasiones con equipos integrados por alumnos procedentes de diferentes centros, con una filosofía de máxima participación, menos competitiva, con modificación de las reglas, espacios y materiales y con una finalidad de aplicar lo aprendido durante los entrenamientos de la semana. Se ha preguntado a los diferentes agentes implicados sobre algunos de estos aspectos metodológicos, así como de otros aspectos relativos a la organización, implicación y participación (dependiendo del tipo de cuestionario). Las medias de los resultados nos dan una idea aproximada de la opinión que los diferentes agentes implicados tienen acerca de estos encuentros y sus características.

El ítem *no ha habido clasificaciones/ sin fijarse en los aspectos más competitivos* ha sido incluido en los cuestionarios de los cuatro grupos. Los resultados nos indican

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

cómo aquellos agentes que menos participan en el programa (profesores de E.F. y padres) obtienen unas medias más altas que aquellos otros que participan en el programa de forma directa (alumnos y monitores). Padres (3,31) y profesores (3) se muestran bastante de acuerdo con el hecho de no hacer clasificaciones ni dar importancia a la competición. El 82,4% de los padres manifiestan estar “bastante de acuerdo” (31,5%) y “muy de acuerdo” (50,9%) con el hecho de no hacer clasificaciones ni dar poca importancia a la competición, quizás debido a la negativa experiencia del DE competitivo y federado que vivieron durante su infancia. Recordamos nuevamente que en la encuesta de los profesores sólo hubo 6 participantes, por lo que sería necesario hacerse con una mayor muestra para obtener resultados más representativos de la realidad. En alumnos y monitores, las medias se sitúan ligeramente por debajo de los 3 puntos (2,81 y 2,87 respectivamente). El 50% de los alumnos se muestra “muy de acuerdo” con la no clasificación/competición, un 31,4% están “bastante de acuerdo” o “de acuerdo”, pero un 18,6% se muestra “nada de acuerdo” (10,8%) o “poco de acuerdo” (7,8%). Este hecho nos manifiesta que el mensaje de no competición/clasificación ha llegado a una gran parte de alumnos (81,4%), pero aún queda un sector de los escolares a los que les sigue motivando el tradicional formato de competición y clasificación, quizás debido a la influencia del deporte federado elitista y/o al sistema competitivo y meritocrático en el que nos encontramos. En cuanto a los monitores, el 73,3% se muestra “muy de acuerdo” o “bastante de acuerdo”, un 20% “de acuerdo” (93,3% de valoración positiva), y un 6,7% “poco de cuerdo”. Es posible que los monitores que están poco de acuerdo con el uso de la no clasificación/competición aún vean estos aspectos derivados del deporte federado como un aliciente motivacional que despierta interés en sus alumnos. Quizás también pueda ser debido a una falta de comprensión del programa y su metodología, que es radicalmente opuesta a las formas de DE tradicionales que muchos de los monitores han vivido en primera persona y de forma exclusiva hasta su entrada en la universidad (ver Tabla 15).

Tabla 15. Opiniones en relación a los encuentros de los viernes (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
No ha habido clasificaciones/ sin fijarse en los aspectos más competitivos	2,81	3,31	3	2,87
Ponen en práctica lo aprendido/trabajado durante la semana	3,32	NP	3	3,11
Participan todos los jugadores por igual / filosofía abierta a la participación	3,31	NP	3	3,36
Juegan todos los colegios contra todos	3,26	NP	3	NP
Las reglas son flexibles, adaptándose a nuestras características y edad	3,05	NP	NP	NP

En el ítem referido a *ponen en práctica lo aprendido/trabajado durante la semana*, han opinado alumnos (3,32), monitores (3,11) y profesores de E.F. (3), los cuales han obtenido unas medias por encima de los 3 puntos. El 80,5% de los alumnos declara estar “bastante de acuerdo” o “muy de acuerdo”. El 80% de los profesores está

“bastante de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Y en los monitores, el 77,3% afirma estar “bastante de acuerdo” o “muy de acuerdo”, aunque destaca un 6,8% de monitores que está “poco de acuerdo” con aplicar en los encuentros lo trabajado en los entrenamientos. Este porcentaje de monitores que está poco de acuerdo (6,8%) coincide prácticamente con el porcentaje de monitores que se manifestaba como poco de acuerdo en el ítem anterior (6,7%), lo que podría significar que hay un reducido sector de monitores (3 ó 4 de los 50 totales) que no está de acuerdo con el planteamiento del programa.

A la hora de valorar el ítem *participan todos los jugadores por igual / filosofía abierta a la participación*, han opinado alumnos, monitores y profesores de E.F. obteniendo todos ellos medias iguales o superiores a 3. Por lo que parece que tanto profesores (3) como alumnos (3,31) y monitores (3,36) consideran necesaria una participación de todos los jugadores por igual, sin discriminaciones en función de diferentes criterios: nivel de habilidad, sexo, cultura, etnia, etc. Ahora bien, sería necesario contrastar estas opiniones de los alumnos con observaciones de los encuentros para comprobar si sus actitudes (lo que dicen) y sus conductas (lo que hacen) coinciden o simplemente los alumnos se limitan a decir aquello que es “políticamente” correcto, aunque luego no practiquen con el ejemplo.

Con respecto al ítem *juegan todos los colegios contra todos*, tanto alumnos (3,26) como profesores (3) están bastante de acuerdo. En el grupo de alumnos destaca que un 78% está bastante o muy de acuerdo, pero un 13,2% de alumnos se manifiestan nada (5,9) o poco de acuerdo (7,3), lo que supone que 43 de los 330 alumnos no están a favor de jugar todos contra todos. Quizá éstos prefieran jugar partidos más largos aunque no se enfrenten a todos los equipos, tal y como ocurría en el DE tradicional o en el deporte federado. Aun así, 257 alumnos están a favor de participar todos contra todos, lo que nos hace pensar que esta forma de DE está calando en la mayoría de los alumnos.

Por último, en lo referente al ítem *las reglas son flexibles, adaptándose a nuestras características y edad*, únicamente han opinado los alumnos, obteniendo una media de 3,05 (ver Tabla 15). Según este dato, éstos se muestran bastante de acuerdo con el hecho de modificar y flexibilizar las reglas para así adaptarse a las características de los jugadores. El 88,9% de los alumnos tiene una valoración positiva acerca de la adaptación de las reglas (50% muy de acuerdo; 23,2% bastante de acuerdo y el 15,7% de acuerdo), frente a un 11,1% que se manifiesta en contra (7,1% nada de acuerdo y 4% poco de acuerdo).

Por otro lado, se preguntó a los padres acerca de si les hubiera gustado que los encuentros estuvieran organizados de tal manera que existieran clasificaciones por partidos ganados y perdidos, los cuales se manifestaron poco de acuerdo, tal y como muestra la media (1,11). De los 139 padres encuestados, el 69,6% (96 padres) estaba nada o poco de acuerdo con la inclusión de clasificaciones en los encuentros. Frente a un 22,3% que se manifestaba de acuerdo (11,5%), bastante de acuerdo (5%) y muy de acuerdo (5,8%) con el hecho de realizar clasificaciones. Esto nos hace ver que aún queda un amplio sector de padres que, influenciados por el sistema competitivo de DE tradicional o no, aún siguen pensando que una clasificación en la que aparezcan los mejores equipos, y por tanto también los peores, es un elemento motivador para los

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

alumnos. Quizás, cabría preguntarse si ese sistema motivaría a aquellos equipos que se hallan en los últimos puestos de dicha clasificación (ver Tabla 16).

Tabla 16. Propuestas de cambio para los encuentros desde el punto de vista de los padres y monitores (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Me hubiera gustado que los encuentros estuvieran organizados de tal manera que existieran clasificaciones por partidos ganados y perdidos	NP	1,11	NP	NP
Es mejor que los encuentros sean los viernes por la tarde, que los sábados por la mañana	NP	NP	NP	3,53

Asimismo, se preguntó a los monitores si *es mejor que los encuentros sean los viernes por la tarde, que los sábados por la mañana*. La media de los resultados muestra que los monitores están entre bastante y muy de acuerdo con que sean los viernes por la tarde (3,53), en lugar de los sábados por la mañana (ver Tabla 16). De los 50 monitores encuestados, el 97,7% se manifestó a favor de celebrarse los viernes por la tarde (76,7% muy de acuerdo; 4,7% bastante de acuerdo y un 16,3% de acuerdo) frente a un 2,3% que estaba a favor de la realización de los encuentros los sábados por la mañana. Lo cierto es que la inmensa mayoría de las competiciones federadas en categoría pre-benjamín, benjamín y alevín se realizan los fines de semana, sobre todo los sábados por la mañana, de manera que si los encuentros se hiciesen los sábados, es muy probable que asistiesen un menor número de participantes, pues se encontraría ante el dilema de decidir si ir al encuentro del DE (cuya asistencia no es obligatoria y donde, en caso de no asistir, el encuentro se realiza de igual manera) o ir al partido de su equipo (donde se requiere de un mínimo de jugadores presenciales para poder jugar el partido si no quieren que se lo den como perdido). Ante esta situación dilemática, pensamos que la gran mayoría de los alumnos se decantaría por asistir a las competiciones deportivas de otros deportes, por el simple hecho de no perjudicar a su propio equipo como consecuencia de su ausencia. Asimismo, muchas familias organizan sus propias actividades, como montar en bici, senderismo por la montaña, viajes o comidas familiares para los fines de semana, lo que reduciría aún más el número de asistentes a los encuentros.

4.1.3.4. Los encuentros de los viernes: satisfacción de los escolares

Hemos preguntado a padres, profesores y monitores sobre su parecer acerca de la satisfacción de los escolares con los encuentros de los viernes. Tanto padres (3,13) como profesores (2,80) son los más optimistas y están bastante de acuerdo con que los escolares se han sentido satisfechos en los encuentros de los viernes. Los monitores (2,56), aun no siendo tan optimistas, también se muestran bastante de acuerdo cuando se les pregunta si sus alumnos están satisfechos con los encuentros. Por su parte, los alumnos obtienen una media de 2,74 puntos, es decir, están bastante satisfechos con los

encuentros, aunque parece que estos encuentros no han sido para ellos lo mejor del programa, tal y como observamos en la Tabla 11, donde se ve claramente cómo la diversión, el practicar diferentes deportes, jugar con los compañeros del colegio y aprender cosas nuevas son más importantes que el encuentro sí (ver Tabla 17 y Figura 12).

Tabla 17. Satisfacción de los escolares con los encuentros según todos los grupos (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Lo mejor del deporte escolar han sido los encuentros de los viernes	2,74	NP	NP	NP
Los niños de mi colegio están contentos con los encuentros de los viernes	NP	3,13	2,80	2,56

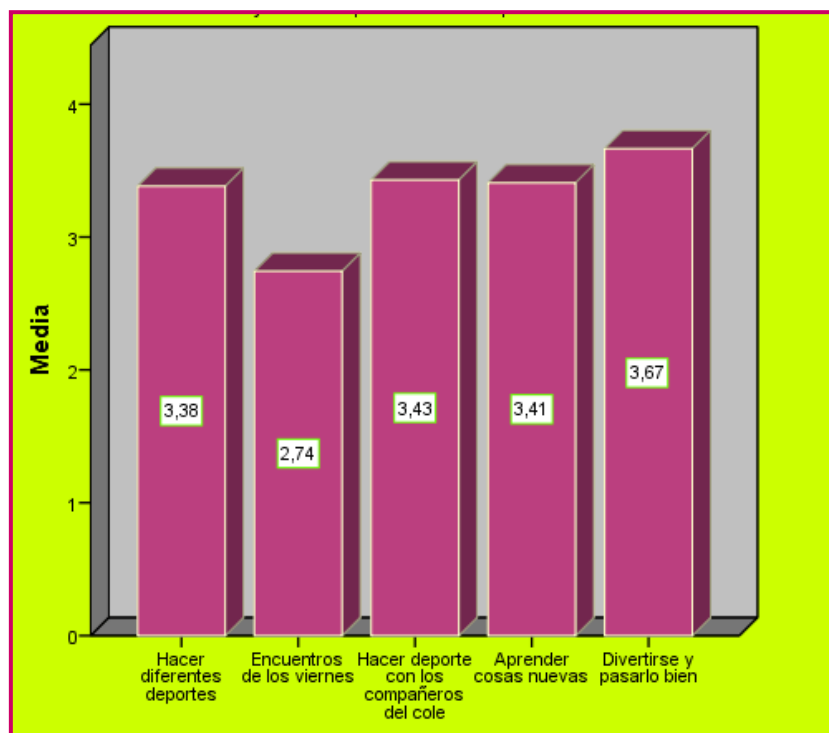


Figura 12. Lo mejor del Deporte Escolar para los alumnos

4.1.3.5. Los encuentros de los viernes: aspectos organizativos y de participación

Hemos preguntado a los monitores acerca de diferentes aspectos relacionados con los encuentros de los viernes, como la *adecuada organización*, la *adecuada implicación de los monitores* y la participación con interés de los escolares. En opinión de los monitores, los encuentros han tenido una organización bastante adecuada, como indica la media de los resultados (2,71). Su implicación en los encuentros ha sido adecuada (2,42) y la participación de los escolares ha sido bastante adecuada (2,87). Parece que los monitores son bastante críticos consigo mismos, pues el 14% está poco de acuerdo

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

con que su trabajo haya sido adecuado, es decir, que podrían haberse implicado más durante los encuentros. En cambio, el 76% de los monitores tiene valoraciones positivas sobre su trabajo realizado en los encuentros (32% de acuerdo, 36% bastante de acuerdo y un 8% muy de acuerdo).

A los padres se les ha pedido que opinen sobre el ajuste de los encuentros a los horarios establecidos y la distribución de los espacios en los encuentros. Consideran que los encuentros se han ajustado bastante bien al horario establecido (2,92) y también están bastante de acuerdo con que la distribución de los espacios ha facilitado un mayor aprovechamiento de la instalación durante los encuentros (2,89) (ver Tabla 18).

Tabla 18. Sobre los aspectos organizativos de los encuentros (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
La organización era adecuada	NP	NP	NP	2,71
La implicación de los monitores era adecuada	NP	NP	NP	2,42
Los escolares participaban con interés, sin fijarse en los aspectos más competitivos de la actividad	NP	NP	NP	2,87
Se han ajustado al horario establecido, según los turnos	NP	2,92	NP	NP
La distribución de los espacios en la instalación durante los encuentros facilita un mayor aprovechamiento	NP	2,89	NP	NP

4.1.4. Las instalaciones para las sesiones de entrenamientos y encuentros

A lo largo de la semana, los escolares entrenan en las instalaciones del centro educativo o en algún pabellón cercano. Por el contrario, los viernes realizan los encuentros en los pabellones polideportivos María Martín y Emperador Teodosio con diferente periodicidad según la categoría (un encuentro al mes en AFJ y pre-benjamín y dos encuentros al mes en benjamín y alevín). Hemos preguntado a los diferentes agentes implicados para que nos muestren su satisfacción con las diferentes instalaciones empleadas, obteniendo los siguientes resultados.

En relación al ítem *las instalaciones de los entrenamientos han sido adecuadas para el desarrollo de la actividad*, observamos cómo todos los agentes están por encima de 2 y ligeramente por debajo de 3, es decir, están satisfechos y bastante satisfechos con las instalaciones de los entrenamientos (ver Tabla 19). En este sentido, cabe destacar que la satisfacción de los alumnos (2,98) es mayor que la de padres (2,84), profesores (2,67) y monitores (2,42). Por lo que parece que el nivel de exigencia de profesores y monitores es mayor que el de alumnos y padres. En el caso de los monitores, hemos de decir que un 22% está nada (4%) o poco satisfecho (18%) con las instalaciones de los entrenamientos. Lo que podría suponer la existencia de algunos centros cuyas

instalaciones no fuesen las más idóneas para la realización de las actividades propuestas. Frente a éstos, encontramos que el 78% de los monitores tiene valoraciones positivas para las instalaciones de los entrenamientos (30% está satisfecho, 28% bastante satisfecho y 20% muy satisfecho), lo que supone que la gran mayoría de los centros cuentan con unas instalaciones óptimas.

Tabla 19. Satisfacción de todos los grupos con las instalaciones durante las sesiones (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Las instalaciones de los entrenamientos han sido adecuadas para el desarrollo de la actividad	2,98	2,84	2,67	2,42
Las instalaciones de los encuentros han sido apropiadas a la actividad realizada	3,08	2,99	2,33	3,33
Las instalaciones de los encuentros han sido apropiadas para el número de deportistas que participaban	3,19	3,09	2,83	

Cuando se pregunta acerca de si *las instalaciones de los encuentros han sido apropiadas a la actividad realizada*, vemos cómo alumnos, padres y monitores aumentan sus medias con respecto a las instalaciones de los entrenamientos (3,08; 2,99 y 3,33 respectivamente), algo que no ocurre en el caso de los profesores, cuya media baja hasta los 2,33 puntos. Por lo general parece que tanto alumnos, como monitores y padres están más satisfechos con las instalaciones de los encuentros que con las instalaciones de los entrenamientos. En el grupo de profesores podemos ver que 2 de los 6 profesores tienen valoraciones negativas con respecto a las instalaciones de los encuentros (1 está nada de acuerdo y 1 poco de acuerdo), y los otros 4 tienen valoraciones positivas (1 está de acuerdo, 1 bastante de acuerdo y 2 muy de acuerdo). Sería pues pertinente preguntar a los dos profesores que no están satisfechos con las instalaciones de los encuentros, en relación a las actividades propuestas, el porqué de su opinión. Quizás podría deberse a que las actividades propuestas en los encuentros requiriesen, según ellos, unos mayores espacios para su correcto desarrollo.

Por último, en el ítem *las instalaciones de los encuentros han sido apropiadas para el número de deportistas que participaban*, cabe destacar que los cuatro agentes implicados aumentan sus medias con respecto a los ítems anteriores. El grupo de monitores (3,33) es el más satisfecho con las instalaciones pues se muestran bastante satisfechos, seguido de los alumnos (3,19) y padres (3,09) que también se muestran bastante satisfechos. Nuevamente, el reducido grupo de los profesores es el que menos media obtiene (2,83), aunque esta vez se sitúa en valores más cercanos al resto de grupos, pues sólo 1 de los 6 profesores tiene una valoración negativa, el resto valoran positivamente las instalaciones de los encuentros y su adecuación al número de participantes (1 de acuerdo, 2 bastante de acuerdo y 2 muy de acuerdo).

Por lo general, podemos decir que las instalaciones son valoradas de manera bastante satisfactoria por parte de los cuatro agentes implicados en el programa.

4.1.5. Actitud de los escolares en el programa desde el punto de vista de los monitores

Hemos querido conocer, a través de las opiniones de los monitores, algunos aspectos relacionados con las actitudes y comportamientos de los escolares a lo largo del programa: puntualidad, utilización de la indumentaria adecuada, respeto a las normas, participación en las rutinas y continuidad en la asistencia a los entrenamientos.

Al preguntar acerca de si los alumnos *han sido puntuales en las sesiones de entrenamiento y en los encuentros*, podemos ver cómo los monitores están bastante de acuerdo con su puntualidad, obteniendo una media de 2,84. De los 50 monitores encuestados, el 91,9% tiene una valoración positiva en relación a la puntualidad de los alumnos (24,5% de acuerdo, 42,9% bastante de acuerdo y 24,5% muy de acuerdo). Otro aspecto actitudinal fundamental para el correcto desarrollo de la actividad es el respeto a las normas del juego. Por ello, se preguntó si *los escolares respetaban las normas y propuestas realizadas durante la actividad*. En este sentido, los monitores afirman estar bastante de acuerdo con dicho ítem, como se desprende de la media (2,68) y del análisis de frecuencias, pues que el 96% de los monitores dan una valoración positiva en relación al respeto que los alumnos muestran hacia las normas del juego (36% de acuerdo, 48% bastante de acuerdo y 12% muy de acuerdo). En cuanto a si los alumnos *han participado correctamente en las rutinas de la actividad*, los monitores se muestran bastante de acuerdo (3,04). Destacar que todos los monitores otorgan una valoración positiva en este ítem, por lo que parece que los alumnos participan correctamente en las rutinas de las sesiones: asambleas iniciales y finales, calentamientos, estiramientos, momentos de reflexión-acción, etc. Otro de los aspectos actitudinales importante para el correcto desarrollo de los ejercicios es la vestimenta. Por ello se preguntó a los monitores si sus alumnos *asistían a los encuentros y entrenamientos con el atuendo deportivo adecuado*. Según la media obtenida por los monitores (3), éstos están bastante de acuerdo con tal afirmación, por lo que la inmensa mayoría de los alumnos acuden a los entrenamientos y encuentros adecuadamente uniformados. Algo que se confirma al analizar las frecuencias, ya que el 26% de los monitores están de acuerdo, el 44% bastante de acuerdo y el 30% muy de acuerdo con la adecuación del atuendo deportivo de los alumnos (ver Tabla 20).

Tabla 20. Sobre la actitud de los escolares desde el punto de vista de los monitores (escala 0-4)

ITEMS		GRUPOS			
		Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Comportamiento y actitud correcta	Han sido puntuales en las sesiones de entrenamiento y en los encuentros	NP	NP	NP	2,84
	Los escolares respetaban las normas y propuestas realizadas durante la actividad	NP	NP	NP	2,68
	Han participado correctamente en las rutinas de la actividad	NP	NP	NP	3,04
	Asistían a los encuentros y entrenamientos con el atuendo deportivo adecuado	NP	NP	NP	3
Han asistido con continuidad a los entrenamientos		NP	NP	NP	2,76
En general, estoy satisfecho con la participación e implicación de los escolares en la actividad		NP	NP	NP	3,06
El número de niños que ha participado en el programa de DE ha aumentado según avanzaba el curso		NP	NP	1,67	1,32

Por otro lado, los monitores se muestran bastante de acuerdo (2,76) con el ítem relativo a si los alumnos *han asistido con continuidad a los entrenamientos*. Únicamente encontramos un 6% de los monitores que no están de acuerdo con la continuidad de los alumnos. Sería interesante analizar estos casos concretos con vistas a mejorar el programa en futuras ediciones. Asimismo, los monitores también manifiestan estar bastante satisfechos (3,06) *con la participación e implicación de los escolares en la actividad*.

En cuanto a si *el número de niños que ha participado en el programa de deporte escolar ha aumentado según avanzaba el curso*, hay que decir que las medias de profesores y monitores son bajas, aunque no muy similares. Los monitores (1,32) están más cerca del desacuerdo que los profesores (1,67). Al analizar las tablas de frecuencias podemos ver cómo el 64% de los monitores está poco o nada de acuerdo con el aumento de los escolares en el programa, frente a un 36% que opina que ha habido un aumento del número de participantes. El 50% de los profesores está poco de acuerdo con el aumento de participantes, frente al otro 50% que está de acuerdo o bastante de acuerdo. Por lo tanto, podemos concluir que ha habido determinados grupos o centros educativos en los que se ha experimentado algún tipo de crecimiento, mientras que en otros centros el número de participantes se ha mantenido a lo largo del curso.

4.1.6. Los monitores: satisfacción y conocimiento del programa, actitud y metodología

Cada grupo de escolares tenía asignado un monitor de referencia con el que entrenaban durante la semana y les echaba una mano en los encuentros de los viernes. Los grupos de profesores y monitores han respondido al ítem *estamos satisfechos con los monitores de deporte escolar que hemos tenido en el centro / estoy satisfecho con mi trabajo en el proyecto de deporte escolar*. Como podemos observar en la Tabla 21, las medias de los profesores (3,33) y monitores (3,22) son bastante altas, por lo que se deduce que ambos agentes están bastante satisfechos con el trabajo desarrollado por los monitores a lo largo de año.

Tabla 21. Sobre la satisfacción, conocimiento y remuneración según profesores y monitores (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Estamos satisfechos con los monitores de deporte escolar que hemos tenido en el centro / Estoy satisfecho con mi trabajo en el proyecto de deporte escolar	NP	NP	3,33	3,22
Conozco el proyecto en profundidad	NP	NP	NP	2,68
La tramitación de la remuneración económica dificulta el correcto desarrollo del proyecto	NP	NP	NP	2,04

Asimismo, hemos preguntado a los monitores si *conocen el proyecto en profundidad*. La media (2,68) nos indica que los monitores están bastante de acuerdo con que han adquirido un conocimiento profundo del programa. El 88% de los monitores tiene una valoración positiva (30% de acuerdo, 36% bastante de acuerdo y 22% muy de acuerdo). Si bien, encontramos un 12% de monitores que no está de acuerdo con tal afirmación y, por tanto, no habrían adquirido un conocimiento profundo del programa, con todas sus características, rasgos definitorios y señas de identidad.

En cuanto a si *la tramitación de la remuneración económica dificulta el correcto desarrollo del proyecto*, los monitores han obtenido una media bastante equilibrada (2,04), ya que un 42% de ellos están en contra de tal afirmación (12% nada de acuerdo y 30% poco de acuerdo), frente a un 58% que están a favor (22% de acuerdo, 14% bastante de acuerdo y 22% muy de acuerdo). Por tanto, podríamos hablar de dos tipos de monitores: aquellos que piensan que una remuneración económica es fundamental para el buen desarrollo del proyecto y aquellos otros que opinan que la calidad educativa de un proyecto no depende de una remuneración salarial sino de otros factores, como: las ganas por ofrecer a la población juvenil un proyecto de calidad y gratuito, la motivación por aprender nuevas metodologías y formas de hacer las cosas o el conocer a otras personas (monitores, coordinadores, profesores, equipo directivo, etc.) de las que aprender importantes lecciones.

Por otro lado, también hemos querido conocer la opinión de padres, profesores y alumnos ante ciertos aspectos actitudinales y metodológicos de los monitores. En

relación a los aspectos actitudinales, se les ha preguntado acerca de la puntualidad, de su disposición para hablar con los padres y de su trato igualitario y correcto con los escolares y con el centro respectivamente (ver Tabla 22).

Tabla 22. Actitudes de los monitores según el resto de agentes (escala 0-4)

	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
El entrenador llegaba puntual a los entrenamientos	3,06	3,25	3,33	NP
Ha demostrado buena disposición para hablar con los padres de los participantes	NP	3,15	NP	NP
No ha discriminado a ninguno de los participantes / el trato con los alumnos ha sido correcto	2,72	NP	3,33	NP
El trato de los monitores con el centro ha sido correcto	NP	NP	3,33	NP

En este sentido, podemos ver que alumnos, padres y profesores están bastante de acuerdo cuando se les pregunta si *el entrenador (monitor) llegaba puntual a los entrenamientos*, pues todos ellos obtienen medias por encima de los 3 puntos. Sin embargo, sorprende que la media más baja es la de los alumnos (3,06), donde un 15,8% (6,1% nada de acuerdo y 9,7% poco de acuerdo) tiene una valoración negativa en relación a la puntualidad de sus monitores, lo que nos hace pensar en la existencia de un reducido número de monitores que no cumplían con la puntualidad que se les exigía. Frente a este dato negativo, nos encontramos con un 77,8% de valoración positiva. Esto demuestra que la gran mayoría de los monitores fueron puntuales a la hora de asistir a los entrenamientos.

Del mismo modo, también nos interesa conocer si el monitor *ha demostrado buena disposición para hablar con los padres de los participantes* acerca de diferentes aspectos relacionados con el proyecto. Observamos que los padres afirman estar bastante satisfechos con la disposición de los monitores para hablar, ya que obtienen una media de 3,15 puntos y un 88,5% de valoración positiva.

Sobre cómo ha sido el trato que los monitores han tenido con sus escolares, han opinado los propios alumnos y los padres. Los alumnos están bastante de acuerdo con que su monitor *no ha discriminado a ninguno de los participantes*, tal y como podemos observar en la media obtenida (2,72). Sin embargo, sorprende que un 21,5% de los alumnos estén nada de acuerdo con que el profesor no haya discriminado a ninguno de los participantes. De aquí se pueden obtener dos interpretaciones: o que hay monitores que discriminan a sus alumnos; o que ha habido un error por parte de los alumnos a la hora de interpretar el ítem del cuestionario, pues no hemos de olvidar que las preguntas o ítems en negativo, en ocasiones, dan lugar a malinterpretaciones. En este caso el ítem en cuestión era si *"el monitor no ha discriminado a ninguno de los participantes"*, por lo que puede haber alumnos que hayan tenido problemas a la hora de contestar. Quizá una posible solución a este problema sería el de cambiar el ítem a la

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

forma positiva, quedando de este modo: “*el monitor ha discriminado a alguno de los participantes*”. Por su parte, los profesores han obtenido una media de 3,33 puntos, lo que nos hace pensar que éstos están bastante de acuerdo con que los monitores han tenido un trato correcto con los alumnos de sus centros. En cuanto a si *el trato de los monitores con el centro ha sido correcto*, los profesores han manifestado estar bastante de acuerdo, tal y como se observa en la media (3,33).

Con respecto a la metodología, queríamos saber si los diferentes agentes estaban de acuerdo con que su monitor explicara a los escolares, al principio de la sesión, lo que se iba a hacer; si comentaban lo que habían aprendido al final y si calentaban al principio y estiraban al final de la sesión. Los datos de estos ítems los recoge la Tabla 23.

Tabla 23. Sobre la metodología y estilos de enseñanza de los monitores (escala 0-4)

ITEMS		GRUPOS			
		Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Metodología de organización	El monitor siempre nos explicaba lo que íbamos a hacer al principio de la sesión *	3,58	NP	3,17	NP
	Al final de la sesión siempre hablábamos con el monitor de lo que habíamos aprendido *	2,90	NP	3,17	NP
	El monitor siempre nos hacía que calentáramos al principio de la sesión y que estiráramos al final *	2,91	NP	3,17	NP
	Los monitores han sabido regular el funcionamiento del grupo	NP	NP	3,17	NP
Estilos de enseñanza-aprendizaje deportivo	Para mejorar el aprendizaje deportivo de los escolares me he basado en la repetición de los gestos técnicos.	NP	NP	NP	1,45
	Para facilitar el aprendizaje deportivo de los escolares me he basado en la utilización de propuestas de carácter global, porque facilitan el aprendizaje táctico, sin necesidad de comenzar previamente por la técnica.	NP	NP	NP	3,18
	Cuando he empleado una metodología comprensiva me he sentido cómodo	NP	NP	NP	3,18

*Las tres preguntas aparecen en un mismo ítem para el grupo de profesores (*Los monitores han mantenido unas buenas rutinas con los niños (explicar lo que van a aprender, hacerles un pequeño calentamiento y enseñarles a calentar, etc.)*)

Los aspectos relacionados con la metodología y organización de los monitores han sido analizados por los alumnos y por los profesores. En relación al ítem *el monitor siempre nos explicaba lo que íbamos a hacer al principio de la sesión*, los alumnos (3,58) y profesores (3,17) se muestran bastante de acuerdo. En el ítem *al final de la sesión siempre hablábamos con el monitor de lo que habíamos aprendido*, los alumnos se muestran bastante de acuerdo en general (2,90), aunque nos encontramos con un 18,8% de valoración negativa (13,6% nada de acuerdo y 5,2% poco de acuerdo), lo que hace pensar que una pequeña parte de los monitores o bien no realizaban una asamblea final donde comentaban lo aprendido, o bien no les daba tiempo a realizarla debido a una deficiente planificación. También, los alumnos (2,91) y profesores (3,17) están bastante de acuerdo con que los monitores hayan realizado calentamientos y estiramientos al principio y al final de la sesión respectivamente. En el caso de los alumnos, encontramos un 18,8% de valoración negativa (9,7% nada de acuerdo y 9,1% poco de acuerdo) frente a un 81,2% de valoración positiva (15,5 de acuerdo, 11,7 bastante de acuerdo y 54% muy de acuerdo). Por lo tanto parece que entorno a un 18% de los monitores (unos 9 monitores de los 50) no realizaban estas rutinas (calentamiento, estiramiento y comentario de lo aprendido) en sus sesiones. En el lado opuesto nos encontramos con el 82% de los monitores, los cuales sí parecen haber interiorizado rutinas como explicar al principio de la sesión lo que se va a hacer, calentar, estirar y comentar lo aprendido. También, los profesores opinan que *los monitores han sabido regular el funcionamiento del grupo* bastante bien, obteniendo una media de 3,17 puntos.

Asimismo, y siguiendo en el campo de la metodología, hemos preguntado a los monitores su opinión acerca de los diferentes estilos metodológicos para la enseñanza del deporte. Los monitores, por lo general, manifiestan haber utilizado poco aquellas metodologías tradicionales y analíticas basadas en la repetición de gestos técnicos para facilitar el aprendizaje deportivo, pues este apartado obtiene una media de 1,45 puntos. Sin embargo, es importante destacar que el 36,7% de los monitores afirma haber hecho uso de estas metodologías para la mejora del aprendizaje deportivo (8,2 de acuerdo; 16,3 bastante de acuerdo y 12,2 muy de acuerdo). Por el contrario, nos encontramos con un 63,3% de los monitores que no ha hecho uso de estas metodologías tradicionales (32,7% nada de acuerdo y 30,6% poco de acuerdo). Cuando se les pregunta por el empleo de metodologías globales para facilitar el aprendizaje deportivo, los monitores manifiestan estar bastante de acuerdo con el uso de este tipo de metodología, obteniendo una media de 3,18 puntos y donde el 100% de los monitores la valoran de manera positiva (22,4% de acuerdo, 36,7% bastante de acuerdo y 40,8% muy de acuerdo). Por último, los monitores se sienten bastante cómodos cuando utilizan una metodología comprensiva, pues obtienen una media de 3,18 puntos, donde sólo 1 de los 50 monitores no se ha sentido cómodo al emplear este tipo de metodología. En definitiva, la gran mayoría de los monitores abogan por una metodología comprensiva, aunque una parte de ellos reconocen haber hecho uso de una metodología más tradicional o analítica, basada en la repetición de gestos técnicos, a lo largo del programa para facilitar el aprendizaje deportivo. Quizá, la razón de este uso de metodologías tradicionales se deba a experiencias pasadas que, como alumnos, tuvieron en el mundo del deporte, pues, en bastantes ocasiones, ante situaciones de

duda, estrés o inseguridad, cada uno tira de aquello que ha vivido en primera persona y mejor conoce.

4.1.7. Los padres: su papel en el programa

Hemos querido conocer la actitud y comportamientos de los padres durante los encuentros, por lo que preguntamos a dichos padres y también a los monitores de sus hijos (ver Tabla 24).

Tabla 24. El papel de los padres en el programa (escala 0-4)

ITEMS		GRUPOS			
		Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Actitud durante los encuentros	Ha sido sólo de mero observador	NP	2,75	NP	NP
	Ha sido la de animador de mi hijo y de su grupo, respetando las normas y decisiones de los jueces y árbitros	NP	2,58	NP	NP
He seguido el desarrollo de la actividad y de los encuentros a través de las informaciones aparecidas en los medios de comunicación		NP	2,02	NP	NP
Los padres han mostrado interés por la actividad (puntualidad, vestimenta, asistencia a los encuentros)		NP	NP	NP	2,06

Cuando preguntamos a los padres acerca de si su *actitud en los encuentros ha sido sólo de mero observador*, vemos que éstos suelen estar bastante de acuerdo con dicha afirmación, pues obtienen una media de 2,75 puntos, donde el 86,7% tiene una valoración positiva (22,6 de acuerdo, 33% bastante de acuerdo y 31,1% muy de acuerdo). Asimismo, los padres están bastante de acuerdo con que han sido *animadores de sus hijos y sus grupos respetando las normas y decisiones de los jueces y árbitros*, ya que obtienen una media de 2,58 y una valoración positiva del 82,4%. Al preguntarles acerca del seguimiento del programa a través de los medios de comunicación (el periódico local dedica un espacio a los encuentros del programa), vemos que los padres manifiestan estar de acuerdo, ya que obtienen una media de 2,02 puntos y una valoración positiva del 65,8%, por lo que podemos decir que más de la mitad de los padres siguen el programa a través de los medios de comunicación, pero aún hay más de un 30% de padres que no lo siguen, quizás porque no consultan esos medios o porque desconocen que dichos medios tratan el programa donde participan sus hijos.

En cuanto a la opinión de los monitores acerca de si *los padres han mostrado interés por la actividad (puntualidad, vestimenta, asistencia a los encuentros)*, vemos que los monitores están de acuerdo con este ítem (2,06). Llama la atención que un 42% de los monitores dan valoraciones negativas (10% nada de acuerdo y 32% poco de acuerdo), por lo que hay bastantes padres que se interesan poco o nada por la actividad. Sin

embargo, también encontramos un 58% de valoración positiva, donde el 16% está de acuerdo y el 42% está entre bastante y muy de acuerdo, lo que nos hace pensar que más de la mitad de los padres se muestran interesados por la actividad y, por tanto, se preocupan por que sus hijos lleguen puntuales a los entrenamientos, con la ropa adecuada y asistan a los encuentros.

4.1.8. Relaciones de los monitores con el profesorado y con los padres según los monitores

Una de las figuras del programa es la del profesor de Educación Física de los centros educativos, el cual debe, o debería, favorecer el trabajo de los monitores, por ejemplo, charlando con ellos sobre aspectos metodológicos y organizativos o facilitando el material con el que trabajar en los entrenamientos.

En este sentido, los monitores están de acuerdo con que *el profesorado de los centros ha facilitado todo aquello que necesitaban para la actividad*, pues encontramos una media de 2,38 y una valoración positiva del 72% frente a un 28% de valoración negativa, en la que el 12% (6 de los 50 monitores) está nada de acuerdo y el 16% (8 de los 50 monitores) está poco de acuerdo con dicho ítem.

En lo que respecta al ítem de si *ha existido una buena relación con el profesorado de EF de los centros educativos*, los monitores manifiestan estar de acuerdo, obteniendo una media de 1,94 puntos y una valoración positiva del 63,3% (26,5% de acuerdo; 18,4% bastante de acuerdo y 18,4% muy de acuerdo), aunque destaca una valoración negativa del 36,7%; donde el 24,5% (12 de los 50 monitores) está nada de acuerdo y el 12,2% (6 monitores) está poco de acuerdo con que la relación haya sido buena (ver Tabla 25).

Tabla 25. Relaciones de los monitores con los profesores y con los padres (escala 0-4)

ITEMS		GRUPOS			
		Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Relación monitores-profesores	El profesorado de los centros ha facilitado todo aquello que necesitábamos para la actividad	NP	NP	NP	2,38
	Ha existido una buena relación con el profesorado de EF de los centros educativos	NP	NP	NP	1,94
Relación monitores-padres	Es importante la relación con los padres para el buen desarrollo del proyecto	NP	NP	NP	3,24
	Apenas he tenido relación con los padres	NP	NP	NP	1,70
	La relación con los padres ha sido satisfactoria	NP	NP	NP	2,18

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

Lo cierto es que si analizamos la Tabla 22, vemos cómo los profesores dan unas medias muy altas (3,33) en relación al trabajo de los monitores (puntualidad, trato con los alumnos, etc.), algo que contrasta con las bajas medias que los monitores dan a los profesores en lo que respecta a la buena relación (1,94) y facilitación del trabajo (2,38). Sin embargo, hemos de aclarar que las medias de los profesores no son del todo reales, ya que en la encuesta sólo han participado 6 profesores de los 17 con los que cuenta el programa. Probablemente, estos 6 profesores estén muy implicados con el programa, faciliten el trabajo a sus monitores y, por tanto, también mantengan unas muy buenas relaciones con ellos. Sería pues fundamental conocer la opinión de la totalidad de los profesores que participan en el programa, no sólo de aquellos que están muy implicados en el mismo. De este modo se podría comprobar si las bajas medias que los monitores dan a los profesores, en relación a la facilitación del trabajo y a la buena relación, es debido a una falta de implicación por parte del profesor o por parte del monitor, pues podría darse algún caso donde la relación profesor-monitor fuese mala y donde no se le facilitase el trabajo debido a una falta de compromiso e irresponsabilidad por parte del propio monitor. Ahora bien, a tenor de los datos con los que contamos en la presente evaluación, en la que los 6 profesores otorgan medias bastante altas al trabajo de los monitores y donde la totalidad de los monitores dan una medias más bien bajas al trabajo de los profesores, podemos concluir que hay un grupo mayoritario de profesores que están totalmente implicados con el programa y, por tanto, obtienen una buena calificación por parte de los monitores. Además de un grupo reducido de profesores que está muy poco implicado en el programa y, consecuentemente, obtiene una baja calificación por parte de los monitores.

Por otro lado, el papel de los padres dentro del programa es bastante importante, pues sus opiniones, como observadores externos que son, tanto en los entrenamientos como en los encuentros, nos pueden ofrecer importantes pautas de mejora para el futuro. Hemos preguntado a los monitores acerca de su relación con los padres de los alumnos. En este sentido, los monitores consideran que es bastante *importante la relación con los padres para el buen desarrollo del proyecto*, pues se obtiene una media de 3,24 puntos y el 92% de los monitores da una valoración positiva. Incluso, ha habido relación entre monitores y padres, ya que se obtiene una media por debajo de los 2 puntos (1,70) en el ítem *apenas he tenido relación con los padres*. Sin embargo, también nos encontramos con un grupo de monitores que no han tenido mucha relación con los padres. Ahora bien, cuando ha habido relación, los monitores están de acuerdo con que ésta ha sido satisfactoria, tal y como nos indica la media (2,18) y el 72% de valoración positiva (26% de acuerdo, 36% bastante de acuerdo y 10% muy de acuerdo). Por otro lado, también encontramos un 28% de valoración negativa (10% nada de acuerdo y 18% poco de acuerdo), lo que nos hace pensar que ha habido ocasiones donde las relaciones entre padres y monitores no han sido todo lo satisfactorias que se desearía. En este sentido, sería interesante entrevistar a aquellos monitores para conocer las razones que originaron esa insatisfacción en su relación con algunos padres y, en la medida de nuestras posibilidades, poder evitarlas en un futuro.

4.1.9. Sobre la práctica de actividad física deportiva desde diferentes enfoques

Como ya vimos en el Capítulo 2, diferentes autores (Blázquez, 1999; Ruíz-Omeñaca, 2004), sostienen que el deporte y también la iniciación deportiva pueden tener diferentes enfoques u orientaciones, en función de las cuales podríamos hablar de tres tipos o esferas del deporte: deporte recreativo, deporte competitivo/institucional/espectáculo y deporte educativo.

En este sentido, hemos planteado a los cuatro agentes implicados (alumnos, padres, profesores y monitores) una serie de cuestiones para conocer sus opiniones en relación a las actividades físico-deportivas (AFD) desde las tres perspectivas.

En relación con el **enfoque competitivo** del deporte, les hemos preguntado si *realizar actividades deportivas puede llegar a hacerte rico y famoso y si se practican actividades deportivas porque es importante competir y ganar*.

El grupo de padres, profesores y monitores están nada y poco de acuerdo con que la práctica de AFD pueda hacerte rico y famoso, pues obtienen unas medias cercanas al 0 y al 1 (0,94; 1,17 y 0,42, respectivamente) tal y como observamos en la Tabla 26. Aunque destaca la media de los profesores (1,17), en la que el 33,3% está nada de acuerdo, el 50% está poco de acuerdo, y un 16,7% (1 profesor) está de acuerdo con tal afirmación, esto va a provocar un incremento de la media. Por su parte, el grupo de alumnos, con una media de 1,83 puntos, está de acuerdo con que la práctica de AFD puede hacerte rico y famoso. Dentro de este grupo, el 48% está poco o nada de acuerdo con la asociación AFD-riqueza/poder (39% nada de acuerdo y 9% poco de acuerdo) frente al 52% restante que se manifiesta a favor de dicha asociación (11,6% de acuerdo, 11% bastante de acuerdo y 29,4% muy de acuerdo), lo que demuestra que la influencia de los medios de comunicación sobre nuestros alumnos aún es bastante fuerte. En este sentido, deberíamos ser conscientes y críticos con los mensajes que se transmiten a través de dichos medios, como por ejemplo las actitudes, valores, excentricidades, etc. de determinados deportistas. En cambio, el grupo de monitores es el que menor media obtiene (0,42), ya que el 94% da una valoración negativa a la asociación AFD-riqueza/poder, lo que hace pensar que tienen una idea bastante clara de lo que es el deporte educativo y saben diferenciarlo del deporte de competición.

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

Tabla 26. Sobre practicar AFD desde diferentes enfoques (escala 0-4)

ITEMS		GRUPOS			
		Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Sobre la práctica de AFD desde el P.V. Competitivo	Realizar actividades deportivas puede llegar a hacerte rico y famoso	1,83	0,94	1,17	0,42
	Se practican actividades deportivas porque es importante competir y ganar	1,14	0,79	1	0,26
Sobre la práctica de AFD desde el P.V. Educativo	La práctica de actividades deportivas es buena para la salud	3,74	3,75	4	3,64
	Realizar actividades deportivas enseña a colaborar con otros compañeros	3,54	3,67	3,83	3,64
	Los chicos y chicas pueden practicar los deportes extraescolares juntos	3,76	3,64	4	3,96
Practicar deporte quita horas de estudio		1,52	0,96	0,83	0,76

Con respecto al segundo ítem, vemos cómo los cuatro grupos están nada o poco de acuerdo con que el objetivo de practicar AFD es competir y ganar, ya que todos obtienen medias cercanas al 0 y al 1. La media más baja es la de los monitores (0,26), lo que vuelve a demostrar que tienen una idea muy clara del deporte educativo que se trabaja en el programa. Asimismo, nuevamente llama la atención la alta media de los profesores (1), la cual se encarga de subir el mismo profesor que anteriormente también estaba muy de acuerdo con que el hecho de practicar AFD podría dar lugar a riqueza y fama, ya que los otros 5 profesores dan una valoración negativa (50% nada de acuerdo y 33,3% poco de acuerdo). En cuanto al grupo de alumnos, éstos obtienen una media baja (1,14), donde 68,7% está poco o nada de acuerdo con que el objetivo de la AFD es competir y ganar (57,3% nada de acuerdo y 11,4% poco de acuerdo) frente a un 31,3% que se manifiesta a favor (8,5% de acuerdo; 5,9% bastante de acuerdo y 16,9% muy de acuerdo), lo que hace pensar que el mensaje de participación igualitaria, respeto, juego limpio, compañerismo, diversión, etc. ha calado en gran parte del alumnado, aunque aún sigue habiendo otra parte que, influenciado por el deporte espectáculo y de competición, da gran importancia a la victoria final aun no obteniendo ningún tipo de reconocimiento o premio (puntos, medallas, etc.).

En relación con el **enfoque educativo y saludable** del deporte, se preguntó a los cuatro grupos si *la práctica de actividades deportivas es buena para la salud*, si *realizar actividades deportivas enseña a colaborar con otros compañeros* y si *los chicos y chicas pueden practicar los deportes extraescolares juntos*.

Tras analizar las medias (3,74 en alumnos; 3,75 en padres; 4 en profesores y 3,64 en monitores) podemos ver que los cuatro grupos están muy de acuerdo con que la AFD es buena para la salud, pues el 100% de cada grupo tiene una valoración positiva.

Cuando se les pregunta acerca de si la AFD enseña a colaborar con los compañeros, vemos cómo todos los grupos están bastante y muy de acuerdo con dicha afirmación, ya que todas las medias están por encima de los 3,5 puntos (3,54 en alumnos; 3,67 en padres; 3,83 en profesores y 3,64 en monitores) y el 100% de los profesores y monitores, el 99,2% de los padres y el 97,1% de los alumnos tienen una valoración positiva al respecto. En la misma línea, los cuatro grupos también están muy de acuerdo con que los chicos y las chicas pueden practicar AFD juntos, pues todas sus medias se sitúan en valores cercanos a los 4 puntos.

Por último, se pidió a los cuatro agentes implicados que diesen su opinión acerca de si consideraban que *practicar deporte quita horas de estudio*. Analizando las medias, podemos ver cómo los grupos de padres (0,96), profesores (0,83) y monitores (0,76) están poco de acuerdo con dicha creencia y, por tanto, consideran que la práctica del deporte no influye negativamente en las horas de estudio de los escolares. Dentro del grupo de padres, el 80,3% está en contra de tal afirmación (41,7% nada de acuerdo y un 38,6% poco de acuerdo), frente a un 19,6% que está a favor (8,3% de acuerdo; 4,5% bastante de acuerdo y 6,8% muy de acuerdo). En el grupo de profesores, el 83,4% se manifiesta en contra de esa afirmación (66,7% nada de acuerdo y 16,7% poco de acuerdo), frente a un 16,7% (1 de los 6 profesores) que se manifiesta muy de acuerdo, casualmente el mismo profesor que anteriormente también estaba muy de acuerdo con que la AFD puede hacerte rico y famoso y con que el objetivo de la AFD es competir y ganar, por lo que no estaría de más entrevistarse con dicho profesor para comprobar si sus respuestas son fruto del azar (hizo el cuestionario sin leer las preguntas) o, si por el contrario, tiene una forma de ver las cosas diferente al resto de compañeros. Cuando analizamos el grupo de los monitores, vemos que el 84% está en contra de la influencia negativa del deporte sobre las horas de estudio (44% nada de acuerdo y 40% poco de acuerdo) y un 16% (12% de acuerdo y 4% bastante de acuerdo) está a favor de esa influencia negativa. El grupo de los alumnos está entre nada de acuerdo y de acuerdo con que la práctica del deporte quita horas de estudio, ya que la media que obtiene supera ligeramente los 1,5 puntos (1,52). El 56,2% de los alumnos (46,9 nada de acuerdo y 9,3 poco de acuerdo) no cree que el deporte reste horas de estudio, en cambio, el 43,8% (13,5% de acuerdo; 5,5% bastante de acuerdo y 24,8% muy de acuerdo) de los alumnos piensa que sí resta horas de estudio. Por tanto, podemos decir que un gran parte de los alumnos piensan que el deporte no les influye negativamente en las horas de estudio, pero otra gran parte de los alumnos piensa que el deporte sí les influye negativamente en las horas de estudio. Ahora bien, sería también interesante conocer el número de actividades extraescolares que tienen aquellos alumnos que opinan que el deporte les quita horas de estudio, pues, en ocasiones, esas “horas de estudio” pueden no dedicarse exclusivamente a actividades escolares (preparar exámenes, realizar trabajos para clase de forma individual o con otros compañeros, hacer los deberes, etc.) sino también a otro tipo de actividades (catequesis, conservatorio de música, cuidado de hermanos más pequeños, etc.).

4.1.10. Sobre la percepción del aumento del tiempo de práctica de AFD

Uno de los objetivos del PIDEMSG es crear un gusto por la práctica de actividad física, de manera que los alumnos puedan ocupar su tiempo de ocio de forma constructiva a través de este tipo de actividades. En este sentido, hemos querido conocer si a lo largo del curso, además de la AFD realizada dentro del programa, los escolares han percibido un aumento del tiempo de práctica de actividad física en diferentes momentos de su tiempo libre, tanto dentro del ámbito escolar (en los recreos y en las entradas y salidas del colegio) como fuera (tardes, fines de semana y vacaciones). Alumnos y profesores nos han dado su opinión sobre este tema.

Como podemos ver en la Tabla 27, los alumnos (2,84) están bastante de acuerdo en relación a la percepción del aumento de su tiempo de práctica de actividad física durante los recreos. Por su parte, los profesores (2,17) están de acuerdo con tal afirmación. Con estos datos deducimos que sí ha habido un aumento del tiempo de práctica de actividad física durante los recreos a lo largo del año, quizás debido al aprendizaje de nuevos juegos modificados/alternativos que gustan y llaman la atención del alumno. Es probable que este tipo de juegos también hayan provocado un aumento del tiempo de práctica de actividad física en las entradas y salidas del colegio, pues tanto los alumnos (2,55) como los profesores (2,33) manifiestan estar de acuerdo con dicho ítem.

Tabla 27. Sobre el aumento del tiempo de práctica de AFD (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física en el recreo / Creo que los escolares que participan en el deporte escolar realizan más actividad física en el recreo	2,84	NP	2,17	NP
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física en las salidas y entradas del cole / Creo que los escolares que participan en el deporte escolar realizan más actividad física en las salidas y/o entradas del cole	2,55	NP	2,33	NP
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física por las tardes	3,06	NP	NP	NP
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física los fines de semana	2,84	NP	NP	NP
Creo que los escolares que participan en el deporte escolar lo hacen también en otras actividades físicas extraescolares (escuelas deportivas, clubs deportivos, etc.)	NP	NP	3	NP
En general, he aumentado el tiempo de práctica de actividad físico-deportiva a la semana	3,22	NP	NP	NP
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física en vacaciones	2,82	NP	NP	NP

En lo que respecta a la práctica de actividad física fuera del ámbito escolar, podemos ver que los alumnos también están bastante de acuerdo al considerar que ha habido un aumento de su tiempo de práctica de actividad física por las tardes (3,06), los fines de semana (2,84), a lo largo de la semana (3,22) y durante las vacaciones (2,82). Por tanto, parece que los alumnos han adquirido un gusto por la práctica de actividad física y, como consecuencia, lo utilizan como un recurso más a la hora de ocupar su tiempo de ocio de una manera constructiva. Asimismo, los profesores, con una media de 3 puntos, están bastante de acuerdo y perciben que los alumnos que participan dentro del PIDEMSG también lo hacen en otro tipo de actividades extraescolares (escuelas deportivas, clubes deportivos, etc.), lo que haría pensar que los alumnos que se apuntan al programa sienten una atracción hacia todo tipo de prácticas físico-deportivas, aunque bien es cierto que las líneas maestras del PIDEMSG (participación, cooperación, adaptación, educación en valores, igualdad, etc.) distan mucho de las líneas maestras de otras actividades deportivas extraescolares. Es precisamente esto lo que le hace único y diferente al resto y, por tanto, pueda atraer a otro tipo de alumnos que tradicionalmente se quedaban fuera de una actividad deportiva escolar que se presentaba excesivamente competitiva.

4.1.11. La coordinación con los centros dentro del programa

A lo largo del curso, los monitores se han tenido que coordinar con los centros educativos y con el profesorado de EF para disponer de las instalaciones y del material. La media de los resultados (2,33) nos indica que los monitores están de acuerdo con que *el centro educativo ha facilitado adecuadamente la información para el desarrollo de la actividad*, aunque destaca un 16,3% de valoración negativa (6,1% nada de acuerdo y 10,2% poco de acuerdo), lo que nos indica que a una parte de los monitores (unos 8 de los 50) no se les ha facilitado la información de manera adecuada por parte del centro. Estos datos se encuentran estrechamente relacionados con los datos de la Tabla 25, donde los monitores obtenían una media de 2,38 puntos en relación a la colaboración/facilitación del trabajo por parte del profesorado de E.F. Esta situación nos podría hacer pensar que un pequeño grupo de monitores no han sido ni informados adecuadamente por el centro, ni ayudados por el profesor de E.F. para el correcto desarrollo de la actividad. Frente a estos datos negativos, encontramos un 83,7% de valoración positiva, donde el 42,9% está de acuerdo, el 26,5% bastante de acuerdo y un 14,3% muy de acuerdo, lo que nos hace pensar que los centros aún tienen un margen de mejora en lo que respecta a la facilitación de información (ver Tabla 28).

Tabla 28. El centro en coordinación con los monitores (escala 0-4)

ITEMS		GRUPOS			
		Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
El centro	El centro educativo ha facilitado adecuadamente la información para el desarrollo de la actividad	NP	NP	NP	2,33
	En general, estoy satisfecho con el trato recibido desde el centro educativo	NP	NP	NP	3

En cuanto a la satisfacción general con el trato recibido desde el centro, los monitores se muestran bastante satisfechos (3), en la que sólo hay un 6% de valoración negativa (4% nada de acuerdo y 2% poco de acuerdo) frente a un 94% de valoración positiva (20% de acuerdo, 38% bastante de acuerdo y 36% muy de acuerdo).

4.1.12. Aumento del número de participantes en el programa a lo largo del curso

En cuanto a si el número de niños que ha participado en el programa de deporte escolar ha aumentado según avanzaba el curso, los profesores parecen estar de acuerdo con tal afirmación (1,67). Aunque hay que decir que un 50% de ellos (3 de los 6) está poco de acuerdo con ese aumento del número de participantes. Es decir, la percepción que los profesores tienen en relación al aumento del número de participantes es muy variada. Por tanto, parece que el aumento de los participantes no ha sido un hecho general y común en todos los centros, sino que más bien ha respondido a situaciones particulares de centros concretos. Por su parte, los monitores (1,32) están poco de acuerdo con el aumento del número de participantes a lo largo del curso, ya que el 64% opina que no ha habido un aumento (32% nada de acuerdo y 32% poco de acuerdo) frente al 36% que cree que sí ha aumentado (18% de acuerdo, 8% bastante de acuerdo y 10% muy de acuerdo), lo que vuelve a demostrarnos que el aumento del número de participantes no ha sido una constante en los diferentes grupos y centros, sino que ha obedecido a situaciones concretas y específicas (ver Tabla 29).

Tabla 29. Aumento de los escolares participantes en el programa desde el punto de vista de los monitores y profesores (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
El número de niños que ha participado en el programa de deporte escolar ha aumentado según avanzaba el curso	NP	NP	1,67	1,32

4.1.13. Información sobre el proyecto

Uno de los aspectos fundamentales para que el programa funcione correctamente es informar a los agentes implicados sobre diferentes aspectos del mismo (horarios de entrenamientos y encuentros, fechas de seminarios, posibles modificaciones en el calendario y en los contenidos a trabajar, etc.). Los encargados de difundir dicha información son: los responsables del proyecto y coordinadores, los monitores y el Ayuntamiento a través del Instituto Municipal de Deportes (IMD). Para comprobar si la labor de estos encargados de informar ha sido adecuada, se ha pedido a los padres, profesores y monitores que den su opinión al respecto (ver Tabla 30).

Tabla 30. Sobre la información del proyecto facilitada por las diferentes vías (escala 0-4)

ITEMS		GRUPOS			
		Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
La información recibida...	por parte del proyecto y los coordinadores ha sido adecuada	NP	2,57	3,33	2,90
	por parte de los monitores de mi colegio ha sido adecuada	NP	2,76	3	NP
	por parte del Instituto Municipal de Deporte (Ayuntamiento) ha sido adecuada	NP	2,14	3	NP

En relación a si la información recibida por parte del proyecto y los coordinadores ha sido adecuada, tanto padres (2,57) como profesores (3,33) y monitores (2,90) están bastante de acuerdo con que la información recibida ha sido la adecuada. La media más baja es la de los padres (2,57), debido a que el principal cometido de los responsables del proyecto y coordinadores es el de informar a los monitores, y éstos a los padres, de ahí que los monitores den una mayor valoración al trabajo de los coordinadores y responsables.

Cuando se pregunta si los monitores han informado de manera adecuada a los padres y profesores, éstos afirman estar bastante satisfechos con el trabajo de los monitores, ya que obtienen unas medias cercanas a 3. En el caso de los padres (2,76), el 91,9% tiene una valoración positiva en relación a la información proporcionada por los monitores, valoración que sube hasta el 100% en el caso de los profesores. Por último, en cuanto a si la información recibida por parte del Instituto Municipal de Deportes (Ayuntamiento) ha sido adecuada, podemos decir que los profesores (3) se sienten bastante satisfechos con el trabajo del IMD, mientras que los padres (2,14) están simplemente satisfechos con la información proporcionada por el Ayuntamiento. Esto podría deberse a que el Ayuntamiento mantiene unas relaciones más estrechas con los responsables y coordinadores del programa que con los padres de los alumnos y monitores.

4.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS COORDINADORES Y A UN GRUPO DE MONITORES

Antes de comenzar con el análisis hablaremos de la contextualización de las diferentes entrevistas.

La entrevista al coordinador 1 (EntCoor1) tuvo lugar el viernes 30 de noviembre de 2012 a las 12:30 horas de la mañana. El lugar de realización fue un despacho de la antigua E.U. de Magisterio de Segovia que contaba con buena iluminación y acústica. La duración de la entrevista fue de 39 minutos.

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

La entrevista al coordinador 2 (EntCoor2) se realizó el martes 19 de febrero de 2013 a las 12:30 horas de la mañana. Tuvo lugar en una de las aulas del Campus María Zambrano, que también contaba con buena iluminación, excelente acústica y lo suficientemente aislada para que no hubiera interrupciones por ruidos o entradas de otras personas. La duración de la entrevista fue de 20 minutos.

Las dos entrevistas constaban de 16 preguntas iniciales, estructuradas en 5 bloques de contenidos: evaluación del programa, mejora progresiva del programa, monitores, colegios públicos y concertados y extensión del programa a nivel provincial.

La entrevista grupal con monitores fue realizada el viernes 3 de mayo de 2013 a las 11:30 horas de la mañana en una de las aulas del Campus público María Zambrano. Finalmente asistieron: un monitor contratado (EntGMC2), una monitora contratada (EntGMC1), un monitor-alumno UVA con experiencia (EntGME) y un monitor-alumno UVA sin experiencia (EntGMSE). Asimismo, se contó con la ayuda de un secretario encargado de apuntar la frecuencia de participación, así como los detalles o situaciones más destacadas. Todos los integrantes de la entrevista nos dispusimos en forma circular para charlar sobre diferentes temas de interés: satisfacción con el programa, instalaciones y materiales, metodología, relaciones, actividades extraescolares, disminución de la asistencia los encuentros y posible ampliación del programa a nivel provincial.

A continuación se expondrán los principales resultados agrupados en categorías y subcategorías. En la Tabla 31 resumimos el sistema de categorías común utilizado para el análisis de todas las entrevistas.

Tabla 31. Sistema de categorías y subcategorías utilizado

CATEGORÍA	Subcategoría
Evaluación del programa	Necesidad de evaluar el programa
	Puntos fuertes del programa
	Puntos débiles del programa y algunas posibles soluciones
Progreso o retroceso del programa y sus causas	Progreso o retroceso del programa y sus causas
Monitores	Diferencias entre monitores contratados y monitores-alumnos UVA
	Influencia de la remuneración salarías sobre el grado de implicación de los monitores
Colegios participantes en el programa	Diferencias entre colegios públicos y concertados
	Implicación y relación con el profesorado
	Relación de los monitores con los padres
Posible extensión del programa a la provincia	Posibilidad de aplicar el PIDEMSG a nivel provincial
	Tratamiento exclusivo del modelo comprensivo o combinado con el modelo competitivo dentro del ámbito provincial

4.2.1. Evaluación del programa

4.2.1.1. Necesidad de evaluación del programa

Ambos coordinadores coinciden en la necesidad e importancia de evaluar el PIDEMSG con el fin de mejorarlo año tras año.

Sí, es fundamental porque es lo que nos remite a poder mejorar en años posteriores. El hacer una reflexión individual y colectiva con los compañeros del equipo técnico puede producir que en años posteriores pueda haber ciertas mejoras haciendo hincapié en los fallos que se hayan tenido y en los beneficios (EntCoor1).

Sí claro, porque es así lo que nos ayuda a mejorarlo ¿no? Y ver si realmente a quién va dirigido, está contento con él o no (EntCoor2).

También el grupo de monitores coincide en la necesidad de evaluar el programa, en especial el curso de formación de monitores.

Es necesario evaluar el programa, evaluar lo que se hace cómo se hace e intentar mejorarlo (todos asienten con la cabeza). (EntGME).

Ahora yo creo que el curso de formación sí se trata de adaptar un poco a las necesidades y conocimientos de los alumnos, pero aun así yo creo que es un punto a evaluar y que hay que mejorar mucho. (EntGMC1).

4.2.1.2. Puntos fuertes del programa

Los coordinadores coinciden en que uno de los principales puntos fuertes del programa es su metodología. Una alternativa a la tradicional forma de enfocar el DE, en el que la competición y la selección de los más hábiles cobraba especial relevancia. Es un programa basado en el modelo comprensivo (Bunker & Thorpe, 1982; Devís y Peiró, 1992), con un carácter polideportivo, mixto y favorecedor de una educación en valores a través del deporte.

(...) las directrices o la línea y la filosofía del programa es alternativa a lo que está establecido, que está basado en la competición con niños. Es una filosofía y una programación dedicada un poco a la no competitividad, a los juegos cooperativos y, sobre todo, al aprendizaje y a la iniciación deportiva con la inclusión de los valores para poder, sobretodo, desarrollar personas. De hecho, la filosofía, digamos... el máximo exponente del programa es educar en valores a través del deporte (EntCoor1).

La metodología, la enseñanza comprensiva y que sea polideportivo, que no se centre en un solo deporte, que sea mixto y, el formato de los encuentros, que no sea tan competitivo como otros (EntCoor2).

El grupo de monitores también considera que la metodología comprensiva es uno de los puntos fuertes del programa. La mayoría de ellos no la conocían antes de formar parte del programa, pues estaban más familiarizados con metodologías más tradicionales y directivas.

Sinceramente, yo venía de TAFAD, mando directo 100%. Del modelo comprensivo no me habían hablado en los dos años, no sabía ni que existía, ni yo tampoco me informé, no vamos a engañarnos. (EntGME).

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

Yo también vengo de TAFAD. Es verdad que es una metodología nueva, la cuestión es probarlo. A mí realmente me funcionaban las cosas con esta metodología alternativa y me sentía bien. Veía que a través de ella se podía enriquecer la educación de mis chavales. (EntGMC1).

Yo en este primer año he aprendido a usar este tipo de metodología. Me acuerdo de las primeras clases cuando “X” me decía: -te pareces a “Z” con ese tipo de entrenamiento, con esos circuitos-. A partir de entonces, viendo como trabajaba mi compañero, pues he aprendido a usar esta metodología que no conocía, tampoco sabía de sus ventajas ni de sus inconvenientes ni nada. (EntGMSE).

Uno de los monitores destaca la importancia de combinar diferentes tipos de metodologías en función del momento de aprendizaje en el que se encuentren los alumnos y de los objetivos que pretendamos alcanzar.

También considero que no sólo debemos ceñirnos a una metodología o a otra, porque ni una es tan buena ni la otra es tan mala. Entonces estaría bien comprender lo que estamos trabajando para, a partir de ahí, trabajar con una u otra metodología. Esto también les pasa a muchas personas, que les dicen que hay que trabajar de una manera y no ven otras formas de hacer las cosas. (EntGME).

Asimismo, el coordinador 1 también destaca el grupo humano que está detrás del programa, el curso de formación de los monitores y la importante presencia del programa a nivel local.

Ese es uno de los puntos fuertes. Bueno... hay otros más: el programa de formación con monitores que están estudiando en magisterio, el equipo técnico formado por casi una docena de profesores universitarios, casi todos ellos doctores en educación, el equipo de los 5 monitores contratados, etc. (...) es un programa a nivel local, es decir, está establecido en todos los colegios de Segovia, en los públicos y en los privados. (EntCoor1).

4.2.1.3. Puntos débiles del programa y algunas posibles soluciones

Para el coordinador 1, el principal punto débil es la escasa experiencia de los monitores-alumnos UVa, los cuales, en la mayoría de ocasiones, no están familiarizados con la filosofía alternativa del programa. La mayor parte de ellos han vivido un DE y una Educación Física más bien tradicional, basada en un desarrollo de los contenidos mediante una metodología más directiva. Este punto débil también es reafirmado por uno de los monitores.

Yo entiendo que el punto débil es el monitorado de base, que está compuesto por los alumnos de Magisterio o de otras titulaciones ofertadas en el campus de Segovia, ya que es el único requisito para poder formar parte del programa. Esto supone que los alumnos que desempeñan la función de monitores sean gente con poca experiencia o sin experiencia docente. (EntCoor1).

El año pasado se produjo un cambio, porque los monitores que estaban en cursos más avanzados del Grado de EF y que tenían un cierto nivel de conocimiento y experiencia se fueron del programa, bien porque tenían clases por la tarde o porque terminaron la carrera. Entonces entró gente más principiante. Y en ese sentido, sí se notó desde el año pasado un cierto cambio en el programa. (EntGMC1).

Una posible solución a este punto débil, según el coordinador 1, podría ser la contratación de un mayor número de monitores con experiencia, sin dejar de lado el carácter formativo del programa, aunque no sean alumnos universitarios, pero sí participaron en años anteriores cuando lo fueron.

Es importante garantizar y asegurar que es un personal ya formado, que conocen los aspectos generales de la profesión. (...) Es algo que te da una garantía y que sabes que por ahí no va a fallar. (...) La solución sería contratar personal docente con experiencia. (EntCoor1).

El grupo de monitores considera que una de las principales razones que les sitúa como el grupo más crítico con el programa (según los datos del cuestionario) es la tramitación de la remuneración económica. Para ellos, unos de los puntos más débiles del programa.

Yo creo que la primera razón es porque no les pagan. O les pagan mal y tarde. (EntGMC2).

Yo creo que si tienes una idea previa de que vas a cobrar y ves después que luego suelen surgir problemas de ese tipo, eso sí causa mucho malestar. (EntGMC1).

Pagar a cada uno en su momento incidiría sobre la mejora de la satisfacción con el programa por parte de todo el mundo. (EntGMC2).

Uno de los monitores resalta que el tema económico no es el único punto débil del programa ni la única razón que explique la menor satisfacción de los monitores.

Pero los que llevamos muchos años eso ya lo sabemos, que vamos a tardar en cobrar. Y aun así estamos ahí y eso ya lo sabemos. Yo no creo que ese sea el único problema. (EntGME).

Además, y al igual que el coordinador 1, el grupo de monitores considera que otro de los puntos débiles del programa corresponde a la escasa formación de los monitores noveles.

Un gran problema es que la gente no sabe los contenidos que tiene que trabajar. Se les dan desde arriba y luego ellos normalmente no saben ni cómo aplicarlos. (EntGME).

Hay monitores que llevan poco tiempo y no saben lo que tienen que hacer (EntGMC2).

Está claro que un punto débil es la formación. Sobre todo de los que están en los primeros cursos. Porque si una persona nunca ha tocado nada del tema, pues claro, es difícil que en el escaso tiempo que hay de curso de formación obtenga unos aprendizajes significativos para poder poner en práctica eso que se les explica. (EntGMC1).

Este primer año, pues, he estado muy perdido (...) había contenidos que nunca había trabajado y no sabía cómo tenía que trabajarlo. Una razón puede ser la hoja en la que nos dieron los contenidos a trabajar, que estaban muy generalizados y no secuenciados. Si hubiese estado más secuenciado a lo mejor me hubiese servido para saber qué dar en cada momento. (EntGMSE).

También consideran que parte de este problema se podría solucionar con una reestructuración del programa de contenidos y del curso de formación inicial.

Hacer un programa de contenidos mucho más desarrollado, no tan abstracto, mucho más concreto y con muchos más recursos. (EntGMC2).

Es necesario mejorar el curso de formación, evaluarlo y perfeccionarlo. (EntGMC1).

Si un monitor te dice que: *-sí, sí, conozco la enseñanza comprensiva-*, pero en realidad no tiene ni idea, y además eso te pasa con diez de ellos, pues al final tienes a un alto porcentaje de monitores que no están haciendo una enseñanza comprensiva. (EntGMC2).

En el curso de formación hay que dar cosas que les sirvan a ellos, cosas que van a dar luego en las clases. No dar actividades que nosotros creemos que pueden servir. No, no, hay que ir al grano y darles recursos para que de primeras trabajen y salgan adelante. (EntGME).

Hay muchas actividades que hemos realizado y practicado en los encuentros y que me han servido para hacer las sesiones. Gracias a eso he ido sacando adelante las clases. (EntGMSE).

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

Por su parte, el coordinador 2 opina que el punto débil del programa es la disminución de la participación de los escolares en los encuentros en comparación con las primeras ediciones del programa. La asistencia a los encuentros es menor que a los entrenamientos.

Pues al principio no, pero ahora estos últimos cursos va disminuyendo la participación en los encuentros. Yo creo que ese es uno de los aspectos a mejorar en próximos cursos. (EntCoor2).

Este coordinador argumenta que una de las posibles razones que explican la disminución de la participación de los escolares en los encuentros es que éstos realizan otras actividades extraescolares que se superponen en el día y hora de los encuentros, así como el traspaso de otras competiciones que tradicionalmente se disputaban los sábados a los viernes por la tarde. En cualquier caso, destaca la importancia y necesidad de preguntar directamente a las familias acerca de los encuentros y actividades extraescolares para potenciar la participación.

Yo creo que (...) están apuntados a muchas actividades y antes casi todas las competiciones o encuentros, o como quieras llamarlo, de otras actividades eran los sábados. Y ahora muchos se han trasladado a los viernes por la tarde. Entonces es difícil, claro, tienen que elegir. (EntCoor2).

Yo creo que involucrar a las familias y hacerles responsables de que esto, el DE, aunque no sea una actividad que haya que pagar, tienen un compromiso con ella y que si se apuntan es para ir. Bueno, también preguntarles a las familias por qué no están yendo sus hijos. Sus respuestas nos darán la clave. (EntCoor2).

El grupo de monitores también considera que una de las razones que explican la disminución de la asistencia a los encuentros es la realización, por parte de los alumnos, de otras actividades extraescolares.

Las actividades extraescolares. Hay niños y niñas que vienen a una hora porque tienen luego catequesis o pintura, o lo que sea. (EntGMSE).

Una de las razones que explican la menor asistencia a los encuentros es la coincidencia con otras actividades. (EntGMC1).

En este sentido, los monitores consideran que es el exceso de actividades extraescolares y no la práctica deportiva la que lleva a una importante parte de los alumnos (43,8%) a estar de acuerdo con la afirmación "*practicar deporte me quita horas de estudio*".

Yo tengo alumnos que salen de estudiar a las 17:30 de la tarde. Después tienen lo nuestro, que no es estudio, es deporte escolar, pero es que probablemente la próxima actividad que tengan extraescolar sí será estudio, inglés, informática... algo que sea sentarse a estudiar. Evidentemente, si le dedicas 10-11 horas a estudiar (clase más actividades extraescolares), casi cualquier cosa que hagas le va a quitar horas de estudio. A lo mejor el problema no está en que se practique mucho deporte o muchas horas de deporte, sino que hay muchas horas de estudio para los niños a lo largo de su vida (EntGMC2).

Yo he tenido un caso de un alumno que me ha venido su madre y me ha dicho: *-va a dejar el DE porque no puede hacer todas las actividades extraescolares que tiene-* y ha dejado de venir por eso. (EntGMSE).

A los míos también les pasa un poquito eso. Por ejemplo, algunos tienen catequesis, otros están apuntados a diversas actividades, y sí es cierto que me han preguntado que si pueden venir sólo un día a la semana en lugar de dos. En ese caso les he dicho que sí. (EntGMC1).

Los monitores comentan el estrés al que muchos niños se ven sometidos. Con todas sus tardes cargadas de actividades, en ocasiones se encuentran imposibilitados de asistir debido a la incompatibilidad de horarios con el trabajo de los padres. Parece que es una tendencia social el tener todo el tiempo ocupado y no disfrutar de tiempo libre. Además, señalan la importancia del juego libre y voluntario, no como parte del programa de DE pero sí como necesario en la vida de los alumnos.

En realidad creo que es una tendencia social, el no tener tiempo libre, el sentir que todo lo tienes ocupado, aunque sea haciendo actividades que te gusten, pero una actividad con un horario y unos días determinados. *“Es que a mí me gusta jugar al fútbol y me voy cuando me apetece”* (imitando a un niño), poca gente hace eso ya. *“No, yo sí juego al fútbol, los lunes de...”*. (EntGMC2).

Muchas veces los padres utilizan precisamente el recurso de las actividades extraescolares para tener a los niños ocupados porque hasta las nueve no salen de trabajar y no pueden estar con ellos. (EntGMC1).

Como los padres están trabajando, pues tienen que meter a sus niños en mil actividades. Muchas veces los niños no saben ni a dónde van... pero porque tienen tantas cosas que hacer...; te salen a veces a menos cinco, porque a las seis tienen que estar en otro lado. (EntGME).

Una de las características básicas del juego es que es “libre”. Yo no sé cuántos niños juegan, siendo sinceros con el término. *-Estoy ahí con otros tres, en el parque, estoy haciendo lo que me da la gana, no tengo ni profesor, ni monitor, ni instructor... ni nada encima que me diga: ahora haz este juego, haz el otro-*(EntGMC2).

Asimismo, el grupo de monitores no considera que las actividades extraescolares sean la única razón que explique la disminución de la participación en los encuentros por parte de los escolares. Entre otras razones destacan: la falta de implicación de algunos monitores; la consideración, por parte de los padres, de que los encuentros no forman parte del módulo de DE y la falta de publicidad e información entre la comunidad educativa.

A mí el año pasado los padres me decían: *-si el monitor de mi hijo no va, ¿para qué va a venir mi hijo?-*. Muchas veces también pasa esto. Y lo veo normal, si pasa el monitor... (EntGME).

Los niños que se apuntan a DE en el colegio se apuntan a las clases, pero no se apuntan al encuentro. Muchos de los que no van es porque no se apuntan al encuentro, no tiene la conciencia de que cuando te apuntas a DE son los dos días de clase, más el encuentro. El problema yo creo que es ese, que no están predispuestos a que los viernes haya encuentros. (EntGMC1).

Los padres no tienen planificado los viernes como que hay una actividad. Los padres entienden que hay clase los martes y los jueves, y los viernes tienen planificados otro tipo de actividades. Si desde el principio ellos lo tuvieran planificado, probablemente muchas veces asistiesen más niños. (EntGME).

Debería haber una reunión con los padres al principio de curso para que se enterasen del programa, porque muchos padres son desconocedores del mismo. No conocen realmente qué actividades se hacen. Muchas veces confunden el deporte federado con lo que se hace en DE. (EntGME).

También le falta publicidad, le falta anuncio, le faltan más elementos motivadores. (EntGMC2).

Sí que creo que es necesario un eslogan o algo que les haga decir: *-no, es que tenemos esto-* Como algo que les haga ver que es importante, porque realmente lo es. (EntGMC1).

Tiene que haber mayor divulgación. Yo creo que eso es primordial. Y empezar desde septiembre, desde que empieza el curso escolar. (EntGME).

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

Uno de los monitores señala que hay alumnos para los que la razón de no ir a los encuentros es precisamente que ya los conocen.

Hay un elevado número de chavales, porque se ha visto del año pasado a este, que el año pasado iban a los encuentros y este año no. Son chavales que ya conocen los encuentros y que bajo mi punto de vista, no tengo pruebas, es precisamente el conocer la organización y las actividades de los encuentros lo que les motiva a no ir. Porque ya los conocen. Creo que son monótonos. Creo que si un chaval esta de 1º a 6º de Primaria participando en nuestro programa, le tiene que resultar repetitivo y aburrido. (EntGMC2).

En cambio, otros monitores no opinan lo mismo. Creen que el gusto por el deporte y por la práctica de actividades deportivas hace que los alumnos asistan a los encuentros año tras año.

Si a ti te gusta el deporte, aprendes cosas con el deporte, al final, cuando te gusta, te gusta y lo haces. Si a un niño le gusta el deporte y le gusta esa actividad, no tiene por qué resultarle cansado o aburrido. (EntGMC1).

Si al niño le gusta el deporte y la actividad física va a ir. (EntGME).

Sin embargo, algunos monitores creen en la necesidad de modificar determinados contenidos del programa para hacerlo aún más atractivo.

Le faltan más elementos motivadores, hacer otro tipo de cosas... lo que no puedes pretender es que un niño haya empezado a hacer bate y campo en primero y que en sexto te siga yendo a los encuentros y siga haciendo los mismos juegos. (EntGMC2).

Estoy totalmente de acuerdo con plantear nuevas propuestas. Por ejemplo, en la actividad que estamos realizando ahora de orientación, mis niños están como locos, tienen muchas ganas de hacer orientación... les gustan esas actividades también. (EntGME).

Esta necesidad de modificar algunos contenidos también es compartida por el coordinador 1.

Hemos estudiado este año (...) el poder incluir contenidos nuevos y cambiar otros, por no repetirnos (...). Y lo que queremos es darle un cambio en los contenidos, para que el programa no solamente sume más escolares, sino que también tenga ciertos cambios y sea más atractivo (EntCoor1).

Como posible modificación o mejora del programa, los dos coordinadores llevarían a cabo la contratación de un mayor número de monitores con experiencia y modificarían el tipo de contrato. Gracias a esta medida, se mejoraría la calidad educativa del programa y, al mismo tiempo, permitiría dar puestos de trabajo a un sector de la población que en la actualidad ocupa altas tasas de paro. Como bien recuerda uno de los monitores, en Segovia se forma a una gran cantidad de futuros maestros, los cuales podrían desempeñar puestos de monitorado cualificado.

Entiendo que los monitores tienen que ser un personal contratado por dos motivos: Primero, por el derecho laboral (...) para crear empleo. Y segundo, por la garantía y la gestión de una docencia de calidad. (EntCoor1).

Modificaría los contratos para la gente contratada que está participando en el programa (EntCoor2).

Es necesario tener una buena formación... pero anda que no salen maestras y maestros que no van a tener trabajo en un colegio y que se podrían dedicar a esto. (EntGMC2).

El coordinador 2 también modificaría el tipo de contrato con el Ayuntamiento, de modo que fuese un contrato más a largo plazo y no dependiese del partido político que en ese momento se encontrase en el poder. Asimismo, también compraría material

propio del programa para solucionar aquellas situaciones donde el colegio o el profesor responsable de la actividad no ceden todo el material necesario.

Cambiaría el contrato con el Ayuntamiento, que fuese más a largo plazo y no dependiese del gobierno que esté. Que vean que es algo que está funcionando, que a la gente le está viniendo bien y lo aprecian. Entonces, que hagan un convenio que dure en el tiempo. (EntCoor2).

Y... más material (...) porque hay coles que sí que te dejan el material y otros que no. Entonces, sería adecuado tener material propio del DE. (EntCoor2).

4.2.2. Progreso o retroceso del programa y sus causas

Los dos coordinadores piensan que el programa ha avanzado a lo largo de los años. Las figuras de los coordinadores y de los monitores contratados han mejorado la organización y la calidad del programa. Además, la coordinación de las tareas que han de realizar tanto monitores como coordinadores: cursos, seminarios, memorias, etc.; favorecen el progreso del mismo. También la inclusión en el programa de la categoría Actividad Física Jugada (Ed. Infantil) permite que éste pueda extenderse a una mayor horquilla de alumnos.

Desde el primer año yo creo que sí ha mejorado el programa, por ejemplo en la organización: antes era algo más caótico, ahora ya, con las figuras de los coordinadores, los monitores contratados y todo esto, yo creo que sí se ha mejorado bastante, porque antes teníamos muchos monitores, muchas monitoras y estaban muy perdidos (EntCoor2).

Sí que se han ido limando asperezas y se ha ido mejorando en un montón de aspectos: desde la inclusión de la categoría de infantil, como participantes del programa, hasta la coordinación de las tareas para monitores, para coordinadores, tanto en el curso, en los seminarios o las memorias de entrega. (EntCoor1).

Ambos coordinadores consideran que el programa progresa. Sin embargo, cada uno de ellos vincula el progreso del programa con circunstancias concretas.

El coordinador 1 destaca el aumento, a lo largo de los años, del número de centros.

Yo creo que ha habido progresos, porque ha habido colegios que no estaban incluidos y se han terminado incluyendo (...). No ha habido ninguna baja (...). Hay colegios en los que sí que ha habido aumento de matrículas y de inscripciones. Y bueno, en general, yo creo que el programa avanza. (EntCoor1).

En cambio, el coordinador 2 relaciona el progreso del programa con la mejora de las actitudes de los alumnos y con la mejora profesional de los monitores que se mantienen en el tiempo.

Yo creo que hay progresos, (...) sobre todo en las actitudes que tienen los niños hacia el deporte (...). Les apetece participar y jugar con todos los niños y llegan a los encuentros y dicen: *-ya ha venido no sé quién que es amigo mío del colegio no sé cuántos-* (...). Y con respecto a los monitores y monitoras, los que son estables en el tiempo, se ve un progreso en los avances que presentan los alumnos. (EntCoor2).

Asimismo, los dos coordinadores consideran que el progreso del programa es debido más a situaciones estructurales, a la organización del programa, que coyunturales, según el apoyo económico o político, aunque destacan la importancia y necesidad del apoyo institucional.

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

Yo creo que está basado en lo estructural. Hay dos coordinadores, por lo que hay un seguimiento diario. Hay un equipo, como te decía, docente universitario, doctores en educación, que sostiene el programa (EntCoor1).

Yo creo que es más estructural, lo que pasa que, claro, si no está la coyuntura del apoyo del Ayuntamiento esto no se sostiene, porque no hay fondos tampoco. Pero el progreso es por la estructura que hay de unos profesores con un proyecto de investigación que se encargan de darle sustento teórico y asesorar a los coordinadores y a los monitores y monitoras contratados. (EntCoor2).

Sin embargo, uno de los monitores considera que ha habido un cierto retroceso del programa en lo que al trato de los propios monitores se refiere.

No sé qué tal va a funcionar el programa al año que viene, porque me da que este año no se está cuidando a la gente como se la debe. Hay que tener muy en cuenta, sobre todo, a los monitores. En realidad son el grupo fuerte, el más numeroso, los que más niños llevan, sin embargo son los que más desatendidos están y los menos formados ahora. Y sin tener pruebas estadísticas, solo sensaciones y charlas con unos y otros, son los que más descontento tienen con el programa. Precisamente son estas las personas de las que realmente depende el programa (...). Si están descontentos porque no les pagan, si no están a gusto con la formación que se les da o cómo se les da esa formación, entonces... Creo que son un pilar fundamental y que este año ha sido uno de los pilares más débiles. (EntGMC2).

4.2.3. Monitores

4.2.3.1. Diferencias entre monitores contratados y monitores-alumnos

UVa

Los dos coordinadores coinciden en que existen grandes diferencias entre los monitores contratados y los monitores-alumnos UVa. Estas diferencias son consecuencia, principalmente, del nivel de madurez personal. Entre estas destacan: la calidad de las clases y el compromiso con el trabajo de los monitores contratados. Asimismo, el coordinador 2 lamenta que los monitores-alumnos UVa con experiencia tengan que dejar el proyecto en el cuarto curso, momento en el que finalizan el Grado de Maestro.

(...) sí que es verdad que también hay que tener en cuenta la madurez. El nivel de madurez de una persona. Estos monitores contratados superan los 25, 27 e incluso los 30 años, es decir, aparte de su profesionalidad, entendemos y demuestran que son personas con cierta sensibilidad hacia el mundo de la enseñanza y con cierta sensibilidad y respeto al trabajo (EntCoor1).

Muchísima. Porque los monitores contratados son profesionales, y se nota. La calidad que ofrecen en sus clases es muy diferente y en los encuentros la actitud que tienen también (...). Con los estudiantes que están de monitores, los que entran en primero, ahí tienes que hacer un trabajo importante con ellos. Luego, cuando ya están en cuarto, se van y te quedas ahí... ¡vaya!, ahora que ya lo había conseguido hacer bien, se va. Sí, hay mucha diferencia (EntCoor2).

El propio grupo de monitores también reconoce tales diferencias, las cuales son más significativas entre los monitores noveles del primer año y el resto de monitores.

Hay monitores que llevan poco tiempo y no saben lo que tienen que hacer. (EntGMC2).

La gente no sabe los contenidos que tiene que trabajar. Se les dan desde arriba y luego ellos normalmente no saben ni cómo aplicarlos. No tienen ni idea. (EntGME).

Ambos coordinadores consideran que existen ciertas diferencias en cuanto al grado de implicación entre los monitores contratados y los monitores-alumnos UVa. Destacan el gran compromiso y la implicación de los monitores contratados, así como las diferencias existentes dentro del grupo de monitores-alumnos UVa, entre los que podemos encontrar personas con una gran implicación e ilusión y otras no precisamente motivadas e implicadas.

Está claro que los cinco monitores contratados, como te decía antes, por responsabilidad laboral y por madurez, no van a tener ciertos fallos o ciertas faltas en cuanto a la organización y al orden. El resto de los monitores que no están contratados, que están en el proceso de formación..., alguno pues se “columpia”, sobre todo por la inmadurez. Pero también me gustaría citar a las chicas que trabajan en Infantil. Están totalmente volcadas con el programa. (EntCoor1).

En general sí, claro. Yo veo que todos los monitores contratados están muy implicados y de los alumnos UVa, algunos. Que no quiere decir que no haya gente implicada, también la hay. Pero en proporción... creo que se nota la diferencia (EntCoor2).

La persona que está atraída por la actividad, sí que sigue en el programa, mejora y además propone. Es decir, tiene un desarrollo y en poco tiempo se ve un progreso, sobre todo de corazón, muy cercano a la actividad que desarrollan (EntCoor1).

Puede haber monitores que digan: *-no estoy satisfecho con programa-* pero también hay gente que está satisfecha y contenta por el simple hecho de trabajar con los alumnos (EntGMSE).

4.2.3.2. Influencia de la remuneración salarial sobre el grado de implicación de los monitores

Los coordinadores no creen que la remuneración salarial influya en el grado de implicación de los monitores. Opinan que es más una cuestión vocacional y de mejora personal. El coordinador 1 piensa que en el DE no se puede hacer dinero, por lo que hay otros motivos que les unen al proyecto. Por su parte, el coordinador 2 considera que el programa de DE ofrece un buen salario a los monitores, por lo que ese no sería un motivo que influyese negativamente en su grado de implicación.

Los monitores que participan, están, claro, no por dinero porque no es un sueldo y así se lo hacemos entender (...) pero nadie puede pensar que en DE vaya a hacer un sueldo, porque por horas, simplemente por horas, no se va a alcanzar más de 150-200 euros, como mucho, si tiene dos colegios. Entonces, me gustaría pensar que en el mundo de la enseñanza, nadie está por dinero, incluido el programa de DE de Segovia. (EntCoor1).

Yo creo que no, porque está bastante bien pagado. Quiero decir, tú te vas a un polideportivo a trabajar de monitor o de monitora y cobras menos que aquí estando con la beca. La única diferencia es que aquí no tienes contrato, es una beca. Pero el salario está bien remunerado como para que fuese ese uno de los motivos. (EntCoor2).

Asimismo, el coordinador 2 sostiene que el hecho de que existan monitores poco implicados no se debe tanto a la remuneración salarial como al grado de madurez y de responsabilidad.

En general, yo veo a gente que es que no está acostumbrada a trabajar. No tienen la responsabilidad (...) de trabajar, de tener un trabajo, y menos con personas. Hay gente que no es responsable en su trabajo. (EntCoor2).

Por su parte, el grupo de monitores, como ya se vio anteriormente, considera que los retrasos en los pagos que deberían realizarse en tres momentos del curso

(enero, mayo y septiembre) sí pueden influir en el grado de implicación de algunos monitores. Aunque también sostienen que hay otras causas que les vinculan al programa más allá de las meramente económicas, estableciendo diferencias en el grado de implicación existente entre los tipos de monitores.

Yo creo que si tienes una idea previa de que vas a cobrar y que luego después suelen surgir problemas de ese tipo y no cobras en los plazos, eso sí causa mucho malestar (...). En el caso económico, yo creo que la gente sí está muy a disgusto, porque al final cobra lo que cobra pero no dentro del periodo que debería ser. (EntGMC1).

Los que llevamos muchos años eso ya lo sabemos, que vamos a tardar en cobrar. Y aun así estamos ahí. (EntGME).

En mi caso, trabajo también con una intención de mejorar el programa, además de aprender. A lo mejor mi perspectiva es diferente a la de un monitor que trabaja para aprender, para poner en práctica cosas y para llevarse un pequeño sueldo. (EntGMC1).

4.2.4. Colegios participantes en el programa

4.2.4.1. Diferencias entre los colegios públicos y concertados

El coordinador 1 afirma que existen diferencias, aunque no son muy significativas.

Sí que hay diferencias, pero tampoco son muy notables. (EntCoor1).

En lo que respecta al material utilizado en los entrenamientos, este coordinador sostiene que hay pocas diferencias entre los colegios públicos y concertados. Prácticamente todos los centros cuentan con material suficiente para desarrollar los entrenamientos. Por tanto, la disposición de un mayor o menor número de material no depende tanto del tipo de centro como del profesor de EF, el cual está a cargo del material de su centro. La excepción de los centros la encontramos en los barrios asociados, donde sí parece existir una menor cantidad y calidad de material. Así, en relación a la disposición de material, encontramos diferencias entre los colegios de los barrios asociados y los colegios de la ciudad y no entre los colegios públicos y concertados.

En cuanto al material, prácticamente ninguna, el material depende básicamente del profesor de referencia que tenemos en cada colegio (...). Hoy por hoy, en casi todos los colegios de Segovia, exceptuando en los barrios asociados, que sí que es verdad que dicen tener menos material, se cuenta con material suficiente para desarrollar el Programa que queremos (...). Va a diferir, un poco, según la persona responsable de la actividad dentro del cole, que quiera ceder o no el material que posee el centro. (EntCoor1).

El grupo de monitores está satisfecho con las instalaciones y materiales de los centros donde trabajan. En este sentido se consideran unos afortunados, ya que reconocen la existencia de centros donde no corren tanta suerte.

Yo sinceramente no me puedo quejar. Me ha tocado una instalación con mucho material, con un espacio adecuado para realizar las actividades planteadas y si no había material lo miras en Internet, lo construyes tú mismo y ya está. (EntGMSE).

Yo creo que el mundo de los colegios es muy diverso. Yo tengo mucha suerte en cuanto a materiales para trabajar. Pero hay otros centros que no tienen prácticamente nada. (EntGMC1).

Las personas que estamos aquí creen que somos bastante afortunados en relación a instalaciones y material. Pero yo he tenido la posibilidad a lo largo de estos años de estar en otros centros y hay muchos que lo tienen que hacer en el patio y muchas veces, si está lloviendo, apenas tienen otro sitio para realizarlo. Luego en los CRA apenas tienen material, tienen que construirlo. Por tanto, como sea gente que lleva poco tiempo en el programa o no haya trabajado apenas con niños, probablemente les cueste el doble. (EntGME).

En cuanto a la participación en el programa, el coordinador 1 destaca la gran asistencia de los colegios públicos, tanto en los entrenamientos como en los encuentros, donde la mayoría de los alumnos participantes pertenecen a colegios públicos. En el caso de los colegios concertados, suele haber una buena participación en los entrenamientos, aunque la asistencia a los encuentros es muy reducida.

Y en cuanto a la participación, sí que es verdad que los colegios públicos participan en un porcentaje aproximado del 80%, o sea, asumen que es una actividad que se hace para ellos, que ellos también pueden intervenir en la actividad, por lo que la participación en los encuentros sobretodo es de colegios públicos. Dos de los cuatro colegios concertados tienen horario de mañana y tarde, hasta las 17:30 aproximadamente. Los encuentros, lógicamente, los tenemos que poner en el segundo turno, es un poco tarde. Hay algunos que vienen, otros que no vienen. (...) Pero, en participación, tenemos más en los colegios públicos que en los concertados. (EntCoor1).

Por su parte, el coordinador 2 entiende que existen bastantes diferencias entre unos colegios y otros. Destaca la menor importancia que se da al DE en los colegios concertados. En algunos casos, incluso ofrecen al programa “los restos” de las instalaciones y materiales, es decir, aquellos que no son utilizados en la clase de EF o en otro tipo de actividades desarrolladas por el centro.

Pues sí, bastantes diferencias. Podría parecer, a priori, que los concertados van a tener mejores instalaciones y no es así. Realmente la experiencia nos dice que gran parte de los colegios privados y concertados nos dejan como una actividad de segunda y nos ofrecen “los restos” de los espacios, no suelen compartir el material, no se toman en serio la actividad, etc. Pero también hay excepciones. (EntCoor2).

4.2.4.2. Implicación y relación con el profesorado

Ambos coordinadores coinciden en que las relaciones y la implicación del profesorado de EF no dependen del tipo de centro donde se imparta docencia, sino que se debe más bien a circunstancias, razones y motivaciones personales. No piensan que los profesores de los colegios públicos se impliquen más que los profesores de los colegios concertados. Si bien existe un mayor número de profesores implicados pertenecientes a colegios públicos por el hecho de haber más centros públicos que concertados.

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

No depende del colegio, es prácticamente una opción personal. (...) El Colegio "X" es un colegio concertado y religioso y la persona que lleva el colegio, el profesor de referencia de EF es una persona muy implicada. (...) Y, sin embargo, hay colegios públicos en los que no ha habido tanto estímulo. También los tenemos que sí se implican. En la mayoría de los colegios públicos funcionamos muy bien con los profesores de EF, están muy implicados (...). Por poner otro ejemplo de colegio público, el colegio "Y" es un colegio que funciona muy bien. (...) La actividad pertenece al colegio (...), es algo que lo llevan muy dentro, hay muchos niños apuntados y tenemos grupos de todas las edades. (EntCoor1).

El coordinador 2 también sostiene que el nivel de implicación responde más a razones personales. Además, puntualiza la mayor presencia en el programa de centros públicos que concertados y, por consiguiente, la mayor presencia de profesores implicados pertenecientes a centros públicos.

No por pertenecer a un colegio público se implican más. Algunos sí se implican y otros no. Lo que pasa es que tenemos más profesores de colegios públicos, entonces hay un mayor número de profesores implicados pertenecientes a colegios públicos. En general, en los públicos suele ser una actividad prioritaria. (EntCoor2).

El grupo de monitores también considera que existen dos tipos diferentes de profesores: los que muestran interés y los que no muestran ninguno. Por tanto, encontramos monitores que no tienen ninguna relación con algunos profesores de EF y, en cambio, con otros profesores sí mantienen muy buenas relaciones.

Yo no tengo relación alguna. Hace poco cambió el antiguo maestro, que sí que lo conocía, por una nueva, con la que ni si quiera nos han presentado. Y en el otro colegio bien, lo conozco y todos los días que tengo clase nos vemos un rato antes y hablamos. (EntGMC2).

Yo en el colegio en el que estoy de vez en cuando viene algún profesor. (EntGMSE).

Yo con el mío llevo más tiempo y nos llevamos muy bien. Pero en el otro colegio que estoy no sé si es profesora o profesor, no tengo ni idea la verdad. (EntGME).

En mi caso la relación fue en los inicios de la actividad, al principio de curso, para elaborar listas, hacer horarios, concretar lo que sea, pero después no se dejan ver. (EntGMC1).

Vamos, que por allí no se asoman. (EntGMC2).

Yo tengo buena relación. Yo cualquier cosa que le paso se hace, pero él propuestas y ayudas ninguna. Ellos te dicen que sí a todo pero tampoco mueven un dedo. (...) Él no va a ir a buscarte a ti, tienes que ir tú a buscarlo. (EntGME).

Hay situaciones donde a lo mejor tienes que preguntar alguna cosa y la predisposición del profesor es buena, pero relación así, un poco más en profundidad, pues no se ha dado. Cada profesor asume que es competencia nuestra, que ellos ya se han encargado de organizar la actividad en un principio y salvo que haya algún problema, pues la relación es poca. (EntGMC1).

Asimismo, el coordinador 2 afirma que sería necesaria una mayor implicación por parte de algunos profesores de EF de los centros participantes en el programa. Sin embargo no se proponen soluciones, medidas o alternativas que permitan conseguir ese incremento de la implicación. Esa mayor implicación del profesorado también es reclamada por el coordinador 1, quien sostiene que algunos profesores y maestros deberían asistir a los entrenamientos para poder echar una mano a los monitores que dan clase a sus alumnos y así, entre todos, seguir mejorando el proceso. Recordamos que los profesores de EF no están obligados a colaborar en el programa de DE, ya que no forma parte de su trabajo. Aun así, existen un importante número de profesores que se implican mucho, pese a no percibir algún tipo de gratificación en forma de méritos.

Aunque se hacen reuniones con los profesores al principio de curso, quizá a lo mejor deberíamos pedirles más opinión y participación dentro del programa de alguna manera, no sé muy bien cómo, para que se implicasen más. (EntCoor2).

Faltaría un enlace más, que es que ese maestro se pase también por las sesiones para, compartir, colaborar o añadir, dentro del cole y fuera. (EntCoor1).

El grupo de monitores considera fundamental el mantener una buena relación con los profesores de EF, la cual favorecería el trabajo tanto de los profesores como de los monitores y podría incluso aumentar el número de participantes en el programa.

Seguramente una mejor organización y coordinación entre los maestros de EF y los monitores del programa podría hacer que nosotros conociésemos mejor el problema de algún chaval y, en nuestras pocas horas de trabajo, quizá pudiéramos enfocar mejor nuestro esfuerzo. (...) Está claro que una buena relación con el docente de EF de tu colegio facilitaría tu tarea, la mejoraría y es posible, y muy probable, que viceversa también. (EntGMC2).

Una buena relación entre el docente, el monitor y los padres haría que, aparte de que sea mejor tu labor como monitor del programa, aumentase el número de alumnos participantes. (EntGME).

Los propios monitores son conscientes de que los profesores de EF no son los únicos responsables de que exista una mejor o peor relación entre ellos. Encontramos casos donde existe una buena relación profesor-monitor y casos donde esa relación no es todo lo adecuada que debería. Los monitores consideran que ellos también pueden y deben dar un paso para favorecer dichas relaciones.

Del mismo modo que estamos diciendo: *-éste por allí no se pasa-*, también hay que preguntarse: *-¿has ido a ver al tutor de tus alumnos alguna vez?*-Porque si realmente son tus alumnos los que te preocupan pues puedes ir a hablar con él e informarte. ¿Cuántas veces te has reunido con los padres y con las madres? También uno se lo tiene que preguntar a sí mismo y ver si lo ha hecho muchas veces o pocas y a partir de ese dato valorar cuál es su implicación en el programa. (EntGMC2).

También nosotros somos responsables de esa relación, no en todos los casos, pero hay casos que a lo mejor se ha intentado y no se ha podido. Creo que los monitores también podemos ayudar. (EntGMC1).

Sin embargo, hemos de puntualizar que el profesorado de EF no tiene ninguna obligación para con el programa, pues tampoco obtiene ningún beneficio por ello. Podría estudiarse la posibilidad de recompensar de alguna manera a los profesores y maestros de EF que se implican en el programa, a través de puntos para concursos de traslados, sexenios, descuento de horas lectivas... tal y como señala el coordinador 2. Recordamos que esta propuesta de recompensar a los profesores que participan y se implican en los programas de DE relacionados con el centro educativo, tal y como ocurre en otras CC.AA., ya fue elevada a la Dirección Provincial de Educación y denegada de forma verbal en una reunión de coordinación. Por tanto, volvemos al inicio del problema, no se puede demandar y exigir a los profesores que hagan algo que es absolutamente voluntario.

Se podría valorar de alguna manera la participación e implicación de los profesores, aunque no sea económica, que sea para méritos, estaría bien. Pedirles su opinión también, que sientan que también participan en el programa de alguna manera, que es suyo. (EntCoor2).

El coordinador 1 considera que la implicación del profesorado de EF en el programa obedece a cuestiones personales, dando mayor importancia a la actitud

altruista de muchos profesores que a las recompensas en forma de méritos, sexenios o reducción de horas.

Yo entiendo que la implicación de estos profesores es altruista ¿no? Y yo así los veo a ellos. La verdad es que el profesor o el director que se implica es una cuestión más bien personal (EntCoor1).

4.2.4.3. Relación de los monitores con los padres

En cuanto a las relaciones con los padres, el grupo de monitores opina que existe una gran diversidad. Se encuentran padres que se implican e interesan por lo que hacen sus hijos y otros que no. Se observa una gran diferencia en la actitud y relación con los padres en función de la categoría/edad de sus hijos. A medida que los alumnos crecen y pasan de categoría, la relación con los padres se va debilitando, hasta desaparecer. Además, creen que no sólo es importante el hacer reuniones con los padres al inicio de curso, sino también, y sobre todo, el mantener una relación diaria o con cierta frecuencia.

Depende de los padres. Los que van a recoger a los chavales o están por allí saludan, tú les saludas, les informas de los encuentros... No sé, algunos sí tienen relación, pero más que nada en el momento de recogida o dejada de los niños. Hay padres que sí se implican y otros que no, sobre todo del grupo de los mayores, de los alevines, que a lo mejor conozco a 3 ó 4, y tengo a 2. Es que no les conozco, no se preocupan por quién está con sus hijos durante dos horas a la semana. (EntGMC1).

Me da la sensación de que conozco mucho mejor tanto a las familias como al propio alumno-alumna de categorías más inferiores, sólo por el hecho de que vayan a recogerlos y a llevarlos al inicio y al final de la clase. Quizá eso me hace pensar que ese momento es importante también. El momento de llegada y de salida de ese encuentro, aunque sea fugaz, no mucho tiempo, me parece importante. Es cierto que aunque te cruces cuatro palabras, son cuatro palabras una semana, cuatro a la siguiente... y eso pesa más que una reunión al año o dos, bajo mi punto de vista. (EntGMC2).

En mi caso, yo creo que la relación es buena, aunque siempre se puede mejorar. (EntGMSE).

Particularmente, me llevo bastante bien con el 50% de los padres más o menos. Y conozco prácticamente a todos, debido a que he hecho varias reuniones con ellos, tres en concreto. La relación con los padres que se involucran es muy buena. Estos padres representan entorno al 50%. Hago una reunión al inicio del curso a la que van bastantes padres, luego he hecho más, pero ya no han ido todos. (...) Hacer las reuniones me parece bastante importante, pero también hablar con ellos. Yo sí que tengo bastante relación, pero diaria, no solo trimestral. (EntGME).

4.2.5. Posible extensión del programa a la provincia

4.2.5.1. Posibilidad de aplicar el PIDEMSG a nivel provincial

Los dos coordinadores se muestran totalmente de acuerdo con que sería conveniente ampliar y extender el programa a nivel provincial, ya que están convencidos de sus bondades.

Totalmente de acuerdo. De hecho, nosotros entendemos que el desarrollo del deporte y de la enseñanza del deporte no puede ser en un solo municipio, en un solo centro... Entendemos que esto tiene que ser una cosa expansiva, dedicada a los demás. Es decir, si es beneficiosa y es buena no entendemos el que sea una propiedad nuestra. Queremos que todo el mundo pueda practicarla. (...) Considero que se debe hacer una práctica del deporte placentera, educativa y formativa. (EntCoor1).

Sí, sí... yo creo que sí, porque creo firmemente en esta metodología, en esta forma de hacer... y pienso que es la más correcta para los niños y niñas de estas edades. Entonces sí, cuanta más gente se pueda beneficiar de ella mejor. (EntCoor2).

Ambos coordinadores consideran que es factible que el PIDEMSG se pudiese aplicar a nivel provincial, para lo cual es fundamental el compromiso y colaboración de las instituciones.

Yo creo que sí es factible. El Ayuntamiento de Segovia, que todo hay que decirlo, se ha comprometido con el programa, (...) está ayudando a gestionar un programa de DE que, en principio, antes no existía, que es bueno, es de calidad, que está funcionando y que tiene unos valores educativos que no los hay en ningún programa del Estado español a nivel municipal. (...) (EntCoor1).

Yo creo que sí es factible, porque ahora a nivel provincial tienen escuelas deportivas de una serie de deportes y escuelas polideportivas. Entonces sería meter un módulo polideportivo pero con la misma filosofía y metodología del PIDEMSG. Yo creo que es muy factible. (...) Habría que organizar una estructura como está aquí, yo lo veo muy factible. Es muy exportable este modelo a cualquier sitio. (EntCoor2).

Aunque a nivel provincial existen los módulos polideportivos, lo cierto es que éstos mantienen notables diferencias con respecto al modelo desarrollado por el PIDEMSG. Así, el programa municipal se caracteriza, entre otras cosas, por el uso de una metodología comprensiva, la utilización de juegos modificados, la formación continua de los monitores, la realización de encuentros periódicos sin clasificación ni resultados, etc. Características que no se dan en el modelo provincial.

El grupo de monitores ven posible y factible esta ampliación del programa. Matizan una serie de condiciones que serían necesarias para que el programa funcionase: adecuada organización, una buena coordinación, correcta formación de los monitores, etc.

Creo que sí sería factible. (EntGMSE).

Mi respuesta es: ¿por qué no? (EntGMC1).

Sí, se podría llevar a cabo. Pero al programa tiene que ir gente que sepa llevarlo, un coordinador en condiciones, porque si no se va a ir a pique en poco tiempo. (EntGME).

Claro que es posible, no creo que estemos haciendo algo fuera de lo normal. Creo que es algo que es muy posible hacer para mucha gente. Lo único que hace falta es organización, saber lo que estás haciendo, conocer las cosas a trabajar, tener una buena formación... Además, anda que no salen maestras y maestros que no van a tener trabajo en un colegio público normal que se podrían dedicar a esto (EntGMC2).

4.2.5.2. Tratamiento exclusivo del modelo comprensivo o combinado con el modelo competitivo dentro del ámbito provincial

Aquí encontramos opiniones diferentes. Mientras que el coordinador 1 opina que debería existir una oferta equitativa en la que tuviese cabida tanto el DE competitivo como el DE alternativo, el coordinador 2 y uno de los monitores piensan

que a estas edades (Educación Primaria) únicamente debería de ofertarse un DE como el que desarrolla el PIDEMSG (polideportivo, mixto, máxima participación, no competitivo, comprensivo, educación en valores, etc.).

Entiendo que las dos cosas deben hacerse. Ni pretendo demonizar el deporte federado ni la competición, al contrario, tiene que existir. La realidad es que existe y nosotros lo que hacemos es poner una propuesta alternativa, sin eliminar la que hay establecida. Entonces, sí creo que deberían convivir, lo que pasa es que los esfuerzos hay que ponerlos en la alternativa. Porque la competición ya existe, pues es desarrollada por los clubes federados y las federaciones. (EntCoor1).

Recordamos que a nivel provincial existen torneos, campeonatos, trofeos y otras formas competitivas de deporte escolar, donde el requisito para promocionar a posteriores fases autonómicas o nacionales es la victoria y la clasificación de los mejores equipos. Estas competiciones en ocasiones están organizadas por clubes y federaciones deportivas y, en otras ocasiones, están organizadas por instituciones públicas. El coordinador 1 defiende que desde estas instituciones públicas provinciales se oferte en igualdad de condiciones tanto un deporte competitivo, en ocasiones con la colaboración de clubes y federaciones, como una alternativa a éste, donde se podría ubicar el PIDEMSG. Esta opinión es contraria a la mostrada por el coordinador 2 y uno de los monitores.

Quizá eso más en secundaria. Yo a estas edades abogo más por el modelo comprensivo. (EntCoor2).

Yo si ponemos en un lado la enseñanza del deporte tradicional y en el otro la enseñanza del deporte alternativa, si hablamos de la etapa de primaria, por supuesto prefiero la segunda, porque aporta otro tipo de valores, otro tipo de conocimientos, muchas veces incluso antagónicos a los otros. Y creo que es más adecuada para la enseñanza, más completa. (EntGMC2).

Del mismo modo, el coordinador 1 está a favor de que desde instituciones públicas se favorezca y promocione tanto el DE competitivo como el DE alternativo. En cambio, el coordinador 2 cree que sería mucho mejor que desde las instituciones públicas no se fomentase la competición, por lo menos a nivel de Primaria.

Yo creo que sí, no hay que descartar absolutamente nada. Entiendo que las instituciones promocionen ambas cosas, la competición deportiva y la alternativa de un programa no estrictamente competitivo, es decir, nos guste o no, el deporte es competición, la vida es competición. (...) Lo que sí que es cierto es que la no competición, entiendo, tiene muchas más connotaciones integradoras y posibilidades educativas, en cuanto a valores, que la competitiva, por mucho que digan y quieran esconderlo. Entonces considero que sí, la institución es pública, es de todos, y debe ofrecer ambas, no hay que renunciar nunca a ninguna de las dos. (EntCoor1).

Yo creo que sería mucho mejor que desde una institución pública no se fomentase la competición... o por lo menos a nivel de primaria. (EntCoor2).

4.3. INFORME SOBRE EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE MONITOR

A continuación presentamos un informe que trata de dar respuesta al objetivo número tres de la presente investigación. Por tanto, pretendemos conocer si la

satisfacción de los alumnos con el programa depende del tipo de monitor que le haya impartido docencia.

Recordemos que en el curso 2011/12 apareció una nueva figura en el PIDEMSG, el monitor contratado, un tipo de monitor con experiencia en el ámbito del DE y en el programa; diplomado, graduado o licenciado; con un contrato laboral de 10 horas semanales y una duración de 8 meses, que lo vincula al proyecto de investigación. En concreto, durante el curso 2011/12, se contó con la participación de cinco monitores contratados. Además de éstos, también se contó con la participación de otros 45 monitores-UVa, alumnos del Campus de Segovia, con poca o nula experiencia en el programa, que participan a través de una beca de colaboración. Hemos de señalar que la participación de los alumnos del Campus de Segovia en el programa es una de las condiciones del convenio entre el Instituto Municipal de Deportes de Segovia (IMDSG) y la Universidad de Valladolid. En este sentido, conviene recordar que, aunque dicho convenio permite la participación de todo alumno que estudie en la UVa, lo cierto es que la inmensa mayoría de los monitores pertenecen a la E.U. de Magisterio, tanto del Grado Infantil como del Grado de Primaria.

4.3.1. Resultados obtenidos

Mediante las operaciones estadísticas *analizar* → *comparar medias* → *prueba T para muestras independientes* del programa SPSS 20.0 descritas en el apartado 3.5.1., obtuvimos dos tablas: la de estadísticos de grupo (ver Tabla 32) y la prueba de muestras independientes (ver Tabla 33).

Tabla 32. Estadísticos de grupo (a partir de SPSS 20.0)

ÍTEM	Colegio recodificado	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
9.- Valora de manera global el programa de deporte escolar en una escala de 1 a 10 puntos.	Colegio con monitor contratado	119	9,06	1,623	,149
	Colegio con monitor-UVa	187	8,81	1,794	,131
81.- Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso (1-4)	Colegio con monitor contratado	123	3,55	,898	,081
	Colegio con monitor-UVa	189	3,42	1,052	,077
82.- Mis compañeros del colegio están satisfechos con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso (1-4)	Colegio con monitor contratado	121	3,37	,932	,085
	Colegio con monitor-UVa	187	3,26	,995	,073

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

Como podemos ver en la tabla de los estadísticos de grupo (Tabla 31), no hay grandes diferencias en las medias de los tres ítems analizados en función del tipo de monitor. Además, las medias obtenidas son elevadas, lo que hace pensar que la satisfacción de los alumnos con el programa es bastante alta, tanto para los que han tenido monitores contratados como para los que han tenido monitores-alumnos UVa. Siendo conscientes de que, en todos los ítems, la satisfacción de los alumnos con monitores contratados se sitúa ligeramente por encima de la satisfacción de los alumnos con monitores-alumnos UVa.

Tabla 33. Prueba de muestras independientes (a partir de SPSS 20.0)

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
9.- Valora de manera global el programa de deporte escolar en una escala de 1 a 10 puntos.	Se han asumido varianzas iguales	,926	,337	1,234	304	,218	,250	,203	-,149	,649
	No se han asumido varianzas iguales			1,261	269,467	,208	,250	,198	-,140	,641
81.- Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso (1-4)	Se han asumido varianzas iguales	3,654	,057	1,125	310	,262	,130	,115	-,097	,356
	No se han asumido varianzas iguales			1,163	288,115	,246	,130	,111	-,090	,349
82.- Mis compañeros del colegio están satisfechos con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso (1-4)	Se han asumido varianzas iguales	,144	,705	,970	306	,333	,110	,113	-,113	,333
	No se han asumido varianzas iguales			,984	268,149	,326	,110	,112	-,110	,330

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

Mediante la prueba de Levene analizamos si hay una igualdad de varianzas o no. La hipótesis nula (H_0) es que *hay una igualdad de varianzas*. Y la hipótesis alternativa (H_1) que *no hay una igualdad de varianzas*. Podemos ver como la Sig. en los ítems 9, 81 y 82 es $> 0,05$ (0,337; 0,057 y 0,705 respectivamente), por lo tanto, no rechazamos la H_0 , es decir, asumimos varianzas iguales.

Una vez seleccionada la fila superior (se han asumido varianzas iguales) procedemos a realizar el contraste de hipótesis.

La hipótesis nula (H_0) es que *la satisfacción de alumnos con monitor contratado = satisfacción de alumnos con monitor-UVa*.

La hipótesis alternativa (H_1) es que *la satisfacción de alumnos con monitor contratado \neq satisfacción de alumnos con monitor-UVa*

Analizando la Tabla 32, podemos ver como la Sig. (bilateral) de los ítems 9, 81 y 82 es $> 0,05$ (0,218; 0,262 y 0,333 respectivamente), por tanto no rechazamos la H_0 , es decir, **podemos asumir que no hay diferencias significativas entre la satisfacción de alumnos que han tenido un monitor contratado y los que han tenido un monitor-UVa**.

4.4. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS TRES AÑOS DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

Al finalizar el tercer curso de implantación del PIDEMSG parece necesario analizar y comparar los resultados de su evaluación con los resultados obtenidos en las evaluaciones del primer (González-Pascual, 2012) y del segundo año (Hortal, 2012). El objetivo de este estudio es el de conocer la evolución y progreso del programa a lo largo de los años, detectando sus puntos fuertes y también sus debilidades, con la intención de ir perfeccionando su funcionamiento en ediciones venideras.

Para ello hemos realizado un análisis comparativo de diversos ítems incluidos en los cuestionarios pasados a los diferentes agentes implicados en el PIDEMSG a lo largo de los cursos 2009/10, 2010/11 y 2011/12. Los resultados muestran las medias obtenidas en cada uno de los siguientes ítems analizados:

- a. El número de participantes.
- b. La satisfacción general con el programa.
- c. La valoración global del programa.
- d. La satisfacción de los escolares con los encuentros de los viernes.
- e. La satisfacción con las instalaciones de los entrenamientos y encuentros.
- f. Las actitudes respecto a la práctica de AFD desde diferentes enfoques.
- g. La percepción de aumento del tiempo de práctica de AFD.

4.4.1. Número de participantes

En este primer apartado podemos observar la participación en el programa de los cuatro agentes implicados a lo largo de los tres cursos (ver Tabla 34).

Tabla 34. Número de participantes por curso

GRUPO \ CURSO	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Alumnos	387	412	330
Padres	194	163	139
Profesores	15	14	6
Monitores	47	61	50

Con respecto al número de alumnos participantes, se observa una considerable disminución entre el segundo y el tercer curso, donde encontramos 82 alumnos menos. Consecuentemente, también disminuye la participación de los padres, observándose un descenso continuado desde el primer al tercer curso. En relación a los monitores participantes en el programa, destaca la disminución entre el segundo curso y el tercero (11 monitores menos), algo previsible, ya que también se observa una disminución del alumnado. Por último, debemos destacar el notable descenso de los profesores de EF que han realizado el cuestionario, pasando de 15 y 14 en el primer y segundo curso respectivamente a 6 en el tercer curso.

4.4.2. Satisfacción general con el programa

En este segundo apartado se compara la satisfacción que los diferentes agentes tienen en relación con el funcionamiento del programa a lo largo de los tres cursos (ver Tabla 35).

Tabla 35. Satisfacción general con el programa por curso (0-4)

ITEM	GRUPOS	CURSO		
		2009/2010	2010/2011	2011/2012
Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa de DE este curso	Alumnos	3,46	3,16	3,47
	Padres	3,18	3,17	3,20
	Profesores	2,87	2,69	3,17
	Monitores	3,13	2,98	2,58

En la Tabla 35 observamos como el grupo de alumnos obtiene una media más baja en el segundo curso (3,16). Media que asciende en el tercer curso (3,47), momento en que aparece la figura del monitor contratado, hasta niveles similares a los obtenidos en el 2009/10 (3,46). Por su parte, el grupo de padres obtiene unas medias similares a lo largo de los tres cursos, manifestando estar “bastante de acuerdo” en relación a la satisfacción con el programa de DE (entre 3,17 y 3,20). En el grupo de profesores se

observa un aumento de las medias en el tercer curso (3,17). Sin embargo, este dato nos es del todo real, ya que en el tercer curso únicamente realizan el cuestionario 6 profesores de los 14 y 15 que participaron en los cursos anteriores. Por último, en el grupo de monitores se observa un progresivo descenso de su satisfacción con el programa a lo largo de los tres cursos, pasando de estar “bastante de acuerdo” (3,13) a estar cerca del “de acuerdo” (2,58). Similares resultados podemos observar en la Tabla 36.

4.4.3. Valoración global del programa (1-10)

En este tercer apartado comparamos la valoración global con el programa por parte de los cuatro agentes implicados en una escala de 1 a 10 (ver Tabla 36).

Tabla 36. Valoración global del programa por curso (1-10)

ÍTEM	GRUPOS	CURSO		
		2009/2010	2010/2011	2011/2012
Valoración global del programa (1-10)	Alumnos	9,17	8,68	8,91
	Padres	8,2	8	8,34
	Profesores	7,9	7,71	8,83
	Monitores	8,1	8,07	7,72

El grupo de alumnos disminuye su valoración en el segundo curso (8,68) y lo aumentan en el tercero (8,91), coincidiendo con la llegada de los cinco monitores contratados, aunque sin llegar a los niveles del primer curso (9,17). El grupo de padres mantienen unas medias similares a lo largo de los tres cursos, obteniendo en el tercero la mayor valoración (8,34). Los profesores también aumentan la valoración positiva en el tercer año del programa (8,83), aunque hay que decir que disminuye radicalmente el número de profesores que han realizado el cuestionario con respecto a los dos cursos anteriores. Por otro lado, el grupo de monitores se consolida en el tercer año como el más crítico con el programa (7,72), experimentando un descenso continuado con respecto al primer (8,1) y segundo curso (8,07).

4.4.4. Satisfacción de los escolares con los encuentros de los viernes

En este cuarto apartado comparamos la satisfacción de los escolares con los encuentros de los viernes a lo largo de los tres cursos (ver Tabla 37). Hemos de recordar que el PIDEMSG organiza “encuentros deportivos” los viernes por la tarde, con diferente periodicidad según la categoría (dos viernes al mes en categoría benjamín y alevín y un viernes al mes en pre-benjamín). El formato de estos encuentros es juntar 6-8 colegios en un pabellón, en el que existen dos o tres canchas adaptadas, según el deporte que se esté trabajando en ese periodo de la temporada. Durante el encuentro se

realizan partidos cortos (unos 10 minutos), de modo que todos los equipos juegan entre sí al final de la rotación.

Tabla 37. Satisfacción de los escolares con los encuentros de los viernes por curso (escala 0-4)

ITEM	GRUPO	CURSO		
		2009/2010	2010/2011	2011/2012
Los encuentros de los viernes ha sido lo mejor del programa	Alumnos	2,82	2,59	2,74

A lo largo de los tres cursos, los alumnos están bastante de acuerdo con que lo mejor del programa ha sido los encuentros de los viernes, obteniendo unas medias cercanas a 3 (ver Tabla 37). Destaca el descenso de la media en el segundo curso (2,59), momento en el que se experimentó una importante caída del programa con un importante número de monitores inexpertos, y su remonte en el tercero (2,74) aunque nuevamente sin llegar al nivel del primer curso (2,82).

Pese a las buenas medias que obtienen los encuentros de los viernes, hemos de recordar que éstos no son lo mejor del programa de DE, tal y como podemos ver en la Tabla 38. En ella aparecen los datos del segundo y tercer curso, ya que en el primero no se analizaron estos ítems. Vemos como los alumnos conceden mayor importancia a *divertirse y pasárselo bien* (3,65 y 3,66), *hacer diferentes deportes* (3,36 y 3,43), *hacer deporte con los compañeros del cole* (3,37 y 3,45) y *aprender cosas nuevas* (3,34 y 3,44). En este sentido, habría sido interesante poder haber comparado estos resultados con los del curso 2009/2010.

Tabla 38. Lo mejor del Deporte Escolar para los alumnos por curso

ITEM	GRUPO	CURSO			
		2009/2010	2010/2011	2011/2012	
Lo mejor del programa	Divertirse y pasarlo bien	Alumnos	No datos	3,65	3,66
	Hacer diferentes deportes	Alumnos	No datos	3,36	3,43
	Hacer deporte con los compañeros del cole	Alumnos	No datos	3,37	3,45
	Aprender cosas nuevas	Alumnos	No datos	3,34	3,44

4.4.5. Satisfacción con las instalaciones de los entrenamientos y encuentros

A continuación comparamos la satisfacción que los cuatro agentes tienen en relación a las instalaciones utilizadas tanto en los entrenamientos de la semana como en los encuentros de los viernes (ver Tabla 39). Recordamos que el PIDEMSG está organizado en módulos polideportivos por categorías (pre-benjamín, benjamín y alevín). Cada módulo tiene dos horas de entrenamiento a la semana, de lunes a jueves, en las instalaciones del centro educativo o en algún pabellón cercano. Los encuentros de los viernes tienen lugar en los pabellones Emperador Teodosio y María Martín.

Tabla 39. Satisfacción de los cuatro grupos con las instalaciones por curso

ÍTEM	GRUPOS	CURSO		
		2009/2010	2010/2011	2011/2012
Las instalaciones de los entrenamientos han sido adecuadas para el desarrollo de la actividad	Alumnos	3,01	3	2,98
	Padres	2,49	2,69	2,84
	Profesores	1,93	2,5	2,67
	Monitores	1,90	2,34	2,42
Las instalaciones de los encuentros han sido apropiadas a la actividad realizada	Alumnos	3,03	3,06	3,08
	Padres	2,71	2,80	2,99
	Profesores	2,85	3,08	2,33
	Monitores	3,14	3,28	3,33

Como podemos ver en la Tabla 39, el grupo de alumnos es el que manifiesta una mayor satisfacción con las instalaciones, habiendo ligeras diferencias a favor de las instalaciones de los encuentros (3,03; 3,06 y 3,08) frente a las de los entrenamientos (3,01; 3 y 2,98). El grupo de padres también se muestra bastante satisfecho con las instalaciones, aunque las de los encuentros (2,71; 2,80 y 2,99) son mejor valoradas que las de los entrenamientos (2,49; 2,69 y 2,84). En este grupo destaca una mejor valoración de ambos tipos de instalaciones a medida que avanzan los cursos. Los grupos de profesores y monitores son los más críticos con las instalaciones, sobre todo con las instalaciones de los entrenamientos (entre 1,90 y 2,67). Con respecto a las instalaciones de los encuentros, las medias suben hasta situarse en valores de 3 (entre 2,85 y 3,33). Cabe destacar que el grupo de monitores es el más satisfecho con las instalaciones de los encuentros a lo largo de los tres cursos (3,14; 3,28 y 3,33). Salvo el reducido número de profesores de la tercera edición, que dan una valoración menor (2,33), por lo general, tanto monitores como profesores, expresan una progresiva satisfacción con las instalaciones a medida que avanza el programa.

4.4.6. Actitudes respecto a la práctica de AFD desde diferentes enfoques

Tinning (1996) afirma que en la actividad física y en el deporte existen dos grandes discursos: el discurso de rendimiento y el discurso de participación. El discurso orientado al rendimiento pretende el desarrollo de la condición física y de la habilidad motriz de los alumnos, así como la selección de talentos deportivos. El discurso orientado a la participación busca el desarrollo integral del alumno, la creación y recreación de una cultura física, propiciar experiencias motrices positivas o generar autonomía y hábitos saludables de actividad física.

Con respecto a la posibilidad de hacerte rico y famoso con la práctica de actividades deportivas, los monitores y profesores están “nada de acuerdo” (entre 0,35 y 0,58 y entre 0,25 y 0,31 respectivamente) a lo largo de los tres años, excepto los profesores del curso 2011/2012 que se manifiestan “poco de acuerdo” (1,17). El grupo de alumnos está “de acuerdo” con tal afirmación en los tres cursos, ya que sus medias oscilan entre 1,53 y 1,92. En la Tabla 40 podemos ver como en el segundo curso aumentan las medias de todos los agentes con relación al primer y tercer curso, a excepción del reducido y determinante grupo de profesores del curso 2011/12, lo que reflejaría los problemas habidos a lo largo del segundo curso y la mejoría en el tercero gracias a la aparición de los monitores contratados.

Tabla 40. Sobre practicar AFD desde diferentes enfoques por curso (escala 0-4)

ITEMS		GRUPOS	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Sobre la práctica de AFD desde el P.V. Competitivo	Realizar actividades deportivas puede llegar a hacerte rico y famoso	Alumnos	1,53	1,92	1,83
		Padres	0,75	1,04	0,94
		Profesores	0,25	0,31	1,17
		Monitores	0,35	0,58	0,42
	Se practican actividades deportivas porque es importante competir y ganar	Alumnos	1,48	1,31	1,14
		Padres	0,92	0,80	0,79
		Profesores	0,43	0,62	1
		Monitores	0,59	0,35	0,26
Sobre la práctica de AFD desde el P.V. Educativo	La práctica de actividades deportivas es buena para la salud	Alumnos	3,63	3,66	3,74
		Padres	3,74	3,78	3,75
		Profesores	3,50	3,71	4
		Monitores	3,61	3,63	3,64
	Realizar actividades deportivas enseña a colaborar con otros compañeros	Alumnos	3,42	3,37	3,54
		Padres	3,67	3,64	3,67
		Profesores	3,56	3,57	3,83
		Monitores	3,61	3,60	3,64
	Los chicos y chicas pueden practicar los deportes extraescolares juntos	Alumnos	3,52	3,50	3,76
		Padres	3,58	3,67	3,64
		Profesores	3,62	3,57	4
		Monitores	3,90	3,90	3,96
Practicar deporte quita horas de estudio	Alumnos	2,06	2,07	1,52	
	Padres	1,07	1,04	0,96	
	Profesores	0,43	0,57	0,83	
	Monitores	0,61	0,63	0,76	

En relación a la importancia de competir y ganar a la hora de practicar actividades deportivas, los alumnos y padres están “de acuerdo” con dicha afirmación (entre 0,80 y 1,48), si bien los alumnos obtienen medias por encima de 1 (1,48; 1,31 y 1,14) y los padres por debajo de 1 (0,92; 0,80 y 0,79). Es decir, los alumnos dan mayor importancia a la competición y a la victoria que los padres. Estos dos grupos experimentan una disminución progresiva de las medias a lo largo de los tres cursos. El caso de los profesores y monitores es peculiar. Mientras los profesores han ido aumentando sus medias a lo largo de los años (0,43; 0,62 y 1), los monitores han

experimentado un descenso continuado (0,59; 0,35 y 0,26). En general, ningún grupo está de acuerdo con la importancia de la competición y la victoria, aunque el grupo de alumnos es el que más se aproxima al acuerdo (1,48; 1,31 y 1,14). En este grupo se observa una progresiva disminución de las medias, lo que podría suponer que los alumnos, según avanzan los años, van interiorizando los discursos orientados a la participación.

Todos los agentes implicados están entre “bastante de acuerdo” y “muy de acuerdo” (entre 3,37 y 4) con que la práctica de actividades deportivas es buena para la salud, enseña a colaborar y permite la práctica conjunta de chicos y chicas a lo largo de los tres cursos de funcionamiento del programa. En general se observa un ligero y progresivo incremento de las medias durante los tres cursos.

Por último, en cuanto a la afirmación de que la práctica de actividades deportivas quita horas de estudio, podemos ver cómo padres, monitores y profesores manifiestan estar “poco de acuerdo” (entre 0,57 y 1,07), excepto los profesores del curso 2009/2010 que están “nada de acuerdo” (0,43). Los padres disminuyen cerca de una décima su media (0,96) en el tercer curso con respecto a los dos anteriores. Los monitores se mantienen en unos valores similares a lo largo de los tres cursos, si bien observamos una subida de una décima en el tercero. Los profesores experimentan un incremento progresivo de la media durante los tres cursos, entre el primer y el segundo curso aumenta algo más de una décima y entre el segundo y el tercer año aumenta más de dos décimas, dato determinado por la disminución de profesores que realizaron el cuestionario el tercer curso. Por su parte, el grupo de alumnos está “de acuerdo” (entre 1,52 y 2,07) con que la práctica de deporte les quita horas de estudio, si bien en el tercer curso se observa una disminución de más de medio punto con respecto a los dos años anteriores, situándose por primera vez por debajo de los dos puntos. Este dato podría demostrar que cada vez más alumnos van interiorizando y asimilando mensajes relacionados con que la práctica deportiva no resta horas de estudio.

4.4.7. Percepción de aumento del tiempo de práctica de AFD

Uno de los objetivos del PIDEMSG es que los alumnos sean capaces de adquirir unos hábitos de actividad física que les permitan aprovechar su tiempo libre y de ocio de forma constructiva, contribuyendo de este modo a la mejora y el mantenimiento de su salud.

En relación a este último apartado, podemos decir que los alumnos perciben un aumento del tiempo de práctica de AFD en los recreos (entre 2,72 y 2,84) y en las entradas y salidas del colegio (entre 2,26 y 2,55) a lo largo de los tres cursos (ver Tabla 41), obteniendo unas mayores puntuaciones en el tercer curso que en los dos precedentes. Este hecho explicaría que el programa aún sigue siendo atractivo para los niños y favorece que éstos adquieran unos hábitos de actividad física. Por su parte, los profesores también perciben que sus alumnos han aumentado el tiempo de práctica de AFD en los recreos (entre 1,75 y 2,17) y en las entradas y salidas del colegio (entre 1,93

y 2,33) durante los tres cursos de funcionamiento del programa, encontrando las mayores medias en el curso 2011/12.

Tabla 41. Sobre la percepción del aumento del tiempo de práctica de AFD por curso (escala 0-4)

ITEMS	GRUPOS	CURSO		
		2009/2010	2010/2011	2011/2012
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física en el recreo / Creo que los escolares que participan en el DE realizan más actividad física en el recreo	Alumnos	2,72	2,76	2,84
	Profesores	1,75	2,07	2,17
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física en las salidas y entradas del cole / Creo que los escolares que participan en el DE realizan más actividad física en las salidas y/o entradas del cole	Alumnos	2,42	2,26	2,55
	Profesores	2	1,93	2,33
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física por las tardes	Alumnos	2,86	3,14	3,06
	Profesores	NP	NP	NP
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física los fines de semana	Alumnos	2,84	2,88	2,84
	Profesores	NP	NP	NP
Creo que los escolares que participan en el DE lo hacen también en otras actividades físicas extraescolares (escuelas deportivas, clubs deportivos, etc.)	Alumnos	NP	NP	NP
	Profesores	2,06	2,08	3
En general, he aumentado el tiempo de práctica de actividad físico-deportiva a la semana	Alumnos	3,17	3,16	3,22
	Profesores	NP	NP	NP
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física en vacaciones	Alumnos	2,84	2,86	2,82
	Profesores	NP	NP	NP

Asimismo, los alumnos perciben un aumento del tiempo de práctica de actividad física por las tardes (entre 2,86 y 3,06) y los fines de semana (entre 2,84 y 2,88). Observamos un ligero descenso de las medias con respecto al segundo curso, aunque aún se mantiene en valores cercanos a los tres puntos. Parece que los alumnos sí adquieren un hábito de actividad física y perciben un aumento de su práctica durante el tiempo de ocio.

Por su parte, los profesores encuestados en los tres cursos están “de acuerdo” (2,06 y 2,08) y “bastante de acuerdo” (3) con que los alumnos que participan en el PIDEMSG también lo hacen en otras actividades físicas extraescolares. Podemos observar un aumento progresivo de las medias a lo largo de los cursos. Sin embargo destaca el crecimiento de casi un punto en el tercer curso. Este incremento de la media de los profesores tiene su razón de ser en el bajo número de profesores que realizaron el cuestionario (6) con respecto a los dos años anteriores (14 y 15).

Por último, los alumnos perciben un aumento del tiempo de práctica de actividad física durante la semana y en el periodo vacacional, pues las medias obtenidas en los tres cursos se sitúan entre 2,82 y 3,22. En lo que respecta a la práctica de AFD semanal, destaca el aumento en el tercer curso (3,22) con respecto a los dos

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

cursos anteriores, en los cuales se obtuvieron prácticamente las mismas medias (3,17 y 3,16). En cuanto al aumento de práctica de AFD durante los fines de semana, se observa un ligero descenso de la media del tercer curso (2,82) con respecto a los dos años anteriores (2,84 y 2,86). Aun así, los alumnos perciben un aumento de la práctica de AFD en su tiempo libre como consecuencia de la adquisición de unos adecuados hábitos de actividad física.

CAPITULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez hemos conocido los resultados de las diferentes actuaciones realizadas, a continuación presentamos las principales conclusiones, las cuales pretenden dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Por ello, estos objetivos nos servirán de guía para estructurar este capítulo. Al final del mismo incluiremos las limitaciones que se nos han presentado a lo largo de la investigación.

Conclusiones relacionadas con el objetivos número 1: Evaluar el funcionamiento y desarrollo del programa durante el curso escolar 2011/2012 a través de los índices de satisfacción de los diferentes agentes implicados

Los cuatro agentes implicados en el PIDEMSG muestran unos altos niveles de satisfacción con respecto al funcionamiento del mismo, lo cual coincide con estudio previos sobre esta temática (González-Pascual, 2012; González, Manrique y López, 2012; Hotal, 2012). El grupo de monitores se convierte en el más crítico con el programa, cobrando especial relevancia la posterior investigación cualitativa realizada con un grupo representativo de este agente, metodología similar a la empleada por Nuviala y Sáenz-López (2001). Tras la entrevista grupal desarrollada con cuatro monitores, vemos que las principales razones que les llevan a ser el grupo más crítico con el programa son: los retrasos en la tramitación de la remuneración económica, la escasa formación de los monitores noveles (Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich, 2006) y la insuficiente concreción de los contenidos abordados.

Parece que el tema de la tramitación de la remuneración salarial es el que levanta mayores discrepancias, pues un sector de los monitores considera que esa forma de tramitarlo puede dificultar el correcto desarrollo del proyecto. Por su parte, también parece que hay un amplio grupo de monitores que priman el aspecto formativo sobre el económico.

Lo mejor del programa para los alumnos es divertirse y pasárselo bien, aunque también dan importancia al hecho de hacer diferentes deportes, practicarlos con los compañeros del colegio y aprender cosas nuevas. Este grupo también está satisfecho

con el carácter polideportivo del programa. Estos resultados son similares a los obtenidos por Hortal (2012).

De igual modo, todos los agentes implicados están satisfechos con las características que definen los encuentros de los viernes: no hay clasificaciones, se pone en práctica lo aprendido, todos juegan con todos, gran participación, modificación y flexibilización de las reglas, tienen lugar los viernes por la tarde, etc. De nuevo, el grupo de monitores es el más crítico en relación a su propio nivel de implicación durante los encuentros, considerando que ha sido adecuado, aunque valoran muy positivamente la organización de los encuentros y la implicación de los alumnos durante los mismos. Por su parte, el grupo de padres está bastante satisfecho en lo que a organización espacial y temporal de los encuentros se refiere. Asimismo, todos los agentes están bastante satisfechos con las instalaciones donde se desarrollan los encuentros, si bien, parece que algunas de las instalaciones donde tienen lugar los entrenamientos no cuentan con la suficiente calidad, especialmente en los barrios asociados (Hortal, 2012; Reverter et al., 2012).

Los monitores se muestran satisfechos con el trabajo desarrollado en el programa y se sienten cómodos con el empleo de una metodología comprensiva, a pesar de que muchos de ellos no la conocían antes de formar parte del programa y han requerido de un periodo de adaptación (González-Pascual, 2012). De igual modo, el resto de agentes también valoran muy positivamente la actuación de los monitores: puntualidad, comunicación con los padres, trato con el centro y con los alumnos, metodología, etc.

Encontramos que sólo 6 de los 17 profesores que han participado en el programa han realizado la encuesta a partir de la cual se ha elaborado el informe de evaluación del curso 2011/12. Consideramos fundamental las opiniones de todos los agentes, incluidos los profesores de E.F., pues sólo a partir de sus opiniones conseguiremos que el programa avance y mejore año tras año. Entre los datos ofrecidos por este grupo, vemos cómo los profesores están bastante de acuerdo con el trabajo de los monitores, obteniendo medias por encima de los tres puntos. En cambio, los monitores manifiestan estar de acuerdo en relación al trabajo con los profesores, obteniendo medias en torno a los dos puntos, medias que coinciden con las que se obtienen al preguntarles por su relación con el centro. Por tanto, parece que tanto centros como profesores de E.F. tienen un margen de mejora a la hora de facilitar el trabajo a los monitores que trabajan junto con sus alumnos. Asimismo, los propios monitores también son conscientes de que pueden hacer más cosas por mejorar las relaciones con los centros, profesores y padres, tal y como se dedujo de la entrevista grupal.

En principio, no parece que los monitores y profesores de E.F. hayan percibido un aumento significativo del número de participantes en el programa, al igual que apuntaba Hortal (2012). Los casos que se hayan podido dar, obedecen más a situaciones puntuales y concretas que a tónicas generales.

Los padres, monitores y profesores conceden poca importancia a los aspectos económicos, mediáticos y competitivos del deporte. No así los alumnos (Hortal, 2012), quienes posiblemente influenciados por los medios de comunicación obtienen medias algo más altas.

Por otro lado, los cuatro agentes implicados en el proyecto están bastante de acuerdo con que la práctica de actividades físico-deportivas mejora la salud, favorece la colaboración entre compañeros y permite la participación conjunta de chicos y chicas. Asimismo, todos los grupos están poco de acuerdo con la afirmación de que el deporte quita horas de estudio. Sin embargo, podemos destacar que el grupo de alumnos obtiene medias más altas (Reverter et al., 2012). Tras la entrevista grupal realizada con los monitores, éstos afirman que es el exceso de actividades extraescolares (catequesis, idiomas, conservatorio, etc.) y no la práctica deportiva la que lleva a una importante parte de los alumnos (43,8%) a estar de acuerdo con que practicar deporte les quita horas de estudio (preparar exámenes, deberes, trabajos, etc.). Resultados que coinciden con los obtenidos en otros estudios como los de Rodríguez-Allen (2000); Nuviala et al. (2012) y Amado et al. (2012).

Por último, y al igual que en los trabajos de González-Pascual (2012) y Hortal (2012), parece que los alumnos perciben un aumento del tiempo de práctica de actividad física tanto dentro del ámbito escolar (recreos, entradas y salidas del colegio) como fuera (tardes, fines de semana y vacaciones), lo que podría deberse al interés que las actividades que desarrolla el programa despiertan en los alumnos.

Conclusiones relacionadas con el objetivos número 2: Comparar los resultados obtenidos en el curso 2011/2012 con los resultados de los dos cursos anteriores (2009/2010 y 2010/2011)

De los 17 centros participantes, sólo 6 profesores han realizado el cuestionario. Este es un dato muy determinante, pues al ser un número tan reducido provoca que la media se distorsione, en relación a años anteriores, en el momento en el que alguno de los miembros del grupo valore un ítem de diferente forma que el resto. Esto lo hemos podido comprobar en los resultados de algunos ítems como: una mayor satisfacción general con el programa y valoración global del programa, una mayor actitud crítica hacia las instalaciones de los encuentros, un mayor acercamiento a los discursos de AFD orientados al rendimiento y un mayor acuerdo sobre la influencia negativa de la práctica deportiva en las horas de estudio. Por tanto, hemos de reconocer esta baja participación de los profesores como una importante limitación del estudio, ya que, en bastantes ocasiones, los resultados obtenidos presentan importantes diferencias con respecto a años anteriores. Consideramos fundamental la opinión de todos los agentes implicados en el programa, también la de los profesores de EF, por lo que se aconseja que para la próxima edición se intente recabar el mayor número de información posible proveniente de este agente.

La satisfacción y valoración global del programa por parte de los alumnos, padres y profesores ha sufrido altibajos a lo largo de los tres años. Así, podemos ver cómo durante el curso 2010/11, momento caracterizado por la presencia de un importante número de monitores con poca experiencia, las medias de los tres agentes (alumnos, profesores y padres) disminuyeron en relación a las medias obtenidas en el curso 2009/10. Asimismo, también hemos de destacar que las medias de satisfacción del curso 2011/12, año en el que se introdujo por primera vez la figura del monitor contratado, aumentan en comparación con las del curso 2010/11. Esto podría hacernos pensar que la presencia de los cinco monitores contratados contribuye a aumentar la calidad del programa y, por tanto, también la satisfacción de los diferentes agentes implicados.

Por su parte, el grado de satisfacción de los monitores con el programa ha disminuido a lo largo de los tres cursos, convirtiéndose en el grupo más crítico, tal y como ya apuntamos anteriormente.

En general, los cuatro agentes están más satisfechos con las instalaciones usadas en los encuentros que con las instalaciones de los entrenamientos. El grupo de profesores y monitores son los más críticos con las instalaciones usadas en los entrenamientos, lo que evidencia la necesidad de mejorarlas para realizar la práctica de actividad física en las mejores condiciones. El grupo de monitores destaca porque experimenta un aumento progresivo de la media a lo largo de los años, tanto en las instalaciones de los encuentros como en las de los entrenamientos, siendo este agente el más satisfecho con las instalaciones de los encuentros. Esto puede evidenciar la buena organización, a nivel de material, instalaciones y recursos, llevada a cabo en los encuentros de los viernes. El grupo de padres también experimenta un ascenso progresivo de las medias a lo largo de los tres años en lo que respecta a las instalaciones de los entrenamientos y encuentros. Por su parte, los alumnos se mantienen en unos valores muy similares a lo largo de los años. Destacamos una muy ligera disminución en el tercer curso, en relación a las instalaciones de los entrenamientos, y un ligero aumento progresivo en lo que a instalaciones de los encuentros se refiere.

Los alumnos están de acuerdo con que la realización de actividad física les puede hacer ricos y famosos a lo largo de los tres cursos. Sin embargo, el resto de agentes están poco o nada de acuerdo. Ningún grupo está de acuerdo con que lo importante de practicar actividades deportivas sea competir y ganar. Si bien, el grupo de alumnos es el que más se aproxima a una posición de acuerdo, una media que ha ido disminuyendo a lo largo de los tres cursos, quizá como consecuencia del trabajo diario desarrollado por los monitores y de la filosofía eminentemente participativa del PIDEMSG. Todos los grupos coinciden estar bastante o muy de acuerdo con que la práctica de AFD es buena para la salud, enseña a colaborar y permite que interactúen chicos y chicas. Asimismo, el grupo de alumnos es el único que está de acuerdo con que la práctica de deporte les quita horas de estudio a lo largo de los tres cursos. Sin embargo, cabe destacar una importante disminución, de 55 décimas, entre los cursos 2010/11 y 2011/12. En este sentido, sería muy interesante complementar esta

información con otros resultados obtenidos a través de otras investigaciones cualitativas desarrolladas con los escolares, entrevistas individuales y grupos de discusión o entrevistas grupales, que nos permitan profundizar en las opiniones que tienen los alumnos en relación a la conciliación de la práctica deportiva y el tiempo dedicado al estudio. Esas opiniones de los alumnos podrían estar influenciadas bien por un excesivo número de actividades extraescolares (deportes, idiomas, conservatorio, catequesis, etc.) o bien por una excesiva cantidad de deberes o tareas mandados desde la escuela.

Por último, podemos afirmar que, en general, tanto los alumnos como los profesores perciben un aumento del tiempo de práctica de actividad física por parte de los propios alumnos dentro y fuera del ámbito escolar. Se observan medias muy similares en los tres cursos y un ligero y progresivo incremento en lo que respecta a la práctica de actividad física durante los recreos y en las entradas y salidas del colegio. Esto nos hace pensar que el PIDEMSG atrae a todo tipo de alumnos, no sólo a aquellos que también practican otro tipo de actividad física extraescolar. Por esta razón, estimamos que este Programa está contribuyendo a disminuir el sedentarismo entre esta importante y sensible parte de la población.

Conclusiones relacionadas con el objetivos número 3: Conocer si existen diferencias significativas, en relación a los índices de satisfacción de alumnos, entre los monitores contratados y los monitores-alumnos UVa

Tras el estudio estadístico inferencial descrito en el tercer capítulo de la presente investigación, podemos concluir que no existen diferencias significativas entre la satisfacción de los alumnos que han tenido un monitor contratado y los que han tenido un monitor-alumno UVa. Esta conclusión puede tener varias interpretaciones o explicaciones: (1) Que la calidad profesional e implicación de los monitores sin experiencia del primer año sea elevada, cosa que no es cierta según las opiniones de los coordinadores y de los propios monitores; (2) que el nivel de los monitores contratados no sea muy alto, algo que no es cierto, tal y como afirman los coordinadores, el grupo de investigadores y las observaciones participadas en los encuentros; (3) que el grado de exigencia de los escolares en relación al trabajo desempeñado por los monitores no sea muy elevado, un hecho probable o (4) que la calidad profesional de los monitores-alumnos UVa que llevan en el programa más de un año y continúan hasta el cuarto (momento en el que finalizan sus estudios de Grado) sea elevada, lo cual puede ser probable, tal y como afirman los coordinadores y el propio grupo de monitores.

Por tanto, el hecho de que no existan diferencias significativas entre los índices de satisfacción de los alumnos que han tenido un monitor contratado y los índices de satisfacción de los alumnos que han tenido un monitor-alumno UVa, puede deberse al bajo nivel de exigencia de los escolares y/o a la elevada implicación y calidad profesional de los monitores veteranos que, sin ser contratados, se mantienen en el PIDEMSG durante los años que están estudiando el Grado.

Conclusiones relacionadas con el objetivos número 4: Analizar los aspectos positivos del programa, así como los aspectos negativos y sus posibles soluciones

Tras los resultados analizados después de las entrevistas y grupos focales realizados a los coordinadores y al grupo de monitores podemos concluir que:

Entre los puntos fuertes del programa destacan: (1) la filosofía y la metodología comprensiva sobre la que se sustenta el programa (González-Pascual, 2012); (2) la fuerte estructura organizativa y el grupo humano que está detrás del programa (equipo de investigadores, coordinadores, monitores contratados, etc.) y (3) el hecho de constituir una alternativa potente a otros modelos tradicionales de DE.

Entre los puntos débiles del programa encontramos: (1) la escasa formación de los monitores-alumnos UVa noveles (Reverter et al., 2012; Nuviala y Sáenz-López, 2001). La solución a este problema podría girar en torno a la contratación de un mayor número de monitores con experiencia en el programa que ya no forma parte de la UVa, pero sin dejar de lado el carácter formativo dirigido a los monitores noveles de los primeros cursos; (2) la existencia de un programa de contenidos demasiado abstracto y un curso de formación inicial excesivamente denso. La solución, concretar el programa de contenidos y simplificar el curso de formación inicial, no olvidemos que los contenidos tratados son completamente nuevos para la gran mayoría de los monitores noveles; (3) los retrasos en los pagos a los monitores es otro de los puntos débiles del programa, cuya solución tendrá que ver con la elaboración de un mecanismo burocrático más ágil y la puesta en práctica de una serie de estrategias que permitan efectuar los pagos en su debido momento. (4) Uno de los puntos débiles que más preocupan a los coordinadores, monitores y grupo de investigación es la disminución de la participación de los escolares en los encuentros de los viernes, principalmente debido a: la realización de otras actividades extraescolares, la falta de implicación o asistencia a los encuentros por parte de algunos monitores, a la consideración, por parte de los padres, de que los encuentros no forman parte del módulo de DE y a la falta de publicidad e información del programa entre la comunidad educativa (Hortal, 2012). Las soluciones pasan por: buscar una mayor implicación de los monitores para que asistan a los encuentros y dinamicen esta actividad a lo largo de la semana, realizar reuniones informativas con los padres, desde el inicio del curso, para concienciarles sobre la importancia de los encuentros de los viernes como parte fundamental del programa y llevar a cabo una mayor publicidad y difusión del programa entre toda la comunidad educativa. Por último, los monitores señalan la importancia de incluir contenidos novedosos y diferentes a los habituales que permitan mantener y aumentar la participación de los escolares en el programa.

Conclusiones relacionadas con el objetivos número 5: Conocer las opiniones de los coordinadores y monitores en relación a la posible aplicación del programa a nivel provincial

Los dos coordinadores entrevistados se muestran totalmente de acuerdo con que sería conveniente ampliar y extender el programa a nivel provincial, ya que están convencidos de sus bondades. Consideran que es factible dicha extensión, aunque para ello es fundamental e imprescindible el compromiso y colaboración de las instituciones (Diputación y Entidades Locales), tal y como ha ocurrido en el PIDEMSG.

Aunque a nivel provincial existen los módulos polideportivos, lo cierto es que éstos mantienen notables diferencias con respecto al modelo desarrollado por el PIDEMSG. Así, el programa municipal se caracteriza, entre otras cosas, por el uso de una metodología comprensiva, la utilización de juegos modificados, la formación continua de los monitores o la realización de encuentros periódicos sin clasificación ni resultados; características que no se dan en el modelo provincial.

Por su parte, el grupo de monitores ve posible y factible esta ampliación del programa. Sus componentes matizan una serie de condiciones que serían necesarias para que el programa funcionase, por ejemplo: una adecuada organización, una buena coordinación o una correcta formación de los monitores.

En caso de que el programa fuese aplicado a nivel provincial, con las correspondientes modificaciones, pues se trata de un ámbito diferente, uno de los coordinadores y el grupo de monitores consideran que, a nivel de Primaria, debería existir única y exclusivamente una filosofía como la que promueve el PIDEMSG (metodología comprensiva, polideportivo, mixto, no competitivo, educación en valores, desarrollo integral del alumno, etc.). Por su parte, el otro coordinador considera que debería haber una oferta variada, de modo que los ciudadanos pudiesen elegir entre un DE más tradicional o un DE alternativo, pero ambos con igualdad de oportunidades, con presupuestos similares y sin las presiones de otras instituciones, federaciones deportivas o clubes.

Limitaciones del estudio

Consideramos que las limitaciones de la investigación han sido principalmente dos: (1) el reducido número de profesores de EF que realizaron los cuestionarios al final del curso 2011/12, lo cual provocó una distorsión de algunos resultados en relación con los cursos anteriores y (2) la menor participación de monitores en la realización de la entrevista grupal que, aunque obtuvo valiosa información, podría haberse visto enriquecida con una mayor aportación de monitores noveles.

CAPITULO 6: PROSPECTIVA DE FUTURO

Desde el comienzo, el presente Trabajo Fin de Máster se ha desarrollado teniendo en cuenta que podría constituir los cimientos de una futura Tesis Doctoral sobre la evaluación del PIDEMSG a lo largo de los cuatro años de duración del convenio entre el Excmo. Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid (2011-2014).

Tras la realización del estudio surgen nuevas perspectivas de futuro que, sin lugar a dudas, dotarán de una mayor calidad a la investigación final. Algunas de estas futuras propuestas son:

- (1) Seguir realizando las evaluaciones estadísticas de los cuestionarios pasados a los diferentes agentes implicados durante los cursos 2012/13 y 2013/14.
- (2) Comparar los resultados obtenidos en las evaluaciones de los tres cursos precedentes (2009/10, 2010/11 y 2011/12) con los datos de las futuras evaluaciones para así poder ver la evolución del programa a lo largo de todo el proyecto de I+D+i.
- (3) Realizar nuevas entrevistas en profundidad con los coordinadores del programa, para conocer su perspectiva sobre la evolución del programa a los largo de los cuatro años.
- (4) Realizar nuevas entrevistas grupales con diferentes monitores que estén formando parte del programa. Asimismo, también será interesante realizar entrevistas retrospectivas sobre la evolución del programa con los monitores que hayan estado ligados a él durante los últimos tres o cuatro años.
- (5) Entrevistar a expertos en materia de DE y DEE, con el objeto de complementar el marco teórico de la futura Tesis Doctoral y conocer posibles aspectos de mejora para el futuro del PIDEMSG.
- (6) Comenzar un trabajo de entrevistas grupales y grupos de discusión con otros agentes implicados como son: el grupo de alumnos, el grupo de padres y el grupo de profesores de EF. En el grupo de alumnos sería interesante preguntarles acerca de: (a) la calidad/implicación de sus monitores y ver si éstos son contratados, veteranos o noveles; (b) si

consideran que el deporte les quita horas de estudio, si tienen muchas actividades extraescolares o si desde la escuela les mandan una excesiva cantidad de deberes; (c) los valores que tienen en relación al deporte y la AFD, si mantienen unos discursos orientados a la participación o más bien orientados hacia el rendimiento; etc. En cuanto al grupo de padres sería interesante preguntarles acerca de: (a) si consideran necesaria la presencia de un programa con las características del PIDEMSG; (b) la importancia que les merecen los encuentros de los viernes; (c) si consideran que el deporte les quita horas de estudio a sus hijos y si éstos tienen una excesiva cantidad de actividades extraescolares; (d) si están a favor de que los padres tengan un papel más participativo en el programa; (f) si se les ha informado de forma adecuada y con antelación sobre las características del programa; etc. Y por último, en cuanto al grupo de profesores de EF sería necesario preguntarles acerca de: (a) si consideran que el programa sea de utilidad para sus escolares; (b) si es adecuado para ellos, al tener fuertes puntos de encuentro con respecto a la EF escolar; (c) su suficiente o insuficiente implicación en el programa; (d) si existen motivaciones personales para participar o consideran que es necesaria una compensación (en forma de reducción de horas lectivas, sexenios, bonificaciones económicas, etc.) que estimule una mayor participación del profesorado; etc.

- (7) Continuar con la idea de la posible ampliación del programa a nivel provincial. Para lo cual se podrían realizar reuniones o entrevistas con las autoridades competentes en materia de deporte y educación dentro del ámbito provincial. Asimismo, también sería interesante plantearse la viabilidad de aplicar un programa como el PIDEMSG en ciudades con un mayor número de habitantes y centros escolares. Tanto en el caso de ampliarlo a nivel provincial, como de aplicarlo a otros municipios con características demográficas diferentes, deberíamos cuestionarnos diferentes interrogantes como: la estructura organizativa del programa de DE, los recursos humanos y materiales necesarios, los modos de financiación o partidas presupuestarias requeridas, etc.
- (8) Seguir con la difusión del programa a través de diferentes comunicaciones presentadas a congresos, publicaciones en revistas especializadas, monografías, libros electrónicos y folletos explicativos para toda la población segoviana.

CAPITULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, M. J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Amado Alonso, D., Leo Marcos, F. M., Sánchez Oliva, D., González Ponce, I., López Chamorro, J. M. (2012) ¿Es compatible el deporte en edad escolar con otros roles sociales? Un estudio a través de la Teoría de la Autodeterminación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 50-52.
- Barbero González, J. I. (1990). *Deporte, escuela y sociedad. Discursos y prácticas que configuraron el deporte moderno en la Inglaterra Victoriana*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Barbero González, J. I. (1992). En torno a la concepción idealista del deporte educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 43-54.
- Beregüí Gil, R. y Garcés de los Fayos Ruiz, E. J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7 (2), 89-102.
- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª edición). Barcelona: INDE, (1ª edición, 1995).
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Cagigal, J.M. (1981). *¡Oh, deporte! (Anatomía de un gigante)*. Valladolid: Miñón.
- Carter Thuillier, B. I. (2012). *La integración del alumnado inmigrante en el programa de deporte escolar de Segovia*. Trabajo fin de máster. Valladolid: Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1602/1/TFM-B.14.pdf>
- Castejón Oliva, F. J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte. Educación Deportiva. *Revista Digital efdeportes*, 77. Octubre. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm>

- Castejón Oliva, F. J. (2007). *Evaluación de programas en Ciencias de la Actividad Física*. Madrid: Síntesis.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2010). *Proyecto Marco Nacional de la Actividad Física y el Deporte en Edad Escolar*. <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/dep-escolar/MARCO-NACIONAL-DE-LA-ACTIVIDAD-FISICA-Y-EL-DEPORTE-EN-EDAD-ESCOLAR-2010.pdf>
- De Knop, P., Theeboom, M., y van den Bergh, K. (2004). Tras los escenarios del deporte escolar en Flandes (Bélgica). En Fraile, A. (coord.). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó. (pp. 31-48)
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Diccionario de uso de la Real Academia Española. http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=usado&val_aux=&origen=REDRAE
- Eisenhart, M. A. & Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. En M. D. LeCompte., W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Nueva York: Academic Press (pp. 543-680).
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*. Madrid: Paidós-MEC (pp. 125-301).
- Espada Mateos, M., Campos Izquierdo, A., González Rivera, M. D. y Calero Cano, J. C. (2010). El deporte escolar según la titularidad de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 207-220.
- Fraile, A. (coord.) (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI. Análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza.
- García Rueda, F. (2008). La actividad física y el deporte en edad escolar en las comarcas y municipios aragoneses. *Actas del XXVII Seminario aragonés municipio y deporte*. 14 y 15 Noviembre 2008. Monzón (Zaragoza).
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- 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. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1025/1/TESIS186-120625.pdf>
- González, M.; Manrique, J.C.; López, 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. http://www.retos.org/numero_21/Retos%2021%2014-18.pdf
- Gonzalo, A., Manrique, J.C., Monjas, R. y López, V.M. (2011). *Diagnóstico de la situación del deporte escolar en la ciudad de Segovia. Análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios realizados a los profesores de educación física*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid. (e-book).
- 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.
- Grundy, S. (1991). *"Producto o praxis del currículum"*. Madrid: Morata.
- Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación educativa*. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp.148-164). Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hernández Álvarez, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: el Currículum de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física Escolar? *Revista de Educación*, 311, 51-76.
- Hernández Mendo, A. (2001). Un cuestionario para evaluar la calidad en programas de Actividad Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 10 (2), 179-196.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. 1ª edición 1991.
- Hortal Soler, R. M. (2012). *Evaluación del funcionamiento del Programa integral de Deporte Escolar durante el curso 2010-2011*. Trabajo fin de máster. Valladolid: Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1613/1/TFM-B.25.pdf>
- Kemmis, S. (1988). *"El currículum: más allá de la teoría de la reproducción"*. Madrid: Morata.

- Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Latorre Peña, J. (Dir.) (2008). *Libro Blanco del Deporte en Edad Escolar*. Zaragoza: Dirección General de Aragón.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lombardozi, A. (2004). El deporte escolar en Italia. En Fraile, A. (coord.). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó. (pp. 59-77)
- López Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López, V. M., Gea, J. M., Barba, J. J. y Barrientos, E. J. (2011). *Diagnóstico de la situación del deporte escolar en la ciudad de Segovia. Análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios realizados a las madres y padres de escolares*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid. (e-book).
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- López Serra, F. (1998). *Historia de la Educación Física. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Gymnos.
- Mandell, R. D. (1986). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Manrique, J.C., Gea, J.M., Álvaro, M. y Rodríguez, J. (2011). *Diagnóstico de la situación del deporte escolar en la ciudad de Segovia. Análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios realizados a los monitores y técnicos deportivos*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid. (e-book).

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

- Manrique, J.C., González, M., López, V. M., Monjas, R., Pérez, D., Martínez, S., Vázquez, M., Gea, J.M., Barba, J. J., Palacios, A., Torrego, L., y Gonzalo, A. (2011). *Evaluación del Proyecto de Deporte Escolar en Segovia, Curso 2009-2010. Análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios realizados a escolares, monitores, padres y profesores de EF*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid.
http://www.imdsg.es/images/stories/Juegos_Escolares/Pycto_Investigacion/publicaciones/Evaluacion_Proyecto_DEE_Segovia_09-10.pdf
- Manrique, J.C., López, V.M., Pérez, D., Monjas, R., Gea, J.M., Barba, J.J., Martínez, S., Vázquez, M., Álvaro, M., Torrego, L., Gonzalo, A. y Palacios, A. (2011). *Diagnóstico de la situación del deporte escolar en la ciudad de Segovia. Análisis sobre la información obtenida a través de los cuestionarios realizados a los escolares, monitores, profesores EF y directores*. Segovia: E.U. Magisterio Segovia. Extraído en: http://www.imdsg.es/images/stories/Juegos_Escolares/Pycto_Investigacion/publicaciones/Diagnostico_DEE_Segovia.pdf
- Manrique, J.C. (Coord.), Pérez, D., González, P; Torrego, L., López, V.M., Monjas, R., Gea, J.M., Barba, J.J., Martínez, S., Vázquez, M., Gonzalo, A. y Palacios, A. (2011). *Diagnóstico de la situación del Deporte Escolar en el Municipio de Segovia. Análisis de la información obtenida a través de los grupos de discusión*. Segovia. Extraído en: http://www.imdsg.es/images/stories/Juegos_Escolares/Pycto_Investigacion/publicaciones/Diagnostico_gruposdiscusion_04_11_09.pdf
- Manrique, J. C., López, V.M., Monjas, R., Barba, J. J. y Gea, 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, 58-66. <http://articulos-apunts.edittec.com/105/es/058-066.pdf>
- Marín Regalado, M.N. y Collado Fernández, D. (2008). Efectos de un Programa de Actividad Físico-Deportiva sobre las Habilidades Sociales y los Valores en un grupo de niños y niñas en edad escolar. *V Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano de Deporte en Edad Escolar "Nuevas Tendencias y Perspectivas de Futuro"*. (pp.615-637). Sevilla: Exmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de deportes.
- Martínez Scott, S.; Pérez Brunicardi, D.; López Pastor, V. M. (2012). Diseño y desarrollo de un programa integral de deporte escolar municipal. *Revista Pedagógica ADAL, Educación Física*, 24, 7-13.
- Martos i García, D., Usabiaga Arruabarrena, O., Etxebeste Otegi, J., Zulaika Isasti, I.M., Amenabar Perurena, B. y Devís Devís, J. (2008). Evaluación de las necesidades en dos programas de deporte escolar de pelota vasca y valenciana. *V Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de León*. León: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de León.

- Méndez, A. (coord.) (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.
- Monjas Aguado, R. (2004). El deporte escolar en Francia. En Fraile, A. (coord.). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó. (pp. 79-93)
- Monjas Aguado, R. (Coord.) (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monjas Aguado, R. y López Pastor, V.M. (1999): “*Actividad Física Jugada: una propuesta alternativa de actividad física extraescolar*”, en: Actas XVII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Magisterio. Huelva: Universidad de Huelva (pp. 487-501).
- Monjas, R., Martínez, S. y Vázquez, M. (2011). *Diagnóstico de la situación del deporte escolar en la ciudad de Segovia. Informe de resultados del cuestionario realizado a los alumnos y alumnas de Segovia*. Segovia: E.U. Magisterio Segovia. Universidad de Valladolid. (e-book).
- Montañés Serrano, M. (2009). *Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: UOC.
- Morales, V., Hernández-Mendo, A. y Blanco, Á. (2005). Evaluación de la calidad en los programas de actividad física. *Psicothema*, 17 (2), 311-317.
- Nuviala Nuviala, A. y Sáenz-López Buñuel, P. (2001). Estrategias de análisis del deporte en edad escolar en la provincia de Huelva. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 30-38.
- Nuviala Nuviala, A., Tamayo Fajardo, J. A. y Nuviala Nuviala, R. (2012). Calidad percibida del deporte escolar como predictor del abandono deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12 (47), 389-404.
- Parlebás, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pastor Ruiz, F. (2002). *Historia del deporte escolar en el territorio histórico de Bizkaia*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia. http://www.bizkaia.net/Kultura/kirolak/pdf/ca_Historia%20del%20deporte%20escolar%20en%20Bizkaia.pdf
- 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.

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, I*. Madrid: La Muralla.
- Piernavieja (1966). *Deporte, depuerto. Prehistoria de una palabra*. Madrid: Citius, Altius, Fortius.
- Reese, L., Kroesen, K. y Gallimore, R. (2003). Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs cuantitativos. En Mejía, R. y Sandoval, S. A. (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO. (pp. 39-76).
- Reverter Masià, J., Plaza Montero, D., Jové Deltell, M. C. y Mayolas Pi, M. C. (2012). Influencia de los técnicos en el deporte extraescolar: El caso de la ciudad de Torre Vieja. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 76-80.
- Rodríguez Allen, A. (2000). *Adolescencia y deporte*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid: C.C.S.
- Santos Pastor, M. y Sicilia Camacho, A. (1998). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Inde.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 18-20.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D. y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, (consultada la 13ª edición, 2010).
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 31, 123-134.
- Touriñán López, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. Formales, no formales e informales. *Teoría Educativa*, 8, 55-79.

- Varela Garrote, L. (2006) Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento académico y habilidad deportiva de los participantes. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 13, 207-219.
- Varela, L., Lera, A., Fraguera, R., y Arufe, V. (2011). Evaluación de programas deportivos extraescolares: Valoración de aspectos organizativos del programa "Deporte en el Centro". *Revista Galega de Cooperación Científica Iberoamericana*, 22, 34-40.
- Velázquez Callado, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Valladolid: Colectivo La Peonza.
- Velázquez Buendía, R. (2000). Una aproximación a las teorías de la génesis del deporte. *Revista electrónica Askesis*, 1 (10), 1- 25. <http://www.arrakis.es/~pilatena/askesis.htm>
- Velázquez Buendía, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio. 12-15 de Septiembre*. (pp. 65-106).Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Velázquez Buendía, R. (2004). Deporte y Educación Física: la necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva escolar: de un deporte educativo a una educación deportiva. En Fraile Aranda, A. (Coord.); López Pastor, V; Monjas Aguado, R., *Los últimos diez años de la Educación Física escolar*. (55-76). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Vivanco de Uribe, M. S. (2003). Investigación educativa: una reflexión crítica. *Educere, investigación arbitrada*, 6 (20), 73-81.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

Referencias normativas

- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES. Ley 10/1990, de 15 de octubre, del deporte.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990. Pág. 28927-28942).
- Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte (BOE núm.249 de 17 de octubre de 1990) modificada por la Ley 50/1998 y por la Ley 53/2002.

EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006. Pág. 17158-17207).

Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados (BOE núm. 287 de 1 de diciembre de 1995. Pág. 34815-34817).