



Universidad de Valladolid

ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

TESIS DOCTORAL:

**EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL PRIMER CURSO DE
IMPLANTACIÓN DE UN PROGRAMA INTEGRAL DE DEPORTE
ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MUNICIPIO DE
SEGOVIA**

**PRESENTADA POR DÑA. MARTA GONZÁLEZ PASCUAL
PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

DIRIGIDA POR:

DR. D. VÍCTOR MANUEL LÓPEZ PASTOR

DR. D. JUAN CARLOS MANRIQUE ARRIBAS

QUIERO EXPRESAR MI AGRADECIMIENTO

Esta es una tesis que he querido calificar de “todoterreno” porque allá donde he estado, ha venido conmigo (hospital, playa, peluquería, Segovia, Madrid, Cabezuela, Marrakech, medios de transporte públicos) y en cada sitio he abierto el ordenador para escribir, corregir, revisar.

Pero también es una tesis que lleva detrás muchas horas de trabajo y no sólo de la que la presenta, sino de compañeros que han trabajado por y en el proyecto, que han creído en él; personas que han colaborado conmigo, para que este estudio viera la luz finalmente.

A Víctor M. López Pastor y Juan Carlos Manrique Arribas, dos compañeros, amigos, que creyeron en mí para llevar a cabo este trabajo de investigación, y que he tenido la enorme fortuna de tener como directores. Hemos compartido forma de entender la Educación Física y la educación en general, y hemos crecido juntos en la tarea de aprender a enseñar, de reflexionar sobre nuestra labor y son parte de mi vida desde hace muchos años. Quiero agradecerles desde aquí todas las horas dedicadas a esta tesis, a orientarme, a corregirme, sugerirme, aportarme ideas y sobre todo a alentarme a seguir en los momentos de flaqueza. Les pido disculpas por mis agobios, mis miedos y les doy las gracias por ayudarme a disolverlos para seguir hacia delante. Hemos podido compartir comunicaciones, publicaciones y me han hecho sentir que éramos un equipo. Y de esta manera, no podía fallar.

A mi familia, mis padres Lorenzo González y Pilar Pascual, que siempre han estado apoyándome, en mis tantos años de estudio (mamá “creo” que ya no más). De ellos he aprendido a valorar el estudio y el aprendizaje; he aprendido valores como el tesón, y la constancia, y que hay que seguir hacia delante a pesar de los obstáculos. A mis hermanos, Sonia y César, referente importante para mí, ambos doctores y eternos investigadores, pero ante todo hermanos. A mis sobrinos pequeños, a quien tantas veces he tenido que decirles que me iba a estudiar y no podía seguir jugando con ellos. A Luisete que ha seguido el proceso asumiendo que era una cosa muy importante. Ahora tendré más tiempo para ellos. A mis tíos Julián y Charo, incondicional apoyo para mí siempre que les he necesitado. Gracias tío por tu ayuda en la última fase. Os quiero mucho.

A mi pareja Luis Miguel Gómez, mi sufridor en la sombra, mi amor. Gracias por estar ahí, por buscar la forma de que tuviera mi espacio, mi tiempo y porque mi vida es mejor desde que estamos juntos.

A mis colaboradoras y amigas desinteresadas Sara Cámara, Mónica Álvaro, que me han ayudado con las transcripciones. A Isabel Gaviero por su dedicación a encontrarme las publicaciones más recónditas y siempre con buena cara. A mis informantes y amigos Suyapa Scott, Mario Vázquez, y Darío Pérez-Brunicardi, y a Zani y Murci (Jose Alberto) por estar siempre dispuestos a facilitarme cuanta información necesitara, y cuanta documentación les requiriera.

A Jose Juan Barba, Andrés Palacios, y Roberto Monjas por su inestimable ayuda. Cada uno en su especialidad ha aportado a esta tesis. A Alberto Gonzalo, compañero de fatigas en la enseñanza y como doctorando. A Alfonso Gutiérrez por su ayuda con el soporte cd-room, siempre con una sonrisa y con su positividad. Gracias.

A mis amigas y amigos del alma siempre aupándome, siempre alentándome: M^a Ángeles Santo Domingo, Eva Callejo (Evis), M^a Jose Plaza, Rocío Martínez, Marta Pascual, Natalia Zapatera. Mis leidis y animadoras incondicionales Julia San Frutos e Inma Martín, Pedro y Mariano, también Montse y Jesus con los que comparto la quedada de los viernes. A mis leidis y compañeros de Maratón, George (Jorge), Kawa (Fernando), Yoli, aquí en Segovia. A mi amigo Antonio Bovea y su colaboración con las carátulas. Mis “cuchis” Ascen, Conchi, Leti, cada uno

desde un punto de Castilla y León. Mis “triatletas” Marijose y Ana, que me insuflaron fuerzas cuando flojeaba. A mi querida amiga Dolores Rusillo (Lola), desde Madrid, que ha seguido casi mi día a día y ha sido un gran apoyo para mí también. A mi amiga y ya doctora, Esmeralda Giraldo, que ha vivido muy de cerca mi última fase de la tesis, quien me ha ayudado a enterder lo duro del proceso. A mi excompañera del INEF, Begoña Learreta, que siempre que he acudido a ella, ha colaborado conmigo. Mi amiga Pilar Santiesteban, desde Mallorca. A mi maestra de reiki Ana Vaquero que me ha formado para poder utilizar esta herramienta, sobre todo cuando las energías estaban bajo mínimos. Todas ellas siempre han estado convencidas de que la terminaba. Os adoro.

A todos los amigos que desde diferentes medios me han seguido y me han animado: Andrés y Fuen, Iván Torres (Ivo), Maite Archilla (Maitechu), Berta Manso. A mi exalumno Julio Giraldo, experto informático, que siempre sé que cuento con su colaboración, y esta vez he podido contar con ella una vez más.

A mi amigo Javier López-Escobar que sé que está muy liado, pero cuando le he necesitado, ha colaborado conmigo, y sé que puedo contar con él. Gracias por tu inestimable ayuda con el formato final. A Javier Arranz y Ramsés Gil, desde el Ayuntamiento y el Instituto Municipal de Deportes de Segovia, por la documentación que me han facilitado y por su disposición a cualquier cosa que necesitara de ellos.

A todos los coordinadores, directores, autores, profesores, en las diferentes Comunidades Autónomas, que han respondido a mis consultas y me han facilitado información de sus estudios, proyectos, de sus programas y publicaciones, o me han facilitado información, trabajos, tesis: J.M. Álamo, D. Alvano, M. Carranza, M.A. Delgado-Noguera, J. Estrada, A.Fraile; A. García-Edo, M.E. García-Montes, J. González, J. Gordejo, M.Martínez-Duarte, A. Méndez, R. Rocher, P. Sánchez, L.V. Solar, J.M. Zulaika, J. C. Vázquez-Pérez, etc.

Y, por supuesto, quiero agradecer desde este documento, a todos los escolares, padres, profesores de Educación Física, y monitores implicados en el Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia, durante el curso 2009-2010, y que contestaron a sus cuestionarios. Quiero destacar la labor de los coordinadores y monitores para distribuirlos y recogerlos, y para ayudar a los escolares más pequeños para realizarlos correctamente. De nuevo a los coordinadores y responsables del Programa por su inestimable información facilitada a través de las entrevistas.

A mis abuelitas que sé que estarían muy orgullosas.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1. INTRODUCCIÓN	1
2. PROBLEMA A INVESTIGAR Y OBJETO DE ESTUDIO	1
3. ANTECEDENTES QUE MOTIVARON ESTE ESTUDIO	1
4. CUESTIONES DE PARTIDA	2
5. ESTRUCTURA DE LA TESIS	3
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	5
CAPÍTULO II.1: DEPORTE ESCOLAR Y DEPORTE EN EDAD ESCOLAR	7
1. EL DEPORTE	7
1.1. CONCEPTO	7
1.2. CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL DEPORTE ESCOLAR	9
2. CONCEPCIÓN DEL DEPORTE ESCOLAR	14
3. HACIA UN MODELO EDUCATIVO DE DEPORTE ESCOLAR	17
3.1. CARACTERÍSTICAS DE NUESTRO MODELO DE DEPORTE ESCOLAR	20
3.1.1 Modelo Comprensivo en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje Deportivo	20
3.1.2 Características de las prácticas deportivas de nuestro modelo	24
3.2. DEPORTE ESCOLAR TRANSMISOR DE VALORES	26
3.4. DEPORTE ESCOLAR CONECTADO CON LA PROGRAMACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR (EFE)	33
CAPÍTULO II.2: REVISIÓN DE PROGRAMAS DE DEPORTE ESCOLAR	37
1. INTRODUCCIÓN. MARCO REFERENCIAL DEL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR Y DEPORTE ESCOLAR EN ESPAÑA	37
2. DEPORTE ESCOLAR EN ANDALUCÍA	41
3. DEPORTE ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN	48
4. DEPORTE ESCOLAR EN EL PRINCIPADO DE ASTURIAS	53
5. DEPORTE ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS	56
6. DEPORTE ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA-LA MANCHA	59
7. DEPORTE ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA Y LEÓN	63
8. DEPORTE ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA	67
9. DEPORTE ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID	75
10. DEPORTE ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA	79
11. DEPORTE ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA	88
12. DEPORTE ESCOLAR EN LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	92
13. DEPORTE ESCOLAR EN EL PAÍS VASCO	98
14. DEPORTE ESCOLAR EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA	105
15. DEPORTE ESCOLAR EN LA REGIÓN DE MURCIA	107

16. DEPORTE ESCOLAR EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	111
<u>CAPÍTULO II.3: REVISIÓN DE RESULTADOS DE ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL DEPORTE ESCOLAR. EFECTOS EN LOS AGENTES IMPLICADOS</u>	<u>127</u>
1. INTRODUCCIÓN	127
2. SOBRE LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES: SERVICIOS DEPORTIVOS PÚBLICOS, JUEGOS DEPORTIVOS MUNICIPALES, RELACIÓN ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EXTRAESCOLAR Y EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR, REALIDAD DEL DEPORTE ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	127
3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA ESCOLAR	143
4. ESCOLARES: QUÉ PIENSAN, QUÉ LES INTERESA SOBRE EL DEPORTE ESCOLAR	151
5. OPINIONES, ROL E INTERÉS DE LOS PADRES POR LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS DE SUS HIJOS	164
6. MONITORES: SU PERFIL, IMPLICACIÓN Y TRABAJO	172
<u>CAPÍTULO II.4: PLAN INTEGRAL DE DEPORTE ESCOLAR DEL MUNICIPIO DE SEGOVIA</u>	<u>193</u>
1. INTRODUCCIÓN	193
1.1. ANTECEDENTES	193
1.2. CONTEXTUALIZACIÓN ESCOLAR DEL MUNICIPIO DE SEGOVIA	194
1.3. CONTEXTO ADMINISTRATIVO-LEGISLATIVO DEL DEPORTE ESCOLAR EN SEGOVIA	196
1.4. EVOLUCIÓN DEL DEPORTE ESCOLAR EN SEGOVIA (1997-2009)	198
1.5. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO DEL DEPORTE ESCOLAR EN SEGOVIA (CURSO 2008-2009)	201
2. PLAN DE ACTUACIÓN PARA LA MEJORA DEL DEPORTE ESCOLAR EN SEGOVIA: PROGRAMA INTEGRAL DE DEPORTE ESCOLAR DEL MUNICIPIO DE SEGOVIA (PIDEMSG). PROYECTO EXPERIMENTAL PARA EL CURSO 2009-2010	202
2.1. EXPOSICIÓN DE MOTIVOS	202
2.2. CRONOGRAMA DE DESARROLLO DEL PIDEMSG	202
2.3. DESCRIPCIÓN DE LA FASE DE INTERVENCIÓN DEL ESTUDIO: PUESTA EN MARCHA DEL PIDEMSG	204
2.3.1. Modalidades deportivas por ciclos y distribución temporal. Calendario general	204
2.3.2. Organización de las competiciones. Los “Encuentros”	206
2.4. PLAN DE FORMACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS TÉCNICOS DEPORTIVOS	207
2.5. PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	213
<u>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</u>	<u>215</u>
1. INTRODUCCIÓN	215
2. DISEÑO Y ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE	218
2.1. APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	218
2.1.1. Concepto de evaluación de programas	218
2.1.2. La finalidad de la Evaluación de Programas: modelos	224
2.2. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE	229
2.3. QUÉ SE PRETENDE AL EVALUAR UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE	230

2.3.1. Los modelos de evaluación cuantitativos y cualitativos	230
2.3.2. Evaluación inicial (“ex-ante”), continua (durante) y final (“ex-post”)	231
2.4. METODOLOGÍA EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ACTIVIDAD FÍSICA: LOS TIPOS DE DISEÑO	232
2.5. DIMENSIONES EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE	237
2.6. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN: FASES	238
3. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	239
3.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES	239
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	240
3.2.1. Población durante el curso 2009-2010	240
3.2.2. Muestra: Participantes en la investigación	243
4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS	248
4.1. ENTREVISTA ESTRUCTURADA A TRAVÉS DE UN CUESTIONARIO	248
4.1.1. Concepto y aspectos básicos del cuestionario-entrevista estructurada	248
4.1.2. Estructura de los cuestionarios-entrevista estructurada	250
4.1.3. Diseño y validación del cuestionario-entrevista estructurada	251
4.1.4. Procedimiento de aplicación del cuestionario	253
4.2. ENTREVISTA	254
4.2.1. Concepto y aspectos básicos de la entrevista	254
4.2.2. Elaboración, diseño y validación de la entrevista	255
4.2.3. Estructura de nuestra entrevista	256
4.2.4. Procedimiento de aplicación de la entrevista	256
4.3. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS: ACTAS DE LOS COORDINADORES SOBRE EL REGISTRO DE OBSERVACIONES A MONITORES	257
5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS	258
5.1. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS	258
5.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	258
5.3. ANÁLISIS DE LAS ACTAS DE LOS COORDINADORES	262
5.3.1. Tareas implicadas en el análisis de datos cualitativos	263
5.3.2. La cuantificación en el análisis de datos cualitativos	264
6. ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS	265
7. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO	268
7.1. VALOR DE VERDAD	272
7.1.1. Aplicabilidad o Transferibilidad	273
7.1.2. Consistencia y Dependencia	274
7.1.3. Neutralidad y Confirmabilidad	274

7.1.4. La Relevancia	275
7.2. MÉTODOS PARA CORROBORAR EL RIGOR Y LA CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	276
<u>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</u>	279
1. CUESTIONARIOS	279
1.1. RESULTADOS POR POBLACIONES	279
1.1.1. Informe de los escolares. Ver Anexo IX.1.	279
1.1.2. Informe de los padres. Ver Anexo IX.2.	279
1.1.3. Informe de los profesores. Ver Anexo IX.3.	279
1.1.4. Informe de los monitores. Ver Anexo IX.4.	279
1.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CUATRO POBLACIONES	279
1.2.1 Satisfacción con diferentes aspectos del programa y valoración parcial y global	280
1.2.2 Valoración global del programa de Deporte Escolar (1-10 puntos)	281
1.2.3. Los Encuentros de los viernes	282
1.3. LAS INSTALACIONES PARA LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO Y ENCUENTROS	284
1.4. LOS MONITORES	285
1.4.1. Satisfacción con su trabajo	285
1.4.2. Sobre su actitud y metodología según los diferentes grupos	286
1.5. SOBRE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA (AFD) DESDE DIFERENTES ENFOQUES	288
1.6. SOBRE EL AUMENTO DEL TIEMPO DE PRÁCTICA DE AFD	290
1.7. SOBRE EL AUMENTO DEL NÚMERO DE PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA A LO LARGO DEL CURSO	291
1.8. INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO	291
2. ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS: ENTREVISTAS, FICHAS DE OBSERVACIÓN Y ACTAS DE ENCUENTROS	292
2.1. ASPECTOS GENERALES DEL PROGRAMA	293
2.1.1. Conocimiento y participación de los responsables en el programa	293
2.1.2. Valores inherentes al programa y colaboración con los centros	293
2.1.3. Los encuentros de los viernes	294
2.1.4. La formación a los monitores	294
2.1.5. Colaboración de los centros	295
2.1.6. Difusión del programa en los medios de comunicación y de la evaluación del mismo, así como su aplicación futura a nivel provincial	295
2.1.7. Aplicación futura de la evaluación del programa y aplicación del programa al ámbito provincial	296
2.2. RECURSOS PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA	296
2.3. ACTUACIÓN E IMPLICACIÓN DE LOS AGENTES	297

2.3.1. Implicación de los escolares frente a las actividades y propuestas con menor importancia del resultado	297
2.3.2. Implicación de los padres en las sesiones: contribución formativa, interés, etc.	299
2.3.3. Implicación de los profesores de Educación Física y colaboración de los centros	300
2.3.4. Implicación de los monitores: puntualidad, preparación de las sesiones, del material, etc.	300
2.3.5. Implicación de la Institución Municipal	302
2.4. DIFICULTADES PARA IMPLICARSE EN EL PROGRAMA	303
2.5. METODOLOGÍA LLEVADA A CABO	305
2.5.1. Metodología comprensiva aplicada en las sesiones	305
2.5.2. Otras metodologías aplicadas y su repercusión	306
2.5.3. Estructuración de la sesión: partes, momentos de asamblea y de Reflexión-Acción (R-A), tiempos de implicación y aprovechamiento motriz y de aprendizaje cognitivo	306
2.5.4. Contenido de las sesiones: juegos, progresión y ejercicios adecuados a cada fase de la sesión, al nivel, etc.	308
2.5.5. Actuación-interacción frente a los escolares: información dada, estilos de enseñanza, feed-backs aportados, cualidades positivas -paciencia, escucha, etc.	308
2.5.6. Control del grupo. Problemas para controlarlo y medidas para recuperarlo	310
2.5.7. Ambiente creado en el grupo y medidas para reconducirlo	311
2.6. COMUNICACIÓN-RELACIONES ENTRE AGENTES	312
2.7. EVALUACIÓN DE MONITORES	315
2.7.1. Momentos y procedimientos para evaluar a los monitores: durante las sesiones, durante los seminarios, fichas de observación, etc.	315
2.7.2. Influencia de las correcciones realizadas por los coordinadores y reconducción de la sesión	316
2.8. GESTIONES Y ORGANIZACIÓN. INCIDENCIAS SURGIDAS	317
2.8.1. Sobre los agrupamientos: cuando los hacen ellos, cuando son grupos a sorteo, mixtos-por sexo, etc.	318
2.8.2. Sobre el material: cantidad, calidad, autoconstrucción, etc.	319
2.8.3. Sobre el espacio y las instalaciones	319
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	321
1. INTRODUCCIÓN	321
2. ¿CUÁL ES EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS AGENTES IMPLICADOS CON RESPECTO A LA SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA Y SUS DIFERENTES ACTIVIDADES?	321
3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE ACEPTACIÓN DE LA FILOSOFÍA DEL MODELO ALTERNATIVO DE DEPORTE ESCOLAR, MÁS EDUCATIVO, QUE SUBYACE EN LAS SESIONES Y ENCUENTROS REALIZADOS? ¿QUÉ ACTITUDES SE GENERAN EN LOS AGENTES IMPLICADOS ANTE ESTE MODO DE ENTENDER EL DEPORTE ESCOLAR?	324

4. ¿CUÁL HA SIDO LA VISIÓN RESPECTO A LOS DIFERENTES ENFOQUES QUE PUEDE DARSE AL DEPORTE ESCOLAR (EDUCATIVO/COMPETITIVO) DE LOS AGENTES IMPLICADOS?	329
5. ¿CÓMO SE HA DESARROLLADO Y FUNCIONADO EL PROYECTO EN CUANTO A ASPECTOS DE ORGANIZACIÓN, AMBIENTE DE TRABAJO, METODOLOGÍA, RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS, ETC.?	332
6. ¿CUÁLES SON LAS PROBLEMÁTICAS E INCIDENCIAS SURGIDAS Y LAS SOLUCIONES ADOPTADAS?	344
7. ¿CÓMO LOGRAR QUE ESTE PROCESO DE EVALUACIÓN PUEDA SERVIR PARA LA TOMA DE DECISIONES FUTURAS Y MEJORA PROGRESIVA DE ESTE PROGRAMA?	347
<u>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES</u>	<u>349</u>
1. SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA Y EL PLANTEAMIENTO DE SUS ACTIVIDADES	349
1.1. VALORACIÓN Y SATISFACCIÓN GENERAL	349
1.2. VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS Y LOS CONTENIDOS DESARROLLADOS	350
2. GRADO DE ACEPTACIÓN DE LA FILOSOFÍA DEL MODELO ALTERNATIVO DE DEPORTE ESCOLAR Y ACTITUDES GENERADAS EN LOS DIFERENTES AGENTES	351
3. POSICIONAMIENTO Y PUNTOS DE VISTA DE LOS DIFERENTES AGENTES IMPLICADOS, RESPECTO A LOS DIFERENTES ENFOQUES POSIBLES DE DEPORTE ESCOLAR (EDUCATIVO/COMPETITIVO)	352
4. DESARROLLO Y FUNCIONAMIENTO DEL PROYECTO EN CUANTO A ORGANIZACIÓN, AMBIENTE DE TRABAJO, METODOLOGÍA, RECURSOS, ETC.	352
4.1. ORGANIZACIÓN	353
4.2. AMBIENTE DE TRABAJO	353
4.3. METODOLOGÍA UTILIZADA	354
4.4. INFORMACIÓN Y RELACIÓN ENTRE LOS AGENTES	355
4.5. RECURSOS MATERIALES UTILIZADOS	355
5. VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DESPUÉS DE SU PRIMER AÑO DE APLICACIÓN.	356
5.1. PUNTOS FUERTES DEL PROGRAMA	356
5.2. PROBLEMÁTICAS E INCIDENCIAS SURGIDAS. SOLUCIONES ADOPTADAS.	357
5.2.1. Planificación del trabajo	357
5.2.2. Incoherencia y desconocimiento de la metodología a aplicar	357
5.3. MANEJO DE LA INFORMACIÓN	358
5.4. CLIMA DE LA CLASE Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	358
5.5. RECURSOS MATERIALES	359
6. PROSPECTIVA	359
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>361</u>
<u>FUENTES ELECTRÓNICAS Y PÁGINAS WEBS</u>	<u>415</u>
<u>DISPOSICIONES LEGALES</u>	<u>418</u>
<u>ANEXOS: LISTADO DE ANEXOS (EN CD-ROM)</u>	<u>421</u>

ÍNDICE DE ANEXOS (cd-rom adjunto)

- Anexo I. Cuestionarios a los agentes implicados
- Anexo II. Crónicas Curso 2009-2010
- Anexo III. Fotos PagWeb Consultadas Sobre Deporte Escolar
- Anexo IV. Transcripciones de entrevistas a responsables
- Anexo V. Tablas Volcado Entrevistas y Fichas observación
- Anexo VI. Normativas Juego Limpio Para Escolares
- Anexo VII. Folletos y Guías informativos-Decálogo BuenEspectador Padres
- Anexo VIII. Información sobre el Programa País Vasco-Segovia
- Anexo IX. Informes-Análisis Datos Cuantitativos Por Agentes
- Anexo X. Actas de los encuentros 2009-2010

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. *Características del concepto de deporte.* Página 8.
- Tabla 2. *Situaciones didácticas de la enseñanza del deporte.* Página 13.
- Tabla 3. *Aspectos diferenciales del deporte escolar en función del modelo en el que se basa (elaboración propia)* Página 17.
- Tabla 4. *Características del modelo comprensivo de enseñanza del deporte.* Página 21.
- Tabla 5. *Objetivos a alcanzar con un planteamiento de aprendizaje comprensivo.* Página 24.
- Tabla 6. *VARIABLES manipulativas para la creación de juegos modificados.* Página 25.
- Tabla 7. *Valores sociales y personales alcanzables a través del deporte.* Página 28.
- Tabla 8. *Publicaciones del Consejo Superior de Deportes con referencia del DEE y DE en España.* Página 38
- Tabla 9. *Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y de deporte escolar en la CA de Andalucía.* Página 42
- Tabla 10. *Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y deporte escolar en la CA de Aragón.* Página 49
- Tabla 11. *Publicaciones consultadas sobre programas deporte en edad escolar y de deporte escolar en el Principado de Asturias.* Página 54
- Tabla 12. *Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y de deporte escolar en la CA de Canarias.* Página 57
- Tabla 13. *Fases de la propuesta de modelo de deporte escolar en Canarias.* Página 59
- Tabla 14. *Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y de deporte escolar en la CA de Castilla-La Mancha.* Página 60
- Tabla 15. *Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y de deporte escolar en la CA de Castilla y León.* Página 64
- Tabla 16. *Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y deporte escolar en la CA de Cataluña.* Página 69
- Tabla 17. *Publicaciones consultadas sobre programas deporte en edad escolar y deporte escolar en la CA de Madrid.* Página 76
- Tabla 18. *Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y deporte escolar en la CA de Extremadura.* Página 80
- Tabla 19. *Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y deporte escolar en la CA de Galicia.* Página 89
- Tabla 20. *Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y deporte escolar en la Comunidad Foral de Navarra.* Página 93
- Tabla 21. *Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y deporte escolar en el País Vasco.* Página 99
- Tabla 22. *Relación de las categorías con el ámbito de competición.* Página 101

- Tabla 23. *Publicaciones consultadas sobre deporte en edad escolar y deporte escolar en la Ciudad Autónoma de Melilla.* Página 106
- Tabla 24. *Publicaciones consultadas sobre deporte en edad escolar y deporte escolar en la Región de Murcia.* Página 108
- Tabla 25. *Publicaciones consultadas sobre de deporte en escolar y deporte escolar en la CA de Valencia* Página 112
- Tabla 26. *Resumen final sobre las publicaciones sobre programas de DEE y DE por CCAA.* Página 118
- Tabla 27. *Resultados de estudios sobre las actividades físico-deportivas y servicios deportivos ofertados para la edad escolar.* Página 129
- Tabla 28. *Resultados de estudios relativos a deporte escolar: la evaluación de programas.* Página 145
- Tabla 29. *Resultados de estudios sobre la participación de los escolares en las actividades físico-deportivas extraescolares.* Página 152
- Tabla 30. *Resultados de estudios sobre la participación de los padres de escolares en las actividades físico-deportivas extraescolares.* Página 165
- Tabla 31. *Estudios sobre las características formativas y laborales de los técnicos. Su perfil y necesidades de formación.* Página 174
- Tabla 32. *Estudios sobre el comportamiento e intervención didáctica de los técnicos de deporte escolar.* Página 184
- Tabla 33. *Disponibilidad de instalaciones deportivas por centros educativos de Primaria del Municipio de Segovia durante el curso 2008/2009.* Página 195
- Tabla 34. *Convocatorias de Programa de DEE y sus fechas de publicación en el BOCyL.* Página 198
- Tabla 35. *Cronograma de Fases y Tareas realizadas y a realizar hasta junio de 2011.* Página 203
- Tabla 36. *Calendario de módulos polideportivos en Educación Primaria.* Página 205
- Tabla 37. *Programación de los contenidos conceptuales del curso de iniciación para TD.* Página 209
- Tabla 38. *Programación de los contenidos prácticos del curso de iniciación para TD.* Página 210
- Tabla 39. *Diferentes modelos de Evaluación de Programas.* Página 227
- Tabla 40. *Principales áreas para la investigación en evaluación de programas.* Página 228
- Tabla 41. *Fases de la metodología cualitativa para la evaluación de programas.* Página 236
- Tabla 42. *Población de escolares matriculados en el Municipio de Segovia durante el curso 2009-2010.* Página 240
- Tabla 43. *Población de escolares inscritos en el PIDEMSG durante 2009-2010 por centros.* Página 242
- Tabla 44 y 45. *Distribución de los escolares por cursos y por sexo.* Página 243
- Tabla 46. *Comparativa de escolares inscritos en el programa y escolares participantes en el estudio por centros.* Página 244
- Tabla 47. *Distribución de padres participantes en la valoración del PIDEMSG curso 2009-2010 por centros.* Página 245
- Tabla 48. *Distribución de monitores participantes en la valoración del PIDEMSG curso 2009-2010 por centros.* Página 246
- Tabla 49. *Distribución de profesores de Educación Física participantes en la valoración del PIDEMSG curso 2009-2010 por centros.* Página 247
- Tabla 50. *Características del cuestionario utilizado como entrevista estructurada.* Página 250
- Tabla 51. *Grandes aspectos del PIDEMSG abordados en los cuatro “cuestionarios”.* Página 251
- Tabla 52. *Ventajas e inconvenientes de la entrevista como instrumento de obtención de datos.* Página 255

- Tabla 53. *Tipo de análisis aplicado a los diferentes ítems de los cuestionarios aplicados.* Página 258
- Tabla 54. *Dimensiones de análisis para el análisis de la entrevista y de los documentos* Página 260
- Tabla 55. *Resumen de los aspectos a considerar para fundamentar el rigor científico de la investigación cualitativa.* Página 269
- Tabla 56. *Criterios de credibilidad según diversos autores.* Página 271
- Tabla 57. *Resumen de los criterios y procedimientos para obtener credibilidad en la investigación cualitativa.* Página 277
- Tabla 58. *Medias de la satisfacción y valoración del programa (escala 0-4).* Página 280
- Tabla 59. *Medias de valoración global del programa por los cuatro grupos (escala 1-10).* Página 282
- Tabla 60. *Opiniones sobre los encuentros de los viernes (escala 0-4)* Página 283
- Tabla 61. *Satisfacción de los escolares con los encuentros según todos los grupos (escala 0-4)* Página 284
- Tabla 62. *Satisfacción de todos los grupos con las instalaciones durante las sesiones (escala 0-4)* Página 285
- Tabla 63. *Satisfacción con el trabajo realizado por los monitores (escala 0-4).* Página 286
- Tabla 64. *Sobre la actitud y la metodología de los monitores según los diferentes grupos (escala 0-4).* Página 287
- Tabla 65. *Sobre la práctica de AFD desde diferentes enfoques (escala 0-4).* Página 289
- Tabla 66. *Sobre el aumento del tiempo de práctica de AFD (escala 0-4).* Página 290
- Tabla 67. *Sobre el aumento de los escolares participantes en el programa desde el punto de vista de los monitores y profesores (escala 0-4).* Página 291
- Tabla 68. *Sobre la información del proyecto facilitada por las diferentes vías (escala 0-4).* Página 292

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. *Términos al relacionar deporte y escuela.* Página 10
- Figura 2. *Interrelación entre los diferentes términos que relacionan deporte y edad escolar.* Página 14
- Figura 3. *Contextualización del deporte escolar.* Página 15
- Figura 4. *Doble acepción de la práctica deportiva cuando es educativa.* Página 18
- Figura 5. *Funciones del deporte escolar según el Consejo de Europa.* Página 19
- Figura 6. *Propuesta de esquema-resumen de las diferentes modalidades del juego en el ámbito de la AFD.* Página 23
- Figura 7. *Agentes implicados en el deporte en edad escolar.* Página 30
- Figura 8. *Factores que condicionan la iniciación deportiva.* Página 30
- Figura 9. *Modelo ecológico para la optimización del valor educativo del deporte con escolares.* Página 31
- Figura 10. *Triángulo deportivo.* Página 32
- Figura 11. *Relación entre el centro educativo y el deporte escolar para una educación integral.* Página 34
- Figura 12. *Todos por un proyecto común.* Página 36
- Figura 13. *Estructura del DEE en Andalucía por ámbitos participativos.* Página 44
- Figuras 14 y 15. *Puesta en práctica del proyecto “El deporte en la Escuela”.* Página 48
- Figura 16. *Esquema del modelo de deporte escolar en Aragón.* Página 52
- Figura 17. *Síntesis de la propuesta de Programa Deportivo Escolar “Fernando Cotillas”.* Página 62
- Figura 18. *Deporte Escolar en Cataluña.* Página 70
- Figura 19. *Estructura de la Unión de Consells Deportivos de Cataluña.* Página 71

- Figura 20. *Organigrama del programa Campeonatos Escolares*. Página 78
- Figura 21. *Plan Integral de Promoción del Deporte y Actividad Física*. Página 81
- Figura 22. *El PEC incluye el Proyecto de AFC*. Página 85
- Figura 23. *Plano Metro Deportivo. Agrupación deportiva Alagón*. Página 88
- Figura 24. *Ámbitos de actuación del Proyecto Deportivo de Centro*. Página 96
- Figura 25. *Plan Vasco del Deporte Escolar. Itinerarios Deportivos*. Página 100
- Figura 26. *Programa de Deporte Escolar Guipúzcoa*. Página 102
- Figura 27. *Plan del deporte de Getxo*. Página 104
- Figura 28. *Características y repercusión del Proyecto de Deporte Escolar 2007-2008*. Página 200
- Figura 29. *Etapas de la investigación*. Página 216
- Figura 30. *Esquema general de la metodología de la investigación*. Página 217
- Figura 31. *La ubicación de los programas dentro del proceso planificador*. Página 219
- Figura 32. *Esquema vigente de la relación entre planificación y evaluación*. Página 220
- Figura 33. *Esquema de las características fundamentales de la Evaluación de Programas*. Página 221
- Figura 34. *El lugar de la evaluación en un ciclo de toma de decisiones*. Página 222
- Figura 35. *Diseño de una investigación en evaluación de programas*. Página 223
- Figura 36. *Modelos de evaluación de programas educativos*. Página 225
- Figura 37. *Propósitos del proceso de evaluación de programas*. Página 233
- Figura 38. *Fases de esta investigación*. Página 239
- Figura 39. *Proceso de elaboración y aplicación de un cuestionario*. Página 252
- Figura 40. *Ficha registro datos por los coordinadores del PIDEMSG*. Página 257
- Figura 41. *Tareas implicadas en el análisis de datos*. Página 263
- Figura 42. *Resumen de los principales aspectos que apoyan el rigor científico*. Página 270

ÍNDICE DE GRÁFICAS

- Gráfica 1. *Satisfacción propia con el programa*. Página 281
- Gráfica 2. *Satisfacción de los escolares con el programa desde el punto de vista de los diferentes grupos*. Página 281
- Gráfica 3. *Satisfacción con la coordinación desde el punto de vista de padres y monitores*. Página 281
- Gráfica 4. *Valoración global del programa según los cuatro agentes implicados*. Página 282
- Gráfica 5. *Sobre las diferentes características de los encuentros de los viernes*. Página 283
- Gráfica 6. *Satisfacción de los escolares con los encuentros*. Página 284
- Gráfica 7. *Sobre la satisfacción con las instalaciones*. Página 285
- Gráfica 8. *Satisfacción con el trabajo de los monitores*. Página 286
- Gráfica 9. *Sobre la actitud de los monitores desde el punto de vista de otros grupos*. Página 287
- Gráfica 10. *Sobre la metodología de organización y funcionamiento en las sesiones*. Página 287
- Gráfica 11. *Sobre la práctica de AFD desde el punto de vista Competitivo*. Página 289
- Gráfica 12. *Sobre la práctica de AFD desde el punto de vista Educativo*. Página 289
- Gráfica 13. *Sobre la influencia negativa del deporte en las horas de sueño*. Página 290
- Gráfica 14. *Sobre el aumento de AFD en recreos y en entradas-salidas del colegio*. Página 290
- Gráfica 15. *Sobre el aumento de escolares en el programa según monitores y profesores*. Página 291
- Gráfica 16. *Sobre la información facilitada acerca del proyecto*. Página 292

ACRÓNIMOS USADOS

AAEE Actividades Extraescolares.
AD Actividades Deportivas.
AF Actividad Física.
AFC Actividades Formativas Complementarias.
AFD Actividades Físico-Deportivas.
AFO Actividad Física Organizada.
AFyD Actividad Física y Deporte.
AMPAs Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos.
APAs Asociaciones de Padres de Alumnos.
BOCyL Boletín Oficial de Castilla y León.
BOE Boletín Oficial del Estado. Tabla
BOJA Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.
BUP Bachillerato.
CA Comunidad Autónoma.
CAM Comunidad Autónoma de Madrid.
CCAA Comunidades Autónomas.
CCAFyD Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
CCPS: Centro Concertado con Primaria y Secundaria.
CD Compact Disk.
C.E Constitución Española.
CEIP Centro de Educación Infantil y Primaria.
CF Condición Física.
CP Colegio Público.
CRA Centro Rural Asociado.
CSD Consejo Superior de Deportes.
DAFO Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.
DE Deporte Escolar.
DEE Deporte en Edad Escolar
DGD Dirección General de Deportes.
DMD Departamento Municipal de Deportes.
DOCM Diario Oficial de Castilla-La Mancha.
Dr. Doctor.
E-A Enseñanza-Aprendizaje.
ED Escuelas Deportivas.
EDAM Escuelas Deportivas de Ámbito Municipal.
EDEA Encuentros Deportivos Escolares de Andalucía.
EDM/EEDDMM Escuelas Deportivas Municipales.
EDREA Encuentros Deportivos de Residencias Escolares de Andalucía.
EELL Entidades Locales.
EEJD Encuentros Educativos con el Juego y el Deporte.
EF Educación Física.
EFE Educación Física Escolar.
EGB Educación General Básica.
EMID Escuelas Municipales de Iniciación Deportiva.
EP Educación Primaria.
EPD Escuelas de Promoción Deportiva.
EPSO Enseñanza Postobligatoria.
ESO Educación Secundaria Obligatoria.
EEUU Estados Unidos.

E.U. Escuela Universitaria.
FDM Fundación Deportiva Municipal.
GIDEE-UVa Grupo de Investigación sobre el Deporte Escolar Educativo de la Universidad de Valladolid.
I.C.P.A.F Inventario de Calidad en Programas de Actividad Física.
IES Instituto de Educación Secundaria.
INCE Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
IND Instituto Navarro de Deporte.
INEF Instituto Nacional de Educación Física.
IMD Instituto Municipal de Deportes.
JCyL Junta de Castilla y León.
JDEC Juegos Deportivos Escolares de Cataluña.
JDEEA Juegos Deportivos en Edad Escolar de Aragón.
JEM Juegos Escolares Municipales.
JJDD Juegos Deportivos.
JJDDMM Juegos Deportivos Municipales.
JEE Juegos Escolares.
JUDES Juegos Deportivos para Población Especial.
JUDEX Juegos Deportivos Extremeños.
MDE Modelo de Deporte Escolar.
MEF Maestro Especialista en Educación Física.
MSOS Multidimensional Sportpersonship Orientations Scale.
PAC Proyecto de Apertura de Centros.
PAFC Proyecto de Actividades Físicas Complementarias.
Centros PAFD Centros Promotores de la Actividad Física y el Deporte.
PEC Proyecto Educativo de Centro.
PIDEMSG Plan Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia.
PIEE Proyecto de Integración de Espacios Escolares.
PMD Patronato Municipal de Deportes.
PROADES Promoción y Ayuda al Deporte Escolar.
P.V. Punto de Vista.
R-A Reflexión-Acción.
RFEBS Real Federación Española de Béisbol y Sófbol.
ROC Reglamento Orgánico de Centros.
SCD Servicio Comarcal de Deportes.
SPSS Statistical Product and Service Solutions.
TAFAD Técnico Superior en Actividades Físicas Deportivas.
TCAFD Técnico (de Grado Medio) en Conducción de Actividades Físico Deportivas.
TD Técnico Deportivo.
TL Tiempo Libre.
UCLM Universidad de Castilla-La Mancha.
XOGADE Xogos Galegos Deportivos en edad escolar.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

El arte de dirigir consiste en saber cuándo hay que abandonar la batuta para no molestar a la orquesta. (Herbert von Karajan)

1. Introducción

El presente estudio tiene como objetivo principal la evaluación del Programa Integral de Deporte Escolar para la etapa de Educación Primaria en el municipio de Segovia. Este programa se fundamenta en un modelo alternativo y participativo de deporte en edad escolar, alejado del enfoque puramente competitivo, que se ha venido desarrollando en el contexto escolar a través de fórmulas tan extendidas como la de los Juegos Escolares. Se diseña con la finalidad de mejorar la calidad del deporte escolar que se llevaba a cabo y renovar sus planteamientos. Se cuenta con un mayor respaldo de recursos económicos y humanos y esta vez basado en la adquisición de una serie de valores educativos como el respeto a los demás, a las normas, el fomento de la solidaridad, el desarrollo de valores democráticos dentro del grupo, etc.

2. Problema a investigar y objeto de estudio

De este modo, y a partir de los antecedentes descritos y de los cuestionamientos planteados, definimos el objeto de estudio como:

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.

Como agentes implicados entendemos a los grupos de personas que han participado tanto individual como colectivamente en el programa. Nos referimos a los escolares, sus padres y sus profesores de educación física; los monitores, los coordinadores y los responsables del programa.

3. Antecedentes que motivaron este estudio

El Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia se pone en funcionamiento durante el curso 2009-2010, con el que se rompe una dinámica de deporte escolar que se llevaba a cabo en el municipio de Segovia con planteamientos fundamentalmente competitivos, con calendario reducido y condicionado a las diferentes fases: primero provinciales y luego autonómica. Este planteamiento generaba una estructura piramidal en la que se eliminaban los equipos según perdían sus competiciones.

Tras formalizar un convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid, denominado “Iniciación Deportiva Extraescolar” en el año 2002, se

fue poniendo de manifiesto que el modelo que se estaba desarrollando no cumplía con el modelo educativo que correspondería a este ámbito y a estas edades. El planteamiento en forma de Juegos Escolares marcaba una orientación excesivamente competitiva en forma de un programa selectivo, unideportivo y discriminatorio. Este deporte escolar quedaba sin conexión con los centros educativos puesto que la gestión permanecía en manos de la administración municipal sin contar con el profesorado de educación física de los centros educativos, que, en el mejor de los casos, se encargaban de la inscripción de los equipos. Por todo ello, no se estaba aprovechando el gran potencial educativo que ofrece el deporte en edad escolar.

A lo largo de 2006 van surgiendo iniciativas para tratar de dar un giro al enfoque de gestión municipal del deporte en Segovia, y el deporte en edad escolar será una de las prioridades.

Con la confluencia de la implicación de personas relevantes del deporte segoviano de diferentes ámbitos (deportistas, exdeportistas, técnicos, etc.) y la implicación de la Concejalía de Deportes del municipio de Segovia, se comprometen a enfocar el deporte escolar hacia un modelo más educativo, lo que será el germen de donde irá creándose el Programa Integral de Deporte Escolar.

Una vez realizado un diagnóstico de la situación en la que se estaba llevando a cabo el deporte escolar en Segovia y evaluar el nivel de realización de actividad física regular en esta franja de edad, se decide poner en funcionamiento el programa citado para la etapa de Educación Primaria durante el curso 2009-2010.

Una vez transcurrido este primer año de implementación del programa, se impone una valoración y un análisis de su correcto funcionamiento para la posterior toma de decisiones a favor de la mejora progresiva del programa y la reconducción de los problemas que han surgido.

4. Cuestiones de partida

Este estudio nace con un interés de evaluación del primer año de puesta en funcionamiento del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia a partir de la información que nos ofrecen los diferentes grupos de agentes implicados en él (escolares, padres, profesores de educación física, monitores, coordinadores y responsables del proyecto). En este sentido, nos planteamos las primeras cuestiones:

1. ¿Cuál es el nivel de satisfacción con el programa y sus diferentes actividades, de los diferentes agentes implicados: participantes, familias, profesorado de educación física de los escolares, monitores y coordinadores/organizadores?
2. ¿Cuál es el grado de aceptación de la filosofía del modelo alternativo de deporte escolar, más educativo, que subyace en las sesiones y encuentros realizados? ¿Qué “actitudes” se generan en los agentes implicados ante este modo de entender el deporte escolar?
3. ¿Cuáles han sido las problemáticas surgidas y las soluciones adoptadas?

Tras responder a todas las cuestiones anteriores, llegamos a las cuestiones finales que nos permitirán un conocimiento más completo sobre cómo se ha llevado a cabo este primer año de programa:

4. ¿Cuál es la visión respecto a los diferentes enfoques que puede darse al deporte escolar (educativo-competitivo) de los agentes implicados?

5. ¿Cómo se ha desarrollado y funcionado el proyecto en cuanto a aspectos de organización, metodología y ambiente de trabajo, recursos materiales y humanos, etc.?

A partir de toda esta información, nos planteamos, de cara a la aplicación práctica y aprovechamiento para la toma de decisiones futuras y la mejora progresiva del programa, una última cuestión:

6. ¿Cómo lograr que este proceso de evaluación pueda servir para la toma de decisiones futuras y mejora progresiva de este programa?

5. Estructura de la tesis

A lo largo de la tesis, trataremos de dar respuesta a este objeto de estudio y a las cuestiones planteadas. Para ello, la estructura de la tesis será la siguiente:

En el Capítulo II se realiza un marco teórico consistente en la clarificación y definición de los diferentes términos relacionados con el deporte escolar; y fundamentalmente con los términos más cercanos al deporte escolar educativo que nos ocupa. A continuación, se realizará una revisión de programas de Deporte en Edad Escolar (DEE) y de Deporte Escolar (DE) y una revisión de resultados de los estudios sobre diferentes programas de DEE y DE. Finalmente, se describirá el Programa Integral de Deporte Escolar que se ha llevado a cabo durante el curso 2009-2010 en el Municipio de Segovia.

En el Capítulo III se expone el diseño de investigación y la metodología utilizada, así como el proceso seguido y las diferentes técnicas, fases e instrumentos aplicados. En este caso, el diseño utilizado es una evaluación de programas.

El Capítulo IV se centra en los resultados obtenidos del análisis de los diferentes instrumentos de obtención de datos utilizados. Se analizará la satisfacción con el programa, cuestiones surgidas a lo largo de la puesta en práctica, soluciones adoptadas. Todo ello nos permitirá comprender el desarrollo y funcionamiento del programa.

El Capítulo V aborda la discusión sobre los resultados más significativos obtenidos tras triangular los datos proporcionados a través de los diferentes instrumentos y, cuando ha sido posible, contrastando con los resultados de otros trabajos de investigación que abordaran la evaluación de agentes, aspectos, o el mismo programa de deporte escolar en sí mismo.

Finalmente, en el Capítulo VI se exponen las conclusiones a las que se ha llegado a partir del análisis de los resultados obtenidos, en los que se contrastará la visión de todos los agentes implicados y comprometidos en ofrecer un cambio en el modelo actual de deporte escolar con progresión en el futuro. Estas conclusiones serán una referencia para las mejoras del programa y para nuevas propuestas de programas y proyectos futuros para ofrecer al deporte escolar segoviano una alternativa más educativa y saludable.

Cada capítulo incluye citas textuales que, por su significado, permiten una introducción sobre el enfoque dado al capítulo, el fenómeno estudiado, o simplemente expresa un sentir que genera una expectativa ante el contenido que se recoge a continuación.

En un CD adjunto se anexan los documentos que se han utilizado para la obtención de los datos. En primer lugar se recogen los instrumentos que se han utilizado para la toma de los datos cuantitativos y cualitativos (entrevistas estructuradas en forma de cuestionario, guión de las entrevistas a los coordinadores y responsable del proyecto, ficha de observación utilizada por

los coordinadores). Se incluyen los análisis detallados de los resultados de los datos de los cuatro cuestionarios que se publicaron en la página web del Instituto Municipal de Deporte de Segovia, las transcripciones de las entrevistas y el volcado de los datos de las fichas de observación y de las entrevistas por categorías. Se adjuntan también las actas de asistencia a los encuentros durante el curso 2009-2010.

Este estudio, al igual que el realizado por el Dr. Darío Pérez Brunicardi, tiene una intención de generar cambios, convencidos de que siempre se puede mejor y de que un deporte escolar educativo contribuirá a formar personas con valores, que hoy son escolares y mañana serán individuos íntegros.

Confiamos en que esta tesis doctoral abra un camino a lo que supone realizar una evaluación de un proyecto de tanta repercusión social como es el Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II.1: DEPORTE ESCOLAR Y DEPORTE EN EDAD ESCOLAR

...el drama actual del deporte es que los estudios serios que sobre él se hacen no son conocidos, no ya por la masa de aficionados, sino por la gran mayoría de informadores, ni siquiera por los dirigentes deportivos ni políticos responsables. Aquí la ignorancia no se queda en la masa sino que invade esferas de altos responsables. Hay todavía algunos países donde los altos cargos directivos del deporte están ocupados, en su mayoría, por gente sin formación en materia deportiva o de educación física. Es el terreno abonado para teorías desfasadas, sin entronque ninguno con la abundante y seria ciencia que ya a estas alturas existe en diversas partes del mundo sobre la materia. (Cagigal, 1975: 104)

1. El deporte

Este primer apartado del capítulo II consta, a su vez, de tres apartados, a través de los cuales iremos abordando los conceptos de deporte, deporte escolar y los conceptos próximos a éste, que facilitarán su contextualización. A continuación, se abordará el modelo de deporte escolar, como medio educativo que subyace a nuestro proyecto.

1.1. Concepto

En este primer apartado se aborda una aproximación conceptual a los términos que se dan sobre el concepto de deporte, para, posteriormente, hacer un análisis de los que están relacionados con el deporte escolar.

Antes de centrarnos en la conceptualización de deporte escolar, se impone primeramente un acercamiento al término deporte. En palabras de Díaz y Martínez (2003), el deporte dista mucho de tener un significado y sentido unívoco y preciso. Esta actividad cumple diversas funciones sociales, a veces de manera contradictoria, presenta múltiples realidades y en todas ellas subyace una forma de entender, presenciar y realizar dicha práctica.

Hoy en día hablar de deporte es hablar de un término polisémico, multidimensional e imbricado con diferentes ámbitos de la vida social y cultural (salud, educación, política, etc.) y que abarca no sólo a todas las dimensiones de una persona: física o motor, psicológica, afectivo-cognitiva, social-cultural-moral y conductual) sino a personas de todas las edades, posición social, sexo, condición física, y con diferentes concepciones: recreación, educación, competición; con diferentes grados de flexibilidad en su estructura. Por todo esto, podemos decir que, tanto en su concepto como en su práctica, el deporte se construye y reconstruye socialmente como producto de la interacción de los diferentes agentes e instituciones sociales interesadas en cada momento de su proceso histórico (Devís, 1995: 455).

El deporte, además de ser una situación motriz codificada (Parlebás, 1981) y, por tanto, reglada, se trata de una situación que varía con rapidez. Al igual que todos los productos sociales, el

deporte busca nuevas formas de manifestarse; ésto hace que lo veamos como una actividad sujeta a los cambios y transformaciones que en la sociedad y en la cultura se van produciendo.

A lo largo del tiempo, el deporte ha ido transformándose, en respuesta a la evolución de la sociedad, y se ha ido convirtiendo en una institución propia de las sociedades industriales. (Hernández-Mendo, 1999a:1)

Cagigal (1981) era de la opinión de que el hecho de estar en constante cambio y de englobar una realidad social muy compleja ha hecho que nadie haya podido definir el deporte ni en su realidad antropológica ni en su realidad social. En este sentido, Fraile (2004) afirma que:

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. (Fraile, 2004:5)

Para Lüschen y Weis (1979) (en Carballo, Hernández y Chiani, 2003: 2), el deporte es una acción social que se desarrolla en forma lúdica como competición entre dos o más partes contrincantes, o contra la naturaleza, y cuyo resultado viene determinado por la habilidad, la táctica y la estrategia. También consideran que el deporte ha evolucionado y, hoy en día, nos encontramos con que existen cuatro formas de organizarse: (1) -Deporte organizado formalmente en el seno de clubes y asociaciones. (2) -Deporte practicado en grupos espontáneos, realizado por un grupo de amigos en su tiempo libre. (3) -Deporte 'institucional', que se practica en el seno de otra institución y recibe considerable influencia de ésta: deporte escolar, en empresas, militar, etc. (4) -Deporte 'comunicativo', el de los medios de información, como espectáculo.

García-Ferrando (1990), al construir la definición de deporte, afirma que hay que partir de posiciones amplias y flexibles, que destaquen sus elementos esenciales: actividad física e intelectual humana; de naturaleza competitiva, y gobernada por reglas institucionalizadas. Que la definición sea inclusiva, en vez de exclusiva.

En la tabla 1 mostramos las características que conforman el concepto de deporte según Hernández-Moreno (1994:15), elaborada a partir del planteamiento de Parlebas (1981). Este autor sintetiza en 5 aspectos la conceptualización del fenómeno deporte.

Tabla 1. Características del concepto de deporte (Hernández-Moreno, 1994:16)

DEPORTE	Juego	Todos los deportes nacen como juegos, con carácter lúdico.
	Situación Motriz	Implican ejercicio físico y motricidad más compleja
	Competición	Superar una marca o un adversario(s)
	Reglas	Reglas codificadas y estandarizadas
	Institucionalización	Está regido por instituciones oficiales (federaciones, etc.)

El deporte es un fenómeno que está en nuestra sociedad y que todo el mundo, directa o indirectamente, vive con, para, por o en él. Resulta adecuado definir al deporte como acción social, ya que esta práctica está significada socialmente y es practicada por sujetos sociales.

Las definiciones de Devís y de Moreno, reflejan esta idea:

El deporte es un fenómeno totalmente enraizado en la maraña de nuestra vida cotidiana y difícil de eludir, incluso por aquellos que lo sufren calladamente. (Devís, 1995: 455)

En la actualidad el deporte es un fenómeno social que traspasa las fronteras del centro educativo, implicando a otros grupos de la población dentro del mismo municipio y a nivel institucional, tanto de ámbito regional o nacional. (Moreno, 1998:1)

Recientemente, Pérez-Brunicardi (2011:14) recopila las principales señas de identidad de nuestra idea de deporte. Estas son: es una situación motriz con cierto grado de intervención intelectual con unas características reconocibles por la sociedad, cuya meta está en el logro del resultado deportivo independientemente de su nivel de exigencia, sea o no en contexto de competición con o contra otros. Para ello, se requiere una preparación o entrenamiento más o menos estructurado. Sus criterios de éxito están regulados por un reglamento o, en su defecto por un código ético espontáneo y flexible, y que generalmente se institucionalizan en el contexto de organizaciones sociales como asociaciones o federaciones.

Carballo, Hernández y Chiani (2003) hacen mención a tres concepciones de deporte asociadas a tres hipótesis, que sirven como eje al desarrollo del mismo:

- 1º concepto: el deporte ideal. Primera hipótesis: el deporte es una práctica social legitimada desde la construcción selectiva de una tradición.
- 2º concepto: el deporte público y mediático. Segunda hipótesis: el deporte es un dispositivo para el control social.
- 3º concepto: el deporte educativo o escolar. Tercera hipótesis: El llamado deporte escolar o educativo no es el producto de la transposición didáctica del deporte configurado socialmente por federaciones y medios de comunicación, sino una creación de la Educación Física Escolar.

En opinión de García-Ferrando (1990) se debería tener una postura flexible e inclusiva del concepto deporte, puesto que han ido apareciendo nuevas modalidades; del mismo modo habría que actuar con el deporte escolar. Dicha flexibilidad le permitirá escapar del hermetismo de los convencionalismos que se arrastran y se asumen curso tras curso.

En este capítulo intentamos profundizar sobre el tercer significado, que también incluye diferentes acepciones, en un abanico que va desde el deporte escolar convencional, que, como veremos, también se le denomina tradicional, a las nuevas tendencias en deporte escolar, que se vienen denominando alternativas. Apoyando el sentir de Pérez-Brunicardi (2011), lo cierto es que el deporte está demasiado ligado a la competición en un sentido atrofiado, dejando de lado los aspectos más importantes para que cumpla su vocación educativa. Pero, no menos cierto es que, como iremos viendo a lo largo de los siguientes apartados, el deporte, y concretamente el deporte en el ámbito benjamín, infantil y juvenil, contiene un enorme potencial formativo que debemos tratar de explotar.

1.2. Conceptos relacionados con el deporte escolar

Escribir sobre el Deporte Escolar también es escribir sobre la escuela, la Educación Física, las personas implicadas y la sociedad en su conjunto. (Devís, 1996: 22)

Antes de adentrarnos en el concepto de “deporte escolar” en el siguiente apartado, lo que permitirá definir el modelo que subyace a nuestro proyecto, veamos primeramente algunos

conceptos que semánticamente tienen entre sí elementos en común y que nos permitirán contextualizar el término.

Diferentes autores definen el concepto deporte escolar relacionándolo con términos próximos a él (Moreno-Hernández, 2011; Pérez-Brunicardi, 2011). Estos términos son: (a) *-deporte en la escuela*, (b) *-deporte en edad escolar*, (c) *-deporte base*, (d) *-Educación Física Escolar*, (e) *-deporte extraescolar* (dentro de las actividades extraescolares), (f) *-Escuelas Deportivas y Juegos Escolares*.

El hecho de llevar el calificativo *escolar* hace que se pueda entender **deporte escolar** tanto como deporte en la escuela o deporte en la edad escolar. Para Moreno-Hernández (1998), el **deporte en la escuela** se refiere al que se desarrolla en el entorno de un centro escolar, sometido a su estructura y con una incidencia directa del profesorado del centro. Mientras, el **deporte en edad escolar** es un concepto más amplio que recoge todas aquellas actividades deportivas ofrecidas al niño dentro de un periodo temporal más o menos concreto (Ver figura 1).



Figura 1. Términos al relacionar deporte y escuela (tomado de Moreno-Hernández, 1998:1)

Hoy en día, la relación entre el deporte y la escuela la podemos encontrar en diferentes ámbitos. Por un lado, en su inclusión como contenido curricular dentro de la asignatura de Educación Física. Por otro, dentro de las actividades que, aun estando vinculadas a la escuela, se realizan en momentos de recreo, o en períodos no lectivos, unas veces menos organizados (tardes libres, fines de semanas, y periodos vacacionales) y otras veces bajo la tutela de un organismo o institución que lo organiza (ayuntamientos, diputaciones, consejerías...).

También hay autores como Gómez y García (1993:34) que consideran el deporte escolar como sinónimo de deporte en edad escolar, definiéndolo como *“toda actividad físico-deportiva realizada por niños y jóvenes en edad escolar, dentro y fuera del centro escolar, incluso la desarrollada en el ámbito de los clubes o de cualquier otra entidad pública o privada”*. Nosotros compartimos la opinión de Álamo (2004) de que al hablar de *deporte escolar* se entiende que es una actividad deportiva con fin educativo, mientras que al utilizar *en edad escolar* cabría la opción del deporte con un fin exclusivamente competitivo.

Lo cierto es que el término *deporte en edad escolar* se encuentra muy próximo semánticamente al de *deporte escolar*, aunque es más amplio (Abad, Robles y Giménez, 2009; Pérez-Brunicardi, 2011; entre otros). Por tanto, nosotros pensamos que el deporte en edad escolar es la práctica deportiva realizada durante el periodo de escolarización obligatoria, diferenciándolo del deporte en edad adulta.

El concepto de deporte escolar no es igual para la legislación existente ni para los diferentes autores. Así por ejemplo:

El Consejo Superior de Deportes (1998)¹ no diferencia entre los dos términos, ya que cuando hace referencia al deporte escolar, define lo que denomina deporte en edad escolar de la siguiente manera: “todas aquellas actividades que, de forma organizada, se celebran fuera del programa de la asignatura de Educación Física en los centros escolares y en las que participan estudiantes en edad escolar. En nuestra opinión, el deporte en estas edades se puede realizar dentro y fuera de los centros escolares y lo ideal es que formara parte del proyecto educativo de los centros. En este sentido, y en consonancia con Blázquez (2010: 24), el deporte escolar *se realiza durante el periodo escolar al margen de las clases obligatorias de educación física y como complemento de ésta*. Otros autores (Águila y Casimiro, 2001; Giménez-Fuentes Guerra, 2001; Vázquez-Gómez, 2001a; entre otros) apuntan que la manera de que se complementen el deporte realizado dentro y fuera del ámbito educativo, es que tenga un carácter eminentemente educativo.

Pero esta denominación de deporte escolar, según indica Petrus (2003), sólo nos indica la edad, no la calidad ni las condiciones de la actividad deportiva que se practica. Engloba en su concepto desde el “**deporte base**” federado al deporte realizado a través de las Escuelas Deportivas Municipales, pasando por multitud de fórmulas recreativas, competitivas o formativas.

El deporte base será, por tanto, un deporte en edad escolar cuya esencia es la competición y el rendimiento deportivo. No debemos confundirlo con el deporte escolar, ya que aunque ambos pueden desarrollarse en la escuela, la finalidad del primero está orientada a ser cantera del deporte de élite y a formar a los grandes deportistas del futuro. El factor clave que lo diferencia con el deporte escolar al que nosotros nos referimos, y con la educación física escolar con quienes la han querido relacionar, es el objetivo educativo y formativo que guía a éstos.

La “**educación física escolar**” también se encuentra englobada dentro del concepto de deporte en edad escolar. Es una asignatura dentro de los currículos del sistema educativo entre cuyos contenidos se incluye el deporte. Como dicta la Carta Europea del Deporte para todos 1992 (C.12.): “*la educación física está íntimamente ligada al deporte (...); una educación física que no estuviese conectada con el deporte para todos no tendría ninguna posibilidad de fructificar*”. Actualmente, aunque la división entre deporte escolar y educación física escolar está completamente consolidada en nuestro país, ya empieza a haber voces a favor de la necesaria conexión y coherencia entre ellas (Álamo, 2004; González, 2004; Petrus, 1996; Santos y Silicia, 1998). Generalmente, se sitúa al deporte escolar en el ámbito extraescolar de la educación, desarrollado en su mayoría con personal no docente y en horario no lectivo. Lo que sí es cierto es que ambas se pueden reforzar mutuamente. En opinión de Pérez-Brunicardi (2011:19).

El trabajo que se desarrolla desde la Escuela a través de la asignatura de Educación Física encontrará el terreno abonado si el modelo de deporte escolar emana de los mismos principios metodológicos y valores educativos.

También, el lugar donde llevarse a cabo podría no coincidir. La educación física escolar, salvo excepciones de falta de instalaciones propias, se realiza en la misma escuela, mientras que el deporte en edad escolar, en su sentido amplio, puede llevarse a cabo en muy diferentes ubicaciones: las instalaciones de los clubes deportivos, las instalaciones de los patronatos y ayuntamientos, o en las de centros privados como fundaciones o instituciones de carácter religioso. En este sentido, entendemos por deporte en edad escolar, tal y como recoge Fraile (2004), la actividad deportiva realizada con escolares, aunque no necesariamente en los centros educativos.

¹ <http://www.csd.gob.es/csd/promocion/deporte-escolar/view>; <http://www.educarm.es/cnice/ludos/pb/de/de01.html>

También Nuviala (2003: 20) realiza una amplia revisión bibliográfica acerca de este concepto, y entiende por deporte en edad escolar todas aquellas prácticas físico deportivas (recreativas, competitivas o recreativas-competitivas) realizadas por los niños en edad escolar, que tienen como fin el desarrollo integral de éstos, constituyendo las actividades competitivas una parte de éstas.

En este contexto, se hace inevitable acercarnos a los conceptos de “**Escuelas Deportivas**” y “**Juegos Escolares**”. Muy relacionado con éstos, y que abordaremos en primer lugar, nos encontramos el concepto de “**Actividades Extraescolares**”, dentro de las cuales se engloba el deporte extraescolar.

En opinión de Santos y Sicilia (1998), en su relación con la escuela, todas las actividades extraescolares tendrían en común los criterios de: no desarrollar un currículum educativo, organizarse fuera de la organización del centro educativo, realizarse fuera del recinto escolar, desarrollarse a continuación del horario lectivo, pero fuera del mismo. Por tanto, tienen un carácter complementario, no formal, con flexibilidad de contenidos y fines, y voluntario, en contraste con la educación reglada.

El Reglamento Orgánico de Centros (ROC) establece que, en la Educación Infantil y Primaria, estas actividades son competencia de los equipos docentes, mientras que en Educación Secundaria Obligatoria, la promoción y organización de estas actividades no recae sobre los departamentos didácticos, sino que se crea un “Departamento de actividades complementarias y extraescolares” (Santos y Sicilia, 1998). La misma disposición legal ROC para los IES, en su art. 39, recoge que:

Se consideran actividades extraescolares las encaminadas a **potenciar la apertura** del Centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad o el uso del tiempo libre. Las actividades extraescolares se realizarán fuera del horario lectivo, tendrán carácter voluntario para el alumnado y buscarán la implicación activa de toda la comunidad educativa.

En esta misma línea, Romero (1997, 2004) apunta que, en sentido estricto, las actividades físico-deportivas extraescolares pueden definirse como aquellas actividades para niños y jóvenes ofertadas por la escuela fuera del horario lectivo y que tienen al movimiento corporal como medio y objeto de formación, donde además siguen reproduciendo los mismos objetivos y finalidades.

González (2004) apunta que cuando se habla de **deporte extraescolar** nos estamos refiriendo a:

Las actividades fundamentalmente de carácter competitivo o preparatorio para la competición, realizadas en los propios centros o en instalaciones concertadas, reconocidas por las instituciones oficiales, que son las que fijan las reglas que tienen que aceptar todos los participantes. Estas actividades siguen un modelo deportivo muy similar al fijado por las federaciones, lo que crea situaciones que a veces son difíciles de compaginar con los aspectos educativos que deben buscar los centros escolares. (González, 2004: 155)

Este autor nos ofrece un enfoque del deporte extraescolar que, hoy por hoy, es el predominante. Pero, aunque el deporte escolar se circunscriba dentro de estas actividades extraescolares, actualmente coexisten varios modelos y enfoques de deporte escolar, como veremos en el siguiente apartado. El modelo de deporte escolar en el que nosotros nos centraremos se diferencia del fijado por las federaciones, que se caracteriza por ser institucionalizado, unideportivo y generalmente considerado *una copia del deporte de élite* (González, 2004:165) o como *un modelo reducido del macromodelo deportivo, y antesala de éste* (Devís, 1992: 10).

Así, las **Escuelas Deportivas** surgen cuando se pretende formar a los ciudadanos en una modalidad deportiva concreta, tanto en los niveles de iniciación como de perfeccionamiento. A pesar de haber iniciativas con finalidad formativa o promotoras de la salud, como por ejemplo las que recogen Fraile et al. (1998), Gracia Pérez (2008), Sierra y Torrecuna (2008), habitualmente su organización gira en torno a desarrollar el deporte base, y con fines competitivos y de rendimiento. Tras la fase de perfeccionamiento de las escuelas deportivas, se crean los programas de tecnificación deportiva, donde se produce una mayor selección de los deportistas, que, finalmente, irán a los centros de alto rendimiento, momento en el cual la especialización es máxima.

Si hablamos de los **Juegos Escolares**, es preceptivo recoger que, aunque en su inicio el modelo que les sustentaba era esencialmente: competitivo, excluyente, por sexos y basado en sistemas eliminatorios de participación, poco a poco van evolucionando, a pesar de que parece que les cuesta más a unos deportes concretos y a unas comunidades autónomas más que a otras.

En este sentido, Díaz y Martínez (2003) denuncian que esta forma de entender y realizar deporte se vincule al centro escolar, pues es un enfoque selectivo, excluyente y apropiado para los más capacitados. Además, reproduce la idea de la segregación de sexos y tiende a minimizar el carácter lúdico y recreativo. A todo ello, se añade el incorporar algunos valores más propios del mundo de la alta competición, de ética y moral más que dudoso.

Pérez-Brunicardi (2011), desde un punto de vista integrador y positivo, apunta que, tanto el concepto de Escuelas Deportivas como el de Juegos Escolares, cuando se relacionan con las señas de identidad del deporte escolar, se pueden convertir en interesantes vehículos para llevarlo a cabo bajo la perspectiva de utilización educativa y formativa de la competición. Es decir, siendo un medio y no un fin en sí mismo.

En la tabla 2 podemos ver cómo, con 4 preguntas básicas, Delgado-Noguera (2001) contrasta el deporte realizado en la escuela, con el deporte escolar y con el realizado en los clubes deportivos.

Tabla 2. Situaciones didácticas de la enseñanza del deporte (Delgado-Noguera, 2001: 65)

¿Dónde?	Escuela	Deporte Escolar	Club deportivo
¿Para qué?	Educación deportiva	Formación deportiva	Rendimiento deportivo
¿Quién?	Profesor de EF	Profesor-Entrenador	Técnico deportivo
¿Cómo se enseña?	Clases de EF	Práctica deportiva, formativa y participativa	Entrenamiento deportivo

A partir de todo lo dicho, y teniendo en cuenta que hay cierta confusión y diferentes acepciones alrededor de los términos deporte escolar o deporte en edad escolar, nosotros finalmente, para unificar a lo largo de todo este estudio, partimos del esquema siguiente:



Figura 2. Interrelación entre los diferentes términos que relacionan deporte y edad escolar (a partir de Pérez-Brunicardi, 2011:21)

Veamos a continuación el concepto de deporte escolar según diferentes autores, a partir de la clarificación de los términos más relacionados con él que acabamos de hacer y que nos han permitido una mejor aproximación al que nos ocupa.

2. Concepción del deporte escolar

El énfasis en la victoria puede desviar la atención de la variedad y motivaciones con que se participa en el deporte escolar en la que algunos alumnos desean participar y divertirse y otros, ganar campeonatos. (Devís, 1996:25)

Con esta frase inicial, Devís (1996) nos apunta la existencia de, al menos, dos formas de ver el deporte escolar. En el mismo sentido, Delgado-Noguera (2002) también nos indica que, hoy por hoy, se da la existencia o coexistencia de diferentes modelos deportivos del deporte en edad escolar. Estas diferentes maneras de enfocar el deporte escolar son el resultado de unos planteamientos previos que se fijan en unos determinados objetivos.

El concepto de deporte escolar, como hemos ido viendo, se ubica compartiendo y relacionándose con los otros conceptos que hemos explicado y que, a modo de recopilación, podemos decir que:

- a) - está incluido dentro del concepto más amplio de deporte en edad escolar,
- b) - está considerado una actividad extraescolar realizada en horario no lectivo,
- c) - implica una iniciación deportiva o una base para posteriores niveles de perfeccionamiento,
- d) - lleva implícita la finalidad educativa.

Además, tal y como nos indica Pérez-Brunicardi (2011), se ubica respecto a las dos entidades de las que depende a nivel local: la administración municipal y los centros educativos. De acuerdo con el modelo de interrelaciones e intersecciones de este autor, el deporte escolar sabemos que tiene una concepción diferente al deporte base, con gestión fundamentalmente a través de la entidad administrativa municipal correspondiente: Ayuntamiento, Diputación, Consejería,

Consell, etc. También, hemos visto que tiene contacto con la Educación Física Escolar, aunque sin formar parte de ella, y que puede manifestarse como Escuelas Deportivas y Juegos Escolares, aunque no de forma exclusiva.

Robles, Abad y Giménez (2006) destacan que la Carta Europea del Deporte Actualizada (1975), define el concepto de deporte escolar a través de sus rasgos característicos, e identifica el deporte escolar como:

Toda actividad físico-deportiva realizada por los niños y niñas en edad escolar, orientada a la educación integral del niño/a, así como al desarrollo armónico de la personalidad, procurando que la práctica deportiva no sea exclusivamente concebida como competición, sino que dicha práctica promueva objetivos formativos y convencionales fomentando el espíritu deportivo de participación limpia y noble, la autodisciplina, el respeto a la norma y a los compañeros de juego, juntamente con el lícito deseo de mejorar técnicamente. (Robles, Abad y Giménez, 2006: 3)

En esta definición se destaca el carácter socializador y formativo del deporte escolar. Este carácter educativo como rasgo característico del deporte escolar lo explica Saura (1996) en la definición que propone de Deporte Escolar:

Actividad Física realizada en un período concreto de edad, hasta los 15-16 años, que tiene lugar en horario extraescolar y debe responder a una adaptación a las características del niño, con finalidades básicamente educativas, que tengan repercusión en el ámbito cognitivo, fisiológico, afectivo, motor y social. (Saura, 1996:18)

Moreno-Hernández (1998) nos habla de dos concepciones del deporte escolar. Por un lado, las que consideran el deporte como medio, en cuyo caso estaría tanto el punto de vista del deporte como medio formativo-educativo y transmisor de valores; y el punto de vista del deporte como medio de fomento de la salud (función preventiva y de creación de hábitos saludables). Por otro lado, encontramos concepciones que consideran el deporte como un fin en sí mismo, bien con un sentido recreativo, bien de rendimiento. La concepción recreativa de la actividad física se encuentra en auge en los últimos años e incide directamente sobre la práctica deportiva. Se considera así que el deporte cumple una función lúdica por sí mismo. Los niños y los adultos encuentran en el deporte y en las actividades físicas más o menos regladas un momento de esparcimiento y de disfrute por la propia práctica en sí (Ver figura 3).



Figura 3. Contextualización del deporte escolar (tomado de Moreno-Hernández, 1998:2)

Teniendo en cuenta el aspecto educativo del deporte escolar, y siguiendo a Le Boulch (1991), éste se situaría entre el deporte escolar centrado en el rendimiento y el deporte escolar de entretenimiento. En nuestra opinión, coincidiendo con Álamo (2004), el deporte escolar que defendemos se debe desarrollar partiendo de su carácter pedagógico, pero sin renunciar a los demás aspectos y finalidades de éste como son: la recreativa (principio educativo de lo lúdico), la competitiva (principio educativo del esfuerzo y del agón) e incluso la de tecnificación (principio educativo de superación personal y mejora personal).

En este sentido, Pérez-Brunicardi (2011:55) apunta que, para que sea posible el deporte escolar, deben coexistir tres tendencias básicas: la recreativa, la agonística y la saludable. El modelo de deporte escolar que se defina dependerá del peso o importancia que se le dé a uno u otro aspecto, siempre sabiendo que el aspecto educativo será el que logrará el enriquecimiento personal de los escolares pues será el matiz final del color del cristal con el que se verá ese modelo. Podemos decir que el concepto de **deporte escolar** alberga una paradoja a destacar. Por un lado, el deporte surge explícitamente en el marco de una institución escolar (Public Schools en Inglaterra, s XIX), que posteriormente continúa con diferentes líneas evolutivas vinculado a diferentes instituciones -la escolar entre ellas-. Le imprimen su sello distinguiendo una especie particular. Por otro lado, el llamado deporte escolar se encuentra influido por otras manifestaciones del deporte (deporte de élite o rendimiento), pero sobre todo se construye como reflejo de la institución escolar y responde a su lógica particular (Carballo, Hernández, Chiani, 2003). En la misma línea, Pastor-Ruiz (2002) nos indica que podemos hablar de dos circunstancias que supusieron, en cierto modo, los orígenes del deporte escolar: uno es la gestación del deporte tal y como lo conocemos actualmente, y el otro, el descubrimiento del valor educativo del mismo. Esta evolución ha llevado a que hoy en día coexistan diferentes concepciones del deporte en general y del deporte escolar en particular. Por tanto, de igual forma que es complicado encontrar una definición que recoja todos los aspectos del término deporte, lo mismo nos ocurre con la de deporte escolar, e *incluso se complica* (González, 2004:154), pues cada definición recoge ciertos elementos que lo caracterizan.

Se trata de un fenómeno que depende de tantos aspectos y factores que pueden combinarse de tan diferentes maneras para configurarlo, que hablar de un único deporte escolar no tiene sentido. Las características que definen el deporte escolar dentro del modelo tradicional que aún predomina en nuestro país, y de los modelos alternativos que están surgiendo y que planteamos en nuestro proyecto, se recogen en la tabla 3, en la que se exponen los 8 aspectos más relevantes.

Tabla 3. Aspectos diferenciales del deporte escolar en función del modelo en el que se basa (elaboración propia)

Modelo de Deporte Escolar	Tradicional	Alternativo
Diversidad disciplinar	Monodeportivo (especialización precoz)	Multideportivo (retraso de la especialización)
Iniciación deportiva	De la técnica a la táctica	Metodologías globales
Papel de la competición	Como un fin	Como un medio
Papel de la victoria	Ganar como consecuencia	Ganar como circunstancia
Formación de los monitores	Inicial en las federaciones	Inicial y permanente en grupos de investigación
Estrategia discursiva	Mensajes unidireccionales de carácter descriptivo	Mensajes bidireccionales involucrando activamente al alumno
Orientación y fines	Rendimiento, centrado en los resultados	Educación, centrado en la persona
Pedagogía	Del éxito y el triunfo	Del descubrimiento
Tendencia predominante	Agonística	Lúdico-Recreativa, Salud
Prioridad (Méndez, 1998)	Consecución de unos fundamentos técnicos básicos	Comprensión de los fundamentos tácticos
Estructura	Piramidal	Piramidal sin cima (Blázquez, 2010:41)

Como veremos en los siguientes capítulos, el tipo de deporte escolar que buscamos en el Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia se crea como alternativa de mejora de la calidad del existente en ese momento. Se aborda el desarrollo de un programa formativo y global. Para ello, los grandes propósitos que se plantean son: elevar los niveles de participación de los escolares, incrementando por tanto su bagaje motriz y su cultura deportiva, lo que evitará situaciones de especialización precoz. Coincidimos con Burriel y Carranza (1995) en que el deporte escolar será el que ambicione los fines educativos más amplios y adecuados; el que, en definitiva, enriquezca y favorezca el desarrollo integral de los niños/as en edad escolar.

Una vez expuestas las dos conceptualizaciones principales de deporte escolar que conviven hoy en día, vamos a centrarnos, en el siguiente epígrafe, en el modelo que subyace a nuestro proyecto.

3. Hacia un modelo educativo de deporte escolar

Más allá que el brillo de la victoria, nos conmueve la entereza ante la adversidad. (Octavio Paz)

Antes de centrarnos en el modelo educativo de deporte escolar que defendemos, vamos a definir el término educativo. García-Ferrando (2006) nos apunta que en la sociedad actual, entender el deporte significa, entre otras cosas, utilizarlo como instrumento para educar. Entendemos por

educativo aquel proceso que ayuda a conformar la personalidad del educando y que va de dentro afuera y viceversa (Gutiérrez-Cardena, 1998). Parece ser que psicólogos, sociólogos y educadores están cada vez más de acuerdo en que *el deporte será bueno o malo según como se desarrolle su práctica* (Gutiérrez-Sanmartín, 2004). Así, partimos de que ninguna actividad deportiva o deporte, por sí misma, es educativa, sino que necesita unas condiciones para que se convierta en un *verdadero vehículo pedagógico* (Martínez-Muñoz, 2008). Un deporte no será más educativo que otro por sus características (variedad, complejidad de recursos técnicos y tácticos que moviliza), sino por cómo el conductor de esta actividad organiza las condiciones en que se va aprendiendo dicha especialidad y la forma en que se desarrolla la competición.

Seirullo, (2010: 61) plantea el interrogante *¿qué es lo realmente educativo, el propio deporte o las condiciones en las que se realiza? ¿El valor intrínseco de la práctica deportiva o la justificación que hace de ella cada uno de los contendientes?* Esta idea la recoge Blázquez (2010) y responde a la cuestión de si la práctica deportiva es educativa por sí misma:

El deporte sólo es educativo cuando el profesor, el entrenador, o el propio deportista lo utilizan como objetivo y medio de educación, cuando lo integra con método y orden en un programa coherente, cuando la actividad práctica y la reflexión de lo que se está realizando lo convierten en una acción optimizante. (Blázquez, 2010:43).

En este sentido, la práctica deportiva será educativa, no sólo por el hecho de aprender movimientos técnicos y tácticos, y mejorar física y psíquicamente, sino fundamentalmente, por ayudar a que se soliciten y movilicen las capacidades del que lo practica, y así se estructure y defina su propio yo (ver figura 4).

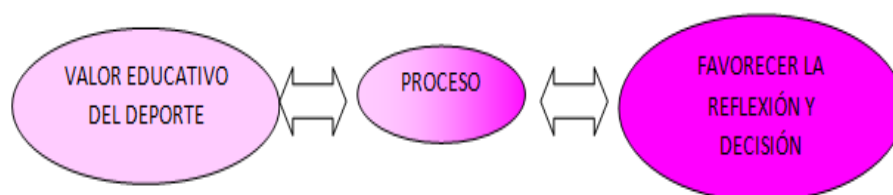


Figura 4. Doble acepción de la práctica deportiva cuando es educativa (tomado de Gutiérrez-Cardena, 1998: 48)

El doble origen etimológico de la palabra educación, *educere*, con el significado de “sacar de dentro hacia fuera” y “ayudar a salir hacia el exterior” (Olivera, 1999), nos permite introducir la idea que queremos transmitir sobre el tipo de deporte escolar que buscamos. Esto es, que nuestros escolares desarrollen todo su potencial y que vivan *en armonía crítica con el contexto social al que pertenecen* (Olivera, 1999: 3). Este enfoque aplicado al deporte busca que permita el desarrollo de aspectos no solo motrices y psicomotrices, sino también afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad de los niños y niñas. En la misma línea, Blázquez (1995) define el deporte educativo como aquel cuya pretensión fundamental es colaborar al desarrollo armónico y potenciar los valores del individuo.

Cuando nos referimos a un deporte educativo, compartimos con Castejón-Oliva (2006) que habrá que alejar la práctica competitiva institucionalizada del deporte que se realiza fuera de los centros escolares para centrarnos en una visión global del proceso de enseñanza. Por tanto, la idea no es retirar el factor competitivo del ámbito educativo, sino buscar el equilibrio con el factor lúdico, con la actividad motriz y con el espíritu noble. Esto es, que configurado y utilizado debidamente, puede proporcionar y cubrir necesidades educativas y alcanzar los propósitos pedagógicos planteados.

Por su parte, Giménez-Fuentes Guerra (2003) se refiere al deporte educativo independientemente de su contexto de aplicación en la iniciación deportiva: escuelas deportivas de orientación educativa; clases de Educación Física; entrenamientos dentro de clubes; por lo que el potencial educativo de las prácticas deportivas vendrá al cumplir una serie de principios como: la no discriminación ni selección, la adaptación de diferentes elementos como las reglas o los materiales, que sea saludable para todos los participantes, o tener una menor competitividad.

El Consejo de Europa (1967-91) comunica a sus miembros las que deben ser, al menos, las funciones del deporte destinado a niños y jóvenes. Como se puede apreciar en la figura 5, que resume dichas funciones, se reconoce el carácter educativo del deporte escolar:



Figura 5. Funciones del deporte escolar según el Consejo de Europa (tomado de Gutiérrez-Sanmartín, 2004:116)

En nuestro país, Devís (1995) realiza una propuesta de elementos a revisar e incidir en lo que debería ser una verdadera reforma del deporte escolar para que éste fuera realmente educativo:

- 1) -Sobre la transcendencia social que se concede a la victoria y al resultado;
- 2) -Sobre la competición como único valor ligado a la participación deportiva;
- 3) -Sobre la rivalidad, competitividad y agresividad que puede surgir en el deporte, opuestos a ciertos valores morales como la cooperación, el respeto, o la igualdad;
- 4) -Sobre la utilización política, ideológica y económica que tiene el deporte.

En nuestra opinión, y coincidiendo con Cruz (2003), para que el deporte escolar contribuya a la labor educativa, se deberían revisar temas como los objetivos que se buscan alcanzar, el papel de los padres, de los monitores y de los compañeros, así como de los árbitros y organizadores de competiciones.

En los siguientes apartados iremos viendo los elementos vertebradores de lo que ya muchos autores han llamado un *Modelo Alternativo de Deporte Escolar* (Álamo, 2001a; Blázquez, 1995; Contreras et al, 2002; Devís y Peiró, 1992; Fraile, 2004; González-Carballude, 1998; Hernández-Moreno, 1994; Rodríguez, 1996; Seirul-lo, 1992). Iniciativas que van más allá de la participación o práctica deportiva y *buscan un deporte escolar de "calidad"*, que se muestre de acuerdo con el papel de la escuela dentro de nuestra sociedad, que vaya más allá del discurso hueco y superficial que recurre a las creencias que giran en torno al valor educativo de la competición (Devís, 1995: 468).

Este deporte escolar estará basado en unos principios educativos entre los que podríamos destacar el respeto a la evolución física, psíquica, afectiva del niño, o, lo que es lo mismo, el respeto a la personalidad e individualidad, y el tratamiento igualitario y justo de los individuos. Una posible alternativa, de las múltiples que puede haber, para modificar las actuales estructuras injustas e inadecuadas del deporte escolar, se basaría en incidir en dos aspectos: las actividades motrices y lúdicas para todos alternativas, y el cambio de normas (no escritas) que rigen el deporte escolar reglado. Se hace necesario entender el deporte escolar de otra manera. No tan competitivo, más justo y no discriminatorio (Bellido, 1998).

3.1. Características de nuestro modelo de deporte escolar

No pretendo hablar de un deporte escolar imposible, sino de un deporte escolar diferente que se pueda llevar a la práctica. (Devís, 1995:462)

Compartiendo la idea de la cita de Devís, pretendemos contribuir a mejorar la calidad de deporte escolar, a pesar de saber que, inicialmente al menos, convivirá con el modelo más tradicional que arranca de los Juegos Escolares de la época franquista y que, después de tantos años, aún se organiza y se denomina de la misma manera.

No compartimos la idea de que el deporte que se realiza en las edades de escolarización obligatoria se conciba únicamente como *cantera* para alimentar el deporte de alta competición y dentro de una estructura piramidal a cuyo vértice sólo llegan los mejores. Los niños y niñas participan en las competiciones con la única meta de ganar, satisfaciendo muchas veces deseos de los adultos implicados que más influencia ejercen en ellos: padres y entrenadores. Estos escolares, en ocasiones, asumen una responsabilidad que les lleva a unos niveles de estrés más propios de adultos que de sus edades.

Como ya hemos recogido en la tabla 3, frente a este modelo de amplia tradición (fundamentada en la pedagogía del éxito, centrado en los resultados, con una organización monodeportiva y con la función agonista como predominante), aparecen alternativas que permiten una mayor participación independientemente del nivel de habilidad y de que se gane o se pierda, con prácticas diversas o multideporte, y con las funciones lúdico-recreativa, salud y educación, compartiendo protagonismo con la agonista.

Mateo, Simon, Oviedo y Zabala (2008) indican que el modelo tradicional se ve frustrado por los siguientes aspectos: (1) -Pérdida de contacto con el modelo real y global; (2) -Pérdida de iniciativa por parte del principiante. 3) -El entrenamiento no es tan divertido como el principiante creía; (4) -No se deja jugar al niño hasta que no domina los gestos técnicos; (5) -Produce aburrimiento, el niños prefiere hacer otra cosa; y (6) -Focaliza el aprendizaje en la consecución del éxito ante los demás.

A lo largo de este apartado y los siguientes, trataremos de profundizar en el tipo de deporte escolar que buscamos y en el que estamos trabajando. Veremos primeramente el modelo de enseñanza-aprendizaje que se ha utilizado principalmente en las prácticas deportivas, y a continuación haremos una recopilación de las características que definen el tipo de prácticas de nuestro modelo de deporte escolar.

3.1.1 Modelo Comprensivo en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje Deportivo

...la idea de progresar de la táctica a la técnica, o desde el Porqué al Cómo en lugar de al revés, no es nuevo, pero su organización y aplicación no se había elaborado previamente con coherencia. (Thorpe y Bunker, 1986: 6)

Nuestro modelo de deporte escolar se plantea como una alternativa al tradicional. La característica que va a condicionar el planteamiento de las prácticas deportivas y actividades que se organicen, va a ser el modelo de enseñanza deportiva que será el que matizará éstas.

En sintonía con Blázquez (2010) y en nuestro afán de plantear un deporte escolar formativo, somos de la opinión de que se hacía necesario buscar el modelo que nos permitiera un acercamiento más globalizado del deporte y en el que el deportista participe de una manera activa en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Coincidimos con Monjas (2006) en que nuestro modelo debe incluir una característica fundamental que le confiera el matiz educativo: la búsqueda de la participación. El modelo técnico o tradicional ha tenido y está teniendo numerosas críticas (ver Blázquez, 2010: 258), y por eso están surgiendo nuevas aportaciones y cambios en los modelos de enseñanza deportiva. Entre ellos, se encuentra el modelo comprensivo en el que se basan las prácticas de nuestro proyecto. Dentro de estos modelos alternativos surgidos, se han diferenciado entre Verticales y Horizontales en función de si se trabajan de manera independiente o simultáneamente diferentes deportes.

Nosotros concretamente nos basamos en el Modelo Horizontal Comprensivo de enseñanza centrado en el Juego, puesto que se trabajan de forma transversal-horizontal diversos deportes que tienen en común ciertos aspectos tácticos, produciéndose una transferencia positiva de una actividad a otra (Ponce-Ibañez, 2007). Este modelo se enmarca dentro de las metodologías activas o *modelos alternativos* (Devís y Sánchez, 1996) y entendemos que es el que mejor se ajusta a nuestros intereses formativos-educativos.

En la tabla 4 se recogen las características que definen este modelo de enseñanza del deporte, según Jiménez-Jiménez (2000):

Tabla 4. Características del modelo comprensivo de enseñanza del deporte (Jiménez-Jiménez, 2000: 39)

Concepción del alumno	Sujeto activo con capacidad reflexiva para poder organizar su motricidad de manera autónoma.
Contenido de referencia	Juegos deportivos modificados que comparten semejantes problemas estratégicos.
Organización de los contenidos	Progresiones situacionales, a través de los juegos modificados que poseen similitudes tácticas con determinados deportes para que el jugador acceda a la comprensión táctica del juego y pueda organizar de manera intencional, su acción de juego.
Métodos de enseñanza	Resolución de problemas y descubrimiento guiado.
Objetivo de aprendizaje	Adaptación del comportamiento estratégico a las diversas situaciones de juego que se plantean. Énfasis en el desarrollo de los mecanismos de percepción y decisión.
Fases	Iniciación integrada y horizontal (juegos modificados). Transición juegos modificados-situaciones de juego y minideportes. Modalidades deportivas.
Tipo de situaciones de enseñanza	Contextualizadas y tomando como referencia para su diseño o selección, los problemas estratégicos que plantean los jugadores. Muy importante promover reflexiones en la práctica: dar respuestas al problema estratégico planteado

Haciendo un poco de historia, diremos que esta nueva aproximación a la iniciación deportiva procede del contexto británico (Universidad de Loughborough) con autores como Bunker y Thorpe (1982). El modelo comprensivo ha sido desarrollado en España por Blázquez, (1986),

Devís y Peiró (1992), Hernández-Moreno (1994), Moreno-Rodríguez (1996), y Monjas (2006) entre otros autores, que han recogido las ideas procedentes del contexto británico, concretamente de la Universidad de Loughborough (Thorpe y Bunker, 1982; 1983a; y 1983b; Thorpe, Bunker y Almond, 1986a y 1986b). También se apoya en un tipo de enseñanza y aprendizaje cognitivo cuya finalidad es desarrollar un conocimiento táctico del juego que favorece la capacidad de tomar decisiones (Fraile, 2005).

La nueva aproximación necesitaba disponer de actividades o tareas adecuadas para facilitar la comprensión y que se adaptaran a las características psico-físicas de los niños/as. Éstas han venido a llamarse “*juegos modificados*” y han sido desarrolladas en nuestro país por Castejón-Oliva (2006), Devís y Peiró (1992), Fraile y otros (2001), Méndez (2003), Monjas (2006) entre otros. Estas modalidades de las que hablamos colocan el carácter competitivo, la reglamentación y la institucionalización en segundo plano, primando el carácter abierto, flexible y un código ético que regula su lógica interna. En palabras de Monjas (2006) su carácter abierto, trata de incluir a todos frente a la selección y exclusión que dominan el modelo técnico tradicional de enseñanza deportiva.

Tomando las ideas de Devís y Peiró (1997), estos juegos deportivos denominados “juegos modificados” se entienden como secuencias lúdicas para grupos reducidos, con escaso requerimiento técnico y de predominio táctico, que pretenden facilitar la comprensión de la lógica interna del juego y que mantienen la esencia de los deportes de su categoría².

Los juegos modificados son juegos globales en los que, al cambiar o modificar las reglas, se exageran los aspectos tácticos y/o se reducen las exigencias técnicas y físicas, adaptándose a las necesidades que marque la evolución del juego, haciendo hincapié en la comprensión contextual y táctica de los distintos deportes (Rodríguez-Castellón, 2010).

Las principales características que definen el planteamiento a través de los Juegos Modificados son, según Devís y Peiró (1997, 2010):

- 1) -Se encuentran en la encrucijada del juego libre y el juego deportivo estándar o deporte (Ver figura 6).
- 2) -Posee reglas de inicio, pero ofrecen gran margen de cambio y modificación sobre la marcha.
- 3) -Ofrecen la posibilidad de revivir e incluso construir y *crear juegos* nuevos.
- 4) -Mantendrán en esencia la naturaleza problemática y contextual del juego deportivo estándar (también su táctica).
- 5) -No están sujetos a ninguna institución deportiva ni estarán sujetos a la formalización y estandarización del juego deportivo de los adultos.
- 6) -En ellos existe la competición, no entendida como “competitividad”³ sino enfatizando la cooperación, lo que maximiza el logro y las recompensas para todos los alumnos/as por medio de las acciones coordinadas del grupo (se orientan las reglas y el contexto de enseñanza a la cooperación).

² Las categorías de los juegos deportivos que guían la elaboración de juegos modificados: Juegos de blanco o diana; juegos de bate y campo; juegos de cancha dividida y muro; juegos de invasión.

³ Por competitividad dentro de los juegos deportivos y deportes se caracteriza a los que se realizan bajo una organización jerárquica y autoritaria, se orientan al rendimiento y enfatizan la victoria y el récord.

- 7) -No son juegos aislados que se realizan al principio o al final de las sesiones.
- 8) -No son mini-juegos o mini-deportes que, aunque adaptados a la edad de los niños/as, reproducen los mismos patrones de formalización y estandarización del juego de los adultos y sus principios de enseñanza-aprendizaje más centrados en la técnica.
- 9) -No son juegos infantiles, ni juegos predeportivos.
- 10) -Son de carácter dinámico y cambiante según el espacio disponible, los jugadores, la intervención del profesor, la evolución de los participantes y el propio juego.

Algunos ejemplos de este tipo de juegos, son “los diez pases” y el “balón torre” utilizados en deportes de cooperación-oposición.

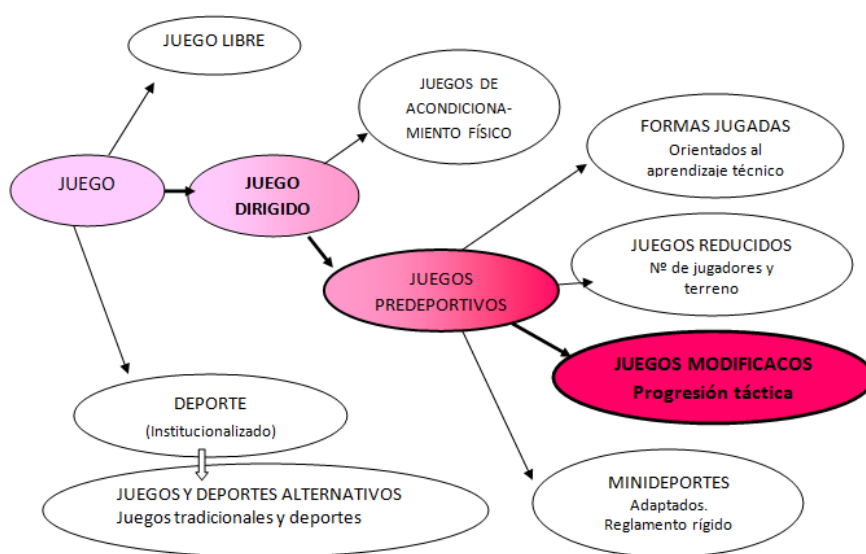


Figura 6. Propuesta de esquema-resumen de las diferentes modalidades del juego en el ámbito de la AFD (tomado de Méndez, 1999b:1)

Méndez (1999b, 2000a, 2000b, 2003) apunta que los recursos lúdicos deben ir cargados de plena intencionalidad y no ser fruto de la casualidad o el azar, que les mermaría potencialidad y *explotación didáctica*. Para su elaboración, este autor propone que primeramente habrá que determinar las variables o aspectos estructurales o formales (móviles, implementos, la meta, la red, espacio, tiempo, jugadores y reglas básicas o esenciales) que componen las estructuras del deporte o juego deportivo que se va a trabajar. A partir de ahí se manipularán según la intencionalidad que se busque, que estará en función de objetivos motrices (técnicos y tácticos), objetivos cognitivos (conocimiento de las reglas, situaciones de juego, etc.) y objetivos psicoafectivos (valores tantos individuales como colectivos y de inclusión). Se diseñan y proponen tareas de carácter lúdico a modo de retos y con elementos activos de participación. Para ello, puesto que la enseñanza está dirigida a niños, a partir del deporte adulto se modifican los aspectos estructurales o formales pero sin provocar situaciones que no se relacionen con el deporte definitivo, planteando los denominados *juegos adaptados* (Méndez, 2003).

Para el diseño de estas situaciones, se busca equilibrar técnica y táctica en el aprendizaje del deporte (mayor o menor exigencia de uno u otro elemento según las necesidades u objetivos). En palabras de Monjas (2006), se trata de conseguir crear un nexo significativo entre la forma de ejecución y la toma de decisiones en la práctica deportiva. Esta forma de trabajar en la iniciación deportiva nos sirve para desarrollar situaciones de juego adaptadas al contexto. Oslin

(1996) recoge que las propuestas de este modelo comprensivo promueven el entendimiento de los estudiantes hacia el juego y son sensibles a la necesidad por el disfrute y la participación. Partimos de que se involucra a todo el alumnado en las actividades propuestas, y se plantea el aprendizaje comprensivo a todos los niveles: conceptual, procedimental y actitudinal (Monjas, 2006). La tabla 5, recoge los objetivos de las propuestas en función de los tres niveles:

Tabla 5. *Objetivos a alcanzar con un planteamiento de aprendizaje comprensivo (Monjas, 2006: 38)*

NIVEL	OBJETIVO Trataremos de que el alumnado....
Conceptual	Comprenda conceptos básicos <i>desmarque, aprovechamiento espacial, necesidad de organización defensiva, implicaciones en el juego colectivo...</i> Diseñe estrategias propias de juego Analice las situaciones surgidas en el transcurso del juego
Procedimental	Se involucre en la construcción de las diferentes actividades Se ponga de acuerdo en las reglas de juego dialogando sobre los posibles conflictos originados durante las actividades como el sistema de formar los equipos
Actitudinal	Respete las reglas y comprendan que aceptarlas va en beneficio del grupo y del desarrollo de la actividad Respete a los compañeros comprendiendo además el derecho de todo el mundo a participar, independientemente de su capacidad Respete a sus rivales en el sentido de que buscan el mismo objetivo que ellos

3.1.2 Características de las prácticas deportivas de nuestro modelo

Para terminar este punto, nos centramos en el aprendizaje motor deportivo y recogemos, a modo de resumen, las variables que compondrán las estructuras del tipo de las actividades que se diseñen en forma de juegos modificados (Méndez, 2000a, 2000b). Los juegos que se presenten hay que tener presente que no están cerrados, ni son inmutables (Méndez, 1998). Como hemos visto, y según la propuesta de Devís y Peiró (1997), estos juegos modificados serán dinámicos, flexibles y cambiantes en función de las circunstancias que envuelven el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tabla 6 recoge las variables con las que se irá “jugando”, y que se podrán manipular en función de las estructuras deportivas. Estas variables y sus combinaciones serán un punto de partida para la elaboración de los juegos y recursos lúdicos coherentes con los principios de globalidad, de práctica contextual (Méndez, 1998, 1999b) y participación equitativa de todos los alumnos (Méndez, 2000a).

Tabla 6. Variables manipulativas para la creación de juegos modificados (Méndez, 1999b:1; 2000a:1; 2000b:1)

Variable	Opciones de manipulación
Móvil	-Incorporar otros diferentes. -Modificar las características del original (tamaño, forma, peso, color/sonoridad, dureza...). -Modificar la cantidad en proporción con el número de participantes.
Espacio	-Aumentar o reducir el tamaño del terreno de juego. -Aumentar o reducir el tamaño, forma, número de metas. -Incorporar áreas de juego restringidas (no pisar, solo un tiempo...). -Delimitar zonas de lanzamiento obligatorias. -Cambios de espacio obligatorios durante el desarrollo del juego. -Distancia obligada con los compañeros para evitar aglomeraciones en torno al móvil.
Tiempo	-Limitar el tiempo: para realizar determinadas acciones, de posesión del móvil sin jugarlo, de permanencia en un área determinada... -Determinar un tiempo de "pasividad" si no se actúa a cierto ritmo. -Acelerar/ralentizar el ritmo de juego. -Cambiar el tiempo/los periodos de actuación y de los descansos.
Reglamento	-Variar el sistema de puntuación (dar diferentes valores). -Jugar con una parte de las reglas del deporte original para simplificarlo. -Introducir normas para focalizar en determinados aspectos tácticos del juego (por ejemplo, no permitir desplazarse con el móvil en las manos).
Técnica	-Determinar el número de contactos y forma de contacto con los móviles (forma de golpear, número de pases...). -Plantear situaciones que inciten a usar unas determinadas técnicas.
Táctica	-Variar el número de jugadores (igualdad-desigualdad numérica). -Determinar roles (algunos, todos). -Establecer un sistema de juego y los cambios en éste ante determinadas circunstancias. -Tratar de que vayan rotando los roles.

Teniendo en cuenta que las prácticas deportivas se van a fundamentar en los juegos modificados, éstas tendrán las siguientes características (Devis, 1997: 155):

- a) -Se reducen las exigencias técnicas del juego.
- b) -Se favorece la formación de grupos mixtos y se aumentan las oportunidades de participación equitativa e igualitaria independientemente de la capacidad física y de la competencia motriz. Por muy heterogéneos que sean los grupos, todos los alumnos/as estarán capacitados para seguir el ritmo de las sesiones.
- c) -Se reduce la competitividad mediante la intervención del monitor, centrada en resaltar la naturaleza y dinámica del juego y de animar a la crítica
- d) -No se exigen materiales muy elaborados ni caros, que incluso se pueden autoconstruir.
- e) -Se facilita que el alumnado participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje al tener la capacidad de poner, quitar y cambiar reglas sobre la marcha del juego.

Dentro del desarrollo de las sesiones y favoreciendo la implicación de los alumnos, se incluye una dinámica de reflexión sobre la acción, que denominaremos *ciclos Reflexión-Acción* (R-A a partir de ahora). A través de preguntas claves sobre lo observado durante la práctica se va reconduciendo en función del cumplimiento de los objetivos: cognitivos, motrices, afectivos, y sociales. Van haciéndose explícitos los problemas surgidos, y se van proponiendo soluciones que hacen que se replanteen algunas reglas y se vayan creando variantes con su creatividad para resolver las distintas situaciones surgidas.

Como veremos más adelante, las propuestas lúdicas se diseñarán teniendo presente su potencial educativo y formativo (Blázquez, 2010; Fraile, 1996, 2004; Gómez y García, 1992; Monjas, 2008) que vendrá dado porque serán:

- a) -Participativas e integradoras: “Todo el mundo juega”, independiente del nivel de habilidad, de las necesidades educativas especiales, y de la raza, sexo y cualquier otra característica personal.
- b) -Adaptables y flexibles: “Todo es susceptible de cambiar”, según las posibilidades y limitaciones en cuanto a capacidades de los participantes, y según los objetivos programados.
- c) -Complementarias: respecto a la programación de la asignatura de Educación Física, procurando que se refuercen mutuamente.
- d) -Coordinadas: “Todos a una”, para que los diferentes agentes implicados puedan unificar esfuerzos con el objeto de dar coherencia, rentabilizar recursos y obtener los resultados previstos.
- e) -Que ofrezcan un carácter saludable y seguro: lejos de suponer un riesgo, que sean actividades que favorezcan la salud y bienestar de sus participantes.

Esta función educativa que analizaremos a continuación, cobra, si cabe, mayor importancia al encontramos en la etapa principal de formación del ser humano (motriz, afectivo y social). Y a partir de ahí, el aspecto educativo regulará los aspectos de salud, recreación y competición. Sin perder de vista el factor aprendizaje deportivo.

3.2. Deporte escolar transmisor de valores

Las relaciones a fomentar en la actividad física y deportiva deben tener un carácter educativo, a través de una actuación democrática entre educadores y escolares, ya que si la práctica deportiva escolar es llevada a cabo por personas con una formación asentada en valores democráticos posibilitaremos que los escolares sean mejores individuos sociales y optimicen su desarrollo personal. (Fraile, 2004: 5)

Una vez que se ha definido el modelo de deporte escolar que fundamenta la forma de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo, y después de exponer la metodología utilizada fundamentada en el modelo comprensivo y los juegos modificados, veamos ahora los valores educativos que esta metodología permite transmitir a los escolares implicados.

El término valor tiene diferentes acepciones, y antes de ubicarlo en el ámbito educativo, vamos a ver el sentido del concepto que a nosotros más nos interesa. Kluckhohn (1951) definía los valores como concepciones o criterios de lo deseable, y que poseen la base para seleccionar entre alternativas de pensamientos, sentimientos y acciones. Consideramos que esta definición está planteada únicamente para los valores positivos y así, García-Ferrando (1990) ya recoge que los *valores* aluden a cualidades objetivas que tienen las cosas. Son juicios de deseabilidad o

de rechazo que se le atribuyen a los hechos y objetos. Son principios o criterios que definen lo que es bueno o malo, por lo que acaban influyendo poderosamente en la conducta de los miembros del grupo social.

Cuando se trata de trabajar con edades escolares, independientemente del contexto en el que nos situemos, las actividades que se lleven a cabo con ellos, deberían, en nuestra opinión, cumplir una función educativa. Para ello, como ya venimos insistiendo, el tipo de deporte que se realice a estas edades, deberá implicar, además del trabajo táctico-técnico y el desarrollo motor, la formación en valores. Todo ello posibilitará la formación integral del individuo, así como favorecerá la socialización e interacción con su medio, necesario en la etapa evolutiva en la que nos centramos.

Como ya habíamos señalado, las actividades en sí no contienen valores, sino más bien es la forma en que se planteen y se lleven a cabo. En nuestro caso, nuestra visión sobre cómo debe llevarse a cabo el deporte escolar y la propuesta de hacerlo a través de nuestro Proyecto, propone un trabajo de los valores a través de la práctica deportiva.

Estamos de acuerdo con Arnold (1991) cuando cita a Huxley (1969) y apunta que como cualquier instrumento inventado por el hombre, el deporte puede utilizarse con buenos y malos propósitos. Bien aplicado puede enseñar resistencia y estimular un sentimiento de juego limpio y un respeto por las reglas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los del grupo. Mal utilizado, puede estimular la vanidad personal y la del grupo, el deseo codicioso de victoria y el odio a los rivales, un espíritu corporativo de intolerancia y un desdén por aquellas personas que se encuentran más allá de un cierto rol arbitrariamente seleccionado.

En la misma línea que planteamos, Fraile (2004) apunta que igual que en el resto de actividades escolares, a través del deporte escolar se debe primar el desarrollo de unos valores educativos democráticos, desde una participación más autónoma de los escolares, para buscar la solidaridad y el espíritu de cooperación en el grupo, evitar el rendimiento prematuro y acelerado, reducir la selectividad que exige el deporte de rendimiento, y promover desde el ejercicio físico hábitos saludables entre los escolares.

Amat y Batalla (2000) apuntan que son muchos los valores que pueden trabajarse mediante la práctica deportiva. Entre otros: valores utilitarios (esfuerzo, dedicación, entrega), valores relacionados con la salud (cuidado del cuerpo, consolidación de hábitos alimentarios o higiénicos) y valores morales (cooperación, respeto a las normas). Ahora bien, para educar en valores, el deporte debe plantearse de forma que permita:

- a) - Fomentar el autoconocimiento y mejorar el autoconcepto.
- b) - Potenciar el diálogo como mejor forma de resolución de conflictos.
- c) - Favorecer la participación de todos.
- d) - Potenciar la autonomía personal.
- e) - Aprovechar el fracaso como elemento educativo.
- f) - Promover el respeto y la aceptación de las diferencias individuales.
- g) - Aprovechar las situaciones de juego, entrenamiento y competición para trabajar las habilidades sociales encaminadas a favorecer la convivencia.

Este concepto y modelo teórico educativo, que coincide con la filosofía de deporte a la que nos estamos refiriendo, propone fomentar conductas prosociales que favorezca la construcción de un tejido social basando en la cultura de la empatía, de la generosidad, del servicio, de la gratuidad y de la solidaridad. Así, las conductas o comportamientos prosociales tienen un carácter interpersonal, con o sin origen en la motivación altruista, entre cuyos fines está *beneficiar de algún modo al otro* (Omeñaca, Puyuelo, Ruiz, 2001), por ello se las considera conductas sociales positivas (González-Portal, 1992).

Aunque las conductas prosociales se trabajan fundamentalmente a través de propuestas de tipo cooperativo como muestran Omeñaca, Puyuelo y Ruiz (2001); Omeñaca, Ruiz-Omeñaca (2002), teniendo la máxima participación como uno de los grandes objetivos en nuestra propuesta, los alumnos mostrarán actitudes prosociales. Buscamos romper con actitudes individualistas que dificulten estas actitudes socializadoras. Nuestros alumnos mostrarán estas actitudes, por ejemplo:

- a) -Durante los ciclos de R-A: cuando están dispuestos a compartir sus propuestas, y prestan atención a las ideas aportadas por los demás, respetándolas.
- b) -En sus relaciones con los compañeros: muestran actitudes de empatía; participan de una ética de colaboración, etc.

Si hablamos de valores más propicios de alcanzar a través del deporte, tenemos que hablar de los resultados de las investigaciones realizadas por Gutiérrez-Sanmartín (1995). La tabla 7, recoge los valores tanto sociales como personales que este autor propone:

Tabla 7. Valores sociales y personales alcanzables a través del deporte⁴ (Gutiérrez-Sanmartín, 1995: 227)

Valores Sociales	Valores Personales
Participación de todos	Habilidad (forma física y mental)
Respeto a los demás	Creatividad
Cooperación	Humildad
Compañerismo	Mantenimiento o mejora de la salud
Relación social	Aventura y riesgo
Pertenencia a un grupo	Deportividad y juego limpio (honestidad)
Amistad	Espíritu de sacrificio
Trabajo en equipo	Logro (éxito-triunfo)
Competitividad	Reconocimiento y respeto (imagen social)
Expresión de sentimientos	Autoexpresión
Responsabilidad social	Participación lúdica, Diversión
Convivencia	Autodisciplina, Obediencia
Preocupación por los demás	Autonocimiento
Cohesión de grupo	Reto personal, Autorrealización, Recompensa
Lucha por la igualdad	Autodominio
Justicia	Imparcialidad

Estos valores educativos que queremos fomentar a través de las prácticas deportivas entre el alumnado, no surgirán de forma casual, sino que habrá que programarlos en cada sesión y habrá que orientar las actividades y la metodología de enseñanza con intencionalidad. En este sentido,

⁴ En negrita sobre los que más se insiste en nuestro programa de deporte escolar

Gutiérrez-Sanmartín (1995), que recoge esta misma idea que Brendemeier (1975, 1994), como viene exponiendo en sus diferentes trabajos desde hace varios años, nos indica que:

La Actividad Física y el Deporte, por sí mismos, no son generadores de valores sociales y personales; sí son excelentes terrenos de promoción y desarrollo de tales valores. Dependiendo siempre del uso, acertado o no, que de la Actividad Física se haga, se promocionarán valores loables para la persona y su colectividad, o, por el contrario, detestable para sí misma y su contexto social. (Gutiérrez-Sanmartín, 1995:236).

Con propuestas de deporte escolar como la nuestra, buscamos fomentar el desarrollo y consolidación de valores. A través de éste, los escolares interactúan y conviven en un contexto lúdico y pacífico. Gracias a ello, aprenden a valorar las diferencias y a respetar la identidad; los pensamientos e ideas de los demás. Todo ello logrará crear relaciones armónicas ya que las situaciones de conflicto o desavenencias se manejarán constructivamente, puesto que las reglas con las que se participe serán claras, y lo que es más importante, compartidas y consensuadas. La situación creada llevará a un más fácil cumplimiento de éstas para todos (Sepúlveda, 2008).

Si se quiere avanzar de manera real hacia la transmisión de valores educativos, hacia la correcta socialización y formación integral de los escolares a través de la práctica deportiva, el primer paso que se debe dar es la corresponsabilidad entre todos los agentes implicados. En el siguiente apartado vamos a centrarnos en el papel que van a cumplir fundamentalmente familia y monitores dentro del deporte escolar que nosotros estamos exponiendo.

González-Lozano (2001) recoge en estas palabras la esencia del deporte como medio para educar:

Todos los que creen que la victoria deportiva vive entre la honestidad y la humildad. Los que creen que lo importante no es ganar sino participar. Los que creen que el entrenamiento es la más selectiva de las pruebas. Cuantos creen que el deporte es la más decisiva de las pruebas. Cuantos creen que el deporte es más que admirar pasivamente desde las gradas de un campo o desde el sillón ante el televisor. Aquellos que creen que el deporte es la manera de dar al cuerpo y al espíritu humano toda la belleza de que son capaces. ¡Todos ellos saben muy bien lo que es Educar en el Deporte! (González-Lozano, 2001: 13)

3.3. Deporte escolar: papel de los agentes implicados

Alrededor del deporte escolar se genera un engranaje formado por diferentes grupos de personas e instituciones que contribuyen y participan en el desarrollo del proyecto que se diseña y que se lleva a cabo bajo unas determinadas circunstancias y en unas condiciones específicas que permitirán desarrollarlo más o menos adecuadamente. La figura 7 recoge las partes implicadas en el deporte en edad escolar según los autores Díaz y Martínez (2003):

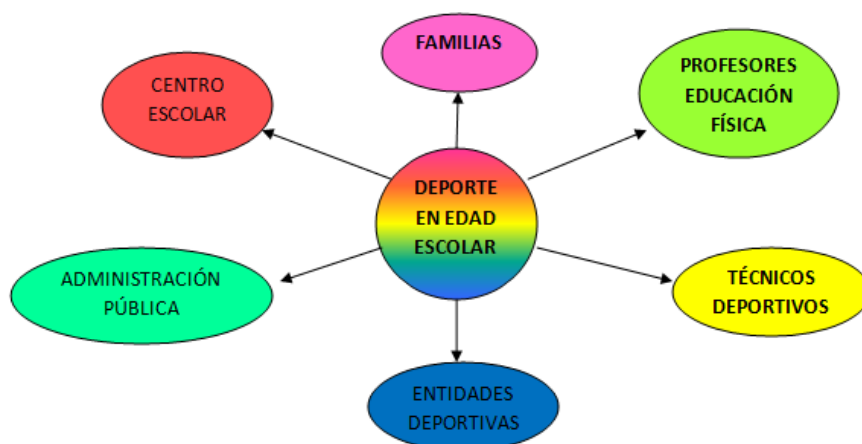


Figura 7. Agentes implicados en el deporte en edad escolar (tomado de Díaz y Martínez, 2003:1)

Una vez que se concreta el modelo de deporte escolar sobre el que queremos construir el proyecto particular, se generan unos factores que afectan y rodean al proceso de enseñanza aprendizaje. En este proceso tres son los grandes elementos que participan: sujeto, deporte y contexto, según Hernández-Moreno (dir.) (2000). Cada uno de estos elementos se ven afectados por una serie de características que determinarán este proceso de iniciación deportiva. Las características del sujeto y de la actividad deportiva en la que se van a iniciar son los elementos fundamentales y condicionantes básicos, se ven complementados por el contexto o *entorno deportivo* (Sousa et al., 2006:264).

La figura 8 recoge de forma esquemática estos factores:



Figura 8. Factores que condicionan la iniciación deportiva (tomado de Feu, 2002:1)

Para poder alcanzar los objetivos que nos proponemos a través de nuestra propuesta de deporte escolar global y participativo, existe una coordinación de intereses compartidos y asumidos por todo el contexto que rodea a la práctica educativa que planteamos. Es necesario que todos los agentes implicados sumen y participen construyendo en el proyecto. Pero estos elementos o agentes del contexto, sin perder de vista el proyecto de deporte escolar educativo del que

forman parte, tienen una influencia más directa o más indirecta sobre el deportista escolar y así, cada uno cumple su función.

Gutiérrez-San Martín (2004) plantea un modelo de intervención educativa en el deporte escolar, que contempla estos elementos organizados en diferentes niveles según su incidencia sea más directa o cercana al alumnado en el proceso (ver figura 9).

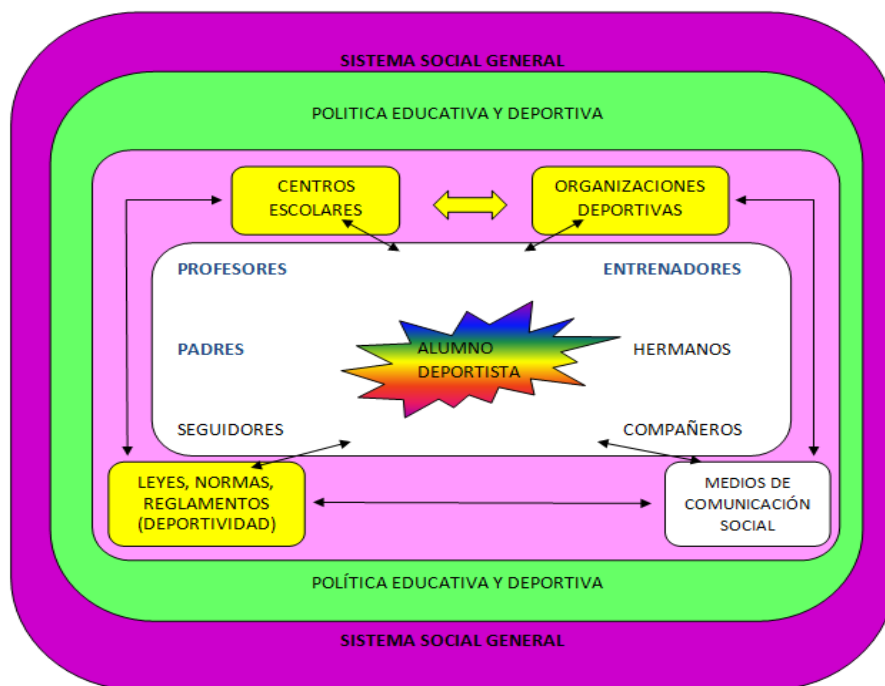


Figura 9. Modelo ecológico para la optimización del valor educativo del deporte con escolares (tomado de Gutiérrez-San Martín, 2004:119)

Al partir de la posición central, de protagonismo, se encuentran los escolares, para quienes se llevan a cabo los proyectos de deporte escolar. En el nivel más próximo a los alumnos deportistas, o microsistema, se encuentra el entorno o contexto, que incluye a las personas que tienen un contacto más directo con ellos. En el segundo nivel, o mesosistema, se encuentra el contexto, que constituyen las distintas instituciones y normativas que las regulan. Y los niveles exteriores, o macrosistemas, los más globales y que envuelven a los niveles anteriores. Estos son las políticas educativas y deportivas, y el sistema social y cultural, en los que están inmersos todos los contextos anteriores.

En el II Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar, Torres (2002) insistió en que vertebrar un sistema deportivo con todas las administraciones y estamentos que tienen algo que decir en el deporte escolar, es la única manera de caminar en la buena dirección, lo que debe llevarnos a un sistema que antepone la educación en valores antes que el rendimiento en competición. Es decir, se necesita un sistema que articule todos los estamentos que en la actualidad aportan algo a este deporte en edad escolar, desde centros educativos, asociaciones de padres y madres, que están ofreciendo talleres deportivos en sus actividades extraescolares, clubes deportivos, que tienen a niños de todas las edades en sus distintas disciplinas; y hacer ver el valor educativo del deporte, lejos del rendimiento y la competición. En este mismo Congreso, se deja constancia de la enorme descoordinación que existe entre las diferentes instituciones, tanto educativas como deportivas, para tirar de las riendas del deporte en edad escolar para que sea un verdadero Deporte escolar. Esta coordinación entre los recursos materiales y humanos, entre las administraciones políticas y educativas se hace aún más necesaria que los programas en sí.

Somos de la misma opinión que Maestro (2002) cuando apunta que, a pesar de que los programas son importantes, el elemento estratégico de los recursos humanos es, sin lugar a dudas, el factor más importante, ya que, en la mayoría de los casos, los mejores proyectos llegan a fracasar si no vienen respaldados por las personas idóneas y las políticas de personal adecuadas.

Carranza (2008) destaca que los dos agentes más próximos, respecto a las posibilidades de transferir algún cambio positivo en la transmisión de valores educativos a través de la práctica deportiva, son la familia y el profesorado (no se especifica monitores, técnicos y profesores de educación física) del deporte. Lo que se ha denominado la “triada” de la socialización.

Situados en el ámbito del deporte escolar, muchos son los autores que hablan del “triángulo deportivo” (Cruz, 1997; Romero, 2004; Sánchez-Latorre, 2001; Sousa, et al. 2006), y otros de la “pirámide deportiva” (Torregrosa, 2004), refiriéndose a la interacción que forman las figuras más relevantes en la etapa escolar: el deportista, el entrenador, en nuestro caso monitor, y las familias, especialmente padres y madres (ver figura 10). Todos ellos resaltan el importante papel que juega este *minicontexto* en la iniciación deportiva y en el deporte escolar.

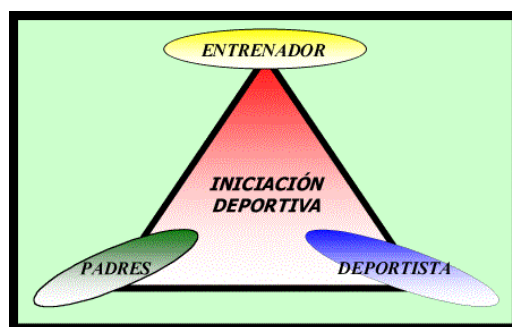


Figura 10. Triángulo deportivo (Sánchez-Latorre, 2001:1)

Para la puesta en funcionamiento de un programa de deporte escolar hace falta un buen equipo de **monitores**, que serán los que acerquen el deporte al alumnado más directamente. Éstos, a su vez, serán formados por un profesorado con mayor experiencia o *experto*. Como nos indica Moreno-Hernández (1997), para el desarrollo de su labor, debe adquirir los conocimientos suficientes del deporte a enseñar y poseer recursos didácticos para impartir su enseñanza. Además de aplicar la metodología adecuada, que, en nuestro caso, como ya hemos visto, es la comprensiva, centrada en el juego, nuestros monitores tienen que organizar sus sesiones con el mínimo de materiales, que, en muchos casos, autoconstruyen. En nuestro proyecto, los monitores son, en la mayoría de los casos, estudiantes de magisterio con claras inquietudes por la enseñanza.

Por otro lado, las **familias** son un agente social implicado por diferentes motivos. A estas edades son los que motivan, animan o atienden las demandas de sus hijos para que puedan practicar una modalidad deportiva u otra. Son los primeros que tendrán que percibir una coherencia en el desarrollo del programa en el que están inscritos sus hijos. Guerrero (2000) abogaba por que los padres deberían reclamar a las instancias que tuvieran competencias o responsabilidad sobre ello, la implantación de un modelo de deporte que respondiera a criterios educativos y de calidad.

Como parte del contexto que rodea e influye a los escolares, los padres deben participar para que los escolares cumplan el compromiso que adquieren sus hijos al apuntarse al programa de deporte escolar. Es importante que faciliten la asistencia tanto a las sesiones como a los encuentros, que refuercen a sus hijos en la misma dirección que todos los agentes implicados.

Es decir, sin perder de vista los valores educativos sobre los que se fundamenta el tipo de deporte escolar que venimos defendiendo: participación máxima, juego, respeto, etc.

De forma ideal, consideramos que los padres deberían sentir satisfacción al ver que sus hijos disfrutaran con la actividad deportiva, que quieren continuar y no abandonar, y que lo que hacen les ayuda a ser personas íntegras, contribuyendo a su educación y formación no solo deportiva, sino personal, para enfrentarse a la vida con calidad, como individuo y como miembro de una comunidad. Lo cierto es que, al igual que se forma a los monitores, existe asesoramiento a los padres (Sánchez-Latorre, 2001) que se basa en hacerles ver las responsabilidades principales que deben asumir dentro del deporte escolar: confiar su hijo al monitor, aceptar las propias limitaciones, aceptar los triunfos y las frustraciones, mostrar autocontrol a su hijo, y permitir que sus hijos tomen sus propias decisiones.

El triángulo deportivo trabajará como una unidad cuando cada una de sus partes asuma su responsabilidad dentro del proyecto, respete y favorezca la labor que debe llevar el otro, y sobre todo, que haya una coordinación y comunicación entre las tres partes. Una vez visto el contexto y factores de influencia dentro de todo programa de deporte escolar, y más concretamente de los agentes directamente implicados entre sí, vamos a abordar lo que, para muchos autores y para nosotros, sería la mejor forma de llevar a cabo un proyecto concreto. Nos referimos a la conexión del deporte escolar extralectivo con la programación de la Educación Física Escolar y con el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

3.4. Deporte escolar conectado con la programación de la Educación Física Escolar (EFE)

Si los centros escolares son los responsables naturales de la educación integral de los escolares, no tiene sentido que una actividad de tanta importancia e incidencia formativa como el deporte, se excluya del proyecto educativo de centro. (Petrus, 1996: 25)

Dentro de las muy diferentes propuestas de llevar a cabo un deporte escolar diferente o alternativo, podemos encontrar iniciativas (Álamo, 2004; García-Aranda, 2010; González, 2004; Macazaga, 2004a; Petrus, 1996; entre otros) que abogan por un sistema deportivo coordinado y organizado. Nos referimos a comenzar a integrar las diferentes formas de plantear el deporte en la edad escolar y ser capaces de tener una visión global de éste. García-Aranda (2010) nos insta a abandonar el “complejo de isla” en su versión de “deporte escolar”, en el que cada una de las manifestaciones del deporte para estas edades se encuentra en compartimentos estanco.

Si queremos buscar coherencia educativa, si queremos garantizar un proceso educativo globalizado e integrador, habrá que buscar fórmulas para abarcar tanto las actividades educativas de carácter obligatorio, en este caso la Educación Física Escolar, como aquellas que no lo son, independientemente de la institución que las promulgue (ver figura 11).



Figura 11. Relación entre el centro educativo y el deporte escolar para una educación integral (García-Aranda, 2010: 408)

Se hace necesaria la coordinación entre el deporte escolar en horario no lectivo con la escuela en horario lectivo. García-Montes (2000) alude al tiempo complementario y extraescolar como el escenario donde confluyen las condiciones ideales para el desarrollo de asociacionismo deportivo en la Escuela y desde la Escuela. Y continúa proponiendo que estas actividades deben tener su lugar dentro de la vida de los Centros Educativos, integrándose en el conjunto de las actividades educativas que en ellos se realizan. Eso sí, de forma adecuada. En este sentido, la organización y funcionamiento de los Centros deberán facilitar la participación de los distintos sectores de la Comunidad Educativa en la elección, organización, desarrollo y evaluación de estas actividades.

El deporte escolar que nos ocupa, como ya venimos comentando, se realiza al margen de las clases de educación física, es decir, fuera del horario lectivo. Por ello, realmente lo que se impone es su vinculación con el centro educativo.

El hecho deportivo, como no podía ser de otra forma, trasciende al exterior del centro de enseñanza, por lo que otras instituciones, en principio no enfocadas a la docencia, pero de gran incidencia sobre la formación del niño, han de asumir parte de la responsabilidad en su formación deportiva. Clubes, federaciones, ayuntamientos... deben favorecer y apoyar el fomento del deporte en edad escolar, si bien, la escuela debe ser la impulsora y coordinadora de los intereses de los niños hacia el deporte. (Águila, 2000: 1)

De forma ideal, el trabajo desarrollado dentro del currículo de Educación Física debería tener conexión con el trabajo realizado extraescolarmente o viceversa. En este sentido, Castejón-Oliva (2006) realiza un análisis crítico del deporte, y reconoce que nos puede proporcionar innumerables posibilidades tanto en las clases de Educación Física, como en la actividad extraescolar, pero con el control que puede ejercer un currículum organizado para el beneficio del alumnado, de toda la comunidad educativa. Se hace necesario que el deporte extraescolar sea complementario y mantenga unos criterios pedagógicos coherentes con el realizado dentro del horario escolar, y por tanto, parece lógico que los que organicen este último conozcan el otro y participen en él (González, 2004).

Apoyando esta necesaria complementación entre las actividades deportivas lectivas y extralectivas, Santos y Sicilia (1998) considera que las actividades extraescolares se presentan como un complemento que permite acercar la escuela a la sociedad y la sociedad a la escuela, facilita la interconexión de los aprendizajes aprendidos en el aula con los aprendizajes adquiridos en la calle, construyendo entre ambos un aprendizaje escolar significativo. En la misma línea, y tras hacer una revisión conceptual, Pérez-Brunicardi (2011) concibe el deporte escolar como:

El conjunto de actividades físicas y deportivas organizadas con la finalidad de favorecer la práctica deportiva estructurada de los escolares, con carácter voluntario, extralectivo y no formal, vinculado al centro escolar al que pertenecen sus participantes, y de manera complementaria y coordinada con los fines de la educación formal. (Pérez-Brunicardi, 2011:23)

Uno de los puntos de posible controversia, en nuestra opinión, pero que al tiempo sería fundamental que se conectara para conseguir esa coherencia referida, es la labor del profesorado responsable. Del mismo complejo de isla del que hablábamos en las manifestaciones del deporte, adolece el profesorado implicado. Para establecer la conexión entre el deporte lectivo y el deporte no-lectivo, debe comenzarse por que exista entre los agentes que participan tanto en uno como en otro ámbito. González (2004), a este respecto, considera que la batuta la debe llevar el profesorado de educación física:

Lo ideal sería que uno o varios profesores o profesoras que imparten las clases regladas fuesen también responsables de la organización de las actividades deportivas en horario escolar. (González, 2004:161).

Se nos puede plantear la duda de en qué sentido debe ir el acercamiento entre el ámbito escolar y el extraescolar. Cabrían dos opciones: que la educación física integre, a través del Proyecto Educativo de Centro, a las actividades extraescolares, o que el deporte escolar se elabore y desarrolle en sintonía con los objetivos y finalidades del sistema educativo formal. Martínez-Muñoz (2008), a este respecto, asume este tema como uno de los retos de la educación del futuro:

La Educación Física debe extender sus redes para que el deporte adquiera significado desde la autonomía, mediante la confluencia de los ámbitos de educación deportiva formal, no formal e informal. La escuela debe ser un escenario educativo donde adquiera sentido una educación deportiva para el tiempo de ocio, donde el juego deportivo (desde la autonomía y la libertad) se presenta como vehículo para educar a lo largo de la vida para la vida misma. (Martínez-Muñoz, 2008: 83).

En nuestra opinión, el esfuerzo para el acercamiento y coordinación debe ser por ambas partes. Aunque, de acuerdo con Martínez-Muñoz (2008) y Romero (2004), nos parece más coherente que sea cada centro escolar el que cree la estructura adecuada para integrar ambos y que sea la que canalice la actividad físico-deportiva extraescolar. Desde el departamento de Educación Física, sus órganos colegiados (Consejo Escolar, Comisión de Coordinación Pedagógica) y el equipo directivo favoreciéndolo, se dispone de recursos humanos para coordinar el proyecto que se elabore. De forma ideal, deberá estar respaldado por las instituciones públicas, bien sea el Ayuntamiento o la Diputación, bien la Universidad, o, en el mejor de los casos, por ambos.

Muchas son las voces que plantean la necesidad de huir de planteamientos estancos de deporte para edades escolares, sin asegurarse de caminar en la misma dirección. Esta es la educación integral de los alumnos. Muchos son los autores (Álamo, 2004; García-Aranda, 2010; González, 2004; Santos y Sicilia, 1998; entre otros) que plantean fórmulas e ideas para realizar la conexión entre el considerado deporte extraescolar y el deporte incluido dentro del ámbito escolar.

Diseñemos proyectos deportivos con organigramas claros, donde se especifique las funciones de cada estamento; con estructura organizativa coordinada; y sobre todo, diseñemos proyectos en los cuales trabajen todos (agentes implicados escolares y extraescolares, instituciones públicas o privadas) en la misma dirección (figura 12). En los que todas las partes implicadas tiren de la cuerda en el mismo sentido y sin caer en defender intereses propios que olviden que de lo que se

trata es de educar escolares a través de una actividad física con gran potencial formativo: el deporte.

Es necesario e imprescindible que los Departamentos de Educación, Cultura y Salud, se coordinen y hagan un esfuerzo por ofrecer un deporte escolar educativo, igualmente es necesario que en los centros escolares se organicen grupos de trabajo que recojan las diferentes sensibilidades y creencias sobre el valor educativo del deporte para que los participantes remen en la misma dirección. (Macazaga, 2006: 223)



Figura 12. Todos por un proyecto común (a partir de Carranza, 2011)

CAPÍTULO II.2: REVISIÓN DE PROGRAMAS DE DEPORTE ESCOLAR

Las Competiciones deberían ser para los niños como sus zapatos: a su perfecta medida. (Wein, 2008:180)

A lo largo de este apartado vamos a hacer un repaso de cómo se está llevando a cabo el deporte en edad escolar, y las propuestas concretas de deporte escolar, a lo largo de las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA a partir de ahora). Primeramente recogemos el Marco Referencial que ha elaborado el Consejo Superior de Deportes (CSD) y al que, poco a poco, se van incorporando las diferentes CCAA, sus provincias, sus localidades y, por último, sus centros escolares. El objetivo es unificar intencionalidades a la hora de llevar a cabo proyectos deportivos que se ofrezcan en el marco de la actividad física y el deporte en edad escolar (Lleixá y González, 2010). Estas intencionalidades son: (a) -inclusividad; (b) -complementariedad con la actividad física y deportiva realizada en los centros educativos; (c) -adaptabilidad, especialmente la competición, a las finalidades y necesidades de cada etapa educativa. A continuación iremos viendo la estructura, formato y concepción de deporte en edad escolar que llevan a cabo las diferentes CCAA y algunos ejemplos de proyectos concretos que van en la misma línea que el Plan Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG), que se verá en el último apartado del capítulo. Las referencias documentales sobre los planes, programas, proyectos de deporte escolar de cada Comunidad Autónoma (CA a partir de ahora), se recogen en una tabla presentada al principio de cada apartado tras una pequeña introducción a la CA correspondiente.

1. Introducción. Marco referencial del Deporte en Edad Escolar y Deporte Escolar en España

Los modelos de gestión deportiva son como un traje a medida de la realidad del municipio y se pueden extrapolar a otro lugar, pero, ciertamente, no hay una fórmula universal que garantice el éxito. (García-Ferrando, 2002:10)

A nivel nacional, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte cuenta con un organismo que gestiona específicamente el deporte: el Consejo Superior de Deportes (CSD). La tabla 8 muestra diferentes publicaciones que ha editado el CSD y que nos van a permitir ir describiendo las diferentes propuestas que desarrollan, fomentan e impulsan el deporte en las diversas Comunidades Autónomas en los ámbitos que abarca: educación, ocio, rendimiento.

Tabla 8. Publicaciones del Consejo Superior de Deportes con referencia del DEE y DE en España

Autor (año)	Título	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/Descripción
Lleixá y González (2010); Hernández –Alvárez (coord.) (2009); Hernández-Alvárez (2010); Lizalde y Llano (2009); Vallés, González y Lleixá (2011); Carranza, M. (2011) Web del Consejo Superior de Deportes: www.csd.mec.es/csd/ ; Web de la Real Federación Española de Béisbol y Sófbol: www.rfebeisbolsofbol.com	-Proyecto Marco Nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar -Plan Integral de la Actividad Física y el Deporte -Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar (PROADES)	De 3-18 años	Consejo Superior del Deporte	-Competición formativa y de importancia secundaria -Juego limpio -Hábitos saludables
Disposiciones legales marco de referencia: -Ley 10/90, de 15 de Octubre, del Deporte -Resolución de 14 de abril de 2010, de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo del Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar para el año 2010				

La Constitución Española, en su artículo 43.3 del Título I, Capítulo III (de los Principios Rectores de la Política Social y Económica) hace mención expresa a la Educación Física y al deporte determinando que:

Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio.

A su vez, en el artículo 148.1.19.C.E., se reconoce que las CCAA pueden asumir competencias en materia de “*promoción de deporte y adecuada utilización del ocio*”.

En base a esto, todas las comunidades han asumido competencias en el ámbito de la promoción deportiva y han ido desarrollando distintas normativas, así como programas y planes sobre deporte escolar que configuran un panorama muy variado. Además de fomentar el deporte en edad escolar (DEE, a partir de ahora) en sus diferentes concepciones, las CCAA serán las encargadas de coordinar a las Administraciones locales en la promoción y difusión de la cultura física y el deporte.

La Administración del Estado, a través de la Ley del Deporte 10/90, de 15 de Octubre, determina las obligaciones de los organismos públicos respecto a la práctica deportiva en edad escolar para aplicarse en todo el territorio nacional. En materia de promoción del deporte se aplicará esta ley tanto en cuanto no existe una regulación específica de las CCAA con competencias en esta materia. La actuación de la Administración del Estado en el ámbito de deporte corresponde y será ejercida directamente por el CSD, que está adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia⁵ y que coordina con las Comunidades Autónomas la programación del deporte en edad escolar y da orientaciones a las mismas en esta materia.

El CSD elabora en 2009 el **Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte**, que sirve de marco de referencia para el deporte en edad escolar en general y para las propuestas de deporte escolar (DE a partir de ahora) en particular, que se está llevando a cabo en todo el país. Constituye un importante documento de reflexión y acción cuyo propósito consiste en fomentar una práctica de calidad entre la población. Entre otros aspectos delimita el concepto de actividad física y DEE (dirigida a aquellos niños/as y adolescentes de entre 3 y 18 años), contempla medidas, acciones y proyectos a desarrollar.

Destaca también el **Proyecto marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar** elaborado igualmente por el CSD en 2010 y cuyo objetivo principal consiste en servir de orientación para el diseño y desarrollo de proyectos deportivos destinados a la población escolar, estableciendo los requisitos mínimos que todo proyecto de estas características debe contemplar. Este documento representa un punto de partida, un referente para que se desarrollen y se concreten otros proyectos que recojan la identidad de cada realidad social: Proyecto Deportivo de Comunidad Autónoma, Proyecto Deportivo Municipal, y Proyecto Deportivo de Centro (Lleixá y González, 2010). Se apunta la necesidad de que sean las CCAA, a través de sus Consejerías de Deportes, las que en cumplimiento de sus competencias plenas para desarrollar el deporte en edad escolar, “*adaptan y concreten este marco referencial a las características de su territorio, en colaboración directa con sus respectivas administraciones locales*” (Lleixá y González, 2010: 51).

⁵ Actualmente, el RD 1823/2011, de 21 de diciembre, por el que se estructuran los departamentos ministeriales, corresponde al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la propuesta y ejecución de la política del gobierno en materia de deporte. La Disposición adicional de este RD establece que el CSD, de acuerdo con el artículo 7.2 de la Ley 10/1990, de 15 de Octubre, del Deporte, queda adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Este Proyecto marco recoge una estructuración en etapas del deporte en edad escolar con el fin de facilitar la programación de la actividad física y el deporte en esta etapa. Todos los programas deportivos dirigidos a la población en edad escolar determinarán la etapa y, por consiguiente, la categoría o categorías a las que deberán pertenecer los deportistas destinatarios del mismo. Asimismo, ajustarán su oferta deportiva a los objetivos generales de la etapa correspondiente. Las etapas establecidas son las siguientes:

- 1ª -Motricidad Básica: Exploración. Edad: 3-5 años. Educación Infantil.
- 2ª -Multideporte I: Experimentación. Edad: 6-7 años. 1º ciclo de Primaria. Prebenjamín.
- 3ª -Multideporte II: Descubrimiento. Edad: 8-9 años. 2º ciclo de Primaria. Benjamín.
- 4ª -Deporte: Progreso. Edad: 10-11 años. 3º ciclo de Primaria. Alevín.
- 5ª -Deporte: Desarrollo. Edad: 12-16 años. ESO. Infantil y Cadete.
- 6ª -Deporte: Mejora. Edad: 17-18 años. Bachillerato. Juvenil.

A lo largo de los siguientes apartados vamos a ir conociendo, por CCAA, diferentes Planes de Deporte en edad escolar y algunos de los Proyectos y Programas que se desarrollan en nuestro país, así como sus características esenciales.

Por su parte, también el CSD, con la colaboración de las Comunidades y Ciudades Autónomas y las Federaciones Deportivas Nacionales, quiere potenciar el denominado *Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar* (PROADES) que convoca cada curso escolar una campaña. Se pretende con ello cubrir un vacío en el deporte escolar español y puede convertirse en la base para lograr en un futuro un aumento de participantes vinculados a la actividad física, a través de los centros educativos escolares de Primaria y Secundaria. Es una campaña que, ya en el curso 2008/2009, llegó a 96 centros escolares de 23 provincias españolas de Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia y País Vasco. En el 2010/2011, Baleares, Navarra y Valencia también participaron en esta campaña. Este programa se quiere articular a través de la implicación de las CCAA y sus instituciones locales, actuando el CSD como coordinador de todas las instituciones implicadas. Pretende contribuir al fomento y promoción de la actividad física y deportiva de nuestros escolares en un ámbito de actuación fundamental como es el centro escolar. PROADES debe desarrollarse a través de proyectos y programas en centros escolares y se debe basar en el apoyo a las iniciativas de las Comunidades y Ciudades Autónomas y del apoyo técnico de las distintas federaciones deportivas para impulsar la práctica de la actividad física en el entorno escolar.

Este programa mantiene entre sus objetivos celebrar encuentros de Fin de Curso entre algunos de los centros de primaria (2º y 3º ciclo) del proyecto. Los encuentros son un evento para todos, a nivel deportivo (partidos) y de ocio, aprovechando todas las cualidades del deporte: trabajo en equipo, solidaridad, juego limpio, competitividad, integración, etc.

Una de las propuestas dentro del marco PROADES, y que se ha llevado a cabo en las diferentes CCAA referidas, es la denominada "Lanza, Batea, Corre". Todos los centros escolares adscritos a la campaña PROADES reciben directamente de la Real Federación Española de Béisbol y Sófbol (RFEBS) el material necesario para poder desarrollar en el aula las habilidades de béisbol y de sófbol (Kits Básico, Kits Especiales de Béisbol y Kit de sófbol femenino). Los

centros que quieren llevar a cabo este programa presentan su proyecto curricular de actividades dirigidas a la promoción deportiva en el aula. Esta actividad la respalda la Consejería correspondiente en materia deportiva de cada CA y la RFEBS⁶. La coordinación de este programa corresponde a un representante del programa PROADES en la Comunidad, profesores de los centros, técnicos de las Direcciones Generales de Deporte de la CA, dependiendo del caso.

A continuación se van a ir presentando todas las publicaciones encontradas sobre la temática, organizadas por CCAA.

2. Deporte escolar en Andalucía

Andalucía es una comunidad muy extensa, pero muy activa en cuanto al fomento del DEE. El Plan de Deporte en Edad Escolar de Andalucía incluye ya 2.309 programas para el curso 2011-2012⁷. De éstos, 2.035 corresponden a iniciación, 171 a promoción y 103 a rendimiento de base. Se implicarán las Consejerías de Turismo, Comercio y Deporte y la de Educación y Salud. Esta CA también cuenta con un *Manual de Buenas Prácticas* donde se recogen orientaciones metodológicas relacionadas con la planificación, organización y ejecución de cada una de las actividades incluidas en el plan.

Las fuentes documentales que recogen de forma más ampliada la organización del DEE y del DE en la CA de Andalucía, así como los programas a los que se hacen alusión en el texto se resumen en la tabla 9.

⁶ Más información en www.rfebeisbolsofbol.com y en el Noticiero de la RFEBS número 123 de 8 de Octubre de 2009

⁷ Mas información en:

<http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/opencms/organigrama/consejero/secretaria-general-deporte/direccion-general-planificacion-promocion-deporte/actividades-deportivas/deporte-edad-escolar/index.html>

Tabla 9. Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y de deporte escolar en la CA de Andalucía⁸

Autores (año)	Título/Provincia	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/ Descripción
Romero (2004, 2006); Pérez-Pérez (2009)	a)Plan del DEE en Andalucía (4 programas), b)Plan del deporte de cooperación transfronteriza (2 programas) y c)Programas deportivos que favorecen la integración social de la población inmigrante	Educación Obligatoria (6-16 años)	Profesor universitario	-Voluntario -No competitivo, educativo y lúdico -Competitivo, educativo, federativo
Ponce (2008a, 2008b); Casimiro (2007); Rodríguez-Alonso (2008); Vaquero (2009); Consejería de Educación (2006)	Programa “El deporte en la Escuela” (hoy: “Programa Escuelas Deportivas”). Encuentros deportivos Escolares de Andalucía (EDEA) y Encuentros Deportivos de Residencias Escolares (EDREA) anuales	Educación Obligatoria (6-16 años)	Pedagoga Profesorado universitario	-Recreativo y/o competitivo -Voluntario -Horario no lectivo -Femenino, masculino y mixto
Web de la Diputación de Almería (2011)	Proyecto Provincial de DEE (Encuentros Educativos con el Juego y el Deporte (EEJD); Encuentros con el Deporte; Encuentros Deportivos Escolares de Andalucía (EDEA); Campus “Almería Juega Limpio” (I EDEA)	Toda la Educación Obligatoria (6-16 años)	Diputación de Almería	-Recreativo y/o competitivo de carácter educativo -Constructiva ocupación del tiempo de ocio
Moreno-González (1998, 2002,2008); Web de la Obra Social de Unicaja	El Modelo Integrado para el Desarrollo del Deporte Escolar de Almería	Toda la Educación Obligatoria (6-16 años)	Director técnico Escuela Deportivas	-Complementarias y extraescolares -Deporte educativo y social, lúdico, competitivo, de salud -Socializadora y mediador.
Ramos, Sánchez-Burguillos (2008)	Programa de Actividades Acuáticas en edad Escolar. Dos Hermanas Sevilla	Educación Infantil y Primaria (3-11 años)	Director técnico PMD Coordinador de Actividades	-Extraescolares -Actividades acuáticas educativas, recreativas, saludables, deportivas -Motor, Hábitos higiénicos, aceptación imagen corporal, valores

⁸ En esta tabla no aparece la columna de evaluación ya que ninguna publicación hace referencia a este aspecto.

Autores (año)	Título/Provincia	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/ Descripción
Llanes y Domínguez (2008); Llanes (2007, 2011)	Programa conjunto Deporte y Salud en Valverde del Camino Huelva	Entre 3-9 años	Concejal de Deportes Director del Patronato de Deportes	-Globalizador -Formativo -Evolutivo
Jiménez-García (2002)	Plan de dinamización del Deporte Escolar: "Programas Jugueteando" Cádiz	Entre 8-14 años	Jefe Servicio de deportes Diputación de Cádiz	-Formativo-deportivo -Recreativo -Educación Integral, salud y desarrollo del individuo -Participativa -Competición como medio
<p>Disposiciones legales marco referencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ley 6/1998, de 14 de diciembre, del deporte de Andalucía (BOJA, 29 de diciembre de 1998) -Decreto 6/2008, de 15 de enero, por el que se regula el deporte en edad escolar en Andalucía -Orden de 11 de enero de 2011, conjunta de las Consejerías de Educación, Salud, y Turismo, Comercio y Deporte, por la que se regula el Plan de Deporte en Edad Escolar en Andalucía, y se aprueban los programas que lo integran en el curso 2010-2011 (BOJA núm.53, de 16 de marzo de 2011) 				

Andalucía cuenta con su propia Ley del Deporte (Ley 6/1998, de 14 de diciembre). Con esta Ley, junto con el Decreto 6/2008, de 15 de enero, se regula el DEE en esta Comunidad, a través de las consejerías competentes en materia de educación y deporte que, en coordinación con las entidades locales y las entidades deportivas andaluzas, promoverán la práctica de la actividad física y el DEE mediante los planes y programas que tendrán un carácter anual (ver tabla 2). En este trabajo nos vamos a centrar fundamentalmente en el deporte escolar de iniciación y promoción con objetivos educativos, puesto que también se trabaja iniciación, promoción y rendimiento de base con objetivos más de rendimiento y competición encaminada a resultados (ver figura 13).



Figura 13. Estructura del DEE en Andalucía por ámbitos participativos (Pérez-Pérez, 2009:11)

Romero (2004) recoge la organización del DEE en esta CA agrupado en tres grandes bloques: (a) -el **Plan del deporte en edad escolar en Andalucía**, que incluye 4 programas; (b) -el **Plan del deporte de cooperación transfronteriza. Iniciativa Comunitaria Interregional**, compuesto de 2 programas; y (c) -los **Programas deportivos que favorecen la Integración Social de la población inmigrante**. Todos estos planes abarcan las edades de la Enseñanza Obligatoria (6-16 años), que corresponden a la Educación Primaria y Secundaria.

Dentro del **Plan de deporte escolar** se distinguen los siguientes programas (Romero, 2004, 2006):

- 1) -El programa: “*Deporte escolar en Andalucía*” también denominado “*Deporte en la Escuela*”⁹ (y hoy Programa Escuelas Deportivas de Centros Educativos), bajo el lema *Educación en valores a través del deporte* (Casimiro, 2007). Este programa es de carácter abierto y voluntario para todos los colegios públicos y privados de primaria de la CA. Se convoca anualmente y responde al objetivo de desarrollo de actividades no competitivas, de carácter educativo y lúdico. Se propone fomentar los deportes individuales y colectivos desde una perspectiva global y lúdica, que se aparte del deporte competitivo y cuantitativo y se aproxime al deporte recreativo y educativo (Vaquero, 2009). Están financiados por la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte, siendo el responsable del programa el propio centro. Tiene lugar en horario no lectivo y se oferta para toda la Enseñanza Obligatoria (6-16 años). Los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria que deseen participar en este programa

⁹ Se pone en marcha mediante la Orden de 6 de Abril de 2006

tienen que presentar sus proyectos educativos a las Delegaciones Provinciales. Tienen lugar dos tipos de actividades (Pérez-Pérez, 2009): (a) -Actividades Deportivas Internas: dentro de los centros escolares donde se organizan un abanico de actividades que posibilitan la iniciación deportiva de los escolares del Centro Educativo; (b) -Actividades Deportivas Externas: tienen por objetivo preparar equipos y deportistas para participar en otros programas del Plan, preferentemente en los Juegos Deportivos Municipales dirigidos a la edad escolar. El programa se completa con otras dos vertientes (Rodríguez, 2008):

- (a) -Los Encuentros Deportivos Escolares de Andalucía (EDEA);
- (b) -Los Encuentros Deportivos de Residencias Escolares (EDREA), de periodicidad anual.

Los EDEA constituyen un referente nacional en la filosofía del deporte participativo, en la vía del deporte para todos y todas (Casimiro, 2007: 28). Cada año tiene la sede en una provincia. Nacieron en el 2005 y se celebraron en Almería, coincidiendo con los XV Juegos del Mediterráneo (Málaga, Córdoba, Granada, Sevilla, Jaén y Huelva han sido organizadores en este orden hasta el año 2011). Lo más importante de estos Encuentros (no campeonatos) es la convivencia entre niños y niñas de todas las provincias andaluzas que se reúnen para participar y jugar a los deportes que les gustan sin pretensiones de obtener altas cotas en el rendimiento deportivo (Casimiro, 2007). Teniendo la excusa de lo deportivo, buscan, fundamentalmente, la educación en valores, la recreación, y se educa a pequeños y mayores en la filosofía de que lo importante es participar; de ahí que solo haya un trofeo, el de “juega limpio” (Ponce-García, 2008a). Los EDREA, en los que participa todo el alumnado que se encuentra en las Residencias Escolares de Andalucía, son encuentros para la Multiculturalidad, donde se convive a través del deporte.

- 2) -El programa: “*Campeonatos de Andalucía*” orienta e introduce en el rendimiento deportivo. Tienen como objetivo introducir a los deportistas en edad escolar, más dotados para la práctica de una concreta modalidad o especialidad deportiva, en el rendimiento deportivo a través del entrenamiento y la competición (Pérez, 2009). Aunque responde más a la filosofía del deporte rendimiento, debe cumplir con las características del deporte educativo (Romero, 2004: 129). Representación de equipos por centros/clubes en fases provinciales y territoriales, organizadas por las federaciones deportivas andaluzas, y, en algunas modalidades, el objetivo será participar en los campeonatos de España en las categorías infantil, cadete y juvenil convocados por el CSD (Romero: 2004).
- 3) -El programa: “*Semanas Deportivas*” para alumnos/as de la ESO, con objetivo de iniciar en la práctica de modalidades deportivas en entornos naturales de la comunidad andaluza. Lo solicitan los centros y cada una se realiza en una provincia: Semana Blanca (Granada); Semana Verde (Jaén y Granada); Semana Azul (Huelva).
- 4) -El programa “*Detección, perfeccionamiento y seguimiento de talentos deportivos*” para alumnos desde infantil a juvenil, con objetivo de facilitar el óptimo desarrollo de su potencial de rendimiento. Se identifica con los Centros de Tecnificación Deportiva. Se desarrolla desde 1997 mediante convenios con 19 federaciones.

Por otro lado, Andalucía desarrolla también el **Plan del deporte de cooperación transfronteriza. Iniciativa comunitaria Interregional**. Lo integran dos programas: “*Los descubrimientos. Cooperación transfronteriza*” y “*Eurodeporte. Cooperación interregional*”

de carácter educativo-convivencial. El primero, desde infantil a juvenil, es un programa bilateral Andalucía-Algarve en el que se realizan actividades deportivas simbolizando hermanamiento entre dos regiones fronterizas (Pérez-Pérez, 2009). Y el segundo, funciona por secciones autonómicas en las categorías cadete y juvenil, en el marco de la Eurored del Deporte. Se celebran cada año.

Por último, Andalucía cuenta con **Programas deportivos que favorecen la integración social de la población inmigrante**. Están potenciados por la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la comunidad andaluza para el fomento de valores como solidaridad, colaboración, diálogo, tolerancia e igualdad. Van dirigidos a entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro que favorezcan la integración social del alumnado inmigrante. Se convoca anualmente para subvencionar el desarrollo de escuelas deportivas en las que participe la población inmigrante.

Además del plan regional, también se realizan propuestas concretas de modelos y programas a nivel provincial. Aunque cada provincia desarrolla el programa “El Deporte en la escuela”, a nivel local, anualmente, se convocan diferentes programas. Aquí hacemos referencia a 3 proyectos de diferentes provincias andaluzas.

La provincia de **Almería**, con su **Modelo Integrado para el Desarrollo del Deporte Escolar** que Moreno-González (1998, 2002, 2008) recoge en sus diferentes publicaciones (ver tabla 2). Con el patrocinio de la Obra Social y Cultural de Unicaja, el Patronato Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Almería desarrolla, desde 1995, un programa que compatibiliza los diferentes enfoques de deporte en edad escolar: lúdico, competitivo, educativo y de salud. A través de su “*Programa Municipal de Ayuda al Deporte Base*”, este Modelo Integrado va a suponer una oferta amplia y significativa en el desarrollo de las Actividades Complementarias y Extraescolares de los centros educativos.

Busca nuevas fórmulas que posibiliten conocer otros deportes, otros espacios, otros contextos de práctica, con un carácter complementario y vitalista. Se trata de un modelo deportivo más potente, más rico, comprensivo y diversificado. Entre sus contenidos, se incluyen:

- a) - Actividades Singulares (actividades complementarias como Juegos de Nieve, Excursionismo, Refugios-Acampadas...).
- b) - Escuelas Deportivas (actividades extraescolares: atletismo, baloncesto, balonmano, voleibol, tenis, aeróbic, etc.). Incluye, también, Escuelas Deportivas Formativas y Escuelas Deportivas Técnicas.
- c) - Eventos Motivadores. Suponen un soporte a las anteriores ya que buscan situaciones de aprendizaje que “llamen la atención” sobre la conveniencia de realizar algún tipo de Actividad Física como elemento favorecedor de la salud dinámica. Trata de implicar a todo el segmento educativo: profesores y alumnos y algunos de ellos son: Festival de Juegos Atlético para Primaria, Liga Multideportiva Escolar para Secundaria, Juegos de Aventura para Primaria y Secundaria, Encuentro Multideportivo, Colonias Infantiles.

En la provincia de **Cádiz** se ha diseñado el conjunto de programas denominados **Jugueteando** para facilitar la participación de los centros escolares, aumentando el número de escolares participantes en las actividades deportivas y ofreciendo a éstos una gama mucho más amplia de programas no solo competitivos (que ya ofrece la Junta de Andalucía con sus Juegos Deportivos de Andalucía; los Ayuntamientos mayores con sus Juegos Municipales, sustentados por las Escuelas Deportivas que el Ayuntamiento concierta con los clubes deportivos, con subvención del Ayuntamiento), sino también de carácter recreativo (Jiménez-García, 2002). La Diputación Provincial de Cádiz ha intentado mejorar el tratamiento de deporte escolar en la provincia a

través de estos programas. Este programa podemos definirlo como un conjunto de programas deportivo-recreativos, que tienen como núcleo central de desarrollo el centro escolar, carácter no lectivo, constituyen una forma de ocupación del tiempo libre y un medio para la educación integral, la mejora de la salud y el desarrollo del individuo (Jiménez-García, 2002: 20). Algunas de sus características son: (a) -Se desarrolla en horario extraescolar y complementa la Educación Física Escolar, con la que está directamente relacionada; (b) -Intenta educar para la vida, fomentando la participación, la colaboración, la responsabilidad y el respeto a los demás; (c) -Promueve la participación libre y voluntaria, huyendo de la discriminación; (d) -Fomenta la participación de los alumnos, con la oferta de actividades variadas y divertidas, potencia la actividad participativa y recreativa; (e) -Utiliza la competición como un medio más de promoción de la actividad deportiva y no como un fin; (f) -Se desarrolla de forma principal en el centro escolar, aunque se proyecta en sus distintas fases hacia el municipio, la comarca y la provincia; (g) -Pretende fomentar la creación de estructuras asociativas sobre las que descansa la organización y ejecución de los programas escolares.

Las actividades que se desarrollan son: atletismo; campo a través; actividades en la naturaleza; deportes de equipo (voleibol, baloncesto, balonmano, fútbol 7, tenis mesa, unihockey); exhibiciones gimnásticas; tritón (juego recreativo).

En la localidad de **Dos Hermanas** (Sevilla) se lleva a cabo un programa dentro del proyecto de Escuelas Deportivas Municipales desarrolladas en piscina. Esta propuesta se lleva a cabo a través de un convenio con los dos Clubes de la localidad (de Natación y de Waterpolo) (Ramos y Sánchez-Burguillos, 2008). Se busca ofrecer a la población escolar un **Programa de Actividades Acuáticas** abarcando las diferentes finalidades: educativa, recreativa, salud y deportiva. Una vez los alumnos/as tienen edad de educación secundaria, los objetivos se acercan más a la cada vez mayor especialización en una de las dos modalidades. La metodología utilizada sigue un planteamiento educativo con objetivos de dominio integral del medio, participación, creatividad, diversión, buscando la formación integral del alumnado (cognoscitiva, motriz y socio-afectivamente). Los estilos de enseñanza predominantes son aquellos en los que el alumnado es el protagonista. Se cuenta con educadores plurales y creativos que utilizará metodología global y significativa a través del juego y con una programación abierta y flexible.

En la localidad de **Valverde del Camino** (Huelva) se crea el proyecto **Deporte y Salud en Valverde** con la idea de crear una estructura deportiva en la que cada niño practique deporte adecuado a su edad (Llanes y Domínguez, 2008). Con la filosofía de alejarse del deporte de competición y de la especialización temprana, se propone un nuevo enfoque en el que el juego habrá de ser el factor clave en edades entre los 3 y los 9 años, con el objetivo de educar deportivamente a niños y niñas en un ambiente idóneo de acuerdo a sus características psicológicas, biológicas y motrices (Llanes, 2007: 35). Se diseñan talleres de actividades multideportivas, en horario de tarde, en los centros educativos. A partir de la categoría alevín, terminan los talleres extraescolares pertenecientes a este proyecto (ver figura 2) y los niños se incorporan al programa “El deporte en la Escuela”, que lleva a cabo la Consejería de Educación de Andalucía con la garantía de que todo el aprendizaje adquirido en las etapas anteriores culmina de manera adecuada (Llanes, 2007; Llanes y Domínguez, 2008). Este programa tiene un sentido integrador y social. Todo ello requiere una gran conexión y coordinación entre los centros educativos de la localidad y el Patronato Municipal de Deportes, encargado de organizar este programa en la localidad. Las figuras 14 y 15 recogen la estructura del proyecto:



Figuras 14 y 15. *Puesta en práctica del proyecto “El deporte en la Escuela”* (Llanes y Domínguez, 2008:409-410)

3. Deporte escolar en la Comunidad Autónoma de Aragón

La CA de Aragón abarca un territorio muy extenso, prácticamente un 10% de la extensión del territorio español. Este territorio se distribuye de forma desigual en 731 municipios, 33 comarcas y 3 provincias. Como peculiaridades destacamos: (a) -el desequilibrio poblacional de su territorio, que conlleva realidades bien distintas entre la urbana y la rural; (b) -el 85% de los municipios aragoneses tiene menos de 1.000 habitantes y solo 11 superan los 10.000, lo que provoca escasez de población, alto grado de envejecimiento y dispersión geográfica, que dificultan el desarrollo y mantenimiento de servicios, equipamientos e infraestructuras y; (c) -el 44% de los escolares participan en los Juegos Deportivos de Aragón en Edad Escolar¹⁰, aunque la existencia de actividades deportivas participativas, donde no hay competición oficial, hace que este porcentaje aumente de manera que se puede decir que el 50% de la población escolar aragonesa será potencialmente susceptible de generar la necesidad de Actividad Físico-deportiva (AFD a partir de ahora) (García-Rueda, 2008).

La tabla 10 muestra los documentos y referencias donde se recoge, de forma ampliada, la organización del deporte en edad escolar en la CA de Aragón.

¹⁰ Promovidos por la Dirección General del Deporte del Gobierno de Aragón y organizados por entidades locales-comarcas y entidades privadas federativas y asociativas relacionadas con el deporte.

Tabla 10. Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y deporte escolar en la CA de Aragón

Autores (año)	Título/ Provincia	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/ Descripción	Evaluación
García-Rueda (2008); Dirección General de Deportes (DGD) Gobierno Aragón (2008)	Programa de la AF y el Deporte: Juegos Deportivos en Edad Escolar de Aragón (JJDD)+ Promoción de la Actividad Física y el Deporte en centros de Educación Infantil y Primaria	Educación Infantil y Primaria (3-12 años)	Coordinador comarcal de deportes de la Comarca de Campo de Daroca; Jefe de Sección de los JJEE de la DGD del Gobierno de Aragón	-Participativo -Integrador -Reforzador de valores -Relacionar EFE con AFD en el contexto escolar -Recreativo -Implicación familias	Evaluación de la Programación General Anual del Centro docente
Moreno-Sánchez, (2008); Nuviala, Ruiz y García- Montes (2006); Web del Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Juegos Deportivos en edad escolar de Aragón (2011)	Programa Juegos Deportivos en Edad Escolar	Educación Infantil y Primaria (3-12 años)	Jefe de Sección de los Juegos Escolares de la DGD del Gobierno de Aragón	-Promoción de la AF y el Deporte en Centros educativos	
<p>Disposiciones legales marco de referencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ley 4/1993, de 16 de marzo, del Deporte de Aragón (título III dedicado entre otros a la promoción del deporte escolar). -Decreto 18/2009, de 10 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba la estructura orgánica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, al que atribuye la promoción y fomento de la actividad deportiva de la CA de Aragón. - Latorre Peña, J. (dir.) (2008) Libro Blanco del Deporte en Edad Escolar. Zaragoza: Diputación General de Aragón. 					

En Aragón, centrándonos en el Sector público, son 4 las estructuras organizativas de deporte en edad escolar: el Gobierno, las Diputaciones Provinciales, las Comarcas y los Ayuntamientos (García-Rueda, 2008).

- 1) -Desde el **Gobierno de Aragón** las actividades de promoción del DEE son ofertadas por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte; y por el Departamento de Servicios Sociales y Familia, a través del Instituto Aragonés de la Juventud. Desde el **Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón** se promocionan diversas acciones desde diferentes ámbitos: (a) -vinculadas al desarrollo curricular del alumno dentro del Centro Educativo en horario lectivo (Oferta Curricular); (b) -complementarias al currículo educativo, realizadas en horario no lectivo (Oferta Extracurricular); y (c) -de subvención de actividades deportivas de promoción (Líneas de Ayudas Deportivas). Nos situamos en la **Oferta Extracurricular**, que es la que nos atañe más directamente. Desde el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón se establecen acciones deportivas fuera del horario lectivo, a las que se pueden acoger estructuras o entidades públicas (ayuntamientos y comarcas) y privadas (Asociación de Madres y Padres-AMPAS-, clubes deportivos, etc.). Este Departamento no gestiona directamente las acciones de DEE extraescolar, sino que establece unas directrices básicas a las que se deben adscribir todos los centros o entidades que pretendan desarrollar acciones de promoción de DEE subvencionables. La oferta se desarrolla a partir de dos modelos de acción: (a) -Modelo el vinculado a la Recreación y Ocio (Modelo Recreativo); y (b) -Modelo vinculado a la Competición federativa utilizando el sistema de “liga” (clasificación) o de “copa” (eliminación) (Modelo Competitivo). Veamos en primer lugar, y más detenidamente, los programas DEE que se convocan anualmente bajo el **Modelo Recreativo**:

- a) - *Programa de Promoción de la Actividad Física y el Deporte en Aragón para centros educativos* (convoca la *Dirección General del Deporte*). En él participan Centros Públicos de Infantil y Primaria de Aragón. Se desarrollan acciones de promoción con Proyectos englobados en la Programación General Anual del Centro que propician así la coordinación, desde los centros docentes, de los diferentes agentes que participan e intervienen en las actividades físicas y deportivas extraescolares, sobre todo de los propios alumnos del centro, o de otros centros, o para madres y padres o para otras personas vinculadas a la comunidad educativa.
- b) - *Programa “Abierto por Vacaciones”* (convoca el *Departamento de Educación, Cultura y Deporte*). Participan colegios públicos de Infantil, Primaria y Especial de Aragón durante los periodos vacacionales aprobados en el Calendario Escolar. El Centro Educativo confecciona un programa donde el contenido deportivo tiene un alto porcentaje del total de la oferta.
- c) - *Programa de “Apertura de Centros”* (convoca el *Departamento de Educación, Cultura y Deporte*). Se oferta a los colegios públicos de Educación Infantil, Primaria y Especial de Aragón (excepto Teruel, que tiene su propio programa subvencionado) para ampliar el horario de uso de las instalaciones y servicios del centro, retrasando el cierre y proponiendo actividades para su realización en fin de semana o fiestas locales. Deberá estar integrado en el Proyecto Educativo de Centro, contratando un Monitor de Tiempo Libre y tiene, entre otras finalidades, mejorar el hábito a la práctica deportiva.

Bajo el **Modelo Competitivo** se convocan los *Juegos Deportivos en Edad Escolar de Aragón* (JDEEA). Se busca la promoción del deporte escolar de matiz puramente agonístico. Es un programa promovido por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, coordinado con las propuestas de deporte escolar del CSD (Campeonatos de España en edad escolar y el *Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar –PROADES-*).

- 2) -Desde las **Diputaciones Provinciales** se apoya económicamente a los clubes más importantes de su provincia o en el desarrollo de alguna actividad deportiva puntual. Al no poseer estructuras técnico-administrativas propias y específicas para el ámbito del deporte, su implicación es limitada y más aún hacia el deporte en edad escolar.
- 3) -Desde el ámbito **Comarcal** se complementan o subsanan las carencias municipales para elevar la calidad de vida de los ciudadanos. Su adaptación al territorio, su cercanía y su idoneidad para la organización de muchos servicios le convierten en el medio más adecuado para ello. Dentro de las competencias transferidas a las comarcas, a través de la Ley 23/2001, de 26 de diciembre, de Medidas de Comarcalización, está el Deporte, que incluye una competencia directamente relacionada con el DEE¹¹. Existen grandes diferencias entre comarcas que imprimen una gran esfuerzo en la promoción deportiva escolar y otras que no lo hacen (García-Rueda, 2008: 18). A pesar de no superar los 2.000 alumnos más del 55% de las comarcas, es de destacar la gran participación de éstas en las fases comarcales de los Juegos Deportivos de Aragón en Edad Escolar. Estas entidades públicas pueden gestionar y ejecutar directamente sus programas deportivos escolares, a través de los Centros de Coordinación Deportiva o Servicios Comarcales de Deportes, o indirectamente a través de la subcontratación de empresas de servicios específicos. Las comarcas de escasa población escolar y con precario asociacionismo deportivo organizan directamente actuaciones de promoción deportiva escolar con matiz puramente participativo o promocional. Pero lo cierto es que, en la mayoría de las comarcas aragonesas, hay una similitud de programación de actividades dirigidas a grupos de escolares y jóvenes: (a) -las programadas a lo largo del año (Escuelas Deportivas Multideporte y Monodeporte; Juegos Deportivos en Edad Escolar Comarcales puramente competitivos); y (b) -los eventos deportivos especiales, como actividades puntuales o campeonatos.
- 4) -Desde los **Ayuntamientos**, que supone el nivel de la Administración Pública más cercana al ciudadano, se debe asegurar el acceso de sus ciudadanos a la práctica del deporte, y en el caso que nos ocupa, de su comunidad escolar. Los programas deportivos escolares de los municipios tienen un contenido similar entre sí:
 - a) - *Actividades anuales*, con dos tipos de propuestas: (i) -el Predeporte multideportivo y con competición no oficial y, (ii) -las Escuelas Monodeportivas, que participan en los Juegos Deportivos de Aragón en Edad Escolar y otras competiciones organizadas a nivel local y comarcal.
 - b) - *Actividades Puntuales y estacionales*, que incluye programas de tres tipos: (i) -de Formación y Recreación deportiva escolar; (ii) -Competiciones escolares; y (iii) -Eventos.

¹¹ Art.10.B.a: “la Organización y colaboración en la organización de competiciones deportivas de ámbito comarcal, en especial las fases comarcales de los Juegos Escolares de Aragón, todo ello sin perjuicio de las competencias atribuidas a las federaciones aragonesas y a las entidades locales”

Por tanto, el Programa de la Actividad Física y el Deporte que se oferta para toda la CA de Aragón desde la Dirección General de Deportes, implica a Comarcas, Municipios y Centros escolares y lo conforman, a su vez, dos programas:

- a) -el Programa de Juegos Deportivos en Edad Escolar, y
- b) -el Programa de Promoción de la Actividad Física y el Deporte en centros de Educación Infantil y Primaria (ver figura 16).

A través de estos programas, se favorece la participación de la mayor parte de los alumnos y alumnas aragoneses en las actividades físico-deportivas y se refuerzan valores personales y sociales. Al ser un programa en la escuela se fomentará la coordinación entre los centros docentes y los diferentes agentes que intervienen en la organización y promoción de actividades físicas y deportivas extraescolares, dotándolas de componente educativo y didáctico.

Dentro de las finalidades del programa está relacionar los contenidos que se impartan y la metodología que se aplique del área de Educación física en horario lectivo, con las actividades físico-deportivas realizadas en el contexto escolar dentro o fuera del horario lectivo (actividades extraescolares, Juegos Deportivos en Edad Escolar, ligas internas, jornadas y encuentros entre centros, etc.) para lograr coherencia en la filosofía y objetivos planteados por los centros educativos. Por tanto, es una cuestión fundamental la integración de los proyectos de deporte escolar en la Programación General Anual del propio centro docente, haciéndole participe directamente de la actividad física y el deporte de sus escolares. Asimismo, se potencia la implicación de las familias en todo el proceso de consolidación de hábitos de vida saludable (Moreno-Sánchez, 2008).

ESQUEMA DE ENTORNO A LOS JUEGOS DEPORTIVOS EN EDAD ESCOLAR



Figura 16. Esquema del modelo de deporte escolar en Aragón (Moreno-Sánchez, 2008:3)

Este es el esquema de la organización del deporte escolar a nivel general para todo Aragón. A nivel provincial, vamos a ver el caso particular de la ciudad de Zaragoza.

La ciudad de Zaragoza representa un caso aparte, pues representa el 51% de la población de Aragón y, por tanto, ha creado estructuras de gestión algo más complejas. Estas tres estructuras son:

- 1) -“Zaragoza Deporte” (sociedad anónima con capital 100% público): gestiona ciertas instalaciones deportivas, ofrece espectáculos deportivos de alto nivel y rentabiliza socialmente diversos espacios deportivos a través del programa deportivo **“Entra en Acción”** para los escolares, entre otros, ofreciendo diversas actividades a través de entidades gestoras públicas y privadas.
- 2) -Servicio Municipal de Juventud. Desde este organismo se generan diferentes alternativas para el deporte en edad escolar: (a) -Programa “12 Lunas” con actividades de concienciación de hábitos saludables, entre las que destaca “Multideporte Nocturno” en fin de semana; (b) -Proyecto de Integración de Espacios Escolares (PIEE) con el objetivo de ser una alternativa educativa para el ocio y el tiempo libre para los jóvenes de Primaria y Secundaria de Zaragoza y desde donde se generan equipos deportivos que intentan incidir en deportes poco difundidos o minoritarios (ping-pong, juegos tradicionales, voleibol, etc.).
- 3) -Casas de Juventud: generan actividades deportivas para edad escolar (Actividades Físico-deportivas con soporte musical, bicicleta de montaña, etc.).

García-Rueda, 2008, realiza una reflexión sobre el estado del deporte escolar en Aragón que refleja la necesidad de evolucionar de esta CA: *“Mientras se produce un fenómeno de deportivización creciente de la sociedad, el deporte escolar permanece estancado. El deporte aragonés debe realizar una operación de regeneración.”*

En nuestra opinión esta operación de regeneración podría comenzarse con una Ley de deporte revisada y acorde a las iniciativas que se van tomando para abarcar diferentes concepciones de deporte en general y de deporte en la edad escolar en particular. Una ley que sirva de punto de partida y referente para las iniciativas de deporte escolar que van surgiendo y que fomentan la concepción educativa, participativa e integradora del deporte escolar, que, como nos dice García-Rueda (2008), parece que está estancado.

4. Deporte escolar en el Principado de Asturias

El Principado de Asturias es una CA uniprovincial que cuenta con 78 concejos o municipios, y algunos de ellos están agrupados en Comarcas. En esta región se entremezclan las zonas rurales con la dispersión rural (Díaz-Ordóñez, 2005). Las actividades dirigidas a escolares son unas veces gestionadas por el Ayuntamiento, directamente por sus técnicos deportivos municipales, y otras veces a través de otra entidad (club, asociación) y por tanto, la gestión es indirecta (Díaz-Ordóñez, 2006). La tabla 11 muestra un resumen de las fuentes documentales a partir de las cuales se ha obtenido la información para este apartado.

Tabla 11. Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y de deporte escolar en el Principado de Asturias

Autores (año)	Título/ Provincia	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE /Descripción	Evaluación
Díaz-Ordóñez (2005, 2006); Web del Principado de Asturias-Deporte Escolar-Juegos Deportivos (2011)	El DE y extraescolar en los concejos asturianos	Alumnos de 6-12/16 años	Equipos directivos de Centros Públicos y Concertados. Técnicos municipales que gestionan el deporte municipal	-Ocupación del ocio. -Competición. -Rentabilidad económica.	
Quiroga y Álvarez (2009)	Modelo Promoción del Piragüismo desde la Escuela- Fase 5. Creación de escuela deportiva de piragüismo en la zona	Alumnos de 6-11 años	Maestros de Educación Física de Colegios Públicos	-Cultural -Educativo -Lúdico	La Afluencia a la exposición, al museo; Encuesta opinión: exposición y actividades lúdicas
<p>Disposiciones legales como marco de referencia: -Ley 2/94, de 29 de diciembre, del Deporte del Principado de Asturias -Decreto 34/2008, de 26 de noviembre, del Presidente del Principado de Asturias, de reestructuración de las Consejerías que integran la Administración de la C.A. y Decreto 123/2008, de 27 de noviembre, de estructura orgánica de la Consejería de Cultura y Turismo, a través de la cual se le atribuyen la competencia de organizar, coordinar y desarrollar los Juegos Deportivos del Principado de Asturias, a través de su Dirección General de Deportes</p>					

La administración local (Ayuntamientos) cuenta con un presupuesto para organizar, subvencionar o patrocinar actividades deportivas en edad escolar (6-16 años) que, a su vez, viene incluido el de la Consejería de Deportes correspondiente. Diversas investigaciones (Díaz-Ordóñez, 2004, 2005, 2006) han llegado a la conclusión de que *“El deporte escolar que se realiza en los Ayuntamientos y en los Centros Escolares, está organizado por entidades cuyo fin no es el educativo sino el de ocupación del Ocio, competición y rentabilidad económica”* (Díaz-Ordóñez, 2006: 1).

La Dirección General de Deportes del Principado de Asturias cada año convoca el Programa de Deporte Escolar, que lo conforman los Juegos Deportivos que tienen como objetivo el impulso del deporte base en el Principado de Asturias. Son torneos en los que participan deportistas con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años. Y por los Juegos de Deporte Especial, cuya participación está orientada a la población escolar con discapacidad intelectual (www.cajastur.es¹²).

Cuando es el **Ayuntamiento** el que gestiona directamente el deporte escolar, a través de su Patronato Municipal de Deportes, son las competiciones, independientemente de su carácter (oficial, festivo, amistoso), la principal actividad para los chavales entre 6 y 16 años. También se ofertan Campamentos (verano) y Escuelas deportivas que, en principio, se alejarían de la competición y se centrarían más en el ocio, los primeros, y en lo educativo, los segundos. Pero el deporte escolar en los Ayuntamientos está mayoritariamente en manos de clubes deportivos, sin ser inspeccionados ni controlados económica, deportiva o educativamente. Utilizan gratuitamente las instalaciones y reciben dinero por desempeñar su labor y se centran casi exclusivamente en la competición. No hay coordinación entre los Ayuntamientos, aunque se detecten los mismos problemas en unos y otros. Los Clubes o Asociaciones que organizan las actividades deportivas a nivel escolar realizan una gran labor social, pero sería importante si fueran más transparentes, partieran de un Proyecto Educativo y no se centraran, casi exclusivamente, en la competición (Díaz-Ordóñez, 2006).

En la búsqueda de programas específicos hemos encontrado referencias a un proyecto de promoción del piragüismo desde la escuela, que tiene lugar en el concejo asturiano de **Pilora** (Quiroga y Álvarez, 2009). En el colegio público “El Plaganón”, de Sebares, se planteó un proyecto de promoción del piragüismo de base. Se articula en torno a exposiciones de tipo cultural relacionadas con el piragüismo, a actividades deportivas de piragüismo en el colegio y en el río Piloña y supone un punto de referencia del programa institucional del **“Proyecto Apertura de centros 2008-2009”** (PAC) que se desarrolla en el centro escolar, auspiciado por la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Consta de cinco fases. La 5ª fase es la creación de escuelas deportivas de piragüismo en la zona. Uno de los objetivos del PAC es que la escuela represente un elemento dinamizador del entorno. Esta fase ya corresponde al Ayuntamiento a través de su Concejalía de Deportes y la Federación de Piragüismo, así como entidades privadas del propio entorno, aunque la escuela jugará un papel importante. Lo interesante del modelo planteado es su transferencia a otros centros educativos y comunidades, donde el piragüismo es un deporte desconocido.

¹² Enlace completo: <http://www.cajastur.es/osyc/noticias/noticia1949.html>

5. Deporte escolar en la Comunidad Autónoma de Canarias

El archipiélago canario lo constituyen siete islas principales pertenecientes a las provincias de Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas. En esta CA es el Gobierno de Canarias el organismo encargado de organizar el Deporte Escolar a través de la Consejería de Cultura y Deportes, pero en cada isla será el Cabildo Insular, en colaboración con el Ayuntamiento, quien lo organice, incluso algunos Municipios tienen sus propios Juegos Escolares (Álamo, 2001a).

La CA de Canarias cuenta con su propia ley del deporte desde 1997 (Ley 8/1997, de 9 de julio, Canaria del Deporte) que regula, estructura y organiza el deporte desde entonces. En ella se recoge que “*se garantizará la práctica de la actividad físico-deportiva mediante la promoción del deporte en todas sus expresiones*” (Art.2.a). Los niños, según recoge esta ley, son considerados un colectivo al cual se prestará especial atención a la hora de fomentar la actividad física y el deporte (art.3).

Serán los Cabildos Insulares y Ayuntamientos canarios los que ejercerán competencias, como partícipes en la política del archipiélago e interlocutores más próximos al ciudadano en materia deportiva. Es de destacar la existencia de un servicio administrativo, la Escuela Canaria del Deporte, al que corresponde la formación de los técnicos deportivos en los términos fijados por esta ley (art.26).

Aunque esta ley no dedica ningún capítulo expresamente al deporte en edad escolar, se hace referencia a éste en las diferentes competencias de los diversos organismos oficiales de Canarias. Entre las competencias de la Administración Pública de la CA de Canarias, se recoge “la planificación y reglamentación del deporte en edad escolar” (art.8.i). Los Cabildos insulares promocionarán la actividad física y deportiva fomentando especialmente el deporte para todos (art.9.2.a). Por su parte, los Ayuntamientos se encargan de la promoción de la actividad deportiva en su ámbito territorial, fomentando especialmente las actividades de iniciación y de carácter formativo y recreativo entre los colectivos de especial atención (art.10.2.a), entre los que se encuentran los niños, como ya hemos indicado. Esta ley distingue entre actividad deportiva federada y actividad deportiva de recreación, que incluye toda la que se organiza al margen de la organización federativa (art.13), y que incluiría, por tanto, todos los programas de deporte escolar que surjan de los centros educativos. Sin embargo,

el trabajo desde las administraciones públicas debe mejorar, para fomentar y promover una práctica deportiva escolar en la que, más allá del modelo competitivo del deporte, se trabaje más y se difundan más otros modelos de práctica deportiva en los que la adquisición de hábitos saludables sean prioritarios. (Álamo, 2006:333)

La tabla 12 que aparece a continuación recoge las fuentes documentales encontradas para ilustrar el deporte escolar en la CA de Canarias.

Tabla 12. Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y de deporte escolar en la CA de Canarias

Autor(año)	Título-Provincia	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del deporte escolar/ Descripción	Evaluación
Álamo (2001a, 2004)	“Deporte Infantil y juvenil en Edad Escolar” Proyecto “Olimpia 2000” Propuesta Alternativa de deporte escolar en Canarias	En los ciclos educativos	Profesorado universitario	-Énfasis labor del entrenador -Estructura en los centros escolares -Participación -Intervención de la familia	Fase 6: Seguimiento y Evaluación Resultados cuestionario a entrenadores (tesis)
Álamo (2001a, 2006); Web del Instituto Insular de deportes de Canarias (2007)	Juegos Insulares, Rebumbio 3x3; Enformación Gran Canaria	Enseñanza Primaria (6-12 años)	Profesorado universitario	-Deporte Escolar insertado en el contexto escolar -Objetivos educativos lejos del rendimiento como objetivo prioritario -Creación de hábitos -Iniciación polideportiva	
Pintor (2002); Álamo (2001a)	Deporte escolar en Tenerife	Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Profesores universitarios	-Deporte escolar con un modelo educativo. -Comportamiento de los diferentes estamentos del DE para ser educativo.	
Disposiciones legales marco de referencia: -Ley 8/1997, de 9 de julio, Canaria del Deporte					

En Canarias, la trayectoria histórica del deporte escolar ha sido la misma que en el resto de comunidades autónomas. Durante los años ochenta, el deporte escolar pasa a denominarse “Deporte Infantil y Juvenil en Edad Escolar” y ya se habla de los valores educativos y hábitos deportivos, de complementariedad con la formación integral y de establecerse una buena base deportiva en los jóvenes escolares. El eje central de aquel proyecto era la concepción de un deporte escolar participativo y no triunfalista. A finales de los ochenta surge la iniciativa del proyecto *Olimpia 2000*, que pretende dar nuevo protagonismo a los centros, al profesorado y a los estudiantes. Este planteamiento de la actividad supuso una nueva concepción del deporte escolar por su innovación y originalidad (Álamo, 2001a, 2004). El objetivo general del Proyecto *Olimpia 2000* era cubrir el tiempo libre de los alumnos a través de actividades estimulantes y motivadoras en las que tenían cabida las iniciativas de éstos. Estaba coordinado desde la Consejería de Educación, Cultura y Deportes e incluía a las siete islas y, al mismo tiempo, tenía una estructura organizativa en cada centro escolar. Supuso un importante cambio respecto al modelo tradicional, que se basaba únicamente en competiciones deportivas y hacía realidad el binomio cultura y deporte o deporte y naturaleza en el sentido de que considera la práctica deportiva como un medio de formación de valores y actitudes personales y sociales, y de adquisición de conocimientos de la cultura y la naturaleza de Canarias por medio del deporte¹³. Este proyecto dejó de ser apoyado por la Administración, lo que supuso un cambio en la concepción del deporte escolar en las islas.

La propuesta alternativa de deporte escolar que expone Álamo (2001, 2004, 2006) requiere de la creación de una infraestructura adecuada en cada centro escolar que favorezca la participación de las personas que intervienen en el proceso: alumnado, profesorado, y madres y padres. Se plantea que sea el profesor de Educación Física el responsable del deporte escolar y se da especial importancia a la coordinación de los técnicos. Es importante la coordinación también entre las instituciones: Consejería de Educación, Cabildos insulares, Ayuntamientos, Federaciones deportivas y clubes deportivos, y su apoyo directo a las estructuras organizativas de los centros escolares. Se apuesta por un deporte escolar como medio para la educación integral del alumnado y que contribuya a una formación de la ética deportiva con el objetivo de:

(a) -Respeto a las reglas;(b) -Respeto a los árbitros;(c) -Respeto al adversario: aceptar la victoria con modestia sin ridiculizar al adversario, reconocer las buenas actuaciones, rechazar el ganar a través de medios ilegales y violentos.

En esta propuesta se pide un compromiso a los entrenadores, padres y madres, y directivos para que se comprometan con las formas y actitudes que deriven en hábitos de la ética deportiva. Se busca consolidar una estructura coordinada y la transmisión de la cultura sobre la que el modelo propuesto se sustenta para aportar un funcionamiento adecuado y coherente para la población a la que va destinado. La tabla 13 recoge la propuesta de modelo de deporte escolar para Canarias que se diseña en 6 fases:

¹³ Ver Álamo, 2001a

Tabla 13. Fases de la propuesta de modelo de deporte escolar en Canarias (a partir de Álamo, 2004: 150)

FASE 1	Análisis del proyecto educativo y del proyecto curricular de centro
FASE 2	Proponer y priorizar los objetivos y contenidos
FASE 3	Establecer los planteamientos metodológicos y organizativos
FASE 4	Seleccionar, ordenar y temporalizar las actividades
FASE 5	Incluir el programa en los proyectos curriculares de etapa con una secuencia: Para todos los alumnos y alumnas En los ciclos educativos En la programación de aula
FASE 6	Diseño de instrumentos de seguimiento y evaluación

En la isla de Gran Canaria actualmente coexisten en el deporte escolar diferentes submodelos (Álamo, 2004):

- a) -El Municipal: unos municipios organizan sus propios Juegos Escolares, denominados Juegos Insulares de Promoción deportiva, y otros participan según las directrices del Cabildo insular en colaboración con los municipios y las federaciones de la isla. Su filosofía es la competición no excluyente. Es decir, que entre sus objetivos está el que aumente el número de modalidades convocadas y, como consecuencia, de participantes, para atender a todos los gustos y variedad de objetivos.
- b) -El Federado: con protagonismo de las federaciones deportivas para la organización. Propician que participen equipos y deportistas de su competencia en edad escolar. Las competiciones que se organizan son los Campeonatos de Canarias en Edad Escolar.

6. Deporte escolar en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha

La CA de Castilla-La Mancha cuenta con su propia Ley del deporte desde 1995 (Ley 1/1995, de 2 de marzo), que considera deportista a quien practique alguna modalidad deportiva, aunque no esté federado o no participe en competiciones (art.27.1.). A pesar de que no dedica un capítulo específico al deporte escolar, sí lo hace al fomento del deporte para todos (art.27), en el que recoge la especial atención que se prestará a los niños y a los jóvenes en el fomento de la cultura física y el deporte (art.27.3). Las Administraciones Públicas de Castilla-La Mancha promoverán el deporte de recreo y ocio y facilitarán la actividad física libre, espontánea y organizada, con el fin de conseguir una mejor calidad de vida para todos. La tabla 14 recoge diferentes propuestas de programas y proyectos de deporte escolar en esta CA.

Tabla 14. Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y de deporte escolar en la CA de Castilla-La Mancha

Autores (año)	Título-Provincia	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/ Descripción	Evaluación
Cotillas, Cotillas y Torrijos (2007); Pontones y Cotillas (2011); web del Ayuntamiento de Cuenca (2011)	Programa Deportivo: Actividades extracurriculares "Fernando Cotillas" Cuenca	Educación Infantil y Primaria	Docentes de Educación Física	-Multideportiva. -Educación en valores. -Recreativo-menos competitivo. -Creación de hábitos deportivos y salud. -Global y adaptado -Participativo. -Juego modificado	-Comisión de programación, seguimiento y evaluación de la Concejalía de Educación (participa el coordinador educativo del proyecto).
Fernández y Lillo (2006)	Programa "Miniatletismo en la escuela" Cuenca	4º-6º de Educación Primaria	Docentes de Educación Física	-Formativo y lúdico. -Formación integral. -Fomentar participación. -Actitudes respeto, colaboración y coeducación.	
Martínez-Vizcaíno, (2009); Sánchez-López y Martínez-Vizcaíno (2009); Web de Movi (2009)	Programa de Actividad Física "MOVI" en Cuenca "Estudio de Cuenca" Cuenca	4º-5º de Educación Primaria	Codirectores del Centro de Estudios Sociosanitarios de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)	-Salud.	-Mediciones fisiológicas. -Encuestas de satisfacción para padres y alumnos. -Hojas de Asistencia. -Evaluación de la sesión. -Estado del material.
Romero-Gómez (2011)	Proyecto Deportivo de Centro en un CRA Villares del Saz (Cuenca)	Educación Primaria	Docente de Educación Física	-Valores educativos	
<p>Disposiciones legales como marco de referencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ley 1/1995, de 2 de marzo, del Deporte en Castilla-La Mancha - Orden de 6/9/2001 de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla La Mancha de 6-9-01, por la que se regula la autonomía de los centros educativos para definir la organización de los tiempos escolares (Diario Oficial de Castilla-La Mancha DOCM 14/9/2001) - Orden de 28/12/2009 (DOCM 2010/173) de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas para el desarrollo de determinadas actividades extracurriculares durante el curso 2009-2010 en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 14/1/2010) 					

Esta Comunidad Autónoma organiza el Deporte Escolar fundamentalmente de acuerdo al modelo tradicional de Escuelas Deportivas y Juegos Escolares, ofertando la inscripción de mayor o menor oferta deportiva dependiendo de la provincia (Cuenca y Guadalajara: 17; Ciudad Real: 16; Toledo: 12; Albacete: 4). Desde la Dirección General del Deporte de Castilla-La Mancha se regula, por orden anual, el campeonato de deporte en edad escolar abierto y sin distinción de quienes van a participar. Las cinco Diputaciones Provinciales están coordinadas con la CA y colaboran a nivel económico en el deporte escolar: Los Ayuntamientos destinan sus instalaciones deportivas y el personal del que disponen para la atención de esas competiciones, que se desarrollan generalmente los sábados (Fernández-Vegue, 2002). Al margen del Campeonato del Deporte en Edad Escolar que se convoca desde el CSD para todas las CCAA, es posible desarrollar otras actividades complementarias además de la actividad deportiva reglada (Fernández-Vegue, 2002).

A nivel local, vamos a ocuparnos de **Cuenca**, una provincia muy extensa con unas características especiales. Posee muchos núcleos de población muy pequeños que condicionan mucho el desarrollo del Deporte Escolar en la provincia y con planteamientos con los que posiblemente otras provincias no estarían de acuerdo (Fernández-Vegue, 2002). En el municipio de Cuenca capital se crea, durante el curso 2004-2005, el Programa Municipal de Actividades Extraescolares “Fernando Cotillas”, financiado por el Gobierno de Castilla-La Mancha, dentro de su Plan de Actividades Extracurriculares de la Consejería de Educación y Ciencia (Cotillas, Cotillas y Torrijos, 2007). El programa se ha centrado en iniciativas que fomentan la convivencia y la participación de los alumnos. Este tipo de encuentros permiten promover la práctica deportiva y cultural creando hábitos de responsabilidad con el grupo, educar en valores por medio del deporte y la cultura, o utilizar la práctica deportiva y cultural como instrumento fortalecedor de lazos de amistad.

El programa “Fernando Cotillas” es una actividad extraescolar promovida por la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Cuenca, que cuenta con la colaboración de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y la Fundación educativo-cultural “Lucas Aguirre-Luisa Natalio”. Abarca dos ámbitos: deportivo y cultural. En el apartado deportivo se oferta psicomotricidad para educación infantil y juegos y deportes para educación primaria. Está basado en la práctica **multideportiva**, con una planificación de actividades por bloques deportivos que busca el desarrollo de las habilidades específicas comunes a todos los deportes. Se basa en un modelo de iniciación deportiva más educativo que los ya existentes, adecuado a la edad de los destinatarios, con un enfoque más recreativo y menos competitivo, y que garantiza la creación de hábitos de práctica deportiva y mejora de la salud. Se realizan siete encuentros “*convivencias deportivas*” basados en la modificación de las reglas de juego (juego modificado) en beneficio de los participantes y que generan una competición más igualitaria (ver figura 17). Estas actividades se llevan a cabo fuera del horario lectivo y está impartándose en 12 centros de la localidad y un aula hospitalaria (Pontones y Cotillas, 2011). La implicación del centro se ha realizado a través de lo que se ha denominado Programa Deportivo Educativo Escolar y que se corresponde con las siguientes acciones:

- a) - Forma parte de la Programación General Anual;
- b) - El profesor responsable de la actividad cuenta con horario lectivo disponible para su coordinación (dos horas);
- c) - Los padres participan reforzando hábitos deportivos positivos y como árbitros en las convivencias deportivas.

El centro escolar posibilita la participación de todos los escolares en las actividades deportivas desde una vertiente educativa, que toma como referencia la persona que realiza la actividad y no

el posible resultado. Esta iniciativa se está extendiendo a más centros de Cuenca, en el formato Programa Deportivo Escolar.



Figura 17. Síntesis de la propuesta de Programa Deportivo Escolar “Fernando Cotillas” (Cotillas, Cotillas y Torrijos, 2007)

Este programa deportivo para escolares se fundamenta en considerar el deporte como juego global y adaptado, ofreciendo un programa multideportivo (cuatro deportes a la semana más convivencias deportivas adaptadas). Se busca la creación de hábitos de convivencia y juego limpio, además de la globalidad del deporte. Se realizan siete encuentros deportivos basados en la modificación de las reglas de juego (juego modificado) en beneficio de los participantes y generando una competición igualitaria que evite discriminaciones por razón de sexo o competencia motriz. En definitiva, es un proyecto global, educativo y participativo que se propone pueda llegar a todo el tramo de enseñanza obligatoria (Cotillas, Cotillas y Torrijos, 2007).

También en Cuenca, se está llevando a cabo el programa “**Miniatletismo en la escuela**” promocionado por la Diputación y la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, incluido en el programa de deporte en edad escolar en el curso 2003-2004. Se busca el descubrimiento y la práctica deportiva en la iniciación deportiva y una sintonía con los fines que persigue la educación física actual, sin restringir la participación. Se trata de un deporte global, multidisciplinar y abierto a todos y todas, en el que el enfoque lúdico posee una importancia trascendental (Fernández y Lillo, 2006). En este minideporte la cinta métrica y el cronómetro no existen y el resultado final es una modificación del atletismo adulto donde los resultados no se tienen en cuenta. Las distancias se reducen, los artefactos de los lanzamientos se transforman y los saltos se simplifican, haciendo de todas las pruebas formas más sencillas y adaptables a las peculiaridades motrices de los escolares. Se realizan anualmente dos jornadas, una en el municipio de residencia del centro educativo y otra, en la capital, congregando a un número importante de participantes en una jornada festiva que genera un ambiente de convivencia entre todos los centros que asisten.

En la provincia de Cuenca, el Proyecto “**Movi**” se aplica con una doble intención: la promoción de la actividad física y el descenso de la obesidad. Se ha demostrado que un programa de actividad física recreativa y no competitiva en horario extraescolar (3 sesiones de 90 minutos de

lunes a viernes durante un curso académico) es efectivo para reducir la adiposidad de los escolares (Martínez-Vizcaino, 2009)¹⁴.

En la localidad de **Villares de Saz** (Cuenca) se encuentra el CRA “El Quijote”, que engloba los centros educativos de siete localidades de la zona, se ha implantado su Proyecto deportivo de Centro (Romero-Gómez, 2011). Con la incorporación de la jornada continuada se va cuando la oferta de actividades extraescolares y en 2006 nace este proyecto deportivo que ofrece la oportunidad de practicar actividad física a más del 75% de los alumnos del Centro Rural Agrupado (CRA) y participar en los campeonatos de deporte en edad escolar. Para ello, se involucra al profesorado de Educación Física, que será el encargado de coordinar el proyecto y se integra a las AMPAs, familias y ayuntamientos. Las actividades deportivas ofertadas dentro del proyecto se diseñan teniendo como referencia el Proyecto Educativo de Centro y se incluye en éste en su apartado 7: “compromisos adquiridos por la comunidad educativa para la mejora del rendimiento de nuestro alumnado”. Anualmente se integra la propuesta para un curso académico, con mayor grado de concreción dentro de la Programación General Anual. Estas actividades se realizan fuera del horario escolar con un carácter eminentemente educativo, acorde con los valores fundamentales. Se ofertan actividades de Multideporte y de un deporte: bádminton, tenis de mesa, fútbol sala, atletismo y actividades en el medio natural.

7. Deporte escolar en la Comunidad Autónoma de Castilla y León

La CA de Castilla y León tiene su propia ley del Deporte desde el 2003: Ley 2/2003, de 28 de marzo, con el objetivo de ordenar, planificar y promocionar el deporte en la Comunidad y se prestará especial atención a la promoción del deporte entre los menores de edad (Preámbulo, art.1 y art.2.1.). Entre las competencias de la Consejería de Deportes está la de “convocar y organizar los juegos escolares que se desarrollen en el ámbito de la Comunidad Autónoma, así como aprobar el programa de deporte en edad escolar” (art.6.2.e). La tabla 15 recoge diferentes publicaciones y referencias donde se explican programas y propuestas de deporte en edad escolar en la CA de Castilla y León.

¹⁴ Más información sobre la intervención MOVI se puede consultar en www.movidavida.org

Tabla 15. Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y de deporte escolar en la CA de Castilla y León

Autores (año)	Título-Provincia	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/ Descripción	Evaluación
Web de la Diputación de Valladolid-Juegos Escolares (2011); Gómez-Vaquero, Martín-Rioja, Ortega, Talegón, Sainz-Gil y Blas (2010)	Proyecto Juegos Escolares =Juegos Solidarios 2011 Provincial: Valladolid Asociación Entreculturas-JCyL- Ayto.Valladolid-Diputación Provincial de Valladolid	Primaria y Secundaria	Diputación de Valladolid	-Solidaridad contra la pobreza y situaciones límites de escolares de otros países. -Educación. -Juego.	
Fraile (2000, 2002); Fraile, de Diego y Monjas (2001); Fraile y Arribas, (1998); López-Pastor, Monjas, Pérez-Brunicardi (2003); Monjas y López-Pastor (1999)	Proyecto Benjamines de Actividad Física Jugada en Segovia y Valladolid Extraescolar	8-10 años (2º ciclo primaria)	Profesores Universitarios	-Educativa. -Salud. .Lúdico. -Formativo.	-Informe final a partir de datos durante el desarrollo del programa. -Estudio de casos. -Técnicas e instrumentos cualitativos
Manrique, López-Pastor, Monjas (2008); Manrique, López-Pastor, Monjas, Barba, Gea (2010, 2011); Arranz (2010); Pérez-Brunicardi (2011); Manrique, López-Pastor, Monjas, Vázquez-Mayo, Martínez-Scott, Barrientos, Garzón y Barba (2010)	Proyecto Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia	Primaria, Secundaria (6-14 años)	Profesorado Universitario	-Educativo. -Global. -Salud. -Lúdico. -Formativo.	
Disposiciones legales como marco de referencia: -Ley 2/2003, de 28 de marzo, del Deporte de Castilla y León -Decreto 51/2005, de 30 de junio, sobre la actividad deportiva -Orden CyT/957/2010, del 18 de junio, por la que se aprueba el Programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso académico 2010-2011 y CyT/781/2011, de 31 de mayo, por la que se aprueba del Programa de DEE de Castilla y León para el curso académico 2011-2012.					

En la CA de Castilla y León la organización del deporte escolar, a nivel autonómico, es en forma de Escuelas Deportivas Municipales con competiciones bajo un programa de Juegos Escolares Municipales. A través de la página de la Junta de Castilla y León¹⁵, podemos acceder al Programa de Deporte en Edad Escolar para esta comunidad y comprobar que lo forman el conjunto de actividades físico-deportivas previstas en el artículo 30 de la Ley 2/2003, de 28 de marzo, del Deporte de Castilla y León. Para el Curso 2010-2011 está integrado por¹⁶:

Actividades formativo-recreativas: Actividades, incluidos los Juegos Escolares de Castilla y León, dirigidas a todos los escolares sin excepción, con el objeto de favorecer la difusión del deporte y la creación de hábitos de vida sana.

Actividades de rendimiento deportivo: Actividades, incluidos los Campeonatos Regionales de Edad, dirigidas a aquellos deportistas que, por su especial aptitud para una modalidad deportiva, se entienda acertado su acercamiento al conocimiento de la especialización y la obtención de resultados técnicos.

Las actividades formativo-recreativas se dirigirán a todos los niños y jóvenes castellanos y leoneses en edad escolar, y la participación tendrá lugar, fundamentalmente, a través de los Centros Escolares o de Entidades Deportivas debidamente inscritas en el Registro de Entidades Deportivas de la Comunidad de Castilla y León.

En las actividades de rendimiento deportivo podrán participar los deportistas federados nacidos a partir del 1 de enero de 1994.

Valladolid cuenta con una Fundación Municipal de Deportes con su página web¹⁷ donde se recoge que los Juegos Escolares Municipales (JEM) son un programa de competición integrado en el programa de deporte en edad escolar de Castilla y León. Se rigen por lo establecido en la Orden correspondiente¹⁸ por la que se aprueba el programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León. Con este Programa Deportivo Municipal se quiere englobar tres aspectos importantes: (a) -la parte técnica del deporte, con lo que esto atañe, que es intentar buscar una eficacia básica en la ejecución de las destrezas deportivas, con la mejora de la técnica y la táctica que implicaría el deporte en sí, utilizando la competición como elemento pedagógico y formativo; (b) -una parte lúdica y recreativa, de la actividad en sí, para que los niños disfruten con las diferentes modalidades deportivas, mediante juegos y actividades variadas y formativas; (c) -una parte psicosocial al utilizar el deporte y la competición como elemento transmisor de valores de cooperación, socialización y de desarrollo integral del niño/a. El objetivo fundamental de este Programa Deportivo Municipal es que cualquier niño o niña pueda participar en uno o varios deportes y que, a través del entrenamiento y la competición, haya una mejora a nivel psicomotriz, psicosocial, mejore su forma física y adquiera un hábito deportivo y un modo de vida saludable.

En la categoría benjamín tendrá carácter meramente formativo y participativo y no se publicarán clasificaciones. Además, integra las actividades no competitivas de *gimnasia artística* y *trampolín*, *gimnasia rítmica*, *hockey línea*, *polideportivo* y *triatlón-duatlón* en categoría prebenjamín.

¹⁵ <http://www.jcyl.es/web/jcyl/DeportesOcio/> (consultada el 23/5/2011)

¹⁶ Orden CyT/957/2010, de 18 de junio, por la que se aprueba el Programa de DEE de Castilla y León para el curso 2010-2011

¹⁷ <http://www.fmdva.org/DeporteEscolar/default.aspx> (consultada el 23/5/2011)

¹⁸ La más reciente: CYT/781/2011, de 31 de mayo por la que se aprueba el programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2011/2012.

La actividad Polideportivo es una serie de actividades y de juegos no enfocados a la competición, sino a la participación en una serie de Jornadas de Juegos predeportivos, recreativos y de cooperación organizados en diferentes sitios de la ciudad, cuyo fin es que los niños se diviertan y conozcan una amplia variedad de posibilidades deportivas, y puedan desarrollarlas de forma lúdica, sin especializarse en ninguna, ya que su desarrollo psicoevolutivo debe ser integral (Gómez-Vaquero, Martín-Rioja, Ortega, Talegón, Sainz-Gil y Blas, 2010).

Desde la Diputación de Valladolid, se oferta una programación de “Juegos Escolares=Juegos Solidarios”¹⁹ de inscripción voluntaria para Ayuntamientos, Centros Escolares y/o Clubes participantes en los Juegos Escolares. Este proyecto lo organiza la asociación Entreculturas, con la colaboración de la Junta de Castilla y León, el Ayuntamiento y la Diputación de Valladolid. Los equipos, clubes y/o centros escolares inscritos de forma voluntaria se comprometen a realizar una aportación personal de 10 céntimos de euro por cada punto conseguido en las competiciones de equipo o en cada participación en las pruebas de carácter individual. El total recaudado se destinará a un proyecto de Campos de Refugiados de África relacionado con la educación y el deporte. Incluye los siguientes programas:

- 1) -Programa de Deporte Escolar para la provincia con su programación de competiciones entre ayuntamientos.
- 2) -Programa de Deporte Divertido. Consiste en la práctica deportiva con talante educativo, fomento del ocio activo y la recreación y que busca la mejora de la salud y el bienestar social. Con una filosofía de práctica para todos y todas, sin discriminación, y con carácter polideportivo. Incluye el Programa Chiquitín y el Programa “Aprendiendo a Nadar”, ambos destinados a prebenjamines.
- 3) -Programa Deporte y Naturaleza, que incluye “Un día en la Naturaleza”.
- 4) -Programa de Promoción Deportiva. Con los programas de “Iniciación al Atletismo” y “Programa escolar de Baloncesto”, que culmina éste con un programa de competición en formato participativo de 4x4, de equipos mixtos, que se oferta a los Centros Escolares, cuyos equipos campeones representarán al centro en la Fase Final Provincial (Girabasket Provincial).
- 5) -Programa de Piscinas que incluye una actividad pionera en Castilla y León para niños/as en edad escolar, denominada “Un día en la Piscina”, a través del Programa de Actividad Acuática Recreativa, basado en el aprendizaje de habilidades de Salvamento y Socorrismo. Esta práctica, además de afianzar la autonomía en el medio acuático, desarrolla la adquisición de hábitos saludables, la socialización y afectividad con otros niños/as de su edad, así como el carácter humanitario y solidario. Este programa va dirigido a los niños y niñas de la Provincia de Valladolid de Educación Primaria (6-12 años) y de primer ciclo de E.S.O. (13-14 años).
- 6) -Programa de Encuentros de Escuelas Rurales; Concurso de Fotografía y Cursos de Formación de Entrenadores.

Tanto en la ciudad de Segovia como en la de Valladolid, la propuesta: *Actividad Física Jugada* para el deporte escolar se lleva a cabo en categoría prebenjamín y benjamín: el “Proyecto Actividad Física Jugada”, en Segovia, y el “Proyecto de Deporte Escolar para Benjamines”, en

¹⁹ En: <http://www.fmdva.org/DeporteEscolar/contenidos.aspx?id=55>

Valladolid. Se trata de una práctica que favorece la cooperación y colaboración entre participantes, y se fomenta la ayuda y el trabajo en equipo (Fraile, de Diego y Monjas, 2001; Fraile, 2002; Monjas y López-Pastor, 1999). Está diseñada en torno al modelo alternativo de deporte escolar en el que se trabaja para que sea coeducativo, participativo y recreativo. No se considera la competición y el ganar como una finalidad prioritaria de la actividad físico-deportiva en estas categorías de deporte escolar, por lo que se fomenta la práctica recreativa basada fundamentalmente en la educación en valores. Este modelo se debe hacer extensible a través de convenios entre los servicios municipales de deporte y las Facultades /Escuelas de magisterio, para posibilitar que sus estudiantes o maestros participen en dichos programas, coordinados desde los Departamentos de Educación Física. De igual forma, se debe implicar a los maestros de Educación Física en tareas de supervisión y control de dichos programas, con el objeto de posibilitar una mayor conexión entre los programas de Educación Física y las actividades extraescolares (Fraile, 2002: 97). Esta propuesta está basada en el juego: se desarrollan juegos deportivos de iniciación (por ejemplo: “los diez pases”), juegos recreativos-tradicionales (por ejemplo: “dao encadenao”) y juegos relacionados con las actividades en el medio natural (por ejemplo: “travesía peligrosa” en espalderas).

Como ya se explica más adelante de forma más extensa y como recoge Pérez-Brunicardi (2011), el deporte escolar como actividad extraescolar en Segovia ha ido evolucionando desde una masiva concepción de éste bajo un modelo de competición clasificatorio en forma de Juegos Escolares hasta la situación que coexiste hoy en día. Esta es, la de convocatorias de Juegos Escolares, por un lado, y la convocatoria de deporte escolar, con una concepción de deporte escolar educativa y formativa. Como se aborda en el capítulo II.4, el deporte en edad escolar va pasando por diferentes etapas y diferentes relaciones entre las dos concepciones. Poco a poco se van dando pequeños pasos para ir dejando ver la viabilidad de un enfoque alternativo al exclusivamente competitivo y así va fraguándose la iniciativa de un deporte polideportivo con enfoque educativo en el que el resultado no va a ser lo más importante de la propuesta.

El final del proceso lleva a que el Ayuntamiento, a través de su Instituto Municipal de Deportes, y en colaboración con la Universidad de Valladolid, pone en marcha en el curso 2009/2010 el Programa Integral de Deporte en Edad Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG) para Educación Primaria. Está basado en la práctica multideportiva, de manera que se van trabajando diferentes deportes a lo largo del curso, planificados para cada ciclo mes a mes (Manrique, López-Pastor, Monjas, Barba y Gea, 2010). Además, tendrá una competición en la modalidad de “Encuentros”²⁰ cada dos viernes por la tarde. El objetivo es desarrollar un deporte escolar formativo y global, con altos niveles de participación, además de incrementar el bagaje motriz y la cultura deportiva de esta población, así como evitar situaciones de especialización precoz. Este proyecto, como ya se ha comentado, se amplía posteriormente.

8. Deporte escolar en la Comunidad Autónoma de Cataluña

Cuando la Generalitat catalana asumió las competencias en el campo del deporte, creó los Consells Comarcals de l'Esport que se iban a encargar de organizar el deporte escolar en cada comarca por delegación del Consell Català de l'Esport, de acuerdo con la Llei de l'Esport aprobada por el Decreto legislativo 1/2000, de 21 de julio (art.16) (González, 2004). Esta Ley contempla la integración de la educación y la actividad física deportiva en el sistema educativo general, en todos sus niveles y ámbitos (art.3.2.a.) y que se fomenten las escuelas deportivas que formen adecuadamente y perfeccionen con continuidad y competencia a los practicantes (art.3.2.i). Esta ley recoge que serán los municipios los encargados de promover, de forma general, la actividad física y el deporte en su ámbito territorial, especialmente en el área escolar,

²⁰ Máxima participación, todos contra todos, modificación de las reglas según los objetivos planificados.

y fomentar las actividades físicas de carácter extraescolar y recreativo en el marco de las directrices de la Generalidad de Cataluña (art.39.1.a.) con la cooperación de las comarcas y entidades deportivas (art.40.c.). La tabla 16 recoge las referencias a las fuentes documentales sobre el deporte escolar en Cataluña y los programas que se llevan a cabo.

Tabla 16. Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y deporte escolar en la CA de Cataluña

Autores (año)	Título-Provincia	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/Descripción	Evaluación
Castaño (2008); Gil-Moreno de Mora (2003)	Plan catalán del Deporte en edad escolar (Deporte en la Escuela: Juegos Deportivos Escolares, Campeonatos de Catalunya Escolares)	Primaria y Secundaria (6-18 años)	Consell Català de l'Esport. Generalitat Catalunya Profesor Universitario	-Deporte escolar para todos.	
Rius (2003)	Programa "Miniatletismo" Cataluña	De 6 a 9 años	Entrenador y profesor secundaria	-Competición con participación máxima y a veces cooperativa. -Clasificación por puestos o puntos en los encuentros -Todos contra todos	
García-Edo y Bartolí (2005); González (2004); García-Edo (2003)	Programa de "Juegos Deportivos Escolares de Cataluña"	Primaria y Secundaria Obligatoria (6-16 años)	Unió de Consells Esportius de Catalunya	-Competición con fines formativos. -Educación (juego limpio en competición).	Cursos/Congresos donde el profesorado intercambia experiencias
González (1998); Carranza (2005,2008,2011); Arranz, Garriga y Llinás (2011) Niubó i Baqué, M. (2011); Web del Ayuntamiento de Barcelona (Plan de Deporte en Edad Escolar Ciudad de Barcelona).	Plan de Deporte en Edad Escolar de la Ciudad de Barcelona Barcelona	De 3 a 18 años	Universidad de Barcelona	-Educación. -Participación. -Accesibilidad. -Valores educativos. -Hábitos saludables	
Disposiciones legales como marco de referencia: -Decreto Legislativo 1/2000, de 31 de julio, por el que se aprueba el Texto único de la Ley del Deporte en Cataluña (refunde las leyes vigentes relativas al deporte hasta esa fecha: Ley 8/1988, de 7 de abril y Ley 9/1999, de 30 de julio)					

En Cataluña se aprecia la coexistencia de los diferentes modelos de gestión deportiva, buscando fórmulas de practicidad y corresponsabilidad en la ejecución de los programas de actividades deportivas en la edad escolar. La política deportiva se decanta hacia un modelo de gestión convenido o indirecto. Para ello, las entidades públicas autonómicas y locales impulsan y coordinan la acción de diferentes entidades: Consells esportius, Federacions esportives y empresas privadas con las que se establecen convenios específicos para el desarrollo de dichos programas (Gil-Moreno de Mora, 2003). Es preciso aclarar primeramente quién compone los Consells Esportius puesto que, como hemos apuntado, fomentan, organizan y promocionan toda actividad físico-deportiva para la población en edad escolar: competición, promoción, formación (González, 2004). Estas entidades de interés público y social, sin ánimo de lucro, que actúan a nivel comarcal-territorial, están integradas por los Centros escolares, Clubes, Ayuntamientos, Federaciones e Instituciones y por las Entidades locales.

El deporte escolar en Cataluña tiene un formato de deporte para todos y está integrado por tres programas que recoge de forma resumida la figura 18.

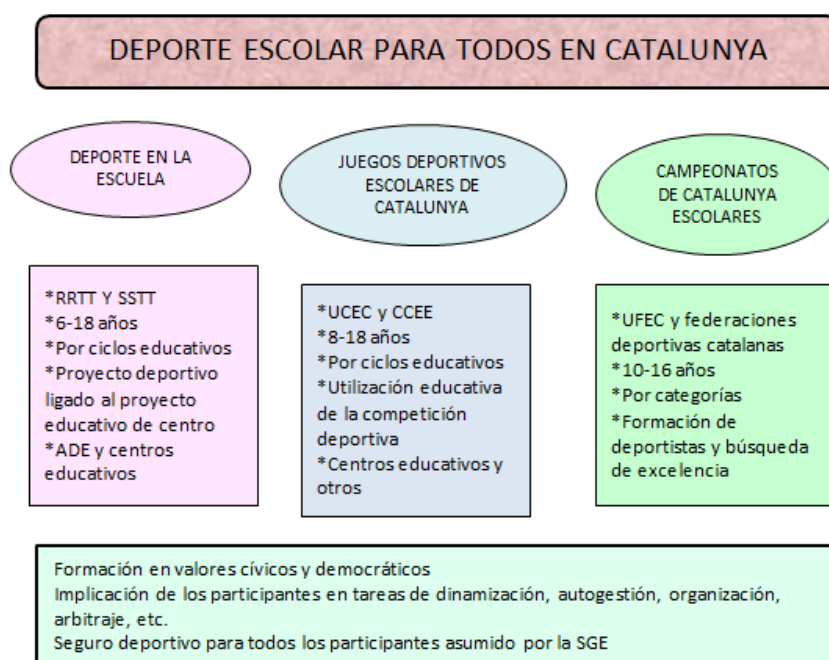


Figura 18. Deporte Escolar en Cataluña (a partir de Castaño, 2008: 280)

Los **Juegos Deportivos Escolares de Cataluña** (JDEC) son un programa de promoción deportiva de ámbito autonómico dirigido a la Educación Obligatoria (6-16 años). La convocatoria parte de la Secretaría General de Deporte de la *Generalitat de Catalunya* y se desarrolla por la Unión de Consejos Deportivos de Cataluña, que coordina los 45 *Consells Sportius* de las cuatro provincias (García-Edo y Bartolí, 2005) (ver figura 19).



Figura 19. Estructura de la Unió de Consells Esportius de Catalunya (García-Edo y Bartolí, 2005:114)

Los JEDC que se plantean como la puerta de entrada al deporte para los jóvenes, tienen como grandes objetivos: (a) -Máxima participación. Facilitar el acceso a la práctica deportiva al máximo número de jóvenes en edad escolar; (b) -Interrelación social y Continuidad en la práctica: a través de la dinámica de sus actividades; (c) -Potenciación y promoción de valores deportivos a través de una competición con fines educativos entre los que destacan: El fomento de la salud, la adquisición de hábitos, la ocupación de tiempo libre, etc. Estos JEDC se desarrollan en tres fases (García-Edo y Bartolí, 2005):

- 1ª fase: a nivel local con organización municipal. Se celebra en las ciudades con suficiente participación. Cuando no hay suficiente número de participantes, se realiza a nivel comarcal y es organizada por los *Consells Esportius* (generalmente en municipios de menos de 3.000 habitantes).
- 2ª fase: a nivel provincial. En cada provincia existe una Agrupación Territorial de Consejos Deportivos que coordina y organiza esta fase, en la que participan los mejores de la primera fase. También se organizan ligas de deportes con pocos equipos, que no pueden realizarse en la primera fase.
- 3ª fase: “finales nacionales de Cataluña” entre los campeones de las fases territoriales de las cuatro provincias. Organiza la Unión de Consejeros Deportivos de Cataluña.

Lo que hace que estas competiciones sean educativas son las modificaciones que se establecen, como son: (a) –La modificación de partes del reglamento y estructura de las competiciones para fomentar la participación y reducir las diferencias entre los participantes. La estructura de los partidos es la misma para todos los deportes de equipo (mismo tiempo de partido; jugadores y establecimiento de resultados) buscando el tránsito de un deporte a otro según los gustos particulares; (b) –La adaptación de las exigencias y creación de niveles y progresiones, según las capacidades e intereses de los participantes. Especialmente significativo en los deportes individuales que tienden a más mayor dificultad y menor flexibilidad; y (c) –La organización de Encuentros para las fases finales de algunos deportes. Así se reduce la importancia de la victoria o derrota y no se establece un campeón de Cataluña.

Es de destacar que dentro de la estructura organizativa y legislativa, se establecen los medios para realizar intercambios de experiencias y así poder evaluar la marcha del programa. Se organizan jornadas o congresos abiertos trienalmente desde 1999, y jornadas de trabajo entre

técnicos de los Consells Esportius. Además de estas competiciones, se llevan a cabo una serie de actividades de mayor componente lúdico y unas acciones denominadas transversales:

- 1) -Los Encuentros de Centros Educativos: durante el horario lectivo de mañana. En periodos de menor exigencia académica, se practican deportes alternativos y novedosos en espacios no convencionales.
- 2) -El Concurso Cultural Deportivo: para potenciar las cualidades artísticas y literarias de los escolares.
- 3) -Los Planes de Promoción en los centros: dentro o fuera del horario lectivo. Se ceden durante un trimestre materiales deportivo y didáctico para desarrollar determinadas disciplinas deportivas minoritarias o de nueva creación (bádminton, béisbol, korfbal, etc) en educación física.
- 4) -Concurso Juego Limpio: entre los participantes de los JDEC. Se trata de sensibilizar a los escolares sobre el respeto y la violencia en el deporte. Se distribuye un díptico informativo del Juego Limpio, se sortea material deportivo y los ganadores se publican en prensa catalana.
- 5) -Planes de formación del profesorado de educación física: foro de intercambio de experiencias y opiniones. Se potencia el desarrollo del deporte escolar a través de formación en nuevas propuestas curriculares y de esta manera se mantiene una relación fluida entre la educación física y el deporte escolar. Muy ligado a los planes de promoción ya vistos. Estos cursos tienen el reconocimiento del Departamento de Educación de la *Generalitat*.
- 6) -Grupo de Trabajo de Ética y Valores en el Deporte. Tiene la finalidad de sensibilizar a los deportistas de la importancia de los valores positivos que atesora el deporte y eliminar los problemas de violencia y agresividad dentro y fuera de los campos de juego.

Esta experiencia, que no deja de ser competitiva, ha establecido una serie de medidas para aprovechar el potencial educativo del deporte. Gracias a este tipo de iniciativas y acciones, tanto en la promoción como en la organización y puesta en práctica del deporte escolar, se crean alternativas a las propuestas que reproducen el deporte de adultos, pero esta vez con escolares.

También a nivel comunidad, desde Octubre 2001, se impulsa el Mini atletismo desde la Federación Catalana de atletismo como primer estadio de una forma alternativa a la competición oficial y una iniciación al atletismo donde se intenta compaginar recreación e iniciación deportiva precoz²¹, para respetar y favorecer el desarrollo personal y motriz de la infancia (Rius, 2003). Este planteamiento parte del principio de adaptar el atletismo a la infancia y no viceversa. Las actividades, acordes con el diseño curricular, están orientadas al aprendizaje del atletismo en el propio patio de un centro escolar. El festival de Mini atletismo sustituye o complementa las competiciones tradicionales entre los 6 y los 9 años. Los festivales constan de diez pruebas en las que aparecen los elementos técnicos básicos de los gestos de mayor complejidad motriz de las especialidades atléticas, pero son fácilmente ejecutables por la

²¹ Este autor recoge que es el modelo óptimo de aprendizaje deportivo infantil ya que parte del desarrollo motriz equilibrado y de la especialización en el momento que sea más adecuado para el tipo de actividad. Se basa en lo imprescindible de automatizar y aprender determinadas habilidades o gestos. No se trata de limitar la experiencia motriz del niño a una única actividad. Se trata de un modelo de iniciación deportiva que tiene presente los aspectos de aprendizaje sistemático en un medio recreativo y creativo (Rius, 2003: 92).

totalidad de los participantes. Las actividades se basan en los aprendizajes de las habilidades y destrezas básicas específicas del atletismo. Algunas de las características de estos festivales de miniatletismo son (Rius, 2003):

- a) -Se celebran anualmente el mismo día en diferentes localidades de Cataluña.
- b) -En algunas pruebas aparece la competición, en otras, como en la altura, hay que superar diferentes alturas fijas para todos; en otras, hacer una puntería; o solo ejecutarlas.
- c) -El resultado no tiene trascendencia una vez concluida la participación del atleta.
- d) -La Federació Catalana d'Atletisme propone las pruebas. Algunas de las pruebas son: lanzamiento de peso con un balón de gimnasia rítmica, lanzamientos de pelotas de tenis sobre blancos diferentes, carreras en zig-zag, lanzamientos de aros de plástico, carreras saltando obstáculos y pasando debajo de vallas, juegos de vuelo con pértigas, y otras tantas que han ido variando según los años.
- e) -En algunos festivales, la prueba de 400 metros por equipos empujando un balón gigante (todo el equipo empujaba simultáneamente) era un final espectacular y motivante. En otros, se sustituye por relevos donde participan todos.
- f) -Todos los alumnos reciben un diploma acreditativo.
- g) -En la pista los participantes se dividen en diez grupos. Los alumnos de un mismo colegio, acompañados por su monitor, están en el mismo grupo.
- h) -En cada prueba, un monitor explica la forma de ejecución y hace una demostración.
- i) -Cada x minutos se rota y cada grupo pasa en bloque a la prueba siguiente.

A lo largo del tiempo han coexistido dos tendencias, una con actividades más parecidas a las atléticas y celebradas en la propia instalación, y la otra en que las pruebas eran más parecidas a ginkanas con aspecto formal, más alejado del atletismo tradicional. Se pueden desarrollar en un polideportivo, una plaza o la calle. Los efectos sociales y lúdicos del miniatletismo son excelentes, y la continuidad del proyecto va a seguir adelante y reforzada, dada su aceptación y el creciente interés de nuevos núcleos por acogerse al proyecto. Queda pendiente el puente entre la motivación de los festivales de miniatletismo, la iniciación en la clase de EF y la práctica regular de este deporte.

Una vez visto el enfoque de Deporte Escolar a nivel CA, veamos a nivel municipal el caso particular de la ciudad de Barcelona y su Plan de Deporte en Edad Escolar.

El Ayuntamiento de **Barcelona**, con tradición asociativa centrada en el impulso y la promoción del deporte en edad escolar, en 1998 impulsó, con la colaboración del mundo del deporte y de la comunidad educativa, un proceso de participación para detectar, esclarecer y buscar soluciones a los problemas endémicos del sector que nos ocupa (Carranza, 2008). En los 10 distritos en Barcelona, tienen establecidos Escuelas de Iniciación Deportiva. Se crea este año la Plataforma de la Educación Física y el deporte en edad escolar de la ciudad de Barcelona aún vigente, cuyo objetivo fundamental es posibilitar un espacio de colaboración, de debate y de intercambio permanente entre todos los sectores responsables de la educación deportiva de los y las ciudadanas más jóvenes. Y de ahí sale en 2003, el "Plan estratégico del Deporte" implicando a

todos los agentes sociales. Se ponen en marcha 13 proyectos y en 2006 se implanta dicho Plan, orientado a la Educación y a la Salud, con una dimensión lúdica, y desarrollado en términos de calidad. Todos los Centros escolares son llamados a participar en el Plan y se les ofrece una oferta de actividades para el horario no lectivo que pasa a estar en el Proyecto Educativo de Centro.

En este momento existen dos proyectos que centran las actuaciones del Ayuntamiento de Barcelona, desde el Instituto de Deportes de Barcelona, para conseguir una oferta deportiva de calidad, tanto desde la educación física dentro del sistema educativo, como desde el deporte fuera del horario lectivo: Plan de soporte a la educación física y Plan del Deporte en edad escolar de la ciudad de Barcelona para fuera del horario lectivo. Ambos proyectos se fundamentan en la complicidad con el tejido social de la ciudad. El Plan del Deporte en edad escolar de la ciudad de Barcelona se aprueba y se pone en marcha el curso escolar 2006-07, y arranca con el propósito de garantizar el acceso de la población infantil y juvenil de la ciudad a una práctica educativa, saludable, lúdica y de calidad, mediante el diálogo entre los distintos agentes implicados. A partir de este propósito, su diseño inicial se hizo en torno a tres ejes de actuación: (a) -Diálogo y participación; (b) -Oferta y accesibilidad; (c) -Deporte y educación (Niubó, 2011).

Los programas que se ofertan en este Plan de deporte educativo están estructurados por bloques en función de la edad de los niños y niñas a las que se dirigen y de los objetivos que persiguen (Carranza, 2008; Niubó, 2011):

- 1) -Programa “*Salpica*” (0-3 años): actividades acuáticas de familiarización.
- 2) -Programa “*Muévete*” (3-6 años): programas de motricidad y predeportivos con diversas actividades: atléticas, gimnásticas, de expresión, con soporte musical, etc., para potenciar el conocimiento y control del propio cuerpo y la difusión de valores en relación con el medio y otras personas.
- 3) -Programa “*Descubrimos el deporte*” (6-12 años): programas polideportivos y programas polideportivos combinados con programas específicos deportivos. Las actividades, por tanto, serán polideportivas y específicas para la progresión de las habilidades con la intención de que reconozcan el deporte como una forma de aprender cosas nuevas, de fomentar la salud y de construir amistades.
- 4) -Programa “*Hacemos deporte*” (12-18 años): programas para consolidar la práctica de actividad física y deportiva como hábito saludable y de ocupación de ocio entre la juventud. Actividades muy diversas, con soporte musical, de entrenamiento con un equipo para participar en competiciones, entrenar con un grupo de amigos y jugar ligas informales.

Tras tres años de funcionamiento del Plan y con los objetivos de canalizar el apoyo a las entidades para aumentar los núcleos de práctica y de asegurar una mejora progresiva de la calidad de las actividades, se plantea el establecimiento de planes de crecimiento y de mejora. A modo de conclusión, este Plan dispone de unos buenos cimientos gracias a su planteamiento consensuado y bien argumentado, pero aún tiene mucho camino por recorrer en su desarrollo práctico, especialmente a lo referido a la mejora de la prestación cualificada de las actividades y a la coordinación entre unas y otras (Niubó, 2011).

9. Deporte escolar en la Comunidad Autónoma de Madrid

La Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) fue pionera, en el ámbito autonómico, en la asunción de las responsabilidades públicas que le son propias en materia deportiva (Ley 15/1994.Preámbulo). La regulación del deporte en esta CA se establece legalmente a través de la Ley 15/1994, de 28 de diciembre y de su posterior modificación a través de la Ley 8/2003, de 26 de marzo. Esta ley dedica el Capítulo III a la actividad deportiva escolar y recoge la necesaria coordinación y cooperación entre los Municipios y la Comunidad de Madrid (art.15.1) para promover la difusión de la cultura física desde la infancia mediante planes y programas específicos. Se recoge expresamente que la práctica deportiva en edad escolar se orientará a la educación integral y al desarrollo armónico de la personalidad, además de al desarrollo equilibrado de sus condiciones físicas a través del conocimiento y práctica de distintos deportes sin dirigirse exclusivamente a la competición (art.15.2.). La tabla 17 recoge diferentes fuentes y publicaciones sobre propuestas de deporte escolar que se llevan a cabo dentro de esta CA.

Tabla 17. Publicaciones consultadas sobre programas deporte en edad escolar y deporte escolar en la CA de Madrid (CAM)

Autores (año)	Título-Provincia	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/Descripción	Evaluación
Santos-Cañas (2003)	Actividades deportivas en los Centros Escolares del Municipio de Madrid	Edad Escolar	Responsable de JJDD Municipales.IMD Ayto.Madrid	-Complementarias -Iniciación y Perfeccionamiento -Programas educativos -Juegos Deportivos Municipales Competitivos	
Velázquez-Velázquez (2006, 2009); Web de los Campeonatos Escolares de la CAM	Programa Campeonatos Escolares, el Deporte Escolar Municipal y Deporte Escolar Federado de la CAM	Secundaria (12-16 años)	Unidad técnica de Campeonatos Escolares. Consejería de Educación. CAM	-Desarrollo integral -Salud -Valores -Lúdicos	Por parte de la Coordinación (de la Consejería de Educación y de la Consejería de Cultura y Deportes)
Rodríguez-Úbeda (2006)	Programa “la Escuela del Deporte” Boadilla del Monte (CAM)	De 3 a 12 años. 3 etapas: 1ªEscuela de Educación motriz o <i>Pequemotricidad</i> 2ªEscuela Predeportivas (hasta 9 años) 3ªEscuela de Iniciación Polideportiva o Multideporte	Concejal de actividades físico-deportivas, recreación y ocio saludable Ayto. Boadilla del Monte (Madrid)	-Desarrollo integral del niño	
Disposiciones legales como marco de referencia: -Ley 15/1994, de 28 de diciembre, del Deporte de la Comunidad de Madrid -Ley 8/2003, de 26 de marzo, de modificación de la Ley 15/1994, de 28 de diciembre					

En 2004, la Comunidad de Madrid pone en marcha el programa **Campeonatos Escolares**, con el objetivo de fomentar la práctica deportiva entre los jóvenes estudiantes de los Institutos Públicos de la Comunidad y de prevenir el abandono de la práctica de actividades físicas y deportivas. Se realiza en horario extraescolar, lo que convierte al centro educativo en referente para sus alumnos. Se busca inculcar valores asociados al juego limpio, facilitar la socialización e integración dentro y fuera de los centros escolares y respetar a los demás. Se involucra a las Consejerías de Educación, Cultura y Deportes, nueve Federaciones Madrileñas y todos los IES que, cumpliendo los requisitos de la convocatoria, solicitan su participación (ver figura 20). El número de participantes ha ido aumentando en sus ediciones posteriores, fundamentalmente en categorías infantil y cadete (Velázquez-Velázquez, 2006).

En cuanto al Ayuntamiento de **Madrid**, creó en 1981 el Instituto Municipal de Deportes (IMD a partir de ahora) con el objetivo de promocionar el deporte y desarrollar la cultura física del municipio de Madrid. Entre los programas que el IMD ofrece a la población madrileña en edad escolar, se destacan los siguientes (Santos-Cañas, 2003):

- 1 -Programa “Cesión de instalaciones a centros escolares” para el desarrollo de la Educación Física Escolar, y cesión en régimen de alquiler a centros escolares para la Natación Escolar.
- 2 -Programa “Escuelas Deportivas Municipales”, que incluyen a su vez:
 - a) - Escuelas Deportivas Complementarias: en las instalaciones de los centros escolares que reúnan un mínimo de condiciones. Son gratuitas.
 - b) - Escuelas de Iniciación Deportiva: inscritas en el Programa de Actividades Dirigidas, se llevan a cabo en las instalaciones deportivas municipales. Son escuelas de natación, tenis, gimnasia rítmica.
 - c) - Escuelas deportivas de Perfeccionamiento: en las instalaciones deportivas municipales en colaboración con las distintas federaciones madrileñas y clubes deportivos. 56 escuelas de 17 disciplinas deportivas.
- 3 -Programas “Aulas Deportivas”, organizados por el IMD en colaboración con diferentes organizaciones, y consiste en visitas guiadas a diferentes instalaciones deportivas. Estos programas son:
 - a) -Aula Deportiva Municipal: visita guiada en bicicleta a la Casa de Campo donde se realizan actividades como remo y natación.
 - b) -Escuela Deportiva de Seguridad Vial: visita al Circuito Permanente de Seguridad Vial de Aluche donde se realizan actividades deportivas con la educación vial de fondo.
 - c) -Atletismo en el Colegio: visita de centros escolares a la pista de atletismo de la IMD Moratalaz donde se realizaron los Campeonatos de Europa de Clubes. Allí reciben una sesión de iniciación al atletismo.
- 4 -Programas “Competiciones” que se dividen en tres bloques:
 - a) - Juegos Deportivos Municipales: se convocan para 7 deportes colectivos y 14 individuales. En los deportes colectivos la convocatoria es paralela para las categorías benjamín, alevín e infantil. No es necesaria la participación del

centro, puede hacerse en las mismas condiciones clubes, asociaciones y entidades. Se abona una ficha de jugador, que incluye gastos de organización y el alta en la Mutualidad General Deportiva. Estos Juegos Deportivos Municipales mantienen desde su inicio una estructura piramidal que no se transforma en un componente muy competitiva, sino participativa. En su Normativa General se prima la participación, en donde los resultados y clasificaciones quedan en un segundo término y se destierran los aspectos más negativos del deporte agonístico: afán único y exclusivo de victoria, ausencia de respeto hacia el adversario y uso inadecuado de la actividad física.

- b) - Copa de Primavera, como una competición que sirve de complemento de los Juegos Deportivos Municipales para las categorías en edad escolar, con un formato de Liga y Copa en los deportes colectivos y de exhibiciones finales de curso en los deportes individuales.
- c) - Encuentros Deportivos Interciudades: para categorías infantil y cadete. Se busca la convivencia de deportistas madrileños con los de otras ciudades (Roma, Praga, Burdeos, Rabat, Lisboa, etc.). Constituye un programa de convivencia cultural a través del deporte, con un claro objetivo de integración.

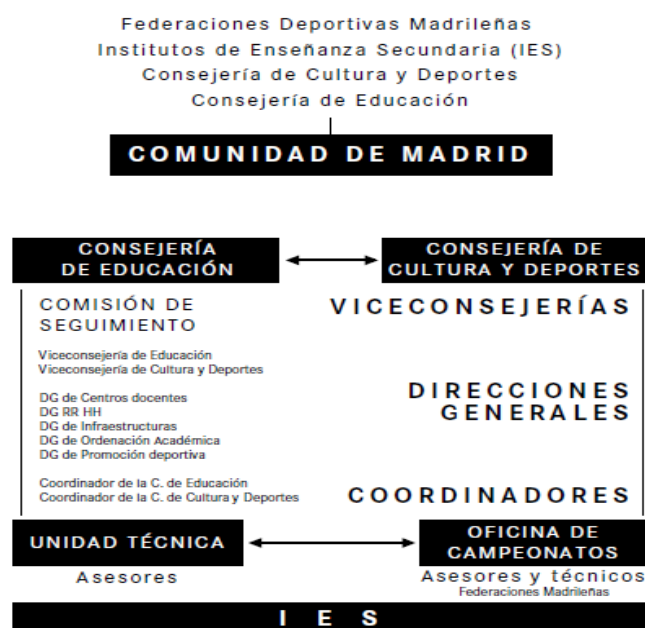


Figura 20. Organigrama del programa Campeonatos Escolares (Velázquez-Velázquez, 2006: 233)

En la zona noroeste de la Comunidad de Madrid, el municipio de **Boadilla del Monte**, desde la Concejalía de Actividades Físicas-Deportivas, Recreación y Ocio Saludable, se busca hacer llegar la práctica de actividades físico-deportivas (AFD) a todos los ciudadanos sin discriminación, como un servicio más para incrementar la calidad de vida, la promoción de la salud y la integración social (Rodríguez-Úbeda, 2006). Se apuesta por el deporte base, por la tecnificación deportiva, y por el contacto con el medio natural. De igual manera, esta Consejería apuesta por las AFD desde cuatro ámbitos de actuación: el deporte educativo, el deporte competitivo, el deporte recreativo y el deporte terapéutico. Estructura los programas deportivos en siete grandes bloques: (a) -la Escuela del Deporte; (b) -el Programa de Actividades Físicas para Personas Mayores; (c) -el Programa de Actividades de Sala; (d) -el

Programa de Actividades Acuáticas; (e) -el Programa de Raqueta; (f) -el Programa de Natación Escolar; y (g) -el programa de Aulas Deportivas en el Medio Natural.

El programa la **Escuela del Deporte** trabaja en el desarrollo físico, psíquico y social del niño, con una metodología dinámica, lúdica y nada competitiva. Abarca tres grandes etapas, desde los tres a los doce años:

- 1ª etapa: escuela de educación motriz o “Pequemotricidad”, en la que se favorece el aprendizaje y desarrollo motor de los niños a través del juego.
- 2ª etapa: escuela predeportiva (hasta los 9 años): en ella se especifican más las habilidades y destrezas motoras.
- 3ª etapa: escuela de iniciación polideportiva o Multideporte, que supone el último estadio antes de pasar a la tecnificación deportiva en la que ya intervendrían los clubes municipales.

En este municipio se ofrece la práctica de actividad físico-deportiva desde los centros públicos y desde los privados, en función de la cercanía de la instalación a la residencia del ciudadano, intentando promocionar la actividad física como calidad de vida en todos y cada uno de los sectores de la población.

10. Deporte escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura

La CA de Extremadura cuenta desde 1995 con su propia ley del deporte (Ley 2/1995, de 6 de abril). Esta ley, como recoge la Exposición de Motivos, fomenta el deporte escolar en el marco del sistema educativo extremeño y establece cauces para una mejora de la formación deportiva en todos sus niveles. Entre sus principios básicos se encuentra la promoción y el desarrollo del deporte y la actividad física en todos los ámbitos educativos y sociales, prestando especial atención al carácter formativo del deporte en edad escolar (art.3.2). Entre las funciones del Consejo Regional de Deportes de Extremadura se encuentra elevar propuestas a la Consejería de Educación y Juventud sobre programas y actuaciones que incidan en el desarrollo de la actividad física y deportiva en la CA (art.11.E)). La Junta de Extremadura, por su parte, en colaboración con los municipios, desarrollará y ejecutará programas de enseñanza y práctica del deporte en edad escolar (art.47). La tabla 18 recoge las fuentes documentales donde podemos encontrar la información sobre el deporte en edad escolar en la C.A. de Extremadura.

Tabla 18. Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y deporte escolar en la CA de Extremadura

Autores (año)	Título-Localidad	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/Descripción	Evaluación
Muñoz-Ramirez (2004); Web de la Junta de Extremadura- Juegos Deportivos Extremeños (JUDEX) y Escuela del Deporte.	Juegos deportivos extremeños (JUDEX) Programa “Escuela del Deporte” Campaña itinerante	Alumnos de 8-18 años	Consejero de Cultura de la Junta de Extremadura	-Participativos. -Promoción deportiva. -Desarrollo deportivo integral. -Juego limpio. -Salida profesional-puestos de trabajo.	
Lucas y Villa (2003); Web de la Junta de Extremadura- Depoextremadura	Programa de Dinamización Deportiva Municipal de la Junta de Extremadura	Edad Escolar	Consejería de cultura de la Junta de Extremadura. Dirección General (DG) de Deportes.	-Ocio adecuado. -Salida laboral. -Hábitos deportivos.	
Gordejo y Martín-Durán (2001a; 2001b); Martín-Durán, Cacho y Martín-Durán (2001)	Proyecto de Actividades Físicas Complementarias en Extremadura	Alumnos de toda Educación Primaria por ciclos	Monitores en las Actividades Formativas Complementarias de la Junta de Extremadura	-Incluidas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). -Deporte educativo y formativo. -No discriminatorias. -Participación máxima.	Del alumnado, monitor, de la programación Especifican instrumentos
Alvano y Casares (2011); Cotrina (2011); Muñoz-Mancebo (2010); Web de la Junta de Extremadura-Red extremeña de centros promotores de la AF y deporte.	Red extremeña de centros promotores de actividad física y deporte (Centros PAFD)	Edad escolar (6-16 años) Agrupación Escolar Valle del Alagón Agrupación Escolar Navalmoral de la Mata	Director General de Deportes. Junta de Extremadura Coordinador de zona	-Dinamización de los centros. -Promoción de la salud.	

Disposiciones legales como marco de referencia:

-Ley 2/1995, de 6 de abril, del Deporte de Extremadura (BOE núm.128).

-Orden de 16 de noviembre de 2009 por la que se crea la Red Extremeña de Centros Promotores de la Actividad Físico-Deportiva, y se regula la convocatoria para la incorporación de los Centros Públicos de Enseñanza no Universitaria de Extremadura.

-Resolución de 27 de abril de 2010, de la Consejera, por la que se constituye la Red Extremeña de Centros Promotores de la Actividad Físico-Deportiva (DOE, número 85).

La Dirección General de Deportes de la Consejería de los Jóvenes y del Deporte de la Junta de Extremadura, siguiendo las líneas directrices del Plan Integral de Promoción de la Actividad Física y del Deporte a nivel Nacional, desarrolla su **Plan Integral de Promoción del Deporte y de la Actividad Física**, que se estructura en torno a once áreas de interés (Martín-Bejarano, 2010) (ver figura 21).



Figura 21. Plan Integral de Promoción del Deporte y Actividad Física (Martín-Bejarano, 2010: 3)

Para desarrollar este Plan Integral, la Dirección General de deportes se estructura y organiza en torno a dos grandes Áreas: Área de Promoción Deportiva y Área de Tecnificación Deportiva. Dentro del Área de Promoción Deportiva encontramos diez programas y proyectos, de los cuales relacionados con la edad escolar son:

- 1) -Programas JUDEX (Juegos Deportivos de Extremadura) y JUDES (Juegos deportivos para población especial).
- 2) -Programa de Dinamización Deportiva.
- 3) -Programa de Grandes Eventos deportivos.
- 4) -Red de Centros Promotores de Actividad Físico-Deportiva.
- 5) -Programa de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar (PROADES).

Los **Juegos Deportivos Extremeños** en edad escolar (JUDEX) representan el modelo organizativo que regula la participación de los escolares en 19 modalidades deportivas. La filosofía que impera en los JUDEX es la participación de todos los chicos y chicas inscritos en la competición y la de convertir el deporte en elemento de integración de niños inmigrantes de la región. Los encuentros convierten el deporte en una actividad formativa y divertida y ejemplo de deportividad. De ahí que los JUDEX se han convertido en referente a nivel nacional. En

cada uno de los encuentros se fomentan valores como: la solidaridad, deportividad, educación, respeto, diálogo, etc.; y prevalecen siempre los valores de participación sobre los de competición²².

Se crean bajo una política pública deportiva que se sintetiza en los siguientes puntos (Muñoz-Ramírez, 2004: 154):

- a) -Participación abierta a cualquier entidad-asociación que se ajuste a las edades y requisitos de la Normativa General (categorías, deportes convocados, documentación solicitada, etc.). La edad inicial para competir en los JUDEX se sitúa en los diez años, aunque se posibilita la participación de niños de menor edad en actividades no competitivas. En las categorías iniciales, se procura que la participación sea en régimen de concentración-convivencia donde todo el mundo gana.
- b) -Compartir la responsabilidad en las inscripciones con las federaciones territoriales deportivas.
- c) -Establecer convenios de colaboración con las federaciones deportivas.
- d) -Funcionamiento de la Comisión Mixta (administración, federaciones, comités zonales y transportistas) para la ordenación y seguimiento del desarrollo de los JUDEX.
- e) -Conexión con el Programa de Dinamización Deportiva (Junta de Extremadura-Diputaciones Provinciales-Ayuntamientos).
- f) -Regular mediante Orden de Normativa General, el funcionamiento de los distintos comités de Disciplina.
- g) -Descentralización de la celebración de finales JUDEX y difusión de la competición de mejor nivel por todo el territorio extremeño.
- h) -Compromiso de colaboración de los ayuntamientos-sedes en la organización de pruebas clasificatorias y finales JUDEX.
- i) -Presentación de una Normativa General acorde con el decreto del CSD sobre Deporte Escolar, y donde puedan tener cabida todas las normativas específicas de las distintas federaciones deportivas.
- j) -Experimentación en la categoría alevín con formas de participación que faciliten la convivencia (normas adaptadas a las características psicofisiológicas de los participantes, anteponiendo los aspectos formativos a los puramente competitivos. Se realiza con formato de participación mixta y de “multideporte”²³ y se establece la utilización de sistema de rotación continua de jugadores para evitar especializaciones precoces).
- k) -Introducción de modalidades deportivas recreativas y con afán lúdico-educativo (Actividades en la Naturaleza; el “Mundo de la Montaña”).

²² Ver www.deporteextremadura.org/index.php/judex/judex

²³ Mismo grupo de alumnos y equipo que participa en varias modalidades deportivas de asociación

- l) -Cursos de monitores y árbitros-colaboradores JUDEX.
- m) -Concurso de carteles y pegatinas JUDEX.
- n) -Jornadas de estudio y debate JUDEX según deporte asociación o individual: se realiza un análisis exhaustivo de la edición que acaba de finalizar y se plantean estrategias para la optimización de las próximas.

Dentro de estos JUDEX se ponen en marcha diferentes propuestas alrededor del deporte escolar²⁴:

- 1) -Proyecto **Escuela del Deporte**, dirigido a los deportistas y a los padres de éstos, con el fin de mejorar el proceso educativo de los deportistas extremeños y de sus familias. Este programa consta de una exposición itinerante y una serie de charlas-talleres que se podrán solicitar a través de la Dirección General de Deportes (DGD) por parte de las federaciones o entidades JUDEX. Se trata de una campaña para la promoción de los valores del deporte que además de buscar disminuir los comportamientos antideportivos en el deporte escolar y aumentar los deportivos. Pretende dar a conocer los diferentes programas y proyectos realizados por la DGD. También, procura mejorar las habilidades sociales entre padres y entrenadores, generar un clima de ayuda hacia el entrenador y crear estrategias de unión con los árbitros y jueces para no ser vistos como personas negativas en el proceso de formación.
- 2) -**Escuela de Deportistas** llevado a cabo por dos licenciados en Ciencias del Deporte. Su misión será la de visitar diferentes localidades, tanto sus centros educativos de secundaria como las escuelas deportivas, realizando talleres con los chicos y chicas, haciéndoles reflexionar sobre aquello que practican a diario, ven en TV, escuchan en la radio, etc.
- 3) -**Escuela de Padres y la Escuela de Entrenadores** para trabajar los comportamientos deportivos dentro del deporte en edad escolar para ayudar a los escolares en los valores del deporte y en la educación integral de éstos.

También a nivel de Comunidad, la Dirección General de Deportes conjuntamente con la Junta de Extremadura, en 1997, pone en marcha el **Programa de Dinamización Deportiva Municipal**²⁵. Su objetivo es fomentar y desarrollar la práctica de actividades físicas en las instalaciones públicas de los Municipios extremeños menores de 20.000 habitantes ubicados en el ámbito rural. Se involucran las Diputaciones Provinciales de Cáceres y Badajoz, subvencionando a las Mancomunidades y Agrupaciones de Municipios para la contratación de profesorado (“dinamizadores deportivos municipales”) y la realización de programas deportivos en las instalaciones deportivas públicas. Sus objetivos generales son (Lucas y Villa, 2003):

- a) -Garantizar a todos el acceso al deporte, la Educación Física y la adecuada utilización del ocio (promoción del Deporte de Base, promoción del Deporte para Todos, Recreativo o Salud, gestión de Instalaciones deportivas).
- b) -Publicar y dar a conocer en medios comunicativos el desarrollo del proyecto de Dinamización Deportiva.

24 Ver www.deporteextremadura.org/index.php/judex/escuela-del-deporte

25 Ver <http://www.juntaex.es/consejerias/jovenes-deporte/dg-deportes/dgd34-ides-idweb.html>

Cobra gran importancia la figura del dinamizador deportivo que viene a suplir, en cierto modo, la falta de compromiso de los docentes de Educación Física en los centros escolares en cuanto al horario no lectivo y los fines de semana. Se fomenta así el deporte escolar.

Si nos centramos en las actividades realizadas con niños en edad escolar y adolescentes (se ofertan también para adultos), es importante destacar que la labor más básica con estos grupos de población se sintetiza en la participación en los JUDEX. Con estos grupos se lleva a cabo una actividad variada y multideportiva, abarcando muchas y variadas actividades, juegos y deportes, todo ello adaptado a los gustos y elecciones de los propios alumnos. Además de los deportes más básicos, también se introducen más novedosos: hockey, juegos alternativos y populares, orientación, etc. También se realizan de forma regular a lo largo del curso escolar, eventos o acontecimientos puntuales, con motivo de fiestas y ferias populares: torneos, gymkanas, partidos amistosos, convivencias entre diferentes localidades, etc. En la época estival se introducen actividades acuáticas varias. Acerca de este programa estos autores señalan:

A modo de conclusión, el Programa de Dinamización Deportiva Municipal asegura, como es su objetivo más básico, el derecho a la práctica deportiva en los núcleos rurales de menos de 20.000 habitantes de la Comunidad Autónoma de Extremadura, al igual que ofrece una salida laboral para los muchos profesionales de la Educación Física de nuestra comunidad. (Lucas y Villa, 2003:363).

Es importante señalar la colaboración o relación que se establece entre los dinamizadores deportivos y los monitores de Actividades Formativas Complementarias de las que hablaremos a continuación. En la mayor parte de los casos, los propios dinamizadores acuden junto con los monitores a los Colegios a impartir los talleres de Actividad Física, y cuentan con el apoyo de éstos en tareas de JUDEX.

Estas **Actividades Formativas Complementarias** (AFC a partir de ahora) surgen con la asunción de competencias en educación de la Junta de Extremadura en el año 2000 y aparece en los Colegios que imparten Educación Primaria con la “Nueva Jornada Escolar Continua” (Gordejo y Martín, 2001a). La aprobación de esta Nueva Jornada conlleva el compromiso por parte de la Consejería de Educación, de desarrollar una serie de actividades (AFC) en el horario de tarde (16:00-18:00), en el mismo colegio, a lo largo de todo el curso (desde el 1 de octubre al 31 de mayo). La Junta de Extremadura dicta las “Instrucciones de la Secretaría General de Educación por la que se regula el funcionamiento de la Nueva Jornada Escolar” ya que considera que es conveniente que exista una normativa unitaria que recoja los aspectos de más incidencia en el funcionamiento de esta Nueva Jornada Escolar. Es precisamente esta regulación unitaria la que distingue a Extremadura de otras comunidades en cuanto a las actividades extraescolares organizadas en los colegios por la tarde.

Dentro de estas AFC, que implican “actividades extraescolares”, se encuentran las Actividades Físicas y Deportivas. Para todas estas AFC se crea la figura del “monitor de actividades formativas y complementarias” que, como hemos visto, se coordina con los dinamizadores deportivos. La actividad física y deportiva, desarrollada como jornada continua en contenidos, busca contribuir a la formación equilibrada e integral de la persona; que ayude al desarrollo biológico, cognitivo, afectivo y relacional (Martín-Durán, Cacho y Martín-Durán, 2001). Estos autores consideran necesarias las actividades físicas y deportivas en la “Nueva Jornada Continua” porque:

- a) -Benefician la calidad del proceso de E-A, debido a la inclusión de contenidos complementarios a las clases de EF.

- b) -Suponen una alternativa a las clásicas actividades extraescolares en las que se fomentaban más las prácticas de modalidades deportivas que no siempre atenderían a las motivaciones de todos los alumnos, entre otros motivos por necesitar un número mínimo de participantes para el desarrollo de una modalidad,
- c) -Crean un ambiente más distendido dado que no son ni obligatorias ni evaluables,
- d) -Motivan a los niños/as porque se desarrollan en un ambiente familiar para ellos, el centro escolar
- e) -Favorecen la educación en valores sociales por lo lúdico del planteamiento que hemos desarrollado. Esto es, cooperación, tolerancia, socialización, etc.

Este Proyecto de Actividades Físicas Complementarias (PAFC), en el que se incluyen todas las áreas, debe estar integrado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), no como anexo, sino como parte integrante del sistema (ver figura 22). Por tanto, la elaboración del PAFC se hará siguiendo las líneas directrices que marca el PEC.

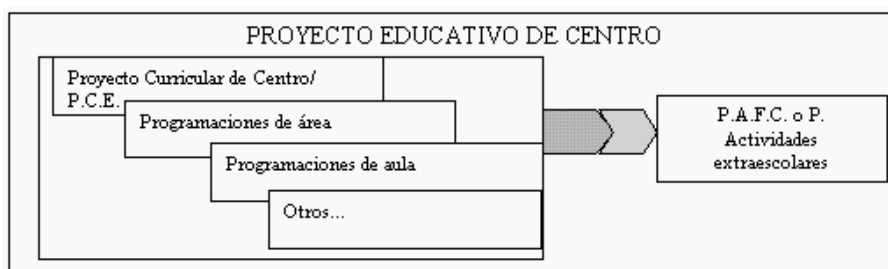


Figura 22. El PEC incluye el Proyecto de AFC (Gordejo y Martín, 2001a:3)

Las actividades que se incluyen en el PAFC son formativas y su elección es libre y voluntaria, aunque una vez elegidas, debe existir un compromiso expreso por parte de los padres en cuanto a la asistencia de sus hijos. Serán gratuitas para todo el alumnado del Centro, no tendrán carácter lucrativo y no podrán ser causa de discriminación alguna entre el alumnado del centro. La propuesta de planificación-programación del PAFC sigue una estructura curricular, al igual que la del área de Educación Física en horario escolar (Gordejo y Martín-Durán, 2001a). Se formulan los objetivos generales (del área de Actividad Física y Deportiva del PAFC) y específicos (para cada grupo), se definen los Bloques de Contenidos y las Actividades por ciclos. Se establece la Secuenciación y Temporalización del Proceso, se define la metodología y, finalmente, se lleva a cabo la Evaluación (del alumnado, de la función del monitor y de la programación).

La metodología empleada en estas actividades asegura la participación máxima y la implicación de los alumnos, por encima de la búsqueda de rendimiento. La evaluación del proceso E-A se plantea desde una visión formativa, y en ningún momento se establecerán clasificaciones individuales, en forma de notas. Se evaluará el grado de consecución de los objetivos, así como los contenidos aprendidos y se llevará a cabo una evaluación de la función docente de forma continua. Por último, se evaluará la programación desarrollada. Los instrumentos de evaluación utilizados han sido: plantillas del control de asistencia individual, diario de clase (comentarios del profesor respecto al desarrollo de la clase), ficha del alumno, encuesta final de curso para valorar la actuación docente y cuestionario de análisis de la programación. También se realiza un informe evaluador de cada unidad didáctica, así como un informe trimestral que detallará la evolución del proceso educativo en ese periodo de tiempo (Gordejo y Martín-Durán, 2001b).

Como hemos visto, la Junta de Extremadura desarrolla su propio Plan Integral. Dentro de las once áreas de interés, se encuentra la “Actividad Físico-Deportiva en Edad Escolar”, a la cual se vincula la **Red Extremeña de Centros Promotores de Actividad Física y Deporte** (Centros PAFD)²⁶. Esta red está coordinada desde la Consejería de los Jóvenes y del Deporte y cuenta con la colaboración de la Consejería de Educación y del Consejo Superior de Deportes (Alvano y Casares, 2011). Actualmente forman parte de esta red 29 centros educativos de la región. Esta red se organiza en Agrupaciones Escolares constituidas por un conjunto de centros escolares de primaria y secundaria.

El objetivo de esta red es promover y potenciar la actividad física y el deporte en edades escolares, para que todos los escolares extremeños se sientan atraídos hacia prácticas de actividades físico-deportivas convencionales y no convencionales. Se les invita a que experimenten otros beneficios relacionados con la salud, la ocupación “activa” del tiempo de ocio, educación en valores, ocio saludable, etc. Se apuesta por el impulso del centro escolar como motor del deporte en edad escolar. Para ello, se les dota de una red de contactos, recursos, dotación económica; se crea una estructura de difusión deportiva y coordinación, a nivel local, provincial y regional que permita el intercambio de experiencias, iniciativas y recursos, con el fin de promocionar la práctica de AFD para todos los escolares independientemente del modelo de práctica (salud, recreación, ocio, competición, etc.). Los objetivos principales del proyecto son (Alvano y Casares, 2011:288):

- a) - Fomentar la Coordinación y Optimización de recursos y estructuras que gestionan el deporte en edad escolar (Centros Escolares, Ayuntamientos, Clubes y Asociaciones Deportivas, Entidades Privadas, AMPAs, etc.)
- b) - Impulsar los Centros escolares como motor del deporte en edad escolar²⁷.
- c) - Mejorar la formación y coordinación de los profesionales responsables de la actividad físico-deportiva en edad escolar
- d) - Fomentar hábitos de práctica de actividad física y deportiva para toda la vida.

Más específicamente se pretende facilitar el crecimiento personal y desarrollo social de los escolares a través de actividades lúdico-deportivas. Con tal motivo, se amplía el abanico de oportunidades en la práctica deportiva que se adapta a los nuevos modelos de ocio y se trata de llegar al máximo de alumnado extremeño, al ofrecer diferentes propuestas de práctica deportiva acorde con sus intereses, necesidades e inquietudes. El proyecto busca potenciar los valores intrínsecos y primigenios del deporte con actividades que favorezcan la no discriminación, la cooperación y la igualdad de género. Puede acogerse a la Red todo centro educativo que cumpla unas características, como son:

- a) -Elaborar un **Proyecto Deportivo de Centro** y cree la figura del responsable del proyecto (*coordinador deportivo de centro*).
- b) -Contemplar dentro de su Proyecto Educativo de Centro la puesta en marcha de un programa de actuaciones de carácter recreativo, lúdico, educativo y comunitario relacionadas con la actividad física y el deporte (ver DOE número 10 de Lunes 18 de

²⁶ Ver <http://www.deportextremadura.org/index.php/noticia/24-actualidad/232-red-extremena-de-centros-promotores-de-la-actividad-fisica-y-deporte>

²⁷ Subrayado por los autores (Gordejo, Martín, 2001).

enero 2010²⁸). Cada año se celebra el Encuentro de Centros Promotores de la AFD a nivel regional. Los centros adscritos a la Red Extremeña de Centros PAFD serán considerados centros educativos preferentes para acciones y actividades organizadas por la Consejería de Sanidad y Dependencia a través de la “Red Extremeña de Escuelas Promotoras de Salud”.

En definitiva, la filosofía de la Red de Centros PAFD es que cada centro educativo unifique todos los recursos de AFD de una localidad, para que ejerza la función de punto de unión, facilitando que todos los chicos/as escolares conozcan dónde pueden practicar actividad física y escoger el deporte que más se adecua a sus necesidades e inquietudes. El papel del Coordinador Deportivo de Centro será la de construir un mapa deportivo de centro donde se establezcan los distintos itinerarios deportivos, para distribuirlo entre el alumnado del centro, y conozcan la oferta de AFD que existe en su localidad, ligándose a aquellas que más se ajusten a sus intereses y motivaciones. Como ejemplo se encuentran en funcionamiento actualmente la *Agrupación Escolar de Navalmoral de la Mata* (Cáceres) (4 colegios) y, la *Agrupación Escolar Valle del Alagón* (Cáceres) (6 colegios y un IES). Este proyecto está teniendo un gran impacto social puesto que se fomenta el uso de las instalaciones de los centros educativos por las tardes y eso conlleva una dinamización de los mismos (Cotrina, 2011)²⁹.

La Agrupación Escolar Valle de Alagón concentra 800 alumnos y la forman seis colegios de primaria (cuatro en Coria, uno de Puebla de Argeme, y uno del Rincón del Obispo) y el IES de Coria. Con el objeto de optimizar las instalaciones deportivas de la zona de Coria y como parte del programa de la Red de Centros PAFD, se ha editado un mapa con los recursos existentes en la zona que han denominado Plano-Metro Deportivo. Este plano tiene dos líneas: a) -“Deporte y Competición”, en la que se han identificado doce clubes y asociaciones; y b) -“Deporte, Salud y Recreación” en la que se han identificado cuatro instalaciones deportivas. Además se cuenta con una línea de instalaciones que permite la práctica de actividad física de manera libre donde se incluyen las instalaciones de los colegios e instituto de la Agrupación Escolar Valle del Alagón (ver figura 23).

²⁸ Orden de 16 de noviembre de 2009 por la que se crea la Red Extremeña de Centros Promotores de la Actividad Físico-Deportiva, y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los Centros Educativos Públicos de Enseñanza no Universitaria de Extremadura.

²⁹ Coordinador de zona de Alagón del Programa Red de Centros PAFD de la Junta de Extremadura



Figura23. Plano Metro Deportivo. Agrupación deportiva Alagón³⁰

11. Deporte escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia

Las competencias sobre el deporte de la CA de Galicia se establecen desde 1997 en la Ley 11/1997, de 22 de agosto, del Deporte, de ámbito Autonómico. Esta ley pretende fomentar, implantar y divulgar la actividad deportiva en Galicia a todos los niveles, sin ninguna discriminación mediante el libre acceso a la práctica del deporte (art.1). La Administración autonómica promocionará la enseñanza y la práctica de la actividad deportiva en edad escolar (art.5.1). Serán las Provincias, en colaboración con los ayuntamientos, los que promocionarán y fomentarán la actividad deportiva, en especial en el deporte en edad escolar (art.12.6). En Galicia existe la figura de las Entidades de fomento deportivo cuya finalidad exclusiva será la promoción y organización de actividades deportivas con fines lúdicos, formativos, recreativos o sociales, y no tendrán ánimo de lucro (art.40). La CA de Galicia establecerá los mecanismos necesarios para facilitar la realización efectiva del deporte a la población, en especial a la de edad escolar, coordinando a tal efecto la actuación de los órganos con competencias en deporte, educación, sanidad y obras públicas (art.46.4). La tabla 19 recoge diferentes publicaciones y referencias donde se explican programas y propuestas de deporte en edad escolar en la CA de Galicia.

³⁰ Extraído de la página web www.deporteextremadura.org

Tabla 19. Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y deporte escolar en la CA de Galicia³¹

Autores (año)	Título-Localidad	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/ Descripción
Mosquera (2011); Web de la Xunta de Galicia- Juegos Deportivos Gallegos en Edad Escolar (Xogade)	Programa lúdico-recreativo Xogade Proyecto de colaboración Federaciones-Centros escolares Galicia	Edad escolar (6-16/18 años)	Xunta de Galicia	-Lúdico. -Recreativo. -Valores educativos.
Fraguela, Varela y Fraguela (2008); Web del Ayuntamiento de A Coruña-Luditarde y Deporte en el Centro 2011-12.	Programa “Deporte en el Centro” A Coruña	2º Ciclo Infantil- Educación Secundaria Obligatoria	Profesorado universitario y primaria	-Adaptación a necesidades y capacidades del alumnado. -Diversión. -Relación. -Sensación de competencia
Disposiciones Legales como marco referencia: -Ley 11/1997, de 22 de agosto, General del Deporte de Galicia (DOGA del 4/9/1997)				

³¹ La columna de “Evaluación” no aparece en esta tabla al no hacer mención a esta fase en ninguna de las publicaciones revisadas.

La Secretaría Xeral para el Deporte presenta en 2009 su nuevo programa de Deporte Escolar al cual denomina “XOGADE” (Xogos Galegos Deportivos en edad escolar). Este nombre posee una segunda connotación para la Comunidad Gallega, teniendo en cuenta que la traducción al castellano del término Xogade hace referencia a “*jugad*” (Mosquera, 2011: 266). XOGADE 2009-2010 nace con tres objetivos prioritarios:

- a) -Incrementar la práctica físico deportiva de los escolares gallegos con acento en los valores educativos y formativos de ésta, y dando prioridad a la participación por encima de la competitividad.
- b) -Utilizar el JUEGO como herramienta de trabajo para iniciar en las diferentes disciplinas deportivas de manera que se asegura su disfrute y se favorece una mayor conexión entre el niño/a y la actividad. El carácter lúdico aumentará la posibilidad de usarlo para disfrute del tiempo libre.
- c) -Mostrar diferentes posibilidades para mantener o mejorar el estado de salud a través de la adquisición de hábitos de vida activos y saludables.

El programa Xogade recoge toda la actividad deportiva en edad escolar promovida y promocionada desde la Xunta de Galicia y toda la documentación elaborada y noticias generadas se encuentran publicadas en la página web: www.deporteescolargalego.com. Este programa contempla dos itinerarios diferenciados: el deportivo-competitivo y el lúdico-recreativo. Aquí vamos a centrarnos en este segundo itinerario, que se lleva a cabo en horario lectivo preferiblemente, debido a la dispersión geográfica que hay en Galicia y el horario no lectivo está condicionado al uso de transporte.

A través de este itinerario lúdico-recreativo, se ofrece a los escolares la posibilidad de descubrir nuevas modalidades deportivas, que pueden despertar en ellos la curiosidad y el placer suficiente como para vincularlos a una posible práctica del mismo. Se cuenta con 12 modalidades deportivas coordinadas por 8 federaciones y 2 asociaciones. Se desarrolla a través de actividades con objetivos formativos-recreativos-saludables. Estas actividades son de dos tipos: (1) -De iniciación, llevada a cabo en los Centros Escolares; (2) -De encuentro, en las denominadas Jornadas Lúdicas Intercentros, que se realizan en un centro escolar al que se unirán centros próximos para compartir juegos y experiencias de una modalidad deportiva concreta.

Las características de este programa son:

- a) -Se realiza en el propio centro escolar, dotándoles de medios humanos y materiales necesarios. El protagonismo en el deporte escolar lo recupera el centro.
- b) -Acercamiento de un mayor número de escolares a actividades en muchos casos desconocidas para ellos
- c) -Utilización del juego como herramienta de formación
- d) -Creación de nuevos intereses físico-deportivos en nuestros escolares
- e) -Rentabilización de estructuras y recursos existentes como las federaciones y su personal técnico
- f) -Posibilidad de participación a aquellos centros que por diferentes circunstancias buscan una implicación no tan deportiva y sí más lúdica.

g) -Acercamiento a Centros Escolares de Educación Especial.

De entre los que podrían ser los “puntos débiles del programa” (Mosquera, 2010:275), nos llama la atención el segundo: *“no disponer por el momento de mecanismos eficaces para el seguimiento y evaluación de cada una de las actividades así como del impacto que la misma genera en el Centro Escolar”*.

El itinerario lúdico-recreativo ha sido el primer paso hacia la creación de Centros Educativos Promotores de Actividad Física y Salud en Galicia, donde además del incremento de la práctica se rentabilizan de forma coordinada todas las estructuras y organismos del entorno, como los Ayuntamientos con sus Escuelas Deportivas, las AMPAs, los clubes, las instalaciones deportivas públicas y privadas y, por qué no, los centros escolares próximos (Mosquera, 2010).

A nivel provincial, A Coruña oferta para los centros públicos no universitarios del Ayuntamiento, en colaboración con la Federación Provincial de Asociaciones de Padres (APAs) de Centros Públicos, el Programa **“Deporte en el Centro”** (Fraguela, Varela y Fraguela, 2008). Está encaminado al fomento de la práctica físico-deportiva en las instalaciones del propio centro educativo y en horario extraescolar. Estas actividades se adaptan pedagógicamente a cada tramo de edad y en cuanto a sus necesidades y capacidades³². Es una propuesta de ocio encaminada al tratamiento del tiempo libre, como un tiempo educativo ofertado desde el centro escolar. Toma como referencia los fundamentos del Ocio: la necesidad de sentirse competente, la diversión y la ocasión de relacionarse a través de aficiones comunes. Dentro de este programa, en 2º ciclo de Infantil se ofertan Juegos; en 1º ciclo de Primaria Predeportes; y en el resto de ciclos de Primaria y Secundaria se realizan actividades de Multideportes.

³²http://www.edu.coruna.es/portada/noticias_de_los_centros_educativos/descubrir_el_ocio_luditarde_y_deporte_en_el_centro_2011_12.

12. Deporte escolar en la Comunidad Foral de Navarra

La Comunidad Foral de Navarra tiene competencias exclusivas en materia de promoción del deporte y de la adecuada utilización del ocio desde la Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra³³ tal y como recoge Ley Foral 15/2001, 5 julio del deporte de Navarra (Ley 15/2001 a partir de ahora). Esta ley foral parte de unas premisas entre las que se incluyen, a modo de resumen, que el deporte: (a) -ejerce función de promoción; (b) -no es monolítico, presentando distintas manifestaciones y realidades, de acuerdo con las necesidades y aspiraciones del individuo; (c) -es un fenómeno dinámico y cambiante (en Exposición de motivos). Las Administraciones Públicas de la Comunidad Foral, en el marco de sus competencias en materia deportiva, fomentarán y tutelarán, sin discriminación alguna, el deporte a través de una política deportiva orientada, entre otros aspectos a: (a) -promover preferentemente el deporte para todos con especial atención a las actividades físico-deportivas dirigidas a la ocupación del tiempo libre, al objeto del desarrollo de forma continuada del deporte con carácter recreativo, lúdico y saludable (art.3.a); (b) -promocionar el deporte en edad escolar mediante el fomento de la actividad físico-deportiva de carácter recreativo o competitivo (art.3.e); (c) -promocionar el deporte base desde los niveles escolares (art.3.s). La organización administrativa y competencias en materia deportiva de la Comunidad Foral conllevarán una coordinación entre el Gobierno de Navarra y la administración local de los municipios y concejos. El Capítulo II de la Ley 15/2001 está dedicado a la actividad deportiva en edad escolar, que la define como actividad deportiva organizada, practicada por niños y jóvenes en edad escolar y en horario no lectivo (art.13).

Los programas de promoción de la actividad deportiva en edad escolar serán impulsados por la Administración deportiva en colaboración con la Administración educativa, con las entidades locales (municipios y concejos), con las entidades deportivas de Navarra y, en su caso, con otras entidades públicas o privadas (art.14.1). Estos programas estarán orientados a complementar la educación escolar integral, el desarrollo armónico de la personalidad, las condiciones físicas y los hábitos de salud preventivos (art.14.3). La tabla 20 recoge diferentes publicaciones y referencias donde se explican programas y propuestas de deporte en edad escolar en la Comunidad Foral de Navarra.

³³ En virtud del artículo 44.14 de la Ley.

Tabla 20. Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y deporte escolar en la Comunidad Foral de Navarra³⁴

Autores (año)	Título-Localidad	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/Descripción
Sánchez-Sanz, (2009; 2011); Web del Gobierno de Navarra- Portal de comunicación y servicios “Navarra.es”; Juegos Deportivos de Navarra ; Gobierno de Navarra (2010) Úcar y Salinas (2010)	Actividad físico-deportiva en edad escolar en Navarra Plan Estratégico del Deporte de Navarra	De los 3 a los 16 años	Instituto Navarro del Deporte (IND).Gobierno de Navarra	-Impulsar valores (integración, juego limpio, respeto, igualdad, tolerancia, etc)
León (2011)	Proyecto Deportivo del Colegio Santa Teresa 2010-2011 Pamplona	6-18 años	Profesora de Educación Física	-Educativo-formativo -Participativo -Valores
Disposiciones legales como marco de referencia: -Ley Foral 15/2001, de 5 de julio, del Deporte de Navarra. -Decreto Foral 15/2007, de 26 de febrero, por el que se regula la composición, organización y funcionamiento del Consejo Navarro del deporte. -Orden Foral 318/2009, de 19 de octubre, de la Consejería de Asuntos Sociales, Familia, Juventud y Deporte, por la que se aprueba el Plan Estratégico del Deporte de Navarra. -Aprobación del Plan Estratégico por el Parlamento de Navarra con fecha de 23 de junio de 2010.				

³⁴ La columna de “Evaluación” no aparece en esta tabla al no hacer mención a esta fase en ninguna de las publicaciones revisadas.

El Gobierno de Navarra, y más directamente su órgano gestor del deporte, el Instituto Navarro del Deporte (IND), tiene como una de sus prioridades la elaboración del **Plan Estratégico del Deporte** en Navarra y la participación activa del mayor número posible de personas y del mayor número de colectivos, deportes, agentes, etc., relacionados con el deporte de Navarra (Gobierno de Navarra, 2010). Este Plan pretende ser un marco de actuación básico para la coordinación y la participación de todos los agentes intervinientes en el hecho deportivo de Navarra y orientar sus actuaciones con el fin de alcanzar los retos y los objetivos fijados. Es un plan integrador y de consenso y en su texto se pretende reflejar la voluntad de todas las entidades que han tomado parte en su elaboración. Entre sus ejes estratégicos incluye, en primer lugar, el “Deporte en Edad Escolar”. Se realiza un análisis inicial de los aspectos más importantes en los que se va a trabajar en este eje:

- a) -Dar respuesta al abandono prematuro de la práctica deportiva de competición (la no adherencia a la práctica deportiva).
- b) -Los centros escolares son claves como referencia (hacer programas específicos para realizar actividad física y deportiva en la escuela).
- c) -Inculcar los valores del deporte (integración y cohesión social).
- d) -Necesidad de técnicos formados (facilitar acceso a formación y reciclaje).
- e) -Impulso de las selecciones navarras como agentes de identificación territorial de Navarra.
- f) -Regulación del deporte en edad escolar (para evitar que se desvirtúe el fin de la actividad física escolar y se oriente al desarrollo armónico y equilibrado adaptado a sus capacidades y necesidades educativas).
- g) -Protección del menor en el deporte (para prevenir cualquier situación que pueda ser perjudicial para los intereses de los menores).

El Plan Estratégico del Deporte de Navarra tiene que recoger acciones encaminadas a conseguir recuperar aspectos formativos y recreativos del deporte escolar, a la vez que impulsa el mismo. Una vez que se realiza el diagnóstico de la situación del deporte en Navarra³⁵, las líneas estratégicas de acción que se proponen en el Plan Estratégico para el eje Deporte en edad escolar son:

- a) -Difusión, Sensibilización y Concienciación (dirigida a familias, escolares, responsables de centros educativos). Entre las propuestas para desarrollarlo está la realización de eventos específicamente orientados al deporte en edad escolar (tipo Juegos Deportivos de Navarra).
- b) -Elaboración del Plan de Deporte en Edad Escolar (recogerá el contenido y alcance de este deporte: actividades, competición, recreación, formación, etc.). Este plan tendrá un enfoque integrador con la actividad de los escolares e implicará a las entidades educativas. Abarcará tanto el deporte de competición como el recreativo.

³⁵ Consultar el Plan estratégico de Deporte en Navarra 2010 y la página habilitada www.deporte.navarra.es

- c) -Protección del menor. Incluye: la formación y cualificación de monitores y personal que participa en la ejecución del plan; la cobertura legal y sanitaria; la dotación de recursos y estructura organizativa; los acuerdos con Educación.
- d) -La Comunidad Foral de Navarra, presenta en abril de 2011 el **Marco Referencial Autonómico de la Práctica del Deporte en el Menor**. A través de este documento, adapta el Proyecto Marco Nacional a las características de su propio territorio, colaborando así en la difusión de las directrices marcadas por el CSD en sus documentos de referencia³⁶. El Gobierno de Navarra, a través de la Administración deportiva (IND), diseña un Plan de Deporte en edad escolar y la correspondiente regulación de la práctica del menor (Sánchez-Sanz, 2011). Se establecen tres tipos de programas deportivos dirigidos a la población en edad escolar: (a) -Programas de iniciación deportiva; (b) -Programas de iniciación al rendimiento deportivo; y (c) -Programas de detección de jóvenes talentos.

Nosotros nos centramos en los **Programas de iniciación deportiva**, que tienen por objeto el conocimiento de distintas modalidades o especialidades deportivas con el fin de adquirir un hábito deportivo y un modo de vida saludable. Podrán incluir actividades de iniciación, físico-deportivas en el medio natural, de expresión corporal y competiciones de participación. Entre otros, los programas de iniciación deportiva son:

- 1) -Escuelas deportivas (centros escolares, clubes, Entidades Locales-EELL³⁷-).
- 2) -Campañas deportivas escolares.
- 3) -Encuentros deportivos (internos, intercentros, de EELL, de otras entidades).
- 4) -Juegos Deportivos de Navarra.

Como hemos visto, la actividad físico deportiva en edad escolar en Navarra está contemplada, con carácter general, en el capítulo II de la Ley Foral 15/2001, de 5 de julio, del Deporte de Navarra, en el cual se hace referencia tanto a la Administración deportiva como a la educativa. El Gobierno de Navarra, además de los programas ya citados, incluye programas de Deporte en edad escolar desde los centros escolares. Todo ello toma forma en los **Proyectos Deportivos de Centro**. Hay que tener en cuenta que existe un amplio número de escolares que no practican deporte al margen de la propia asignatura de Educación Física, lo que unido a las alarmantes cifras de obesidad infantil, constituyen motivos más que justificados para buscar nuevas vías que consigan, o al menos lo intenten, ampliar el horizonte deportivo y logren aglutinar al conjunto de la población escolar. Con esta propuesta se pretende ofrecer alternativas que logren incidir, en mayor medida, en otro tipo de componentes al puramente competitivo, propios también de la práctica deportiva, lo que procura la participación del conjunto de la población escolar al tener en cuenta que se trata de una oferta complementaria a la ya existente y que en ningún caso pretende entrar en competencia con la misma (Sánchez-Sanz, 2011). Una Comisión Asesora, formada por representantes de diversos ámbitos educativo-deportivos, diseña una nueva vía cuyo fin era la implantación de un proyecto deportivo y cuyo eje principal se sitúa fuera del centro escolar para respetar la autonomía del mismo en virtud de sus características y posibilidades. Los Proyectos Deportivos de Centro están orientados a (Sánchez-Sanz, 2011):

³⁶Consultar:

http://www.navarra.es/home_es/Temas/Deporte/Publicaciones/Publicaciones+institucionales/Deporte+en+el+menor.htm

³⁷ Entidades Locales son los Ayuntamientos, Concejos y Mancomunidades (agrupación de varios ayuntamientos)

- a) -La educación escolar integral, el desarrollo armónico de la personalidad, las condiciones físicas y hábitos de salud preventivos, y generar un hábito para la práctica continuada.
- b) -Promover las actividades físicas de carácter recreativo preferentemente, en las que prime el componente lúdico sobre el competitivo y sobre las normas o reglas de juego. En el caso de haber competición, se orientará hacia un fin educativo.
- c) -Garantizar que toda la población escolar conozca y pueda desarrollar la práctica de diversas modalidades deportivas en función de su edad y sus aptitudes físicas.
- d) -Adaptar las reglas de juego, normas, material para la práctica de la actividad física y deportiva a las características de los participantes y a las necesidades y finalidades de cada etapa educativa.
- e) -Contemplar y promover la integración de la población escolar con necesidades educativas especiales. Ofrecer una actividad física y deportiva no discriminatoria y en los que se prime la igualdad de género, la inclusión y los valores propios del deporte.
- f) -Cumplir las condiciones de seguridad e higiene de las instalaciones, y serán diseñados y dirigidos por personal cualificado con formación adaptada a los continuos cambios sociales que puedan afectar a este ámbito.

El Proyecto Deportivo de Centro agrupará los programas desarrollados dentro del ámbito del centro escolar y se asociará al Proyecto Educativo de Centro con el fin de garantizar la labor educativa de los mismos.

En cada curso se van incorporando más centros escolares a la idea de crear su propio proyecto deportivo. Uno de estos centros es el *Colegio concertado Santa Teresa*, situado en Pamplona, y que ha iniciado su Proyecto Deportivo de Centro durante el curso 2010-2011 (León, 2011). El proyecto se está llevando a cabo desde el Departamento de Educación Física con la colaboración del Equipo Directivo y la Asociación de Padres y Madres, junto con el Club deportivo que diseña la propuesta de actividades extraescolares para el curso escolar. Este proyecto abarca tanto el ámbito escolar como el extraescolar (ver figura 24).



Figura 24. Ámbitos de actuación del Proyecto Deportivo de Centro (León, 2011: 2)

En el ámbito escolar, a nivel de actividad físico-deportivo de carácter recreativo se organizan: (a) -Semanas en el Medio Natural; (b) -Viernes deportivos (una vez al trimestre con participación simultánea de unos 120 alumnos/as y con juegos con reglas modificadas); (c) -Juegos para la animación de los recreos de la ESO (juegos y deportes modificados en forma de liguilla y de equipos mixtos); (d) -Torneos de fútbol sala y baloncesto inter-centros; (e) -Descenso en piragua; Salidas montaÑeras; y (f) -Campamento multi-aventura.

En el ámbito extraescolar, las actividades están promovidas desde el Club deportivo que, a su vez, se responsabiliza de que haya un correcto funcionamiento de las mismas. Por un lado, se organizan actividades deportivas competitivas que se incluyen en los Juegos Deportivos de Navarra: fútbol, baloncesto, esgrima, gimnasia artística, ajedrez; y por otro, actividades deportivas Recreativas: atletismo, danza moderna, funky, patinaje, ballet, judo y tenis.

A la hora de decidir qué actividades se incluyen en el proyecto deportivo, se valora y da prioridad siempre a los aspectos educativos (León, 2011:4). Entre los aspectos que son clave, destacan: la inclusividad, el favorecimiento de la igualdad de género, romper estereotipos socialmente establecidos, la inclusión de actividades que potencien el enriquecimiento de la convivencia, el juego limpio, el respeto a todos los estamentos por encima de los resultados y la participación, independientemente de su habilidad. Este centro participa en diferentes iniciativas que se ofertan desde el Instituto Navarro del Deporte: Juegos deportivos de Navarra, Campañas de Actividades en la Naturaleza, Campaña para la Prevención de la Obesidad Infantil, Programa de Deporte en Edad Escolar, Concursos como “Campaña Valores del deporte”. Igualmente, el centro participa en iniciativas ofertadas desde el consistorio de Pamplona.

13. Deporte escolar en el País Vasco

Actualmente el País Vasco se organiza territorialmente en 250 municipios, en una escasa dimensión territorial de municipios, sobre todo en Vizcaya y Guipúzcoa. La provincia alavesa cuenta con municipios mejor dimensionados y sus ayuntamientos no se enfrentan a problemas por falta de suelo, aunque se caracteriza por una fuerte concentración demográfica en un único municipio, su capital Vitoria. En el País Vasco existen 21 *mancomunidades* (19 en Guipúzcoa y 12 en Vizcaya) que agrupan un número diferente de pequeños municipios para compartir Estatutos y órganos de gobierno. En Álava, sin embargo, existen las *cuadrillas* como entidad territorial foral que agrupa diferente número de municipios o, incluso, uno, como es el caso de la capital Vitoria, que es una de las siete cuadrillas que componen la provincia de Álava (Galdos, 2005).

En cuanto al deporte, la Comunidad Autónoma Vasca lo ordena con el rango normativo máximo, a través de su Ley 14/1998, de 11 de junio. Una de las características definitorias de esta Ley del Deporte es su preocupación promulgar el valor del deporte como instrumento de formación integral de los escolares (Exposición de Motivos VI). El deporte escolar es considerado una de las piedras angulares de todo sistema educativo y lo aborda el título V de la Ley. La práctica del deporte escolar será *“preferentemente polideportiva y no orientada exclusivamente a la competición, de tal manera que garantice que toda la población escolar conozca y desarrolle la práctica de diversas modalidades de acuerdo con su voluntad y aptitud física”* (art.54). Los programas sobre deporte escolar estarán orientados a completar la educación integral, al desarrollo armónico de la personalidad, a la consecución de unas condiciones físicas y de salud, y a una formación que posibiliten la práctica continuada del deporte en edades posteriores. Éstos serán aprobados anualmente por los órganos forales de los territorios históricos (art.55). La tabla 21 recoge diferentes publicaciones y referencias donde se explican programas y propuestas de deporte en edad escolar en la Comunidad Autónoma Vasca.

Tabla 21. Publicaciones consultadas sobre programas de deporte en edad escolar y deporte escolar en el País Vasco

Autores (año)	Título-Localidad	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del deporte escolar/Descripción	Evaluación
Macazaga (2003, 2004a); Makazaga, Fernández de Larrinoa, Petrus, Sánchez-Bañuelos y Arruza (2003); De María (2008a). Web de la Diputación Foral de Guipúzcoa-Deporte Escolar; Balerdi, Otaegi, Palacios y Verde (2011). Web del Servicio de Deportes de la Diputación Foral de Vizcaya; de María (2008a). Web de la Diputación Foral de Álava. Deporte Escolar (2009); García-de la Torre, Martínez y Sautu (2008).	Plan Vasco del Deporte-Modelo Vasco del Deporte Escolar Programas de deporte escolar de las Diputaciones Forales de Gipuzkoa, Bizkaia, Álava	0-16 años	Escuela de magisterio de Bilbao	-Educativo-formativo -Polideportiva -Valores educativos positivos -Imbricación entre los aspectos didácticos con los aspectos más formativos/ competitivos	Protocolo evaluación de su implantación, desarrollo y resultados. 3 fases
Fernández de Larrinoa (2003); Web de la Diputación Foral de Guipúzcoa; Programa de Actividades de Deporte Escolar de Guipúzcoa 2011-2012	Programa de deporte escolar de Diputación Foral de Guipúzcoa	6-16 años	Técnico Municipal responsable del Programa de Deporte Escolar de la Diputación Foral de Guipúzcoa	-Promoción -Competición formativo-recreativa -Tecnificación -Competiciones e iniciación al rendimiento	
Escarza (2011)	Programa de deporte escolar Ayuntamiento Vitoria-Gasteiz	0-16 años	Jefe Servicio Deportes Diputación Foral de Álava	-Educativo -Proyecto Deportivo de Centro (integrado en PEC)	
De María (2008b)	Plan del Deporte de Getxo: Multikirolak	Toda Primaria pero sobre todo de 6-9 años	Getxo kirolak	-Multideportiva -Adaptada (edad) -Dirigida y supervisada (coordinador) -Extraescolar	
Disposiciones legales como marco de referencia: -Ley 14/1998, de 11 de junio, del deporte del País Vasco -Decreto 125/2008, de 1 de julio, sobre el Deporte Escolar en el País Vasco -Órdenes Forales anualmente por las que se aprueba el programa de actividades de deporte escolar para los cursos escolares					

El **Plan Vasco del Deporte** 2003-2004 (PVD) (ver figura 25) se aprueba por el Consejo del Gobierno Vasco el 22 de julio de 2003 y por el Consejo Vasco del Deporte el 2 de junio de 2003, y recoge las directrices para la organización del deporte escolar en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Este Plan incluye el **Modelo de Deporte Escolar** (MDE) en el marco de lo establecido por la Ley 14/1998 (Macazaga, 2004a). El MDE es común a las tres provincias (Guipúzkoa, Bizkaia, Álava) pero cada una de ellas elabora sus programas anuales de deporte escolar, a través de sus Diputaciones Forales tal y como se legisla en la Ley del Deporte y en los Decretos 160/1990 y 337/1994 relativos al deporte escolar. Los objetivos que persigue el MDE son los de contemplar el desarrollo educativo del niño y niña practicante, a la vez que satisfacer las necesidades individuales de cada deportista (Macazaga, 2003). Para alcanzar estos objetivos establece unos retos estratégicos: (a) -involucrar a los diferentes agentes implicados en el desarrollo de deporte escolar; (b) -posibilitar la comunicación entre los profesionales de la salud y medicina deportiva y los de la educación; (c) -potenciar la coordinación entre las actividades planteadas en la asignatura de Educación Física y las diseñadas para ser puestas en práctica en horario no lectivo, procurando la integración de los mismos profesionales en ambos programas para favorecer el seguimiento de los practicantes; (d) -integrar los programas de deporte escolar en los proyectos curriculares de centro y en el Plan Anual de centro; (e) -desarrollar programas formativos y de sensibilización encaminados al avance de los centros educativos en el ámbito de formación e innovación en materias y actividades relacionadas con la asignatura de Educación Física y la práctica deportiva; y (f) -garantizar los adecuados niveles de conocimiento y titulación de los profesionales encargados de la puesta en práctica de programas de deporte escolar.



Figura 25. Plan Vasco del Deporte Escolar. Itinerarios Deportivos (De María, 2008a: 23)

Este deporte escolar desarrollado fuera del horario lectivo incluye actividades de juego, motricidad y educación física del alumno/a. El MDE queda estructurado en cinco grandes categorías de práctica físico deportiva (Macazaga, 2003):

- 1ª -*Juego y movimiento*: se busca involucrar a los más pequeños a través del juego, la motricidad y la actividad físico-deportiva desde una perspectiva de juego y divertimento.
- 2ª -*Educación física escolar*: fuera del horario escolar, se oferta a la población escolar diversidad de actividades motrices, de expresión y creativas. El alumnado elige la práctica que desea realizar encaminada a actividades de ocio, competición modificada, de participación o de iniciación en la competición de rendimiento más selectiva.

- 3ª -*Iniciación a la práctica deportiva*: coordinada con la asignatura de educación física, se ofertan los valores que aporta la práctica del deporte, incluyendo los específicos de la competición deportiva en entornos que garanticen valores educativos positivos. Se fomenta el conocimiento de un mayor abanico de modalidades deportivas, incluidas las que impliquen competición, además de fomentar la formación de futuros participantes y espectadores.
- 4ª -*Iniciación al rendimiento deportivo*: aquí ya se facilita la iniciación a una práctica deportiva focalizada hacia el rendimiento, aunque sin menoscabo del desarrollo armónico e integral del alumnado.
- 5ª -*Continuidad en la práctica deportiva*: se garantiza la existencia de oferta deportiva adecuada para la continuidad en el deporte para los escolares que no se encaminen al rendimiento deportivo o no reúnan las condiciones adecuadas.

El propio MDE presenta dos tipos de competición que deben coexistir pese a que los objetivos sean distintos: la competición modificada o de participación y la competición de iniciación al rendimiento (Macazaga, 2004a). La competición modificada o de participación tiene una doble finalidad: iniciar a los jóvenes deportistas en la competición y/u ofrecer a los escolares que no quieran entrar en esquemas puramente selectivos, una oferta de competición recreativa que se caracterice por no exigir entrenamiento agonístico y por presentar un variado número de adaptaciones en función de la modalidad deportiva y edad de los participantes. En el modelo se mantiene la referencia al valor prioritario del componente educativo que debe caracterizar al deporte escolar, con independencia de las estructuras y agentes implicados. Al mismo tiempo, se establece como reto estratégico el conseguir involucrar a los distintos agentes reconocidos (centros escolares, clubes, entidades deportivas, federaciones, instituciones públicas, etc.) en la implementación de una oferta en horario no lectivo.

Para la implantación del MDE se tienen presentes seis principios que, de forma resumida, son (Macazaga, 2003, 2004a): (a) -la homogeneización del modelo en los tres territorios históricos; (b) -la proximidad geográfica de la práctica de deporte escolar al entorno natural del menor (ver tabla 15); (c) -polideportividad; (d) -equilibrio entre los tres itinerarios deportivos (ver figura 13); (e) -fomento y desarrollo de los programas de detección, selección y desarrollo de talentos; y (f) -exigencia de una capacitación mínima y regulación laboral de técnicos y gestores de los programas de deporte escolar.

Tabla 22. Relación de las categorías con el ámbito de competición (Macazaga, 2004a: 177)

Categoría	Ámbito de Competición
Pre-benjamín (7-8 años)	Centro escolar
Benjamín (9-10 años)	Local/comarcal
Alevín (11-12 años)	Territorio histórico
Infantil (13-14 años)	Comunidad autónoma vasca
Cadete (15-16 años)	Supracomunitario

A nivel provincial, la Diputación Foral de **Guipúzcoa**, siguiendo las directrices tanto de la Ley 14/1998, del Deporte del País Vasco, como del Decreto 125/2008, de 1 de julio, sobre el Deporte Escolar, elabora, aprueba y ejecuta su **Programa Anual de Deporte Escolar**. En este programa, al igual que en el Plan Vasco del Deporte, se diferencian las actividades

correspondientes a cada uno de los tres itinerarios deportivos que recogen en el mismo: el de participación, el de iniciación al rendimiento y el de identificación de talentos y promesas deportivas. También se pretende potenciar la participación de los escolares con discapacidades. El itinerario de Participación tiene como objetivo principal que el escolar o la escolar que lo desee practique deporte y actividad física, conozca diversas modalidades deportivas y adquiera un hábito deportivo y un modo de vida saludable. Dentro del Itinerario de Participación, se diferencian:

- 1) -Actividades de Iniciación: se enseñan diferentes modalidades deportivas no ligadas a la participación en competiciones. Están dirigidas a toda la población escolar que desee tomar parte en ellas, sin restricciones derivadas de sus aptitudes para la práctica deportiva. Estas actividades son: de carácter utilitario (por ejemplo la natación), de carácter recreativo (por ejemplo la hípica) y de carácter deportivo (por ejemplo el voleibol).
- 2) -Actividades de Participación: se desarrollan fuera de un esquema puramente selectivo y se conciben con un carácter eminentemente educativo y lúdico, sin ninguna limitación en lo relativo al número de participantes. El marco de participación en estas competiciones es, en las categorías benjamín y alevín, el centro escolar. Las categorías infantil y cadete, podrán participar indistintamente a través de centros escolares o de clubes deportivos. Existen competiciones internas (dentro del centro escolar y los reglamentos se adecúan a las edades) y competiciones externas o Juegos Escolares de Guipúzcoa (con adaptación de los reglamentos de juego a las necesidades y exigencias de las distintas edades).
- 3) -Otras actividades: se incluyen en este grupo las actividades para escolares con discapacidades y las deportivo-culturales.

La Diputación Foral de **Guipúzcoa** elabora unos materiales divulgativos y explicativos (coleccionables de deporte escolar) de lo que es el **Programa de Actividades de Deporte Escolar**³⁸. En el número 1, que es la presentación de este programa, presentan a la mascota (“Triku”) y desarrollan el eslogan “educando a través del deporte”. Presentan el esquema de los diferentes apartados que definen el programa (figura 26) y dedican cada número semanal a uno de estos apartados.



Figura 26. Programa de Deporte Escolar Guipúzcoa³⁹

³⁸Ver: <http://www.kirolzerbitzua.net/eskolakirola/op5-2cas.asp>

³⁹ Extraído de www.kirolzerbitzua.net

A nivel local, el Ayuntamiento de **Vitoria** (Álava), es la *cuadrilla* donde se concentra el 75% de la población de la provincia, ha puesto en marcha el **Proyecto deportivo de Vitoria-Gasteiz** que pretende ser un eslabón entre el proyecto deportivo autonómico y el proyecto deportivo de los centros escolares (Escarza, 2011). La pretensión es organizar el deporte escolar a partir del Centro escolar. El Departamento Municipal de Deportes (DMD) se plantea como meta el fomento del deporte entre la población en edad escolar, integrado en un proyecto global y sostenible. Para ello, se ofrecen a los centros educativos actividades dentro del horario lectivo y dentro del horario no-curricular, con la Campaña Educar con el deporte. En este curso 2010-2011 son ya 10 centros los que han elaborado un Proyecto Deportivo de Centro completo y aprobado por los Consejos Escolares en Vitoria.

También a nivel local, **Getxo** (Vizcaya) ha elaborado su Plan del Deporte (ver figura 27) que abarca el deporte de base escolar: Multikirolak y Escuelas Deportivas de Ámbito Municipal-EDAM, hasta el deporte federado, pasando por el Deporte de Ocio y Dirigido y la Tercera edad.

Nos centramos en el programa **Multikirolak** que es una actividad multideportiva diseñada y consensuada entre todos los centros escolares y clubes deportivos del Municipio bajo la supervisión de Getxo Kirolak⁴⁰ (Premio Bizkaia 2008 por el fomento del deporte escolar). Con este programa se pretende que los escolares conozcan una oferta variada de deportes para que, más adelante, cuando quieran elegir una u otra modalidad, sepan tomar una buena decisión. Algunas de sus características son las siguientes:

- a) - Se favorece la adquisición del hábito de hacer deporte el acercamiento a los clubes del municipio y a los espacios en los que se practica la actividad física.
- b) - Se garantiza una aproximación a la práctica deportiva a través de metodologías adecuadas a la edad de quienes participan con actividades organizadas que evitan, entre otras cosas, la especialización temprana.
- c) - Se incluyen encuentros deportivos (*topaketak*) que son fiestas deportivas realizadas después de practicar una modalidad deportiva durante 8 sesiones en los centros escolares. Se convoca a los niños y niñas para disputar encuentros no competitivos o practicar ejercicios y juegos relacionados con esta modalidad. Los equipos se conforman de manera aleatoria y el resultado final no aparece reflejado. A los familiares y acompañantes se les indica el modo correcto de actuar (animar y aplaudir). Se celebran en las instalaciones municipales y en los centros escolares.
- d) - Se organizan *txangoak* o actividades deportivas no entrenadas previamente en las sesiones, en las cuales se descubren modalidades deportivas menos conocidas y se abren a que participen también las familias. Se celebran según la modalidad deportiva: en las playas, en la estación de esquí, en el puerto deportivo, etc. Tanto las Topaketak como las Txangoak las organizan los clubes federados, involucrándose con el compromiso del Plan del deporte de Getxo.
- e) - Los domingos por la mañana se ofrece a la comunidad escolar (incluso a los escolares matriculados en centros fuera del municipio) sesiones de una hora y media de *variodeporte*⁴¹.

⁴⁰ Ver: http://www.getxo.net/castellano/kirolak/getxo_kirolak_deporteescolar.asp?MNU_Id=234

⁴¹ El término variodeporte hace referencia a la oferta de diferentes actividades en un mismo periodo de tiempo para que puedan elegir. En el País Vasco se realizan Campus de variodeporte las mañanas de los fines de semana y las

Este programa Multikirolak se lleva a cabo en los propios centros escolares en horario extraescolar en sesiones de dos días por semana. Tiene como objetivos y fundamentos: (1) -Dar a conocer las diferentes modalidades deportivas del Municipio; (2) -Fomentar la Iniciación Deportiva de manera Lúdica y Participativa; (3) -Favorecer la relación social entre los diferentes centros escolares del Municipio; y (4) -Acercar los deportes minoritarios o más difíciles de practicar a los centros escolares.

A partir de los 9 años y hasta los 12, pueden participar ya en las Escuelas Deportivas de Ámbito Municipal (EDAM) que ofrecen una continuidad deportiva a los niños y niñas y suponen un nexo de unión entre el deporte de participación y el de competición. Se busca crear un ambiente deportivo y se ofrece la posibilidad de una práctica deportiva. Se crean objetivos, valores y contenidos de trabajo comunes para todos los centros. Se desarrollan en instalaciones municipales y centros escolares que dispongan de un espacio adecuado al deporte que corresponda. Tiene lugar al finalizar el horario lectivo y, en este caso, ya hay una cuota de entre 12-14 € al mes, destinado a adquirir material y a los honorarios de los entrenadores. Se integra a los niños y niñas con alguna discapacidad.

A partir de los 12 años, ya los niños que quisieran pasarían a la denominada *actividad federada*, pero también podrían continuar en la escuela de forma participativa.



Figura 27. Plan del deporte de Getxo (De María, 2008b: 28)

14. Deporte escolar en la Ciudad Autónoma de Melilla

La Ciudad Autónoma de Melilla no tiene transferidas las competencias en materia de deporte, por lo que su política se regirá por la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte, de ámbito estatal. Esta ley define la práctica deportiva del ciudadano como actividad espontánea, desinteresada y lúdica o con fines educativos y sanitarios (Preámbulo). En este sentido, considera “entes de promoción deportiva” a las asociaciones de clubes o entidades que tengan por finalidad exclusiva la promoción y organización de actividades físicas y deportivas con finalidades lúdicas, formativas o sociales” (art.42.1). La tabla 23 recoge las fuentes documentales para ilustrar el deporte escolar en Melilla.

Tabla 23. Publicaciones consultadas sobre deporte en edad escolar y deporte escolar en la Ciudad Autónoma de Melilla⁴²

Autores (año)	Título-Provincia	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/Descripción
Martínez-Duarte, 2009	Proyecto Apertura Centros Escolares Públicos en horario extraescolar para la práctica de DE Melilla	Primaria y Secundaria	Profesor de Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> -Social. -Educativo. -Saludable. -Recreativo. -Salida profesional-puestos de trabajo.
<p>Disposiciones legales como marco de referencia: -Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte (BOE núm.249 de 17/10/1990) modificada por la Ley 50/1998 y por la Ley 53/2002</p>				

⁴² La columna de "Evaluación" no aparece en esta tabla al no hacer mención a esta fase en ninguna de las publicaciones revisadas.

El Ayuntamiento de la Ciudad Autónoma de Melilla pone en marcha el **Proyecto de Apertura de Centros** educativos públicos para la realización de deporte escolar fuera del horario lectivo. Durante el curso 2008-09 se pone en marcha el proyecto. Se abren 7 centros públicos (dos centros de primaria y cinco de secundaria) en horario de tarde de lunes a viernes (Martínez-Duarte, 2009).

Entre los diferentes talleres que se ofertan, se encuentra un taller de multideportes de carácter gratuito. Se busca resolver uno de los problemas que se venían observando en Melilla, como era la entrada de los chicos y chicas a los centros educativos públicos saltando sus muros para practicar deporte. Por otro lado, se busca crear puestos de trabajo para los técnicos encargados de realizar las actividades, ordenanzas y personal de limpieza. Con ello se dota a los centros y a los departamentos de Educación Física (EF) implicados, de material deportivo y mejora así sus equipamientos deportivos. Pero principalmente se pretende ofrecer un servicio de actividad física y deportiva regular, controlada, pública y gratuita. Se quiere recuperar el deporte escolar más educativo, más volcado en la práctica de AFD como prolongación de las clases de EF para contribuir a la mejora física, saludable, social y recreativa de los escolares melillenses. La mayoría de los centros públicos se cierran de un día para otro al terminar la jornada escolar y en algunos se ceden las instalaciones a asociaciones de barrio, clubes deportivos sin un riguroso control de la Dirección Provincial de Educación. En otros casos, surgen clubes escolares de centros públicos que cobran una cuota para realizar un proyecto deportivo. En este caso se produce una paradoja: la instalación es un centro público escolar que actúa como un club privado que gestiona el deporte escolar con ánimo de lucro. Y por tanto, no todos los escolares pueden disfrutar de estos proyectos deportivos.

Se destaca la importancia de contar con la figura de un coordinador con dedicación exclusiva que se encargue de la importante área de la educación física y los deportes melillense. Por otro lado, también se considera que los técnicos responsables de cada centro deben tener una remuneración económica y certificada ya que tienen responsabilidad mayor al resto de personal, y contar con profesionales cualificados.

15. Deporte escolar en la Región de Murcia

La Región de Murcia se compone de 9 comarcas, y cada una de ellas está integrada por 2, 4 ó 6, e, incluso, 13 Municipios en alguna de ellas, aunque como luego se verá, para el desarrollo del deporte escolar se organizan por zonas. En esta CA las competencias que afectan a la educación física y el deporte están repartidas entre dos Consejerías, la de Educación y la de Presidencia. La Consejería de Educación y Cultura tiene competencias en el sistema educativo y la Consejería de la Presidencia plantea, a través de la Ley 2/2000, del Deporte de la Región de Murcia, las condiciones que debe tener el deporte escolar (Díaz-Suárez, 2007a). La tabla 24 recoge las fuentes documentales de diferentes propuestas de deporte escolar en Murcia.

Tabla 24. Publicaciones consultadas sobre deporte en edad escolar y deporte escolar en la Región de Murcia⁴³

A ores (año)	Nombre-título	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/ Descripción
Díaz-Suárez y Martínez-Moreno (2003); Díaz-Suárez (2007a); García, Pujante y Rodríguez (2005); Web de la Comunidad Autónoma Región de Murcia-Deporte Escolar 2011-2012; Portal Educativo de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia (Murcia educarm) (2011)	Deporte Escolar en la Región de Murcia	8-18 años	Profesorado	-Formativo y educativo. -Lúdico. -Juego limpio. -Compañerismo. -Práctica saludable. -Integración.
Morales y Díaz-Suárez (2006)	Programas Náuticos en el Mar Menor	Primaria y Secundaria	Profesorado de centros educativos y de universidad	-Transversalidad (medio ambiente, física-matemática, valores y actitudes)
Araque (2009)	Programa de Deporte Escolar Colegio Público (CP) "Nuestra Sra. de los Dolores"	Primaria (3-12 años)	Profesorado del centro	-Convivencia entre sectores de la comunidad. -Recreación. -Promoción, formación, ocio activo, lúdico, integrador. -Valores.
Disposiciones legales como marco de referencia: -Ley 2/2000, de 12 de julio, del Deporte de la Región de Murcia -Ordenes anuales que convoca la Consejería de Cultura y Turismo el programa de Deporte en Edad Escolar (por ejemplo O. de 8 de septiembre de 2010, convoca para el curso 2010-2011)				

⁴³ La columna de "Evaluación" no aparece en esta tabla al no hacer mención a esta fase en ninguna de las publicaciones revisadas.

La Ley 2/2000 de 12 de Julio, del Deporte de la Región de Murcia, garantiza el acceso de todos los ciudadanos a la práctica del deporte en igualdad de condiciones y oportunidades. El deporte escolar de esta región se llevará a cabo de forma organizada en horario no lectivo. Debe tener un carácter “preferentemente polideportivo” y no exclusivamente de competición, de tal manera que se garantice que todos los escolares conozcan la práctica de diversas modalidades deportivas de acuerdo con su aptitud física y edad. La finalidad del deporte escolar es completar el desarrollo educativo de cada deportista, a la vez que satisfacer sus necesidades individuales (Cap.I.art.10).

Los principios que inspiran el programa de deporte escolar en Murcia son formativos, educativos y lúdicos, por lo que deportistas, profesores de Educación Física, entrenadores, asociaciones de padres, colectivos arbitrales, etc. deben dar un tratamiento especial a estas actividades, procurando entre todos trasladar al deportista escolar los principios del juego limpio, el compañerismo y las prácticas de vida saludables, el rechazo a la violencia y al dopaje y la integración de todos los componentes de un equipo sin discriminación de ningún tipo⁴⁴.

El modelo del Programa de Deporte en Edad Escolar de la Región de Murcia plantea, a través de las categorías de edad comprendidas entre los 8 y los 18 años, varias competiciones y actividades en donde se ofrecen niveles de rendimiento, de promoción o de deporte adaptado, pudiéndose participar como centro docente o como club deportivo, según la reglamentación que se determine. Las actividades que conforman el Programa de Deporte Escolar para el curso 2010-2011 y que convoca la Dirección General de Deportes, son (Orden 8 de septiembre de 2010):

- a) - Campeonatos de Promoción Deportiva, de Rendimiento Deportivo y de Deporte Adaptado en Edad Escolar de la Región de Murcia en las categorías desde alevín hasta Juvenil.
- b) - Campaña de Promoción de Proyectos Deportivos de Centros Escolares.
- c) - Campaña de Promoción Deportiva Municipal.

Además de estas actividades, a nivel de deporte base, diferentes localidades, dentro del Programa de Deporte Escolar, plantean la **Campaña “Aprende un deporte”** para la Categoría Alevín dentro del deporte escolar. Se pretende permitir y ofertar a todos los escolares de la ciudad el acceso a la práctica deportiva de calidad fuera de la jornada escolar. Se busca impulsar los procesos de desarrollo, maduración y ajuste social del niño, y en general los marcados por la Dirección General de Educación y Ciencias de la Región de Murcia para cada una de las etapas educativas, tanto Primaria como Secundaria. Esta Campaña está diseñada para los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y ofrece actividades organizadas en módulos deportivo-recreativos, que se ofertan a lo largo de todo el curso en horario no lectivo. Cada centro puede tener como máximo dos módulos (Díaz-Suárez y Martínez-Moreno, 2003). La localidad de **Yecla**⁴⁵ es una de las que oferta esta campaña.

La **Campaña de Promoción de Proyectos Deportivos de Centros Escolares**, incluido también en el Programa de Deporte Escolar, pretende dinamizar y consolidar, de forma permanente, la realización de actividad física y deporte como complemento a los Campeonatos de Promoción y Rendimiento Deportivos e integrarla dentro del Proyecto Educativo de Centro.

⁴⁴ Extraído de Orden de 8 de septiembre de 2010, de la Consejería de Cultura y Turismo, por la que se convoca el programa de Deporte en Edad Escolar para el curso 2010-2011

⁴⁵ Ver <http://www.yecla.es/SERVICIOSMUNICIPALES/Deportes/Informaci%C3%B3nGeneral.aspx#B>

Sus directrices emanan desde la Dirección General de Promoción, Ordenación e Innovación Educativa y de la Dirección General de Deportes de la Región de Murcia, para la promoción de hábitos saludables y valores educativos a través del Deporte en Edad Escolar y de las recogidas en el documento Proyecto Marco Nacional de la Actividad Física y el Deporte en Edad Escolar, elaborado por el CSD. Estos Proyectos Deportivos se coordinan con los ayuntamientos correspondientes y con la administración autonómica y podrán establecer acuerdos con clubes deportivos, asociaciones o entidades.

Un ejemplo de este Proyecto Deportivo lo hemos encontrado en la localidad de **Cartagena**, en el Colegio Público “Nuestra Señora de los Dolores”⁴⁶. Plantea un programa de práctica polideportiva de manera que todos los alumnos y alumnas conozcan, de forma cíclica, diversas modalidades deportivas, conforme a su aptitud y edad (Araque, 2009). Se incluyen prácticas tanto participativas como competitivas, que tendrán, en todo caso, un carácter eminentemente formativo, teniendo siempre en cuenta los principios fundamentales del juego limpio, el compañerismo y las prácticas deportivas saludables, donde el aspecto competitivo desempeña siempre un papel secundario. La metodología para desarrollar las diferentes actividades de deporte planteadas en este programa es, ante todo, una metodología basada en la participación activa y constante de los/as alumnos/as a través de dinámicas y ejercicios totalmente prácticos. Se impulsa el modelo multideportivo, integrador y coeducativo, en el que pueden participar chicos y chicas en igualdad de condiciones. Las metas y objetivos de las actividades deportivas son coincidentes y complementarios con los de la asignatura de Educación Física. Estas actividades deportivas extraescolares están incluidas en el Plan de Centro y responden a los objetivos educativos que establezca dicho Plan, en coherencia con las finalidades educativas del centro. El proyecto deportivo debe tener como objetivo: el desarrollo fisiológico y mental de los niños y niñas y la adquisición de aptitudes deportivas y de valores éticos (“*fair play*”). Incluye actividades flexibles, abiertas a las necesidades de los niños y niñas y fomenta que los aprendizajes se adquieran de forma progresiva. No deben presentar peligros para la salud y deben estar bien coordinados por especialistas.

La práctica deportiva escolar en la Región de Murcia tiene lugar básicamente a través de los centros escolares, con la colaboración de los Ayuntamientos y las Federaciones Deportivas de la Región de Murcia. Se apuesta por un sistema integrador bajo la denominación de Deporte en Edad Escolar, en donde coexistan y se complementen los modelos ofrecidos desde los propios centros docentes con los que desarrollan los clubes deportivos, dentro del denominado deporte federado. No hay que perder de vista que pocas regiones tienen la fortuna de contar con un lago de agua salada junto al Mar Mediterráneo, denominado el Mar Menor. La comarca denominada con este nombre oferta, entre sus actividades extraescolares, un Programa de actividades náuticas. En concreto, la modalidad de vela ligera se oferta a los centros en diferentes formatos que, según el tiempo de que se disponga, se podrá enfrentar a la ardua y excitante tarea de aprender a navegar (Morales y Díaz-Suárez, 2006). Desde el programa **Bautismo en el mar**, que es una actividad puntual que puede durar de 1 a 3 días, pasando por el Campamento, que puede durar entre 5 y 10 días, hasta el programa Escuela-Taller, que dura todo el curso escolar, los alumnos se van introduciendo en el conocimiento de este deporte y beneficiarse de su potencial educativo. La transversalidad es una de las características más significativas que hace de este deporte una buena herramienta educativa para estas edades. Entre otros elementos se pueden destacar:

- a) -El Conocimiento de la Naturaleza y el Medio Ambiente (fenómenos naturales que se implican en la navegación, respeto al medio ambiente, fomento recogida de residuos),

⁴⁶ Ver <http://www.slideshare.net/magegarake/programa-de-deporte-en-edad-escolar-3835636>

- b) -Los Conocimientos Físico-Matemáticos (puntos cardinales, dinámica de fluidos, las fuerzas y su composición actuando sobre la nave y la flotabilidad, etc.),
- c) -El Refuerzo de valores y actitudes (trabajo en equipo, coordinación en las maniobras, respeto mutuo, aceptación del rol de patrón y el resto de roles) (Morales y Díaz-Suárez, 2006).

16. Deporte escolar en la Comunidad Valenciana

La Comunidad Valenciana cuenta con una ley del deporte muy actual (Ley 2/2011, de 22 de marzo, del deporte y la actividad física de la Comunitat Valenciana) que sustituye a la que había regulado, estructurado y organizado el deporte en esta CA desde 1993. En ella se recoge “*el reconocimiento del deporte y de la actividad física como valor educativo que contribuye a la formación integral de niños y jóvenes*” (art.2.7). El título IV regula, entre otros, el deporte en edad escolar, abordando fundamentalmente en horario extraescolar los programas y acciones de promoción deportiva. La Comunidad cuenta con una Comisión Permanente del Deporte en Edad Escolar, que coordina las políticas deportivas que se desarrollen en esta materia. Entre sus funciones destaca la elaboración del marco autonómico de la actividad física y el deporte en edad escolar en la Comunitat Valenciana (art.9.2).

Anualmente la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia convoca los Juegos Deportivos de la Comunidad cuya organización correrá al cargo de las Diputaciones, Ayuntamientos y Federaciones Deportivas, dentro de sus respectivos ámbitos de actuación (Orts, 2003).

La tabla que aparece a continuación (tabla 25) recoge las fuentes documentales encontradas para ilustrar el deporte escolar en la CA de Valencia.

Tabla 25. Publicaciones consultadas sobre deporte en escolar y deporte escolar en la CA de Valencia⁴⁷

Autores (año)	Título-Provincia	Nivel educativo	Fuente de los datos	Concepción del DE/ Descripción
Orts y Mestre (1997); Orts (2003); Campos y Tomás (2004); Web de los Jocs Esportius de la Comunitat de Valencia-Consejería de Deportes de Valencia-Generalitat Valenciana	Las Escuelas Deportivas Municipales Los Juegos Deportivos Valencia	Entre los 4 y los 18 años	Fundación Deportiva Municipal del Ayuntamiento de Valencia	-Acceso progresivo a la competición -Respeto a las etapas evolutivas -Principios de la Iniciación Deportiva desde el modelo escolar -Valores sociales
Martínez-Lidón, y Marzá (2003)	Juegos Deportivos en Orihuela(Alicante)	Desde 2º ciclo de Primaria hasta 4º de ESO	Ayuntamiento de Orihuela. Concejalía de Deportes	-Formación y participación por encima de competición y resultados. -Desarrollo integral. -Espíritu deportivo. -Valores sociales.
<p>Disposición Legal marco de referencia: -Ley 2/2011, de 22 de marzo, del Deporte y la Actividad Física de la Comunitat Valenciana (BOE 16/4/2011 pp.39440-39495). -Manifiesto sobre el Deporte de Base en Andalucía (2000).</p>				

⁴⁷ La columna de "Evaluación" no aparece en esta tabla al no hacer mención a esta fase en ninguna de las publicaciones revisadas.

La ley 2/2011, del deporte recoge que “se propiciará que todos los niños y jóvenes en edad escolar, con independencia de sus capacidades individuales, puedan participar en los Jocs Esportius de la Comunitat Valenciana y otros programas de promoción deportiva del Consell Valencià de l’Esport” (art.15.4). A nivel CA se convocarán anualmente los Jocs Esportius de la Comunitat Valenciana, dirigidos a la población en edad escolar, en atención a su diversidad y abierta a la participación de todo tipo de entidades y centros docentes (art.31.1). La organización de estos Juegos Deportivos corresponde al Consell Valencià de l’Esport y a los Ayuntamientos de la Comunitat Valenciana, con la colaboración de las Diputaciones provinciales y las Federaciones Deportivas Autonómicas (art.31.2). Por otro lado, este Consell convocará campañas de promoción deportiva para complementar a los Juegos Deportivos y fomentará tanto las promovidas por él mismo, como por los ayuntamientos, centros docentes y entidades deportivas. Asimismo, se prestará atención preferente a las relacionadas con los deportes náuticos, actividades y deportes en el medio natural y formación multideportiva en la primera etapa escolar (art.33.1y2).

Esta ley también regula la actividad deportiva extraescolar en los centros docentes que cuentan con los consejos escolares como órgano de incentivación de la organización de actividades y competiciones deportivas dentro de su ámbito de actuación (art.34.1). Los centros docentes que realicen proyectos deportivos, promuevan la actividad física y el deporte fuera del horario lectivo y que estén integrados en el proyecto educativo del centro como Centros Educativos Promotores de la Actividad Física y el Deporte tendrán reconocimiento por parte de la Generalitat. Esto conllevará los beneficios correspondientes para el profesorado del centro que sea el coordinador deportivo (art. 34.3 y 4). A nivel Ayuntamiento, y en cumplimiento de sus competencias, se organizarán escuelas y grupos de iniciación y animación deportiva y por su parte, la Generalitat y las Diputaciones Provinciales apoyarán estas iniciativas mediante campañas de difusión, información y ayuda dirigidas a ayuntamientos y entidades deportivas de la Comunitat Valenciana (art.35.1 y 2).

A propósito de esta regulación a nivel institucional, Orts (2003) apunta que es necesario que la Administración local dé respuesta a las necesidades de movimiento, de ocupación del tiempo libre con actividades que suponen alternativas a comportamientos nocivos para la salud y para el desarrollo personal de los individuos. El deporte puede, en cierta medida, compensar las restricciones del medio urbano.

Una vez visto el marco referencia del deporte escolar en la CA, vamos a ver algunos ejemplos de propuestas de organización y de programas concretos.

En la ciudad de **Valencia**, su Ayuntamiento, como máximo gestor del deporte de base, moviliza una población aproximada de 20.000 escolares, de edades comprendidas entre los 4 y los 18 años, con dos programas de promoción del deporte en edad escolar: “las Escuelas Deportivas Municipales” y “los Juegos Deportivos” (Orts, 2003). Por su parte, la Fundación Deportiva Municipal (FDM) de Valencia persigue un modelo de deporte escolar que dista de una educación basada en el modelo tradicional competitivo y selectivo. Persigue un modelo que tiene como fines, entre otros: el fomento de la actividad físico-deportiva, mediante la elaboración y ejecución de planes de promoción de deporte para todos, dirigidos con especial atención al deporte escolar; la promoción del asociacionismo deportivo local; la organización de campeonatos de ámbito local y la realización de campañas periódicas de prevención de la violencia. Dentro de su Plan Rector de Actividades Deportivas desarrolla el programa de Deporte en edad escolar, compuesto por cuatro proyectos que son: (a) -las Escuelas Deportivas Municipales de Promoción; (b) -de Iniciación Deportiva; las Escuelas Deportivas de Verano; y (c) -los Juegos Deportivos Municipales.

Los Juegos Deportivos presentan una conexión con las Escuelas Deportivas y, juntos, deben plantearse desde un modelo de pedagogía activa, donde se resalten los valores del deporte escolar y, en concreto, de la competición. Se busca que el alumno procese y analice la información a través de un método que sea global para que se genere un proceso de conocimiento constructivista y de descubrimiento (Campos y Tomás, 2004). Desde esta perspectiva, la participación de los escolares en las competiciones serán un elemento más del proceso de enseñanza y que supone una vía participativa e integradora.

Los programas que conforman el Deporte escolar en Valencia como un modelo de organización que apuesta por el Deporte para todos son los siguientes (Orts, 2003):

- 1) -El **Programa de Escuelas Deportivas Municipales**. Ha sido impulsado por la FDM desde su creación. Este programa se dirige a la población en edad escolar y se articula a través de los centros de enseñanza. Sus principales características son: (a) -Desarrollo de actividades de iniciación deportiva a lo largo del curso escolar: los alumnos reciben tres horas semanales de práctica deportiva, distribuidos en días alternos, además de otras actividades complementarias como encuentros deportivos, intercambios, fiestas, escuelas deportivas de verano, etc.; y (b) -Aprovechamiento de las instalaciones deportivas de los centros de enseñanza en horario extraescolar. Las Escuelas Deportivas Municipales, desde la perspectiva social, tienen como objetivo general de su programa el estimular las actividades deportivas y culturales de coparticipación entre alumnos y otros sectores de jóvenes de la comunidad educativa. Ofrecen la posibilidad de elegir la actividad deseada, promocionar y afirmar la asociación tanto deportiva como cultural. Impulsan la participación en la organización de las actividades deportivas que se desarrollen en el centro docente o en su entorno. Las actividades están dirigidas por técnicos especialistas contratados por las federaciones deportivas correspondientes que colaboran a través de convenios firmados con la FDM, en la organización, programación técnica, control y seguimiento de las actividades. Este control y **evaluación** del programa de Escuelas Deportivas Municipales se realiza a través de la Junta de Coordinación, que está constituida por el técnico municipal responsable del programa y por los coordinadores de cada una de las federaciones deportivas colaboradoras. Las orientaciones metodológicas, como ya se ha comentado, se asocian a la pedagogía activa que, además de integrar en sí mismo el activismo motor propio de la materia, supone desarrollar en el alumno actitudes de análisis y reflexión del propio proceso de enseñanza (Orts, 2003). Se diferencian dos tipos de Escuelas Deportivas Municipales: (i) -Las "*Escuelas de Promoción Deportiva (EPD)*", dirigidas y ubicadas en centros de educación primaria. Se orientan hacia la familiarización e iniciación en la práctica deportiva. Se pretende evitar la especialización precoz en una modalidad deportiva ofreciendo una gama de actividades polideportivas y recreativas; y (ii) -Las "*Escuelas Municipales de Iniciación Deportiva (EMID)*", dirigidas a centros de educación secundaria y ubicadas en instalaciones especializadas. La diferencia entre ambas estriba en el nivel de desarrollo técnico de su programación y de la edad de los alumnos. Se orientan a la especialización y perfeccionamiento de las técnicas deportivas. En estas escuelas los aprendizajes deportivos respetarán un proceso racional de integración en la competición.
- 2) -Los **Juegos Deportivos Municipales**. También están dirigidos a la promoción de actividades deportivas para edades escolares y surgen al amparo de la correspondiente normativa establecida por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, de la Generalitat Valenciana. En la organización de este programa colaboran las Diputaciones, Ayuntamientos y Federaciones Deportivas, dentro de sus respectivos ámbitos de actuación. A nivel municipal, son organizados por la FDM, en colaboración con las respectivas Federaciones Deportivas Territoriales y ambas partes se

comprometen a la organización de los campeonatos (Orts, 2003; Campos y Tomás, 2004). Este programa se orienta a la competición, desarrollándose normalmente los sábados por la mañana. El principal objetivo de este programa es promocionar el deporte de competición, como complemento a la propia actividad que desarrollan los jóvenes escolares y contemplando los valores formativos y constructores de la personalidad que deben considerarse en estas edades. Pueden participar todos los centros educativos, clubes deportivos o cualquier entidad pública o privada debidamente legalizada, organizando a los participantes de acuerdo a las categorías establecidas: benjamines, alevines, infantiles, cadetes y juveniles. La actividad es gratuita para los participantes. Su organización, el personal técnico y el arbitraje los subvenciona la FDM. El material y las instalaciones son las de las propias entidades participantes, que los ceden para la realización de los encuentros, pero también se utilizan polideportivos municipales. El control y evaluación del programa lo realiza una comisión de seguimiento formada por el técnico municipal responsable y los coordinadores de las Federaciones correspondientes. Estos coordinadores deben entregar de manera periódica un informe y al final una memoria (Campos y Tomás, 2004; Orts, 2003).

El elemento clave del modelo que persigue la FDM de Valencia está en la conexión o coordinación entre ambos programas, acercando finalidades de ambas ya que históricamente ha habido un choque de interés y objetivos entre la orientación competitiva de los Juegos Deportivos Municipales y la orientación educativa propuesta por el programa Escuelas Deportivas Municipales. A lo largo de los últimos años, las diferentes estrategias llevadas a cabo por los técnicos municipales y federativos han influido en el cambio de los planteamientos competitivos que han ido adaptándose a los nuevos criterios educativos propuestos por el programa de las Escuelas Deportivas Municipales. Un elemento fundamental en este cambio ha sido la incorporación de personal técnico cualificado.

Llegados a la situación actual, el principal objetivo es conseguir que todas las modalidades deportivas que se desarrollen en las Escuelas Deportivas Municipales ofrezcan un acceso progresivo a la competición, respetando las etapas evolutivas de los escolares y los principios que han de regir la Iniciación Deportiva desde el modelo escolar. Estas Escuelas deben orientarse, en su última fase o ciclo educativo, a la competición pero adaptada a las características evolutivas del joven. El acceso a la competición se hará tomando como referencia tres variables (Orts, 2003): (a) -La adecuación del reglamento de cada deporte al nivel o etapa de los alumnos; (b) -la formación de los técnicos en una metodología basada en la transmisión de los valores educativos y sociales del deporte; y (c) -La estructuración de la enseñanza deportiva por niveles o etapas.

Se establecen tres etapas de formación, que son las siguientes (Orts y Mestre, 1997; Orts, 2003):

- 1ª **etapa: de Iniciación** (de 8 a 10-12 años) de participación mixta. Los encuentros se organizan por el sistema de concentración en uno de los centros de enseñanza, jugando todos contra todos y el reglamento está adaptado. Las reglas son sencillas y el número de componentes y la dificultad de la tarea puede rebajarse. El resultado recae de forma colectiva y no depende solamente del marcador, sino otros indicadores técnicos, de conducta, etc. que permiten diluir el resultado del tanteo y premiar el esfuerzo personal y colectivo por superarse, por aprender las taras significativas en cada deporte. En las categorías benjamín y alevín no hay clasificaciones en determinados deportes.
- 2ª **etapa: de Desarrollo** (de 13 a 15 años) ofrece el paso a la competición formal, pero permite la participación mixta y contempla una serie de normas que valoran y regulan las conductas de los participantes (todos deben participar). Los técnicos estimularán los

valores sociales que se transmiten a través del deporte: cooperación, solidaridad, respeto a las normas, tolerancia, etc. En esta etapa, se separa la competición-rendimiento deportivo (modelo competitivo tradicional), de la competición-formativa y educativa.

- 3ª **etapa: de Perfeccionamiento deportivo** (de 16 a 18 años). Orientada a la competición en su forma más tradicional, aunque se permite la participación de todos los alumnos, de una forma adecuada y progresiva en la competición. El objetivo en esta etapa va encaminado a crear una célula de asociacionismo alrededor del deporte en cuestión.

En la provincia de Alicante, la localidad de **Orihuela** también construye un ejemplo de fomento del deporte escolar que busca atender a la formación y participación por encima de la competición y los resultados (Martínez-Lidón y Marzá, 2003). Con una singular situación, ya que la forman 23 pedanías o núcleos urbanos que distan algunos del casco urbano más de 30 km, algunos de ellos no disfrutaban de instalaciones deportivas municipales propias, y las del casco urbano se han quedado obsoletas. A pesar de esta precaria situación de instalaciones deportivas, Orihuela ha hecho posible la funcionalidad de éstas, a través de programas deportivos en los que participan más del 60% de la población en edad escolar. Entre los objetivos fundamentales de su programa de deporte escolar, está también: (a) -estimular la práctica deportiva como uno de los elementos básicos en el desarrollo integral de la persona; (b) -dinamizar y fomentar el espíritu deportivo (juego limpio y deportividad) así como la educación en valores sociales como cooperación, sociabilización, libertad, autonomía, afán de superación, autocontrol, sensibilización, respeto y conservación del medio ambiente; y (c) -respeto hacia todos los que conforman la actividad física (árbitros, compañeros, contrarios, entrenadores, instalaciones), con actitudes responsables y cívicas y, por tanto, conseguir la participación e integración de todos los niños y niñas, evitando cualquier tipo de discriminación por razones de género, cultura, habilidad, raza o clase social.

El Ayuntamiento de Orihuela organiza tanto los Juegos Deportivos Municipales (JJDDMM) como las Escuelas Deportivas Municipales (EEDDMM). La Consejería facilita el acceso a estas actividades al trasladar a los participantes en autobús gratuito para las competiciones deportivas. La finalidad de los JJDDMM en Orihuela es garantizar la práctica deportiva de la población escolar, como factor que mejora la salud, de aumento de la calidad de vida y de contribución a la formación y desarrollo integral de la persona. La Concejalía de Deportes elabora un calendario de actividades y jornadas para presentar a los centros y personal implicado. Se ofertan los deportes tradicionales (fútbol sala, baloncesto, etc.) desde la categoría benjamín a la cadete en masculino y femenino y se desarrollan los sábados por la mañana para los deportes de equipo en formato de competición. Paralelamente, esta Concejalía diseña programas de fomento deportivo. Uno de ellos es la de Iniciación a Módulos Deportivos que consiste en ofertar a cada uno de los centros educativos 10 disciplinas deportivas de las llamadas no convencionales, como bádminton, rugby, béisbol, etc. Una vez elegido el deporte, se desplaza al colegio un monitor titulado, especializado en la modalidad, para impartir un curso de iniciación, en horario extraescolar, a los alumnos del tercer ciclo de educación primaria, durante diez sesiones. Mantiene un contacto permanente con los centros educativos y asociaciones de padres y madres de alumnos para remitirles información continua de las actividades que organiza el propio servicio municipal de deportes.

El objetivo principal que pretende el **Programa Deportivo de EEDDMM** en Orihuela es ofertar y estimular la práctica deportiva en edad escolar, iniciando la práctica mediante un proceso *multideportivo* que promocióne y forme en distintas modalidades deportivas, desembocando en una especialidad deportiva. El punto fuerte de este proyecto no está en las instalaciones deportivas, puesto que están obsoletas y arcaicas, sino que han sido capaces de diseñar programas deportivos que posibiliten una práctica deportiva de calidad, aportando, salvo buenas instalaciones, monitores reconocidos, material de calidad, estructura organizativa,

información a padres, etc. No se trabaja un deporte cada quince días, sino que se trabajan diferentes contenidos (técnicos, tácticos y reglamentarios) para su aplicación a diferentes disciplinas deportivas. Los objetivos del programa de EEDDMM de Orihuela son diferentes a los de los JJDDMM, puesto que son actividades variadas, aunque mantienen criterios comunes en cuanto a la formación físico-deportiva de los alumnos (Martínez-Lidón y Marzá, 2003). En el año 2001 la Concejalía de Deportes de Orihuela creó la *Escuela Municipal de Multideporte*, destinada a niños y niñas de 5 a 7 años, con el objetivo de ofrecer una actividad multideportiva que innovaba en la creación e implantación de un nuevo modelo de formación deportiva de base, que se aleje de la especialización temprana y que sirva como plataforma de impulso hacia las demás escuelas deportivas, pudiéndose encauzar y orientar la futura actividad deportiva del niño hacia la modalidad deportiva más idónea a sus características y posibilidades. Esta localidad, desde su Concejalía de Deportes, mantiene un programa de formación permanente para los técnicos y profesores que desarrollan su actividad con niños y niñas de edades muy tempranas. Este programa se encuentra dentro de la estructura de deporte en edad escolar, que culmina con la organización bianual del Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar, que se organiza en esta localidad y donde también se organiza un foro de padres y madres y un foro de niños. Las conclusiones del I Congreso resultaron en el “Decálogo del Deporte Escolar”. Este documento, apoyado por la mayoría de las Universidades españolas, Diputaciones Provinciales, Direcciones Generales de Deportes y Federaciones Deportivas y respaldado por el Comité Olímpico Internacional, sienta las bases de la planificación del deporte escolar de las futuras generaciones (Martínez-Lidón y Marzá, 2003).

A continuación incluimos la tabla-resumen (tabla 26) de todos los documentos encontrados en la búsqueda bibliográfica, organizados por CCAA a las que hacen referencia los trabajos, tal como indicábamos al principio del capítulo.

Tabla 26. Resumen final sobre las publicaciones sobre programas de DEE y DE por CCAA⁴⁸

Autores (año)	Nombre-título-Comunidad Autónoma	Nivel educativo	Fuente de los datos	Fines/Concepción del DE
CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES				
Hernández (2010); Lleixá y González-Arévalo (2010); Vallés , González-Arévalo y Lleixa (2011); Carranza (2011) Web del Consejo Superior de Deportes	-Proyecto Marco Nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar -Plan Integral de la Actividad Física y el Deporte -Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar (PROADES)	De 3-18 años	Consejo Superior del Deporte	-Competición formativa y 2º plano -Juego limpio -Hábitos saludables
ANDALUCÍA				
Romero (2004); Pérez- Pérez (2009)	a)Plan del DEE en Andalucía (4 programas), b)Plan del deporte de cooperación transfronteriza (2 programas) y c)Programas deportivos que favorecen la integración social de la población inmigrante	Educación Obligatoria (6-16 años)	Profesor universitario	-Voluntario -No competitivo, educativo y lúdico -Competitivo, educativo, federativo
Ponce (2008a, 2008b); Casimiro (2007); Rodríguez-Alonso (2008); Vaquero (2009); Consejería de Educación (2006)	Programa “El deporte en la Escuela” (hoy: “Programa Escuelas Deportivas”). Encuentros deportivos Escolares de Andalucía (EDEA) y Encuentros Deportivos de Residencias Escolares (EDREA) anuales	Educación Obligatoria (6-16 años)	Pedagoga Profesorado universitario	-Recreativo y/o competitivo -Voluntario -Horario no lectivo -Femenino, masculino y mixto
Web de la Diputación de Almería (2011)	Proyecto Provincial de DEE (Encuentros Educativos con el Juego y el Deporte (EEJD); Encuentros con el Deporte; Encuentros Deportivos Escolares de Andalucía (EDEA); Campus “Almería Juega Limpio” (I EDEA)	Toda la Educación Obligatoria (6-16 años)	Diputación de Almería	-Recreativo y/o competitivo de carácter educativo -Constructiva ocupación del T ocio
Moreno-González (1998, 2002,2008) Web de la Obra Social de Unicaja	El Modelo Integrado para el Desarrollo del Deporte Escolar de Almería Almería	Toda la Educación Obligatoria (6-16 años)	Director técnico Escuela Deportivas	-Complementarias y extraescolares -Deporte educativo y social, lúdico, competitivo, de salud -Socializadora y mediador.

⁴⁸ La columna de Evaluación se ha suprimido en esta tabla debido al escaso número de referencias a este aspecto

Autores (año)	Nombre-título-Comunidad Autónoma	Nivel educativo	Fuente de los datos	Fines/Concepción del DE
Ramos, Sánchez-Burguillos (2008)	Programa de Actividades Acuáticas en edad Escolar. Dos Hermanas Sevilla	Educación Infantil y Primaria (3-11 años)	Director técnico PMD Coordinador de Actividades	-Extraescolares -Actividades acuáticas educativas, recreativas, saludables, deportivas -Motor, Hábitos higiénicos, aceptación imagen corporal, valores
Llanes y Domínguez (2008); Llanes (2007, 2011)	Programa conjunto Deporte y Salud en Valverde del Camino Huelva	Entre 3-9 años	Concejal de Deportes Director del Patronato de Deportes	-Globalizador -Formativo -Evolutivo
Jiménez-García (2002)	Plan de dinamización del Deporte Escolar: "Programas Jugueteando" Cádiz	Entre 8-14 años	Jefe Servicio de deportes Diputación de Cádiz	-Formativo-deportivo -Recreativo -Educación Integral, salud y desarrollo del individuo -Participativa -Competición como medio
ARAGÓN				
García-Rueda (2008); Dirección General de Deportes (DGD) Gobierno Aragón (2008)	Programa de la AF y el Deporte: Juegos Deportivos en Edad Escolar de Aragón (JJDD)+ Promoción de la Actividad Física y el Deporte en centros de Educación Infantil y Primaria	Educación Infantil y Primaria (3-12 años)	Coordinador comarcal de deportes de la Comarca de Campo de Daroca; Jefe de Sección de los JJEE de la DGD del Gobierno de Aragón	-Participativo. -Integrador. -Reforzador de valores. -Relacionar EFE con AFD. en el contexto escolar. -Recreativo. -Implicación familias.
Moreno-Sánchez, (2008); Nuviala, Ruiz y García-Montes (2006); Web del Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Juegos Deportivos en edad escolar de Aragón (2011)	Programa Juegos Deportivos en Edad Escolar de Aragón	Educación Infantil y Primaria (3-12 años)	Jefe de Sección de los Juegos Escolares de la DGD del Gobierno de Aragón	-Promoción de la AF y el Deporte en Centros educativos.
ASTURIAS				
Díaz-Ordóñez (2005, 2006); Web del Principado de Asturias-Deporte Escolar-Juegos Deportivos (2011)	El deporte escolar y extraescolar en los concejos asturianos	Alumnos de 6-12/16 años	Equipos directivos de Centros Públicos y Concertados. Técnicos municipales que gestionan el deporte municipal	-Ocupación del ocio. -La competición. -Rentabilidad económica.

Autores (año)	Nombre-título-Comunidad Autónoma	Nivel educativo	Fuente de los datos	Fines/Concepción del DE
Quiroga y Álvarez (2009)	Modelo Promoción del Piragüismo desde la Escuela- Fase 5. Creación de escuela deportiva de piragüismo en la zona	Alumnos de 6-11 años	Maestros de Educación Física de Colegios Públicos	-Cultural. -Educativo. -Lúdico.
CANARIAS				
Álamo (2001, 2004)	“Deporte Infantil y juvenil en Edad Escolar” Proyecto “Olimpia 2000” Propuesta Alternativa de deporte escolar en Canarias	En los ciclos educativos	Profesorado universitario	-Énfasis labor del entrenador -Estructura en los centros escolares -Participación -Intervención de la familia
Álamo (2001 2006); Web del Instituto Insular de deportes de Canarias (2007)	Juegos Insulares, Rebumbio 3x3; Enformación Gran Canaria	Enseñanza Primaria (6-12 años)	Profesorado universitario	-Deporte Escolar insertado en el contexto escolar -Objetivos educativos lejos del rendimiento como objetivo prioritario -Creación de hábitos -Iniciación polideportiva
Pintor (2002); Álamo (2001)	Deporte escolar en Tenerife Tenerife	Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Profesores universitarios	-Deporte escolar con un modelo educativo. -Comportamiento de los diferentes estamentos del DE para ser educativo.
CASTILLA-LA MANCHA				
Cotillas, Cotillas y Torrijos (2007); Pontones y Cotillas (2011); web del Ayuntamiento de Cuenca (2011)	Programa Deportivo: Actividades extracurriculares “Fernando Cotillas” Cuenca	Educación Infantil y Primaria	Docentes de Educación Física	-Multideportiva. -Educación en valores. -Recreativo-menos competitivo. -Creación de hábitos deportivos y salud. -Global y adaptado -Participativo. -Juego modificado
Fernández y Lillo (2006)	Programa “Miniatletismo en la escuela” Cuenca	4º-6º de Educación Primaria	Docentes de Educación Física	-Formativo y lúdico. -Formación integral. -Fomentar participación. -Actitudes respeto, colaboración y coeducación.

Autores (año)	Nombre-título-Comunidad Autónoma	Nivel educativo	Fuente de los datos	Fines/Concepción del DE
Martínez-Vizcaíno, (2009); Sánchez-López y Martínez-Vizcaíno (2009); Web de Movi (2009)	Programa de Actividad Física “MOVI” en Cuenca “Estudio de Cuenca” Cuenca	4º-5º de Educación Primaria	Codirectores del Centro de Estudios Sociosanitarios de la UCL	-Salud
Romero-Gómez (2011)	Proyecto Deportivo de Centro en un CRA Villares del Saz (Cuenca)	Educación Primaria	Docente de Educación Física	-Valores educativos
CASTILLA Y LEÓN				
Web de la Diputación de Valladolid-Juegos Escolares (2011); Gómez-Vaquero, Martín-Rioja, Ortega, Talegón, Sainz-Gil y Blas (2010)	Proyecto Juegos Escolares =Juegos Solidarios 2011 Asociación Entreculturas-JCyL-Ayto.Valladolid-Diputación Provincial de Valladolid	Primaria y Secundaria	Diputación de Valladolid	-Solidaridad contra la pobreza y situaciones límites de escolares de otros países. -Educación. -Juego.
Fraile (2000, 2002); Fraile, de Diego y Monjas (2001); Fraile y Arribas, (1998); López-Pastor, Monjas, Pérez-Brunicardi (2003); Monjas y López-Pastor (1999)	Proyecto Benjamines de Actividad Física Jugada en Segovia y Valladolid Extraescolar	8-10 años (2º ciclo primaria)	Profesores Universitarios	-Educativa. -Salud. -Lúdico. -Formativo.
Manrique, López-Pastor, Monjas (2008); Manrique, Monjas, Barba, Gea (2011); Arranz(2010); Pérez-Brunicardi (2011); Manrique, López-Pastor, Monjas, Barba, Gea(2010, 2011); Manrique, López-Pastor, Monjas, Vázquez-Mayo, Martínez-Scott, Barrientos, Garzón y Barba (2010)	Proyecto Integral de Deporte Escolar de la Ciudad de Segovia Segovia	Primaria, Secundaria (6-14 años)	Profesorado Universitario	-Educativo. -Global. - Salud. -Lúdico. -Formativo.
CATALUÑA				
Castaño (2008); Gil-Moreno de Mora (2003)	Plan catalán del Deporte en edad escolar (Deporte en la Escuela: Juegos Deportivos Escolares, Campeonatos de Catalunya Escolares)	Primaria y Secundaria (6-18 años)	Consell Català de l'Esport. Generalitat Catalunya Profesor Universitario	-Deporte escolar para todos.

Autores (año)	Nombre-título-Comunidad Autónoma	Nivel educativo	Fuente de los datos	Fines/Concepción del DE
Rius (2003)	Programa "Miniatletismo" Cataluña	De 6 a 9 años	Entrenador y profesor secundaria	-Competición con participación máxima y a veces cooperativa. -Clasificación por puestos o puntos en los encuentros -Todos contra todos
García-Edo y Bartolí (2005); González (2004); García- Edo (2003)	Programa de "Juegos Deportivos Escolares de Cataluña"	Primaria y Secundaria Obligatoria (6-16 años)	Unió de Consells Esportius de Catalunya	-Competición con fines formativos. -Educación (juego limpio en competición).
González (1998); Carranza (2005,2008,2011); Niubó (2011); Web del Ayuntamiento de Barcelona (Plan de Deporte en Edad Escolar Ciudad de Barcelona)	Plan de Deporte en Edad Escolar de la Ciudad de Barcelona Barcelona	De 3 a 18 años	Universidad de Barcelona	-Educación. -Participación. -Accesibilidad. -Valores educativos. -Hábitos saludables
COMUNIDAD DE MADRID				
Santos-Cañas (2003)	Actividades deportivas en los Centros Escolares del Municipio de Madrid Comunidad Autónoma de Madrid (CAM)	Edad Escolar	Responsable de Juegos Deportivos Municipales.Instituto Municipal de Deportes. Ayto.Madrid	-Complementarias -Iniciación y Perfeccionamiento -Programas educativos -Juegos Deportivos Municipales Competitivos
Velázquez-Velázquez (2006, 2009); Web de los Campeonatos Escolares de la Comunidad de Madrid	Programa Campeonatos Escolares, el Deporte Escolar Municipal y Deporte Escolar Federado de la Comunidad de Madrid	Secundaria (12-16 años)	Unidad técnica de Campeonatos Escolares. Consejería de Educación. CAM	-Desarrollo integral -Salud -Valores -Lúdicos
Rodríguez-Úbeda (2006)	Programa "la Escuela del Deporte" Boadilla del Monte (CAM)	De 3 a 12 años. 3 etapas: 1ªEscuela de Educación motriz o "pequemotricidad" 2ªEscuela Predeportivas (hasta 9 años) 3ªEscuela de Iniciación Polideportiva o Multideporte	Concejal de actividades físico-deportivas, recreación y ocio saludable Ayto. Boadilla del Monte (Madrid)	-Desarrollo integral del niño

Autores (año)	Nombre-título-Comunidad Autónoma	Nivel educativo	Fuente de los datos	Fines/Concepción del DE
EXTREMADURA				
Muñoz-Ramírez (2004); Web de la Junta de Extremadura-Juegos Deportivos Extremeños (JUDEX) y Escuela del Deporte.	Juegos deportivos extremeños (JUDEX) Programa “Escuela del Deporte” Campaña itinerante	Alumnos de 8-18 años	Consejero de Cultura de la Junta de Extremadura	-Participativos -Promoción deportiva -Desarrollo deportivo integral -Juego limpio -Salida profesional-puestos de trabajo
Lucas y Villa (2003); Web de la Junta de Extremadura-Deportextremadura	Programa de Dinamización Deportiva Municipal de la Junta de Extremadura	Edad Escolar	Consejería de cultura de la Junta de Extremadura Dirección General (DG) de Deportes	-Ocio adecuado -Salida laboral -Hábitos deportivos
Gordejo y Martín-Durán (2001a; 2001b); Martín-Durán, Cacho y Martín-Durán (2001)	Proyecto de Actividades Físicas Complementarias en Extremadura	Alumnos de toda Educación Primaria por ciclos	-Monitores en las Actividades Formativas Complementarias de la Junta de Extremadura	-Incluidas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) -Deporte educativo y formativo -No discriminatorias -Participación máxima
Alvano y Casares (2011); Cotrina (2011); Web de la Junta de Extremadura-Red extremeña de centros promotores de la AF y deporte; Muñoz-Mancebo (2010)	Red extremeña de centros promotores de actividad física y deporte (Centros PAFD)	Edad escolar (6-16 años) Agrupación Escolar Valle del Alagón Agrupación Escolar Navalmoral de la Mata	Director General de Deportes. Junta de Extremadura Coordinador de zona	Dinamización de los centros Promoción de la salud
GALICIA				
Mosquera (2011); Web de la Xunta de Galicia-Juegos Deportivos Gallegos en Edad Escolar (Xogade)	Programa lúdico-recreativo Xogade Proyecto de colaboración Federaciones-Centros escolares Galicia	Edad escolar (6-16/18 años)	Xunta de Galicia	-Lúdico. -Recreativo. -Valores educativos.
Fraguela, Varela y Fraguela (2008); Web del Ayuntamiento de A Coruña-Luditarde y Deporte en el Centro 2011-12.	Programa “Deporte en el Centro” A Coruña	2ºCicloInfantil-Educación Secundaria Obligatoria	Profesorado universitario y primaria	-Adaptación a necesidades y capacidades del alumnado. -Diversión. -Relación. -Sensación de competencia

Autores (año)	Nombre-título-Comunidad Autónoma	Nivel educativo	Fuente de los datos	Fines/Concepción del DE
NAVARRA				
Sánchez-Sanz, (2009; 2011); Web del Gobierno de Navarra-Portal de comunicación y servicios “Navarra.es”-Juegos Deportivos de Navarra ; Gobierno de Navarra (2010) Úcar y Salinas (2010)	Actividad físico-deportiva en edad escolar en Navarra Plan Estratégico del Deporte de Navarra	De los 3 a los 16 años	Instituto Navarro del Deporte (IND).Gobierno de Navarra	Impulsar valores (integración, juego limpio, respeto, igualdad, tolerancia, etc)
León (2011)	Proyecto Deportivo del Colegio Santa Teresa 2010-2011 Pamplona	6-18 años	Profesora de Educación Física	Educativo-formativo Participativo Valores
PAIS VASCO				
Macazaga (2003, 2004a); Makazaga, Fernández de Larrinoa, Petrus, Sánchez-Bañuelos y Arruza (2003); De María (2008a). Web de la Diputación Foral de Guipúzcoa-Deporte Escolar; Balerdi, Otaegi, Palacios y Verde (2011). Web del Servicio de Deportes de la Diputación Foral de Vizcaya; de María (2008a). Web de la Diputación Foral de Álava.Deporte Escolar (2009); García-de la Torre, Martínez y Sautu (2008).	Plan Vasco del Deporte-Modelo Vasco del Deporte Escolar Programas de deporte escolar de las Diputaciones Forales de Gipuzkoa, Bizkaia, Álava	0-16 años	Escuela de magisterio de Bilbao	-Educativo-formativo -Polideportiva -Valores educativos positivos -Imbricación entre los aspectos didácticos con los aspectos más formativos/ competitivos
Fernández de Larrinoa (2003); Web de la Diputación Foral de Guipúzcoa; Programa de Actividades de Deporte Escolar de Guipúzkoa 2011-2012	Programa de deporte escolar de Diputación Foral de Guipúzcoa	6-16 años	Técnico Municipal responsable del Programa de Deporte Escolar de la Diputación Foral de Guipúzcoa	-Promoción -Competición formativo-recreativa -Tecnificación -Competiciones e iniciación al rendimiento
Escarza (2011)	Programa de deporte escolar Ayuntamiento Vitoria-Gasteiz	0-16 años	Jefe Servicio Deportes Diputación Foral de Álava	Educativo Proyecto Deportivo de Centro (integrado en PEC)

Autores (año)	Nombre-título-Comunidad Autónoma	Nivel educativo	Fuente de los datos	Fines/Concepción del DE
De María (2008b)	Plan del Deporte de Getxo: Multikirolak	Todos los alumnos de Primaria pero principalmente de 6-9 años	Getxo kirolak	Multideportiva Adaptada (edad) Dirigida y supervisada (coordinador) Extraescolar
CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA				
Martínez-Duarte (2009)	Proyecto Apertura Centros Escolares Públicos en horario extraescolar para la práctica de DE Melilla	Primaria y Secundaria	Profesor de Educación Física	-Social. -Educativo. -Saludable. -Recreativo. -Salida profesional-puestos de trabajo
REGION DE MURCIA				
Díaz-Suárez y Martínez-Moreno (2003) ; Díaz-Suárez (2007a); García, Pujante y Rodríguez (2005); Web de la Comunidad Autónoma Región de Murcia-Deporte Escolar 2011-2012; Portal Educativo de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia (Murcia educarm) (2011)	Deporte Escolar en la Región de Murcia	8-18 años	Profesorado	-Formativo. -Educativo. -Lúdico. -Juego limpio. -Compañerismo. -Práctica saludable. -Integración.
Morales y Díaz-Suárez (2006)	Programas Náuticos en el Mar Menor	Primaria y Secundaria	Profesorado de centros educativos y de universidad	-Transversalidad (medio ambiente, física-matemática, valores y actitudes)
Araque (2009)	Programa de Deporte Escolar Colegio Público (CP) "Nuestra Sra.de los Dolores"	Primaria (3-12 años)	Profesorado del centro	-Convivencia entre sectores de la comunidad. -Recreación. -Promoción, formación, ocio activo, lúdico, integrador. -Valores

Autores (año)	Nombre-título-Comunidad Autónoma	Nivel educativo	Fuente de los datos	Fines/Concepción del DE
COMUNIDAD VALENCIANA				
Orts (1997,2003); Campos y Tomás (2004); Web de los Jocs Esportius de la Comunidad de Valencia-Consejería de Deportes de Valencia-Generalitat Valenciana	Las Escuelas Deportivas Municipales Los Juegos Deportivos Valencia	Entre los 4 y los 18 años	Fundación Deportiva Municipal del Ayuntamiento de Valencia	<ul style="list-style-type: none"> -Acceso progresivo a la competición -Respeto a las etapas evolutivas -Principios de la Iniciación Deportiva desde el modelo escolar -Valores sociales
Martínez-Lidón y Marzá (2003)	Juegos Deportivos en Orihuela (Alicante)	Desde 2º ciclo de Primaria hasta 4º de ESO	Ayuntamiento de Orihuela. Concejalía de Deportes	<ul style="list-style-type: none"> -Formación y participación por encima de competición y resultados. -Desarrollo integral. -Espíritu deportivo. -Valores sociales.

CAPÍTULO II.3: REVISIÓN DE RESULTADOS DE ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL DEPORTE ESCOLAR. EFECTOS EN LOS AGENTES IMPLICADOS

1. Introducción

A lo largo de este apartado realizamos una revisión y búsqueda de estudios en los que se abordan los diferentes aspectos relacionados con el deporte escolar (DE a partir de ahora). Hemos dividido los estudios en bloques para su mejor exposición. La búsqueda se ha centrado en las propias actividades físico-deportivas (AFD a partir de ahora) extraescolares, la situación del deporte escolar en los centros educativos, los efectos de estas actividades sobre los agentes implicados, así como sus opiniones y valoraciones sobre ellas o alguno de sus elementos de que se compone. Uno de los temas más repetidos en los estudios sobre la situación del DE y las AFD extraescolares es la situación y la importancia de las personas que imparten docencia en ellas, denominados técnicos deportivos o monitores. Por otro lado, las investigaciones más escasas son las relativas a la evaluación de programas concretos elaborados para llevar a cabo deporte escolar en horario no lectivo.

2. Sobre las Actividades Físico-Deportivas Extraescolares: Servicios Deportivos Públicos, Juegos Deportivos Municipales, Relación Actividad Físico-Deportiva Extraescolar y Educación Física Escolar, Realidad del Deporte Escolar en los Centros Educativos

Los agentes socioculturales encargados de promover este tipo de actividades deben pasar obligatoriamente por un diagnóstico previo del uso del tiempo libre de los escolares que permita orientar y dar pautas para el diseño de programas acordes a las necesidades de la población escolar. (Luengo, 2007: 182-183)

Decía Grönroos (1994) que la calidad no la define la organización, sino los propios clientes. Lo cierto es que son los usuarios de los diferentes servicios, en nuestro caso de AFD extraescolares, los que pueden facilitar información para valorar la calidad de su organización, y de los diferentes aspectos que la componen. Nosotros, en ningún caso, consideramos clientes a los escolares, sino más bien alumnos, aunque sí es cierto que son los usuarios o consumidores en terminología relacionada con la utilización de un determinado servicio, que en nuestro caso es la AFD Organizada. Si, como nos dice Cruz (2002), el deporte de recreación o deporte para todos y el deporte de rendimiento son las dos grandes vías que concebimos, se busca por parte del usuario la mayor calidad durante su práctica, y esta calidad está muy determinada por el entorno que le rodea. De ahí que no sólo las entidades privadas o federaciones deban alcanzar esa calidad en las actividades que ofertan, sino que las entidades gestionadas por organismos públicos deben emplear también unos modelos de gestión que les permitan alcanzar la calidad deseada en sus servicios (Martín, Caro, Robles y García-García, 2009).

En la búsqueda realizada nos encontramos con propuestas de AFD gestionadas por administraciones públicas y privadas, relacionadas con la educación física escolar o totalmente desmembradas de ésta. Realizar una valoración de la situación en la que se encuentran las diferentes propuestas de trabajar el deporte escolar, permite conocer sus Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) como realizan autores como Nuviala y Sáenz-López (2001). La técnica DAFO es un método que permite realizar una aproximación diagnóstica de una realidad determinada de una forma participativa, analizando tanto el contexto externo como el ámbito interno y que sirve para identificar problemas, pero planteando también alternativas posibles de solución a los mismos (Santos, 2001). A partir de ahí, desarrollar un Plan de Actuación. Se trata de una herramienta diseñada en el mundo de la empresa, aunque con muchas aplicaciones en educación (David, 2008).

En la tabla 27 se recogen los estudios recopilados, tras la búsqueda bibliográfica, acerca de los diferentes aspectos relacionados con el deporte escolar llevado a cabo como actividad extraescolar.

Tabla 27. Resultados de estudios sobre las actividades físico-deportivas y servicios deportivos ofertados para la edad escolar

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
Nuviala y García-Montes (2003) Aragón	Analizar la relación modelo escuela deportiva-concepción del deporte por los técnicos del SCD49 "Corredor del Ebro"	*Cuestionario-Grupos discusión. *16 técnicos.	1-A mayor nivel académico, mayor diversidad en el trabajo (multideportividad). 2-56% de los técnicos: bastante de acuerdo con multideportividad en las escuelas; 25% muy de acuerdo. 3-62,5% de los técnicos contrario a los procesos selectivos en el DE. 4-100%de los técnicos-licenciados: bastante o muy de acuerdo participación igualitaria.	1-Concepción tradicional del deporte (monodeportivo, competitivo, resultados, rendimiento, ganar-perder) lleva a despreciar la participación de algunos niños en las actividades. 2-Los técnicos que provienen de la educación abanderan el modelo de deporte formación-recreación.
Garrido y Corral (2007) Sevilla	Conocer la realidad dada en las Escuelas Deportivas Municipales (EDM) de Sevilla a través de los diferentes agentes sociales. Conocer la influencia que pueden llegar a tener las opiniones de técnicos y padres/madres en la práctica deportiva de los niños.	*Cuestionario validado diferentes para técnicos, padres-madres. *30 técnicos + 98 padres-madres.	1-Importancia dada a la "competición" dentro de las EDM: 53% de los técnicos le da alguna importancia; 49,3% de los padres les importa lo normal al resultado de la competición. 2-Importancia dada a "ganar": 46,67%de los técnicos dan algo de importancia; 49,3% de los padres no considera prioritario el que su hijo gane la competición. 3-Importancia dada a "saber perder": piensan que se debe trabajar bastante y mucho; la mayoría de padres (66,7%) no antepone la victoria a que su hijo juegue mal, es decir, que aceptarían bien que su hijo perdiese.	1-La competición debe existir pero sin ser el objetivo prioritario en la formación de los niños. Como un medio para motivar la práctica deportiva de las EDM. 2-Los técnicos le dan más importancia al término de la competición que los padres. Sería interesante observar si es así durante los entrenamientos o partidos de los escolares en las EDM. 3-Tanto padres/madres como técnicos coinciden en que ganar no es lo más importante a estas edades. Los técnicos tendrían una labor buena a realizar en los entrenamientos, educando el saber perder.
Muñoz (2010) Jaén	Dar respuesta a si los Juegos Deportivos Provinciales satisfacen la promoción y participación deportiva.	*Análisis de documentos (memorias de participación escolares 10-17 años) + Entrevista a coordinadores comarcales.	1-44,9%menos participación en 2005 que en 2004; 45% menos participaron en 2007 respecto a 2004; 42,6% mayor participación en 2008 respecto a 2007. 2-Deportes colectivos el grueso de los JDP. 3-74,64% participantes JPD chicos. 4-Categoría Infantil (12-13años) los más activos.	1-Nivel participación en deporte responsabilidad de Administración competente. 2-Alevín-Infantil: grupos de edad más importante para crear hábitos deportivos. 3-Propuestas de acciones para evitar abandono deportivo en categorías cadete y juvenil.

⁴⁹ SCD: Servicio Comarcal de Deportes

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
Nuviala y Nuviala (2003) Huelva	Conocer situación de la AFD Extraescolar en escolares de 10-16 años.	*Cuestionario aplicación masiva. *462 escolares.	1-Actividades Físico-Deportivas (AFD) Extraescolares no organizadas más por escolares de Secundaria (22,1%) que de Primaria (17,2%). 2-AFD Extraescolares organizadas: 47,83% inscrito. 3-A menor edad, mayor participación en las Escuelas Deportivas (ED) (Primaria: 55,14%; Secundaria: 37,68%). 4-25%Primaria asisten a AFD organizadas todos o casi todos los días; Secundaria: 7%. 5-La AFD Extraescolar más practicada: fútbol (41,3% de los inscritos).	1-Primaria: grupo de edad más importante para crear hábitos deportivos. 2-Esencial la labor de los centros de Primaria y de sus docentes para el desarrollo de un sistema deportivo educativo. 3-Proponer alternativas para evitar abandono al pasar a Secundaria. 4-Calificación de las AFD extraescolares organizadas: “deficientes” (participación y monopolio del fútbol). 5-Necesaria reflexión de las diferentes organizaciones competentes en materia deportiva escolar para enriquecer en variedad y en calidad la oferta.
Fernández y Merino (1996) Málaga	Conocer la implicación del alumnado en el deporte extraescolar. Qué deportes o actividades predominan más. Influencia del deporte extraescolar sobre la programación de Educación Física (EF) Qué causas les llevan a practicar estas actividades.	*Cuestionario *782 escolares de 7 colegios de la provincia de Málaga	1-Un 40,92% de escolares practica AF organizada (de aquí 21,99% son federados y 20,46% no federados). Proporción similar. En gran medida implicados. 2-Los chicos triplican a las chicas en la AF practicada. 3-Los escolares que practican deportes colectivos (27,62%) es casi el doble que los que practican deportes individuales (15,85%). 4-En deportes individuales hay más chicas practicantes (9,58%) que chicos (7,99%) respecto al total de los practicantes de estos deportes. 5-En los colegios públicos (independientemente del ámbito semi-rural o rural) practican AF organizada menor porcentaje de escolares (38,67% y 38,46% respectivamente) que en los privados (49,49%).	1-No interesa tanto la estadística, solo tener una “idea aproximativa” de lo que hacen los chicos y las chicas en determinados entornos, analizar cualitativamente su causa y analizar qué posibilidades de actuación-modificación hay sobre la programación anual de aula. 2-Los deportes colectivos tiene una superioridad aplastante (palabras de los autores). Destacan sobre los demás el fútbol sala y el fútbol. Las chicas tienen marginados los deportes colectivos. 4-Las chicas se decantan más por los deportes individuales. 5-Se podrían acometer algunas modificaciones en las programaciones de aula. Se trata de darle una oportunidad a actividades más marginadas. Propiciar entre los chicos los deportes individuales y sus valores y los colectivos entre las chicas.

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
Luengo (2007) Carabanchel- Comunidad Autónoma (CA) de Madrid	Detectar las carencias de la AFD Extraescolar en escolares 6-12 años. Curso 2006-07.	*Cuestionario. *158 escolares 6-12.	1-60,3% niños/46,1% niñas realiza AFD Extraescolar fuera del horario escolar. 2-Las AFD más practicadas: balonmano (21,9%); fútbol y artes marciales (16,4% ambas). 3-47,8% escolares no realiza AF extraescolar. 4-92% de escolares que realizan AFD en ED o Equipos, lo hacen 1-2 veces/semana (7,8%: 3-4 días). 5-61,6%escolares de Primaria van solos a la AFD (la mayoría en el mismo colegio). 6-91,8% escolares de Primaria afirman que quienes les acompañan no participan en la actividad con ellos. 7-80% escolares afirma que les gusta mucho el deporte que practican.	1-En nuestro país el % de escolares que practican AFD extraescolar ha aumentado en los últimos años. 2-Muy bajo % escolares realiza AFD Extraescolares 3-4 días/sem (7,8%). Los especialistas hablan de “actividad insuficiente” (Duncan, Al-nakeeb, y Jones, 2004). Gran población objeto de estudio calificable como “sedentaria”. 3-Sabiendo que el motivo principal para la práctica de AF en estas edades es la diversión, padres y educadores deben promover estrategias para facilitar “hábitos saludables”. “los agentes socioculturales encargados de promover este tipo de actividades, deben pasar obligatoriamente un diagnóstico previo del uso del TL de los escolares que permite orientar y dar las pautas para el diseño de programas acordes a las necesidades de la población escolar” (Luengo, 2007:182-183).

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
Díaz-Ordoñez (2005) Asturias	Demostrar la hipótesis de que el DE que se realiza en los Centros Educativos en la Montaña Central de Asturias está organizado por entidades cuyo fin no es el educativo.	*Entrevistas individuales equipo directivo o maestro EF centros públicos y privados-concertados con alumnado 6-12.	1-Exigencia de titulación a los monitores por los centros: los centros públicos no tan interesados, los privados algo más. 2-Por realizar estas AFD deben pagar directamente por la actividad o militando en un Club. 3-50% de las AFD de los centros públicos las desarrollan Clubes. Ponen a su disposición material (más del 80% ambos) y las instalaciones (80% de públicos y 100% de privados). 4-La mayoría de los centros admite que la vinculación laboral con los monitores deportivos no les compete (al 90% les da igual la situación laboral). 5-Al 75% centros públicos les importa poco-nada el logro de buenos resultados en las competiciones. 6-El 61,25% de los centros reconoce que hoy por hoy el DE tiene una finalidad competitiva.	1-La empresas de servicio son una forma muy cómoda para el centro. Problema: el elevado coste para los alumnos. Utilizan las instalaciones y el material del centro en beneficio propio. 2-En DE muchas personas sin titulación que llevan muchos años (personas con carisma). 3-Los centros son conscientes del dinero aportado por los escolares que circula de mano en mano la mayoría de las veces sin control. 3-El DE no es gratuito. Los más desfavorecidos económicamente más dificultades para participar. 4-Se practica DE en los Centros Escolares, de forma más o menos organizada pero sin una pauta general. 5-La Dirección General de Deportes del Principado de Asturias no inspecciona a los clubes. Los Ayuntamientos “no se atreven” a tocar el tema por la repercusión. 6-Líneas a analizar: unificación de competiciones en Asturias (deporte federado y Juegos Escolares-JJEE-); trabajar sobre las titulaciones de los monitores.

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
Romero-Ramos y Campos (2007) Sevilla	Conocer la realidad de las actividades deportivas extraescolares en los centros educativos de primaria, las competiciones en las que participan, y repercusión de las ayudas públicas en los mismos. Curso 2004-05.	*Cuestionario. *155 centros públicos, concertados y privados.	1-El 71% de centros oferta AFD Extraescolares. 2-Motivos para no ofertar: falta de estructura (públicos: 42,1%; concertados: 56%); padres no las demandan (públicos: 36,8%; concertados: 28%); no interés para los centros (públicos: 10,5%; concertados: 40%). 3-Objetivos fundamentales de las AFD extraescolares: crear hábito de salud (78%); ocupar el TL (76%); formación global y cumplir con el proyecto de centro (49%); preparar futuros deportistas (11%). 4-Tipo de actividades que realizan los centros: no competitivas (69,1%); competitivas (46,4% internas; 37,3% externas; 26,4% intercentro). 5-Modo de selección de deportes y actividades: demanda de los escolares (57,9%); instalaciones y material (46,7%); tradición en el centro (30%) 6-AFD ofrecidas: mixtas (83,54% de los centros).	1-30% centros no oferta AFD en horario no lectivo. 2-La falta de estructura para ofertar es por carecer de responsable, presupuesto, material e instalaciones, etc. debe llevar a una reflexión para las administraciones competentes. 3-La mayoría de los centros condicionados para ofertar AFD en horario no lectivo. Muchos centros regidos por la popularidad dada al practicarse un deporte determinado. 4-Los públicos ofertan más AFD Extraescolares y en mayor % no competitivas y los que menos organizan de forma mixta.

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
Nuviala y Sáenz-López (2001) Huelva	Conocer experiencias en el fomento del deporte en edad escolar. Proponer medidas y actuaciones para mejorar el desarrollo del deporte municipal en la edad escolar.	*Cuestionario+grupo de discusión (resultados solo de lo cualitativo) *Personal de la Diputación, Universidad, Municipios, Sector educativo, gestores deportivos). *Técnica DAFO ⁵⁰ .	1-Las instalaciones son mínimas en todos los municipios de Huelva. Se utilizan en horario no lectivo. 2-Programa de dotación de material inventariable: funciona bien. Programa material fungible: la Diputación envía balones si subvenciona a los monitores. 3-La mayoría de monitores de las escuelas tiene alguna titulación deportiva. La minoría tiene universitaria. 4-Debilidades: recursos internos como: instalaciones, técnicos, padres, tipo de actividades, etc., para consecución de los objetivos. Amenazas: descoordinación, compromiso, intervención del centro, centros de formación, etc.). Fortalezas a mantener: voluntad política, instalaciones, consolidación de programas, etc. Oportunidades a explorar: legislación, programas, plan director de instalaciones, espacios naturales, organización por mancomunidades, etc.	1-Concienciar a los municipios para construir instalaciones para deportes no convencionales (aventuras, parques infantiles, etc.) y utilizar otras instalaciones culturales como multifuncionales (tenis mesa, bádminton, etc.). 2-Muy importante el interés de los responsables políticos por contratar monitores y gestores cualificados. La incorporación de maestros EF ha mejorado la calidad del proceso E-A y aplicación de metodología educativa. 3-Interesante mantener y mejorar el programa de formación permanente para monitores que ofrece la Diputación. Necesario formar gestores deportivos y a padres. 4-Uno de los mayores problemas: falta de continuidad de los monitores (Causa: baja remuneración). Crear la figura del técnico mancomunado: diferentes localidades. 5-Interesante aumentar las relaciones con los centros educativos. Implicar al AMPA y centros en las EEDD extraescolares. 6-Interesante concienciar a los municipios para mayor calidad de las actividades (reconocimientos médicos, responsabilidad civil, retribución técnicos, etc.) 7-Interesante propiciar encuentros gestores-técnicos-padres para coordinación y calidad de los programas.

⁵⁰ DAFO: Debilidades internas, amenazas, fortalezas y oportunidades. Amenazas: factor externo que afecta a una fortaleza o profundiza una debilidad. Fortalezas: elementos internos favorables. Oportunidades: situaciones externas presentes o futuras para aprovechamiento de recursos.

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
Campos y González (2010) CA Madrid	Analizar las AFD Extraescolares de los centros educativos de Primaria en función del tipo de actividades practicadas.	*Entrevista personal estructurada con cuestionario ad hoc. *300 docentes.	1-Gran diversidad de AFDE (31 diferentes) pero fútbol sala (27,8%); baloncesto (18,8%) con % más altos ⁵¹ . Multideporte-minideporte (7,7%). La gran mayoría de ellas impartidas en todos los ciclos y cursos de Infantil y Primaria. 2-En más de la mitad de actividades impartidas, hay alumnado de diferentes edades (53% coexisten diferentes ciclos) incluso de 4 ciclos diferentes en la misma actividad. 3-La mayoría de las actividades practicadas por chicos, solo en el 51,8% de las sesiones hay grupos mixtos. 4-La atención a la diversidad no presente en la mayoría de las AFD extraescolares en los centros educativos.	1-Ausencia de actividades más innovadoras no vinculadas a las federaciones deportivas (deportes alternativos, actividades rítmicas, etc.). 2-De las actividades extraescolares ofertadas en los centros educativos, más del 60% son AF y deportes ⁵² . 3-El centro educativo es el espacio idóneo para la promoción y desarrollo de la práctica de AFD fuera del horario escolar por su carácter formativo al favorecer la conexión y complementación con las intenciones educativas. 4-Se evidencia falta de planificación e inadecuada organización en cuanto a la edad, sexo y necesidades específicas de apoyo al alumnado.
Nuviala, Ruiz y García-Montes (2007) Ribera Baja del Ebro (Aragón)	Conocer las expectativas que los usuarios directos (alumnado) e indirectos (padres) tienen de la utilización de los servicios deportivos públicos.	*Cuestionarios para alumnos y para padres-madres. *324 escolares de 5º-6º Primaria y ESO que asisten a AF organizada 146 padres de estos escolares.	1-Expectativas de los escolares: divertirse (67,7%); mejorar y mantener la salud (61,3%); rendimiento para competir (44,7%); amistad (40,5%). Ganar competiciones (23%); Satisfacer a los padres (13,2%). Expectativa de ganar: mayor en modalidades como: fútbol, atletismo y patinaje. 2-Expectativas padres-madres: que consigan divertirse (91,2%); mejorar salud y Condición Física (CF) (65,5%); hacer más amigos (27,7%). Sólo 4,2% esperan que su hijo sea un campeón.	1-A menor edad, mayor tasa de participación en actividades organizadas por las administraciones locales (58,7% Primaria; 52,7% 1º-2ºESO; 42,6% 3º-4ºESO). 2-A más edad descienden expectativas de AFD del alumnado: satisfacer padres, hacer amigos e incrementar rendimiento. 3-Los escolares más competitivos están entre los jugadores de fútbol y los atletas. Los de menos en aerobio y patinaje. 4-Los padres con menor nivel académico, más expectativas de hijo-campeón; con mayor titulación, prefieren formación de sus hijos.

⁵¹ Acordes con otros estudios (Van Lierden, 1981; Velázquez y Hernández, 2001; Delgado, 2002; Nuviala, 2003; etc.).

⁵² Información del Instituto Nacional de la Calidad y Evaluación (2001).

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
Nuviala y Casajús (2005) Huelva	Conocer el grado de satisfacción con la oferta, recursos humanos y materiales por los padres con hijos que participan en programas públicos de actividades en edad escolar.	*Cuestionario autoadministrado con presencia de encuestador. *213 padres.	1-65%padres conoce la oferta de AFD para sus hijos Y el 38%padres la califica como positiva (buena-muy buena); 24% como suficiente; 24% no sabe cómo es. 2-Los padres con titulación deportiva son más críticos con el programa de DE. 3-60%padres califica como bueno el funcionamiento de las escuelas deportivas o equipos deportivos; 26% lo consideran muy bueno; 1% malo 4-58%padres las instalaciones deportivas son adecuadas; 41,9% inadecuadas. 48,3% padres opina que sus hijos disponen de material suficiente para las prácticas; 30% que disponen de poco; 15% no sabe el material del que dispone su hijo. 5-92% padres califica de bueno-muy bueno el trabajo del técnico deportivo de su hijo; 5,5% critican la labor. Padres con titulación en EF más críticos.	1-Diferencia de criterio en cuanto a calidad de servicio entre padres-madres y el investigador y profesional del deporte en edad escolar. 2-Los padres aprueban el funcionamiento de las escuelas o equipos deportivo en los que participan sus hijos y valoran positivamente a los técnicos (igual que en la Comarca Ribera Baja del Ebro, medio rural: Nuviala, 2003). 3-Los recursos materiales obtienen menor calificación que en Aragón, son menos los padres que aprueban este aspecto. 4-Los padres con mayor formación académica y deportiva, especialmente la segunda, son más críticos con las organizaciones deportivas escolares: valoran menos positivamente recursos humanos y materiales.

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
Nuviala, Ruiz y García-Montes (2003) Comarca Ribera Baja del Ebro (Aragón)	Averiguar cómo diversos agentes sociales, padres-madres, influyen en la determinación para realizar actividades físicas en el Tiempo Libre (TL), sean organizadas o no.	*Cuestionario. *647 escolares 10-16 años + 146 padres-madres de alumnos de las escuelas deportivas.	<p>1-AF no organizada en el fin de semana desciende en relación a los días laborables.</p> <p>2- El 50,4% escolares participa en AFDE organizadas.</p> <p>3-El 99,3% de los padres desean que sus hijos/as continúen haciendo AF. El 95,2% dispuesto a pagar por la práctica y el 83,6% a permitir que se desplacen.</p> <p>4-Razón fundamental por la que el alumnado se inscribe en estas organizaciones deportivas: 91,1% porque se divierten; 54,6% por querer progresar en el deporte; 53,4% por salud. Menor %: influencia de los profesores de EF, tener el TL ocupado, y hacer amigos.</p> <p>4-El 85,8% de padres opina que los escolares están en las EEDD porque les gusta hacer deporte a ellos.</p> <p>Argumentos de los padres: al 49,2% de padres les gusta que haga deporte su hijo para que consigan hábitos deportivos y al 48,7% para que mejoren la salud y CF.</p>	<p>1-A mayor edad menor influencia de los adultos a la hora de realizar AFD.</p> <p>2-Se pone de manifiesto la escasa cultura deportiva existente y la falta de oferta, limitada exclusivamente al modelo competitivo, lo que origina que el camino de práctica deportiva sea único (los padres anteponen la decisión y motivación de sus hijos a realizar AF a cualquier otra posibilidad de utilización de este tipo de actividades como elemento de ocupación y formación a través, durante y mediante TL=peso de los padres queda en 2º lugar).</p> <p>Medidas: formación-educación tanto de responsables directivos, técnicos, dirigentes, como padres y madres, formación inicial y formación deportiva→mejorará la oferta y la implicación de padres/madres en el deporte escolar→aumento en la calidad del deporte escolar.</p>

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
Nuviala, Ruíz y García-Montes (2006) Ribera Baja del Ebro (Aragón)	Conocer la imagen que tienen los escolares, padres y técnicos de las organizaciones ⁵³ con competencias en el DE	*Cuestionarios diferentes+Grupo de discusión *Escolares 5º-6ºPrimaria y ESO ⁵⁴ , técnicos deportivos, padres-madres de alumnos de escuelas deportivas de programas de Actividad Física (AF)	1-Sobre la imagen de las organizaciones educativas: *El 70,9% escolares inscritos afirman que sus profesores de EF saben que están realizando estas actividades. *El 87,5% de técnicos deportivos afirma que no existe relación entre ED (deporte extraescolar) y los centros educativos. *76,9%padres creen que desde el centro educativo se motiva a los alumnos a realizar AF extraescolar Grupo de discusión: la institución escolar está desligada completamente de la formación extraacadémica de los escolares. 2-Sobre la imagen de las administraciones públicas: *62,5% técnicos cree que el apoyo de la administración al DE es bastante. El 81% bastante satisfecho con la gestión de los municipios que apoyan bastante al deporte base. *74,8% padres opinan que las administraciones por lo general, no colaboran suficientemente con el DE.	1-Las normas aragonesas no hacen referencia directa, exceptuando algunas ocasiones, al deporte escolar o a las escuelas deportivas. 2-Poca implicación de los progenitores en el deporte escolar de sus hijos. Pocos asisten a las escuelas deportivas. Sería interesante una labor divulgativa de las acciones dirigidas a este grupo. 3-Interés competitivo que preside la política deportiva municipal. 4-Uno de los grandes puntos débiles del deporte escolar: la falta de implicación de la institución escolar en la actividad extraescolar.

⁵³ Estas organizaciones incluyen: Organizaciones educativas (centros escolares, docentes de las escuelas), Administraciones públicas (Ayuntamientos, Servicio Comarcal de Deportes, Gobierno de Aragón), y Federaciones deportivas aragonesas.

⁵⁴ Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años).

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
García-Benavide, Ramos y de la Torre (2009) Jaén-Carabanchel (Madrid)	Conocer si la EF actual fomenta la AF Extraescolar en Jaén. Comparar datos Jaén-datos Carabanchel.	*Cuestionario administrado por aulas con presencia del encuestador. *78 escolares 6-12 años centros educativos de Jaén. Curso 2007-08.	1-¿Realizas alguna práctica extraescolar? El 56,8% de los niños/as practican alguna actividad (43% no practica) en Jaén. 2-¿Cuánto tiempo dedicas cada día a la práctica de deporte extraescolar? El 69,6% dedica entre 1-2horas, el 21,2% dedican más de 2 horas, y el 9,2% menos de una hora. 3-¿Te gusta el deporte que practicas? Al 82,9% de los niños/as practica una actividad que les gusta mucho.	1-En Jaén el 56,8% de alumnos practican actividades deportivas extraescolares, más que en Madrid (39,7%). 2-El % de niños que practica AF entre 1 hora y 2 es mayor en Madrid que en Jaén. En Jaén el% que practica más de 2h es mayor que en Madrid. Menos de 1h prácticamente igual en ambos. Los niños diariamente practican 1-2 horas de ejercicio según el horario que tienen las AF extraescolares por las tardes. 3-El % de niños que les gusta el deporte que practican son similares en Jaén (82,9%) y en Madrid (80%). En Jaén el 6,7% de alumnos practican un deporte que les gusta poco, más que en Madrid (1,4%). ¿Mayor oferta? Conclusión extraída: los profesores de primaria de los colegios de Madrid y Jaén no fomentan las actividades extraescolares. La mayor causa: la falta de tiempo del profesor. Es importante desde la EF incitar al niño a practicar actividades fuera del horario escolar.
Ramírez, Vinaccia y Suárez (2004)	Revisar los hallazgos de investigaciones sobre los beneficios de la AFD (cognitivos, sociales, psicológicos y rendimiento escolar)	*Investigaciones que hacen evidente los beneficios que el deporte tiene en diferentes contextos de la vida humana	1-Relación positiva entre la práctica de AF y el rendimiento académico en varios estudios realizados por el departamento de educación del estado de California (EEUU) (Dwyer, Salis, Blizzard, Lazarus y Dean, 2001; Sheppard, 1997; entre otros). Apoyan que dedicar un tiempo sustancial a AF en las escuelas, puede traer beneficios en el rendimiento académico de los niños. 2-Los jóvenes que practican actividad adicional a la de los programas escolares, tienden a mostrar mejores cualidades como un mejor funcionamiento del cerebro, niveles más altos de concentración de energía, mejor autoestima y mejor aprendizaje (Cocke, 2002; Shepard, 1997; entre otros).	Hay evidencia teórica de que el ejercicio físico tiene una fuerte influencia en factores que no se habían considerado anteriormente. Implica que la Actividad deportiva puede considerarse un elemento central y fundamental en los programas de promoción de la salud para poblaciones infanto-juveniles con y sin patologías específicas.

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
Delgado (2002)	Conocer la realidad del DE en los centros educativos de Educación Primaria de la Comunidad de Andalucía	*Encuesta sobre deporte escolar en Andalucía 2001 por la Consejería de Turismo y Deporte	1-El 13,4% de los técnicos carece de titulación deportiva, y el 64,4% son monitores. El 13% carece de titulación académica y de los que la tienen, el 83% tiene los estudios de maestro y maestro EF. 2-El 13,8% de las personas que trabajan en estas actividades no son tituladas.	1-La realidad actual del deporte en los centros viene dada por diferentes entidades o instituciones que organizan y desarrollan actividades o competiciones. Los Ayuntamientos, Diputaciones Provinciales, Colegios, clubes deportivos y Asociaciones deportivas carecen de una adecuada coordinación en sus objetivos, programas y actividades. 2-Se evidencia la existencia o coexistencia de diferentes modelos deportivos del deporte en edad escolar. 3-No hay una claridad de objetivos sobre lo que se pretende en el deporte escolar. No existe una filosofía clara que oriente las actuaciones del deporte en la edad escolar. 4-La organización del deporte en los centros no tiene una estructura clara y, a veces, se basa sólo en la estructura del deporte de competición de las personas adultas. 5-El tipo de deporte realizado, generalmente, es un deporte competitivo, salvo propuestas aisladas de un deporte, fundamentalmente participativo, en el que obligatoriamente participan todos los jugadores, se fomenta, sin forzar, la participación de chicos y chicas y donde algunas reglas puedan ser consensuadas por los participantes.

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
Reverter, Mayolas, Adell y Plaza (2009) CA Valencia	Analizar cómo perciben los profesores del entorno la competición deportiva como medio de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) en edades de primaria.	*Cuestionario ad hoc. *140 maestros de primaria de 11 localidades.	<p>1-El 54,9% de los escolares participa en AFD competitivas, que son Juegos Deportivos Escolares Municipales (JDM) organizados por los Ayuntamientos (75,5%), competiciones organizadas por entidades privadas (13,5%) y organizadas por federaciones (11%). Los centros públicos mayoritariamente en las municipales.</p> <p>2-Al 81% del profesorado con alumnado que compite le gustaría que siguiera haciéndolo. Motivos para querer que compitan: porque les motiva más (64%); competición importante en la formación integral (19%).</p> <p>3-Al 76% del profesorado con alumnado que no compite, le gustaría que no lo hiciera.</p> <p>4-Edad para especializarse en un deporte: más del 50% piensa que entre los 11 y 15 años, el 11% que no deberían especializarse.</p>	<p>1-Papel importante de la competición en el deporte en edad escolar. Para los profesores es importante para motivar y formar.</p> <p>2-Participación en AFD extraescolares en la CA Valencia similar a un estudio de González, Campos y Pablos (2008d) en la CA Madrid.</p> <p>3-Actividades deportivas en Edad Escolar dirigidas a la competición: Just (1998) concluye que el 50%; otros autores (Álamo, 2001b; Cechini, González, Carmona y Contreras, 2004; Devís, 1996; Fraile, 2004) hablan de un excesivo enfoque a la competición.</p> <p>4-En la CA Valencia igual que en la CA Madrid (González et al 2008d) la mayoría de escolares participa en JDM. En la CA Andalucía (Delgado, 2002) sobre todo en las organizadas por entidades privadas.</p> <p>5-La competición contiene componentes educativos esenciales: educación en valores (respeto), empeño por vencer al contrario y a uno mismo (superación y confianza en las propias fuerzas o del equipo: Carratalá, 2005; Reverter, 2008).</p> <p>6-No unanimidad sobre edad idónea para iniciación deportiva. La mayoría de acuerdo en edad conveniente para especialización en un deporte concreto el comienzo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (Año, 1997; Orts y Mestre, 2005).</p> <p>7-Futura línea de investigación: conocer la rentabilidad, calidad y repercusión e implicación social en comunidades que apuestan por gestión privada y las que apuestan por la gestión pública.</p>

Autor/es (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados Principales	Otros aspectos a destacar
González, Blasco y Campos (2005) Comunidad Autónoma (CA) de Valencia	Analizar las actividades deportivas en los centros escolares en horario no lectivo en la CA Valencia.	*Grupos de discusión participativa ⁵⁵ (profesorado EF-profesorado AFD Extraescolar).	<p>1-Aspectos metodológicos: Profesorado EF: hoy el objetivo principal y final de las AFD Extraescolares es la competición, reproducción del patrón de alto rendimiento centrado en la técnica y desarrollo de deportes específicos. Cuando es Multideporte, se limita a trabajar diferentes deportes en diferentes días. Profesorado AFD: la competición es el objetivo primordial y los partidos una prueba o examen del trabajo realizado durante la semana sin olvidar el juego limpio. Deportes más practicados: fútbol y baloncesto (falta de instalaciones para otros).</p> <p>2-Propuestas de mejora del profesorado EF: actividades que desarrollen la estructura interna de los juegos deportivos, no trabajar técnica antes de 2º ciclo ESO. Multideporte: aprender aspectos comunes a muchos deportes. Competición: recurso/medio.</p> <p>3-Profesorado EF: los monitores no disponen de una programación trabajada procedimental sin adaptar al alumnado; no aluden a la necesidad de programar. La selección de actividades influida por los padres.</p> <p>4-Propuestas de mejora: tener de referencia objetivos y contenidos del área de EF → Programación coordinada. Formación educativa para los monitores de extraescolares.</p> <p>5-Precariedad laboral: remuneración baja e inestabilidad. La mayoría de monitores sin titulación ni formación adecuada. Idóneo: licenciados, maestros EF, TAFAD⁵⁶.</p> <p>6-Falta organización y la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) no es la idónea para ello.</p> <p>7-No existe relación Profesorado de EF-monitores y si existe es negativa (tema material e instalaciones). Profesorado EF: relación negativa por falta de responsabilidad de los monitores.</p>	<p>1-Coordinación entre AFD extraescolar y EF Escolar (EFE) sería positiva.</p> <p>2-Los procedimientos metodológicos y planteamientos didácticos dependen esencialmente de la formación de los monitores.</p> <p>3-No existe suficiente implicación por los equipos directivos y del profesorado de EF de los centros escolares.</p> <p>4-Necesidad de implicación coordinada de todos los agentes. Los profesores de EF opinan que la organización, planificación, dirección, contratación y control por la Generalitat Valenciana en colaboración con los Ayuntamientos⁵⁷.</p> <p>5-Una coordinación entre profesorado mejoraría la orientación educativa de las AFD extraescolares y el cumplimiento de objetivos en las clases de EF⁵⁸.</p> <p>6-La falta de relación entre profesorado se debe a que el profesorado de EF no se ve recompensado en caso de implicarse en las actividades extraescolares.</p>

⁵⁵ Siguiendo lo determinado por Miquel, Brigné, Cuenca, Lèvy y Miquel (2000), Ibáñez (2002) y Ortí (2002).

⁵⁶ Técnico Superior en Actividades Físicas y Deportivas (Ciclo Formativo de Grado Superior de Formación Profesional).

⁵⁷ Mestre y Orts (1997) y Orts (2005) consideran que en la organización de actividades extraescolares es importante la democratización y participación de la sociedad para dotarle de los valores educativos y sociales adecuados y necesarios.

⁵⁸ En la Comunidad Valenciana existe una normativa que obliga a incluir estas actividades en el PEC.

Tal como se vio en el apartado anterior, en los estudios de esta tabla también se constata que el modelo de Escuelas Deportivas monodeportivas aún es predominante en lo que respecta a las actividades físico-deportivas realizadas fuera del horario lectivo (Nuviala y García-Montes, 2003; Nuviala y Nuviala, 2003; entre otros), que lleva a una pobre cultura deportiva de los niños y niñas (Nuviala y García-Montes, 2003). Se da, en general, bastante importancia a la competición en el ámbito del deporte realizado en DE (Garrido y Corral, 2007; Just, 1998; Nuviala y Nuviala, 2003; Nuviala, Ruiz y García-Montes, 2003, 2006; Reverter, Mayolas, Adell y Plaza, 2009; entre otros). Se destaca también en varios estudios la falta de implicación de la institución escolar en la actividad extraescolar que se oferta a sus escolares (González, Blasco y Campos, 2005; Nuviala, Ruiz y García-Montes, 2006; entre otros), y que de existir una coordinación entre el profesorado y los monitores de DE (escolar y extraescolar), se mejoraría la orientación educativa de las actividades extraescolares y el cumplimiento de los objetivos en las clases de EF (González, Blasco y Campos, 2005). También se apela al necesario apoyo por parte de los municipios y sus responsables políticos para que la calidad de las actividades sea mayor (González, Blasco y Campos, 2005; Luengo, 2007; Nuviala y Sáenz-López, 2001; Romero-Ramos y Campos, 2007), para que se planteen soluciones para evitar la disminución de participantes en este tipo de actividades, al dar el salto de la educación primaria a la secundaria (Muñoz, 2010; Nuviala y Nuviala, 2003) y para que promuevan estrategias atractivas que consigan la adherencia a la actividad física en las edades escolares.

Algunos de estos autores recogidos en la búsqueda (Muñoz, 2010; Nuviala y Nuviala, 2003; entre otros) abogan en sus conclusiones por unas escuelas polideportivas y unas AFD extraescolares diversificadas, en las cuales se busque la consolidación del deporte práctica con propuestas participativas e inclusivas.

Es necesario potenciar el modelo deportivo competitivo pero que no restringe la participación, y favorecerlo con una práctica deportiva abierta, adaptada a las necesidades actuales y a las expectativas futuras de los usuarios. (Muñoz, 2010: 88)

Las diferentes organizaciones con competencias en materia deportiva en edad escolar deben reflexionar para enriquecer, tanto en variedad como en calidad la oferta. (Nuviala y Nuviala, 2003:386)

Por tanto, se hace necesaria una implicación coordinada por parte de los diferentes agentes participantes (González, Blasco y Campos, 2005), para que las propuestas de actividades físico-deportivas extraescolares estén perfectamente organizadas, planificadas, dirigidas y controladas por las instituciones competentes en materia de deporte. Y por otro lado, facilitar la posibilidad a los centros de ofertar este tipo de actividades con ayuda de las administraciones (Romero-Ramos y Campos, 2007).

3. Evaluación de programas de Actividad Físico-Deportiva Escolar

Las distintas administraciones -sean locales, autonómicas o nacionales- están comenzando a tomar conciencia de la importancia de evaluar los distintos programas de intervención social. (Anguera y Hernández-Mendo, 2005:190).

Estos autores (Anguera y Hernández-Mendo, 2005) apuntan que las administraciones no siempre consideran los programas de actividad física como verdaderos programas de intervención social. En su opinión, los programas de escuelas deportivas para niños constituyen verdaderos programas de intervención con objetivos de prevención de salud, de conductas antisociales o de mejora de la calidad de vida, y en definitiva, como es nuestro caso, de complementar la formación y educación escolar.

Como se puede apreciar en la tabla 28, 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 (Castejón, 2007).

Una gran cantidad de programas de actividad física en general, y de AFD escolar en particular, carecen de la necesaria metodología evaluativa, lo que impide el feedback necesario para adoptar propuestas autocorrectivas (Alvira, 1991; Anguera, 1991, 1995; Nuviala, Salinero, García, Gallardo y Burillo, 2010). También puede ocurrir que las administraciones competentes no se ocupen de realizar esta evaluación y deleguen total y absolutamente en las empresas de servicio o clubes que organizan las actividades deportivas en los centros (Díaz-Ordoñez, 2005). Por tanto, podemos decir que nos encontramos con un tema de escasa o nula tradición, con independencia de su carácter (Hernández-Mendo, 2001b). Uno de los instrumentos que hemos utilizado en nuestro estudio es el cuestionario y como indican algunos autores (Guelzo, 1995; Heil y Henschen, 1996; Hernández-Mendo y González-Fernández, 1995; entre otros), uno de los problemas que se nos plantea es la inexistencia de literatura sobre evaluación de programas de actividad física a través de cuestionarios. Algunos autores (Hernández-Mendo, 2001a, 2001b; Morales, Hernández-Mendo y Blanco, 2005; entre otros), como recoge la tabla 28, han centrado sus investigaciones en la elaboración de un instrumento que permitiera estimar la calidad de un programa de intervención. En nuestro caso, presentamos los de actividad física.

La tabla 28 recoge de forma resumida los principales resultados de la búsqueda de estudios relativos a la evaluación de programas relacionados con el ámbito de la AFD y con la AFD extraescolar.

Tabla 28. Resultados de estudios relativos a deporte escolar: la evaluación de programas

Autores (año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Martos y cols (2008) País Vasco y CA Valencia	Evaluar los efectos de dos programas de deporte escolar implantados en el País Vasco y CA Valencia	*Evaluación de programas: observación no participante de partidos+entrevistas a técnicos federativos y responsables de clubes *Responsables de los clubes de Guipúzcoa y Valencia	1-Categoría Deporte Escolar y generalidades: la política multideportiva es interesante porque así el fútbol no se lleva a todos los alumnos/as. El deporte escolar es para aprender un deporte y divertirse, aunque a su vez, para conseguir grandes deportistas en un futuro. 2-Categoría DE y Proceso de entrenamiento: No todos son válidos para jugar a pelota a mano (criterio de eficacia). Los pelotaris en edad escolar deben entrenar mucho y sobre todo jugar muchos partidos. 3-Categoría Deporte Escolar y reglamento de juego: los juegos modificados cambian por completo “nuestro deporte”, se deben mantener los sistemas tradicionales. Los responsables piden que no se varíen algunas reglas.	1-En Guipúzcoa dentro del programa de DE, está el de pelota mano: a partir de alevín, el género es un factor que divide los grupos y el itinerario de rendimiento. Infantil y cadete la mayoría se inscriben en los campeonatos federados y en el deporte escolar queda un grupo reducido o nulo. Los benjamines deben probar 3 deportes diferentes durante el curso académico, alevines dos y a partir de ahí, el que más le guste. 2-En Valencia existen dos tipos de competición: la de deporte escolar y la federada, que aglutina al alumnado de más nivel. Se van introduciendo modificaciones según se detectan problemas. 3-La aceptación de los sistemas de juego en edad escolar (con grandes modificaciones) en algunas zonas pueden llegar a ser minoritaria. Los sistemas tradicionales gozan de mayor aceptación ya que se varían poco las reglas. Puede ser que los “mini-deportes” atiendan más a la opinión de los expertos en iniciación deportiva (deporte escolar) que intentan preservar los derechos del alumnado, pero a veces se olvida los rasgos relevantes que mantienen la idiosincrasia de dicho juego (Martos y cols. 2008).

Autores (año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Marín y Collado (2008) Guadalix (Granada)	Analizar las posibilidades de un programa de AFD basado en el juego cooperativo sobre las relaciones sociales de niños y niñas en edad escolar. Comprobar los efectos tras la participación en el programa (adquisición de habilidades sociales para resolver un conflicto)	*Grupo de Discusión con el alumnado participante (entrevista grupal). *24 niños/as entre 9-12 años. Recibieron 2h pedagógica+2h en Actividades Deportivas extraescolares.	1-Posibilidades del programa de AFD basado en el juego cooperativo sobre las relaciones personales y sociales: cambios significativos en las actitudes y valores de los mismos con el resto del equipo. 2-Conocen y aprecian la importancia de unas relaciones sociales saludables, ha fomentado que se trabaje mejor en las AFD (“Antes no me importaba si tenía yo la culpa o no. Siempre creí que era de los demás”). 3-Se detectan las causas de conflicto en el grupo: insulto por aspecto corporal y diferencias personales (“¿por qué te llevas mal? Porque me deja en ridículo”). 4-Se analizan los motivos que dificultan la realización de AFD mixtas: diferencias en la competencia motriz, prefieren ponerse con el mismo género (“las niñas son una pava”; “si el entrenador nos obliga, habrá que ponerse”)	1-La elaboración de normas de obligado cumplimiento por todos es clave en la toma de decisiones dentro de la organización de la clase, les motiva activamente, adquirieron un papel protagonista y una responsabilidad para cumplir éstas. 2-La mejor manera de resolver conflictos es dialogando y mostrando empatía. 3-Rechazo a la formación de parejas-equipos mixtos, aunque también les hay que les da igual. 4-El rechazo no es a todos, sino a personas concretas, fruto de sus actitudes y conductas.

Autores (año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Varela (2006) Galicia	Conocer la influencia del nivel de participación en programas extraescolares (alta, baja y ninguna) en las percepciones sobre el TL, rendimiento académico y habilidad deportiva de los escolares.	*Cuestionario tipo Likert *293 escolares 8-13 años de A Coruña (3 grupos: alta participación, baja participación y sin participación)	<p>1-La mayoría de los grupos participantes consideran que está bien la duración del programa al que acuden (68% grupo 1h/día; 55,3% grupo 2-3h/sem) y de todos ellos, el 43% no participa en otras actividades frente al 47% que sí lo hace → las horas de actividades extraescolares del colegio no determina si acuden o no a otras actividades extraescolares.</p> <p>2-Los alumnos que acuden a actividades extraescolares prefieren acudir al programa extraescolar antes que ver la televisión o realizar otra actividad (76,8%; 88,2% respectivamente). Es relevante que el grupo de “sin participación” indican que si pudieran elegir su primera opción sería participar (52,2%)⁵⁹. De los sujetos de alta participación, el 18,2% si pudiera elegir realizarían otras actividades antes que acudir a las que están apuntados (no parecen coincidir con sus preferencias).</p> <p>3-Los grupos de participación consideran que las actividades extraescolares forman parte de su TL. El grupo de alta participación afirma poseer más TL, el que no participa afirma poseer menos. La percepción de TL es directamente proporcional a la participación.</p> <p>4-Los grupo de participación prefieren realizar actividades físico-deportivas activas.</p> <p>5-Existe asociación entre habilidad deportiva y rendimiento académico percibido. Mayor probabilidad de que los que se consideran hábiles en el deporte, se perciban también académicamente competentes.</p> <p>6-El tiempo dedicado a aprender deportes y el dedicado a estudiar son independientes.</p> <p>7-El grupo de no participantes en actividades extraescolares tiene resultados más bajos en cuanto a la percepción de rendimiento académico.</p>	<p>1-No hay suficientes investigaciones que se impliquen en el estudio de la influencia de las actividades extraescolares en la formación de los escolares, ni en el análisis de la correspondencia entre las necesidades de los alumnos y las características de la oferta (Larner , Zippiroli y Behrman, 1999; Vandell y Shumow, 1999; Pederson, De Kanter, Bobo, Weinig y Noeth, 1998; Hidalgo, 2005; etc.).</p> <p>2-Los efectos de los programas sobre los participantes dependen en mayor medida de los niveles de participación (“dosificación de la participación”) y no de el hecho de estar matriculados o no, dato a tener en cuenta para evaluar los resultados de los programas (Reisner, 2004).</p> <p>3-La opinión de los niños no parece prioritaria a la hora de seleccionar las actividades durante su tiempo libre (también Neto, 1997; Tonucci, 1997) y que otros factores, muy ligados a las características y preferencias de los padres, son determinantes en esta toma de decisiones (INCE, 2001)</p>

⁵⁹ En consonancia con los resultados de la Afterschool Alliance (2004) que encontró en un estudio nacional (EEUU) sobre actividades extraescolares que el 30% de los encuestados que no participaban en los programas, probablemente acudirían si hubiera una mayor oferta de programas extraescolares y tuvieran mejores condiciones de accesibilidad

Autores (año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Valiente ⁶⁰ , et al. (2001) Barcelona	Impacto de una campaña de promoción de la deportividad en el deporte escolar dirigida a los padres y madres (“Compta fins a tres...”) Valorar el nivel de penetración de la misma.	*Interrogatorio durante la difusión de la campaña *padres con hijos en DE	Índice de penetración de la campaña: 26,4% Medio por el cual les ha llegado la información de la campaña: 33% a partir de trípticos; 24% de carteles, 5% del dossier. Impacto de los medios de comunicación bajo: 10% a través de la televisión y 7% de la radio A través de las charlas: 4% A través de la web: 1%	1- Se Orienta y ofrecen recursos a los padres para actuar adecuadamente ante la actividad deportiva de sus hijos/as. 2- Con estas campañas se consigue un deporte más educativo. 3- Es importante la implicación de los agentes de socialización en la promoción del juego limpio y la deportividad en el DEE.
Morales, Hernández-Mendo y Blanco ⁶¹ (2005) Benalmádena (Málaga)	Contrastar la estructura y fiabilidad de un instrumento pragmático, de fácil comprensión, para considerar su utilización en la evaluación de la calidad de programas de AF generados por empresas de servicios deportivos.	*Inventario de Calidad en Programas de Actividad Física (I.C.P.A.F.) ⁶² (Hernández Mendo, 2001b) *Cuestionario a 930 usuarios de las instalaciones deportivas municipales del Ayuntamiento de Benalmádena ⁶³ (Málaga) entre 14 y 75 años.	1-Este cuestionario es una herramienta de fiabilidad satisfactoria, con una estructura factorial que aporta información de gran utilidad en la evaluación de programas. 2-Su escala permite realizar una evaluación de programas de actividad física teniendo en cuenta los distintos aspectos implicados. 3-El cuestionario permite realizar evaluación sumativa y formativa aunque la más usada en el ámbito de los programas de actividad física es la sumativa (razones económicas y de tradición). 4-Flexibilidad del instrumento explicada por su estructura a través de 4 escalas.	1-Es un instrumento que reúne los requisitos metodológicos necesarios para estimar la satisfacción de los usuarios de programas de actividad física. 2. Gran utilidad de utilización del cuestionario en combinación con una metodología de indicadores (Hernández-Mendo y Pérez-Mazuecos, 1999; Hernández-Mendo, 2000). 3-Promover la cultura evaluativa en los programas de actividad física para conseguir mejorar su efectividad, eficacia, cobertura, etc. Conseguir una mejor planificación, donde la evaluación esté contemplada adecuadamente en la implementación de estos programas (Hernández-Mendo y Anguera, 2001)

⁶⁰ Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport (GEPE). Universidad de Barcelona

⁶¹ Este estudio forma parte de una investigación de mayor alcance Cuál es el mayor alcance.

⁶² Instrumento que evalúa todos aquellos aspectos relevantes en un programa de actividad física, formado por 4 escalas: Escala 1. Respecto al profesor; Escala 2. Respecto a las instalaciones; Escala 3. Respecto a las actividades; Escala 4. Respecto al personal e información.

⁶³ El Patronato Deportivo Municipal de Benalmádena es un organismo autónomo local, dependiente del Ayuntamiento, que tiene como misión *fomentar y promocionar las actividades deportivas en el municipio*, creando y manteniendo la infraestructura necesaria, tanto de programas como de instalaciones, para satisfacer los intereses físico-deportivos de la *población local*, así como del *turismo deportivo*.

Autores (año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Hernández-Mendo, A. (2001a) Galicia	Construir una herramienta que permita recoger los datos a fin de realizar una evaluación sumativa de la calidad de los programas de ocio de carácter institucional (campamentos de verano para niños y adolescentes)	*Cuestionario compuesto de 5 escalas ⁶⁴ administrado a 708 sujetos entre 12-18 años en dos estudios distintos.	1-Con este cuestionario se ha conseguido una herramienta de una fiabilidad satisfactoria y con una estructura factorial satisfactoria. Aporta información de gran utilidad en la evaluación de programas. 2-Estas escalas permiten realizar una evaluación de estos programas teniendo en cuenta los distintos aspectos implicados que van desde el monitor y los contenidos que se imparten hasta la información proporcionada acerca de las distintas ofertas y la accesibilidad de los distintos responsables. 3-El cuestionario permite realizar una evaluación formativa. 4-Flexibilidad del instrumento explicada por su estructura en cuatro escalas.	1-Se considera de gran utilidad el uso de este cuestionario en combinación con una metodología de indicadores (Hernández-Mendo y Pérez-Mazuecos, 1999; Hernández-Mendo, 2000). 2-Instrumento que reúne los requisitos metodológicos necesarios para estimar la satisfacción de los usuarios de programas de ocio.
Hernández-Mendo (2001b) Galicia	Comprobar la utilidad de un instrumento para realizar una evaluación sumativa y que facilite información importante en el caso de evaluación formativa para la evaluación de calidad de los programas de AF	*Metodología evaluativa *Cuestionario Inventario de Calidad en Programas de Actividad Física (I.C.P.A.F.) de 4 escalas ⁶⁵ y 52 ítems sobre una escala de 5 puntos. Administrado a 485 sujetos (Primer estudio) y a 1478 (Segundo estudio).	1-Con este cuestionario se consigue una herramienta de una fiabilidad satisfactoria y con una estructura factorial parsimoniosa y que aporta información de gran utilidad en la evaluación de estos programas. 2-Esta escala permite realizar una evaluación de programas de actividad física teniendo en cuenta los distintos aspectos implicados que van desde el profesor y los contenidos que imparten hasta la información proporcionada acerca de las distintas ofertas y la accesibilidad a los distintos responsables. 3-El cuestionario permite una evaluación sumativa y formativa. 4-Flexibilidad del instrumento explicado por su estructura a través de sus 4 escalas.	1-En un programa de estas características hay unos elementos importantes que deben ser evaluados de forma independiente: el profesor o monitor, las actividades y las instalaciones donde se realizan, y el personal de servicio y la información que suministra. 2-Instrumento que reúne los requisitos metodológicos necesarios para estimar la satisfacción de los usuarios de programas de actividad física. 3-Promover la cultura evaluativa en los programas de actividad física con el fin de conseguir mejorar la efectividad, la eficacia, la cobertura, etc. Hay que conseguir una mejor planificación en donde la evaluación esté contemplada, que las personas encargadas de la implementación de los programas sean profesionales (Hernández-Mendo y Anguera, 1999; Anguera y Hernández-Mendo, 2005)

⁶⁴ Escala 1. Monitores (14 ítems en forma de cuestión); Escala 2. Instalaciones (11 ítems); Escala 3. Actividades (10 ítems); Escala 4. Personal e información (12 ítems); Escala 5. Comidas y personal de cocina (11 ítems)

⁶⁵ Escala 1. Profesor (14 ítems); Escala 2. Instalaciones (16 ítems); Escala 3. Actividades (7 ítems); Escala 4. Personal e información (15 ítems)

En nuestra búsqueda de estudios relativos a la evaluación de programas relacionados con el ámbito de la AFD extraescolar, nos hemos encontrado con un estudio que evalúa los efectos de dos programas de deporte escolar en los que se incluye la actividad de pelota a mano en el País Vasco y en la Comunidad Autónoma (CA) de Valencia (Martos, Usabiaga, Etxebeste, Zulaika, Amenabar y Devís, 2008). En este estudio se concluye que, aun aceptando que se realicen modificaciones en los sistemas de juego, cuando se trata de deporte en edad escolar y cuando se trata de deportes de gran tradición, estas modificaciones gozan de menor aceptación. Por su parte, la evaluación de programas extraescolares que realiza Varela (2006) relaciona éstos con la educación del ocio de los escolares. Ésta se centra en la relación entre la *intensidad* (cantidad de tiempo de participación en un periodo determinado en horas al día, días a la semanas o semanas al año) y la percepción que tienen los escolares de su tiempo libre (TL), con especial atención a las AFD, de su rendimiento académico y de su habilidad en la práctica deportiva. En él se concluye, entre otros aspectos: (a) -que la participación en programas de actividades extraescolares del colegio no es determinante para acudir o no a otras actividades extraescolares; (b) -que el grupo de alta participación en estas actividades (una hora a la semana) tiene una percepción de tiempo libre mayor, mientras que el que no participa tiene los valores más bajos de percepción; (c) -que los alumnos no perciben que un elevado tiempo de práctica deportiva se asocie con un menor tiempo de estudio; y (d) -que el nivel de participación en actividades extraescolares influye en la percepción que los escolares tienen de su habilidad deportiva y académica, mientras que los no participantes presentan valores más bajos en percepción de habilidad (ver tabla 28). También hemos incluido un estudio en el que se analizan las posibilidades de un programa de AFD, basado en el juego cooperativo y en las relaciones sociales de los niños en edad escolar, en el que se comprueban los efectos sobre diferentes aspectos de la práctica y de la dinámica de grupo producidos tras participar en ese programa (Marín y Collado, 2008). El estudio demuestra que, tras la participación en este programa, los escolares entienden que la mejor forma de resolver los conflictos es dialogando, mostrando empatía. La elaboración de normas, para que sean de obligado cumplimiento por todos, es un elemento clave en la toma de decisiones dentro de la organización de la sesión. Además, les permite adquirir responsabilidades y adquirir un papel protagonista.

Por otro lado, se hace mención a un estudio sobre el impacto de una campaña de promoción de la deportividad en el deporte escolar dirigida a los padres y madres. En él se concluye que este tipo de campañas son necesarias para contribuir a que el deporte que realizan los escolares sea más educativo (Valiente, Boixadós, Torregrosa, Figueroa, Rodríguez, y Cruz, 2001).

Por último, hemos recogido una serie de publicaciones acerca de diversas investigaciones llevadas a cabo con el propósito de buscar un instrumento pragmático, de fácil comprensión, que se pueda considerar su utilización en la evaluación de la calidad de programas de actividad física (Morales, Hernández-Mendo y Blanco, 2005). Como destacan estos autores, la falta de implementación de una metodología evaluativa para los programas de actividad física, de ocio y tiempo libre, provoca un desconocimiento del cumplimiento de objetivos, de la eficiencia del programa y una falta del feedback necesario para la corrección de la marcha del programa. De ahí que, como vemos en la tabla 28, diversos autores en nuestro país se han planteado la necesidad de construir una herramienta que les permitiera recoger datos con el fin de realizar una evaluación sumativa que a su vez facilitase información importante en el caso de una evaluación formativa⁶⁶ (Hernández-Mendo, 2001a).

⁶⁶ Evaluación formativa: realiza un seguimiento durante el proceso de implementación de un programa, proporcionando información acerca de cómo se desarrolla dicho proceso, y sirve básicamente para ayudar a la puesta en marcha de un programa o para mejorar lo que se está realizando o su funcionamiento (Hernández-Mendo, 2001b).

4. Escolares: qué piensan, qué les interesa sobre el deporte escolar

El proceso de iniciación deportiva deberá enfocarse de manera múltiple y variada, con experiencias motrices de diferentes modalidades deportivas, de manera alternativa y genérica, abstrayéndose de la especialización temprana y del deporte competitivo antes de la pubertad. (Durand, 1988: 191)

Una actividad dirigida a los escolares como el deporte tiene que tener en cuenta a sus protagonistas. Un tema que suscita el interés para ser investigado es la ocupación del TL y el nivel de práctica que tienen, precisamente, los escolares (Cuadrado, Redondo y Zarzuela, 2004; Hermoso, García-Preciado y Chinchilla, 2010; Montil, Barriopedro y Oliván, 2005). Más concretamente, y centrándonos en el tema que nos ocupa, muchas de las investigaciones que se realizan en torno a ellos buscan averiguar si la práctica deportiva forma parte de sus preferencias de actividades de TL (Díaz, Martínez y Morales, 2008; Fraguera, Navarro, Garrote y Fraguera, 2005; Hermoso, García-Preciado y Chinchilla, 2010).

En torno al deporte escolar nos interesa conocer los motivos que lleva a los escolares a iniciarse en la práctica físico-deportiva, qué razones les hace mantenerse y qué causas les llevan a abandonar la práctica (Caro, 2010; Fraile y De Diego, 2006; Nuviala y Nuviala, 2005; Palou, Ponseti, Gili, Borrás y Vidal, 2005; entre otros). El tema del abandono de la práctica físico-deportiva es abordado en diferentes estudios y aunque, como nos apunta García-Ferrando (2001), no es privativo de un segmento concreto de la población, nosotros nos vamos a centrar en la población escolar. Uno de los estudios que recogemos se centra en el cambio de etapa educativa como momento significativo en el que se produce el abandono de la práctica deportiva, sobre todo asociado al cambio de centro (Ruiz, García-Montes, Galava, 2005).

Pero la forma en que tiene lugar esa práctica deportiva también es motivo de estudio. Conductas agresivas y violentas se manifiestan en el mundo del deporte, a pesar de las constantes reivindicaciones acerca de que la deportividad y el juego limpio deberían respetarse por encima de todo durante la competición (Pelegri, 2009). Esto ocurre independientemente de la edad, del tipo de competición, del sexo, etc. Diversos estudios investigan los comportamientos de los escolares durante la práctica deportiva y tratan de establecer una relación con la categoría competitiva o con la importancia que se le daba a la victoria (Boixadós y Cruz, 2000; Sánchez, Leo y García-Calvo, 2008; entre otros).

La tabla 29 recoge los principales resultados y aspectos a destacar de los estudios consultados.

Tabla 29. Resultados de estudios sobre la participación de los escolares en las actividades físico-deportivas extraescolares

Autores(año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Díaz, Martínez y Morales (2008) Región de Murcia	Conocer lo que piensan los escolares de esta Región sobre el deporte y qué actividades prefieren en su Tiempo Libre (TL).	*Cuestionario a escolares. *1000 escolares 10-16 años.	1-El 85% manifiesta preferencia positiva o muy positiva ante el gusto por el deporte. 2-Sólo el 31% (3 de cada 10) ha realizado algún módulo deportivo en su centro escolar en los últimos años. 3-El 82,8% afirma realizar deporte en su TL. 4-Utilidad dada al deporte: 85% la práctica lo que más les interesa; 15% prefiere verlo.	1-Alto porcentaje (85%) de escolares de la Región de Murcia manifiesta gustarle “bastante -mucho” el deporte ⁶⁷ . También es un 85% el que afirma que le interesa. 2-El bajo porcentaje (31%) que ha realizado algún módulo deportivo en su centro en los últimos años no se corresponde con el resultado anterior. 3-Casi 83% manifiesta realizar deporte en su TL ⁶⁸ parece que dicen practicar más deporte del que realmente practican.

⁶⁷ Similar a otros autores (Álamo, Amador y Pintor, 2002; Guerrero, 2000; Lasaga, 2002; entre otros).

⁶⁸ Similar a otros resultados (González, 2001; Mendoza, Sagrera y Batista, 1994).

Autores(año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Fraquela, Lera, Garrote y Fraguela (2005) A Coruña	Conocer si el tipo de participación en actividades extraescolares (AAEE) (alta, baja o ninguna) condiciona las valoraciones sobre ellas de los sujetos estudiados. Analizar si el tipo de participación en AAEE influye en las percepciones sobre el TL de los sujetos estudiados. Comprobar si el tipo de participación en estas actividades condiciona el interés por las AFD durante el TL.	*Cuestionario con ítems de diferentes escalas. *293 alumnos de colegios públicos de A Coruña divididos en 3 grupos en función de su tipo de participación en AAEE ⁶⁹ .	1-Existe mayor probabilidad de que el grupo de alta participación opine que “es demasiado tiempo” (10% frente a 4,9%) de práctica o que “está bien” (68% frente a 55,3%), y de que el grupo de baja participación afirme que “es poco tiempo” (39,8% frente a 22% del grupo alta participación). 2-Elección: acudir al programa extraescolar; ver su programa de televisión favorito o realizar otra actividad. Los alumnos que acuden a AAEE se decantan claramente por la opción de “acudir al programa extraescolar de su colegio”(76,8% y 88,2% respectivamente), a diferencia de los que no participan (52,2%). Es relevante que el 52,2% de los que no acuden indican que “si pudieran elegir” su primera opción sería participar. Destaca que un 18,2% de los “alta participación” “si pudieran elegir” realizarían otras actividades. Por lo que las que realizan no coinciden con sus preferencias. 3-Los escolares que participan en las AAEE las consideran como parte de su TL (la media de ambos grupos es de 4 ó “totalmente de acuerdo”). 4-Los alumnos que no participan en AAEE son los que afirman poseer menos TL. Los escolares de alta participación perciben que disponen de más TL que los de baja participación y éstos que los que no participan.	1-Los datos refuerzan la tradicional sospecha de que la opinión de los niños no es prioritaria a la hora de seleccionar las actividades que realizan durante su TL (Neto, 1997) y que otros factores, muy ligados a las características y preferencias de los padres, son determinantes en la toma de decisiones (I.N.C.E., 2001). 2-La participación en AAEE del colegio no es un factor determinante para decidir si acuden o no a otras AAEE. 3-Existe un porcentaje importante de alumnos (52,2%) que no acuden a ninguna actividad extraescolar pero afirman que “si pudieran elegir” sí acudirían. 4-Los alumnos de alta y baja participación coinciden en que las AAEE a las que acuden, forman parte de su TL. 5-Existen diferencias significativas entre los 3 grupos en cuanto a su estimación de disponibilidad de tiempo. La mayor percepción de TL lo tiene el grupo de alta participación y los valores más bajos, con el colectivo que no acude. 6-La participación en AAEE no influye en la ocupación del TL con AFD si se trata de actividades pasivo-receptivas (rol espectador), pero sí en el caso de actividades activas (con movimiento y deportivas) o interactivas (juegos electrónicos con temática deportiva).

⁶⁹ Grupo “alta participación”: dos horas al día de actividades de lunes a viernes; grupo “baja participación”: 2-3 horas a la semana; grupo “no participan”: no apuntados a ninguna actividad extraescolar (habiéndolas en su colegio).

Autores(año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Hermoso, García-Preciados y Chinchilla (2010) Badajoz y Poblados Extremadura	Analizar la ocupación de TL de jóvenes y adolescentes, a través de la participación o no en AAEE ⁷⁰ .	*Cuestionario validado. *776 escolares de 5º-6º de Primaria y ESO centros públicos (10-16 años).	1-Índice de participación muy alto: 84,2% de escolares pacenses manifiestan realizar AAEE (95,5% de los escolares de 5º-6º realiza estas actividades). Escolares con padres/madres con estudios universitarios presentan mayor porcentaje de realización de actividades extraescolares (95,8% si padre; 94,1% si madre) ⁷¹ . 2-Las AFD predominan dentro de las actividades de los escolares en su TL (58,8% organizadas y 52,9% no organizadas).	1-Las diferencias en participación entre chicos y chicas se incrementan con la edad, y ligera disminución en la participación a partir de los 11-12 años ⁷² . 2-En los últimos años, en nuestro país aumentaron los porcentajes de participación de niños y niñas de primaria y secundaria en AAEE. 3-La implantación de la nueva jornada escolar en los centros y la posibilidad de ofertar una amplia y variada gama de AAEE ha permitido una nueva concepción del TL en los escolares extremeños, con especial incidencia en las AFD que han visto aumentadas el número de horas de práctica motriz.

⁷⁰ En Extremadura existe la posibilidad de elegir la modalidad de jornada escolar con actividades formativas complementarias (lectivo por la mañana, actividades por la tarde).

⁷¹ Participación en actividades extraescolares relación directa con el nivel de estudios de los padres coherente con el estudio de la Fundación Jaime Bofill (2009) y con los datos del INCE (2001).

⁷² Coherente con los datos del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (2001).

Autores(año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Palou et al. (2005) Palma de Mallorca (Islas Baleares).	Análisis de los motivos de inicio, mantenimiento y/o abandono de práctica deportiva en niños y niñas de entre 10 y 14 años.	*Cuestionario <i>ad hoc</i> . *2661 escolares de Mallorca 10-14 años.	1-La principal influencia para el inicio en la práctica deportiva es <i>los amigos</i> (33,6%), seguido de <i>padres</i> (26,6%), último <i>la escuela</i> (14,5%). 2-La <i>diversión y el ocio</i> (31,4%) son los motivos que más atraen hacia la práctica deportiva; <i>mantenerse en forma</i> también gran razón (23,5%); por sus <i>padres y por competir</i> son el tercer motivo (11,3% ambos). 3-En el grupo de alto nivel de práctica el motivo <i>por competir</i> ocupa el segundo lugar (17,1%) detrás de <i>por diversión y ocio</i> (33,2%). 4-Motivos para mantenimiento de la práctica deportiva: <i>diversión</i> (37%), <i>mantener la forma</i> (25,1%), <i>llegar a ser un deportista profesional</i> (15,1%) y <i>competir</i> (9,7%). A más nivel de práctica el porcentaje de <i>por convertirse en deportista profesional</i> aumenta. 5-Motivos para abandonar la práctica deportiva: 33,6% los estudios; 23,3% por aburrimiento; 18,3% otras preferencias. 6-Motivos para no practicar ningún deporte (el 24,6% práctica): <i>falta de tiempo</i> (37%); otras preferencias (24,9%)	1-Dato significativo que las campañas institucionales de promoción deportiva, al igual que la escuela, tienen una influencia ínfima sobre el inicio de la práctica deportiva. 2- El profesor de EF tiene un papel fundamental dentro del proceso educativo, destacando el estilo de enseñanza y el programa de contenidos como dos de los factores que inciden en las experiencias que proporciona a los escolares. 3-La diversión y el ocio es el motivo principal que les llevó a iniciarse en la práctica deportiva tanto a hombres como a mujeres. 4-La diversión también es la afirmación mayoritaria de justificación del mantenimiento en la práctica deportiva. 5-La participación o el abandono de la práctica deportiva no son fruto del azar, sino el resultado de decisiones dentro de un contexto social, en virtud de sus objetivos, intereses, motivaciones, etc. 6-La salida de la escuela coincide con el abandono masivo de la práctica.
Caro (2010) Huelva	Conocer cuáles son los principales motivos de práctica de actividad física (AF) de los alumnos onubenses.	*Cuestionario. *El 62% de los alumnos de 6ºPrimaria, 4ºESO y 1ºBachillerato de la provincia de Huelva que realizan habitualmente AFD.	Motivos de práctica de AF: 1-89% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con el motivo por “hacer ejercicio”; 85% “mantener y/o mejorar mi salud”; 83% “gusto por la AF”; 82% “diversión y pasar el tiempo” ⁷³ .	1-Se confirma la estrecha relación entre la AF y la salud enfatizando en la creciente preocupación por el mantenimiento y mejora de la salud por medio de la AFD. 2-El número de practicantes de AF disminuye según se va pasando de curso (62,45% en 6ºde Primaria; 23,32% en 4ºESO, y 14,22% en 2ºBachillerato).

⁷³ Resultados similares a otros estudios (García-Ferrando, 2006; Casimiro-Andújar, 2003).

Autores(año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Fraile y de Diego (2006) Valladolid, Roma, Tarbes, Oporto	Conocer los motivos de los escolares europeos de 12 años de edad para participar en el DE.	*Cuestionario (Likert1-5:1=muy de acuerdo)+ entrevistas semiestructuradas + varios grupos de discusión. *1022 escolares que participan en el DE.	<p>1-Con una media de 1,5, técnicos y escolares consideran que la salud representa el motivo más importante para participar en el deporte escolar (los españoles 1,44).</p> <p>2- Según los escolares, el DE está poco relacionado con la competición, no es una razón clara que motive a los escolares a hacer deporte (valor 3,1) (los españoles 3,19). En las entrevistas, los escolares no consideran que el DE se parezca mucho al deporte de competición.</p> <p>3-Los escolares están más de acuerdo (valor 2) con que el DE debe estar más orientado hacia la recreación que hacia la competición, dan preferencia a esa búsqueda de disfrute a través del deporte (los españoles 2).</p> <p>4-Deseos de ganar y ser famoso en el deporte: los escolares no le dan apenas importancia a ganar y ser famoso (valor 3,86). Su motivación por participar tiene un carácter más lúdico-recreativo, disfrutar o pasarlo bien con los amigos. Los españoles (4,14) son los que menos de acuerdo están (portugueses 3,73 e italianos 3,32).</p> <p>5-Importancia que dan a perder en las competiciones de DE: los entrenadores (2,99) no dan apenas importancia a que sus jugadores pierdan, consideran más prioritarios otros aspectos educativos. Los escolares españoles (3) no manifiestan esa preocupación por perder, espíritu menos competitivo que portugueses (2,74) e italianos (2,73).</p> <p>5-Hacer deporte por estar con los amigos: Tendencia positiva (valor 2,26) es una importante motivación para participar en el deporte escolar (los españoles 3,25; para ellos es menos importante).</p>	<p>1-La AF es saludable cuando su tipo de práctica lo es (ejercicios en acorde a las capacidades físicas de los escolares). Contra los Principios de salud en un programa de DE están: a) la falta de formación de sus entrenadores, b) la exigencia competitiva de sus clases.</p> <p>2-Uno de los errores que se cometen con la competición deportiva escolar: hacer participar sin considerar que no todos tienen un mismo desarrollo físico.</p> <p>3-Se precisa que los educadores piensen en fórmulas para controlar este tipo de actividades más cercanas al modelo competitivo que al recreativo⁷⁴.</p> <p>4-Incoherencia: para los escolares y los entrenadores del DE, éste no se parece al deporte de competición, ni tampoco les prepara para competir, pero en la práctica diaria y en las entrevistas de los grupos de discusión percibimos que sí importan los resultados, y la visión del deporte como consumo (que no suelen reconocer).</p> <p>5-El entrenador como educador debe enseñar a los escolares que el deporte también exige saber perder, y hay que estar preparados.</p> <p>6-Mientras que el DE debe estar vinculado a la escuela, dando prioridad a la participación y a la actividad recreativa, el deporte federado debe acoger a los escolares que les atrae el deporte de competición, que no se conforman con participar y que su motivación es ganar.</p> <p>7-El deporte es una actividad en la que el compañerismo y la amistad solidaria con los demás tienen un valor relevante. Con la aparición del deporte federado, las conductas solidarias, incluso en edades escolares, se van reduciendo, primando el resultado por encima de los demás aspectos educativos.</p> <p>8-No existen diferencias significativas entre los participantes y sus entrenadores en cuanto a las motivaciones que impulsan a los escolares a participar en el DE.</p>

⁷⁴ “Carta de los derechos de los jóvenes”: se reconoce que un exceso de competición en el deporte puede dañar el desarrollo psicológico y físico del joven (García-Ferrando, 1986)

Autores(año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Nuviala, Ruiz y García-Montes (2004) ⁷⁵ Comarca Ribera Baja del Ebro (Aragón)	Averiguar las razones por las que los niños y niñas han abandonado la práctica de actividad física organizada (AFO)	*Cuestionario *643 escolares de 3º ciclo de Educación Primaria (EP) y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).	<p>1-El 50,4% de la este alumnado afirma pertenecer o estar inscrito a AFO (17,2% nunca ha practicado). El 32,5%.abandona.</p> <p>2-Las chicas dejan de hacer práctica físico-deportiva de TL en mayor medida (39,1%) que los chicos (25,1%).</p> <p>3-A menor edad, mayor participación. En Tercer Ciclo de EP están inscritos en mayor proporción (47,5% de chicas y 70,5% de chicos) que los alumnos de 2ºciclo de ESO. El % de abandono es mayor entre los alumnos de ESO que entre los de EP. El mayor porcentaje de abandono (38,59%) se produce en el 1º ciclo de ESO. La menor tasa (21,94%) entre el alumnado de 10-12 años.</p> <p>4-Un 34,9% de los que han abandonado llevaban 4 años, un 31% sólo había participado 1 año y un 15,3% y 13,4% llevaban 2 y 3 años respectivamente. Tras 4 años de práctica de AFO, abandonan más las chicas (39,8%) que los chicos (26,3%). Los chicos abandonan antes (el primer año) que las chicas (43,8% y 23,4% respectivamente).</p> <p>5-Razones para abandonar la práctica deportiva o las escuelas deportivas: a)falta de profesor (30,5%); b)mucho que estudiar (29%); c) no gustarle el entrenador (25,7%).</p> <p>6-Observando el abandono por disciplinas deportivas vemos que el fútbol-sala es la modalidad deportiva que mayor porcentaje de abandono presenta (35,24%).</p>	<p>1-El abandono de la práctica física organizada se relaciona con el sexo, la edad, el centro educativo y con el Modelo de Deporte (significativo): si el modelo de DE es competitivo se produce un abandono prematuro de la AFD tal y como ocurre en este ámbito de estudio. La mayor tasa de abandono se da en el paso de Primaria a Secundaria. Entre las razones principales encontradas: los estudios, los técnicos y la desaparición de la actividad.</p> <p>2-Diferencias según las escuelas y sus modelos. Argumentos principales de abandono:-Con orientación más competitiva: entrenador y estudios. -Con una orientación más formativa: los amigos y los estudios. Ningún escolar marcó a los padres, entrenadores, a no ser seleccionado, o a dejar de progresar, como razón para renunciar a la práctica organizada de AF.</p> <p>3-Se respalda que el abandono deportivo entre los jóvenes es un grave problema⁷⁶ con el elevado porcentaje del estudio (32,45%) superior a los estudios de García-Ferrando (1993) y Bodson (1997).</p> <p>4-Casi un 40%del alumnado de ESO abandona la práctica organizada (inferior al 47,8% del estudio de Ruiz-Juan, 2001).</p> <p>5-El énfasis competitivo es para Boixadís, Valiente, Mimbbrero, Torregrosa y Cruz (1998) uno de los motivos para el abandono deportivo, donde se distingue, por un lado el acento de la misma competición, y por otro, el de los entrenadores. En este estudio, un % elevado de abandono es debido a la mala influencia del técnico (25,4%). Si el modelo organizativo de DE se orienta solo hacia el rendimiento y hacia una sola modalidad deportiva, derivará en una situación de frustración para una gran mayoría de los que comienzan, lo que ocasionará un abandono prematuro de la AFD, como ocurre en este estudio⁷⁷.Tras los resultados, se concluye que allí donde el fin no es únicamente competitivo, la tasa de renuncia voluntaria de la AFD es menor que la de otras escuelas o localidades más competitivas.</p> <p>6-El modelo de AF de las escuelas del estudio, ofrece mejores expectativas a los niños que a las niñas, de ahí el porcentaje de participación es superior niños (62%) que en niñas (39%) (coincide con Tercedor y Delgado, 2000)</p> <p>7-La nueva oferta de EEDD, debe dar mayores posibilidades de práctica deportiva alternativa, con premisas como el placer, la relajación y la recreación, en detrimento del deporte competitivo (Knop y cols, 1998), no de él, sino de su monopolio exclusivo.</p>

⁷⁵ El trabajo forma parte de un estudio más amplio destinado a conocer el sistema de escuelas deportivas dirigidas a escolares en edades 10-16 años. Se pretendía conocer qué hacen los escolares, por qué lo hacen, quién les orienta a hacer estas actividades deportivas y cómo son esas prácticas físicas.

⁷⁶ Observaciones de diversos autores (Durand, 1988; Puig, 1996; y Knop y cols. 1998).

⁷⁷ Afirmación de Granda, Canto, Ramírez, Barbero y Alemany (1998).

Autores(año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Ruiz, García-Montes y Gavala (2005) Almería	Conocer el abandono de la práctica físico-deportiva extraescolar del alumnado almeriense de Enseñanzas Secundarias. Comparar el alumnado de enseñanzas secundarias con otras poblaciones en otras investigaciones	*Cuestionario *Alumnado almeriense de Enseñanzas Secundarias (Obligatoria y Postobligatoria) durante el curso 2001-2002	1-Casi la mitad de los alumnos tanto de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) como de Enseñanza PostObligatoria (EPSO) dicen haber abandonado este tipo de actividades al cambiar de centro (49,9% y 50,5% respectivamente). 2-En ESO, abandonan las AFD extraescolares coincidiendo con el cambio de centro: en centros públicos el 48,1% y en centros privados 28,2%. 3-Abandono de la AFD por cursos: 41,3% en 1ºESO; 52,4% en 2º ESO; 44,1% en 3ºESO; 40,4% en 4ºESO. 4-Causas del abandono de mayor a menor importancia ⁷⁸ : la falta de tiempo (49,4%); incompatibilidad de horarios (32,6%); por no encontrar la actividad que antes realizaba en el otro centro (22,9%); falta de instalaciones en el centro (13,2%); motivos familiares (23,8%).	1-A partir de 2ºESO, cuanto mayor es el nivel académico, menor es el abandono. 2- Los estudiantes almerienses de enseñanzas secundarias de este estudio muestran un abandono superior a otros estudios (García-Ferrando, 2001; Ruiz, García-Montes y Gavala, 2004; Otero, 2004) ya que presenta un nivel cercano al 50%. 3- Que la falta de tiempo destaca también en los españoles según García-Ferrando (2001) y en los andaluces, según con Otero (2004).

⁷⁸ Se detallan sólo las de ESO.

Autores(año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Nuviala y Nuviala (2005) Comarca Ribera Baja del Ebro y Municipio de Fuentes de Ebro Aragón	Conocer las razones y el momento en que tiene lugar el abandono deportivo, así como el porcentaje de jóvenes que continúan su práctica deportiva según los educadores deportivos de una comarca aragonesa.	*Cuestionario. *16 monitores (casi el 45% con formación específica en AF y deporte).	<p>1-Todos los técnicos deportivos afirman que el abandono deportivo se produce entre los 10-16 años. El momento que coincide con el de pérdida de interés por el deporte (en el 81,2% de los casos).</p> <p>2-Otros momentos o argumentos de abandono: a) fin del deporte escolar o escuela deportiva y falta de compañeros para continuar la práctica (50% ambas respuestas); b) falta de oferta deportiva atractiva, o acceso al mundo laboral (ambas con 43,7%). Momentos o argumentos menos importantes: a) malas calificaciones escolares (18,7%); b) no permitirlo los padres (12,5%); c) dejar de progresar deportivamente (6,25%).</p> <p>3-Argumentos para el abandono en función del modelo de ED: a) Según los técnicos de escuelas con orientación formativa, principales motivos de abandono: el fin de la oferta deportiva escolar, la pérdida de interés por la práctica deportiva y la falta de compañeros para continuar (todos más del 90%); b) según los técnicos de ED con orientación competitiva, los motivos son: a) la pérdida de interés (más del 70%); b) el acceso al mundo laboral (más del 40%).</p> <p>4-La mayoría de los técnicos (56,2%) dicen que menos del 10% de escolares seguirá realizando AFD competitiva cuando finalicen la ED.</p>	<p>1-Los técnicos de las localidades en que la oferta competitiva es relativamente importante son más optimistas en relación a la tasa de continuidad en la práctica físico deportiva. Los de las localidades menos oferta competitiva creen que la continuidad es menor, tanto en prácticas competitivas como recreativas⁷⁹.</p> <p>2-Se puede poner en duda las afirmaciones de los técnicos al ver los datos referentes a la tasa de practicantes adultos que es mayor en las localidades con modelos formativos-recreativos que en las que poseen un modelo competitivo.</p> <p>3-Según los técnicos, el abandono deportivo entre los jóvenes se produce cuando éstos pierden el interés por estas prácticas. Atraído mermado por la falta de oferta, sea competitiva o recreativa, por la mala calidad de la misma, dirigida casi exclusivamente a las prácticas competitivas típicas del modelo deportivo masculino.</p>

⁷⁹ Contrasta con el estudio de Nuviala (2003) sobre las escuelas deportivas de este entorno, ya que las localidades con modelo deportivo escolar competitivo tienen tasas de abandono superiores al 30%, sin embargo se reduce al 18% en las localidades con un modelo deportivo formativo.

Autores(año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Montil, Barriopedro y Oliván (2005) CA Madrid	Evaluar los niveles de práctica de la población infantil así como los posibles determinantes de la práctica ⁸⁰ .	* Diario de actividades de los niños ⁸¹ donde anotaban los minutos invertidos en cada actividad en distintos momentos del día durante los 7 días de la semana y la intensidad percibida. * 235 escolares de entre 10-13 años.	1-Los niños dedican más minutos a la semana a la práctica de AF (858,79min.) que las niñas (655,65min.). 2-Práctica 60' o más: el 26,85% del total 3días o menos/semana; el 20% 7días/semana ⁸² (sólo el 13,33% de niñas la cumplen; 26,96% de niños). 3-Práctica 30' o más: el 14% del total 3días o menos/semana; el 46,4% 7 días/semana ⁸³ (no varía a penas con el género); el 79,1% al menos 5días/semana ⁸⁴ (el 80,89% son niños y el 77,7% son niñas). 3-Los niños invierten, de media, 122,68 minutos diarios, las niñas 93,66 minutos.	1-Incluso los sujetos que no cumplen la recomendación menos exigente (5días-30min.) realizan en promedio más de 45' de AF. 2-La frecuencia semanal de práctica y no el tiempo de la misma, es el principal problema para el cumplimiento de las recomendaciones. 3-Existe un importante problema de sedentarismo en los niños de 10-13 años evaluados. 4-Los patrones de AF para niños y niñas son diferentes, por ello las propuestas de promoción de AF para población infantil deben considerar los determinantes que afectan a la práctica de niños y de niñas que son distintos.

⁸⁰ Información necesaria a la hora de diseñar programas de intervención para fomentar la práctica de Actividad Física.

⁸¹ Similar al utilizado por Riddoch, Mahoney y Murphy (1992) con modificaciones de Aznar (1998).

⁸² Recomendación de Biddle, Sallis y Cavill, (1998).

⁸³ Recomendación mínima de Biddle y cols. 1998).

⁸⁴ Recomendación de Sallis y Patrick (1994).

Autores(año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Cuadrado, Redondo y Zarzuela (2004) Castilla y León	Cuantificar la práctica de actividad física de las chicas y chicos de Castilla y León con edades entre 6-16 años.	*Cuestionario. *4331 escolares.	1-El 62,48% de los escolares realiza alguna actividad o deporte fuera del horario escolar (72,17% de los chicos, 50,49% de las chicas). 2-El 73,53% las realiza de forma dirigida y el 26,47% de forma libre. 3-El 57,42% compite. 4-El mayor porcentaje (35,71%) de horas semanales dedicadas a la práctica de actividad: 2h/semana. 5-Años de práctica de esa actividad deportiva: dos años (25,31%); un año (27,75%). El 53,58% no ha realizado en años anteriores. 6-De las AF o deportes más practicados: 29,24% fútbol; 14,65% baloncesto; 5-8% tenis, ciclismo, judo, natación.	1-Diferencia entre hombres y mujeres en la práctica de AF. 2-La mayoría la realiza de forma dirigida y más de la mitad compite en algún deporte. 3-Poca continuidad en la práctica de Actividad deportiva, más de la mitad entre un año y dos, en coherencia con la no realización en años anteriores. 5-Los deportes colectivos (fútbol y baloncesto) son los más practicados.

Autores(año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Sánchez, Leo y García-Calvo (2008) CA Extremadura	Estudiar y analizar la situación actual de una muestra de escolares extremeños respecto a los comportamientos agresivos y antisociales en la práctica de la iniciación deportiva.	*MSOS ⁸⁵ para comportamientos de deportividad+Instrumento creado por García Calvo (2006) ⁸⁶ *1886 jugadores/as de entre 11-16 años pertenecientes a modalidades deportivas de fútbol, fútbol-sala, baloncesto, balonmano y voleibol.	1-Los participantes muestran medias con valores altos en los factores relacionados con comportamientos prosociales: normas sociales, respeto al adversario, participación adecuada, respeto a reglas (4,2; 3,7; 4,3; 3,7). Indica que estos comportamientos los realizarían siempre o casi siempre. 2-En los comportamientos antisociales muestran niveles más bajos, reflejado en el factor “negativa crítica” (2,4). 3-Escenarios sociales antisociales: los valores más altos los presentan los comportamientos que harían los compañeros (2,4); seguido de los participantes (2). Las variables padre antisocial (1,5) y entrenador antisocial (1,5) presentan los valores más bajos. 4-Los cadetes presentan los valores más elevados de intención antisocial (2,37) y juicio antisocial (2,12).	1-Las categorías infantil y cadete poseen menores niveles en cuanto al respeto a las reglas. 2-La categoría alevín presenta mayores comportamientos deportivos respecto a las otras dos categorías y la cadete la que presenta mayores comportamientos antisociales ⁸⁷ . 3-Generalmente, la categoría alevín presenta menores puntuaciones en la aparición de comportamientos antideportivos respecto a categorías superiores. 4-Una modificación de la competitividad podría aumentar la aceptación de conductas como inmorales y así disminuir dichos comportamientos antideportivos.

⁸⁵ Multidimensional Sportpersonship Orientations Scale (MSOS): Vallerand, Brière, Blanchard, y Provencher, 1997; tiene 4 subescalas: participación adecuada; respeto al adversario; negativa crítica; y respeto a las reglas.

⁸⁶ En el que se valoran los comportamientos e intenciones antisociales en el contexto deportivo. Se describe un escenario o situación y se le acompañan 6 preguntas valoradas con una escala Likert de 1-5 (1=Nunca; 5=muchas veces/siempre).

⁸⁷ Resultados consistentes con Cechini, González y Montero (2007) que señalaron que los deportistas más experimentados y con más trayectoria, repercutiría negativamente en sus actitudes de fairplay y con otros resultados que demuestran que al aumentar la categoría en la que compiten, aumenta la importancia dada a la victoria y produce una mayor permisividad en el juego duro (Boixadós y Cruz, 2000; Cruz, Boixadós, Valiente, Ruiz, Arbona, Molons, Call, Beerbel y Capdevilla, 1991).

A partir de los estudios revisados, vemos que los escolares realizan mayoritariamente AAEE en su TL (Fraguela, Lera, Garrote y Fraguela, 2005; Hermoso, García-Preciados y Chinchilla, 2010). Incluso se puede ver que un porcentaje importante (52,2%) de los que no acuden a AAEE si pudieran hacerlo lo harían (Fraguela et al, 2005). Otro dato que llama la atención es la percepción que los escolares tienen de su disponibilidad de TL. Según los resultados del estudio de estos últimos autores, cuanto mayor participación en AAEE hay, mayor es la percepción de TL y mayor cantidad de TL ocupado con AFD activas.

A tenor de los trabajos que hemos recogido, parece que los escolares en su mayoría (aproximadamente el 85%) eligen la práctica deportiva para su TL (Díaz, Martínez y Morales, 2008; González, 2001; Mendoza, Sagrera y Batista, 1994), tanto organizadas como no organizadas (Hermoso, García-Preciados y Chinchilla, 2010), aunque no es muy alto el porcentaje (31%) que lo realiza en su centro escolar (Díaz, Martínez y Morales, 2008).

Tras la revisión estudios realizada se desprende que parece que hay bastante acuerdo en que la salida de la escuela o la finalización de la educación primaria coincide con el abandono masivo de la práctica de actividad física y deportiva (Caro, 2010; Palou et al, 2005; entre otros), pero también cuando los escolares pierden el interés por estas prácticas (Nuviala y Nuviala, 2005) o cuando las AFD que practicaban en su centro de Primaria no las ofrecen en el de Secundaria (Ruiz, García-Montes y Gavala, 200). Algunas investigaciones han buscado la relación entre abandono y el modelo escolar bajo el que se realiza las prácticas, es decir: competitivo o recreativo. Parece que en las localidades con un modelo deportivo escolar competitivo tienen tasa de abandono superior que con uno formativo (Nuviala, 2003; Nuviala y Nuviala, 2005). En cuanto a los motivos para realizar práctica deportiva, parece que a los escolares lo que les atrae es la diversión y el ocio (Caro, 2010; Fraile y De Diego, 2006; Luengo, 2007; Nuviala, Ruiz y García-Montes, 2003, 2007; Palou et al, 2005; entre otros). En estos mismos estudios también se aprecia que *estar con los amigos, por salud y por mantener la forma* son los motivos más relevantes por los que se realiza práctica deportiva en edad escolar.

Sobre el tema de la cantidad de práctica, y sin hacer referencia al sexo, algunas investigaciones nos indican que el índice de participación de los escolares de entre 6 y 12 años en actividades deportivas extraescolares es estimado como muy alta (Hermoso, García-Preciado y Chinchilla, 2010). Sin embargo, en otros se hace referencia a la baja frecuencia, como motivo del incumplimiento de los mínimos de actividad física recomendada (Montil, Barriopedro y Oliván, 2005). Incluso se habla de "*población sedentaria*" (Luengo, 2007; Montil, Barriopedro y Oliván) y con poca continuidad (Cuadrado, Redondo y Zarzuela, 2004).

Respecto a los comportamientos de los escolares en la AFD, los diversos estudios sobre el tema analizan los de tipo prosocial o prodeportivo y antisocial o antideportivo⁸⁸. Según los estudios revisados, parece que al aumentar la categoría competitiva, se asumía la aceptación de una mayor permisividad en el juego duro y por esta razón, comenzaban a aparecer los comportamientos antideportivos (Boixadós y Cruz, 2000; Cechini, González y Montero, 2007; Cruz, Boixadós, Valiente, Ruiz, Arbona, Molons, Call, Beerbel y Capdevilla, 1991; Sánchez, Leo y García-Calvo, 2008; entre otros). Se puede afirmar que la categoría alevín presenta menores comportamientos deportivos con respecto a las demás categorías (Sánchez, Leo y García-Calvo, 2008). Según queda reflejado en los diferentes estudios analizados,, parece que a partir de una edad está más "permitido" el desarrollar un estilo de juego más agresivo para alcanzar las metas deportivas y para solucionar determinados conflictos que pudieran aparecer

⁸⁸ Según Kavussanu (2006) Comportamiento prosocial son aquellas acciones en las que se intenta ayudar, animar o beneficiar a otras personas, conllevando consecuencias positivas en el contexto en el que se encuadra y Comportamiento antisocial las acciones destinadas a dañar, perjudicar o despreciar a otras personas, asociándose a consecuencias negativas.

durante un entrenamiento y/o competición. En el ámbito educativo en el que nos movemos, serán los comportamientos de juego limpio, prosociales y prodeportivos los que tendremos que potenciar. Y por otro lado, controlar la aparición de conductas agresivas que provocan reacciones desajustadas, como insultar, amenazar, desafiar, pegar, empujar, escupir, entre otras acciones, contrarias al espíritu educativo y formativo del deporte escolar que abordamos en este estudio (Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2007).

5. Opiniones, rol e interés de los padres por las actividades deportivas de sus hijos

Es importante que los padres/madres se comporten como espectadores neutrales a la hora de la competición dejando al entrenador realizar sus funciones. (Garrido, Campos y Castañeda, 2010:190)

Los padres de los escolares representan otro de los grupos de agentes implicados en el DE. Los estudios que se han realizado en torno a ellos se centran fundamentalmente en estudiar su participación y el rol que desempeñan en la práctica deportiva de sus hijos (Garrido, Campos y Castañeda, 2010; Garrido, González y Romero, 2010; Romero-Granados, Garrido y Zagalaz, 2009). Los padres pueden participar del deporte escolar de sus hijos de diferentes maneras (De Knop, Wylleman, Theeboom, De Martelaer, Van Puymbroek y Wittock, 1998): (a) -desinteresados; (b) -excesivamente críticos; (c) -vociferantes; (d) -entrenadores en la banda; (e) -superprotectores; y (f) -padres útiles. Estos estudios también abordan la relación de los padres con los técnicos y su nivel de comunicación tanto en los entrenamientos como en los partidos (ver tabla 4). Es importante tener informados a los padres con reuniones periódicas, con folletos informativos o siempre que tengan dudas sobre algún aspecto del programa.

También hay estudios (Garrido, Campos y Castañeda, 2010; González y Otero, 2005; entre otros) que se interesan por saber la preferencia de los padres respecto a la participación de sus hijos en actividades deportivas (AD a partir de ahora) de competición o de participación y por las expectativas que tienen del deporte para sus hijos (Latorre, Gasco, García, Martínez, Quevedo, Carmona, Rascón, Romero, Ruiz, López y Malo, 2009). Este último estudio también se propone descubrir el nivel de satisfacción de los padres con aspectos como las instalaciones y la organización deportiva en la que participan sus hijos.

En los últimos años ha crecido la preocupación por cuidar las actitudes de las familias que se ha visto traducido en diferentes campañas de orientación y guías a las familias (Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2009) donde se les marcan unas estrategias y pautas de conducta que sirvan de modelo básico de referencia para los escolares (Prat y Carranza, 2005).

Recogemos un estudio que se realizó con las familias de escolares participantes en DE (Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2009) en la que se realiza un trabajo de investigación-acción con el reto de intervenir sobre las actitudes negativas de las familias a través de un programa de formación.

La tabla 30 muestra un resumen de los resultados obtenidos en los estudios relativos al estamento padres de hijos participantes en actividades deportivas en la edad escolar.

Tabla 30. Resultados de estudios sobre la participación de los padres de escolares en las actividades físico-deportivas extraescolares

Autores (año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Garrido, Campos y Castañeda (2010) Sevilla	Conocer el rol que desempeñan los padres/madres en la práctica deportiva que sus hijos realizan en las EDM de Sevilla. Analizar su actuación en relación a la competición, y la importancia atribuida al éxito de sus hijos. Conocer la percepción que tienen hijos y técnicos sobre el valor que los padres/madres atribuyen al éxito en la competición y comprobar si existe coincidencia hijos-técnicos-padres.	*3 cuestionarios ad hoc validado (padres/madres, técnicos, escolares de las EDM triangulados estadísticamente *448 escolares+357padres/madres+36 técnicos deportivos de las EDM de la ciudad de Sevilla	1-Globalmente, el 19% de los padres reconoce que grita siempre por la propia emoción de la competición. Es en el fútbol 7, el 44, 8% admite gritar siempre y menos en tenis y bádminton. Solo el 2,7% de los técnicos dice que los padres “nunca” griten. 2-El 56% de los encuestados admite que lo más importante no es que los niños ganen. En deportes colectivos el porcentaje es mayor (63% elige la opción “nunca”). Los técnicos se decantan por “a veces” el que para los padres/madres sea lo más importante que su hijo gane. 3-Fútbol 7 y baloncesto son los deportes que menos importancia se da al resultado por los padres (50% señala nunca) 4- En voleibol es donde padres/madres dan más importancia a que su hijo destaque y participe durante todo el partido (77% señala siempre o casi siempre). Fútbol y balonmano los que menos.	1-El fútbol 7 es donde a los padres/madres menos les importa el resultado y menos importancia se le da a que destaque su hijo y sin embargo es en donde más gritan por la propia emoción de la competición. 2-Los hijos y los técnicos perciben más que sus propios padres/madres el hecho de que éstos quieran que ganen durante la competición. 3-Los hijos opinan en mayor medida que para sus padres/madres “siempre” es importante el resultado de la competición. 4-Los hijos señalan la opción de “sí, siempre” sus padres quieren que ellos participen y destaquen. 5-Es importante que los padres/madres se comporten como espectadores neutrales dejando al entrenador realizar sus funciones. Sería interesante que los padres valorasen la actividad deportiva de sus hijos no sólo por el rendimiento, sino por los beneficios que pueden conseguir. 6-Algunas conductas a evitar por los padres: forzar a participar en una AFD; discutir con árbitros, cometarios despreciativos hacia el comportamiento de jugadores, entrenadores, etc. Conductas a fomentar: apoyar, aplaudir y animar a los niños siempre, liberándoles de la presión de hacerlo todo perfecto.

Autores (año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Garrido, González y Romero (2010) Sevilla	Interés de los padres en las EDM donde participan sus hijos. Análisis de su implicación tanto en los entrenamientos como en las competiciones.	*3 cuestionarios ad hoc validado (padres/madres, técnicos, escolares de las EDM triangulados estadísticamente *448 escolares+357padres/madres+36 técnicos deportivos de las EDM de la ciudad de Sevilla	1-El deporte en el que existe mayor relación con el técnico deportivo es el fútbol 7, tanto en los entrenamientos como en los partidos. El 54,2% de los padres reconoce hablar con el técnico bastantes ocasiones o siempre. En el tenis es en el que menos se conocen y hablan con los técnicos. 2- El 70,2% de los técnicos reconoce hablar con los padres en los partidos normalmente o en bastantes ocasiones. El 30% de los padres y niños han respondido lo mismo. 3- El fútbol 7 es el deporte en el que más padres se quedan a ver cómo entrena/o juega su hijo, y el que menos el bádminton. 4- En los deportes de equipo hay más implicación de los padres que en los individuales. 5- El 31,8% del total de los encuestados indica que los padres/madres siempre animan desde la grada para que su hijo GANE. El 18,8% dice que nunca animan a sus hijos.	1-Es fundamental la participación de los padres con hijos deportistas. 2-Ningún técnico opina que los padres no animen desde la grada (siempre hay padres animando). 3-Sería interesante conocer qué tipo de comentarios hacen los padres que sí asisten a los partidos y quieren que su hijo gane ⁸⁹ 4-La participación de los padres de manera activa es fundamental ⁹⁰ . Se debería profundizar aún más en las razones por las que se da baja participación de padres en relación al deporte, en entrenamiento o en competiciones. 5-La mayoría de los padres anima a sus hijos con el fin de que ganen durante los partidos, según el punto de vista de padres, hijos y técnicos.

⁸⁹ En el estudio de Kidman, Mckenzie y Mckenzei (1999) se observó que existía un porcentaje elevado de comentarios negativos por parte de los padres. Brustad (1988) observó que al disminuir la presión de los padres, los jóvenes jugadores disfrutaban más.

⁹⁰ Linder (2002) sugiere que los padres que muestran interés en las actividades físicas de sus hijos, hacen aumentar la probabilidad de que lo hagan de manera prolongada.

Autores (año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Romero, Garrido y Zagalaz (2009) Sevilla	Conocer el comportamiento que tienen los padres en la práctica deportiva de su hijo en las EDM de la Ciudad de Sevilla. Conocer hasta qué punto son capaces de implicarse en el deporte que realizan sus hijos, qué comportamientos adoptan y qué puntos de vista tienen los técnicos deportivos y los propios niños de dicha implicación (educativamente o no)	*3 cuestionarios <i>ad hoc</i> validado (padres/madres, técnicos, escolares de las EDM triangulados estadísticamente *448 escolares+ 357 padres/madres+ 36 técnicos deportivos de las EDM de la ciudad de Sevilla	1-La relación entre padres y técnicos no es muy buena ni muy común (32,4% “a veces”). En fútbol7 es en el que hay mayor relación (31,3%), más de la mitad de los padres reconoce hablar con el técnico en bastantes ocasiones y siempre. En el tenis es donde menos hablan y conocen al técnico (mayor % en “a veces” y “nunca”). En bádminton y voleibol también % elevados. 2-En los partidos los padres nunca o sólo a veces hablan con el entrenador (sólo 9,5% “siempre”). El fútbol7 es en el que más se comunican (33%”bastantes veces” y “siempre”). El tenis en el que menos habla (nadie indica “siempre” y casi el 70% “nunca” 3-Por distritos las respuestas no, nunca y a veces son las más respondidas: comunicación baja. 4-70%entrenadores hablan con padres normalmente o en bastantes ocasiones; la opinión de padres: 30% y alumnos: 30%. 5-El fútbol 7 en el que más comunicación con el padre en los entrenamientos. Tenis, bádminton y voleibol %padres no superan el 50%los que nunca hablan con el técnico. 6-Fútbol7 en el que mas padres más se quedan a ver el entreno de su hijo (30,2%”siempre”; 17,7% bastantes veces). El que menos: bádminton (97%nunca/pocas veces lo ve). Padres en los partidos: en fútbol7 el 59,4%”siempre”. Bádminton: 6,1%va “siempre” y 51,5%”nunca” va.	1-Los técnicos opinan que los padres hablan más con ellos en los partidos, mientras que los padres e hijos no lo tienen tan claro. De hecho se da 8% (técnicos) frente al 30% (padres y escolares) en admitir que los padres no hablan con el técnico. 2-Entrenadores discrepan con padres y alumnos en la comunicación en los entrenamientos técnico-padres: 30% técnicos dicen hablar normalmente con padres; 10% padres y 10% hijos dice hacerlo así. 3-Baloncesto y fútbol sala alto promedio en cuanto que el padre se queda a ver cómo juega su hijo en la competición. En los deportes de equipo hay más implicación que en los deportes individuales. 4-El fútbol7 es el deporte en el que existe mayor relación técnico-padre y en el que más habla con él (opinión de Romero-Granados ,2004): el problema se daría cuando no se tiene claros los objetivos que estas EDM deben perseguir en esas edades. Hay que tener cuidado con no reproducir concepciones del deporte espectáculo o de élite. Finalidades u objetivos del deporte a estas edades: sujetos a un deporte para todos o un deporte de diversión. En este deporte los padres hablan más con el técnico, tanto en los entrenamientos como en los partidos, y se quedan más a verlos jugar en los partidos. 5-Se evidencia la baja participación e implicación de los padres en la actividad deportiva de sus hijos ⁹¹ en las diferentes EEDMM de Sevilla, al margen del deporte practicado. Hernández (2005) comenta l lógico que es que los padres dispongan de tiempo para acompañar al niño a la actividad deportiva, ya que el apoyo es importante. Mostrar interés, preguntar e interesarse por la actividad deportiva es clave para fortalecer actitudes positivas hacia el deporte. ⁹²

⁹¹ Son muchos los autores que en la mayoría de sus trabajos recomiendan la importancia de dar un asesoramiento a los diferentes agentes sociales que influyen en la práctica deportiva de los niños (Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbreno, 1996; Pallarés, 1998; Ruiz y García, 2003; Sánchez, 2001), lo que incluye asesorar a los padres. Esto mejoraría la calidad del deporte en edades tempranas.

⁹² Ruiz y García (2003) la familia posee una influencia positiva en la configuración e hábitos como los deportivos, especialmente en las primeras edades. Los padres pueden ser un agente facilitador del hábito deportivo.

Autores (año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Latorre, Gasco, García, Quevedo, Carmona, Rascón, Romero, Ruiz, López, y Malo (2009) Jaén	1-Analizar la implicación de los padres en la promoción deportiva de sus hijos 2-Descubrir el nivel de satisfacción de los padres en relación con la organización deportiva en la que participan sus hijos	*encuesta propia formada por variables categóricas. *85 padres de 5 localidades de la provincia de Jaén (respondieron por un total de 100 niños/as).	1-El 49,41% de los padres “siempre” acompaña a los hijos a las competiciones. 2-El 70,59% de los padres asume no enfadarse nunca con su hijo si no compite bien. 3-Motivos de iniciación deportiva de sus hijos: el rendimiento ocupa lugar secundario (el 13% de padres). Sobre todo por ocio, educación y salud (43%, 39%, 35% respectivamente). 4-Expectativas de sus hijos en cuanto al deporte: (a) -formación y educación (36%); (b) salud (27%), diversión y socialización (26%); (c) rendimiento deportivo y que llegue a ser un campeón (9%). 5-Satisfacción sobre las instalaciones deportivas: 40% “mala-muy mala satisfacción” 6-Satisfacción sobre la organización deportiva: 52, 94% satisfechos	1-Cabría la posibilidad de que los padres acompañaran a sus hijos por deseo propio o porque no les quedara más remedio al tener que trasladarlos. 2-Curiosamente el mismo porcentaje de padres espera que su hijo llegue a ser campeón y se aleje de hábitos insanos (9%). 3-Los padres confían plenamente en que el entrenamiento es sinónimo de salud. 4-La mayor queja de los padres se refiere a las instalaciones insuficientes y precarias. 5-La finalidad del entrenamiento con niños consistirá en una expansión de todas las posibilidades motoras, así, el trabajo multilateral y multideportivo será básico para garantizar una iniciación deportiva saludable.
González y Otero (2005) Vizcaya	Actitudes de los padres ante la práctica físico-deportiva de sus hijas. Preferencia por la participación en AD de competición o de participación (sin competición como objetivo)	*Cuestionario anónimo ad hoc. *654 padres/madres de chicas en edad escolar (8-18 años)de la provincia de Bizkaia participantes en un estudio sobre la práctica física y deportiva de chicas en edad escolar (González, 2004)	1-La mitad de los padres (49,5%) preferiría que su hija hiciera solo actividades deportivas de participación, el 47% de los padres preferiría que participase tanto en competición como en participación; sólo 3,5% sólo en competición. 2- El 73,2% indica que cree que su hija hace deporte “porque le gusta”; el 67,7% porque “se divierte”; el 27,6% para “aprender o mejorar sus habilidades deportivas; 19,3% porque “tiene instalaciones para practicar”, el 17,6% “por sus amigos” y el 10,2% para “participar en competiciones deportivas”. 3- Motivo más importante para que su hija haga deporte: 47,2% “porque le guste”; 25,4% “porque se divierta”; el 16,5% “para que esté en buena forma física”. 4-Principales dificultades o barreras para practicar AFD: “tiene que estudiar” (42%); “no tiene tiempo” (39,3%); “en su centro escolar no se organizan actividades deportivas que le gusten”(21,5%); “no hay instalaciones o están lejos”(16,7%) y el 12,3% porque “no le interesa o gusta hacer deporte”.	1-Muy alta responsabilidad percibida en la promoción de la práctica deportiva de las chicas en edad escolar (el 93% considera que la madre, 92,5% que el padre) tienen bastante o mucha responsabilidad. Alta responsabilidad de otras personas o instituciones según los padres para promocionar la práctica: 82,2% del entrenador; 86,2% los amigos; 77,3% el Centro Escolar; 69,6% los Medios de Comunicación; el 64,8% el Ayuntamiento.

Autores (año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Garrido, Zagalaz, Torres y Romero (2010a) Sevilla	Diseño y validación de un cuestionario para conocer la opinión de los técnicos deportivos sobre las actitudes y comportamientos de los padres y madres de los niños de sus EDM de la ciudad de Sevilla	Metodología: Diseño del cuestionario a partir de una revisión bibliográfica. Referencia inicial el cuestionario de Garrido (2009) para técnicos. Compuesto de 32 ítems divididos en 7 grandes bloques con 5 opciones de respuesta. Validez de contenidos con un grupo de expertos seleccionado. Muestra: 36 técnicos deportivos de las diferentes EDM de la ciudad de Sevilla	1-Tras el análisis y valoración de los expertos el cuestionario diseñado para los técnicos deportivos es válido, ya que consigue evaluar o que se pretende. 2-El cuestionario cumple los índices de fiabilidad (alrededor de 0,70 resulta adecuado): las preguntas del bloque 1 (competición) el índice mayor (0,810) y las del bloque 3 (ambiente) valores menores (0,703). El bloque 2 (comunicación técnico con padre) valores más bajos (0,633). 3-El cuestionario definitivo consta de 19 ítems. Escala tipo Likert de 5 opciones. Algunos son: 1. Para los padres que su hijo gane es lo más importante 2. A los padres les importa que se pierda 3. Para los padres es lo más importante que su hijo gane aunque juegue mal.	1-Son pocos los cuestionarios que se diseñan y validan siguiendo los procesos metodológicos adecuados (Burgos, 2006) 2-Interesante diseñar un cuestionario que permita medir la opinión de los técnicos acerca del comportamiento de los padres y madres en el deporte.

Autores (año)/ Localidad	Objetivo de estudio	Metodología	Resultados principales	Otros aspectos a destacar
Macazaga, Rekalde y Vizcarra (2009) Vizcaya	Comprender las actitudes de las familias ante el DE en tres ikastolas de Vizcaya. Intervenir en ellas para promover actitudes negativas ante las actividades deportivas de los escolares.	*Registros documentales, Observación y Cuestionarios *3 ikastolas, cada una un <i>estudio de caso</i>	1-Los coordinadores expresan que las familias tienen cada vez una mayor participación en las sesiones formativas. 2-Los coordinadores y familias han valorado muy positivamente la técnica del Juego de Rol (Role Playing) empleada. 3-Todas las familias han valorado positivamente el uso de dilemas a partir de fragmentos seleccionados para trabajar valores en el deporte escolar. 4-Las familias se van comprometiendo cada vez más y las faltas de asistencia son por impedimentos de tipo pragmático. 5-Los materiales (trípticos, fragmentos de película visualizados, viñetas de Mafalda, propuestas de juego de rol, etc.) son valorados como muy positivos para provocar el debate e intercambiar opiniones sobre la importancia de educar en el juego limpio. 6-El plan de intervención valorado muy positivamente por todos como un recurso interesante de participación.	1-El programa en sí, les ha satisfecho y los materiales han sido muy bien acogidos. 2-El DE puede ayudar a que las familias se den cuenta de cuál es el sistema de valores que ellas poseen y transmiten a sus hijos. 3-Las familias y los coordinadores de DE opinan que la reflexión conjunta y el trabajo colaborativo desarrollado a lo largo de esta investigación ha mejorado la comunicación entre los diferentes colectivos del centro, dado que se han diseñado espacios y tiempos para que las familias se relacionen entre sí, con los entrenadores y con el coordinador de DE. 4-El proceso de formación les ha hecho pensar sobre cuestiones que no se habían planteado hasta ese momento, siendo éste ya un buen punto de partida, para que se inicie un proceso de cambio. 5-En general las familias creen ser más conscientes del déficit de relación existente entre personas de diferentes centros y opinan que por influencia de las sesiones formativas han mejorado algo ese aspecto. 6-Las familias creen ser más conscientes de su comportamiento y actúan de manera más serena y animada. Algunos apuntan no ser conscientes de lo que puede suponer el que se interfiera en las labores del entrenador o en las decisiones de los árbitros. 7-Algunas familias expresan que la comunicación con sus hijos/as tras el partido es diferente, ya que ahora no sólo les preguntan por el resultado, sino también si han disfrutado, cómo creen que han jugado, etc. 8-Reconocen tener mayor problema con respecto al árbitro que con el entrenador. Los malos arbitrajes les superan porque consideran que les hay parciales e interesados. 9-Las familias creen que se le hace caso al juego limpio y se fomenta la deportividad con gestos como darse la mano al finalizar el partido. Creen que al árbitro debería adoptar un papel educativo, pitando y explicando reglas al mismo tiempo (sobre todo con los más pequeños). 10-Tanto los coordinadores como las familias creen que los comportamientos han variado con respecto al principio de curso, son más conscientes del papel que juegan y han tratado de cambiar pequeñas costumbres poco educativas. Aunque son conscientes del gran trabajo que hay aún por realizar.

La manera en que participan los padres/madres mientras sus hijos realizan DE es un tema que ha suscitado diversos estudios (Garrido, Campos y Castañeda, 2010; Romero, Garrido y Zagalaz, 2009; entre otros). Se aprecia que no son tanto los padres como sus hijos y los técnicos los que perciben que aquéllos quieren que ganen los escolares durante la competición (Garrido, Campos y Castañeda, 2010).

Es fundamental que los padres participen de manera activa (Garrido, González y Romero, 2010) aunque una buena participación en el DE de los padres lleva implícita la asunción de responsabilidades tales como (Sánchez-Latorre, 2001): (a) -confiar su hijo al entrenador; (b) -aceptar las propias limitaciones; (c) -aceptar los triunfos y las frustraciones; (d) -mostrar autocontrol a su hijo; (e) dedicarle tiempo a su hijo en la actividad realizada; y (f) -permitir que sus hijos tomen sus propias decisiones. Las familias con niños pequeños deben hacer hincapié en la diversión y el desarrollo de habilidades, minimizando el estrés competitivo (Hellstedt, 1995).

La mayoría de los padres anima a sus hijos con el fin de que ganen durante los partidos (Garrido, González y Romero, 2010). De ahí que sea importante que se eviten ciertas conductas como: discutir con los árbitros o hacer comentarios despreciativos hacia el comportamiento de jugadores, entrenadores. Por otro lado, también es necesario que se fomenten acciones como aplaudir y animar a los niños, siempre con la intención de liberarles de la presión de hacerlo todo perfecto (Garrido, Campos y Castañeda, 2010). En el estudio de Latorre et al (2009) se pone de manifiesto que la mitad de los padres (49,41%) acompañan “siempre” a su hijo a las competiciones y que la mayoría de los padres (70, 59%) no se enfada nunca con su hijo si no compite bien.

En cuanto a la relación que mantienen los padres con los técnicos, diversos estudios (Garrido, González y Romero, 2010; Romero, Garrido y Zagalaz, 2009; entre otros) revelan que en el fútbol 7 es en el deporte en el que existe mayor relación entre ambos colectivos. Más de la mitad de los padres (54,2%) reconoce que habla con el técnico en bastantes ocasiones o siempre. También, según estos estudios, es en este deporte en el que más padres se quedan a ver cómo su hijo entrena o juega.

Resulta de especial interés conocer qué esperan los padres de sus hijos en cuanto al deporte. En diversos estudios (González y Otero, 2005; Latorre et al, 2009; entre otros) se aprecia que el motivo más importante para que su hijo practique deporte no es la competición ni llegar a ser un campeón. Es significativo que en estos dos estudios, las instalaciones deportivas sean un elemento que no favorecen la práctica deportiva ya que, en opinión de los padres, son insuficientes o lejanas (González y Otero, 2005), bien por no ser satisfactorias (Latorre et al, 2009). Sin embargo, en este último estudio destaca que más de la mitad de los padres (52,94%) se manifiestan satisfechos con la organización deportiva.

Recogemos un trabajo en el que se busca el diseño y validación de un cuestionario para que los técnicos deportivos puedan aportar su opinión sobre las actitudes y comportamientos de los padres y madres de niños que participan en actividades deportivas de las Escuelas Deportivas Municipales de la ciudad de Sevilla. Tras este estudio se concluye que es interesante diseñar un cuestionario para recabar esta información (Garrido, Zagalaz, Torres y Romero, 2010a).

Y por último, presentamos un estudio (Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2009) que parte de una investigación más amplia, que abarca varios cursos escolares, en la que se detectan, primeramente, las actitudes negativas que las familias mantienen ante la competición en el deporte escolar (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2007). Posteriormente, se lleva a cabo un trabajo con las familias. En este estudio se muestra cómo después de un trabajo de concienciación y de reflexión conjunta realizado a lo largo de la investigación, se mejora la comunicación entre los diferentes colectivos del centro escolar y la manera de actuar con sus

hijos deportistas. Refuerza la idea de Macazaga (2003: 206) de que “sólo la acción colectiva organizada podrá dar lugar al cambio educativo y social”. Y dejamos para el final de este apartado una de las opiniones aportadas por los padres que, en nuestra opinión, recoge el espíritu que debe predominar en las familias de escolares deportistas:

...las familias en la competición tenemos que tener en cuenta diversos aspectos: el deporte que nuestros hijos e hijas practican en la escuela, es un juego que nada tiene que ver con el deporte de competición, es el juego el que tiene importancia y no el ganar o perder, hablemos con nuestros hijos del juego y no del resultado. (Tríptico de la primera sesión formativa, Ikastola Betiko: Macazaga, Rekalde y Vizcarra, 2009: 376).

6. Monitores: su perfil, implicación y trabajo

Es necesario un nuevo perfil de educador deportivo planificador, desarrollador, coordinador y evaluador de estas actividades integradas en el PEC y según directrices de educación para el ocio. (Álamo y Amador, 2008:15)

Hemos dejado para el final el estamento implicado en el DE del que mayor número de estudios hemos encontrado tras nuestra búsqueda.

En el mundo de la actividad física y el deporte se está abriendo todo un campo profesional emergente en el que podemos reconocer una dimensión de intervención en el ámbito del DE que complementa la Educación Física Escolar. En las últimas décadas, este campo profesional está experimentando una tendencia de crecimiento, creación y diversificación hacia funciones laborales no predominantes o con un diferente enfoque (Campos, 2008b; Martínez del Castillo, 1991; Rebollo y Sánchez, 2000). Cabe destacar el anteproyecto de Ley sobre ordenación del ejercicio de determinadas profesiones del deporte elaborado por el Consejo Superior de Deportes (2009), en el cual se reconocen cuatro profesiones: (a) -profesor de Educación Física; (b) -monitor deportivo profesional; (c) -entrenador profesional; y (d) -director deportivo. Dentro de las profesiones de monitor deportivo profesional podríamos ubicar a los responsables de DE. Son diferentes las acepciones empleadas para denominar a estos docentes. Según Ortúzar y Martínez-Aldama (2007), la expresión *monitor* es la más utilizada, la de *técnico* la más genérica y la de *educador* la más idónea. También podemos encontrar el término Técnico Deportivo (Manrique, Gea, Álvaro, 2011). Nosotros utilizaremos el término Monitor en nuestro estudio. En la propia actividad física y el deporte ha ido surgiendo la necesidad e interés por formar y preparar profesionales cualificados específicamente en el ámbito de intervención profesional. En este sentido, ha sido necesario ir especializando los conocimientos, habilidades y actitudes de técnicos deportivos, diplomados y licenciados en Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD a partir de ahora). De esta manera, los graduados, diplomados, licenciados pueden desarrollar estas funciones laborales de forma adecuada y eficiente, en nuestro caso, en el ámbito educativo y, concretamente, en el ámbito extraescolar.

Álamo y Amador (2008) realizan una recopilación de trabajos científicos sobre los técnicos del DE para identificar elementos que dan lugar a variables y categorías en el análisis de contenido a realizar. Según estos autores, entre las variables más estudiadas se encuentran: la formación de los entrenadores y la metodología que se utiliza a la hora de enseñar en el deporte escolar. Nosotros hemos agrupado los estudios recopilados en dos bloques: uno referido a la situación formativa y laboral en la que se encuentran los técnicos deportivos (TD), lo que han denominado muchos autores el *perfil* de éstos (Álamo, Amador y Pintor, 2002; Fraguela, Varela y Fraguela, 2008; Nuviala et al., 2007; Manrique, Gea y Álvaro, 2011) y sus necesidades de formación (Cordón y Posadas, 2008) (ver tabla 30); y otro, en el que se recogen los estudios relativos a la actuación de los técnicos (ver tabla 31), o lo que han denominado muchos autores,

su *intervención didáctica* (González, 2008; González, Campos y Pablos, 2008a, 2008b; González y Campos, 2010) y la satisfacción con este estamento (Nuviala et al., 2010) (tabla 6).

A continuación recogemos los estudios recopilados agrupados en función de los bloques señalados (tabla 31 y tabla 32).

Tabla 31. Estudios sobre las características formativas y laborales de los técnicos. Su perfil y necesidades de formación

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Álamo y Amador (2008)	Analizar trabajos científicos de los últimos 10 años sobre DE. Estudio de conclusiones sobre: formación de técnicos, sus opiniones respecto a las condiciones de la actividad y modelo más adecuado; métodos de enseñanza y comportamientos de éstos	*Análisis de contenido. Identificación de elementos en forma de variables y categorías. *Congresos Nacionales e Internacionales, Simposium, Jornadas de EF y DE entre 1997-2007 ⁹³ .	1-Las 3 variables más estudiadas: modelo u organización de deporte escolar la formación de los entrenadores y la metodología utilizada para enseñar. 2-Variable más estudiada: organización del deporte escolar. En general, los autores de los trabajos critican los modelos vigentes y proponen modelos para trabajar en relación con los objetivos del currículo de EF. Para ello, imprescindible la formación pedagógica de los entrenadores y la implicación de la institución educativa. 3-Variable "formación de las personas que trabajan en deporte escolar y valorar sus capacidades para entrenar a niños/as en edad escolar": Distintas investigaciones confirman que tienen título de Técnico Deportivo (TD) Nivel I y que enseñan desde un modelo tradicional y orientado hacia la competición; no vinculados al Proyecto Educativo de Centro (PEC). 4-Variable "metodología utilizada por los entrenadores del DE": en general, no desarrollan su actividad según ideario educativo en la EF escolar.
Otros aspectos a destacar: 1-No se vincula el perfil de profesor-entrenador a titulaciones académicas de Licenciado o Maestro, sino a jóvenes entre 18-25 años, ex alumnos del centro escolar o vinculados a clubes deportivos. 2- Especial protagonismo los profesores de EF del Centro. Es necesario incidir en la investigación de las conductas de los entrenadores, de la comparación de modelos de organización de deporte escolar. Reto: crear entornos adecuados para conseguir un compromiso por parte de los niños y niñas con la práctica deportiva.			
Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Álamo , Amador y Pintor (2002) Gran Canaria y Tenerife	Análisis del perfil de entrenador de deporte escolar y su comportamiento en los partidos	*Cuestionario *114 entrenadores (el 93% de los entrenadores de Gran Canaria y el 70% de Tenerife).	1-La mayoría de los entrenadores son jóvenes, sobre todo entre 20-29 años. 2-El nivel de formación académica de la mayoría es no universitario. Cerca del 60% no tiene estudios universitarios relacionados con la AF; casi el 30% solo tiene estudios hasta BUP 3-Formación deportiva: Inicial: la mayoría de los entrenadores no posee titulación deportiva alguna o como mucho son monitores. Permanente: prácticamente inexistente 4-Elevado porcentaje de entrenadores sin experiencia como entrenador.
Otros aspectos a destacar: 1-El problema de la falta de cualificación de los entrenadores ha sido identificado por diferentes autores también (Petrus, 1997; Roberts, 1986; Van Vierden, 1981 Williams, 1991). Este es un aspecto a reseñar como causa de déficit educativo del Deporte Escolar.			

⁹³ Base de datos: Biblioteca de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, internet y recopilación de los autores.

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Martínez Serrano, Campos Izquierdo y Pablos (2008) C.A. Valencia	Estudio de las características laborales de los recursos humanos y de la actividad física y del deporte en la C.A. Valencia	*Entrevistas individuales *600 personas en funciones de actividad física y deporte en entidades o instalaciones deportivas de la C.A. Valenciana	1-En último semestre de 2006: 40,5% sin ninguna titulación de AFD. 2-De los titulados: 71,5% realiza funciones para las que no está cualificado. 3-De los titulados superiores: 23,9% títulos federativos; 16,2% licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD); 12,2% maestros especialistas EF; 6% TAFAD; 1,8% Técnico Medio. 4-Los no titulados se representan en todos los aspectos de la formación continua del estudio (ponentes; grupos de trabajo, master, postgrado, asistencia a congreso, asistencia de jornadas, realizar curso).
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-El 40,5% sin titulación es superior al 36,7% de Martínez del Castillo (1991), y similar al 40,6% de Campos-Izquierdo (2004).</p> <p>2- El 71,5% realiza funciones para las que no está cualificado, ha aumentado respecto al estudio de Campos-Izquierdo (2005) con 49,1%.</p> <p>3-23,9% títulos federativos: superior a 17,1% de Campos-Izquierdo (2005) y por debajo de 50,3% de Martínez del Castillo (1991); 16,2% licenciados: superior al 9,1% de Martínez del Castillo (1991) y el 15,9% de Campos-Izquierdo (2004); 12,2% maestros EF: superior al 3,5% de Martínez del Castillo (1991) e inferior al 14,7% de la investigación anterior.</p> <p>4-No titulados en formación continua de los aspectos del estudio, puede representar un riesgo para la salud</p>			
Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Fraguela, Varela y Fraguela (2008) A Coruña	Estudiar el perfil formativo y profesional de los educadores que participan en el programa extraescolar "Deporte en el Centro" de la ciudad de A Coruña. Definir las características del puesto de trabajo de los educadores del programa.	*18 educadores de 10 colegios públicos de A Coruña que imparten grupos de tercer ciclo.	1-Distribución educadores por actividad deportiva impartida: la Iniciación al Fútbol Sala II (26,3%); porcentaje más bajo Gimnasia Rítmica II (5,3%). 2-Experiencia de los educadores: la media es de 2,39 cursos en el programa. Valor más repetido: 3 cursos. 3-Acceso al trabajo: contratación tras acreditar experiencia fuera del programa (38,9%) y selección de personal (33,3%). Todos poseen contrato laboral temporal. Trabajan por horas, una media de 5,56 h/semana, cerca de 3 actividades deportivas semanales (de 2 horas). 4-De los 18 educadores: 9 son licenciados (77,77% en EF); y 8 diplomados (75% en EF). 5-Un 37,5% había complementado su formación inicial con cursos de monitor deportivo; 28,1% cursos de formación deportiva y 12,5% cursos de entrenador deportivo. En el 85,7% la actividad había sido realizada a su costa y por su cuenta.
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-Experiencia de los educadores coinciden con el estudio de Nuviala, García-Montes, Ruiz (2004) del SCD "Corredor del Ebro" y en Fuentes del Ebro.</p> <p>2- La situación de educadores con menos horas semanales de la media, eleva los índices de movilidad (inestabilidad) laboral. Trabajo-transición o complemento a otros trabajos con mejores condiciones.</p> <p>3-El perfil de los educadores de este programa no coincide con las características tradicionales asociadas al ámbito extraescolar. El alto índice de Licenciados y Maestros Especialistas en EF (MEF) responde a los requerimientos señalados por Calzada (2004) para conseguir los objetivos propuestos por el ámbito educativo del deporte.</p> <p>4-Se pone de manifiesto la necesidad de los educadores de completar su formación inicial con cursos relacionados con los deportes en los que imparten clase.</p> <p>Los educadores consideran que su formación es adecuada para el desarrollo de las funciones que cumplen en el programa "Deporte en el Centro"</p>			

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
González, Campos y Pablos (2010) CAM	Analizar las AFD extraescolares en el marco de los centros educativos de Educación Primaria de la CAM respecto a la situación laboral del profesorado de las AFD extraescolares	*Cuestionario de intervención didáctica y recursos humanos en el DE en los centros educativos ⁹⁴ *300 personas que desarrollan la función de docencia de las AFD extraescolares en los centros educativos de Educación Primaria de la CAM	1-Más de la mitad de las personas que imparten clases de AFD extraescolares (52,5%) presentan situaciones laborales en las que no hay ningún tipo de contratación, el 42,8% algún tipo de contratación por cuenta ajena y 4,7% es “autónomo”. La gran mayoría de los contratados (83,4%) tienen contratos temporales, y solo 16,6% indefinido. 2-La gran mayoría de los contratos (84,9%) son de dedicación a tiempo parcial y solo 15,1% a tiempo completo, que suelen ser profesores del centro privado que también imparten la Educación Física. 3-Duración de las relaciones laborales: la mayoría de menos de 3 años (72,7%) que incluye a los de menos de 1 año (28,7%). Solo el 5,7% lleva trabajando más de 10 años. 4-Horas por semana de dedicación: a mayor número de horas, menos personas las realizan. Más de la mitad de ellas (52%) trabaja en la docencia de AFD extraescolares entre 1 y 4 horas. Entre 5 y 9 horas (34%); 10-14 horas (8%); más de 14 horas solo el 6,7%. 5-Ingresos económicos: el 71% se rige por criterio mensual, el 14% en función de horas trabajadas (15% NS/NC). 6-Mensualmente: el 77,6% de estos ingresa menos de 300€ y el 35,3% menos de 150€. Por horas: 82,9% entre 9 y 18€/h; que incluye el 43,9% que ingresa entre 9-12€/h. Resaltar que nadie ingresa menos de 4€/h trabajada. 7-Solo 22,2% del profesorado de AFD extraescolares cumple el mínimo establecido por el convenio colectivo al que pertenece; el 78,8% no cumple el convenio.
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-Este estudio revela, en los docentes de AFD extraescolares de la CA Madrid: un panorama de precariedad e inestabilidad laboral, elevada ausencia de contratación, alta temporalidad y escasa remuneración económica.</p> <p>2-Elevada presencia de empleo oculto en esta actividad profesional⁹⁵.</p> <p>3-La inmensa mayoría de los contratos de este profesorado son temporales y a tiempo parcial y la dedicación horaria semanal en más de la mitad del profesorado no supera las 4h/semana, en más de 2/3 sus relaciones laborales son menores a 3 años y casi la totalidad de las personas consideran este trabajo como eventual.</p> <p>4-Precariedad también en los ingresos económicos mensuales. Más del 3/4 del profesorado ingresa menos de 300€ al mes.</p> <p>5-Gran variedad y diversidad de ingresos, por lo que no existe lógica ni coherencia en cuanto a la remuneración, a pesar de desempeñar la misma función. Además, en la gran mayoría no se cumplen los mínimos establecidos en los convenios colectivos.</p> <p>6-A la vista de los resultados, es necesaria una mejora de la situación profesional y laboral del profesorado que imparte AFD extraescolares con la finalidad de favorecer el buen desarrollo de estas actividades, tan imprescindibles para garantizar una adecuada educación del alumnado, una práctica físico-deportiva saludable y una continuidad en la realización de AF y deporte durante toda su vida.</p>			

⁹⁴ En González, 2007 y validado en otros estudios sobre DE en centros educativos (Campos, González, Pablos y Marin, 2007; Campos, González y Espada, 2007; Hernández-Vázquez, Martínez-del Castillo;)

⁹⁵ Incluso por encima de los resultados obtenidos en estudios que analizan la globalidad de las funciones de actividad física y deporte (Campos, 2005; Martínez, 2007; Martínez del Castillo, 1991; Mosquera, Rivas y Saavedra, 1998; Pablos, 2006; Tena y Reig, 1999)

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Manrique, Gea y Álvaro (2011) Segovia	Analizar las características de los técnicos de deporte (TD) escolar y su opinión sobre el modelo de iniciación deportiva con el que más se identifican	*Cuestionario + Escala de Valoración *58 monitores (68,97% hombres; 31,03% mujeres)	<p>1-Experiencia de los TD <25 años: 1-2 años (38,2%-32,4% respectivamente); entre 25-35 años el mayor porcentaje (36,4%) 3 años. Entre 36-45 años, 71,5% ha trabajado más de 4 años.</p> <p>2-Permanencia: varones: 29,7% llevan 2 años; 21,6% :4 años. Mujeres 35,3% lleva 1 año; 29,4%: 2 años.</p> <p>3-Formación inicial: 36,2% ningún estudio de EF y deporte. 44,8% realiza o ha realizado estudios de magisterio EF; 12,6% estudian o son Licenciados CCAFYD. La mayoría declara cursar o haber cursado estudios universitarios (56,9%). Titulaciones específicas: 65,5% ningún título deportivo. 23,7% entrenador I nivel. Pocos deciden ampliar formación.</p> <p>4-Interés por continuar como TD: los + jóvenes son los que lo ven como salida profesional (52,71%), los estudiantes de CCAFYD (71%) y los no-titulación (59,6%).</p> <p>5-Remuneración: 30% no de acuerdo con la cantidad recibida; especialmente los TD de 2º nivel (66,6%).</p> <p>6-Horas dedicadas al DE: 42,9% <25 años dedica 2 horas; el 50,8% de 25-35 años 3 horas; el 47,6% de 36-45 años y 66,6% de 56-55 años dedica 4 horas.</p> <p>7-94,6% del total, está bastante o muy de acuerdo con lo importante de conseguir hábitos de práctica en AF para el futuro. Solo el 7,9% estima que los escolares practican AFD extraescolares por competir y ganar (educativo)</p> <p>8-96,6% bastante o muy de acuerdo con que el DE reporta importantes beneficios para la salud. El 28,8% está bastante convencido de que el DE les influye en las horas de estudio.</p> <p>9-Participación de maestros y profesores de EF en la programación y diseño de las AFD extraescolares: 66,1% bastante o muy de acuerdo. Que no tanto los padres (42,2%), dando a entender su poca relevancia en este aspecto.</p> <p>10-Regular la competición escolar para planteamientos verdaderamente educativos: 71,2% bastante o muy de acuerdo. El 44% cree que se empieza a competir muy pronto y 33,9% que se le especializa pronto.</p>
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-El perfil general del monitor y del TD es varón, joven (menos de 25 años), con 2 años de permanencia en el DE al que dedican 2-3 horas, sin titulación deportiva o, si la posee, es de 1º nivel. Es estudiante universitario de magisterio EF y con predisposición a seguir trabajando en esta actividad aunque terminan alejándose por la falta de incentivo económico⁹⁶.</p> <p>2-Se debe formar y actualizar no solo a los TD sino también a los dirigentes o colaboradores, delegados, árbitros y padres, para entender los objetivos en DE⁹⁷.</p> <p>3-Esta actividad requiere personas debidamente preparadas, con titulación necesaria para enseñar, dirigir, gestionar, preparar sesiones, animar (Solar, 1998) y contar con la figura de los maestros de EF como tutores y asesores (Díaz-Suárez, 2007b) con incentivación y reconocimiento laboral y social (Álamo, 2004).</p> <p>4-Los TD desarrollan esta actividad durante poco tiempo debido a la inadecuada remuneración económica⁹⁸</p> <p>5-Si estos TD piensan que los escolares se acercan al DE por razones de no competir y ganar, lo coherente es que las sesiones no generaran competitividad. Plantear convenientemente la competición para no favorecer el fracaso de los escolares discriminados por ser los peores motrizmente.</p> <p>6-Gran parte de los TD apoyan la promoción de muchos deportes para que el niño practique y escoja en el futuro el que más le guste o para el que esté más capacitado⁹⁹.</p> <p>7-La escasa formación inicial hace que la intervención docente de pueda ser adecuada para una iniciación deportiva formativa e integral (González y Campos, 2010)</p> <p>8-La integración de los profesores de EF en la programación y diseño de las AFD extraescolares es un factor decisivo para el buen funcionamiento del Programa.¹⁰⁰</p>			

⁹⁶ Coincide con otros estudios (Álamo et al., 2002; Álamo, 2004; González, 2004; Maiztegui y Asenjo, 2000); Nuviala et al. ,2007; Petrus, 1997; Saura, 1996).

⁹⁷ De acuerdo con Delgado (2007).

⁹⁸ Resultados que coinciden con Campos et al. (2007); González (2004); González et al (2008e).

⁹⁹ También otros autores como Delgado (2007), Fraile (2004) y todas las leyes que regulan la cultura física y el deporte en todas las Comunidades Autónomas de España consideran que hay que propiciar una formación polideportiva y una competición educativa, formativa y recreativa.

¹⁰⁰ En esta línea también los trabajos de Álamo y Amador (2010); Fraile (2004); González (2004); Martins, Márquez y González (2005); Monteagudo (2000); Trepal (1995)

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Nuviala, León, Gálvez y Fernández (2007) Huelva	Conocer el perfil de los técnicos deportivos en edad escolar de la provincia de Huelva que asisten a curso de formación continua	*Cuestionario autoadministrado con aplicación masiva y presencia de una aplicador. *121 monitores/as de la provincia de Huelva asistentes a los cursos de formación continua por la Diputación de Huelva	1-el 77% de los técnicos son varones (23% mujeres) y el 59%entre 20-29 años. 2-Los maestros EF son el grupo más numeroso (43,2%) y el grupo minoritario los TAFAD (12,7%). Por titulación deportiva, los técnicos de primer nivel (69,3%) son el grupo más numeroso, seguidos del grupo sin titulación (21,1%) 3-Experiencia de los técnicos: 48,7% tiene una experiencia inferior a los 3 años (el resto 3 ó más años). El valor modal es un año (34%). Los de mayor titulación son los que poseen más experiencia.
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-Los técnicos deportivos de escuelas son mayoritariamente hombres jóvenes¹⁰¹.</p> <p>2-La titulación deportiva predominante es la de primer nivel¹⁰²</p> <p>3-En los diferentes estudios y en diferentes porcentajes, aún hay muchos técnicos sin titulación (Álamo y cols., 2002; Martínez y Gil, 2001; Nuviala, 2003)</p> <p>4-Entre las limitaciones o carencias de las escuelas deportivas y del deporte escolar encontramos el recurso humano:</p> <p>(a) -Los técnicos deportivos extraescolares presentan una falta de formación (40% sin titulación universitaria y casi 60% tiene titulación deportiva de primer nivel). Resulta preocupante que no haya relación entre la formación académica y la deportiva. Son los técnicos de menor titulación académica los que poseen la mayor titulación deportiva, mientras los universitarios poseen en su mayoría un título de primer nivel.</p> <p>(b) -La falta de continuidad de los técnicos-monitores es un problema (la mitad de los técnicos tienen menos de 3 años de experiencia)</p>			

¹⁰¹ Coincide con Jiménez (2000)

¹⁰² Consistente con otras investigaciones (Álamo, Amador y Pintor, 2002; Nuviala, 2003, etc.).

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Campos (2008a) CAM	Conocer la situación de los docentes de AFD extraescolares en los centros educativos fuera de las clases de EF y del horario lectivo	*Entrevista estandarizada por medio de un cuestionario. *300 docentes de AFD extraescolares en centros educativos de E. Primaria de la CAM	1-50,3% de los docentes de AFD extraescolares no tiene ninguna titulación de Actividad Física y Deporte (AFyD). Del 49,7% con titulación: 22% son técnicos deportivos ¹⁰³ ; entre 6-10,5% son maestros EF, TAFAD ¹⁰⁴ y licenciados CCAFyD. Inferior al 2,5% titulación de Danza y TCAFD ¹⁰⁵ en el MedioNatural. 2-Consideración del profesorado de si su titulación de AFD le permite realizar adecuadamente su trabajo: 99,4% opina que sí. 3-Formación continua: el 54,7% afirma no haber desarrollado esta formación en los últimos 4 años, ni cursos, ni asistencia a jornadas de AFD. El 45,3% sí lo ha hecho. Son los maestros, licenciados y TAFAD los que poseen % de formación continua más altos (alrededor 80%) que el resto.
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-En la CA Madrid más de la mitad de docentes de AFD extraescolares en los centros de Primaria carecen de cualquier titulación relacionada con AFD. Que aumentaría si añadimos a los entrenadores y monitores con titulaciones no homologadas por el RD 1363/2007, de 24 de Octubre¹⁰⁶. En el ámbito de las AFD extraescolares, se halla mayor % sin titulación que en las demás funciones de AFyD (Campos et al., 2007).</p> <p>Consecuencia: no garantía de educación, salud, seguridad de la población en edad escolar contrastando con la importancia otorgada al DEE (Barbero, 1998)</p> <p>Aspecto llamativo: el 99,4% creen que su titulación les ha servido o les sirve. No es de extrañar ya que muchos estiman que con el curso de animador general de una empresa es suficiente para impartir AFD extraescolares. Gran confusión con las titulaciones oficiales.</p> <p>2-Los centros educativos parecen preocuparse poco por encontrar personas con formación adecuada (Saura, 1996; Díaz, 2005; Martínez-Serrano, 2007)</p>			

¹⁰³ Dentro de las enseñanzas de régimen especial, son todos los monitores y entrenadores de una federación.

¹⁰⁴ Técnico (de Grado Superior) en Actividades Físicas y Animación Deportiva

¹⁰⁵ Técnico (de Grado Medio) en Conducción de Actividades Físico Deportivas

¹⁰⁶ Porcentaje superior al del estudio de Martínez del Castillo (1991): 36,7% no tituladas. También superior al de Campos (2005) en la función específica de AFD extraescolares: 47% en la CA de Valencia.

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Cordón y Posadas (2008)	Establecer las necesidades de formación inicial y permanente de los TD. Analizar la problemática profesional que tienen estos técnicos para el desempeño de su labor, y establecer propuestas de mejora.	*Cuestionario+Grupo de Discusión y Análisis de Documentos (programas convocatoria que regulan los JJDD) *280 monitores deportivos de las provincias de Andalucía Oriental.	1-Titulación de monitor/a: 45,7% de los hombres, y 47,9% de las mujeres. Sin titulación: En Granada: el 32,4% de las mujeres no la tienen (muy superior a la media total-19,1%-) 2-Formación permanente: el 76% aproximadamente ha realizado esta formación. Almería y Málaga donde más formación permanente han recibido. Granada y Jaén menos. 3-Dificultades para no realizar más cursos: El 61-62% eligen la dificultad de que son poco interesantes; que son muy caros; demasiado teóricos (ambos alrededor del 60%); muy lejos del lugar de residencia (alrededor del 55%); falta de tiempo (58%); dificultad compatibilizarlos con el trabajo o estudios (58-63%) 4-Problemas que te encuentras o podrías encontrarte en el entrenamiento: -Falta de material: bastante-muy importante (48-49%) -Falta de apoyo humano: bastante importante (alrededor del 40%) -Escasez del nº de alumnos/as: bastante importante (alrededor de 35%)
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-Consideramos que los técnicos deportivos tienen la obligación de estar formados, y de seguir formándose a lo largo de su vida profesional, independientemente de la cuantía económica que reciban por sus servicios.</p> <p>2-Del análisis de los documentos oficiales. La mayoría de las actividades de formación, lo son para formación permanente</p> <p>3-Mayoritariamente, la muestra tiene formación deportiva suficiente para el desempeño de sus funciones.</p> <p>4-La mayoría de las actividades que se ofertan son poco atractivas y adolecen de formación pedagógica, poniendo el énfasis en la formación técnica (grupo de discusión). Necesidad de formación que abarque aspectos didácticos y psicológicos.</p> <p>5-Remuneraciones a los técnicos escasas, por lo que tienen que desempeñar otras labores profesionales compatibilizándolas con el entrenamiento.</p> <p>6-Propuesta de mejora: orientar las salidas profesionales del maestro EF y de las licenciaturas en AFyD a través de itinerarios: competición, recreación, docencia, deporte en edad escolar, mayores (grupo de discusión).</p> <p>La preparación de los futuros docentes deportivos, debería dotarles de un sólido bagaje, para asumir su profesión en toda su complejidad.</p>			

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Campos, González, Pablos, y Marín (2007) CA Valencia	Dar a conocer las características formativas y socio-demográficas y las condiciones laborales de las personas que trabajan en las AFD en los centros educativos de la CA Valenciana	*Entrevista oral, individual y estandarizada por medio de cuestionario. *66 técnicos de “AFD extraescolares o extracurriculares en centros escolares”	1-El 55% de la muestra son menores de 25 años (el 80% menos de 30 años). 2-Más del 50% trabaja sin contrato. El 90% de tipo temporal. Menos del 10% tienen contrato indefinido. 3-Más del 70% llevan trabajando menos de 3 años en su entidad. Menos del 30% consideran que no es temporal. 4-El 47% de las personas no tiene ninguno de los diferentes tipos de titulaciones de la AF y Deporte. El 18,5% son TAFAD; 17,5% son Maestros EF.
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-Educación Primaria es donde existen más personas trabajando en AFD extraescolares por la mayor oferta de estas actividades.</p> <p>2-Existe un mercado laboral y profesional oculto (Lasunción, 1992; Rebollo y Sánchez, 2000; entre otros). Gran desprotección laboral y social del trabajador, menor reconocimiento como profesión y evita la transformación de estos empleos ocultos en otros con mejores condiciones laborales. Todo ello ante la complicidad de la Administración Pública.</p> <p>3-Precariedad contractual, 90% contrato temporal.</p> <p>4- Inestabilidad laboral propia de las personas que trabajan en funciones de AF¹⁰⁷.</p> <p>5-La existencia de personas sin titulación determina el incumplimiento del art.11 de la Ley 4/1993, de 20 diciembre, de la Generalitat Valenciana, del Deporte.¹⁰⁸</p> <p>Existe una escasez de profesionales titulados y suficientemente formados para desempeñar labores en el deporte escolar¹⁰⁹.</p>			

¹⁰⁷ Coherente con Garrigós (2002); Campos (2004); entre otros.

¹⁰⁸ Art.11: “Para la realización de actividades de enseñanza, dirección, gestión, entrenamiento y cualesquiera otras que se establezcan relacionadas con el deporte, dentro del ámbito de la Comunidad, se exigirá estar en posesión de la correspondiente titulación deportiva”.

¹⁰⁹ También recogido en Fraile Aranda (2001).

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Nuviala, García y Ruiz (2004) Fuentes de Ebro (Aragón)	Conocer el grado de satisfacción de los técnicos deportivos (TD) implicados en la actividad desarrollada en Servicio Comarcal de Deportes (SCD) "Corredor del Ebro" dentro de la actividad deporte escolar y escuelas deportivas, en relación con diversos aspectos: titulación, experiencia, oferta de actividades, remuneración económica.	*Cuestionario autoadministrado con presencia del encuestador *16 técnicos deportivos que trabajan en el medio rural aragonés, en el sistema deportivo con población escolar de entre 10-16 años	<p>1-Titulación académica predominante: la EGB¹¹⁰ (25%). Titulados con formación en AFD casi 44% (Licenciados CCAFYD: 18,8%; Maestros EF (MEF): 6,3%; TAFAD: 18,8%).El 37,5% de los técnicos son estudiantes, sólo el 18% se dedican profesionalmente al mundo de la AFD como docente, TD o coordinador.</p> <p>2-La experiencia de los técnicos oscila entre 2-5 años. 75% + de 5 años; 12,5% entre 3-4 años; 2 años (12,5%).</p> <p>3-La situación laboral, en la AFD extraescolar, es mala, la mayoría solo recibe gratificación económica. El 31% tienen contrato laboral (3 técnicos). Compensación económica por hora muy desigual. 53% entre 6-9 €; 26,7% entre 3-6 € y 20% más de 9€. Con mayor titulación no cobran más.</p> <p>4- El 93% de los técnicos está más o menos de acuerdo con la posibilidad de reconocimiento de su actividad con un contrato laboral. Solo 7% en desacuerdo.</p> <p>5-Satisfacción con la labor que desarrollan: 37,5% muy satisfechos; 56,3% bastante; 6,3% poco. Nadie muy insatisfecho.La mayor cantidad de TD insatisfechos está en el grupo de técnicos de 1º nivel (37,5%). Los más complacientes con su trabajo, tienen 4 años de experiencia (100% muy satisfecho).</p> <p>6-Relación remuneración-satisfacción: de los mejor remunerados (más de 9€) (20% del total), solo el 33,3% está muy satisfecho con su trabajo. 6-9€ (53,3% del total): 50% muy satisfecho. De los peor remunerados (26,7% del total) solo el 25% muy satisfecho con su trabajo.</p> <p>7-Oferta de actividades: 62,5% de los TD considera que es buena, 25% regular; 12,6% mal- muy mala.</p> <p>8-Coordinación entre los técnicos del sistema deportivo: punto débil. 56,3% se coordina en sus EDM. De los coordinados, 55,6% muy satisfecho con su trabajo. De los no-coordinados, el 14,3% está poco satisfecho, 14,3% muy satisfecho.</p> <p>9-Objetivos Explícitos de trabajo: el 81,3% afirma que en sus EEDD no hay objetivos. De éstos el 56,3% poco/bastante de acuerdo con su labor y 25% muy satisfechos. Con objetivos: 66,6% muy satisfecho con su trabajo.</p> <p>10-Titulación necesaria para trabajar con niños en escuelas y equipos deportivos: No necesario (12,5%). Necesario(87,5%),y de ellos: debería exigirse TD-1º nivel (71,4%); Licenciatura CCAFYD (7%). Necesaria titulación: 7,1% nada satisfechos con su trabajo. No necesaria titulación: 50% muy satisfechos con su trabajo.</p>
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-Un porcentaje muy grande carece de contrato laboral (casi un 70%) y es el grupo de los más críticos con su actividad. No contratados: 36,4% muy satisfecho. Contratados: 40% muy satisfecho.</p> <p>2-En general, el personal técnico está satisfecho con el trabajo que desarrolla con los niños y niñas en edad escolar, aunque, una gran proporción manifiesta algún resquemor.</p> <p>3-La titulación condiciona la satisfacción personal con el trabajo realizado. A menor titulación, deportiva o académica, mayor insatisfacción con el desempeño laboral.</p> <p>4-Los técnicos con más experiencia son los más críticos. La existencia de contrato laboral afecta a la satisfacción, los que carecen de éste son más críticos.</p> <p>5-El aspecto económico no supedita la satisfacción, ya que el grupo más numeroso de plenamente satisfechos no está entre los que reciben mayor remuneración, son en el grupo intermedio..</p> <p>6-La oferta de actividades condiciona la satisfacción del trabajo. El grupo más numeroso de complacientes con su trabajo, considera la oferta buena.</p> <p>7-La coordinación entre los técnicos condiciona la satisfacción. Son más técnicos que afirman coordinarse, los muy satisfechos con su labor.</p> <p>8-La definición de objetivos determina la satisfacción. Hay más técnicos insatisfechos en el grupo que expresa ausencia de objetivos de trabajo.</p> <p>8-El Servicio Comarcal de Deportes debe mejorar su organización interna: (a)-implicar a los técnicos en la toma de decisiones, para mejorar la oferta de actividades; (b)-establecer objetivos y favorecer la coordinación entre los técnicos.</p> <p>9-Optimizar situación laboral: (a) -contrato laboral; (b) -mejor remuneración económica. La titulación de los TD se incrementará, y así la calidad de la actividad y la satisfacción interna de la organización.</p>			

¹¹⁰ Enseñanza General Básica (ahora denominada Enseñanza Secundaria Obligatoria)

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Inza, Macazaga y Fraile (2009) ¹¹¹ Vitoria-Gasteiz	Describir, conocer y comprender cómo se llega a estructurar los rasgos que conforman el perfil de los monitores de deporte en Vitoria-Gasteiz con escolares de edades entre 8 y 12 años	*Cuestionario+ grupo de discusión *41 monitores ¹¹² de deporte escolar de 6 centros escolares.	<p>1-Perfil personal-profesional de los monitores: mayoría varones y jóvenes (edad media 21,98 años), con experiencia como jugador en el deporte que enseñan (95,1%) y se dedican a otras actividades (estudian o trabajan) fuera del centro escolar (88%). Reducida experiencia laboral (82%: 0-5años), y solo el 7,3% de los monitores más de 10 años. Pequeña carga de trabajo semanal: 2-4 horas/semana al DE (80,5%). Falta de formalismo contractual (14,3% con contrato). Remuneración: 70,7% percibe; 4,9% no; 24,4% NR. Carecen de formación específica para su labor de monitor de DE: 60% sólo estudios de bachillerato-ciclo formativo; 10% formación específica en educación física. 59% ninguna titulación deportiva en AFD. Posibilidad de realizar próximamente un curso de formación como monitor: 59,5% ha pensado en ello. Dificultades: 83,8% falta de tiempo; 40,5% los horarios; 29,7% los precios y 19,9% escaso interés de los cursos. Perciben al DE de Vitoria-Gasteiz más próximo al modelo participativo orientado a la tarea que al modelo clásico-tradicional orientado al ego. Problemas más importantes del DE según ellos: falta de medios materiales (38% falta de material y 19% instalaciones inadecuadas) y la excesiva competitividad (30%).</p> <p>2-Perfil pedagógico-didáctico de los monitores: Para ellos, la finalidad de su trabajo: disfrute y diversión (97,6%). Manifiestan adoptar actitudes del modelo de DE participativo: habilidad-logro (53,7%); trato igualitario-equidad entre los escolares del mismo género (72,7%), juego limpio y deportividad (78,1%), diversión (90%). Son menos equitativos con los chicos que con las chicas (42% frente al 23%). Preferencia DE mixto: No unánimes. Argumentos: diferencias a nivel desarrollo físico y a nivel de aprendizaje entre los escolares chicos y chicas. Práctica de DE multideportivo: Reticentes. Argumentos: rechazo de padres, poca diversidad de AFD ofertada, deficiente formación de los monitores, limitada capacidad de elección de los escolares con escasa experiencia deportiva (limitada a un único deporte) y la obligatoriedad de practicar unas AFD determinadas. Quieren un DE competitivo (sin competición fracasaría). La mayoría afirma conocer el programa de DE (63,34%). Independientemente de su formación, no tienen relación colaborativa con los profesores de EF, incluso cuando es el profesor de EF quien coordina. Pero la mitad considera posible la colaboración con otras personas para preparar las sesiones, 26,6% la considera totalmente necesaria y 20% totalmente posible hacerlo. La intervención de los escolares no la consideran necesaria, argumentan pérdida de poder y la necesidad de que dependan del monitor. Manifiestan proponer tareas repetitivas que mayoritariamente realiza de forma conjunta (75%). Más de la mitad (57,6%) de los monitores afirman evaluar el DE.</p>
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-Número de horas dedicadas al DE escaso como para poder dedicarse profesionalmente y manifiestan que han de completar su trabajo con otras actividades.</p> <p>2-Los monitores de este estudio se alejan de la propuesta de monitor de DE (Inza, 2008).</p> <p>3- Los monitores precisan de una capacitación para desarrollar su labor de monitor de DE y atender al desarrollo integral de los escolares. Esta capacitación debe ser exigida.</p> <p>4-Los monitores precisan de reconocimiento profesional.</p> <p>5-Su perfil pedagógico-didáctico se aproxima más al modelo clásico-tradicional: autoritarismo y necesidad de tener a los escolares dependientes, por no corresponsabilizarlos del proceso de E-A, por no evaluar su quehacer ni permanente ni final, no tener en cuenta las necesidades de los escolares y por la desconexión con el profesorado y los programas de EF.</p> <p>6-Propuestas de futuro: futuras líneas de investigación: (a) -Impulsar la realización de programas formativos que potencien el trabajo colaborativo con estrategias básicas reflexivas como la Investigación-Acción, para construir un modelo de DE más humanista e integrador;(b) -Desarrollar investigaciones que indaguen sobre estrategias para hacer del DE una oportunidad laboral digna para monitores cualificados; (c) -Realizar estudios que analicen si existen diferencias en el perfil del monitor, en función del género.</p>			

¹¹¹ Estudio que aborda los dos aspectos de los monitores de DE, la parte del estudio referida a la intervención didáctica está sombreada al igual que los estudios de este bloque.

¹¹² El 61% varones y el 39% mujeres, superando con creces los porcentajes referidos en diversos estudios sobre la presencia de la mujer en el ámbito del deporte escolar (Ortúzar, 2005; Pintor, 2003)

Tabla 32. Estudios sobre el comportamiento e intervención didáctica de los técnicos de deporte escolar

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Álamo (2002) Gran Canaria	Conocer el comportamiento de los entrenadores de DE de la isla de Gran Canaria durante los partidos de competición.	*Cuestionario y Observación con “escalas estructuradas o sistemáticas” con sistema cerrado y completo realizada en los partidos de competición de los JJEE de la isla de Gran Canaria. *79 entrenadores	1-Para los entrenadores el deporte escolar debe atender a principios educativos. 2-Comportamiento de los entrenadores:básicamente, el de un modelo competitivo en el que predominan diferentes rituales y formas de comportamientos plagiados del deporte de élite, no educativo (78,9% de las observaciones). 3-Algunos resultados: animar antes del comienzo del partido fundamentalmente (69,4%), lenguaje no educativo (63,4% de los registros),no comentar nada con el jugador sustituido por haber cometido un error y no hablar con el jugador para justificar el cambio (65,8%), comunicarse mediante gritos sin control (39,1%). 4- Los entrenadores respetan a los árbitros. 5- Comportamientos más registrados: animar a los jugadores; constantes instrucciones técnicas en muchas ocasiones con exceso de consignas. 6- Es habitual no decir nada ante el comportamiento incorrecto de padres/madres. 7-El comportamiento de no hacer jugar a todos los jugadores se observó en un 39,5% ¹¹³
Otros aspectos a destacar: 1-Los entrenadores tienen que ser conscientes de la influencia que pueden ejercer como educadores en la puesta en práctica de nuevas líneas de actuación en el DE. 2-Durante los partidos es un momento para transmitir a los deportistas en edad escolar valores y actuar como educadores. 3-Coincidencias de resultados de este estudio y el de Saura (1996) en las reacciones de los entrenadores, el respeto a los árbitros, animar a jugadores y no jugar todos los jugadores, la falta de formación pedagógica de los entrenadores y comportamientos incorrectos de los padres que no saben actuar durante los entrenamientos y/o partidos de sus hijos. 4-El tono de voz de los entrenadores para comunicarse provoca tensión que produce estrés y angustia en los jóvenes que seguramente lo que prefieren es divertirse. 5-Incoherencia entre los principios teóricos de los entrenadores y su actuación práctica: consideran que lo educativo es lo más importante (ítem 14) y que la función de los JJEE es la de formar (ítem 15), en realidad solo juegan los niños y niñas que contribuyen a ganar el partido (ítem15) ya que el 40% de los técnicos no han dejado participar a todos los jugadores.			
González, Campos y Pablos (2008b)	Intervención didáctica según la formación inicial de los recursos humanos en las AFD extraescolares en los centros educativos de Educación Primaria de la CAM	*Entrevista estandarizada por medio de cuestionario. *300 docentes de las AFD extraescolares de la CAM.	1-Realización de una programación anual en las AFD extraescolares: 67% de los licenciados CCAFD; el 52% de los maestros EF; el 34% de los TAFAD; el 28% de los técnicos deportivos; y el 25% de los no-titulados. 2-Finalidades que el profesorado da a las AD extraescolares: Recreativa, entrenamiento para la competición y educativa, relaciones socio-afectivas: porcentaje similar entre titulados y no titulados.
Otros aspectos a destacar: 1-Diversidad de titulaciones para impartir AFD extraescolares. Debido al alto porcentaje de personas sin titulación de AFyD impartiendo AFD extraescolares, su intervención didáctica no es adecuada ni coherente. Intervención didáctica muy diferente en estas actividades según la titulación de AFyD. 2-Licenciados, maestros y técnicos superiores: mayores porcentajes en cuanto a la necesaria relación entre los objetivos de las AFD extraescolares y los de la EF Escolar. Juzgan necesaria y positiva la coordinación entre ambos profesorados. 3-Es necesario ordenar y regular el ejercicio de la AFyD para asegurar en las AFD extraescolares un proceso E-A educativo.			

¹¹³ En Saura (1996), el 47,3%.

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Álamo (2007) Gran Canaria	Conocer la formación de los técnicos del deporte escolar, qué actividades realizan, qué comportamiento tienen en los partidos de competición.	*Encuesta + observación. *114 entrenadores (93% del total de Gran Canaria)+38 observaciones realizadas durante los partidos.	1-Comportamiento de entrenadores antes de los partidos: animar a los jugadores (69,4%) y no para los padres. 2-Lenguaje de los técnicos no educativo (68,4% de los registros). El 60,5% de los entrenadores observados generan violencia con sus expresiones, gritos y comportamientos durante los partidos. 3-La comunicación entre entrenadores y jugadores está basada en gritar sin control (39,1%) y animar (39,1%). 4-Reacciones TD a los aciertos de los jugadores no con reforzamiento positivo (no reacción o alegría contenida). 5-Ante un error del equipo, dan instrucciones técnicas (más del 50%). Indiferencia general ante el acierto del equipo contrario, incluso critican a sus jugadores (20%) 6-Ante situaciones imprevistas (lesión, error arbitral, peleas) los entrenadores reaccionan correctamente. 7-Ante comportamientos incorrectos de un padre/madre, los TD no dicen nada (4 de cada 5 anotaciones) 8-Según las intenciones y objetivos, los entrenadores no utilizan un modelo educativo (78,9% de las observaciones).
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-Se puede ver que existe incoherencia entre los principios teóricos de los entrenadores y su actuación en la práctica. Mientras que consideran que lo educativo es lo más importante (respuestas al ítem 14) y que la función de los JJEE es la de formarse (ítem 15), en la realidad (categoría observación 15), sólo juegan los niños y las niñas que contribuyen a ganar el partido, ya que el 40% de los técnicos no han dejado participar a todos los jugadores. El comportamiento de los entrenadores (según los resultados) está relacionado básicamente con el de un modelo competitivo (rituales y comportamientos plagiados del deporte de élite).</p> <p>2-Gran reto de las administraciones públicas encargadas de la formación de TD: los entrenadores deben ser conscientes de la responsabilidad que asumen cuando dirigen a un grupo de escolares que practican deporte. No conviene evaluar la labor del entrenador del deporte base, solo por los conocimientos técnicos y tácticos de los que dispone, y menos aún por los resultados competitivos que obtiene.</p>			

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
González, Campos y Pablos (2008c) CA Madrid	Análisis de diferentes consideraciones didácticas por parte de los recursos humanos, según su formación inicial, que imparten clases en las AFD extraescolares en los centros educativos de Primaria.	*Entrevista estandarizada por medio de cuestionario. *300 docentes de las AFD extraescolares de la CAM.	1-Realizar calentamiento al inicio, estiramientos al final, asistencia a clase con ropa deportiva y ducharse o asearse al finalizar (hábitos saludables que el profesorado desarrolla en sus clases) son más predominantes en los Licenciados en CCAFD (65% aprox.) y en MEF (62% aprox.). Los no titulados presentan el mayor porcentaje (8% aprox) que no inculca ningún hábito saludable a su alumnado. 2-A favor de que su alumnado participara en algún tipo de competición: todo el profesorado con titulación de AFyD y las que carecen, se encuentran entre el 63%-70%. Los titulados en Danza no están a favor en un 85%. 3-Motivos principales para gustarles que su alumnado compitiera: todo el profesorado presenta los mayores porcentajes en “que se motive más” y la “importancia que tiene en la formación del jugador”. Otros motivos: que el centro lo considera oportuno, que a través de la competición se relaciona con otro alumnado. 4-Edad idónea de especialización según el profesorado: los titulados en Danza señalan las edades más tempranas (3-4 años), licenciados CCAFD (8-9 años). Un porcentaje opina que no debe haber especialización. Todo el profesorado excepto Danza: la especialización depende del alumno/a.
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-El profesorado sin titulación de AFyD el que mayores porcentajes presentan en no desarrollar ningún hábito saludable (coinciden con Fraile y De Diego, 2006 que manifiestan que la inadecuada formación lleva a AF inapropiadas y monótonas en las que no se favorece la participación de todo el alumnado).</p> <p>2-Los TD presentan mayores % en el deseo de que su alumnado participe en algún tipo de competición. Se debe al gran interés de los TD por la competición propia de las actividades puramente deportivas y con marcado carácter federativo. Estos son los únicos que mencionan como motivos el que sirva éste como premio a los entrenamientos.</p> <p>3-Profesorado de AFD de danza y rítmico-expresivas, más en contra de competir pero que debería especializarse en un deporte en concreto a una edad más temprana que el resto de profesorado. Es necesaria una ordenación y regulación del ejercicio profesional de la AFyD para asegurar, en las AFD extraescolares, un proceso de E-A educativo¹¹⁴.</p>			

¹¹⁴ Así se podrán establecer los planteamientos y estrategias adecuadas para facilitar al alumnado la adquisición de cualidades psicológicas y sociales que conlleven una vinculación duradera y positiva de la práctica físico-deportiva (Gutiérrez, 2000; Vázquez, 2001a; entre otros).

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
González (2008); González, Campos y Pablos (2008a)	Describir la intervención didáctica en el deporte escolar en horario no lectivo en los centros educativos de Educación Primaria de la CA Madrid, en torno a los elementos didácticos del proceso educativo de la programación, objetivos y la evaluación	*Entrevista estandarizada por medio de cuestionario. *300 docentes de las AFD extraescolares de la CAM	<p>1-31,3% del profesorado afirma realizar una programación anual de las AFD extraescolares. El 68,7% no realiza.</p> <p>2-Profesorado que sí realiza, el 27% no incluye todos los elementos didácticos: objetivos, contenidos- actividades, metodología, criterios de evaluación (no programación como tal). Ninguno incluye los criterios de evaluación.</p> <p>El 73% de los que sí realizan una programación anual incluyen todos los elementos didácticos.</p> <p>3-Motivos para no programar: no la necesita (36,7%), lo más importante son las actividades diarias (24,4%), porque programa semanalmente (20,3%).</p> <p>Entre 7-4%: No se la han pedido ni exigido, no sabe cómo se realiza, programa intuitivamente.</p> <p>4-Finalidades que creen que poseen las AFD: Recreativa (45,5%); educativas (22%) y entrenamiento para competición (15,9%); relaciones socio-afectivas (8%); salud y hábitos saludables (cerca del 5%); expresiva y crear adherencia al deporte (menos de 3% ambas)</p> <p>5-Relación objetivos AFD extraescolares- el área de EF: 58,3% que no tienen que tener relación; 41,7% que sí.</p> <p>Motivos para no tener relación: 50,3% porque no se adecúan con la EFE; 46,4% porque se desconoce los objetivos de EF; 3,3% porque es el profesor de EF es que se debe preocupar de la posible relación entre objetivos.</p>
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1- El porcentaje de profesorado que no realiza programación (68,7%) es más elevado que el 50,4% del trabajo de Saura (1996). El profesorado de estas AFD no concede la importancia debida a la programación anual, ya que la mayoría improvisa. Actitud que coincide con la establecida por Ibáñez (1997).</p> <p>2-La existencia de todas las finalidades de las AFD expuestas por el profesorado coincide con Macarro (2002) y Álamo (2004), siempre y cuando se cumplan los requisitos formativos y educativos. Aunque más de la mitad de los docentes (58,3%) opinan que no guardan relación con los objetivos de EF orientados a la educación integral.</p> <p>3-Se aprecia que ningún docente realiza una evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, ni tampoco una evaluación del profesor.</p>			

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
González y Campos (2010)	Analizar la intervención didáctica de los docentes que imparten clases en las AFD extraescolares en los centros educativos de Educación Primaria de la CAM, y su relación con la formación inicial de los mismos	*Entrevista estandarizada por medio de cuestionario. *300 docentes de las AFD extraescolares de la CAM.	<p>1-Finalidades profesorado considera que poseen las AFD: recreativa (45%), entrenamiento para la competición y educativa (15,9% y 22% respectivamente), relaciones socioafectivas (8%), mejorar la salud y creación de hábitos saludables (5% aprox.), expresión y adhesión al deporte (menos del 3%).</p> <p>2-El 58,3% del profesorado manifiesta que sus objetivos no tienen ni deben tener ninguna relación con los objetivos del área de EF. Un 41,7% afirma que sí existe relación.</p> <p>3-El 95% de los docentes utilizan técnicas de enseñanza de instrucción directa. Solo un 3,7% utiliza técnicas de enseñanza por indagación o descubrimiento. Un 0,7% utiliza las dos.</p> <p>4-Los Licenciados en EF son los que menos utilizan la técnica de enseñanza de instrucción directa (72,2%) La técnica de descubrimiento: 27,8% Licenciados; 12,5% TAFAD.</p> <p>5-El 76,4% estrategias de enseñanza en la práctica mixtas. Prevalce la enseñanza de las habilidades técnicas (40,7%) y acaba con partidos y/o juegos; el 35,7% comienza con juegos y luego habilidades técnicas y acaba con juegos y/o partidos. El 10,7% realiza juegos desde el principio, buscando situaciones motrices a los problemas planteados. El 8% realiza juegos sin pretender aprendizaje.</p> <p>6-Los Licenciados EF son los que en mayor % basan el aprendizaje en práctica global (50%), luego TAFAD (29,2%) y los Maestros EF (25,8%)</p> <p>6-Aspectos priorizados en la enseñanza de las AFD extraescolares: 39,6% la enseñanza de la habilidades técnicas; 26,4% aspectos físicos; actitudinales (18%) y la enseñanza de la táctica (12,5%).Priorizan la técnica: 44% los técnicos deportivos; 42,4% los no titulados.</p>
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-Debido a la carencia de formación inicial de las personas que desarrollan la función de docencia en las AFD en el deporte en edad escolar, su intervención, en la mayoría de los casos, no se desarrolla de manera adecuada para que se adquiera una educación físico-deportiva formativa e integral.</p> <p>2-Notable orientación a la competición por parte de este profesorado ya que prioriza el entrenamiento para la competición por encima de las relaciones socio-afectivas y de mejora de la salud y creación de hábitos saludables.</p>			

Autores (año) Localidad	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados principales
Nuviala, Salinero, García, Gallardo y Burillo (2010) Aragón	Conocer la satisfacción con los TD de los padres/madres de niños/as en edad escolar que participan en actividades deportivas organizadas en una zona rural de Aragón. Conocer los aspectos que condicionan la satisfacción de padres sobre los técnicos para poder mejorar la calidad de la enseñanza deportiva.	*Cuestionario *338 padres/madres de niños de 6-16 años inscritos en AFD organizadas de un sistema deportivo rural aragonés integrado por 11 municipios de la comarca Ribera Baja del Ebro.	<p>1-La mayoría de los padres (93,4%) están satisfechos con los TD de sus hijos.</p> <p>2-Motivos y expectativas de la práctica deportiva y valoración del técnico: -Razones principales por las que están inscritos: porque a ellos les gusta y porque a los progenitores les agrada. Son pocos los que expresan que les gustaría que sus hijos fueran deportistas de élite (1,3%) -Expectativas en referencia a las prácticas: que consigan divertirse, mejora de la salud y condición física y hacer amigos.</p> <p>3-Motivos que producen satisfacción/insatisfacción en los padres/madres con respecto al técnico deportivo: Padres satisfechos: porque con ellos aprenden a jugar y comportarse (56,23%), que entre sus metas está la formación y no la victoria (49,84%), y la puntualidad en la asistencia a los entrenamientos y competiciones (49,84%). Padres insatisfechos: por no dominar las habilidades y destrezas del deporte y no planificar las actividades.</p> <p>4-la mayoría de padres y madres (97%) creen que sus hijos están contentos en las Escuelas Deportivas o equipos. Relación valoración técnico en función del grado de contento del hijo: casi la totalidad de padres que valoran positivamente al técnico, creen que su hijo está contento (98,7%). Un tercio de los padres que desaprueba al técnico, manifiesta que su hijo no está contento (30%)</p> <p>5-Los padres que opinan que su hijo está contento con la práctica deportiva que realizan, valoran el factor educativo mejor que los que opinan lo contrario.</p>
<p>Otros aspectos a destacar:</p> <p>1-Mientras existen numerosos estudios sobre la calidad y satisfacción de los servicios deportivos o las percepciones de los padres/madres sobre la AF de sus hijos, existen pocos trabajos que analicen la opinión de los padres sobre la satisfacción con los responsables deportivos de los programas de AFD escolar.</p> <p>2-Una gran cantidad de programas carecen de la necesaria metodología evaluativa, en diversas facetas de la vida, lo que impide el Feed Back necesario para adoptar propuestas autocorrectivas.</p> <p>3-La figura de los técnicos deportivos en edades escolares es valorada positivamente en general. Aunque la relación padres-técnicos no siempre es buena (Romero et al., 2009)</p> <p>4- entre los padres satisfechos con los técnicos, se da en mayor medida la diversión como fin (92%), entre los no satisfechos, este factor disminuye (77,3%) y cobra importancia el que su hijo sea un campeón (18,2%), anecdótico en el caso de los satisfechos.</p> <p>Evidencia que los padres que buscan que sus hijos alcance el alto rendimiento, presentan una exigencia mayor o diferente que otros padres, con los técnicos al cargo de las actividades deportivas de sus hijos.</p> <p>5- La apreciación crítica de que el técnico no domina las habilidades y destrezas del deporte debe examinarse detenidamente y comprobar si la formación, empeño, etc. son los adecuados, o por el contrario, una metodología más activa propia del deporte educativo, no “satisface” a los padres más acostumbrados a un modelo tradicional del deporte. Podría ser la falta de control de la organización la que pueda dar estas situaciones.</p> <p>6-La calidad de las AFD dirigidas a la población escolar debe ser valorada a través de indicadores que midan no solo resultados deportivos, sino tener presentes: índices de participación, tasa de abandono, hábitos de práctica, incidencias sociales de la actividad u organización, etc..</p> <p>Grönross (1984) afirmaba que la calidad no la define solo la organización, sino también los propios clientes. De ahí que sea necesario establecer comunicación con los “clientes” niños y niñas en edad escolar para aumentar la cultura deportiva y la cultura de la organización.</p>			

A partir de los estudios revisados, respecto a los docentes de AFD extraescolares, podemos apreciar que hay resultados similares en ciertos aspectos tanto del perfil como de la intervención didáctica.

Como ya venimos diciendo, los monitores son una de las piedras angulares del DE, por lo que es importante que tengan una formación adecuada a la labor que desempeñan. Según recogen algunos autores como González (2008):

Las características del personal técnico-docente son de fundamental importancia a la hora de ofrecer una educación de alto nivel formativo. El dominio de técnicas, de metodología, así como el conocimiento de elementos pedagógicos y la posesión de capacidades para poder aplicarlo en las experiencias reales, son básicos para producir en niños efectos que resulten óptimos. (González, 2008: 35).

Podemos decir que diversas las características que más se repiten en los resultados de los diferentes estudios y que definen el **perfil personal y profesional** de los monitores de AFD extraescolares se pueden resumir en tres: (a) -falta de formación y/o titulación adecuada para impartir los programas; (b) -precariedad laboral y contractual; y (c) -falta de continuidad o inestabilidad laboral.

El hecho de poner en marcha un programa de actividades deportivas en edad escolar y contar con monitores sin titulación, o lo que es lo mismo, contar con escasos profesionales titulares, es un hecho que se repite demasiado habitualmente como vemos en los estudios revisados (Álamo, Amador y Pintor, 2002a; Campos, 2008a; Cordón y Posadas, 2008; Nuviala et al., 2007; Manrique, Gea y Álvaro, 2011; Martínez, Campos y Pablos, 2008; entre otros). Autores como Álamo (2007) plantea el reto a las administraciones públicas encargadas de la formación de técnicos deportivos. Por todo esto, desde los diferentes estudios revisados, se plantea la necesidad u obligación de que los técnicos estén formados (Cordón y Posadas, 2008; Fraguela, Varela y Fraguela, 2008; Manrique, Gea y Álvaro, 2011; entre otros). En estudios como el de Fraguela, Varela y Fraguela (2008) los monitores afirman que los cursos de formación los realizan por su cuenta y a su costa, de ahí que no siempre se planteen realizarlos (Campos, 2008a; Inza, Macazaga y Fraile, 2009), con las dificultades que afirman tener (falta de tiempo, los horarios, el precio, etc.) (Inza, Macazaga y Fraile, 2009). En otras investigaciones se sugiere la idea de contar con los maestros de Educación Física como tutores y asesores (Díaz-Suárez, 2007; Manrique, Gea y Álvaro, 2011), lo que conllevaría, a su vez, el necesario reconocimiento social y laboral para ellos (Álamo, 2004; Manrique, Gea y Álvaro, 2011).

Son bastantes los estudios (Álamo, Amador y Pintor, 2002b; Álamo, 2004; Campos, 2005; Díaz, 2005; Nuviala, 2002; Nuviala, García y Ruiz, 2004; entre otros) que muestran la precaria situación laboral de las personas que imparten clases en el deporte en edad escolar en general, y en las AFD extraescolares de los centros educativos, en particular. A nivel legal, Jiménez (2001) hace una llamada de atención sobre la responsabilidad civil y penal de los docentes y de las entidades que los contratan. Garrigós (2002) plantea que la situación de intrusismo laboral que se produce al trabajar personas no tituladas ni cualificadas en funciones que no les corresponden infringe el código penal (art. 2003).

Esta situación de precariedad laboral pasa por una remuneración escasa (Campos, González, Pablos y Marín, 2007; Cordón y Posadas, 2008; González, 2004; González, Campos y Pablos, 2008a; Manrique, Gea y Álvaro, 2011; entre otros) y, en muchos de los casos, única, es decir, sin contratación de ningún tipo (Campos, 2005; Díaz, 2005; Nuviala, 2002; Nuviala, García y Ruiz, 2004). Esta baja compensación económica finalmente desemboca en la inestabilidad laboral y en la falta de continuidad en este trabajo (Campos, González, Pablos y Marín, 2007; Fraguela, Varela y Fraguela, 2008; Nuviala, León, Gálvez y Fernández, 2007; entre otros). La

duración de las relaciones laborales con el DE en los estudios revisados es de entre 2 y 5 años en su mayoría (Fraguela, Varela y Fraguela, 2008; González, Campos y Pablos, 2010; Inza, Macazaga y Fraile, 2009; Nuviala, García y Ruiz, 2004; Nuviala et al, 2007; entre otros).

En el contexto de los centros educativos, Fraile (1996) concluía que la situación de empleo de los monitores es inestable debido a que se encuentran ante una situación de pluriempleo dentro de la AFD o se consideran un complemento de las mismas. Sus ingresos mensuales son inferiores a 300 € en el 75% de los casos y un número elevado no supera los tres años de antigüedad trabajando. La mayoría de los contratos, si se hacen, son a tiempo parcial o por obra y servicio, y de pocas horas a la semana (Fraguela, Varela, Fraguela, 2008; González, Campos y Pablos, 2010; Inza, Macazaga y Fraile, 2009; entre otros).

Ante la precaria situación laboral de las personas que trabajan en AFD extraescolares en centros educativos, Montesinos (2005) apunta que es difícil garantizar una práctica eficaz, segura, saludable y educativa para el alumnado de los propios centros. Apela a la necesidad de que los agentes y entidades implicadas como las administraciones públicas analicen esta cuestión.

Respecto a la **intervención didáctica** de los técnicos deportivos, éstos deben tener en cuenta que pueden ejercer una gran influencia sobre los escolares y que su actuación, en el ejercicio de su labor, debe ser coherente con el planteamiento de DE educativo que se busca (Álamo, 2002) y no tanto con el competitivo, como algunos estudios concluyen que es (Álamo, 2007). En el estudio de Inza, Macazaga y Fraile (2009), dentro del perfil pedagógico-didáctico de los monitores de DE, manifiestan que los monitores adoptan actitudes del modelo de DE participativo: habilidad-logro (53,7%); trato igualitario-equidad entre los escolares del mismo género (72,7%), juego limpio y deportividad (78,1%), diversión (90%).

Por ello, es importante que sean conscientes de la responsabilidad que asumen al hacerse cargo de un grupo de escolares que practican deporte (Álamo, 2007). Algunas investigaciones quieren conocer las finalidades que el profesorado considera que tienen las AFD extraescolares (González, 2008; González y Campos, 2010; González, Campos y Pablos, 2008a, 2008b; Inza, Macazaga y Fraile, 2009; entre otros) y la opinión que tienen sobre qué edad es la idónea para especializarse en un deporte (González, Campos y Pablos, 2008c) y el tipo de metodología que utilizan, atendiendo a una concepción u otra del DE (González y Campos, 2010).

A tenor de los estudios recopilados, entre las tareas que se le atribuyen al TD dentro de esta intervención en las AFD extraescolares están: (a) -programar; (b) -formar en hábitos saludables y valores educativos; y (c) -evaluar el programa.

Uno de los elementos fundamentales de la intervención de los monitores en las AFD extraescolares es la realización de una programación anual para plasmar, con coherencia, los planteamientos y elementos didácticos que quieren desarrollar y asegurar una reflexión sobre los factores más importantes que influirán en su labor docente, para evitar así la acción educativa improvisada (Giménez y Sáenz-López, 2000; Viciano, 2002). Algunos estudios recogen el porcentaje de profesorado que programa y/o que considera que es importante programar en las AFD extraescolares (González, 2008; González, Campos y Pablos, 2008a, 2008b; entre otros).

En cuanto a la formación en hábitos saludables que pueden realizar los técnicos deportivos con los escolares, hay estudios que asocian la falta de titulación con el menor desarrollo de estos hábitos (Fraile y de Diego, 2006; González, Campos y Pablos, 2008c).

Según las intenciones y objetivos, los valores que transmiten la práctica deportiva en DE responden a un modelo educativo o a un modelo competitivo. Álamo (2002) observa una incoherencia entre los principios teóricos de los técnicos y su actuación en la práctica. Es decir,

que consideran que lo educativo es lo más importante pero luego, en la práctica, tienen actuaciones incoherentes con ese planteamiento, como hacer participar solo a los escolares que contribuyen a ganar el partido. Sería necesaria una ordenación y regulación del ejercicio profesional de la AFD para asegurar que en las clases extraescolares se diera un proceso de enseñanza-aprendizaje educativo y no se ofrecieran resultados de estudios que dejen al descubierto que el 78,9% de los entrenadores no utilizan un modelo educativo (Álamo, 2007) en prácticas deportivas enmarcada en el DE.

Recogemos también un estudio (Nuviala, Salinero, García, Gallardo y Burillo, 2010) en el que se refleja la satisfacción de los padres y madres de los escolares con los técnicos deportivos de las AFD extraescolares en las que están inscritos sus hijos, y tras su investigación, se desprende la satisfacción de la gran mayoría (93,4%) de estos padres. Otro estudio (Romero, Garrido y Zagalaz, 2009) evidencia que a pesar de ser valorados positivamente, estos técnicos no siempre tienen relación con los padres.

Y para concluir este apartado, Nuviala et al (2010) plantean, dentro de su discusión, que:

Las organizaciones deportivas con fines educativos, como son las que tienen como clientes niños y niñas en edad escolar, tienen la necesidad imperiosa de mejorar la calidad de su servicio y los técnicos deportivos como proveedores del servicio deben satisfacer las necesidades propias del servicio y de los usuarios. (Nuviala et al, 2010: 132).

Como ya hemos manifestado anteriormente, utilizar el término cliente en una situación de AFD con escolares destroza el ideario educativo que venimos defendiendo a lo largo de este trabajo. En el ámbito de la gestión empresarial es frecuente ver la utilización del término cliente cuando se trata de programas de actividad física para la población general. Esta orientación mercantilista de la AFD, donde predominan los términos consumo, producción, gasto, incluso "*hombre-empresa*", propio de las instalaciones deportivas privadas (Campos, Martínez-del Castillo, Mestre y Pablos, 2007) nada tiene que ver con la pedagógica educativa que buscamos que se persiga con los programas de DE, como el que estamos evaluando en este trabajo.

CAPÍTULO II.4: PLAN INTEGRAL DE DEPORTE ESCOLAR DEL MUNICIPIO DE SEGOVIA

1. Introducción

1.1. Antecedentes

Si planificas por un año, siembra trigo, si planificas por una década, planta árboles, si planificas por una vida EDUCA PERSONAS. (Kwan Tzu)

Llevar a cabo un proyecto de innovación del deporte escolar de un municipio no puede quedarse únicamente en un programa adecuado (Pérez-Brunicardi, 2011), es imprescindible contemplar otras facetas de su implantación asociadas a la planificación y la gestión deportiva (Orts Delgado, 2005). Para planificar y gestionar, se deben tener claros los principios que van a guiar el modelo de referencia y, a partir de ahí, ir analizando en qué medida las decisiones que se tomen afectarán a los sectores educativos y técnicos.

El Programa Integral de Deporte Escolar del municipio de Segovia se elabora tras el desarrollo de otros dos proyectos de investigación: a) Diagnóstico de la realización de actividad física regular por la franja de población de entre 8-16 años en la ciudad de Segovia, b) Diagnóstico de la situación del deporte escolar en dicha ciudad, para estas edades. Dichos proyectos han tenido una duración de tres años.

Con fecha 17 de marzo de 2008, el Instituto Municipal de Deportes (IMD) del Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid (UVa) firmaron un Convenio Marco de Colaboración para el desarrollo de proyectos conjuntos en materia de investigación, desarrollo e innovación en el ámbito de la Educación Física y el Deporte. En Enero de 2009 se firma el Convenio con la pretensión, por parte de la Uva, de desarrollar un programa de investigación que comprenda, en primer lugar, un diagnóstico de la situación del Deporte en Edad Escolar (DEE a partir de ahora) en la Ciudad de Segovia; en segundo lugar, el desarrollo de un Plan de Actuación para la mejora del mismo; y en tercer lugar, evaluarlo y ponerlo de nuevo en práctica un segundo año. El objetivo principal sería: Planificar y Desarrollar un Programa de Actividad Física regular entre los escolares de 8 y 16 años. Dentro de este convenio, también se acuerda que el IMD subvencionará el programa y al finalizar cada curso académico se organizará una jornada de difusión de resultados.

Los principales objetivos del programa, recogidos en el convenio, serán los siguientes (Manrique, López, Monjas, Barba y Gea, 2011):

- 1) Permitir la mejora de la calidad del deporte escolar en Segovia,

- 2) Incrementar el nivel de realización de actividad física regular en la franja de población de 7-14 años en la ciudad de Segovia.
- 3) Mejorar la satisfacción de los participantes en el programa
- 4) Generar hábitos de práctica física-deportiva en la población y disminuir los niveles de obesidad de los participantes en el programa
- 5) Elevar los niveles de participación en actividad físico-deportiva de escolares de los dos géneros a través de un programa de DE formativo y global.
- 6) Incrementar el bagaje motriz y la cultura deportiva de esta población.
- 7) Evitar situaciones de especialización precoz, por sus efectos negativos a nivel personal y deportivo.
- 8) Mejorar de la condición física, habilidad motriz y competencia deportiva de la población escolar segoviana.
- 9) Consolidar una estructura de deporte y actividad física a nivel escolar.
- 10) Introducir nuevas formas de coeducar y enseñar desde la perspectiva de género y mejorar los instrumentos de educación no formal para la concienciación social en materia deportiva.
- 11) Crear un marco estable de trabajo, intercambio y colaboración de todos los agentes sociales y educativos.
- 12) Establecer un programa de formación inicial y permanente de los técnicos deportivos encargados de llevar a cabo el deporte escolar.

Este innovador proyecto deportivo y educativo tiene como finalidad potenciar una serie de iniciativas, a nivel local, vinculadas con la educación y la gestión local de políticas públicas que contribuyan a fomentar el deporte y la igualdad de género en los distintos ámbitos de convivencia y participación ciudadana en el contexto de la ciudad de Segovia (Arranz, 2010). Se pretende con ello propiciar un cambio cultural y de actitud en la sociedad para conseguir una participación de todos los escolares en actividad física y practicar múltiples deportes, tomando como campo principal de acción el entorno local. Para ello, se implican cinco entidades: (a) - Ayuntamiento de Segovia; (b) -Universidad de Valladolid; (c) -Ampas de los Centros Escolares; (d) -Los Centros Escolares; y (e) -Clubes y Asociaciones Deportivas.

Este programa está encaminado a mostrar una forma diferente de hacer deporte, menos competitivo y con mayor variedad de actividades; es decir, con un enfoque multideportivo y alternativo al deporte convencional, que ofrezca a los escolares actividades como el excursionismo, el acrosport, los deportes de raqueta, el ajedrez, la escalada, la bici, los juegos tradicionales, el piragüismo, el tiro con arco, la esgrima, etc. (Arranz, 2010).

1.2. Contextualización escolar del Municipio de Segovia

A modo introductorio, y al objeto de definir el entorno de aplicación del “Plan Integral para el Deporte en Edad Escolar del Municipio de Segovia”, conviene definir las características propias de esta ciudad, así como la idiosincrasia que la rodea.

La provincia de Segovia se sitúa en la zona centro de la península ibérica, limitando al sur con la CA de Madrid, al norte con las provincias de Valladolid y Burgos, al sur-oeste con Ávila y al este con Soria y Guadalajara (Arranz, 2010). Debido a su cercanía con la cordillera montañosa del Sistema Central en su zona de la Sierra de Guadarrama, el clima es frío en invierno y muy agradable en verano.

El Municipio de Segovia está compuesto por el casco urbano (ciudad de Segovia) y por 8 barrios incorporados, pero sólo 5 tienen centro escolar y son los que participan en el deporte escolar de Segovia: Fuentemilanos, Zamarramala, Madrona, Hontoria y Revenga. Todos los barrios incorporados son escuelas unitarias o *centros incompletos*, lo que significa que, a nivel escolar, funcionan como escuela rural¹¹⁵ y se las denomina Centro Rural Asociado (CRA), puesto que todos los niños participan juntos en el deporte escolar. Al ser pocos alumnos en número no se dividen por edades, como sí se hace en los Centros del núcleo urbano. Los CRAs que participan son: (a) -el CRA El Encinar-Madrona; (b) -el CRA El Encinar-Hontoria; (c) -el CRA El Encinar-Revenga; (d) el CRA El Encinar-Fuentemilanos; y (e) el CRA La Lastrilla-Zamarramala. En el núcleo urbano del municipio de Segovia hay 11 centros públicos de Educación Primaria, 6 de Educación Secundaria, 5 concertados que imparten Educación Primaria y Secundaria y uno de Educación Especial.

Esta distribución plantea cierta complejidad a la hora de gestionar el deporte escolar debido a la dispersión territorial de los centros escolares, su adscripción administrativa y su régimen académico, con algunas particularidades derivadas de la baja matrícula. La situación, por regla general, es que los barrios incorporados se ven obligados a realizar la actividad deportiva al aire libre, pues las salas polivalentes que emplean no reúnen las características mínimas para hacer deporte: columnas, techos bajos, mucho mobiliario, cristaleras, falta de almacén, etc. Esta misma situación la tienen ocho centros de los once de Primaria.

La mayoría, 10 de los 11 Centros Públicos de Educación Primaria, cuenta con instalación deportiva propia descubierta (cancha al aire libre), pero, en caso de una meteorología adversa, más de la mitad no dispone de una instalación cubierta, ni propia ni municipal, para la realización de la actividad con normalidad. De los 5 centros concertados, 4 tienen instalación cubierta propia, y tan sólo uno no dispone ni de instalación descubierta ni cubierta. De los barrios incorporados, lo que llama la atención es que ninguno tiene pabellón polideportivo e incluso dos de ellos no cuentan con una sala polivalente o gimnasio. Por tanto, cuando la climatología es adversa, se les plantean dificultades para poder llevar a cabo las actividades programadas (ver tabla 33).

Tabla 33. Disponibilidad de instalaciones deportivas por centros educativos de Primaria del Municipio de Segovia durante el curso 2008/2009 (a partir de Pérez-Brunicardi, 2011: 238)

Centro ¹¹⁶	Cancha Aire Libre	Gimnasio o sala polivalente	Pabellón polideportivo
CEIP 1	Instalación propia	No tiene	Usa inst. municipal
CEIP 2	Instalación propia	Instalación propia	Usa inst. municipal
CEIP 3	No tiene	Instalación propia	No tiene
CEIP 4	Instalación propia	Instalación propia	Usa inst. municipal
CEIP 5	Instalación propia	Instalación propia	Usa inst. municipal
CEIP 6	Instalación propia	No tiene	No tiene

¹¹⁵ Para profundizar más en el tema, consultar López et al (2006) y Ruiz-Omeñaca (2008)

¹¹⁶ Leyenda: CEIP: Centro de Infantil y Primaria; CCPS: Centro Concertado con Primaria y Secundaria; CRA: Centro Rural Asociado

Centro ¹¹⁶	Cancha Aire Libre	Gimnasio o sala polivalente	Pabellón polideportivo
CEIP 7	Instalación propia	No tiene	Usa inst. municipal
CEIP 8	Instalación propia	Instalación propia	No tiene
CEIP 9	Instalación propia	No tiene	No tiene (en construcción)
CEIP 10	Instalación propia	No tiene	No tiene
CEIP 11	Instalación propia	No tiene	No tiene
CCPS 1	Instalación propia	Instalación propia	Instalación propia
CCPS 2	Instalación propia	Instalación propia	No tiene
CCPS 3	No tiene	No tiene	No tiene
CCPS 4	No tiene	Instalación propia	Instalación propia
CCPS 5	Instalación propia	Instalación propia	Instalación propia
CRA 1	Instalación propia	No tiene	No tiene
CRA 2	Instalación propia	Instalación propia	No tiene
CRA 3	Instalación propia	Instalación propia	No tiene
CRA 4	Instalación propia	No tiene	No tiene
CRA 5	Instalación propia	Instalación propia	No tiene

Aunque en deporte escolar no siempre hacen falta espacios normalizados, ni un equipamiento demasiado exigente, prueba de ello es que, en numerosas ocasiones, se autoconstruye éste, resulta muy difícil sacar adelante un programa de deporte escolar polideportivo en el que se busca la máxima participación, a pesar de estas contrariedades.

Las instalaciones deportivas cubiertas escolares son escasas para poder realizar el deporte escolar. Además, hay que tener en cuenta la extrema climatología que caracteriza a Segovia: frío y precipitaciones de lluvia y nieve durante buena parte del curso escolar.

1.3. Contexto administrativo-legislativo del Deporte Escolar en Segovia

Con la entrada en vigor del Decreto 107/1996 de 22 de abril, por el que se delega el ejercicio de funciones, en materia de promoción deportiva, en los Ayuntamientos de municipios con población superior a 20.000 habitantes, la organización del deporte escolar en las ciudades castellano-leonesas, como Segovia, cambiará definitivamente. En último término, serán las entidades locales las que decidirán el rumbo que llevará el deporte escolar en su municipio y partirán de las directrices de la normativa autonómica.

Ya en 1990, la Ley 9, de 22 de junio, de Educación Física y Deportes de Castilla y León, impulsaba la consolidación de la Educación Física y el Deporte en los centros escolares en colaboración con las entidades locales, puesto que en esos momentos había escasez de infraestructuras deportivas.

Las convocatorias de deporte escolar, a partir de este impulso de la Educación Física y el deporte extraescolar, nos permiten ver cómo este relanzamiento estaba siendo bajo la concepción competitiva del deporte. *Cada año se convocan los Juegos Deportivos Municipales con un claro sesgo competitivo, cuyo enfoque se dirige a la progresiva tecnificación y especialización* (Pérez-Brunicardi, 2011: 242), que promocionan fundamentalmente las categorías alevín e infantil. Por su parte, los programas que no son estrictamente competitivos en realidad son campañas de temporada sin una continuidad en el tiempo, presentan dudas sobre su influencia en la adquisición de hábitos de vida saludable y de actividad física a lo largo de la vida: de esquí (en Semana Santa y Navidad), de campamentos y convivencias deportivas (en

verano, Semana Santa y Navidad) y de natación (en verano). En un ambiente lúdico, se trata de profundizar en la tecnificación deportiva especializada de los mejores, de los mejor dotados motrizmente, fundamentalmente en la categoría infantil (art. 27.1 Convocatoria Juegos Escolares 1997)¹¹⁷.

La Ley 2/2003, de 28 de marzo, del deporte de Castilla y León (Ley 2/2003, a partir de ahora) como ya vimos, dedica el Capítulo III al deporte en edad escolar y podemos apreciar que plantea un nuevo modelo de deporte escolar, acorde a los nuevos planteamientos que demanda un deporte escolar más educativo y diferenciado del deporte base del ámbito federado. Se asume que el grupo de deportistas en edad escolar es considerado como un grupo de especial atención en la promoción deportiva (art.2.2.) y se define deporte en edad escolar, en sentido genérico, como “(...) *actividad deportiva organizada que es practicada por escolares en horario no lectivo*” (art.29.1.). Y aunque esta definición es suficientemente amplia como para abarcar diferentes concepciones de deporte en edad escolar, se hace referencia al deporte escolar como valor educativo: “*su práctica será preferentemente polideportiva, de tal manera que se garantice que todos los escolares conozcan la práctica de diversas modalidades deportivas de acuerdo con su aptitud física y edad*” (art.29.2.).

Cuando esta ley aborda lo que se considera Programa de DEE, también se refiere a una finalidad educativa:

“(…) estará orientado a la educación integral de los escolares, al desarrollo armónico de su personalidad, a la consecución de unas condiciones físicas y de salud y a una formación que posibiliten la práctica continuada del deporte en edades posteriores” (art.30.1.Ley 2/2003)

Esta disposición, a propósito del desarrollo y ejecución del Programa de deporte escolar, determina que se ejecutará básicamente a través de los centros escolares, con la colaboración de las Administraciones Públicas y las Federaciones Deportivas de Castilla y León (art.31.). Lo paradójico es que no se ha tenido en cuenta el papel del profesorado en Educación Física que, como hemos apuntado, consideramos que es fundamental en el engranaje para la puesta en práctica del deporte escolar basado en un modelo educativo. También, con respecto a las instalaciones deportivas, la Ley 2/2003 regula que se procurará su utilización fuera del horario lectivo (art.31.). Igualmente, se establece la colaboración entre Administraciones con competencias educativas y deportivas y las Entidades Locales para poner a disposición de los centros escolares instalaciones deportivas polivalentes, generalmente municipales.

Por otro lado, esta Ley, en lo referente al deporte con escolares, no especifica el tipo de competición que se llevará a cabo en el deporte escolar, por lo que de alguna manera se invisibiliza el enfoque educativo que se le puede dar a ésta. Cuando se refiere a las competencias de los Municipios y otras Entidades Locales, se contempla la organización y colaboración en la realización de actividades deportivas, especialmente en las competiciones escolares (art.7.1.b). En este caso son los Juegos Escolares que, como ya hemos comentado, son de concepción exclusivamente competitiva. Por todo lo dicho, sería conveniente, a nuestro parecer, actualizar la legislación en materia deportiva en nuestra comunidad y adaptarla a la realidad cambiante y a las diferentes concepciones del deporte, en general, y del escolar, en particular. Las Órdenes que convocan los programas de las competiciones en los diferentes cursos escolares, tan sólo desarrollan en profundidad los Juegos Escolares y en una mención escueta y anecdótica sobre la posibilidad de realizar otro tipo de actividades opcionales y de carácter accesorio, ya que estos juegos ofrecen un marcado carácter competitivo, selectivo, monodeportivo y sin implicación clara del profesorado de los centros escolares.

¹¹⁷ Art. 27.1. las actividades de verano son las que se realizan en período estival, con un contenido de ocio y recreación en algunos casos y de mejora técnica en diferentes modalidades deportivas en otros.

La responsabilidad de la difusión del deporte y promoción del ocio y tiempo libre la asumen las entidades locales y queda a su voluntad el establecer su tipo de modelo de deporte escolar. En este sentido, convendría empezar por los cimientos y establecer un modelo de referencia a nivel autonómico que sea verdaderamente educativo, cuyo desarrollo final variaría la, hasta ahora, concepción de los Juegos Escolares. Como ya se vio en el capítulo anterior, a nivel institucional, el Consejo Superior de Deportes ha elaborado un Proyecto Marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar y un Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte en edad escolar (Hernández (coord.), 2009), con los que se ofrece una guía que permite unificar criterios en la forma de entender el deporte escolar educativo.

1.4. Evolución del Deporte Escolar en Segovia (1997-2009)

Pérez-Brunricardi (2011:255-264) realizó una revisión sobre la evolución del deporte escolar en Segovia durante los años 1997 a 2009. Los aspectos más importantes de dicha revisión son:

- a) -El deporte escolar de Segovia ha girado en torno a las convocatorias de los Juegos Escolares, basados en un modelo de competición clasificatorio y que se realizaban con el curso escolar.
- b) -Las convocatorias de los Juegos Escolares denotan poca previsión y limitan la planificación previa del deporte escolar para su puesta en práctica a principios del curso escolar, que generalmente es la segunda semana de septiembre y, por tanto, el curso ya está iniciado cuando se publica la normativa (ver tabla 34).

Tabla 34. Convocatorias de Programa de DEE y sus fechas de publicación en el BOCyL (elaboración propia)

Curso	Convocatoria Programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León	BOCyL
2003/2004	Orden CYT/1368/2003, de 22 de octubre	24 octubre
2004/2005	Orden CYT/1463/2004, de 13 de septiembre	30 septiembre
2005/2006	Orden CYT/1364/2005, de 20 de septiembre	20 octubre
2006/2007	Orden CYT/1427/2006, de 7 de septiembre	15 septiembre
2007/2008	Orden CYT/1506/2007, de 17 de septiembre	28 septiembre
2008/2009	Orden CYT/1471/2008, de 24 de julio	8 julio
2009/2010	Orden CYT/1446/2009, de 22 de junio	10 julio
2010/2011	Orden CYT/957/2010, de 18 de junio	8 julio

- d) -Los Juegos Escolares eran asumidos como el único deporte escolar posible por el Patronato Municipal de Deportes, que los organizaba, y no se planteaba la conveniencia o no de este modelo de deporte escolar, ni la posibilidad de una iniciación polideportiva.
- e) -El profesorado de Educación Física se fue desvinculando del deporte extraescolar por las muchas trabas burocráticas y la falta de reconocimiento académico y económico. Hoy en día falta una regulación que involucre al profesorado legalmente en los programas de deporte escolar. Tan sólo para los centros con jornada continua se contempla legalmente que el profesorado se ocupe de las actividades extraescolares

(Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 2001¹¹⁸). Su implicación supondría una reducción en la carga lectiva o un reconocimiento en forma de remuneración económica o de horas de formación.

- f) -Durante el curso 2002/03 se firma un convenio de colaboración mutua entre la UVa y el Patronato Municipal de Deportes (Convenio PMD y Uva, 2002) por el que se regula la cesión de instalaciones deportivas para uso docente y deportivo de la universidad y se establece que el alumnado de la UVa en el Campus de Segovia, fundamentalmente el de Magisterio en la especialidad de Educación Física, desarrolle labores de *“asistencia técnica a los centros escolares como animadores deportivos”*. Se pone en marcha el programa denominado *“Iniciación deportiva extraescolar para primer y segundo ciclo de Primaria”* con 10 monitores y 11 colegios participantes. La organización de esta competición se improvisaba de alguna manera, con la intención de integrar a los colegios de vez en cuando en las propias competiciones de baloncesto o fútbol sala.
- g) -El PMD incorpora al programa de Juegos Escolares algunas actividades complementarias de eminente carácter lúdico y sin intenciones clasificatorias, que supusieron una novedad para lo que se conocía en el contexto del deporte escolar y que se realizaban sólo algunos fines de semana, sin competiciones. Esta programación que combinaba Juegos Escolares y encuentros de actividades alternativas algunos fines de semana, supuso un primer paso en el cambio de mentalidad de los participantes y así se mantuvo durante el curso 2003/2004. La novedad venía al incluirlas en el contexto de deporte escolar que hasta ese momento se había asociado casi exclusivamente con la competición de deportes convencionales. Pero durante los cursos 2004/05 y 2005/06, debido a las restricciones económicas, hubo que volver al modelo único de Juegos Escolares.
- h) -En el curso 2006/07 se decide desarrollar un programa polideportivo coordinado directamente por la Universidad, en paralelo a la oferta de Juegos Escolares. Se propuso la formación de equipos mixtos y polideportivos en todas las categorías de Educación Primaria, con lo que se rompía con el formato anterior. El inconveniente mayor fue la falta de implicación de los centros. Con este programa se daba un paso más hacia el propósito de llegar a un modelo polideportivo y mixto y planteaba la viabilidad y conveniencia de crear un programa deportivo para Primaria con un enfoque educativo y en el que el resultado no fuera lo más importante (Fraile, 2001, 2004). Celebración en la UVa de una mesa redonda sobre el estado del deporte en Segovia, de la cual surge el proyecto del Foro por el Deporte en Segovia, coordinado por la propia universidad y con la participación de diferentes personas del mundo del deporte en Segovia.
- i) -Actuaciones del recién nombrado concejal de deportes que asimila, junto al Ayuntamiento, la necesidad del cambio hacia un modelo de deporte escolar educativo.
- j) -Tras reunirse con los agentes implicados y conocer de primera mano la visión del deporte escolar de estos colectivos, el resultado fue muy positivo y reflejó el interés que se tenía en una nueva visión del modelo de deporte escolar.
- k) -En el curso 2007/08 se elabora un nuevo proyecto, cuyas características claves, de forma resumida, se recogen en la figura 28. El desarrollo de este programa supone un nuevo punto de inflexión en el deporte escolar en Segovia, puesto que: (1) -Se inicia un

¹¹⁸ Orden, de 7 de febrero, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento de autorización de modificación de la jornada escolar en los centros sostenidos con fondo públicos de Educación Infantil y/o Primaria de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL N°29, de 9 de febrero. Valladolid (pp.2256-2257)

proyecto de I+D+i; (2) Se consigue, además, una subvención de la Junta de Castilla y León para este fin (proyecto VA035A08; Junta de Castilla y León, 5-05-2009¹¹⁹), con el profesor de la UVA Monjas Aguado como investigador principal; (3) Se crea un nuevo programa denominado “Deporte 10+¹²⁰” de actividades muy variadas, que combina muchas formas de hacer deporte y actividad física, ofertado a todos los alumnos de Segovia al margen de los centros escolares. Se realiza en las instalaciones municipales y tiene un coste para cada alumno de 22€ anuales (De la Rubia y Martínez, 2008).

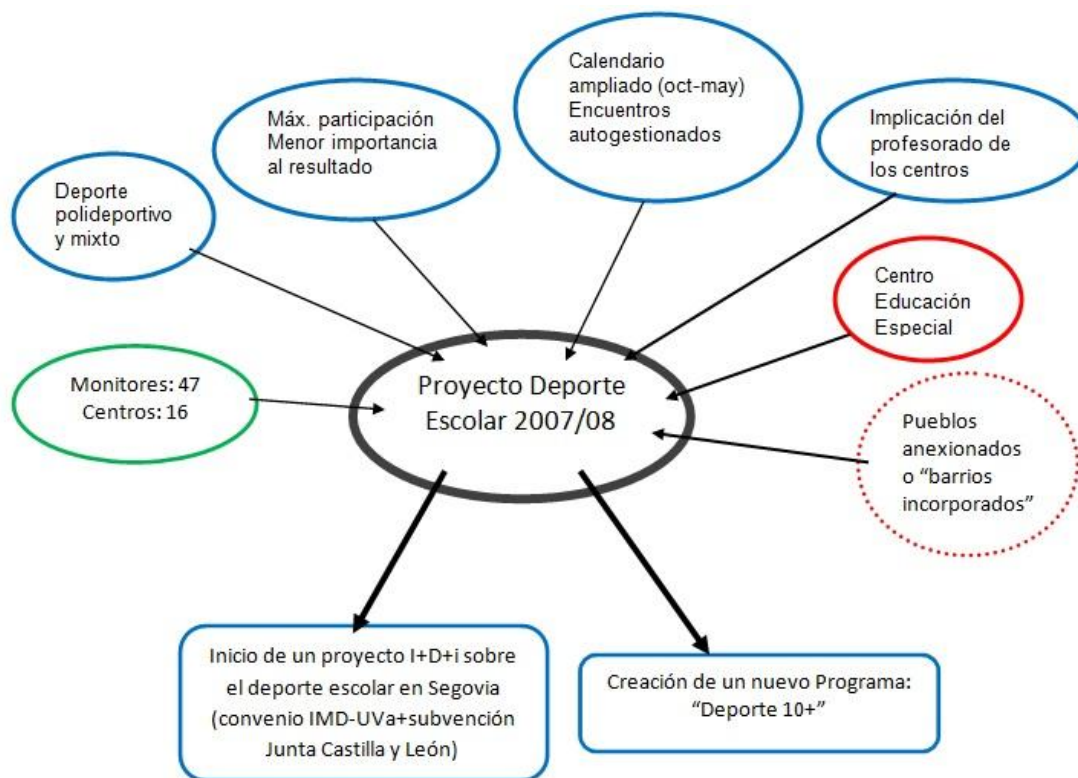


Figura 28. Características y repercusión del Proyecto de Deporte Escolar 2007-2008 (elaboración propia)

- 1) -Mejora del programa para el curso 2008/09, que supondrá la incorporación de más centros (ahora ya los pueblos anexionados completamente integrados), la ampliación de los entrenamientos a dos horas semanales y el aumento en el número de los monitores, que llegan a ser 50, puesto que el número de grupos aumenta. También se duplican las actividades y horarios del programa “Deporte 10+”. Se inician las intervenciones del Proyecto I+D+i con una encuesta de diagnóstico dirigida a diferentes agentes implicados y con la celebración de los grupos de discusión. Este sería el punto de partida para el nuevo ciclo de programa de deporte escolar que nos ocupa y que se ha denominado Programa Integral de Deporte Escolar en Educación Primaria en la ciudad de Segovia¹²¹.

¹¹⁹ Con el título: “Planificación y desarrollo de un programa de actividad física regular para la franja de población de 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”

¹²⁰ Inspirado en la “Actividad Física Jugada” y en los encuentros del programa “Iniciación Deportiva Extraescolar” de los cursos 2002/2003 y 2003/04.

¹²¹ Consultar Pérez-Brunnicardi, 2010: 255-264

En el siguiente apartado vamos a ver el resultado de este diagnóstico, a partir del cual se toman decisiones para poner en marcha un nuevo programa de intervención en el deporte escolar de la ciudad a partir del curso 2009/10.

1.5. Diagnóstico del estado del Deporte Escolar en Segovia (curso 2008-2009)

Durante el curso 2008/09, el Grupo de Investigación sobre el Deporte Escolar Educativo de la Universidad de Valladolid (GIDEE-UVa) lleva a cabo un estudio diagnóstico del deporte escolar en Segovia, encargado por la Oficina I+D+i del IMD de Segovia y con colaboración financiera de la Junta de Castilla y León. A partir de este diagnóstico y de la evaluación del nivel de realización de actividad física regular en la franja de edad de 8-16 años, se pone en funcionamiento el primer curso (2009-2010) del Programa Integral de Deporte en Edad Escolar en el Municipio¹²² de Segovia, diseñado para mejorar la calidad del actual. El Grupo de Investigación encargado del diagnóstico utilizó dos técnicas básicas de obtención de información: cinco cuestionarios para los diferentes agentes implicados, elaborados “ad hoc” (para directores de los centros, alumnado, padres y madres, monitores, y profesorado de educación física); y cinco grupos de discusión con alumnado, padres y madres, monitores y técnicos deportivos, profesorado de Educación Física de Primaria y Secundaria. A partir de los primeros resultados y tras recopilar aportaciones de los diferentes agentes implicados, lo más destacado es lo siguiente (Pérez-Brunicardi, 2011):

- 1) -Existe un gran acuerdo con el modelo educativo y mixto del deporte escolar.
- 2) -Muestran un alto grado de predisposición a la coordinación entre los agentes implicados para lograr mejorar la programación y organización del deporte escolar.
- 3) -Comparten un alto nivel de confianza en el deporte como medio para fomentar valores positivos y mejorar la salud.
- 4) -Reconocen la necesidad de un cambio en el deporte escolar de Segovia.

Tras el análisis de las diferentes técnicas de obtención de los datos: cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas en profundidad, se obtienen conclusiones que consideramos aspectos positivos, por un lado, y aspectos mejorables, por otro. Los aspectos más destacados de los resultados encontrados respecto al diagnóstico de la situación del deporte escolar en la ciudad de Segovia son los siguientes (Manrique, López, Gea, Monjas, Barba, Gea, 2011):

- 1) -Parece existir una alta coincidencia entre padres, monitores y profesores en lo relativo a varios aspectos del deporte escolar, tanto en los cuestionarios como en los grupos de discusión en aspectos como:
 - a) - La importancia de la participación del profesorado de EF en la programación y diseño de las actividades extraescolares, como forma de garantizar un mejor funcionamiento y, sobre todo, una mayor coordinación con el trabajo realizado en la asignatura de EF.
 - b) - La importancia de la capacitación profesional de los monitores para lograr una mayor calidad de las AFD extraescolares, así como la necesidad de profesionalización de los monitores. La necesidad de regular mejor la competición escolar para asegurar planteamientos formativos.

¹²² La denominación cambió de ciudad a municipio al irse incorporando los barrios asociados.

- c) - La conveniencia de retrasar la edad de comienzo de la competición deportiva, así como del inicio de la especialización deportiva.
- 2) -Las opiniones de docentes y monitores coinciden en la necesidad de asumir una organización que posibilite la convivencia entre deporte federado y deporte en colegios, mediante una temporalización compatible entre ambos: deporte escolar entre semana y deporte federado los fines de semana.
- 3) -Es preocupante la baja formación inicial que poseen los técnicos que actualmente desarrollan el deporte en edad escolar en los centros, tanto a nivel académico como deportivo. En general, las personas que realizan labores de técnicos deportivos suelen ser muy jóvenes, con poca experiencia y baja formación; con mayores porcentajes de hombres que de mujeres.
- 4) -Los datos parecen indicar que la mayor parte de los padres conocen, siguen y están interesados en las AFD que realizan sus hijos.

2. Plan de actuación para la mejora del Deporte Escolar en Segovia: Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG). Proyecto experimental para el curso 2009-2010

2.1. Exposición de motivos

Las principales motivaciones que llevaron a poner en práctica este proyecto se refieren, fundamentalmente, a la carencia de este tipo de actuaciones a nivel local (Arranz, 2010). Las políticas de deportes se han convertido, en parte, en un apoyo y fomento del deporte de elite y de competición, pero ha dejado de lado en ocasiones al deporte base y al practicado como ejercicio saludable. Este interés ha ido parejo a la importancia que ha adquirido el concepto de ciudadanía como principio básico de los sistemas democráticos. El principio de ciudadanía puede ser entendido como una forma de vida que implica derechos, responsabilidades, pertenencia y participación en un modelo organizativo concreto. Por lo tanto, el concepto de ciudadanía, entendido de esta forma, no se puede desvincular del contexto nacional, regional y local en el que se produce y entendemos que el juego es un elemento socializador, que desarrolla valores de pertenencia, compromiso, esfuerzo, convivencia, etc.

En las últimas décadas, los municipios han comenzado a asumir nuevos roles vinculados con la gestión de las políticas sociales, ambientales y de promoción económica y de empleo, procesos que implican un replanteamiento de los modelos tradicionales de gestión local y una reorientación de la intervención municipal hacia la promoción más integral del desarrollo local. En el caso que nos ocupa, consideramos que la política social desarrollada en el ámbito local, en lo que se refiere a la educación deportiva, es fundamental para lograr la efectividad de las políticas en las que se desenvuelven habitualmente los ciudadanos.

2.2. Cronograma de desarrollo del PIDEMSG

Tras la primera fase, de revisión del estado de la cuestión, en la que se exponían las principales aportaciones teóricas y experiencias innovadoras sobre deporte escolar municipal, se aborda la segunda fase, de diagnóstico de la situación actual del DEE y la evaluación del nivel de realización de actividad física regular en la franja de 7-16 años, en la ciudad de Segovia. La tercera fase fue el diseño y desarrollo del PIDEMSG, que permitió mejorar la calidad actual del mismo, incrementar el nivel de realización de actividad física regular en la franja de población referida, aumentar la satisfacción de los participantes y generar hábitos de práctica física-deportiva en la población. A su vez, a lo largo de esta tercera fase se fue desarrollando un

deporte escolar global y formativo que viene a elevar los niveles de participación, a incrementar el bagaje motriz y la cultura deportiva de esta población, así como a evitar situaciones de especialización precoz, por sus efectos negativos a nivel personal y deportivo (Manrique et al, 2009) (ver tabla 35).

Es a partir de septiembre de 2009 cuando se pone en práctica el PIDEMSG bajo el convenio de colaboración entre el IMD del Excmo. Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid (Campus de Segovia). Dentro de esta fase está funcionando el sistema de seguimiento y evaluación formativa, diseñado para poder introducir los cambios oportunos orientados a mejorar el funcionamiento del PIDEMSG. En mayo-junio de 2010 se realizó la primera toma de datos para la evaluación final de su funcionamiento respecto a las variables estudiadas (cuarta fase) y cuyos resultados y conclusiones se desarrollan en el capítulo 4 (Ver tabla 35).

La fase 5, o segundo curso de desarrollo del PIDEMSG, se continuó con la puesta en práctica de la planificación para incrementar el nivel de actividad física regular en la franja de población de 7-16 años en la ciudad de Segovia y supone la segunda aproximación al desarrollo de este programa.

Tabla 35. Cronograma de Fases y Tareas realizadas y a realizar hasta junio de 2011 (a partir de Manrique, López, Monjas, Barba, Gea, 2011)

Fase	Actividades/Tareas	Temporalización
Fase 1: Revisión del Estado de la cuestión	-Organización del equipo investigador.	Oct-Dic., 2008
	-Realización de búsquedas y revisión sobre la temática en literatura especializada, así como experiencias concretas de organización del deporte escolar a nivel municipal.	Ene-Oct., 2009
	-Elaboración de los cuestionarios y guiones de entrevistas y grupos de discusión.	Ene-Abr, 2009
	-Formación de los técnicos para la recogida y tratamiento de datos.	Abril, 2009
Fase 2: Estudio de la situación inicial del DEE en la ciudad	-Reuniones del equipo investigador.	Ene-Abr, 2009
	-Administración de los cuestionarios a toda la muestra.	May-Jun, 2009
	-Primer análisis de la información obtenida a través del cuestionario.	Sept, 2009
	-Realización de entrevistas en profundidad a informantes claves.	Junio, 2009
	-Análisis de la información obtenida a través las entrevistas en profundidad.	Jun-Ago, 2009
	- Realización de grupos de discusión.	Junio, 2009
	-Análisis de la información obtenida de los grupos de discusión.	Junio-Agosto, 2009
	-Aplicación de test de condición física, habilidad motriz y competencia deportiva a la muestra seleccionada.	Septiembre, 2009
	- Análisis de los resultados encontrados en las pruebas.	Enero-Abril 2010
Fase 3: Diseño y desarrollo de un Programa Integral para el DE.	-Elaboración del Informe parcial de esta fase.	Oct 2009-Abr 2010
	-Reuniones del equipo investigador.	Abr 2009-Jun 2010
	-Presentación del Programa Integral para el Deporte en Edad Escolar en Segovia.	Jun y Sep, 2009
	-Implementación progresiva del Programa (1 etapa cada curso).	Oct 2009-May 2010
	-Coordinación del proyecto y recogida sistemática de datos sobre los resultados del mismo.	Oct 2009-May 2010
Fase 4: Seguimiento y evaluación de resultados iniciales durante y tras el 1º año de implementación del Programa	-Seguimiento y evaluación del desarrollo del programa.	Oct 2009-May 2010
	-Reuniones del equipo investigador	Mayo-Junio 2010
	-Coordinación del proyecto y recogida sistemática de datos sobre el desarrollo del mismo	Junio-October 2010
	-Administración de cuestionarios y entrevistas a la muestra seleccionada	Mayo-Junio 2010
	Análisis de la información obtenida	Septiembre 2010
	-Preparación del Informe 2- sobre los resultados encontrados durante el primer año de aplicación del Programa.	Oct-Dic2010

2.3. Descripción de la Fase de Intervención del estudio: Puesta en Marcha del PIDEMSG

Como ya se ha indicado, desde septiembre de 2009 se pone en práctica el PIDEMSG, continuando con lo planificado dentro del convenio de colaboración existente en el IMD del Excmo. Ayuntamiento de Segovia y la UVa (Campus de Segovia). Entre las características más significativas, resaltamos que los monitores que desarrollan el programa en los colegios han sido alumnos de la universidad que recibieron una formación específica. Se trabaja por módulos que están organizados por colegios y categorías (pre-benjamín, benjamín y alevín). Cada módulo supone dos días semanales de entrenamiento y la celebración de encuentros deportivos entre colegios que se realizan los viernes por la tarde. Los encuentros se celebran cada dos semanas para las categorías benjamín y alevín (2º y 3º ciclo de educación primaria) y una vez al mes para los escolares de primer ciclo de primaria.

2.3.1. Modalidades deportivas por ciclos y distribución temporal. Calendario general

Para llevar una organización entre los diferentes agentes implicados en la puesta en marcha del PIDEMSG y que exista una coordinación entre todos los monitores y todos los centros, se establece una planificación tanto de los momentos de encuentros de los responsables y profesorado como de los escolares, como de la distribución de los contenidos que se llevarán a cabo por ciclos y por trimestres. A nivel general, se acuerda que:

- a) -La actividad del alumnado va desde octubre de 2009 hasta mayo de 2010, ambos inclusive.
- b) -La competición dura desde el 15 de octubre al 30 de mayo. Preferentemente se reservan los viernes por la tarde para las competiciones, con el formato de “encuentros” entre los colegios, que más adelante veremos más detenidamente. Del 1 al 15 de octubre se reserva para realizar dos jornadas de coordinación, organización y formación permanente de técnicos y árbitros.
- c) -Se realizan calendarios anuales, facilitados previamente y con suficiente antelación (junio-septiembre 2009).

MODALIDADES

- A) -En Educación Primaria existe una única modalidad Polideportiva, complementaria con los programas de deportes individuales ya establecidos: Campo a Través, Atletismo, Orientación, etc.
- B) -En Educación Secundaria se ofertarán tres líneas diferentes de Deporte Escolar: (1) -Competición de Deporte Escolar-Juegos Escolares; (2) -Jornadas Competitivas de Deporte Escolar; (3) -Extensión del Programa Deporte 10. También se incluye un novedoso programa con el nombre de “*Formateate<18*” que pone especial énfasis en el colectivo femenino, aunque no exclusivamente, y que busca responder a la finalidad actividad física y salud (Arranz, 2010).
- C) -El programa experimental realizará el estudio piloto y la evaluación sistemática de los resultados de su desarrollo en Educación Primaria, pudiéndose ampliar en años posteriores a Educación Secundaria.

CRONOGRAMA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La organización de los equipos, sesiones de entrenamiento y competencias se realizarán por categorías-ciclos, de la siguiente manera:

- a) - Primer ciclo de Primaria (cursos 1º y 2º) (7 y 8 años): Dos sesiones de entrenamiento semanal y una competición mensual, los viernes por la tarde, en modalidad de “Encuentros” que se explicará en el siguiente apartado (dos turnos: de 16.30 a 18.00 h. y de 18.00 a 19.30 h.).
- b) - Segundo ciclo de Primaria (cursos 3º y 4º) (9 y 10 años): Dos sesiones de entrenamiento semanal y una competición cada dos semanas, los viernes por la tarde, en modalidad de “Encuentros” (dos turnos: de 16.30 a 18.00 h. y de 18.00 a 19.30 h.).
- c) - Tercer ciclo de Primaria (cursos 5º y 6º) (11 y 12 años): Dos sesiones de entrenamiento semanal y una competición cada dos semanas, los viernes por la tarde, en modalidad de “Encuentros” (dos turnos: de 16.30 a 18.00 h. y de 18.00 a 19.30 h.).

En la tabla 35 se detallan las diferentes modalidades deportivas que se trabajarán a lo largo del curso escolar.

Tabla 36. Calendario de módulos polideportivos en Educación Primaria (Arranz, 2010:12)

Meses	1º Ciclo (7-8 años)	2º Ciclo (9-10 años)	3º Ciclo (11-12 años)
Octubre 2009	A.F Cooperativas y Hab.Físicas Básicas		
		Minibasket	Minibasket
Noviembre	Juegos de bate y campo		
Diciembre			
Enero 2010	Juegos Deportivos de Invasión (colectivos)	Minibalonmano	Minibalonmano
Febrero 2010		Floorball (Hockey escolar)	Minivoleibol
Marzo 2010	Habilidades Atléticoas y Habilidades F. Individuales	Hockey // Iniciación al Atletismo	Voleibol // Atletismo
Abril 2010		Atletismo	Rugby Escolar
Mayo 2010	Deporte Divertido	Mini-Fútbol Sala	Fútbol Sala
Transversal (todo el año)	Aprender a correr a ritmo; Calentamiento Deportivo; Rutinas Deportivas; Normativa básica de convivencia		
Junio 2010	Evaluación del desarrollo del programa y propuestas de mejora		

2.3.2. Organización de las competiciones. Los “Encuentros”

Las competiciones en Primaria se realizaron los viernes por la tarde en dos turnos (de 16.30 a 18.00 y de 18.00 a 19.30), en la modalidad de “Encuentros”. Sus características esenciales son (Arranz, 2010):

- a) - Juegan y compiten todos contra todos y para ello la duración de los partidos es muy corta (10 minutos).
- b) - A veces se mezclan niños de diferentes colegios en el mismo equipo.
- c) - No se lleva la cuenta del resultado, ni se anotan, por lo que no se realizan clasificaciones oficiales en torno a la competición (esto es lo más significativo del formato).
- d) - Tanto los espacios como las normas están adaptadas, buscando la máxima participación de todo el alumnado.
- e) - El arbitraje lo realizan los propios monitores, siempre que sea posible con equipos diferentes al suyo. El arbitraje debe tener un claro enfoque pedagógico (aprendizaje de las normas, evitación de conflictos, fomentar el máximo tiempo de juego, la participación de todos los niños, etc.).

Lo más característico y novedoso de este formato de competición es que no se realizan clasificaciones oficiales y, por tanto, el sistema de eliminación no tiene sentido. Existe un cambio de mentalidad y no se compite con el objetivo de clasificarse para convocatorias a nivel autonómico, ni nacional.

La competición se concentra en un pabellón polideportivo amplio (“Frontón Segovia”, “María Martín” o “Emperador Teodosio”), que se divide en 3 canchas, como mínimo. En caso de darse un elevado número de equipos por categoría, cuando es necesario, se utilizan dos pabellones diferentes. Pero sólo si resulta imposible organizarlo en uno (a partir de 20-24 equipos por categoría) (Arranz, 2010).

Antes de cada “Encuentro” se realiza una reunión de coordinación, tanto con los monitores del Proyecto UVA-IMD como con los monitores contratados directamente por los colegios en base a la subvención del IMD. Los equipos de los centros con horario de tarde siempre compiten en el segundo turno. El resto de equipos rotan entre los dos turnos, de la forma más equilibrada posible.

Se llevan a cabo reuniones técnicas de coordinación con monitores y árbitros en varios momentos del curso escolar, de asistencia obligatoria. En el apartado de formación de técnicos se explica detalladamente calendario y funcionamiento.

LA ALTERNATIVA NO COMPETITIVA: “DEPORTE DIEZ”

Este programa está encaminado a mostrar una forma diferente de hacer deporte, menos competitivo y con mayor variedad de actividades, es decir, un enfoque multideportivo y alternativo al deporte convencional, ofreciendo a los escolares actividades como el excursionismo, acrosport, deportes de raqueta, ajedrez, escalada, bici, juegos tradicionales, piragüismo, tiro con arco, esgrima, etc. (Arranz, 2010).

2.4. Plan de formación y seguimiento de los técnicos deportivos

Para llevar a cabo la formación inicial y permanente de los monitores deportivos se han diseñado tres acciones: (1) -Realización de un curso de formación inicial de treinta horas; (2) - Organización de un seminario permanente que se reúne una vez por semana y, puntualmente, puede realizar algún taller o actividad específica; (3) -Seguimiento y coordinación de los monitores por parte del grupo de investigación (Manrique, López, Monjas, Barba y Gea, 2011). Para llevar a cabo las labores de seguimiento y coordinación de los monitores se ha contado con dos personas a tiempo parcial, que, junto con la labor de los investigadores del proyecto, aseguran un correcto funcionamiento del mismo. El éxito de la propuesta depende, en gran medida, de la coordinación y formación del conjunto de técnicos que estén incluidos en el programa de deporte escolar, así como en la consecución de un adecuado grado de implicación del profesorado de los centros educativos, preferentemente de Educación Física, pero no de modo exclusivo. En consecuencia, será necesario diseñar un plan de formación continuada de los técnicos del deporte escolar que permita:

- 1) -Clarificar y hacer comunes las finalidades propias del planteamiento de base del deporte escolar. Es necesario que la línea formativa sea el eje fundamental, lo que significará dar valor al proceso por encima del resultado.
- 2) -Diseñar un programa de actuación básico con carácter común, lo que nos permitirá intercambiar experiencias con rasgos similares como elemento de formación y aprendizaje.
- 3) -Evaluar el programa de deporte escolar a partir del análisis y reflexión del personal técnico que lo implementa, dirigido al desarrollo de mejoras y solución de problemas de forma progresiva.

Los centros y el profesorado de Educación Física, como venimos insistiendo, son elementos imprescindibles en el buen desarrollo de la actividad física escolar. Los profesores son las personas idóneas para transmitir los objetivos que se quieren lograr con la puesta en marcha de este programa de deporte escolar, así como para coordinar la participación del centro en el deporte escolar (alumnado-monitores). Es fundamental incentivar y reconocer dicha participación. Algunas medidas para ello son:

- 1) -Desarrollar un proyecto de innovación y formación con la colaboración de la Delegación Provincial de Educación y el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE). Puede participar en él el profesorado de los diferentes centros educativos que se quiera implicar en el desarrollo de este proyecto de deporte escolar.
- 2) -Organizar un seminario de formación permanente para coordinar el proyecto y reconocer la labor de apoyo del profesorado de los centros que colabore y participe en dicho proyecto.
- 3) -Ayudas para la compra de material deportivo para los centros en que el profesorado colabore con el desarrollo del programa de deporte escolar.

Es importante realizar reuniones informativas con los equipos directivos y el profesorado de EF en junio y septiembre para presentar el proyecto, comenzar a organizarlo, evaluar su desarrollo y decidir las propuestas de mejora a mitad del curso académico y al finalizar el mismo.

A) CURSO INICIAL DE FORMACIÓN PARA LOS MONITORES DEPORTIVOS DEL PROGRAMA

Este curso está dirigido específicamente a los Técnicos Deportivos (TD) que participan en el PIDEMSG y por ello es gratuito y a la vez obligatorio para todos los estudiantes del campus de la Uva que han querido participar. Se pretende favorecer la mejora de la calidad del deporte escolar, de la cual dichos TD son un elemento clave y de gran influencia para la puesta en práctica de nuevas líneas de actuación en el deporte escolar (Álamo, 2002; Álamo y Amador, 2008; Campos, 2008; González, Campos y Pablos, 2008b, 2008c, 2010; entre otros). Este curso dotará de conocimientos y formas de actuar concretas, relacionadas con el programa propuesto y promoverá la reflexión de los participantes para extraer todos los recursos propios más útiles y positivos para el desempeño de sus funciones como TD.

☛ OBJETIVOS FUNDAMENTALES DEL CURSO:

Con la realización de este curso de formación inicial se pretendía alcanzar al menos los siguientes objetivos:

Formar, de manera práctica y específica, a los futuros TD de deporte escolar del Ayuntamiento de Segovia en aquellos contenidos y metodología que necesitarán para desempeñar su función.

Promover la reflexión de los futuros TD acerca de su papel en el desarrollo del deporte escolar.

☛ CONTENIDOS:

Los contenidos de tipo conceptual han versado en torno al tipo de metodología que se iba a seguir para el desarrollo de los contenidos prácticos, a las nociones básicas a tener en cuenta a la hora de programar sus sesiones y semanas. Por otro lado, se han tratado temas como la competición, desde un punto de vista formativo y participativo, y los conceptos básicos para conocer cada uno de los deportes que se iban a trabajar. Con el objetivo de evitar la posible ocurrencia de conflictos dentro del grupo durante las sesiones, se ha trabajado también algunas formas para su resolución y su utilización para la educación en valores (ver tabla 37).

Tabla 37. Programación de los contenidos conceptuales del curso de iniciación para TD (en Vázquez-Mayo, Martínez-Scott, Pérez-Brunicardi, 2011)

Duración (en minutos)	Contenidos conceptuales	Cronología	Recursos Materiales
30	Presentación del curso y dinámicas de conocimiento.	6 Octubre 18:00 – 21:00 E.U. Magisterio Aula 32	Aula Cañón Portátil
60	Metodologías para la Iniciación Deportiva Escolar.		Aula Vídeo Cañón Portátil
90	Planificación y programación básicas. La sesión: estructura y organización.		Aula
90	El rendimiento y la competición con fines formativos y participativos.	7 Octubre 18:00 – 21:00 E.U. Magisterio Aula 32	Aula
90	Conceptos básicos y lógica interna de los deportes colectivos.		Aula
60	El rol del T.D. Resolución de conflictos y educación en valores.	13 Octubre 18:00 – 20:00 E.U. Magisterio Aula 32	Aula
60	Conceptos básicos y lógica interna de los deportes individuales.		Aula
60	Tutoría Supuestos prácticos con alumnado real.	13 Octubre 20:00-21:00 E.U. Magisterio Aula 32	Aula/s
60	El acondicionamiento físico y la salud en el Deporte Escolar.	14 Octubre 18:00 – 20:00 E.U. Magisterio Aula 32	Aula
60	Planteamientos formativos en la organización del deporte escolar.		Aula
60	Tutoría Supuestos prácticos con alumnado real.	14 Octubre 20:00-21:00 E.U. Magisterio Aula 32	Aula/s
12 horas	Total horas teóricas.	6 Octubre-14 Octubre	Aula/s, Cañón-Ordenador Portátil

Por otro lado, en los contenidos de índole práctico se han abordado temas como los diferentes momentos dentro de la sesión, el tipo de ejercicios más adecuados para cada uno de ellos, propuestas para llevar a cabo diferentes dinámicas dentro del grupo y propuestas de trabajo para los diferentes deportes a través de la metodología comprensiva. Se han realizado prácticas de sesiones con ellos mismos y con alumnos reales. Estos contenidos prácticos se dirigirán a las diferentes categorías de edad que están previstas en la programación de Iniciación Predeportiva para Juegos Escolares de los diferentes ciclos de Educación Primaria (prebenjamines, benjamines, alevines) y en la de Educación Secundaria (infantiles, cadetes y juveniles) (ver tabla 38).

Tabla 38. Programación de los contenidos prácticos del curso de iniciación para TD (en Vázquez-Mayo, Martínez-Scott y Pérez-Brunicardi, 2011)

Duración (en minutos)	Contenidos prácticos	Cronología	Recursos Materiales
Transversal	La puesta en acción y la vuelta a la calma. Los estiramientos y el calentamiento.	A lo largo de todas las sesiones	
30	Dinámicas de grupo, desinhibición y presentación a través del juego motriz.	Viernes 9 Octubre 15:30-19:30 Teodosio	
60	Minibalonmano y balonmano.		
60	Juegos cooperativos		
90	Juegos colectivos de espacios divididos e invasión (colaboración - oposición)		
60	Juegos de bate y campo.	Sábado 10 Octubre 10:00-14:00 Perico Delgado	
60	Minirugby		Balones, minibalones MiniPorterías de JEE (Perico)
60	Minivoley y Voleibol.		Red múltiple (Tedosio)
60	Motricidad infantil básica y psicomotricidad.		
60	Juegos tradicionales.	Viernes 16 Octubre 16:00-20:00 Pabellón María Martín	Materiales originales (Delegación - Magisterio) y Material escolar (E.U.Magisterio)
60	Minifutbito y fútbol sala.		Balones JEE (Pabellón Pedro Delgado)
60	Floorball y Minihockey.		Sticks y porterías de JEE (Pabellón Pedro Delgado)
60	Minibasket y baloncesto.		Todas las canastas y balones
90	Habilidades atléticas, atletismo y aprender a correr.	Sábado 17 Octubre 10:00-14:00 Teodosio	Cronómetros, vallas, testigos, etc.
90	Actividades físicas rítmicas		RadioCD.
210	Intervenciones (30') prácticas en grupos con alumnado real.	Sábado 24 Octubre 9:00-14:00 Teodosio	2 cámaras de video grabación digital. Todo lo previsto por los participantes.
19 h	Total horas prácticas.	9 octubre-24 octubre	Cámaras de vídeo, radioCD, material deportivo específico de los deportes previstos

☛CARGA LECTIVA:

La **carga formativa reconocida al alumnado** es de **35h** (31h de docencia directa + 4h de trabajo en grupo autónomo). Se reconocerá a quienes asistan a un mínimo del 80%, con el consiguiente Certificado de Participación emitido por la Escuela de Formación del IMD y la E.U. de Magisterio de Segovia.

El **número de horas impartidas por el profesorado** es de **50h** (31h + 19h desdobladas; 12h Teóricas + 38h Prácticas).

☛METODOLOGÍA:

Las **sesiones teóricas** se desarrollarán respetando dos momentos: exposición de contenidos y debate sobre los mismos, procurando implicar a los participantes en la reflexión acerca de la transferencia a su realidad práctica. Será necesario un espacio con posibilidad de emitir presentaciones con cañón y pizarra a todo el grupo a la vez. Este espacio estará en la E.U. de Magisterio.

Con el **Proyecto de Aprendizaje Tutorizado** se garantiza el aprendizaje y se asegura la suficiente calidad de las propuestas que se pondrán en práctica con alumnado real durante la última jornada. Estas tutorías colectivas conducirán a los participantes del curso hacia el diseño de una sesión de 30 minutos de actividades relacionadas con los contenidos del curso. Se coordinarán la selección de contenidos, las actividades a desarrollar y el empleo de materiales y espacios, para que la jornada se desarrolle con la mayor normalidad y agilidad posibles.

Será necesario un espacio docente que posibilite el trabajo en equipo en pequeños grupos (3-4 personas).

Las **sesiones prácticas** tendrán tres momentos: (a) -exposición e introducción de los contenidos; (b) -desarrollo práctico de propuestas que sirvan como ejemplos y puesta en común de dicha experiencia; y (c) -reflexión acerca de su transferencia a su realidad práctica. En todas las sesiones, parte del alumnado participa activamente en las propuestas prácticas y el resto lo harán como observadores de las mismas. Debido al número elevado de participantes, las sesiones prácticas se dividen en dos grupos a la hora de realizar las propuestas, supervisadas por sendos profesores. Se emplean los espacios deportivos más adecuados para presentar actividades significativas y transferibles a la realidad del deporte escolar y lo suficientemente grandes para acoger los desdobles prácticos.

Para llevar a cabo las **intervenciones con alumnado real** se invita a escolares que participan en el programa de deporte escolar. El alumnado del curso interviene secuencialmente, en pequeños grupos, durante 30 minutos como máximo, con unos 15-20 escolares. Se desarrollan dos propuestas simultáneamente, supervisadas por un profesor cada una y analizadas por el resto del alumnado. Para evitar la pérdida de tiempo, se dejan 5 minutos para la preparación de los materiales al grupo que intervendrá a continuación. Durante ese tiempo, se realiza una breve puesta en común para compartir las primeras impresiones acerca de la experiencia, en la que podrán participar los escolares si se considera interesante. La evaluación colectiva se completa en la sesión del seminario del siguiente miércoles.

Toda la **documentación e información** útil del curso se recogerá en un CD organizado por sesiones y contenidos. Preferentemente incluirá: (a) -Sobre los **contenidos teóricos**: un dossier con todo lo visto durante el curso, artículos o documentos complementarios, bibliografía recomendada; (b) -Sobre las **sesiones prácticas**: introducción a los contenidos vistos y fichas prácticas para llevarlos a cabo (eje temático, objetivos, descripción de actividades, posibles variantes, materiales necesarios, etc.), bibliografía y documentos complementarios; y (c) -Sobre

las **intervenciones con alumnado real**: se adjunta la ficha de sesión propuesta y los resultados de la puesta en común.

☛ ESPACIOS Y MATERIALES

Todas las sesiones teóricas se desarrollarán en las aulas de la E.U. de Magisterio de Segovia y las prácticas, en las instalaciones deportivas municipales que se detallan en el cronograma de contenidos. Los materiales necesarios serán de la E.U. de Magisterio y de los Juegos Escolares Municipales.

B) DESARROLLO Y SEGUIMIENTO DEL PLAN DE FORMACION

Una vez terminado el curso de formación, la aplicación de los conocimientos, tanto conceptuales como procedimentales, y la metodología, se llevarán a cabo por cada monitor en el centro asignado y con los grupos concretos que se hayan formado. Cuando se ha tratado de *contextos singulares*, como los grupos heterogéneos de los barrios incorporados o los grupos con necesidades educativas especiales, se ha favorecido la labor del monitor a través de tutorías específicas. Para continuar con la formación y realizar el seguimiento del trabajo de los TD se establecen tres tipos de jornadas y reuniones diferentes (Arranz, 2010):

- 1) **-Jornadas formativas del deporte escolar con el profesorado de los centros educativos.** Se plantean dos jornadas diferentes. Las primeras tienen lugar al principio de temporada (primera quincena de octubre) y servirán como base para la puesta en práctica del proyecto. Las segundas jornadas se llevan a cabo en junio, para realizar la evaluación final del proyecto. Es muy importante conseguir que el profesorado de los centros participe en estas jornadas. A principio de curso se expone el proyecto, las necesidades de coordinación con los monitores o TD y su participación dentro del proyecto. A final de curso se realiza una puesta en común y debate de lo que, desde su punto de vista, son aspectos positivos y mejorables dentro de la puesta en práctica del programa en sus centros y se recogen sus propuestas para incorporar al proyecto del curso siguiente.
- 2) **-Reuniones técnicas semanales con monitores y árbitros.** Se llevan a cabo reuniones técnicas de coordinación con monitores y árbitros¹²³. Estas reuniones deben ser de asistencia obligatoria. La coordinación de las sesiones permite corregir a cargo del profesorado de la UVA participante en el PIDEMSG. Son puestas en común para tratar incidencias y problemas surgidos, dificultades encontradas, imprevistos, etc. De igual forma permite la búsqueda de soluciones compartida y fomenta la conciencia de colectivo que trabaja por un mismo proyecto
- 3) **-Reuniones de coordinación mensuales de los encuentros deportivos.** Teniendo en cuenta que los encuentros deportivos tendrán lugar de modo semanal, los viernes por la tarde, estas reuniones tendrán lugar una vez al mes, el primer viernes de cada mes, de 15 a 16,30 horas, en el pabellón donde se desarrollen dichos encuentros y sirven para organizarlos, resolver problemas y dudas y definir los cometidos propios de los monitores en estos encuentros.

¹²³ Los mismos monitores ejercen la función de árbitros en los encuentros de los viernes.

C) EVALUACION Y SEGUIMIENTO DE LA LABOR DE LOS TECNICOS DEL DEPORTE ESCOLAR

La labor de seguimiento, apoyo, orientación y evaluación de los técnicos del deporte escolar es una de las claves para asegurar un buen desarrollo del programa. Es importante que los técnicos se sientan apoyados y reciban información adecuada sobre su trabajo. Por ello, se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de su trabajo cotidiano desde una perspectiva formativa, es decir, valorando los aspectos positivos de su trabajo e informando de los aspectos de mejora que deben ser tenidos en cuenta para progresar en el desarrollo de su labor. Esta función de seguimiento, asesoramiento y ayuda se llevará a cabo por dos tipos de profesionales:

- a) - Técnicos del equipo de investigación.
- b) - Técnicos especializados, específicamente contratados para la coordinación del trabajo de los monitores. Estos coordinadores estarán en permanente contacto con los monitores y con el grupo de investigadores que coordinan el proyecto. Su labor principal es la de asegurar el buen funcionamiento del programa e ir resolviendo los diferentes problemas que surjan en entrenamientos y competiciones. Por ejemplo, monitores que no saben bien cómo enfocar el trabajo de una disciplina deportiva, facilitar ejercicios y actividades a realizar, problemas de puntualidad y asistencia con algún monitor, problemas de comportamiento en algún grupo, dudas con la metodología o las actividades de aprendizaje, buen funcionamiento de las competiciones y los arbitrajes de las mismas, etc. Por otra parte, su trabajo diario en los centros con los diferentes monitores permitirá seleccionar mejor los temas y problemáticas a trabajar en las reuniones que se llevarán a cabo con monitores y/o profesorado.

2.5. Profesorado de Educación Física

El profesorado de Educación Física ha sido otro de los agentes implicados en la puesta en marcha del PIDEMSG, aunque su participación no ha sido en contacto directo con los escolares. Entre sus cometidos han estado:

- a) - Fomentar y dar a conocer el programa entre sus alumnos y alumnas.
- b) - Realizar labores de enlace con los monitores para asesorar y supervisar la tarea realizada por ellos en su centro, de manera que se respeten los objetivos planteados en estas actividades.
- c) - Velar para que se cumplan los horarios establecidos de las diferentes sesiones de entrenamiento y de las concentraciones o encuentros con los grupos de su centro.
- d) - Facilitar el acceso a las instalaciones y al material del centro que se ha utilizado en las sesiones prácticas.
- e) - Facilitar a los monitores cualquier información relevante relativa a los escolares que pudiera afectar al normal desarrollo de las sesiones (lesiones, patologías, problemas de atención, de comportamiento, particularidades familiares, etc.).
- f) - Colaborar con los monitores en la organización de los encuentros (montaje de los minicampos, distribuir el material y comprobar que los partidos se realizaran en forma y tiempo, agilizar las rotaciones en los diferentes partidos, etc.).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. Introducción

A pesar de que la evaluación es un aspecto clave de cualquier estrategia y programa de promoción, muy a menudo deja de realizarse. (Devís y Peiró, 2001:314)

Este capítulo aborda el tipo de diseño que hemos aplicado al estudio realizado, la evaluación de programas, así como la descripción de los diferentes aspectos metodológicos que afectan a dicho estudio: contexto, técnicas e instrumentos de recogida de datos y análisis de los mismos.

Al planificar una investigación es importante tener unas ideas básicas como punto de partida. Dos frases nos ayudan a definir estas ideas (Monjas, 2010):

Hay que asegurarse de tener claro lo que se pregunta y cómo se está buscando. (Metzler (2005:195)

Un buen problema, bien planteado, es la mitad de la solución. (Bunge (1994:208).

Cuando uno tiene claro qué investigar, es más fácil definir los métodos y técnicas de investigación (Monjas, 2010). Y cuando nos situamos en una investigación en la que está involucrado el ámbito educativo, habrá que tener en cuenta que deberá estar orientada a la mejora, en nuestro caso, del programa. Por ello, es importante tomar decisiones que busquen transformar la realidad o situación de partida y esa es la intención de nuestro estudio, como ya se señaló al definir sus finalidades.

Al hablar de metodología de la investigación nos encontramos con un término que ofrece varias acepciones. En concreto, podemos encontrar gran diversidad de denominaciones en cuanto a la metodología aplicada a trabajos dentro del campo de la investigación educativa que, en ocasiones, puede provocar ciertas confusiones (Robles, 2008: 173).

Según los autores Taylor y Bogdan (1986: 15), la metodología “*designa el modelo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas*”. Para ahondar más en el término, vamos a partir de la idea de Aróstegui (1995) de que el método científico es un procedimiento para obtener conocimientos a través de unos pasos que aseguren que aquello que se pretende conocer sea explicado. Teniendo esto en cuenta, es necesario que el método utilizado sea adecuado y nos permita obtener unos resultados correctamente avalados (Monjas, 2010). Para que esto ocurra, toda investigación científica y método científico debe partir de unas condiciones que, de forma resumida, son las siguientes (Bunge, 1994:24-25):

- 1) -Provenir de unos *presupuestos teóricos* de partida que darán la clave para dar la forma adecuada a los resultados finales. En nuestro caso, en el marco teórico hemos

establecido el modelo de deporte escolar que se está implantando en la ciudad de Segovia como alternativa al modelo tradicional.

- 2) -Hacer una clara definición del problema, aunque en principio no esté claro el modo real de abordarlo. En el capítulo inicial se han planteado algunas de las cuestiones que nos llevarán a la discusión y a las conclusiones de la investigación.
- 3) -Aportar nuevas ideas y plantear conocimientos que posibiliten, a su vez, nuevos estudios.
- 4) -Un método puede emplear diversas técnicas y una misma técnica puede ser útil a diversos métodos. Tanto la aplicación de cuestionarios, la utilización de entrevistas personales y el análisis de documentos de los coordinadores van a ser las técnicas que orientarán el método empleado.

El comienzo de toda investigación debe determinar el problema a investigar y los objetivos a conseguir. En nuestro caso, el problema que nos planteamos es conocer y evaluar el funcionamiento del primer año de implantación del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG), puesto en práctica con la etapa de Educación Primaria durante el curso 2009-2010.

Dentro de toda investigación podemos diferenciar diferentes etapas en el desarrollo de la misma. En este sentido, Briones (1990) plantea que toda investigación tiene las siguientes etapas (ver figura 29):

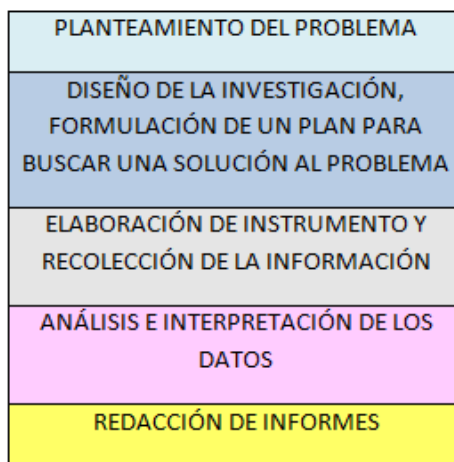


Figura 29. Etapas de la investigación (Briones, 1990:13)

En nuestra investigación, lo realizado en cada una de las fases ha sido:

- 1º -Planteamiento del problema: conocer y evaluar el funcionamiento del primer año de desarrollo del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG), puesto en práctica con la etapa de Educación Primaria durante el curso 2009-2010.
- 2º -Diseño de la investigación, formulación de un plan para buscar una solución al problema: se realiza un estudio en el que se utilizará una metodología de la evaluación de programas, para la que se aplicarán un instrumento cuantitativo y otro cualitativo.

- 3º -Elaboración de un instrumento y la posterior recolección de la información: se utilizará un cuestionario, elaborado mediante la ayuda de un grupo de expertos. Se realizará un estudio piloto y, posteriormente, se aplicará el cuestionario a los cuatro grupos de agentes implicados en el programa: escolares, padres, monitores y profesores de Educación Física. La información obtenida se ha analizado utilizando un árbol de categorías para la estructuración de los datos y profundizar sobre ello con el segundo instrumento: las entrevistas a los coordinadores.
- 4º -Análisis e interpretación de los datos: los resultados obtenidos en el cuestionario son analizados de manera descriptiva y deductiva, discutiendo los datos con los obtenidos en otras investigaciones. Los resultados de las entrevistas son analizados y contrastados con los datos obtenidos en los cuestionarios y con los de otros estudios. También se analizan los documentos de las actas de los coordinadores en sus visitas a los monitores del programa.
- 5º -Redacción de informes: una vez realizada la búsqueda bibliográfica, el diseño y aplicación de los instrumentos de investigación para la recogida de la información, se analizarán los datos para realizar el informe final que dé como resultado el presente trabajo de tesis.

El modo en que se enfoque el estudio va a ser la estrategia de investigación, que para Bulmer (1992:4), según cita Cea (1996), *en ella se deciden las técnicas concretas para la consecución de los objetivos planteados, es decir, los instrumentos a utilizar para la obtención de los datos.*

A lo largo de este capítulo desarrollaremos el proceso que se ha llevado a cabo en nuestra investigación, desde el diseño y procedimiento del estudio, hasta el proceso de análisis de los datos obtenidos con cada uno de los instrumentos utilizados (ver figura 30).

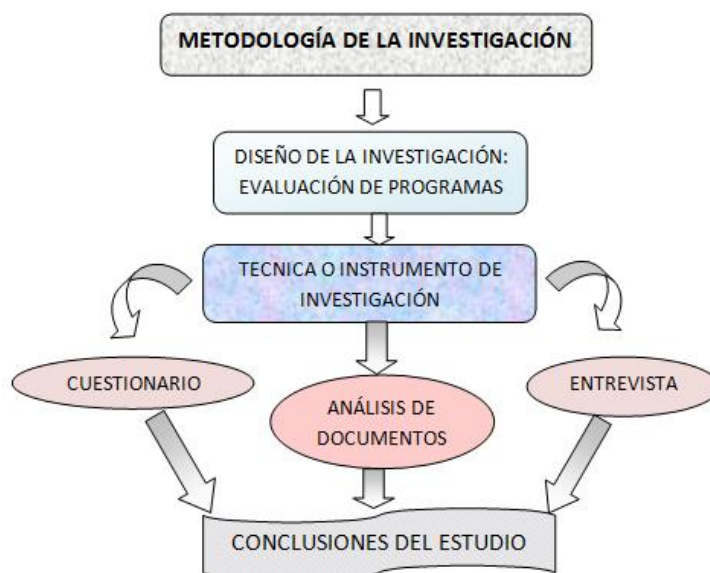


Figura 30. Esquema general de la metodología de la investigación (a partir de Robles, 2009: 173)

2. Diseño y aspectos metodológicos de la investigación: evaluación de programas de actividad física y deporte

En lo que respecta al diseño de la investigación, podemos decir que nos encontramos ante un estudio social, transversal y mixto. Social, porque atañe a la sociedad segoviana, en concreto a la población escolar de forma directa, pero de forma indirecta a la población en general. Transversal, porque las fases van solapándose a lo largo del curso y los contenidos, interrelacionándose entre sí y con los valores que subyacen al proyecto. Y mixto, puesto que se basa en metodología cualitativa y cuantitativa, como ya se ha señalado anteriormente.

El diseño de esta tesis podría considerarse una Evaluación de Programas, concretamente en la evaluación de programas de Actividad Física y Deporte. Según Castejón (2009), unos de los autores más relevantes en este campo son Anguera y Hernández-Mendo (2001, 2005), que abordan juntos esta metodología aplicada. En nuestro estudio se evalúa el Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG) y, más concretamente, el funcionamiento de su primer año de implantación. Para ello, y como iremos viendo a lo largo de los siguientes apartados, hemos pedido la participación de los diferentes agentes implicados a través de cuestionarios (escolares, padres de los escolares, profesores de Educación Física de los escolares y monitores del programa), y de entrevistas a los dos coordinadores y uno de los responsables del programa. También se ha recabado información de documentos generados durante la puesta en práctica del programa (los registros de las visitas a los monitores por parte de los coordinadores).

2.1. Aproximación a la evaluación de programas

2.1.1. Concepto de evaluación de programas

Antes de entrar a definir lo que significa el término completo, vamos a ver brevemente los conceptos que lo componen: programa y evaluación.

En términos generales, un **programa** es *“un conjunto de actuaciones más o menos amplias, pero coherentes entre sí, orientados a una misma finalidad claramente diferenciada”* (Gairín, 1990:44). También es *el fruto de las relaciones entre los diferentes elementos que componen un sistema, en nuestro caso de los que forman el servicio deportivo comarcal: recursos humanos, recursos materiales y usuarios* (Nuviala, 2004: 68). En el ámbito educativo, un programa conllevaría una serie de acciones intencionales destinadas a lograr que los sujetos se apropien de algunos conocimientos relativos a un sector de la realidad. En nuestro caso, la realidad de la actividad físico-deportiva. Castejón (1996: 18) recoge que *“un programa se puede definir como un proceso racional, prefijado de antemano, en el que se suceden las operaciones más o menos detalladas hasta un final previsto”*.

Los programas son el resultado del trabajo llevado a cabo por un equipo planificador, sea de una entidad pública o privada, que se realizan con el fin del alcanzar los objetivos definidos por la organización, encontrándose a medio camino entre los objetivos generales de la planificación y los objetivos específicos de las diferentes actividades que conforman el programa (ver figura 31).



Figura 31. La ubicación de los programas dentro del proceso planificador (Nuviala, 2004:68)

A la hora de planificar un programa de actividades físicas, conviene tener en cuenta las siguientes acciones (Nuviala, 2004):

- Intentar integrar a todas las personas y entidades relacionadas con el mundo de la actividad física: colegios, clubes, asociaciones, administraciones, etc.
- Coordinar la oferta de actividades con objetivos similares presentada por otras entidades públicas y/o privadas.
- Cubrir todo el abanico de posibles practicantes que forman nuestro sistema deportivo, en nuestro caso, niños y jóvenes.
- Aprovechar los recursos propios al máximo.

El programa de deporte escolar que nos ocupa se ha llevado a cabo siguiendo unas fases y una planificación del proceso que se aborda en el capítulo II. Quizá, la diferencia con otros programas que tienen marcados los objetivos más operativos o más a corto plazo, es que nuestro PIDEMSG no tiene un fin cerrado, por lo que requiere de una evaluación más periódica.

Antes de entender la forma de llevar a cabo una evaluación de programas, es necesario conocer cómo se entiende esa **evaluación** que, en cualquier caso, va a depender de la definición que se utilice. Por tanto, las diversas definiciones sobre el término evaluación podrían ser un avance de cómo ese/esos autor/es van a entender y desarrollar el proceso.

Tyler (1977) apuntaba que la evaluación supone una constatación de que realmente se han alcanzado los objetivos educativos propuestos. Una definición que nos encaja para nuestro tema es: “*la actuación hacia el perfeccionamiento de programas, y a la mejora de las tomas de decisión*” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 175).

Realizar una evaluación, cualquiera que sea el ámbito, lleva implícita una capacidad crítica, de análisis y de integración de toda la información recogida y aportada por los diferentes agentes implicados. Se trata de comprender por qué ha habido los resultados determinados, qué es lo que se necesita mejorar y cómo se podría actuar, tanto desde los agentes directos: alumnado, profesorado, familias, instituciones, etc.; como los indirectos: evaluadores; y en nuestro caso, conocer si se ha atendido a las demandas personales y sociales que motivó la puesta en marcha del programa.

La evaluación tiene un conjunto de normas, en las que es cierto que hay una especificación de la comparación por las que se deduce el grado de cumplimiento que satisface a las normas, pero serán las personas que actúan en la evaluación quienes deban reflexionar sobre su cometido y, como tal, informar a todas las partes que están vinculadas al programa, sin reducir la información a cumplimentar los objetivos (House, 1997: 20). Pero es difícil estandarizar la forma de juzgar el mérito de un programa concreto, de forma que según Fernández-Ballesteros (1987):

La evaluación puede realizarse en función de si el programa es pertinente, es decir, potencialmente útil en la resolución del problema implicado o si ha sido suficientemente diseñado o si es eficaz en el sentido de haber alcanzado los objetivos propuestos o eficiente, según análisis costo-beneficio. (Fernández-Ballesteros, 1987: 193)

Sea cual sea el objeto a evaluar, lo deseable es hacerlo con una finalidad, preferiblemente que sirva para construir, para permitir que las decisiones supongan beneficios a todas las partes integradas en el programa (Simons, 1999). Por tanto, *la evaluación no tiene un fin en sí misma, no es útil para sí, sirve para algo y para alguien* (Castejón-Oliva, 2007: 37).

Una vez vistos los conceptos de evaluación y programa por separado, vamos a ver la relación que tienen entre ellos.

Que la evaluación y la programación son dos procesos interrelacionados y entrelazados es un hecho sobradamente reconocido (Alvira, 1991:5). Hoy se acepta de un modo generalizado que evaluación y planificación caminen paralelamente frente a la concepción anterior que contemplaba la evaluación como un ejercicio a realizar después de que existiera una programación previa. Hoy, el esquema vigente es el que muestra la figura 32, donde se aprecia que la evaluación puede realizarse sobre la conceptualización y el diseño de la intervención, así como sobre su instrumentalización o sus resultados e impacto (Alvira, 1991):

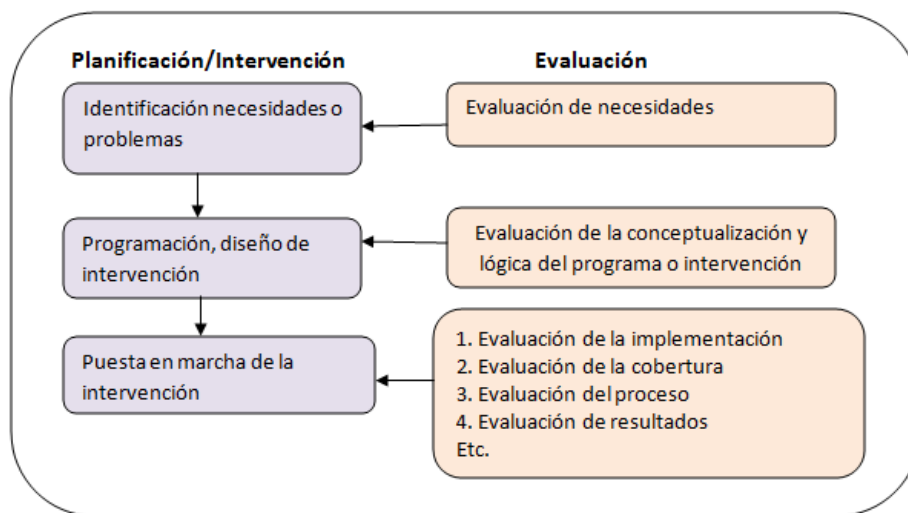


Figura 32. Esquema vigente de la relación entre planificación y evaluación (Alvira, 1991:6).

Una vez vista la relación aceptada hoy en día entre la evaluación y la programación, vamos a centrarnos en el término de **evaluación de programas**. De forma amplia, este concepto tiene unos comienzos bastante recientes y su cuerpo teórico se encuentra vinculado al desarrollo social de los años sesenta en Estados Unidos (Castejón-Oliva, 2007). Poco a poco se ha convertido en un campo de estudio de particular interés para la educación, entre otras razones porque hay una necesidad de contar con herramientas que contribuyan a constatar la eficiencia

referida a las múltiples experiencias pedagógicas, a determinar en qué medida se logran los propósitos planteados, a definir cuáles son los obstáculos que operan en el proceso, a juzgar la calidad de los procesos educativos generados, etc. (Gregorio, 2002).

La evaluación de programas tiene relación directa con la política y la ciencia (Greene, 1994), por lo que la motivación para realizarla surgirá desde diferentes ámbitos. Podemos encontrar evaluación de programas sociales, educativos, de actividad física, etc.; pero la influencia de la política se dejará ver en el evaluador aunque no quiera tenerla (Castejón-Oliva, 2007). En este sentido, y como es habitual a la hora de conceptualizar, la noción de Evaluación de Programas no tiene una definición unívoca entre los especialistas, es decir, *no es monolítico* (Anguera, 1989). Por tanto, nos interesa analizarlo desde su perspectiva aplicada a programas de actividad física y deporte.

Una de las definiciones que se ajusta a nuestro trabajo es la que considera la evaluación de programas como:

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. (Pérez-Juste, 1995a:143).

Esta definición deja entrever las características fundamentales de la Evaluación de Programas (ver figura 33).

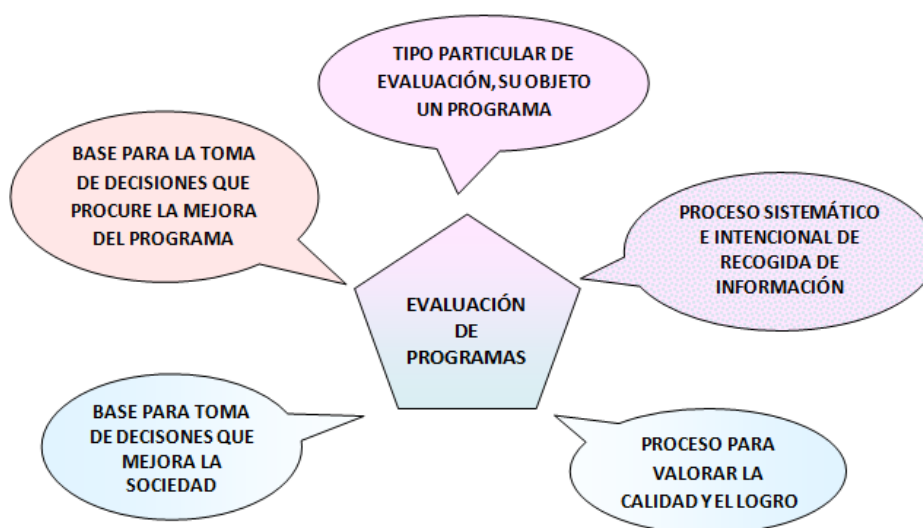


Figura 33. Esquema de las características fundamentales de la Evaluación de Programas (elaboración propia)

Desde un ámbito más cercano a la intervención social, la evaluación de programas conforma un “*ámbito de aplicación de las ciencias sociales para dar respuesta a la necesidad de enjuiciamiento de ciertas decisiones políticas y con el fin de que ello redunde en beneficio de la intervención social y, por ende, del ciudadano*” (Fernández-Ballesteros, 1995a:15).

Por su parte, Castejón-Oliva (2007), autor que aborda la aplicación de la evaluación de programas al ámbito de la actividad física y de la Educación Física, aporta una definición de aquella, que incluye el concepto, el objeto y la función:

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)

Esta forma de entender la evaluación de programas se ajusta a nuestro proceder al proporcionar información sin tener que esperar al momento final, ya que una revisión constante hace que el proceso pueda ser reconducido, mejorado o rediseñado. Un programa, según se va llevando a cabo, va cambiando, va evolucionando y adquiriendo matices. Todo ello será susceptible de evaluarse de acuerdo a la conveniencia o no según los objetivos planteados, las premisas que lo fundamentan y el marco ideológico que impregna su diseño. Por tanto, *la evaluación de programas se lleva a cabo mediante un proceso de toma de decisiones a través de la cual se planifica, se examina, se recogen datos y se informa sobre el valor o mérito del objeto de evaluación* (Fernández-Ballesteros, 1995d: 75).

Se trata, en definitiva, de un proceso que intenta determinar, lo más estructurada y objetivamente posible, la relevancia, efectividad e impacto de las acciones a la luz de los objetivos planteados por el programa (Sohm, 1978), no sin antes implicar sucesivas tomas de posición ante diversos tipos de dilemas (Schalock y Thornton, 1988).

Los pasos fundamentales del proceso de evaluación de un programa los plasma el esquema (figura 34) que presentamos a continuación (Fernández-Ballesteros, 1987,1995c):

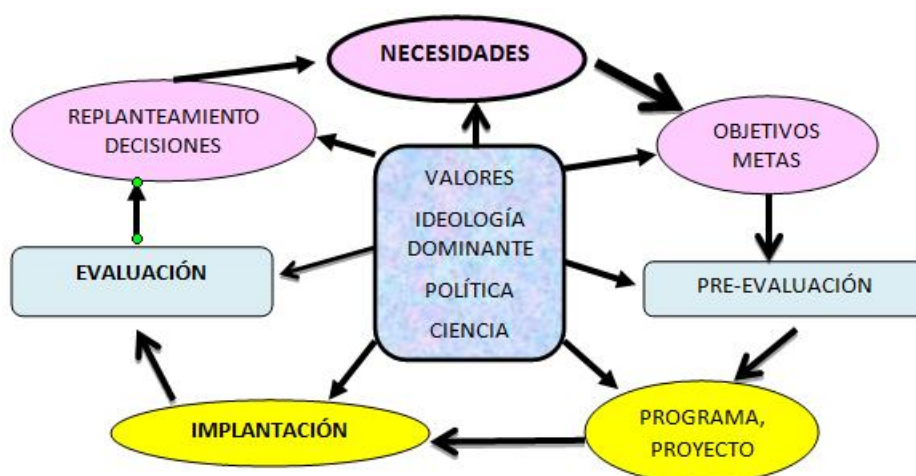


Figura 34. El lugar de la evaluación en un ciclo de toma de decisiones (a partir de Fernández-Ballesteros, 1987:194; 1995c:51)

Una vez se ha focalizado el problema que se pretende resolver, el cual lleva consigo una serie de necesidades en la población, se plantean los objetivos especificados en metas a alcanzar. Con el fin de alcanzar estas metas, se seleccionan una serie de acciones, programas o proyectos. Durante y tras su implantación en un determinado contexto, se realiza su evaluación. El análisis de resultados va a permitir tomar nuevamente decisiones: apoyar la continuación del programa, su modificación o supresión. En ese ciclo, la evaluación de resultados permite la comprobación de la eficacia y eficiencia del programa diseñado y puesto en práctica.

En toda evaluación de programas hay múltiples agentes implicados o *audiencias* (Castejón-Oliva, 2007) interesados en el programa y en su evaluación. La evaluación de un programa no está sólo en describir e inferir lo que ha supuesto de forma directa, también es *dar valor a algo que trasciende más allá de la puesta en práctica de un programa determinado* (Castejón-Oliva, 2007: 29).

La evaluación de programas debe entenderse como una forma de verificar que el proceso de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso en el ámbito de la actividad físico-deportiva en horario no lectivo, ofrece el servicio para el que se ha implementado, de manera que exista una coherencia respecto a lo que se pretende.

Nuestra evaluación se encuentra entre la demanda de calidad educativa y la demanda de calidad al servicio municipal de deporte en el ámbito escolar. Por tanto, el control de calidad institucional, desde el plano político, debe ir de la mano del control de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, referido al plano educativo. En este sentido, la evaluación de programas es una auténtica estrategia de investigación sobre los procesos educativos con todas las implicaciones epistemológicas, metodológicas y técnicas que ella misma suscita (Tejedor y otros, 1994).

Un programa tendrá más posibilidades de entenderse cuando no sólo se diseña y se pone en práctica teniendo en cuenta a las personas que lo reciben, sino cuando la evaluación queda como un aspecto más dentro del proceso y se implica al conjunto de personas que forman parte del mismo en ella. Si nos centramos en la investigación utilizando la metodología de evaluación de programas, su diseño es similar al de la investigación en general. La figura 35 muestra un enfoque básico de cómo se lleva a cabo una investigación en evaluación de programas.

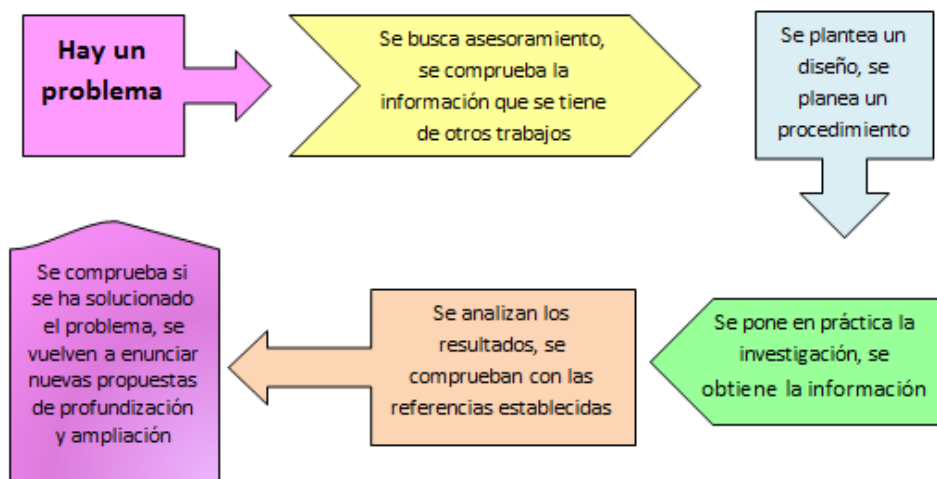


Figura 35. Diseño de una investigación en evaluación de programas (Castejón, 2007:105)

Para evaluar un programa se parte de la necesidad de solucionar un “problema” que, en nuestro caso, es conocer el funcionamiento del primer año de implantación del PIDEMSG. Para ello, se recopila información de diferentes fuentes, con distintas opiniones y, a partir de ahí, se da una información, ya que ésta es la intención de la evaluación. Gracias a esa evaluación que conlleva, como se ha señalado, se ofrece una interpretación de toda la información recopilada, se comprueba si se el problema planteado se ha solucionado, que en nuestro caso será que el programa ha funcionado como estaba previsto y, en caso contrario, habría que formular nuevas propuestas para su mejora.

La evaluación de programas ha supuesto, en los últimos años, una apuesta clara por la renovación educativa con el fin de intentar una mejora en la calidad de la enseñanza (Castejón-Oliva, 2007:36).

2.1.2. La finalidad de la Evaluación de Programas: modelos

De la misma forma que cuando nos hemos referido a la evaluación en general, la evaluación de un programa se hace con una intención. El fin primordial de la evaluación de programas es guiar y reorientar el desarrollo de los programas. En evaluación de programas no debe intentarse una clasificación, sino intentar una mejora cualitativa. *Es decir, no hay un solo individuo, sino que hay un conjunto de personas que están afectadas por la evaluación* (Castejón-Oliva, 2007: 30). Es contraproducente apoyar la evaluación únicamente con el fin de que el programa se desarrolle sin más, al igual que la evaluación no se pone porque sí, sino que se intenta realizar una evaluación porque es necesaria en un contexto de interés para conseguir un desarrollo adecuado del programa y no por justificar una acción. La evaluación debe dirigirse hacia el juicio de calidad, el mérito y el valor de un programa que tiene cierta información garantizada (Greene, 1997).

Existen diversos modelos de Evaluación de Programas, mencionados por diferentes autores: Castillo y Genta, 1995; Colás y Rebollo, 1993; Pérez-Gómez, 1983; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Tejada, 1989 y 1997, entre otros; que indican las diferentes utilidades de este proceso. Utilizamos el término *modelos* para dar a entender las distintas propuestas que aparecen en evaluación de programas. A partir de los modelos, también tienen cabida perspectivas de investigación diferentes y cada uno de ellos intentará explicar cómo se puede enfocar la evaluación de un programa. De cualquier forma, la evaluación no puede ofertar una aplicación metodológica única, ya que adopta variadas formas. La atención sobre la que se centra y con la que parte, la evaluación puede variar de un modelo a otro. Cada modelo tiene interés en sí mismo, no se puede desechar uno por creer que es mejor que otro (Castejón-Oliva, 2007). Aunque con un planteamiento diferente, se han ido aglutinando modelos según tuvieran una inclinación cuantitativa, cualitativa o mixta. La figura 36 recoge una secuencia de modelos que nos pueden servir de esquema para intentar explicar las distintas opciones y su aplicación a la actividad físico-deportiva.

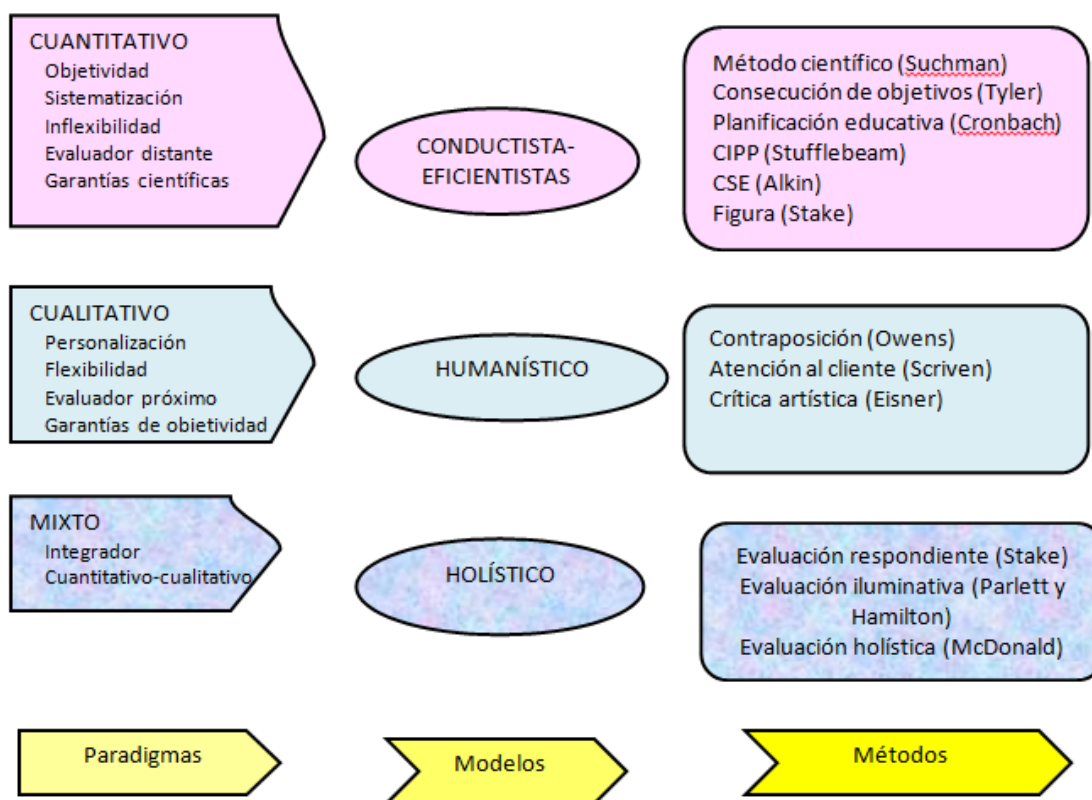


Figura 36. Modelos de evaluación de programas educativos (Castillo y Gento, 1995: 26)

La vieja polémica -cuantitativo vs cualitativo- se ha mantenido viva en evaluación de programas y se traduce en: (a) -búsqueda de objetividad vs búsqueda de subjetividad de implicados representativos; (b) -establecimiento de generalidades vs conocimiento exhaustivo de particularidades; (c) -obtención de datos vs obtención de discursos, d) -sujeto de evaluación: individuo en población vs individuo en grupos; (e) -diseño planificado vs diseño emergente, f) -dirigido a evaluaciones de programas de gran alcance vs dirigidos a evaluaciones de programas locales; y (g) -evaluación del resultado vs evaluación del proceso (Hernández-López, 1995).

En los modelos del **paradigma cuantitativo** se propone el tratamiento riguroso de la objetividad de los datos y la evolución de un diseño, que lleva a unos resultados que tratan de comprobar el conjunto de objetivos que tiene el programa. Es el núcleo central de este modelo, el que valora la productividad del mismo y su repercusión social. Se establece una sistematización estricta en el seguimiento del proceso evaluador y un diseño que desemboca en resultados numérico-estadísticos. La representatividad de la muestra suele ser imprescindible, además de existir un control que justifique y permita la fiabilidad y validez suficientes para poder generalizar los resultados. Todo está prefijado y existe poco margen de flexibilidad, lo que dificulta poder incluir cambios durante su desarrollo (Castejón-Oliva, 2007; Castillo y Gento, 1995).

Los modelos de la **perspectiva cualitativa** se caracterizan por una implicación de los evaluadores con el programa. Es posible que en esta perspectiva la rigurosidad objetiva no sea tan importante porque la subjetividad puede ser valorada muy positivamente, debido a la necesidad de interpretación de los datos. Para evitar el sesgo de subjetividad pueden utilizarse algunos recursos como: (a) -recoger información a través de diferentes fuentes; o (b) -confirmar las conclusiones alcanzadas, a través de las opiniones de los implicados en el programa. Es más

importante el proceso que el producto. Se permite mayor flexibilidad, pues se busca un entendimiento de la complejidad del programa desde una perspectiva abierta y cambiante.

Los modelos de **procedencia mixta** pretenden integrar y poner juntos los hallazgos de los anteriores, de manera que pueden encontrarse planteamientos cuantitativos y cualitativos, aunque en momentos diferentes. La mayoría de los autores, especialmente los más modernos, señalan este paradigma como la mejor opción para el análisis de programas (Cook y Reihardt, 1986; Maxwell, 1985; Rossman y Wilson, 1985; y otros). Si hablamos de las técnicas para la obtención de información, en evaluación de programas:

La referencia al individuo implicado en el programa es inevitable, tanto desde lo cuantitativo como desde lo cualitativo, se postulan técnicas cuyo único objetivo es el de la obtención de información de ese individuo. Ello hace que, con algunas excepciones, las técnicas sean prácticamente las mismas, diferenciándose no tanto en los contenidos como en las “formas” de llevarlas a cabo y de tratar la información obtenida. (Hernández-López, 1995: 120).

La tabla 39 recoge un resumen de algunos de los modelos de evaluación que han sido un referente en evaluación de programas educativos. Todos estos modelos presentan elementos comunes: la finalidad, los referentes previos para realizar la evaluación, los cuestionamientos, la metodología y las técnicas e instrumentos de recolección de información (Gregorio, 2002).

Tabla 39. Diferentes modelos de Evaluación de Programas (a partir de Gregorio, 2002: 106 y Medina y Villar, 1995:47-65)

	Método Científico	Planificación educativa	Verificación de logro o Consecución de Objetivos	Toma de Decisiones	Atención al cliente o Evaluación sin metas	Intuición Pluralista y Holística
Autores	Suchman	Cronbach	Tyler	Stufflebeam	Scriven	Stake, Parlett y Hamilton, MacDonald, Eisner
Finalidad	Determinar o comprobar hasta qué punto un programa consigue los resultados deseados	Perfeccionar el programa y tomar decisiones con información suficiente	Relacionar los resultados con los objetivos	Proporcionar los conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar decisiones	Analizar las necesidades del cliente (los objetivos en 2º plano)	Facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada desde distintas perspectivas
Referente	Objetivos	Objetivos	Objetivos	Situaciones decisivas	Necesidades y valores	Cuestiones políticas y problemas específicos
Cuestiones	¿En qué medida el programa cumple con los objetivos propuestos?	¿En qué medida el programa puede perfeccionarse?	¿Qué estudiante alcanza los objetivos y en qué grado?	¿Cómo debe ser planificado, ejecutado y reciclado un programa para que promueva el desarrollo humano a coste razonable?	¿Cuál es el valor de un programa, dado sus costes, las necesidades de los usuarios y los valores de la sociedad en general?	¿Cuál es la historia de un programa y cómo es juzgado por quienes están implicados en él?
Metodología	Cuantitativo. Contraste entre resultados y objetivos.	Cuantitativo y cualitativo.	Cuantitativo. Contraste entre resultados y objetivos.	Cuantitativo. Inspecciones, valoraciones de las necesidades, estudio piloto y observacionales y método experimental	Cuantitativo y cualitativo. Planificación experimental, análisis de costes, comparación experimental necesidades consumidores- resultados	Cualitativo. Estudio de casos, investigación-acción. Estudios etnográficos. Diseños emergentes.
Técnica	Tests estandarizados y pruebas objetivas. Observaciones estructuradas	Técnicas de observación y entrevistas bien planificadas	Tests estandarizados y pruebas objetivas. Observaciones estructuradas	Revisión de documentos, entrevistas, tests diagnósticos, escalas, etc.	Lista de control, tests diagnósticos, entrevistas e informes	Observación participante. Entrevistas en profundidad. Registros cualitativos.

Este breve recorrido a diferentes modelos de evaluación de programas permite darnos cuenta de los múltiples enfoques que se les puede dar a la evaluación de un programa y que la elección de uno u otro se hará en función de la base ideológica: pragmática, interpretativa, crítica, etc.; y de la metodología que se utilice. (Castejón-Oliva, 2007). Lo que sí ha habido es una evolución, puesto que se ha pasado de nociones monolíticas al pluralismo conceptual y a la utilización de métodos, criterios e intereses múltiples (House, 1992:43). Cuando hablamos de evaluación de programas, es necesaria la confluencia de diferentes estrategias e intenciones (Castejón-Oliva, 2007).

La variedad de métodos y técnicas permite conseguir información que ayuda a entender y garantizar su polivalencia. La utilización de entrevistas abiertas y cerradas, la observación participante o la revisión de documentos permiten interpretar la evaluación. En ciencia no hay una única forma de intentar llegar a la verdad, en evaluación de programas, como parte integrante de las disciplinas sociales, la **interpretación** es la base del conocimiento y, por ende, es la manera que tenemos de llegar a la verdad (Castejón 2007). En ámbitos educativos es necesario comprobar la verdad desde diferentes puntos de vista, ya que, como muestra la tabla 40, la evaluación de programas se puede realizar con diferentes áreas que aportan la fundamentación teórica. A su vez, determinarán el tipo de personas que van a utilizar la información obtenida y el tipo de preguntas adecuadas para tomar la dirección que va a tomar la investigación.

Tabla 40. Principales áreas para la investigación en evaluación de programas (Greene, 1994: 532)

Base filosófica	Base ideológica/ valores clave que promueve	Audiencias clave	Métodos	Preguntas de evaluación
Pospositivismo	Teoría de sistemas/ Eficiencia, rendición de cuentas, causalidad	Política de alto nivel decisional	Cuantitativo: experimentales y cuasi experimentales, análisis de sistemas, modelos causales, análisis de coste- beneficio	-¿Son los resultados deseados atribuidos y accesibles a los programas? -¿Es el programa la alternativa más eficiente?
Pragmatismo	Administración y gestión/ practicabilidad, control de calidad, utilidad	Gerentes de nivel medio, administrado res y otros	Ecléctico: inspecciones, estructurados y no estructurados, cuestionarios	-¿Qué parte del programa funciona bien y qué necesita mejorar? -¿Cómo es de efectivo el programa respecto a los objetivos organizativos? -¿Y respecto a las necesidades de los beneficiarios?
Interpretativa	Pluralismo/ comprensión, diversidad, solidaridad	Directores de programas, personal y beneficiarios	Cualitativo: estudios de caso, entrevistas, observación, revisión documental	-¿Cómo es experimentado el programa por los diferentes consumidores?
Crítica, ciencia normativa	Emancipación/ cambio social	Beneficiarios del programa, comunidad, otros grupos poderosos	Participación: de consumidores en varias formas, estructurados y no estructurados, diseños y métodos cualitativos y cuantitativos, análisis histórico, crítica social	-¿De qué forma las premisas, objetivos y actividades del programa sirven para mantener el poder y los recursos de desigualdad social?

Como se puede apreciar, existen diferentes áreas en las que se realizan evaluaciones de programas. Por lo tanto, se asumen múltiples propuestas: algunas más cercanas al rigor experimental, con la dificultad que entraña para justificar la singularidad de las variables y las propuestas que nacen de ellas; y otras más cercanas a modelos abiertos, en las que la descripción es lo más habitual y la interpretación supone el rasgo diferenciador. La misma tabla recoge: la importancia de hacer un análisis de los programas, la forma de diseñarlos y de desarrollarlos, el grado de utilidad manifiestan, la forma en que se implican los investigadores y se expresan los valores del programa y qué decisiones se toman (Castejón-Oliva, 2007).

Sea cual sea el área en la que se realiza la evaluación de programas en marcos pedagógicos, ésta no podrá resultar incongruente con su orientación a la mejora, sea directa, como logro de las metas del programa, o indirecta, como mejora técnica del programa y mejora del personal. Pero siempre pretenderá mejorar efectivamente a las personas que se educan (Pérez-Juste, 1995a: 85).

En el mundo de la educación física y de la actividad física se pueden aplicar estos modelos. Aunque hay pocos trabajos en este campo, cada vez hay más investigaciones que pretenden realizar un estudio sistemático y evaluativo en esta materia (Castejón-Oliva, 2007). En el siguiente apartado veremos algunas consideraciones importantes en cada caso.

2.2. La Evaluación de Programas en Actividad Física y Deporte

Los programas de actividad físico-deportiva se han incrementado notablemente en los últimos años. Agrupan una gran diversidad de grupos de edad y plantean objetivos distintos abordando diversas cuestiones psicosociales que requieren un plan de intervención, por ejemplo: escuelas de iniciación deportiva, gimnasia de mantenimiento, rehabilitación, etc. (Hernández-Mendo y Anguera, 2001).

Aunque cada vez es más frecuente que se ofrezcan programas de actividad física y físico-deportiva auspiciados por las administraciones locales, autonómicas, etc., lo cierto es que, debido a diversos factores económicos y legislativos, las administraciones delegan su puesta en marcha y la gestión de estos servicios, propiciando la aparición de programas carentes de la necesaria metodología evaluativa (Alvira, 1991; Anguera, 1991, 1995; Chacón, Anguera y López, 2000).

Por eso, aunque estos programas también nacen con una intención de intervención social, en general, carecen de planificación y de evaluación (Hernández-Mendo, 1999b). *Es indudable que cualquier programa que se implemente debe ser sometido a evaluación, con el fin de conocer en qué medida es eficaz. Es decir, en qué medida se cumplen la totalidad de los objetivos planteados* (Hernández-Mendo y Anguera, 2001: 264). Eficacia y eficiencia deben complementarse puesto que así se conseguirá que la eficacia requiera el menor uso posible de recursos: temporales, humanos, instrumentales, económicos, etc.

Como ya se ha comentado, la evaluación de programas es una disciplina relativamente reciente, que se halla en pleno proceso de expansión. Lo demuestra el hecho de su veloz crecimiento y el interés generado en los últimos años (Anguera y Hernández-Mendo, 2005). Su aplicación a los programas de actividad física es igualmente reciente pero también en expansión, impulsada por: (1) -la incuestionable relación entre práctica deportiva y salud y/o estilos de vida; (2) -la labor de prevención, en todos los niveles, que los programas de actividad físico-deportiva suponen cuando llevan aparejada la necesaria planificación de objetivos, tareas y evaluación; y (3) -abarcarse o poder abarcar todo el espectro de edad: niños, adolescentes, adultos y tercera edad) y abordar de forma adecuada los problemas de identidad, salud y relación planteadas en cada una de estas franjas de edad (Morales, Hernández-Mendo, Blanco, 2005:311).

2.3. Qué se pretende al evaluar un programa de Actividad Física y Deporte

2.3.1. Los modelos de evaluación cuantitativos y cualitativos

En el ámbito de la Educación Física, como área de conocimiento, se pueden aplicar los modelos vistos en el apartado anterior, que determinarán la intención de realizar la evaluación del programa y, aunque los trabajos no son numerosos, cada vez hay más investigaciones al respecto, en mayor o menor escala (Castejón-Oliva, 2007).

En los modelos surgidos bajo el **paradigma cuantitativo** se enfoca la atención en la consecución de unos objetivos formulados de forma clara para que permitan el contraste tras la puesta en práctica del programa. La información que interesa es terminal, sobre los resultados del programa. Cuando se plantea la necesidad de evaluar un programa relacionado con la actividad física, la fórmula más utilizada es la de obtener información es la toma de datos cuantitativos de los resultados, puesto que tienen una constancia más precisa. Estos datos permiten emplear más fácilmente los medios estadísticos, para luego, a partir de ahí, analizar y valorar los resultados y ofrecer una opinión sobre el programa evaluado. En los programas de Actividad Físico-Deportiva, estos datos suelen ser medidas fisiológicas, de condición física y de habilidades específicas, generalmente con una clara mención al rendimiento. La filosofía de nuestro programa de deporte escolar no está fundamentada en el rendimiento, requiere un tipo de evaluación de acuerdo a sus planteamientos. Se acercaría más a la evaluación de un programa de Educación Física en la que los objetivos de dicha evaluación se encuentran más unidos a los procesos educativos que a los resultados. En este sentido, la idea de la evaluación, donde se contrastan objetivos y resultados, es que sirva para evaluar los aciertos o los fallos del programa y hacer las modificaciones necesarias. Sin embargo, no está claro que la exposición de los objetivos suponga que todas las personas implicadas se vean reflejadas en los mismos. Por ello, aunque no queden expresados explícitamente todos los agentes en los objetivos, lo que sí que es positivo es que todos ellos participen en la evaluación. De ahí que en nuestro trabajo hayamos implicado a un gran número de participantes en el programa: escolares, padres, monitores, profesores de educación física, coordinadores y responsables del proyecto.

En la **perspectiva cualitativa** hay un considerable alejamiento de la precisión en los objetivos, del programa y de la evaluación (Castejón-Oliva, 2007). Ya no es tan importante comprobar de manera directa los objetivos estrictos que deben ser cumplidos, y sí una intención de acreditar cómo evoluciona el modelo basado en un contacto más directo con los implicados. En el caso de los programas de actividad física, se buscaría información sobre aspectos variados como: sensaciones al realizar las actividades, satisfacción con diferentes elementos, propuestas de cambio, etc.

La utilización de diferentes fuentes para obtener información acerca del funcionamiento del programa hace que se pueda ofrecer una síntesis de distintas opciones para obtener diferentes tipos de información, tanto cuantitativa como cualitativa, que mutuamente completarían la indagación y favorecerían la interpretación de los datos. Habrá que tener en cuenta en dicha interpretación la posible subjetividad que puede venir, bien porque los agentes implicados están muy imbuidos y comprometidos, o por todo lo contrario, que tengan unas expectativas diferentes y eso afecte a sus observaciones. En nuestro caso podría ser, por ejemplo, que los escolares o sus padres tengan expectativas orientadas al rendimiento deportivo, objetivo que no está en nuestro programa de deporte escolar, por lo que sus manifestaciones en los instrumentos de toma de datos pueden reflejar ese sesgo de esperar un enfoque más competitivo en los planteamientos del deporte escolar.

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. Se puede comenzar por un paradigma cualitativo que ayude a encontrar situaciones que podrían comprobarse desde otro cuantitativo, y viceversa.

Por tanto, como ya hemos comentado, uno de los más importantes propósitos y objetivos de la evaluación de programas es obtener una información valiosa para la toma de decisiones, ante la puesta en práctica del programa. Para conseguirlo, será necesario realizar chequeos periódicos en torno a la marcha del programa, para conocer los puntos fuertes o los aspectos que están funcionando, y a su vez, detectar los aspectos más vulnerables o que no están funcionando tan bien. En la planificación de la evaluación de nuestro programa se han contemplado las visitas periódicas a los monitores para observar precisamente estos puntos fuertes y débiles. Estas visitas las realizaban tanto los coordinadores como los responsables del programa.

Con toda la información recabada, se llegará al propósito último de la evaluación de un programa, la toma de decisiones sobre: (a) -la necesidad de continuar invirtiendo recursos y esfuerzos en la dirección señalada por el programa evaluado; (b) -la conveniencia de reajustar objetivos, acciones o recursos para un mejor logro de las metas; y (c) -la posibilidad de generar la aplicación de las acciones que componen el programa a otros contextos sociales (López, Pérez-Llantada y San Luis, 2004). En nuestro caso, sería poder aplicar nuestro programa llevado a cabo a nivel municipal, al contexto provincial.

2.3.2. Evaluación inicial (“ex-ante”), continua (durante) y final (“ex-post”)

La evaluación es un hecho temporal, cada momento tiene su tiempo de evaluación y los diferentes momentos tienen sus diferentes pretensiones. Si hacemos una evaluación del programa antes de que se ponga en práctica, nos servirá para diagnosticar cómo va a influir en una determinada población. Si la evaluación se realiza mientras está funcionando, será para comprobar si su utilización va por el camino que se había pretendido; será una evaluación en desarrollo. Y si la realizamos al final de proceso, habremos comprobado que los resultados conseguidos eran a los que se aspiraban o, por el contrario, ha habido algún tipo de desviación (Castejón-Oliva, 2007). O lo que es lo mismo, habrá en una evaluación de necesidades o de contexto, una evaluación de diseño y planificación, una evaluación de desarrollo y ejecución y una evaluación de resultados o de producto (Colás y Rebollo, 1997). Esta temporalidad hace que la evaluación del programa atienda a distintos contenidos:

Si la evaluación incide en el diagnóstico, tratará de comprobar si las disposiciones y los puntos de partida son los adecuados y, a partir de ahí, el desarrollo y la actuación llegarán a unos resultados más o menos previstos; si la evaluación se guía exclusivamente por los resultados, entonces se prepara al alumno y al profesorado para los resultados. (Castejón-Oliva, 2007: 86)

Si hacemos un diagnóstico, hablamos de una evaluación inicial que nos permite comprobar si el programa que se va a implantar es el adecuado (Castejón-Oliva, 2007). La evaluación “ex-ante” se realiza antes de aprobar la realización del programa o antes de emprender su implementación y, por tanto, en la fase de diseño del programa (Anguera y Hernández-Mendo, 2005). En este momento se evalúa el programa en sí mismo, mediante la estimación crítica de su pertinencia, viabilidad y eficacia potencial, con el fin de proporcionar criterios racionales sobre la conveniencia o no de llevarlo a cabo. Esta valoración, que será el punto de partida, nos ayudará a entender cuáles serán las futuras actuaciones con el programa. Realizar una previsión sirve de guía a los programas, lo que supone un acto de rigor hacia lo que pueda suceder.

En el caso de la evaluación continua, ésta ofrece un valor formativo sobre el desarrollo del programa. Esta evaluación se realiza *durante* la fase de ejecución o implementación, y suministra información sobre la marcha del programa con una ponderación de los resultados (Anguera y Hernández-Mendo, 2005). Se destacará si se manifiestan actuaciones cooperativas, si se estimulan unos valores y si se incide en la motricidad y el ámbito cognitivo. Esta evaluación tiende a proporcionar información a todas las partes que se encuentran implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma directa o indirecta. Con ella, todos los agentes aprenden y las valoraciones son asumidas por todas las partes. Esto supone un esfuerzo por informar, porque todos están implicados. Los trabajos de evaluación continua ofrecen una mayor información, puesto que permiten poder adaptarse a los cambios, además de intentar que se mantengan ciertas premisas que, inicialmente, se habían asumido como válidas. Para realizar esta evaluación se requieren diferentes técnicas, pues la mayoría de las veces se necesita información complementaria y contrastada: entrevistas, grupos de discusión, visitas y observaciones, cuestionarios, etc. Su objetivo básico es conocer en qué medida se está cumpliendo y realizando el programa o prestando un servicio adecuado a la propuesta inicial.

Por último, la evaluación final llega cuando todo ha terminado, el programa ya se ha desarrollado y sólo invita a variaciones si hay posibilidad de un nuevo programa. La evaluación “ex-post” se lleva a cabo cuando el programa ha alcanzado su pleno desarrollo, que puede ser meses o incluso años después de finalizada la ejecución (Anguera y Hernández-Mendo, 2005). Este tipo de evaluación es habitual en educación formal o tras proyectos de innovación en los que, a través de encuestas, se obtiene información sobre las opiniones de los implicados, pero las posibilidades de corrección y ajuste son muy pocas. Suele realizarse para evaluar cuánto y cómo ha cambiado la situación inicial, o cuándo se ha logrado la situación objetivo, según lo que se tome como punto de referencia.

Al igual que se dijo con los modelos y con las técnicas, ocurre con los momentos de la evaluación. Decir que uno es mejor que otro no tiene mucho sentido. Decidirse por un momento u otro para realizar la evaluación dependerá de los propósitos. La evaluación continua, al ser más global, conlleva más dificultades, pero seguro que es más enriquecedora (Castejón-Oliva, 2007).

En nuestro caso, como vimos en el capítulo anterior, se realizó una evaluación inicial, con un diagnóstico de la situación de partida, como parte del proceso de una evaluación continua. La evaluación realizada una vez terminado el curso, aunque podría parecer final, no es sino el punto de partida para el programa del curso siguiente, por lo que hablaríamos siempre de evaluación continua mientras siga funcionando el Proyecto Integral de Deporte Escolar de la Ciudad de Segovia.

2.4. Metodología en la Evaluación de Programas de Actividad Física: los tipos de diseño

La evaluación de programas como proceso metodológico tiene como finalidad (ver figura 37) el estudio de los efectos causados por unas acciones sistemáticas, dirigidas y planificadas, que pretenden lograr unos objetivos bien definidos. Esas acciones se implantaron y desarrollaron en el marco de la vida real tras haber determinado su pertinencia en base a la nítida detección de necesidades. Además, se asume que el logro de los resultados previstos guarda una estrecha relación con el proceso de aplicación de las acciones propuestas en el programa, lo cual determina que la evaluación implique los juicios sobre el proceso. Finalmente, se debe considerar que tanto el proceso como el efecto de un programa, suponen que los factores estructurales: recursos materiales, agentes humanos y estructura organizativa; sean suficientes y adecuados a la finalidad prevista, debido a lo cual, cada vez con más frecuencia, dentro de los

ámbitos de uso de la evaluación de programas, se lleva a cabo la evaluación de la calidad de los servicios (estructuras) que sustentan los programas (López, Pérez-Llantada y San Luis, 2004).

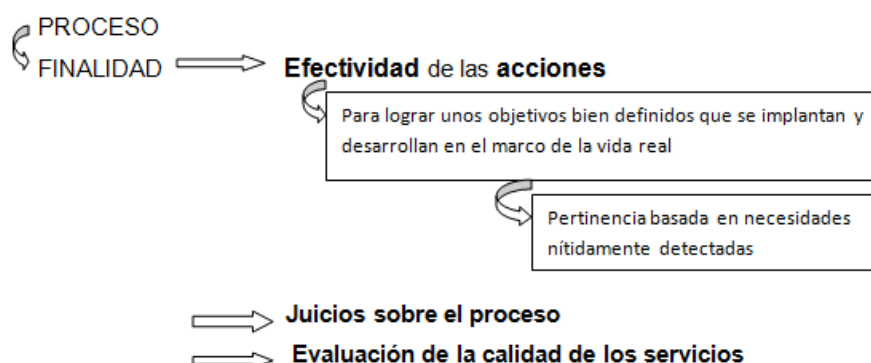


Figura 37. *Propósitos del proceso de evaluación de programas* (López, Pérez-Llantada y San Luis, 2004:22)

Vamos a abordar alguno de los aspectos más fundamentales sobre la metodología que pueden aplicarse a la evaluación de programas, teniendo como referencia a diversos autores y puntos de vista (Anguera, 1985; Casanova, 1995; Castillo y Gento, 1995; Fernández-Ballesteros, 1995b; Medina y Villar, 1995; entre otros), que hacen su contribución metodológica a las teorías, a los problemas que conviene tener en cuenta, a los modelos, a los diseños, a cómo se toman y analizan los datos y a la representatividad de los trabajos que se van desarrollando en este campo (Castejón-Oliva, 2007).

En cuanto a los diseños en investigación, en líneas generales, el paradigma cuantitativo intenta reconstruir o modificar situaciones con el fin de comprobar los resultados, mientras el paradigma cualitativo se preocupa por indagar en el contexto en el que están implicados todos los participantes y donde la introducción de variables no tiene por qué ser lo habitual.

Una de las razones en investigación es demostrar que lo que se ha obtenido y comprobado con una indagación rigurosa puede suceder de igual forma en otros contextos, pero cuando se habla del ámbito educativo es difícil la generalización, al menos sin precaución. Es cierto que el cúmulo de estudios en una misma dirección, que van demostrando puntos en común, implican una generalización, pero siempre desde la cautela. De ahí que no sea factible la utilización del diseño experimental o cuasi experimental en evaluación de programas. Lo que sucede a lo largo de un programa en educación no se puede volver a repetir, ni replicar, ya que hablamos de episodios no esperados, aislados, pero que tienen trascendencia en los resultados. Pondremos un ejemplo que es habitual que ocurra en las actividades físico-deportivas cuando se trabajan deportes colectivos como el fútbol. A menudo, cuando se plantean equipos mixtos, las chicas no quieren participar o no quieren hacerlo con los chicos porque, como dicen ellas, “no las pasan”. Por su parte, los chicos no quieren jugar con ellas porque consideran que no son hábiles, “no saben jugar”. Cuando el profesor, durante un ciclo de reflexión-acción, pregunta el porqué de estas actitudes, es habitual que el tema requiera invertir un tiempo de la sesión en hablar de respeto mutuo, de diferencias individuales y, tras escucharse unos a otros, llegar a acuerdos y al entendimiento. Valga de ejemplo para entender que, en este caso, algunas actitudes pueden dificultar el programa y, por tanto, conviene solucionarlas.

Como ya venimos repitiendo a lo largo del capítulo, y al igual que dijimos al exponer los modelos y los métodos de investigación con evaluación de programas, en el mundo de la educación y de la Educación Física ocurre que no hay métodos ni mejores ni peores, sino que hay que buscar el que o los que mejor se adaptan al problema que tenemos o deseamos resolver

o comprobar. Como hemos visto, los paradigmas presentados tienen una serie de modelos que establecen los métodos y técnicas que tienen más posibilidades de utilizar en cada caso.

El **diseño experimental**, de clara aplicación en el paradigma cuantitativo, es de difícil aplicación en la evaluación de programas, pues como ya se ha comentado, sería necesario plantear en situación de laboratorio, controlando las variables extrañas. En el ámbito de la actividad físico-deportiva podría llevarse a cabo cuando se evalúa una determinada capacidad física y compararlo con los resultados de otro programa sin actividad física, siempre que se respetaran las exigencias de este tipo de diseños, aunque puedan aparecer variables extrañas: diferentes sujetos, diferentes instrumentos, diferentes examinadores, etc. Sin embargo, desde un punto de vista amplio, estas mediciones de los resultados puede que no sirvan para evaluar el programa. En este caso, los programas de actividad física que además son educativos no son tan reducidos, sino muy amplios, y el número de variables también. La mayoría de las veces ya están en funcionamiento, lo que dificulta un diseño de este tipo (Castejón-Oliva, 2007).

Los **diseños cuasi experimentales** (Campbell y Stanley, 1980) tienen más posibilidades de aplicación en este contexto. La particularidad de este diseño es que utiliza diferentes acciones para controlar la validez y fiabilidad en las medidas de las variables, aunque no con tanto control como en los experimentales.

Si tenemos que decidir cuál de estos diseños es más conveniente en la evaluación de programas, primeramente lo que hay que indicar es que nos podemos encontrar con la dificultad de que el programa ya está en marcha. Esto significa que hay que adaptar el diseño al programa y no a la inversa. Por otro lado, tenemos dificultades de tipo ético, ya que en el marco educativo no se puede utilizar una manipulación de variables que favorezca a un conjunto de alumnos y a otro no, ya que no sería adecuado para su formación. Por tanto, y como venimos diciendo, no es fácil utilizar un único diseño, sino que tendremos que elegir el que se adapte más a nuestras posibilidades de investigación.

Los **diseños correlacionales**, encuadrados dentro del paradigma cuantitativo, también tienen posibilidades de aplicación. Suponen una forma de atender a determinadas variables sin que haya que realizar manipulaciones de las mismas, en los que la aplicación de estadísticas favorece el análisis. No tienen el control como tienen los experimentales, pero permiten comprobar las relaciones entre las variables elegidas, aunque sin llegar a obtener situaciones causales.

Se ha observado claramente en los diseños la utilización de determinadas técnicas consideradas como una especie de panacea (Castejón-Oliva, 2007). Nos referimos a los cuestionarios. A veces la dificultad de la utilización de los cuestionarios como fuentes de información es que sean contestados, y en caso de serlo, que lo sean correctamente. En nuestro estudio, los cuestionarios han sido repartidos por los monitores y coordinadores del programa. En el caso de los contestados por los escolares, han sido los monitores los encargados de facilitar su comprensión y de asegurarse de que los completaran. Lo importante de la utilización del cuestionario es que sea adecuado al tipo de población a quien se destine. Pero la complejidad educativa, en nuestro caso relacionada con la actividad físico-deportiva, necesita de más fuentes para la obtención de información dentro de una evaluación.

A grandes rasgos, no parece que exista una relación directa entre los tipos de diseño y lo que sabemos de los programas (Castejón-Oliva, 2007). Hay diferentes opciones a la hora de investigar, como estamos viendo, y todas ellas aportan algo. Cabe preguntarse si lo que se sabe acerca de un programa, extraído de un tipo de metodología, es todo lo que podríamos encontrar en ese momento, derivado de la disposición hacia cómo ver el diseño y desarrollo del programa investigado. En cualquier caso, *lo que nos permite una mayor información es la utilización de diferentes fuentes, y no escudarnos en un único método* (Castejón-Oliva, 2007:115).

Una vez visto el planteamiento cuantitativo y los diseños que se derivan de éste, se plantean los inconvenientes añadidos, debido a la dificultad de plantear diseños que puedan llevarse a la práctica tal y como es recomendado desde sus planteamientos teóricos. Vamos a ver ahora otro punto de vista y otras posibilidades de obtener información. Nos referimos a los diseños dentro de un paradigma cualitativo que huye del interés exclusivo por los resultados o por la confrontación entre objetivos propuestos y compararlos con los resultados.

La utilización de la evaluación cualitativa conlleva una investigación naturalista que se acerca al programa en su lugar de aplicación y desarrollo. Esta forma de evaluación se realiza en contextos amplios y naturales, donde la realidad es el tema central y donde se comprueba la situación, sin existir unas variables distintas a las del propio proceso que se está desarrollando. Aquí los planteamientos son holísticos, que enfatizan el proceso y no siempre el producto. En un paradigma cualitativo se emplean con mayor profusión técnicas como: la observación, las narraciones, las entrevistas en sus diferentes vertientes, fotografías, grabaciones, notas de campo, etc.; lo que hace que la descripción y la interpretación sean los aspectos principales. Se prioriza lo verosímil y lo legítimo más que el intentar grandes rasgos de fiabilidad y validez. Además del componente subjetivo de esta forma de investigar, también existe la dificultad para contrastar los hechos por otras personas, por eso es necesario utilizar registros como las listas de control, que puedan ser analizados por otras técnicas y momentos. En investigación cualitativa se resalta la idea de singularidad en los datos, a diferencia del planteamiento cuantitativo en el que la replicación es una de sus bases fundamentales (Castejón-Oliva, 2007).

A este respecto, y con la intención de alcanzar los niveles adecuados de fiabilidad, validez y objetividad que se le critica a la investigación cualitativa, se utiliza la **triangulación** entre las distintas estrategias de investigación. Por eso, se utiliza un cotejo entre distintas metodologías para proporcionar un mayor grado de credibilidad, evitando el sesgo. El hecho de poder refutar los resultados es un apoyo fundamental a la labor de investigación. La triangulación significa buscar una diversidad de enfoques, incluso entre cuantitativos y cualitativos. La amplitud de datos ayudará a comprender, en mayor medida, los resultados del estudio. La triangulación supone una mayor afluencia de información y, desde diversas perspectivas, lo que supone un mayor gasto de tiempo y medios que puede suponer un freno al trabajo de evaluación de programas (Castejón-Oliva, 2007).

El afán por conocer con mayor amplitud y profundidad la realidad hace que se tengan en cuenta distintas variables, no sólo aquellas que pueden manipularse, sino también las que aparecen en el contexto. Todas éstas añoran aspectos psicológicos, sociales y culturales, es decir, descubrir qué está ocurriendo y qué supone para las personas implicadas. Los sujetos son los importantes, tanto los evaluadores como los evaluados. Las diferentes posibilidades que se ofrecen desde la perspectiva cualitativa en la mayoría de los casos pueden emplearse en la evaluación de programas (Castejón-Oliva, 2007).

La investigación cualitativa difiere de la cuantitativa en cinco aspectos principales, en su desarrollo metodológico (Denzin y Lincoln, 1994: 5):

- 1) -Utilización del positivismo: la realidad nunca puede ser aprehendida, sólo aproximadamente.
- 2) -Aceptación de la sensibilidad posmoderna: donde aparecen: métodos alternativos, verosimilitud, emotividad, responsabilidad personal, etc.
- 3) -Captura del punto de vista individual: más cercano a la perspectiva del actor, aunque suponga otorgar valor a la subjetividad.

- 4) -Examen de los contrastes del día a día: se confronta el mundo de cada día en movimiento dirigiendo la atención a lo específico de casos particulares.
- 5) -Descripciones ricas: descripciones de la vida real valorativas.

En esta investigación también se establece un plan de actuación de antemano para ganar tiempo y tener actuaciones eficaces, fundamentado en una teoría con la que establecer una referencia para la obtención y análisis de los datos. En evaluación de programas, el plan de actuación se puede resumir en un conjunto de preguntas (LeCompte, 1995): (a) -¿qué necesito conocer?; (b) -¿qué datos responderán a esta cuestión?; (c) -¿de qué fuentes deben obtenerse los datos?; y (d) -¿quién es el responsable de contactar con las fuentes y recoger los datos? Se ampliará con la temporalidad y las tentativas necesarias para conseguir desarrollar el trabajo.

En la investigación educativa, muchos son los autores que reclaman la utilización de un paradigma cualitativo (Fick, 2004; Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez, 1996; Shaw, 2003, entre otros). En el caso de la evaluación de programas que nos ocupa, proponen un análisis del proceso de investigación para reorganizar la metodología, siguiendo una serie de fases que se recogen en la tabla 41.

Tabla 41. Fases de la metodología cualitativa para la evaluación de programas (Castejón-Oliva, 2007:119)

Paradigma interpretativo	Uno o varios problemas que deseamos abordar y que tienen posibilidades de ser emprendidas desde una línea crítica, no habitual.
Marco teórico	Desde la línea psicológica y social. El ser humano como protagonista. Yo y los otros.
Diseño de la investigación	Proyectos, instrumentos y técnicas que ayuden a comprender los hechos sociales y personales desde más de un punto de vista. Énfasis en profundizar más que en generalizar.
Análisis	Interpretación de las situaciones. Argumentación entre las diferentes fuentes de obtención de información.
Informe	Tratamiento compartido entre observadores y observados.

Entre las posibilidades que se utilizan en la evaluación de programas, cuando se encuadra dentro del paradigma cualitativo, se encuentran el del diseño de caso único, que serán aquellos en los que se utiliza un único programa. Hay diseños de caso único en los que el programa soporta el tratamiento y el propio control, como ocurre en los diseños en los que se comprueba una línea base como punto de referencia y, cuando se introducen cambios, se comparan con la situación de base inicial. Esto supone tener suficiente longitud y estabilidad (Colás y Rebollo, 1997). Pero el enfoque cualitativo no se opone al cuantitativo, sino que lo implica e integra, sobre todo a la hora de ratificar datos, ya que la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de la realidad (Martínez, 2006).

En cuanto a las técnicas que permiten conseguir el máximo de información, suelen utilizarse: las entrevistas, las observaciones y grabaciones de las situaciones que se van desarrollando con el programa. Aunque la utilización de estas técnicas tiene una mayor preponderancia por la subjetividad, que no se puede despreciar, sino apreciar (Castejón-Oliva, 2007). Será necesaria la utilización de diversas fuentes y definir la forma de conseguir una triangulación, que ayude a proporcionar una información más meticulosa y detallada. En nuestro trabajo, hemos obtenido información por diversos caminos: cuestionarios a los agentes implicados, análisis de documentos que recogían observaciones realizadas, y entrevistas a coordinadores y responsables. *La variedad de instrumentos y técnicas garantiza la pluralidad de la información* (Castejón-Oliva, 2007:124). No es necesario que los instrumentos que se utilicen sean

sofisticados, lo importante es conseguir información relevante y significativa para la investigación.

Como ya hemos visto, la forma de entender el conocimiento varía desde un paradigma a otro. La utilización de una metodología mixta permite beneficiarse de los dos enfoques y combinar diferentes instrumentos de obtención de la información. Los estudios cualitativos implican un énfasis sobre el proceso y significados que no son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia, y las investigaciones cuantitativas se centran en la medición y el análisis de las relaciones entre variables (Denzin y Lincon, 1994), por lo que un enfoque mixto, que combina las dos metodologías, nos interesa. Cuando se hace investigación científica, ambas perspectivas son necesarias, ambas pueden funcionar conjunta y complementariamente, ya que si lo que importa es lograr una amplia base de datos para explicar y comprender los fenómenos estudiados, la flexibilidad y la adaptabilidad de los métodos serán la solución más adecuada (Cook y Reichardt, 1986).

2.5. Dimensiones en la Evaluación de Programas de Actividad Física y Deporte

Este apartado se centra en la utilización que se hace de la evaluación en función de las personas que van a llevarla a cabo. Es decir, en cuanto a si son agentes externos al diseño o si son participantes en el mismo. Por eso, también se origina una información que quedará a nivel interno o se hará partícipe a otras personas. En este sentido, se habla de evaluación interna y evaluación externa como dos dimensiones que pueden verse contrariadas o ser complementarias, o una imponerse a la otra. ¿Quiénes pueden evaluar un programa?, ¿debería existir una implicación de los diferentes agentes que tienen relación con los programas, ya sea de manera directa o indirecta? En nuestra opinión, de forma ideal deberíamos contar con la implicación de los diferentes agentes a la hora de evaluar el programa en el que están inmersos. Un programa puede verse de distintas formas, según sea asumido por unos o por otros, y precisamente esas diferencias de visión son las que enriquecerán la evaluación final que se haga sobre él. Al igual que si pensamos en plantear soluciones a algún aspecto, podremos ver diferentes caminos para solucionarlo porque hay distintas dimensiones para apreciar qué es lo que se está aplicando. En nuestro caso, el monitor podría ver una posible solución y el coordinador otra, pero entre ambos, de forma complementaria, se ayudarán a solucionar situaciones planteadas en la práctica.

A nivel más amplio, es importante que las personas implicadas en la evaluación se involucren también en el desarrollo del programa, para que los que deban tomar decisiones más trascendentales puedan contar con diferentes puntos de vista. House y Howe (2001:15) hablan de la idea de *inclusión*, que no es otra cosa que involucrar a todos los agentes en la evaluación. En unos casos, las sugerencias o aportaciones serán más amplias y profundas, pero todas son necesarias. De esta manera, el evaluador cuenta con diferentes puntos de vista que le permitirá realizar una evaluación más rigurosa. De acuerdo con Castejón-Oliva (2007), la situación ideal sería complementar la evaluación interna y la evaluación externa. Los evaluadores externos realizan su trabajo en estrecho contacto y con la participación de miembros del programa a evaluar (Anguera y Hernández-Mendo, 2005). En estos casos, la utilización de diferentes métodos y técnicas permite un mayor logro en cuanto a la representatividad de los resultados obtenidos. En nuestro caso, las fuentes de información para la evaluación interna la han llevado a cabo: los escolares, los padres de los escolares, los monitores y los profesores de Educación Física de los escolares. Y para la evaluación externa: los coordinadores y los responsables del programa. Hay autores como Stake (2006) que entienden la evaluación con la participación de expertos en algún momento. Con este trabajo de investigación, lo que tratamos es de aunar toda la información recibida desde los diferentes puntos de vista, sobre distintos aspectos del programa que nos ocupa (PIDEMSG). La idea de la evaluación *compartida*, en la que todos

participan para evaluar el programa y a los actores que se encuentran en el mismo (Castejón-Oliva, 2007), se ajusta a nuestro planteamiento de evaluación. Con ello se puede conseguir más información, contrastada y ampliada, ayudado por enfoques metodológicos distintos y, por tanto, lograr una evaluación y búsqueda de una calidad global.

2.6. Proceso de la investigación: Fases

Este estudio se ha llevado a cabo diferentes etapas, cada una de ellas correspondiente a la aplicación de instrumentos utilizados en la investigación, uno cuantitativo y dos cualitativos que detallaremos a continuación. Por tanto, dentro de la investigación realizada podemos diferenciar varias fases:

La primera de ellas transcurre a lo largo de mayo-junio de 2010, en que se realiza la toma de datos a través de cuestionarios a los diferentes agentes implicados. La segunda transcurre entre septiembre y diciembre, que es cuando se realiza una revisión bibliográfica para fundamentar el tema a tratar y la metodología a utilizar y se van analizando los resultados obtenidos y tratados estadísticamente. Estos resultados se presentan al IMD de Segovia y al CSD y se continúa con la investigación y la evaluación del programa PIDEMSG. Entre febrero y marzo 2011 se analizan los registros de los coordinadores y en mayo 2011 se realizan las entrevistas, al tiempo que se continúa con la elaboración de la fundamentación teórica y con el análisis de los datos obtenidos con los diferentes instrumentos. Finalmente, elaboramos el informe final, buscamos una discusión de los resultados y elaboramos las conclusiones finales y las limitaciones encontradas, las perspectivas futuras de la investigación. A continuación se presenta una figura que recoge los pasos seguidos en la investigación (figura 38).

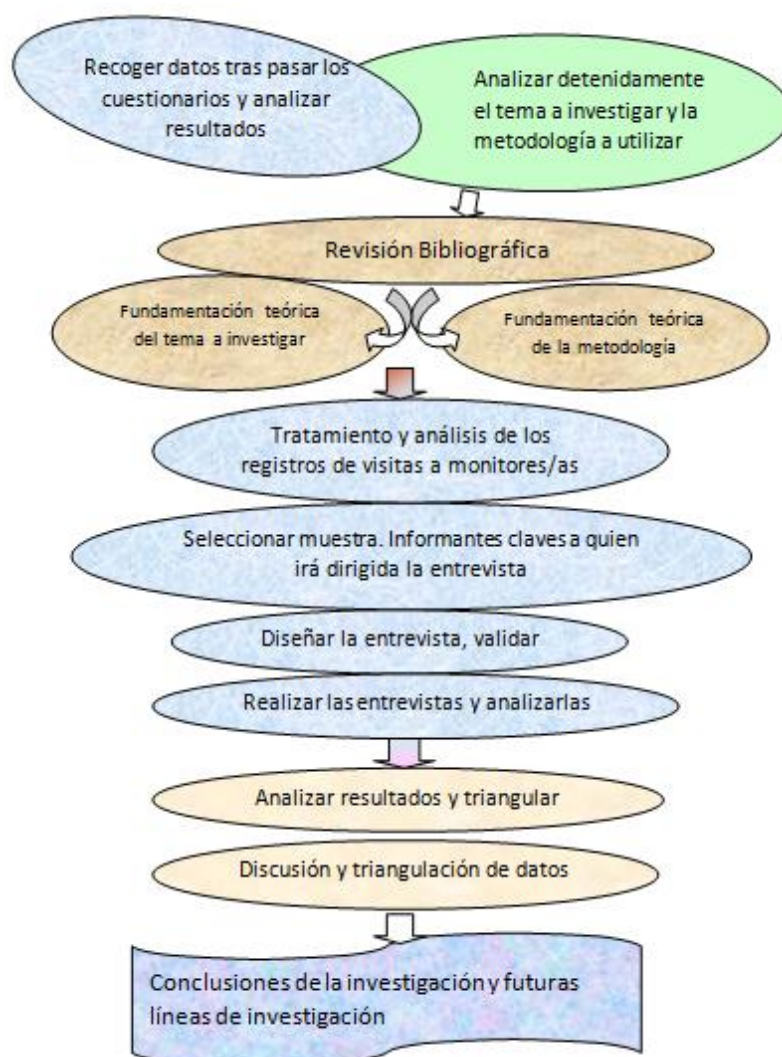


Figura 38. Fases de esta investigación (elaboración propia)

3. Población objeto de estudio y contexto de la investigación

En este apartado vamos a describir el contexto en el que se ha realizado el estudio, así como las características de los sujetos que han participado activamente a través de la puesta en práctica de los diferentes instrumentos.

3.1. Contexto de la investigación y antecedentes

La investigación se centra en un Programa Integral de Deporte Escolar desarrollado en el Municipio de Segovia¹²⁴ (PIDEMSG) y llevado a cabo, en su primer año de implantación, durante el curso 2009-2010, que es sobre el que se centra el trabajo de evaluación de este programa. Como ya hemos ido exponiendo, el programa se elabora a partir de un proceso de diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en la ciudad de Segovia y los hábitos de práctica de actividad física en la franja de edad de escolarización de 6 a 14 años.

¹²⁴ Anteriormente denominado Programa Integral de Deporte Escolar de la Ciudad de Segovia (PIDECSG)

Este estudio parte de una investigación previa (Pérez-Brunicardi, 2011) en la que se analizaban los antecedentes y la situación del deporte escolar en el municipio de Segovia. En esta investigación previa se detalla cómo ha sido el proceso desde el curso 2007-2008 y las diferentes fases por las que se ha ido pasando hasta llegar a poder ofrecer un proyecto alternativo de deporte escolar en el municipio.

Desde la firma del convenio con el Ayuntamiento de Segovia, a través de su IMD, todo el proceso de diagnóstico de la situación del deporte escolar en la ciudad de Segovia está publicado en formato digital en la página web¹²⁵ de esta institución. El proceso de diagnóstico se realizó, por un lado, a través de unos cuestionarios a los diferentes agentes implicados, y por otro, a través de los grupos de discusión que se formaron para debatir esta cuestión. Toda esta información recabada en la parte final del curso escolar 2008-2009, acerca del diagnóstico de la situación del deporte escolar en la ciudad de Segovia, ha dado lugar a dos investigaciones que se han traducido en tesis doctorales (Gonzalo, e.p.; Pérez-Brunicardi, 2011). A su vez, se ha difundido a través de diferentes publicaciones en revistas específicas relacionadas con la actividad física y el deporte (Manrique et al, 2011; Manrique, Gea y Álvaro, 2011) y a través de comunicaciones en congresos nacionales (González, Manrique, López, 2011; Manrique et al, 2010; Manrique, López y González, 2011).

3.2. Población y muestra

En este apartado vamos a recoger tanto las poblaciones de los diferentes agentes implicados, los potenciales participantes del programa, como los inscritos durante el curso 2009-2010. A continuación veremos cuál ha sido la muestra que ha participado en nuestro estudio y ha contribuido en la valoración del programa a través de los diferentes instrumentos de evaluación utilizados. Los diferentes agentes implicados los agrupamos en: (a) -escolares; (b) -padres de escolares; (c) -monitores o TD; (d) -profesores de Educación Física de los escolares; (e) -coordinadores; y (f) -responsables del proyecto.

3.2.1. Población durante el curso 2009-2010

Antes de pasar a analizar los participantes en el estudio de cada grupo de agentes implicados, vamos a ver el número total de escolares de educación primaria matriculados en los centros de la ciudad de Segovia y barrios asociados durante el curso 2009-2010. A continuación veremos el número total de participantes en el programa durante este curso, de esta manera podremos determinar el nivel de participación en la valoración del programa por parte de los diferentes grupos.

La población de escolares matriculados en Segovia capital y barrios asociados durante el curso 2009-2010 son un total de 3.657, como podemos ver en la tabla 42:

Tabla 42. Población de escolares matriculados en el Municipio de Segovia durante el curso 2009-2010¹²⁶

Grupo de colegios	Segovia capital públicos	Segovia capital concertados	Segovia-barrios incorporados	Total
Total de escolares	2.314	1.254	89	3.657

¹²⁵ Publicados en: <http://www.imdsg.es/>

¹²⁶ Información facilitada por la Delegación Territorial de Educación de Segovia-Dirección Provincial de Educación

Por su parte, la población de escolares que ha participado en el programa es de 596 en total. La tabla 43 muestra la distribución de esta población por centros escolares. Se puede apreciar que los colegios que mayor número de inscritos tuvieron fueron el C.E.I.P. Santa Eulalia (64), el C.E.I.P. El Peñasal (61) y el C.E.I.P. Elena Fortún (56), todos ellos situados en Segovia capital. En la misma tabla hemos adjuntado la población de matriculados en los centros que han participado en el programa de deporte escolar con el fin de analizar la proporción de escolares de educación primaria, por colegios, que se inscribieron en esta actividad extraescolar. Así podemos ver que la proporción es mayor en los barrios asociados, en los cuales la mayoría o, incluso la totalidad de los escolares, han participado en el PIDEMSG a lo largo del curso 2009-2010.

La población de padres la estimamos teniendo en cuenta el número de escolares inscritos y contando con la posibilidad de que pudieran contestar tanto el padre como la madre de cada escolar. Por tanto, se cifrará en aproximadamente 1.200 padres-madres, teniendo en cuenta que la cantidad de escolares fluctuaba a lo largo del curso en +/-10 escolares entre trimestre y trimestre.

El número total de monitores implicados en el programa durante este curso fue 67, que estaban distribuidos por los diferentes colegios según el número de inscritos y el número de turnos en el que se organizaran.

Sobre el número de profesores de Educación Física que formarían la población de este grupo se estimó en uno por centro, que servía de enlace y elemento de conexión entre escolares y monitores. Así, podemos hablar de 18 profesores, aunque es conveniente destacar que en algunos centros el número de profesores implicados en el programa fue mayor, como luego se verá en la participación a la hora de cumplimentar los cuestionarios de valoración.

En cuanto a los agentes implicados en tareas de supervisión y seguimiento del programa, el total lo han formado dos coordinadores y dos responsables del programa por parte de la UVa.

A continuación, vamos a detallar el número de participantes en la valoración del programa, en su primer año de funcionamiento, bien a través de cuestionario, o de entrevista.

3.2.2. Muestra: Participantes en la investigación

Los participantes en el proceso de toma de datos, con el objetivo de evaluar el funcionamiento del programa PIDEMSG, los agrupamos, al igual que para la población, en: (a) -escolares; (b) -padres de escolares; (c) -monitores o TD; (d) -profesores de Educación Física de los escolares; (e) -coordinadores; y (f) -responsables del proyecto. En el apartado siguiente se irán describiendo cada uno de los grupos según el instrumento que hayan realizado.

A) Participantes en el cuestionario-entrevista estructurada

Los participantes en el cuestionario han sido: los escolares (386), los padres (194), los monitores (47) y los profesores de Educación Física (15). Respecto a los escolares participantes en el cuestionario, la tabla 44 muestra la distribución de éstos por cursos de educación primaria, en la cual se comprueba que la está bastante equilibrada a excepción de 3º de primaria, donde el número de escolares es significativamente menor al resto de cursos. Por otro lado, como recoge la tabla 45, se aprecia que sobre el total de escolares que identificaron el sexo (370), el 63,24% son chicos y el 36,76% son chicas.

La tabla 46 nos muestra la comparativa entre el número de inscritos en el PIDEMSG y los participantes en el estudio y que contestaron al cuestionario-entrevista estructurada.

Tabla 44 y 45. Distribución de los escolares por cursos y por sexo

Curso		Frecuencia	Frecuencia		
Válidos	1º de Primaria	68	Válidos	Hombre	234
	2º de Primaria	79		Mujer	136
	3º de Primaria	39		Total	370
	4º de Primaria	61	Perdidos	Sistema	17
	5º de Primaria	61	Total		387
	6º de Primaria	70			
	Total	378			
Perdidos	Sistema	9			
Total		387			

Tabla 46. Comparativa de escolares inscritos en el programa y escolares participantes en el estudio por centros

	TOTAL
C.R.A. El Encinar-Revenge	16
C.R.A. El Encinar-Hontoria	7
C.R.A. El Encinar-Madrona	26
C.E.I.P. Fuentemilianos	9
C.E.I.P. Zamararamala	12
Colegio Sagrado Corazón	38
C.E.I.P. Elena Fortún	56
C.E.I.P. Carlos de Lecea	25
C.E.I.P. El Peñascal	61
C.E.I.P. D. de Colmenares	42
C.E.I.P. Santa Eulalia	64
C.E.I.P. Villalpando	41
C.E.I.P. Domingo de Soto	13
C.E.I.P. Martín Chico	41
C.E.I.P. San José	32
C.E.I.P. F. J. de la Cruz	27
C.E.I.P. Nueva Segovia	51
Colegio Claret	35
Centros de Primaria	
Inscritos en el programa	596
Frecuencia de participación	386+¹²⁸

¹²⁸ Un escolar no respondió al colegio de procedencia

En cuanto a los padres participantes, la tabla 47 muestra la distribución de los participantes en la valoración, es decir, que contestaron al cuestionario, por centros. Sobre la estimación de padres y madres cuyos hijos estaban participando en el programa (el doble que de escolares, es decir, en torno a 674) y el número de participantes que respondieron al cuestionario de valoración de dicho programa (194), apreciamos que es un bajo porcentaje (28% aproximadamente) de padres los que participaron.

Tabla 47. Distribución de padres participantes en la valoración del PIDEMSG curso 2009-2010 por centros

	TOTAL	192 + 2
	C.E.E. Nstra. Sra. de la Esperanza	-
	C.R.A. El Encinar-Revenga	16
	C.R.A. El Encinar-Hontoria	3
	C.R.A.El Encinar-Madrona	19
	C.E.I.P. Fuentesmilanos	4
	C.E.IP.Zamarramala	7
	Colegio Sagrado Corazón	7
	C.E.I.P. Elena Fortún	27
	C.E.I.P. Carlos de Lecca	9
	C.E.I.P. El Peñascal	13
	C.E.I.P. D. de Colmenares	20
	C.E.I.P. Santa Eulalia	12
	C.E.I.P. Villalpando	23
	C.E.I.P. Domingo de Soto	4
	C.E.I.P.Martín Chico	8
	C.E.I.P. San José	-
	C.E.I.P. F. J. de La Cruz	5
	C.E.I.P. Nueva Sevovia	10
	Colegio Claret	2
Centros de Primaria		
Frecuencia de participación		

Los monitores participantes que respondieron al cuestionario de valoración del PIDEMSG en su primer curso de implantación, hacen un total de 47, distribuidos por los diferentes centros según muestra la tabla 48. Si tenemos en cuenta que la población total de monitores, como hemos visto, la formaban un total de 67, podemos ver que el porcentaje de participación (70%) de este grupo de agentes ha sido alta.

Tabla 48. Distribución de monitores participantes en la valoración del PIDEMSG curso 2009-2010 por centros

	TOTAL	47
	C.E.E. Nstra. Sra. de la Esperanza	3
	C.R.A. El Encinar-Revenega	-
	C.R.A. El Encinar-Hontoria	-
	C.R.A.El Encinar-Madrona	4
	C.E.I.P. Fuentemilanos	2
	C.E.I.P.Zamarramala	3
	Colegio Sagrado Corazón	4
	C.E.I.P. Elena Fortún	2
	C.E.I.P. Carlos de Lecea	2
	C.E.I.P. El Peñascal	4
	C.E.I.P. D. de Colmenares	3
	C.E.I.P. Santa Eulalia	6
	C.E.I.P. Villalpando	2
	C.E.I.P. Domingo de Soto	1
	C.E.I.P.Martín Chjico	2
	C.E.I.P. San José	1
	C.E.I.P. F. J. de la Cruz	2
	C.E.I.P. Nueva Segovia	5
	Colegio Claret	1
Centros de Primaria	Frecuencia de participación	

En cuanto a la distribución de profesores de Educación Física que se han involucrado en el deporte escolar de sus centros, cabe destacar que hay centros que han tenido una participación mayor a la unidad (C.E.I.P. Nueva Segovia y C.E.I.P. Villalpando) y centros que no han participado en la valoración del programa a través del cuestionario (ver tabla 49). A pesar de ello, el 60% de los centros han aportado su punto de vista sobre el funcionamiento del primer año del PIDEMSG.

Tabla 49. Distribución de profesores de Educación Física participantes en la valoración del PIDEMSG curso 2009-2010 por centros

	TOTAL	15
	C.E.E. Nstra. Sra. de la Esperanza	-
	C.R.A. El Encinar-Revenega	-
	C.R.A. El Encinar-Hontoria	-
	C.R.A. El Encinar-Madronea	-
	C.E.I.P. Fuentemillanos	-
	C.E.I.P. Zamarramala	-
	Colegio Sagrado Corazón	1
	C.E.I.P. Elena Fortún	1
	C.E.I.P. Carlos de Lecea	1
	C.E.I.P. El Peñascal	1
	C.E.I.P. D. de Colmenares	1
	C.E.I.P. Santa Eulalia	1
	C.E.I.P. Villalpando	3
	C.E.I.P. Domingo de Soto	1
	C.E.I.P. Martín Chico	-
	C.E.I.P. San José Obrero	1
	C.E.I.P. F. J. de la Cruz	1
	C.E.I.P. Nueva Segovia	2
	Colegio Claret	1
Centros de Primaria		
	Frecuencia de participación	

B) Participantes-informantes en la entrevista

Como ya se indicó anteriormente, las entrevistas se realizaron posteriormente a los cuestionarios y el número de participantes es de un total de tres sujetos. En concreto, los dos coordinadores y uno de los responsables del programa. Ambos coordinadores son diplomados en magisterio con la especialidad en Educación Física y el responsable del programa es licenciado en Educación Física, todos ellos implicados en la implantación del programa desde el principio y con un profundo conocimiento sobre su funcionamiento.

4. Técnicas e instrumentos para la obtención de datos

El primer instrumento utilizado ha sido el cuestionario. Este ha sido elaborado mediante la continua revisión de un grupo de expertos, aplicado tras el curso 2009-2010 (ver Anexo I). El segundo instrumento es la entrevista, que se elaboró igualmente con la revisión de un grupo de expertos, para posteriormente aplicarla, durante el curso 2010-2011, a los dos coordinadores y a un responsable del programa, informantes claves para recabar y ampliar la información recogida en los cuestionarios (ver Anexo IV.1). Y, por último, se ha realizado un análisis de documentos que, han sido los registros realizados por los coordinadores en las visitas a los monitores durante sus sesiones con los escolares que se encuentra en la figura 12.

4.1. Entrevista estructurada a través de un cuestionario

4.1.1. Concepto y aspectos básicos del cuestionario-entrevista estructurada

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para la obtención de datos en los estudios sociológicos relacionados con la actividad física (García Ferrando, 1991; entre otros). Muy utilizado también en investigaciones sobre algún aspecto del mundo de la actividad física y deportiva en el ámbito escolar (Álamo, 2002, 2007; Álamo, Amador y Pintor, 2002; Garrido, Campos y Castañeda, 2010; Manrique, Gea, Álvaro, 2011; Nuviala, León, Gálvez y Fernández, 2007; etc.).

Es una técnica de recogida de información que suele asociarse a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos. Esta asociación se debe a que los cuestionarios se construyen para contrastar puntos de vista, no para explorarlos, además favorecen el acercamiento a formas de conocimientos nomotético, no ideográficos, y su análisis se apoya en el uso de estadísticas (Rodríguez, Gil y García, 1999). Sin embargo, estos mismos autores consideran que, como recogida de datos, el cuestionario puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa.

En nuestro caso, el cuestionario va a ser el medio para realizar una entrevista estructurada. El binomio cuestionario y entrevista permite abordar diferentes temas dentro de una misma encuesta y dentro del mismo documento.

Si consideramos al cuestionario como una entrevista estructurada en la que se mantiene una relación impersonal con los encuestados, es evidente que ambas formas de encuesta pueden compartir elementos comunes. Uno de estos elementos lo constituye la forma y el tipo de las preguntas. En este sentido cabe pensar qué formatos de preguntas que plantearíamos en una entrevista podríamos también plantearnos en un cuestionario. (Rodríguez, Gil y García, 1996: 192-193)

Las entrevistas estructuradas consisten en proporcionar cuestionarios estructurados, en los cuales las preguntas están determinadas tanto en su secuencia como en su formulación. El entrevistador formula un número de preguntas con respuestas prefijadas de antemano (Blasco y

Otero, 2008a). En nuestro caso las preguntas son de *elección múltiple*, es decir, un tipo de preguntas cerradas que, dentro de los extremos de una escala tipo Likert (en nuestro caso del 0 al 4), posibilitan construir una serie de alternativas de respuesta en grados de intensidad al valorar el hecho, la conducta o la situación planteada. En nuestro caso el abanico de respuestas extiende desde el nada de acuerdo (0) hasta el muy de acuerdo (4) en cinco alternativas de respuesta posibles. Este tipo de entrevistas no requieren una reflexión por parte del entrevistador ya que las respuestas están cerradas, a diferencia de una entrevista de preguntas abiertas.

Con un cuestionario se pretende “*conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador*” (Buendía, 1994: 207; Buendía, Colás y Hernández, 1998: 124). Una forma de describir la finalidad del cuestionario que encaja con la utilización que nosotros hemos hecho del mismo como entrevista estructurada, es:

Obtener de manera sistemática y ordenada información de la población investigada sobre las variables objeto de la investigación. Esta información se refiere a lo que las personas encuestadas son, hacen, opinan, piensan, sienten, quieren o desprecian, aprueban o desaprueban, o a los motivos de sus actos, opiniones y actitudes. (Sierra, 1982:269)

Este instrumento es importante en estudios relacionados con la actividad física (Tuero, Márquez y De Paz, 2001). Los rasgos que caracterizan a este instrumento de investigación son los siguientes (Sierra, 1982: 267): (a) -es una observación no directa de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los propios interesados; (b) -se obtienen datos preparado especialmente para la investigación sociológica; (c) -permite una aplicación masiva; (d) -hace posible que la investigación social se extienda a aspectos subjetivos de los miembros de la sociedad.

En nuestro binomio cuestionario-entrevista o entrevista estructurada, aprovechamos las ventajas de ambos. El tipo de entrevista a través de un cuestionario que nosotros realizamos se ajusta a uno de los grandes grupos de entrevistas que diferencian Callejo y Viedma (2006). Este es el de aquellas entrevistas que producen registros codificados con la intención de ser transformados en datos numéricos, susceptibles de análisis estadístico.

El cuestionario lo que hace es articular la comunicación que en nuestro caso no es verbal sino escrita, es decir, se trata de un registro codificado (perspectiva cuantitativa).

Según la categorización de los tipos de cuestionarios que realiza McKernan (1996: 146)¹²⁹, nuestros cuestionarios se han administrado en grupo y con contacto personal a los escolares. A los padres, monitores y profesores de Educación Física se les ha repartido y lo han realizado de forma individual.

Corbetta (2003) recomienda el uso de las entrevistas estructuradas en tres circunstancias especiales. Uno de los usos adecuados de las entrevistas estructuradas, de los que se ajusta a nuestra elección, es cuando la complejidad en las dimensiones del tema estudiado no se pueden estandarizar. Lo cierto es que nosotros abordamos diferentes temas dentro del mismo cuestionario-entrevista estandarizada.

Según Kerlinger (1997), la entrevista del tipo estructurada sería mejor que los cuestionarios autoadministrados para sondear el comportamiento de las personas, sus intenciones, sus emociones, sus actitudes y sus programas de comportamiento.

¹²⁹ Tres tipos de cuestionarios en función del contacto que hay entre el encuestador y el encuestado: cuestionario por correo, cuestionario administrado en grupo, cuestionario con contacto personal.

Nuestra técnica de investigación cuestionario-entrevista estructurada resulta un híbrido entre ambas técnicas y, por tanto, su descripción incluye características de ambos. En la tabla 50 se recogen algunas de éstas.

Tabla 50. Características del cuestionario utilizado como entrevista estructurada (a partir de Robles, 2009: 194; Rodríguez, Gil y García, 1999: 193)

Como cuestionario	Como entrevista con cuestionario
1-Es fácil y sencillo de completar y relativamente barato de llevar a cabo (Fox, 1981; McKernan, 1996; González-González, 1999, entre otros). 2-La información es cuantificable (McKernan, 1996). 3-Pueden tomar con rapidez respuestas a un gran número de personas (McKernan, 1996; Padilla, González-Gómez y Pérez, 1998; González-González, 1999, entre otros) e incluso enviarse por correo. 4-Su naturaleza impersonal mantiene una cierta uniformidad en las distintas aplicaciones a los individuos (González-González, 1999). 5-La garantía del anonimato facilita la libertad para la respuesta (González-González, 1999). 6-Preparar buenos ítems requiere tiempo (McKernan, 1996; González-Gómez y Padilla, 1998). 6-No hay posibilidad de preguntas adicionales para aclarar (solo se responde a las preguntas)	1-Permite abordar diferentes temas 2-Impide sesgos del entrevistador 3-No se necesita una preparación para los encuestadores porque se autoadministra. 4-Reduce la inversión de tiempo que llevaría una entrevista individual abierta o sin estructurar 5-Aplicación del cuestionario inflexiblemente

En nuestro caso se añadiría, para el caso de los sujetos adultos, otro inconveniente que podría venir del hecho de que al ser repartidos y dejados para ser autoadministrados, podrían no ser devueltos en un cierto porcentaje.

4.1.2. Estructura de los cuestionarios-entrevista estructurada

Los cuatro "cuestionarios" definitivos guardan una estructura similar, que es la siguiente:

Datos personales: centro escolar, sexo (solo a escolares), nivel educativo (a escolares y a los padres acerca de sus hijos).

Ítems agrupados por diferentes aspectos a valorar dentro del programa que estamos evaluando: 37 ítems el de escolares, 54 ítems el de monitores, 29 ítems el de padres y 31 ítems el de profesores. La respuesta a estos ítems está planteada en una escala de Likert con cinco opciones, como ya se ha comentado. Se trata de conocer el grado de acuerdo o desacuerdo con las diferentes cuestiones planteadas. En la tabla siguiente (tabla 51) presentamos los grandes aspectos abordados en los cuatro cuestionarios.

Tabla 51. Grandes aspectos del PIDEMSG abordados en los cuatro “cuestionarios”

Bloques de temas	Agentes Implicados			
	Escolares	Padres	Profesores	Monitores
Encuentros de los viernes	Si	Si	Si	Si
Instalaciones	Si	Si	Si	Si ¹³⁰
Entrenamientos de la semana	Si	-	-	-
Acerca de los monitores	Si	Si	Si	-
Sobre el tiempo de práctica de AFD	Si		Si	
Valoración del deporte escolar este curso	Si			
Grado de acuerdo con afirmaciones sobre las dos concepciones de deporte	Si	Si	Si	Si
Satisfacción con el programa	Si	Si	Si	Si
Desarrollo del Proyecto		Si		Si
Información sobre el Proyecto		Si	Si	Si
Evolución de los grupos de deporte escolar del centro			Si	Si
Información, formación y seguimiento recibidos sobre el proyecto de DE				Si
Aspectos organizativos de la actividad, relaciones con el centro educativo y profesorado de EF				Si
Participación de los escolares en el programa				Si
Acerca de los padres				Si

Una última pregunta con respuesta numérica entre el 1 y el 10, siendo 1 la puntuación mínima y 10 la máxima para valorar globalmente el programa (ver Anexos I.1-I.4)

4.1.3. Diseño y validación del cuestionario-entrevista estructurada

Hasta obtener el cuestionario final, el proceso de elaboración de éste pasa por una serie de fases (ver figura 39). Según autores como Buendía (1994: 207-209) y Díaz de Rada (2005: 100), entre otros, estas fases son:

- 1º -Delimitar el campo de estudio y las cuestiones que van a interesar, prever el sentido y utilidad de cada cuestión, con apoyo de la experiencia y de la literatura especializada.
- 2º -Someter el cuestionario piloto a una serie de expertos, es decir, recoger opciones que servirán de guía para la realización posteriormente del cuestionario definitivo.
- 3º -Planificar el cuestionario. Para ello habrá que: (a) -definir el tipo de preguntas más adecuadas (número, orden, disposición, etc.); (b) -delimitar las preguntas “alivio” (c) -redactar preguntas; (d) -aspectos formales del cuestionario (impresión, espacios, márgenes, etc.); (e) -escritos que acompañan al cuestionario (carta de presentación, normas de realización).

¹³⁰ Dentro del Bloque Aspectos organizativos de la actividad: instalaciones y material, relaciones con el centro educativo y profesorado de EF.

- 4° -Pasar el cuestionario a una serie de personas que hayan experimentado de forma profunda el comportamiento social que se está estudiando que no formarán parte del análisis final.

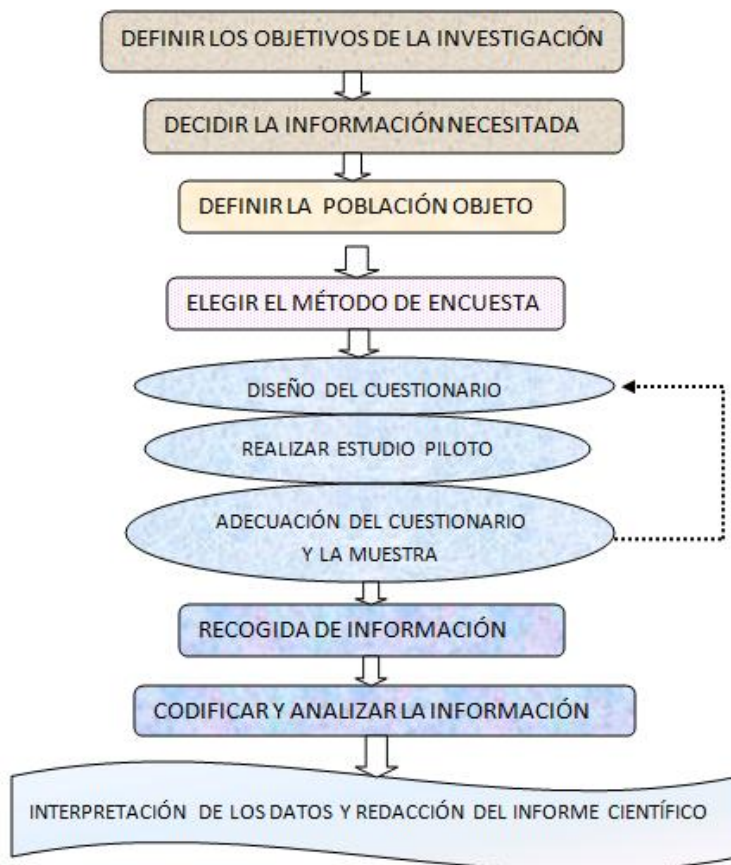


Figura 39. Proceso de elaboración y aplicación de un cuestionario (a partir de Robles, 2008:197)

En la pedagogía de las actividades físicas y deportivas, “el cuestionario se utilizó de forma particular en el ámbito del análisis del currículum y sobre todo para realizar estudios comparativos sobre el contenido de la formación del profesor” (Pieron, 1999: 48). Para este autor, el cuestionario se ha utilizado como instrumento de recogida de datos, bien solo o bien conjuntamente con otros métodos, sobre todo cualitativos. Se trata de un medio eficaz para conocer las preocupaciones de profesores y estudiantes, entre otros.

En nuestro estudio, la elaboración de los cuestionarios se fue desarrollando a lo largo de distintas fases:

En una primera fase se realizó un listado de aspectos del programa sobre los que se pretendía conocer cómo estaban funcionando. A partir de este listado se elaboraron frases que describieran diferentes características de los aspectos anteriores. El enunciado de estas frases debía permitir emitir una opinión del tipo “de acuerdo-no de acuerdo” en una escala de 5 puntos.

Estas frases fueron revisadas y corregidas varias veces por un comité de expertos, profesores de la UVa y responsables del programa y un grupo de tres expertos externos especialistas en deporte escolar. Una vez finalizado el primer proceso de elaboración de los cuatro cuestionarios,

se les aplicó a una muestra reducida de las cuatro poblaciones, para realizar un primer análisis de la comprensión de los ítems. Tras el análisis de los datos recogidos, se procedió a la elaboración definitiva del cuestionario y, posteriormente, a su reparto y administración a los diferentes agentes implicados.

Como hemos comentado anteriormente, el cuestionario para su validación ha pasado por diferentes fases. Primero, la revisión por un grupo de expertos y segundo, con la administración de un cuestionario piloto. Con ello, se ha pretendido asegurarnos la validez de contenido de dicho instrumento.

Además de esto, una vez recogidos los cuestionarios, los datos se introdujeron en el programa informático SPSS 15.0 para su tratamiento cuantitativo. Como hemos comentado anteriormente, nuestro cuestionario aborda diferentes temas por lo que no se puede aportar un índice de fiabilidad al instrumento. En nuestro caso, la fiabilidad de nuestro instrumento vendría avalada por las diferentes investigaciones y publicaciones que se están generando a partir de los resultados obtenidos (Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación y página web del IMD de Segovia¹³¹). Nuestros cuestionarios quedarían, por tanto, validados por el uso dado a los mismos, que está permitiendo llevar a cabo una difusión de este proyecto que se está evaluando. Como ya se ha comentado en el capítulo anterior, los resultados obtenidos a través de estos cuestionarios se han publicado en diferentes medios: la página web del Instituto Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Segovia, Revista Apunts, Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. Se ha difundido en diferentes congresos y jornadas: IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física (Córdoba, 2008); VII Congreso de Actividades Físicas Cooperativas (Valladolid 2010); XI Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (Guadalajara-México, 2010); XI Congreso Deporte y Escuela (Cuenca, 2011); IX Congreso Internacional sobre enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar (Úbeda, 2011). Sin olvidar su uso para la mejora del Proyecto en los cursos posteriores.

4.1.4. Procedimiento de aplicación del cuestionario

Una vez elaborado el cuestionario definitivo, se entrega a los responsables para administrarlos a los escolares, repartirlos a los padres, profesores de Educación Física y a los monitores (en algunos casos se entregaba a los escolares para que se los dieran a sus padres). A los padres y a los profesores se les adjunta una carta de presentación con el propósito de explicarles los objetivos de nuestro estudio, y pedirles su colaboración. Los escolares han realizado el cuestionario bajo la supervisión de sus monitores, quienes les han ayudado con la comprensión y la correcta realización de éste. Lo rellenaron al final de una sesión del último mes del programa. Los monitores repartían el cuestionario y ayudaban en la comprensión de las preguntas que resultaran de mayor dificultad.

Los agentes implicados adultos realizaban los cuestionarios sin contacto directo con ningún responsable, pero con la posibilidad de contactar por diferentes vías: telefónica, correo electrónico, en los acompañamientos a sus hijos, etc. para resolver cualquier duda que les hubiera podido surgir a la hora de cumplimentarlo. En todos los casos, los cuestionarios han tenido un carácter anónimo y han sido autocumplimentados por los sujetos de la muestra. Tanto padres como profesores de Educación Física han realizado los cuestionarios y se los han entregado a los monitores o a los coordinadores.

¹³¹ Consultar: http://www.imdsg.es/index.php?option=com_content&view=article&id=642&Itemid=756

4.2. Entrevista

4.2.1. Concepto y aspectos básicos de la entrevista

La entrevista es considerada como uno de los instrumentos más eficaces para la recogida de datos en una investigación. Se ha constituido como la técnica más utilizada en el ámbito de la investigación social (Palacios, 2000). Este instrumento es similar al enfoque del cuestionario, pero se realiza en una situación cara a cara o de contacto personal con la ventaja de permitir al entrevistador sondear las áreas de interés a medida que surgen durante el encuentro. La entrevista, como técnica de evaluación de programas, se incluye tanto en los métodos cuantitativos como en los cualitativos. La diferencia va a estribar en el grado de estructuración, que es mayor cuando es una técnica cuantitativa. De cualquier forma, el objetivo fundamental de esta técnica, independientemente de su estructuración, es el de recoger el máximo de información útil de la que pueda aportar la persona entrevistada (Márquez y Muñoz, 1994; Márquez, Rubio y Hernández, 1987).

La entrevista no deja de ser una conversación entre dos personas, aunque al ser utilizada como instrumento para la recogida de *datos* “supone la instrumentalización de la conversación poniendo de relieve aspectos tales como la fiabilidad, su validez, y concentrándose en la precisión del intercambio de la información” (González-Ríos, 1997:154). La diferencia va a estar en que una entrevista tiene un propósito y se centra en un tema del cual se requiere mayor información: “En la entrevista, dos o más personas entran a formar parte de una situación de conversación formal, orientada hacia unos objetivos precisos” (De la Orden Hoz, 1985: 87).

Desde la sociología cualitativa, Alonso (1999) recoge que la entrevista de investigación se considera una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador, con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con cierta línea argumental -no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación.

Sea cual sea la disciplina que la defina, en toda entrevista es necesario que se den dos conceptos fundamentales: (a) -la presencia de un “profesional”, ya que sin éste estaríamos hablando de un simple diálogo; (b) -un objetivo claramente delimitado, que servirá de referente al entrevistador en el curso de la misma (González-Gómez y Padilla, 1998).

Los rasgos que caracterizan a este instrumento de investigación son los siguientes (Robles, 2009: 209-210): (a) -está basada en la comunicación verbal; (b) -está dotada de una estructura básica con una mínima planificación previa; (c) -debe ser completada con un guión previo, que servirá de orientación para no dejar en el aire aspectos importantes en la investigación; y (d) -se produce una relación asimétrica entre entrevistado/s y entrevistador/es, con una clara influencia bidireccional donde los roles están claramente definidos.

Según numerosos autores (González-Ríos, 1997; Mckernan, 1996; entre otros) las entrevistas pueden ser estructuradas y semiestructuradas. Si el encuestador realiza las preguntas teniendo una lista confeccionada con antelación y la sigue rigurosamente a lo largo de la entrevista, estamos hablando de una entrevista estructurada. Si se diera una mayor flexibilidad en cuanto al orden y forma de preguntar, aunque se disponga de un guión, hablaríamos de semiestructurada. Al respecto de este segundo tipo de entrevistas, “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2004:89). Y por último, si el entrevistador dispusiera de libertad total para hacer la entrevista en función de lo que le

interese conocer en cada momento, hablaríamos de entrevista no estructurada y, en este caso, se requeriría una gran preparación y experiencia por parte de entrevistador.

En nuestro caso, el tipo de entrevista utilizado ha sido el **semiestructurado**, por lo que podríamos decir que es mixta entre ser una técnica cuantitativa, que sería la estructurada, y una técnica cualitativa, que sería la abierta, según recoge Hernández-López (1995). Este autor apunta que la cuestión de la estructuración de la entrevista no se puede plantear en términos dicotómicos, sino que se habla de un continuo. La estructuración de la entrevista nos ha servido para enfocar las respuestas, facilitar su codificación final y posterior análisis de la información obtenida. En nuestro caso, tiene una estructura de guión, existe un registro “mecánico” de la información y las categorías se han definido “a priori”. En evaluación de programas, este tipo de entrevistas con estructuración se restringe a sólo alguno de los grupos de implicados en el mismo, se suele centrar en *responsables* y *gestores* (Hernández-López, 1995). En este sentido, se ajusta a lo que hemos hecho en este estudio. Hemos realizado tres entrevistas en profundidad a coordinadores y responsables implicados en el proyecto desde su diseño, pasando por su implantación, hasta su seguimiento y su posterior mejora. La duración de la entrevista no es directamente proporcional con la cantidad de información relevante que se obtenga. En nuestro caso, las duraciones han sido diferentes en cada caso (40min; 1h40min; 1h13min).

Al igual que en el caso del cuestionario, la entrevista, a pesar de ser considerada como el instrumento por excelencia del investigador (Robles, 2008), presenta una serie de ventajas y de inconvenientes que recogemos en la tabla 52 a continuación (Babbie, 2000; Barcells, 1994; entre otros):

Tabla 52. *Ventajas e inconvenientes de la entrevista como instrumento de obtención de datos (a partir de Robles, 2009:215)*

Ventajas	Inconvenientes
1-Flexibilidad por su adaptación a las circunstancias y a las personas. 2-Posibilita observar las reacciones del entrevistado. 3-Se puede prestar apoyo inmediato al entrevistado cuando no interpreten bien las preguntas. 4-Facilidad en verificar la sinceridad de las respuestas. 5-Garantía de que responde la persona a quien interesa preguntar. 6-Consigue tasas de respuestas muy elevadas respecto a otros instrumentos.	1-Posible subjetividad por parte del entrevistador. 2-Posibilidad de tergiversar los resultados por falta de pericia y preparación. 3-Procedimiento lento, requiere muchas horas de trabajo.

4.2.2. Elaboración, diseño y validación de la entrevista

Como ya hemos indicado anteriormente, y siguiendo las recomendaciones de diversos autores (Colás y Buendía, 1992; González-Ríos, 1997; Mckernan, 1996; entre otros), hemos elaborado una entrevista semiestructurada. Se dispone de un guión para la realización de la misma que se ha elaborado *ex profeso* para esta investigación y, teniendo en cuenta los temas que se han abordado, se ha utilizado con el objetivo de contar con otros puntos de vista y al mismo tiempo profundizar en ellos (consultar anexo IV.1).

La entrevista ha sido elaborada en distintas fases:

- 1º -Definición de las dimensiones y categorías (actuaciones y labor de los agentes implicados, el programa y sus objetivos, recursos materiales e instalaciones, encuentros de los viernes, difusión, dificultades de implicación de los agentes, aplicación futura, etc.) que iban a componer la misma.

- 2º -Elaboración de las posibles preguntas.
- 3º -Revisión y corrección varias veces por los directores de la Tesis.
- 4º -Diseño final de la presentación y las preguntas con los dos itinerarios por un lado para coordinadores y por otro para el responsable en algunos aspectos.
- 5º -Aplicación de la entrevista definitiva a los dos coordinadores del programa (en junio 2011) y a un responsable del mismo (en septiembre 2011).

4.2.3. Estructura de nuestra entrevista

La entrevista elaborada para la realización de esta investigación consta de tres partes bien diferenciadas:

- a) -Presentación y agradecimiento por la participación en el estudio. Solicitud de colaboración como persona implicada y la autorización para grabar la entrevista. Solicitud de consentimiento.
- b) -Preguntas definitivas tras diversas revisiones por parte de los directores de la tesis.
- c) -Agradecimiento por su colaboración.

4.2.4. Procedimiento de aplicación de la entrevista

Una vez preparada la entrevista, nos ponemos en contacto con los coordinadores y con los responsables del programa. Y, acordada la cita, nos reunimos con cada uno de ellos de forma particular en diferentes estancias de la universidad. La realización de la entrevista tuvo duraciones diferentes en uno y otro caso, y en todos ellos fue grabada con una grabadora digital (Sony ICD-P28) y, han sido transcritas literalmente en un procesador de texto.

El contacto inicial del entrevistador está considerado como una de las fases más difíciles de la entrevista. Una posible secuencia para el comienzo de la misma puede ser (Charles y Robert, 1992):

- 1º -Explicar el propósito y los objetivos de la investigación,
- 2º -Explicar al sujeto el motivo por el cual se le ha seleccionado (si fuera necesario),
- 3º -Comunicar el anonimato de la entrevista.

Pero, además, habrá que tener en cuenta una serie de consideraciones a la hora de realizar la entrevista (Blasco y Otero, 2008b; González-Ríos, 1997; Marcelo y Parrilla, 1991; Rodríguez-López, 1994; Sierra, 1992; entre otros): (a) -Grabar la entrevista (con el consentimiento del entrevistado) y/o tomar notas; (b) -no realizar preguntas dicotómicas, utilizar preguntas abiertas y descriptivas sobre todo al principio; (c) -no plantear preguntas complejas ni múltiples, d) -no ser agresivo; (e) -formular preguntas dentro del nivel de comprensión del encuestado, con un lenguaje y expresión adaptado a la persona; (f) -enunciar preguntas claras, abiertas y neutras; (g) procurar que el entrevistado no presuponga valoraciones; (h) -introducir el tema antes de preguntar para dar tiempo a pensar; y (i) -prever preguntas de indagación para profundizar más.

4.3. Análisis de documentos: Actas de los coordinadores sobre el registro de observaciones a monitores

El análisis de documentos se refiere a todo tipo de documentación existente o que se haya generado, que pueda aportar información interesante para la investigación. En investigaciones de ámbito educativo de tipo naturalístico, etnográfico y/o cualitativo, los documentos utilizados suelen ser: proyectos educativos, proyectos curriculares, memorias, actas de reuniones, ficheros, etc. (López, 1999).

En nuestro caso, estos documentos se tomaron durante la puesta en práctica de las sesiones con los monitores, en contexto real, con sus escolares a la hora de desarrollar el programa de deporte escolar, que es objeto de nuestro trabajo. Se registraron las observaciones a través de una hoja de registro (ver figura 40). Tras este proceso se generó el documento que analizamos en esta investigación.

Los coordinadores semanalmente realizaban visitas a los monitores del programa. Estas visitas tenían diferentes objetivos, básicamente: (a) -comprobar el seguimiento del programa; (b) -realizar una observación de diferentes aspectos sobre metodología (ver ficha adjunta); (c) -colaborar en aquellas dificultades que hubieran podido surgirles a los monitores para que se solucionen.

FICHA COORDINACIÓN- PROYECTO DEE-SG. CURSO 09-10

CODIGO:	COLEGIO:	MONITOR-A-s:	
FECHA:	GRUPO y nº niños por categoría:		
Hora:	-infantil () - prebenjamín () - benjamín () - alevín () - ESO - 1 () - 2 ()		
	UD:		
Aspectos Positivos			
Problemáticas observadas		Posibles soluciones	
Otros aspectos a destacar			
Valoración general de la sesión:		-Adecuación uso ciclos R-A	
-Información clara y breve:		Tiempo de implicación (aprendizaje y motriz)	
-Organización de espacios y materiales		-Control de aula	
-Gestión de agrupamientos de alumnos		-Ambiente del grupo	
-Feed-back aportado a alumnos		-Grado de satisfacción de los niños	
-Metodología		-Otros aspectos:	

Figura 40. Ficha registro datos por los coordinadores del PIDEMSG (en Vázquez-Mayo, Martínez-Scott y Pérez-Brunicardi, 2011)

5. Técnicas e instrumentos para el análisis de los datos

En este apartado vamos a diferenciar entre el tratamiento y análisis de los datos cuantitativos extraídos de los cuestionarios y los datos cualitativos extraídos de las entrevistas y el análisis de documentos generados durante el funcionamiento del programa en su primer año de implantación.

Los datos cuantitativos se han analizado a través de procedimientos y programas informáticos de tipo estadístico. Los cualitativos se han tratado y analizado con procedimientos como el análisis de contenido que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana y técnicas más *artesanales*, a través del uso de tablas Word para el volcado de datos. El análisis de contenido es una técnica que hoy en día se utiliza *como técnica auxiliar al análisis de datos obtenidos, a través de encuestas, entrevistas, registros de observación, etc.* (Pérez-Serrano, 1984:133).

5.1. Análisis de los cuestionarios

Una vez recogidos los cuestionarios, éstos han sido analizados a través del programa SPSS, versión 15.0. El Statistical Product and Service Solutions (SPSS) es un programa informático muy usado en ciencias sociales y empresas de investigación de mercado.

A continuación (tabla 53) se presenta el tipo de análisis aplicado a los diferentes ítems que forman los cuestionarios.

Tabla 53. Tipo de análisis aplicado a los diferentes ítems de los cuestionarios aplicados (elaboración propia)

Variables	Tipo de análisis y Prueba estadística
1.Datos generales	
Sexo (escolares)	Descriptivo: Frecuencia
Centro	Descriptivo: Frecuencia
Localidad (escolares)	Descriptivo: Frecuencia
Nivel educativo de los escolares (escolares y padres)	Descriptivo: Frecuencia
2. Afirmaciones escala tipo Likert (1-5)	Descriptivo: Frecuencia
3. Valoración global del programa escala 1-10 puntos	Descriptivo: Frecuencia

5.2. Análisis de las entrevistas

Una vez transcritas las entrevistas (ver AnexoIV.2-IV.4), su contenido ha sido organizado manualmente tras ser volcados los datos en una tabla de elaboración propia siguiendo el orden del árbol de categorías diseñado. Se han diferenciado por colores de la letra y con el código *Coor* para los coordinadores y *RespUVa* para el responsable el programa perteneciente a la Universidad de Valladolid (ver Anexo V.2). El programa utilizado ha sido el Word 2010.

Se han analizado las entrevistas y se ha codificado la información recabada con la orientación y revisión de los directores de la tesis. Para la transcripción de las entrevistas he contado con la ayuda de dos profesoras de educación primaria.

González y Cano (2010) hablan de que este proceso de análisis es un proceso *creativo* y sagaz donde la capacidad crítica y analítica de investigador será capaz de ver más allá de los datos y de identificar la esencia de los mismos. Este proceso se caracteriza por ser *riguroso* y *cognitivamente complejo*, ya que implica la puesta en marcha de complicados procesos de síntesis, comprensión y recontextualización (Morse, 2005). Sea cual sea el tipo de análisis de datos cualitativos que se decida utilizar, el objetivo último será la abstracción de datos pistas, significaciones que nos ayuden a interpretar la complejidad de los fenómenos estudiados (González y Cano, 2010b). Para poder trabajar con un documento será necesario realizar una categorización de los datos y estas categorías formadas son consideradas como variables susceptibles de tratamiento cuantitativo (Rodríguez, Gil y García, 1996). El proceso de codificación conlleva la identificación de palabras, frases o párrafos que consideramos que tienen una significación destacable en relación a nuestros objetivos del estudio. Al mismo tiempo que vamos identificando estos elementos de significación, les vamos asignando un código¹³², nombre o etiqueta que intente compilar el significado emergente (González y Cano, 2010b). A partir de ahí creamos un árbol de categorías¹³³ y subcategorías como el que hemos creado para este estudio (ver Anexo V.1).

A continuación se presentan las dimensiones de análisis (tabla 54), dentro de las cuales se incluyen las categorías y subcategorías que contienen cada una de ellas, la descripción, y el código asignado, la descripción. Como paso previo al diseño de la entrevista establecimos las dimensiones de los diferentes temas que van a evaluarse del programa.

¹³² Código: etiqueta o membrete creado con el objetivo de compilar la significación de un fragmento de texto o de información (unidad de significado)

¹³³ Categoría: colección de datos con similar significado (Morse, 2008)

Tabla 54. Dimensiones de análisis para el análisis de la entrevista y de los documentos (elaboración propia)

Categorías	Subcategorías	Código
1.Aspectos generales del programa	1.1.Conocimiento del programa del responsable	ConPro
	1.2.Participación en el programa del responsable	ParPro
	1.3.Difusión del programa en los medios de comunicación	DiPro
	1.4.Valores Inherentes al programa	VaPro
	1.5. Encuentros de los viernes (funcionamiento, regularidad de asistencia)	Enc
	1.6.Colaboración de los centros	ColCen
	1.7.Formación a monitores	ForMo
	1.8.Aplicación futura de la evaluación del programa y del programa a nivel provincial	AplEv
2.Recursos para el desarrollo del programa	2.1.Económicos	RecEco
	2.2.Instalaciones y material	InstMat
3.Actuación de los agentes implicados	3.1.De los escolares	ActEsc
	3.2.De los monitores	ActMo
	3.2.De los padres	ActPa
	3.4.De los profesores de Educación Física de los escolares	ActPEF
	3.5.De los coordinadores	ActCoo
	3.6..De los responsables del Ayuntamiento (IMD)	ActAyu
4.Actitud de los agentes implicados	4.1. Implicación de los monitores (puntualidad, preparación de las sesiones, del material, correcciones, participación en los seminarios, etc)	ImpMo
	4.2.De los padres en las sesiones (contribución formativa, interés)	ImpPa
	4.3.De los escolares frente a las actividades y las propuestas con menor importancia del resultado	ImpEsc
5.Dificultades para implicarse en el programa	5.1.Padres	DifPa
	5.2.Monitores	DifMo
	5.3.Profesores	DifPEF
	5.4.Coordinadores	DifCoo
	5.6.Ayuntamiento-I.M.D.	DifAyu
5.Metodología	6.1. Metodología comprensiva aplicada en las sesiones (basado en el proceso: indagación, contextualizado, análisis de las situaciones surgidas en el juego, involucrar en la construcción de actividades, acuerdo para las reglas con diálogo, comprender el derecho a participar todos, respetar a los rivales con el mismo objetivo que ellos, integración técnica-táctica, etc.)	MetComp

Categorías	Subcategorías	Código
	6.2. Otras metodologías aplicadas y su repercusión (basados en el producto: directivas, analíticas, unidireccionales, énfasis en la técnica, descontextualizado técnica y táctica, tiempos de espera y no participación, etc.)	OtrMet
	6.3. Estructuración de la sesión: partes, momentos de asamblea y de R-A, tiempos de implicación y aprovechamiento (aprendizaje y motriz)	EstSes
	6.4. Contenido de las sesiones: ejercicios adecuados (a cada fase de la sesión, al nivel, etc.), juegos, progresión	ContSes
	6.5. Actuación-interacción frente a los escolares (información dada, estilos de enseñanza usados, feed-back aportados, cualidades positivas-paciencia, escucha, etc.)	IntEsc
	6.6. Control del grupo (problemas para controlarlo y medidas para recuperarlo)	ContGr
	6.7. Ambiente creado en el grupo y medidas para reconducirlo	AmbGr
6. Comunicación	6.1. Entre Monitores-Coordinadores (en las sesiones cuando las visitas, en los seminarios, en los encuentros, etc.)	Mo-Coo
	6.2. Entre Coordinadores-Responsables UVa (en las reuniones, en los seminarios, etc.)	Coo-UVa
	6.3. Monitores entre ellos (durante las sesiones, en los seminarios, en los encuentros, etc.)	Mo-Mo
	6.4. Entre Monitores-Padres (tras las sesiones, tras los encuentros, reuniones informativas, etc.)	Mo-Pa
	6.5. Entre Monitores-Profesorado de EF-centro escolar	Mo-PEF
	6.6. Entre responsables UVa-Coordinadores y responsables municipales	UVa-Ayu
7. Evaluación de los monitores	7.1. Momentos y procedimientos para evaluar a los monitores (durante las sesiones, durante los encuentros, fichas de observación, etc.)	EvaMo
	7.2. Influencia de las correcciones por los coordinadores y reconducción de la sesión	CorrCoo
8. Incidencias surgidas	8.1. Sobre los agrupamientos (cuando los hacen ellos, cuando son grupos a sorteo, mixtos-por sexo, etc.)	Agrup
	8.2. Sobre el material (adecuado en cantidad, calidad, autoconstrucción, etc.)	Mat
	8.3. Sobre el espacio y las instalaciones (tamaño según número, calidad, disponibilidad cubierto, etc.)	EspInst
	8.4. Otras incidencias o dificultades surgidas en las sesiones	OtrInci

5.3. Análisis de las Actas de los coordinadores

El análisis de los documentos provenientes de las observaciones de los coordinadores en sus visitas a los monitores/as del programa, se ha realizado de forma similar al análisis de las entrevistas.

Tras volcar todos los datos a unas tablas (ver Anexo V.7-V.8), se ha procedido a codificar por temas relativos al programa y recogidos a través de las ficha de observación (figura 40). A continuación, se ha procedido, por un lado, a la cuantificación de los fenómenos que más se repetían y, por otro, a la recogida de hechos puntuales pero a la vez.

El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación. (Rodríguez, Gil y García, 1996: 199)

El análisis de documentos o datos, al igual que el análisis de las entrevistas, se enmarca dentro de la metodología cualitativa. Constituye una de las tareas más atractivas dentro del proceso de investigación pero, al mismo tiempo, una de las actividades más complejas y más sujeta a subjetividades dentro del proceso de investigación cualitativa. Amezua y Gálvez (2002) se referían a ella como “*el lado oscuro*” de este tipo de investigación.

La naturaleza de los datos recogidos y manejados en la investigación, generalmente registrados en forma de textos o imágenes, y la multiplicidad de informaciones que soportan, hacen que el análisis requiera cierto esfuerzo y dosis de pericia por parte del investigador. (Rodríguez, Gil y García, 1996:197).

Esta naturaleza vendrá condicionada por los instrumentos y la técnica utilizada para recogerlos y, por tanto, puede ser muy versátil. Son datos recogidos en el campo y orientan la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que da cuenta de la realidad estudiada. Pueden ser datos discursivos, narrativos, iconográficos, documentales, registros de observación, etc., que requerirán un tratamiento o manejo diferente. En nuestro caso, los datos provienen de registros de observación realizados *in situ*.

Los datos son frecuentemente entendidos como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada, que poseen un contenido informativo útil para los objetivos perseguidos, que en nuestro caso es la evaluación de un programa. Al recoger los datos, se da un proceso de percepción de las realidades que se presentan al observador, se identifican los elementos que las componen y, frecuentemente, se enuncian proposiciones narrativas para tratar de describirlas. El observador, en nuestro caso los coordinadores, construye los datos y, al hacerlo, registra la información en algún soporte físico, una hoja de registro en nuestro trabajo y emplea para ello algún modo de expresión simbólica, lenguaje verbal en este caso, que confiere al dato los rasgos de *perdurable en el tiempo* y *comunicable* (Rodríguez, Gil y García, 1996:198). Por tanto, el dato soporta una información sobre la realidad y un modo de registrarla y expresarla, por lo que el dato resulta ser inseparable del modo en que es registrado y comunicado.

En cuanto a los datos, éstos pueden ser fenómenos que ocurren naturalmente, como consecuencia de comunicaciones y flujos de comportamiento, o bien fenómenos abstractos, como unidades de comportamiento y tipos de discursos predeterminados. (Goetz y LeCompte, 1988:156).

Pero los datos son un material en bruto y requiere una estructuración de la información de un modo coherente y significativo. Por eso, se realiza el análisis de los mismos.

Se puede definir el análisis de datos como el *conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación* (Rodríguez, Gil y García, 1996: 2000). El análisis de datos cualitativos permite una profundización en el conocimiento de la realidad objeto de estudio. Se refiere a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a técnicas estadísticas.

5.3.1. Tareas implicadas en el análisis de datos cualitativos

No existe un modo único y estandarizado de llevar a cabo el análisis, aunque sí existen unas tareas u operaciones que constituyen el proceso básico, común a la mayor parte de los estudios. Los enfoques procedimentales se centran en presentar estas tareas, aportar consejos, recomendaciones y advertencias para el manejo, disposición o presentación de los datos y para la extracción final de conclusiones (ver figura 41).

Las tareas básicas que integran el análisis de datos cualitativos una vez recogidos los datos, según los autores Miles y Huberman (1994), adoptan el esquema general que se muestra en la figura 13 y que son: (a) -la reducción de datos; (b) -la presentación o extracción de datos y; (c) -la verificación de conclusiones. Como muestra el esquema, estas tareas no son secuenciales, sino que están interconectadas. A veces pueden darse simultáneamente, que se encuentren presentes en un mismo tratamiento de los datos o que aparezcan varias veces a lo largo del proceso. Incluso puede que no sean necesarias todas las tareas diferenciadas, según los objetivos del trabajo, enfoque de la investigación o las características del investigador (Rodríguez, Gil y García, 1996). Al igual que en el análisis de las entrevistas, es necesario un tratamiento de los datos que nos llegan en bruto y, con ello, dotarlos de organización y reducción para su mejor manejo. En algunos casos, como indica el esquema, será necesaria una transformación, es decir, un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos para poder agruparlos y para su posterior cuantificación y la extracción de conclusiones.

En nuestro caso, la organización de los datos recogidos tras las observaciones in situ de las sesiones con los escolares dirigidas por los monitores viene fijada por los ítems de la ficha de registro utilizada en las visitas por parte de los coordinadores.

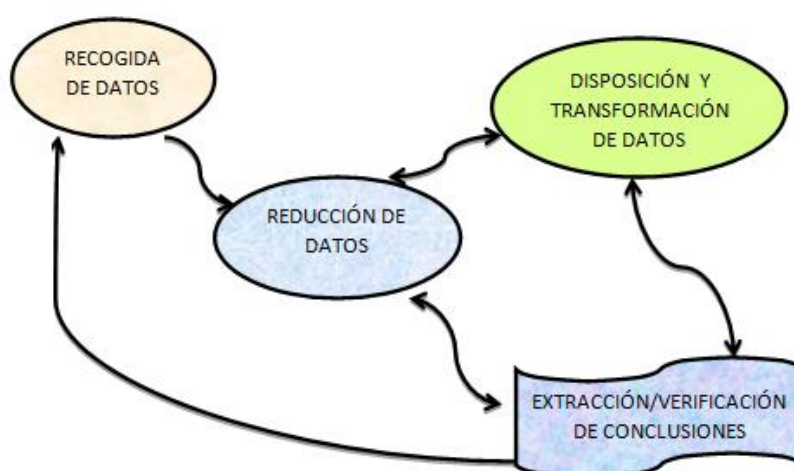


Figura 41. Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman, 1994:12)

5.3.2. La cuantificación en el análisis de datos cualitativos

Los autores Rodríguez, Gil y García (1996) apuntan que el rasgo más característico del análisis de tipo cualitativo se encuentra en que las manipulaciones y operaciones realizadas sobre los datos se producen preservando su naturaleza textual. Por tanto, el recurrir a la transformación de los datos textuales en datos numéricos y a un tratamiento más cuantitativo para poder contrastar y extraer conclusiones, complementa las obtenidas por vías cualitativas.

A pesar de la posición de análisis estadístico *versus* investigación cualitativa, al que hace referencia numerosos autores (Alvira, 1983; Anguera, 1986; Castillo y Vásquez, 2003; Rodríguez, Gil, García, 1996; entre otros), el uso de la cuantificación y el análisis estadístico es visto como una característica de los enfoques de investigación interpretativos o cualitativos, los cuales recurren, sobre todo en el análisis de datos, a procedimientos cuantitativos típicos del enfoque positivista (De Miguel, 1988).

Hoy por hoy, la superación del antagonismo cuantitativo-cualitativo es más numeroso que el considerarlos mutuamente excluyentes y, en realidad, la cuantificación es un aspecto considerado por muchos de los autores que se enmarcan en líneas de investigación cualitativas (Anguera, 1986; Castillo y Vásquez, 2003; Denzin y Lincoln, 1994; Erazo, 2011; Flick, 2004; Rodríguez, Gil y García, 1996; entre otros).

Respecto al proceso de cuantificar datos cualitativos, Goetz y LeCompte (1988) apuntan que:

Una vez identificados los elementos, es posible reducirlos a forma cuantitativa examinándolos, elaborando listas, codificándolos y asignándoles puntuaciones. (Goetz y LeCompte, 1988: 178-179)

Por tanto, la cuantificación y el análisis estadístico son herramientas con las que cuenta el investigador en su trabajo de análisis de datos cualitativos, y que pueden utilizarse conjuntamente con otras herramientas no cuantitativas. Sin embargo, el uso de la cuantificación, en la mayoría de los estudios, se basa en el recuento de frecuencias, en el que se indica la importancia cuantitativa de los conceptos destacados en el conjunto de datos. A partir de las frecuencias de los fenómenos, identificaríamos las relaciones que se dan entre los elementos, mediante algún tipo de tratamiento estadístico pertinente. Por esta razón, las tablas de frecuencias resultan útiles al presentar el informe de investigación, ya que permiten una visión de conjunto de los datos descriptivos (Erickson, 1989).

Nosotros utilizaremos para organizar y presentar la información los apartados de la ficha de observación sobre los diferentes aspectos observados y a partir de ahí realizar el volcado de la información de forma organizada para, a partir de ahí, cuantificar la frecuencia de aparición de las diferentes conductas, comportamientos, actuaciones registradas. Para ello, como hemos apuntado, se utilizarán procedimientos *artesanales* para realizar estas tareas.

Para finalizar, queremos dejar constancia del principal riesgo que se esconde tras el uso de la cuantificación en el análisis de datos cualitativos: la reducción de la información. Los números suponen reducir la información aportada por las palabras y los textos. Pero, en la medida en que esta cuantificación represente una vía complementaria, se evitarán las críticas en cuanto a que la cuantificación es una vía inadecuada para el estudio cualitativo de las complejas realidades sociales (Rodríguez, Gil y García, 1996).

6. Aspectos ético-metodológicos

El ejercicio de la investigación científica y el uso del conocimiento producido por la ciencia, demandan conductas éticas en el investigador y el maestro. (González-Ávila, 2002: 90)

Las implicaciones éticas de un estudio sobre ideas y actitudes de las personas que participan en una investigación son obvias. En el contexto global en el que una investigación se planea, la elección de la temática que un investigador se propone o acepta investigar conlleva su responsabilidad de evaluar las consecuencias que el estudio que se plantea encarar tendrá para los sujetos, para la comunidad y para el avance de su disciplina. Cuando se planifica una investigación se debe tener presente que siempre las necesidades, derechos y bienestar de los participantes están por encima de cualquier requerimiento de diseño investigativo (Leibovich, 2000). Para ser ética una investigación debe tener valor, lo que representa un juicio sobre la importancia social y científica de la investigación. La investigación debe plantear una intervención que conduzca a mejoras en las condiciones de vida o el bienestar de la población o que produzca conocimiento que pueda abrir oportunidades de solución a problemas, aunque no sea de forma inmediata (González-Ávila, 2002).

Los temas que tienen que ver con cuestiones éticas referidas al proceso investigativo, tienen sus puntos nodales en los temas referidos al “**consentimiento informado**” de los participantes y a otros temas tales como: invasión de privacidad, anonimato y confidencialidad, falsificación de datos, etc. Todos estos temas, por lo general, están presentes en la mayoría de los Códigos de Ética que se ocupan de los problemas inherentes a la investigación (Leibovich, 2000). La investigación, cuando implica seres humanos, debe adecuarse a normas éticas establecidas por la comunidad científica. El consentimiento informado es clave, como hemos comentado. Se refiere a la aceptación voluntaria de los participantes a ser sujeto de una investigación. Éstos son informados por parte del investigador acerca de la investigación y sus procedimientos y acerca de la utilización de su participación para en dicha investigación (Leibovich, 2000). El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas (González-Ávila, 2002).

En este sentido, en nuestro trabajo se ha informado tanto a los diferentes agentes implicados: escolares, padres, profesores y monitores, previa realización del cuestionario, como a los coordinadores y responsables del objetivo de esta investigación: evaluar el PIDEMSG. Debemos decir que todos nuestros participantes en esta investigación lo han hecho de forma voluntaria y, en el caso de los escolares, se ha contado con el consentimiento de sus padres, madres o tutores.

En referencia al **anonimato y la confidencialidad**, existe cierto escepticismo, en algunos autores, sobre la posibilidad de conservarlo en un estudio (Walker, 1997). Es perfectamente comprensible cuando se trata de presentar datos descriptivos o de interpretar hechos por la observación, especialmente en una ciudad pequeña como Segovia. Aun así, es nuestro deber, y el derecho de los informantes, respetar estas garantías éticas, por honestidad y por rigor. Lo serán siempre que éstos estén de acuerdo y conozcan en todo momento el grado de confidencialidad y anonimato al que se puede llegar.

La descripción del fenómeno estudiado (la evaluación del PIDEMSG a través de sus agentes implicados) resultará incompatible, en algunas ocasiones, con el anonimato de los informantes, pues describimos un hecho en un contexto muy concreto y reconocible. Pese a ello, se ofrecerán todas las garantías posibles (Pérez-Brunicardi, 2011).

En este sentido, hablaremos de una “publicidad consentida” cuando la descripción del contexto impida el anonimato y la confidencialidad total de determinados agentes implicados y de los documentos utilizados, como es el caso de los representantes políticos.

El anonimato y la confidencialidad se establecen a dos niveles: uno interno, en el propio proceso de investigación, especialmente en las transcripciones de las entrevistas a los coordinadores y responsables, al tratarse de instrumentos individuales y grabados, y por tanto, no revisados por diferentes personas, y otro externo, en la redacción del presente informe, para procurar ocultar la identidad de los informantes y sólo mostrar las características por las que resultan relevantes sus aportaciones; pero, por el lógico riesgo de poder deducir su identidad, hemos considerado que era más honesto que este hecho fuera conocido y consentido por parte de los informantes, que no el garantizar un completo anonimato difícil de cumplir.

La preocupación de este estudio por los problemas ético–metodológicos está presente, pues en el proceso estaban en juego las personas. A continuación explicamos cómo se ha procurado abordar las posibles implicaciones éticas derivadas de esta investigación. Es importante señalar que ha venido siendo una actitud permanente. Si los criterios de calidad han venido siendo una preocupación técnica constante durante el estudio, las garantías éticas han sido una preocupación humana permanente para ser honestos y respetuosos con quienes han participado en él.

Existe un elevado grado de confianza entre los responsables del programa, que aportan información al estudio y al investigador. En realidad, este grado de confianza es lo que lo hace posible y, por tanto, debe ser tratada con especial respeto y rigor. Muchos autores (Pérez-Serrano, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1999; Stake, 1998 ;Taylor y Bogdan, 1986) hablan de la necesidad del establecimiento de un “*rapport*” entre el investigador y los participantes, que da lugar a la creación de fuertes vínculos con los sujetos estudiados, lo que influirá de forma importante en las condiciones éticas, la metodología de investigación y el uso de la información obtenida: confidencialidad, anonimato, negociación, acceso a los datos, revisión y decisión sobre el informe, etc. El “*rapport*” establecido en este estudio ha producido la confianza suficiente, debido a la proximidad natural del investigador al fenómeno y a la naturalidad con la que se ha producido todo el proceso de obtención de la información. Johnson (1975), en Taylor y Bogdan (1986: 55), emplea el concepto de “*confianza suficiente*” asumiendo que el grado de confianza establecido con los informantes nunca es total o puede sufrir grandes oscilaciones a lo largo del estudio. Cuando se trabaja con material humano, hay un compromiso hacia quienes han hecho posible este estudio, que impulsa el esfuerzo por realizar un proceso de investigación riguroso, desde el acceso al campo hasta la elaboración de las conclusiones finales y su difusión. *El rigor metodológico no exime al investigador de sus obligaciones éticas, más bien, las consideraciones éticas proporcionan el marco dentro del cual deben tomarse las decisiones metodológicas* (Leibovich, 2000:58). *Sólo si este estudio está bien hecho es admisible éticamente* (Pérez-Brunnicardi, 2011:308).

Por último, es necesario recalcar que la cuestión ética en investigación es una cuestión de equilibrio entre los derechos de las personas que participan como sujetos de la investigación y los intereses, avances y beneficios del conocimiento que se pueda derivar (Leibovich, 2000).

Pérez-Brunnicardi (2011) establece los siguientes procedimientos para garantizar una metodología éticamente aceptable para los participantes y para el propio investigador:

El acceso negociado, entendido como los procesos de consulta, acuerdo y compromiso, obtención de permiso, acceso a la información, etc. que se establecen con las personas participantes en este tipo de dinámicas colaborativas de investigación. Woods (1987), refiriéndose a procesos de investigación educativa de carácter etnográfico, plantea el acceso negociado más bien como una toma de contacto, como un proceso de integración en el grupo (o

colectivo) a estudiar, el establecimiento de una relación de confianza, que permita el acceso a informaciones relevantes.

El uso de la información por el investigador. Se trata de un aspecto clave para respetar la confianza que los informantes han depositado en él. El carácter confidencial de algunas aportaciones implica el derecho a la privacidad de los informantes y el acceso restringido a la misma por parte de otras personas. Este aspecto supone la aceptación de una responsabilidad para el investigador y una garantía para los informantes.

La revisión de las transcripciones de las entrevistas con los entrevistados con el fin de tras recibir su aprobación, hacer uso de la información facilitada en ellas. A partir de la aprobación de las transcripciones, se entiende aceptada la utilización de esa información para los fines de la investigación, no considerando necesarias posteriores revisiones de borradores e informes en aras a la simplicidad y agilidad del estudio.

En este estudio, respecto al acceso a la información, se han establecido vías de acceso negociado diferentes para cada instrumento:

En el análisis de documentos se ha solicitado el permiso para su estudio y posterior utilización de los resultados, cuando no eran documentos públicos.

En los cuestionarios se ha pedido la colaboración de los diferentes agentes implicados en el deporte escolar. Esto lleva implícita nuestra intención por mejorar la realidad, compartida con estos agentes y no sólo mostrar unas ideas. En este caso, la participación de personas menores de edad en el grupo de discusión de alumnado implicaba, a su vez, la autorización de sus tutores legales, como ya hemos comentado. Todos, investigadores y personas participantes como informantes en el estudio, compartimos un mismo interés, lo que facilita dicho acceso a la información.

En referencia al uso de la información, como hemos mencionado anteriormente, en todo momento se ha mostrado con sinceridad la *intención emancipadora y transformadora del estudio*¹³⁴. Su utilidad es la de impulsar el cambio hacia una realidad que ayude a los agentes implicados a lograr el modelo que anhelan. Para ello, se emplea la información ofrecida y los resultados de su análisis con una intención que debe asumirse por todas las partes. Esto es especialmente importante cuando los posibles resultados del estudio pueden hacer visibles algunas actitudes o acciones consideradas como negativas para el deporte escolar. En definitiva, se hace una evaluación en la que la “calificación final” no siempre será del agrado de todos.

En nuestro estudio, se ha llevado a cabo un proceso de revisión de las transcripciones con los coordinadores y responsables y su posterior aprobación para la utilización de la información facilitada a la investigadora acerca de diferentes aspectos del funcionamiento del PIDEMSG.

Los informantes de este estudio son tratados como colaboradores del mismo y no sólo como meros transmisores de datos útiles para la investigación. Al mismo tiempo, éstos son los destinatarios de los resultados de estudio y los principales beneficiarios de las consecuencias que el mismo puede aportar al deporte escolar en Segovia.

Este estudio tiene una finalidad práctica, útil para los propios agentes implicados en el deporte escolar, con quienes compartimos el interés por el cambio. En este sentido, la utilidad del estudio es una garantía ética fundamental, pues desde nuestra racionalidad crítica no comprendemos una intervención como este estudio si no conlleva una evolución positiva del

¹³⁴ Términos de Habermas (1982).

fenómeno estudiado. Es fundamental compartir los resultados del estudio con quienes han colaborado en el mismo como agentes implicados, con el propio deporte escolar y con la sociedad segoviana. Para ello, se tendrán informados a todos los agentes implicados, con el fin de que los resultados obtenidos sirvan de objeto de reflexión y herramienta de transformación de ideas, actitudes y acciones. Además, se dará publicidad suficiente a los resultados con el fin de difundir y promover los valores del nuevo modelo de deporte escolar en Segovia y de los resultados de las diferentes investigaciones generadas hasta su elaboración y puesta en práctica. La página web del Instituto Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Segovia publica todos los documentos generados alrededor del proyecto¹³⁵: (a) -el diagnóstico de la situación del deporte escolar en Segovia y el nivel de realización de actividad física regular en la franja de población de 6-16 años en la ciudad de Segovia; (b) -los resultados tras la evaluación de su funcionamiento, después de la puesta en marcha del proyecto durante el curso 2009-2010. Pero además, su difusión en diferentes foros, congresos y encuentros hacen que el proyecto se esté dando a conocer a nivel nacional¹³⁶ y en diferentes publicaciones a nivel nacional e internacional¹³⁷.

En este sentido, es necesario tener en cuenta otra dimensión ética en relación con la utilización de los resultados al sacar conclusiones. Los niveles de generalización de dichas conclusiones estarán dados por la naturaleza misma del estudio, la dimensión y el tipo de muestra, entre otras características (Leibovich, 2000). Por ello, las conclusiones de este estudio se circunscriben a la ciudad de Segovia, lo que no quiere decir que no inviten a un nuevo estudio y un nuevo proyecto abarcando a una mayor población escolar.

Por último, añadir que sólo un estudio riguroso es éticamente aceptable. Los criterios de calidad que se describen en el siguiente apartado implican, en sí mismos, cuestiones ético-metodológicas ineludibles. Aunque el rigor es formalmente un criterio de calidad, constituye también uno de los pilares de las garantías éticas de un estudio como este. Ser riguroso no sólo supone un compromiso con la sociedad hacia la que va dirigido el trabajo final, ni por supuesto con la comunidad investigadora o profesional interesada en el tema. Los resultados y sus conclusiones interesan, de forma especial, a quienes han participado directa e indirectamente en el estudio, aportando sus experiencias durante unos fragmentos de su propia vida.

7. Criterios de rigor científico

No importa lo que hagas, en tanto lo hagas bien” y “algo que no valga la pena hacer en absoluto, no vale la pena hacerlo bien. (Guba, 1989:150)

Estas dos frases ilustran, de forma clara, lo que supone dar calidad a un estudio de investigación.

Una de las preguntas que el investigador o la investigadora se hace durante toda la investigación es cómo garantizar el rigor del trabajo científico. Y otra pregunta que se plantea es cómo otros investigadores juzgarán el rigor de la investigación realizada (Castillo y Vázquez, 2003). En este apartado se aborda una de las preocupaciones de todo investigador: garantizar la calidad de la investigación, es decir, que haya una rigurosidad, al mismo tiempo que tenga relevancia. Para

¹³⁵Consultar: http://www.imdsg.es/index.php?option=com_content&view=article&id=642&Itemid=756

¹³⁶Algunos ejemplos: XI Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (Guadalajara-México, 2010); XI Congreso Deporte y Escuela (Cuenca, 2011); IX Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar (Úbeda, 2011).

¹³⁷ Revista Apunts, Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física.

ello, veremos cuáles son los criterios de rigor científico y los métodos utilizados para corroborar ese rigor y, por otro lado, la relevancia de este trabajo.

Nuestra investigación no se realiza en un laboratorio donde se pueda “controlar” las variables, sino que tiene lugar en el mundo “real”, en el que los sucesos y los eventos siguen un curso natural que no siempre es predecible. De ahí que hablemos de investigación naturalista. Se ha dicho erróneamente que las investigaciones de laboratorio -experimentales- son más rigurosas que las de naturaleza cualitativa (Erazo, 2011).

Mientras los criterios estándar con los que se juzgan los estudios cuantitativos incluyen dos elementos: la validez y la confiabilidad (Castillo y Vásquez, 2003), los criterios que comúnmente se utilizan para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo son: la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad (Lincoln y Guba, 1985).

Parece lógico y aconsejable, como sugiere Guba (1989), mantener un equilibrio entre el rigor y la relevancia, con el fin de garantizar una mayor calidad en la investigación. Que una investigación naturalista se ajuste a unos mínimos de rigor que “convenzan” es una tarea compleja, pero trataremos de exponer cómo se ha tratado de garantizar ese rigor y buscar esa relevancia necesaria.

Cualquier estudio debe asumir un compromiso de rigor, la cuestión será como garantizarlo en cada caso. En el nuestro, se han puesto todos los medios a nuestro alcance para que respondiera a las expectativas. Por tanto, el rigor científico está ligado, no al uso de un método contra otro, sino a la falta de errores, “impecabilidad” o perfección con que son aplicados los mismos (Scott, 1991).

Teniendo en cuenta que nuestra investigación es eminentemente cualitativa, vamos a ver algunos aspectos del rigor científico desde esta perspectiva. Al hablar de rigurosidad en la investigación cualitativa, Flick (2004) la asimila a la posibilidad de que los resultados sean transferibles a otros contextos (confiabilidad), para así esbozar una generalización que otorgue mayor amplitud a la validez. Rada (2006) realiza una propuesta de clasificación de criterios de rigurosidad cualitativa, proponiendo como criterios de calidad de la investigación cualitativa: la credibilidad o el valor de la verdad, la confirmabilidad o neutralidad, la transferibilidad o aplicabilidad, la consistencia o dependencia y la contribución a la solución de problemas.

Pero habría una segunda perspectiva desde la cual abordar la definición de criterios de rigor científico. Sería según patrones generados desde el interior de la actividad científica cualitativa, en conformidad y ajuste a sus propios fines y supuestos (Erazo, 2011).

La tabla que presentamos a continuación (tabla 55) resume los aspectos a considerar para fundamentar el rigor científico de la investigación.

Tabla 55. Resumen de los aspectos a considerar para fundamentar el rigor científico de la investigación cualitativa (Guba, 1981: 104)

Aspecto	Termino científico	Termino naturalístico
Valor verdadero	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa (generalización)	Transferencia (transferir los resultados a otros contextos)
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmación

Hay que tener en cuenta que estos aspectos pueden mezclarse e interrelacionarse en la medida que se valoren íntegramente todas las técnicas que se hayan utilizado, pero está muy claro que las vías que propician el valor científico en investigación cualitativa se resumen en: (a) -credibilidad o valor de verdad; (b) -transferencia o aplicabilidad; (c) -consistencia o dependencia; y (d) -confirmación (Cáceres y García, 2010)

De los muchos autores que han realizado grandes aportaciones sobre el rigor científico en investigación cualitativa (Guba, 1981; Goetz y LeCompte, 1988; Pérez-Serrano, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1996, entre otros), recogemos las aportaciones de Goetz y LeCompte (1988:215), sintetizadas en la figura 42:

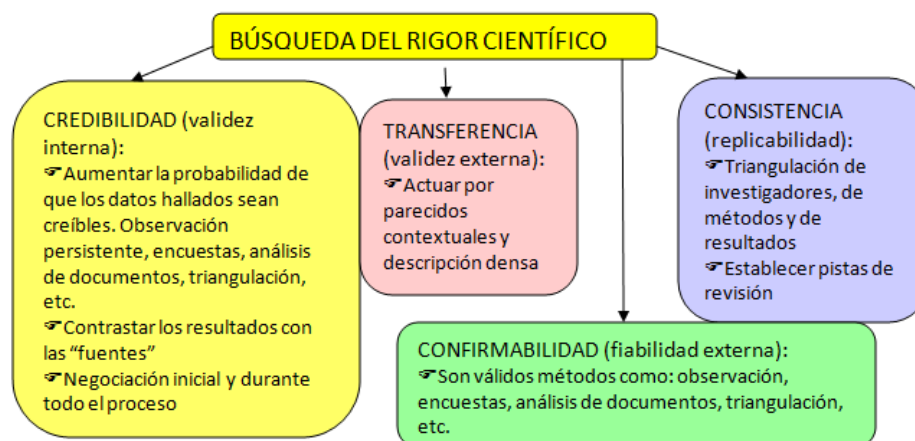


Figura 42. Resumen de los principales aspectos que apoyan el rigor científico (Goetz y LeCompte, 1988:215)

En la búsqueda de la especificación de los criterios de calidad que sustentan a la investigación cualitativa, la bibliografía nos lleva a un conjunto de autores clásicos (Goetz y LeCompte, 1988; Lincoln y Guba, 1985; Scott, 1991; entre otros) que, como suele suceder, sustentan los acuerdos logrados en materia de credibilidad científico-cualitativa de la investigación social y a quienes ha de referirse la evaluación de su rigurosidad.

Con una visión más práctica, el rigor se podría resumir en: (a) -saber de qué se está hablando; (b) -saber quién lo está diciendo y quién lo está haciendo; y (c) -hacer las cosas bien (Pérez-Brunicardi, 2011).

- A) **-Saber de qué se está hablando**, rigor de la fundamentación teórica. Profundizar en todo lo referente al tema elegido para investigar ha supuesto una labor de revisión y actualización que se ha dirigido a conocer a fondo las concepciones y modelos de deporte escolar, los programas que se están llevando a cabo en diferentes CCAA., conocer la metodología de la evaluación de programas y, por supuesto, conocer a fondo todo el trabajo de estos años realizado en torno al PIDEMSG. Nos hemos interesado por buscar propuestas de evaluar algún programa relacionado con la actividad física y deportiva, sabiendo que es un campo aún muy reciente. Este estudio, como ya se ha comentado anteriormente, servirá para redefinir el programa, superando carencias, ampliando los puntos fuertes; en definitiva, para hacer visibles todas las aportaciones de los diferentes agentes implicados, no solo en el programa sino en el proceso de evaluarlo.
- B) **-Saber quién lo está diciendo y quién lo está haciendo**, rigor en el tratamiento de la información. La sistematización en la recogida de información de la que se habla en los

apartados anteriores supone una garantía de rigor a la hora de presentar las conclusiones finales de este estudio. Las encuestas han sido grabadas y transcritas textualmente antes de ser organizada la información. Los registros de las observaciones, realizadas por parte de los monitores, han sido volcados utilizando códigos para los colegios y los monitores, han permitido resolver posibles errores posteriores de interpretación de la información. De esta manera, se evitarán errores de medida, sabiendo que esta investigación supedita su rigor a la credibilidad depositada en todos los agentes implicados, debido a su esencia naturalista.

- C) **-Hacer las cosas bien.** Realizar una serie de comprobaciones asegura la validez de los procedimientos utilizados. Como ya se ha descrito en el apartado sobre los instrumentos utilizados, éstos se han diseñado y aplicado de manera que se garantizara su calidad y rigurosidad. En este sentido, hacer las cosas bien ha supuesto, entre otras tareas: (a) - extraer la información más relevante y significativa a partir de los tres instrumentos utilizados; (b) -en el caso del análisis de datos cualitativos, la selección de los aspectos más destacados bien por repetidos, bien por extraordinarios; y (c) -en el caso de las entrevistas, seleccionar las preguntas que permitieran obtener una información útil y contrastable con la de los otros instrumentos.

Una vez visto lo que supone el rigor en una investigación, pasemos a ver los diferentes criterios que permitirán garantizar la calidad del estudio.

La preocupación por establecer ciertos cánones de rigurosidad científica y que se hagan “creíbles” los hallazgos a los que se llega, es una constante en los diferentes autores que han abordado este tema. En la tabla que presentamos a continuación (tabla 56) se recogen algunas propuestas para especificar los criterios de calidad en materia de credibilidad científico-cualitativa, que a su vez se tendrán como referencia cuando se trate de evaluar la rigurosidad de una investigación (Erazo, 2011).

Tabla 56. Criterios de credibilidad según diversos autores (Erazo, 2011: 127-133)

Autor	Sobre la credibilidad y los criterios de rigor	Criterios de rigurosidad
M.Scott (1991)	<p>Contar con ciertas pautas para evaluar el proceso para llegar a las conclusiones.</p> <p>Criterios vinculados al modo en que se conducen los procedimientos específicos dentro de cada opción metodológica.</p>	<p>-Sistematicidad (desarrollo lógico y ordenado de los procesos de investigación).</p> <p>-Consistencia interna (un supuesto no contradecir a otro sin justificación).</p> <p>-Optimización de la elección de procedimientos específicos (los de mejor nivel en la fecha de la investigación, y consistentes con la pregunta planteada).</p> <p>-Comunicabilidad (investigación abierta a la inspección pública).</p>
Guba (1989)	<p>Una especie de “auto-enjuiciamiento” del rigor en la aplicación de los procedimientos</p> <p>Para la investigación naturalista</p> <p>Énfasis en los procesos de recopilación de la información, análisis e interpretación de la misma.</p>	<p>-Valor de la verdad (modo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos)</p> <p>-Aplicabilidad o Transferibilidad a otros contextos (hipótesis transferibles a otros contextos similares).</p> <p>-Consistencia (estabilidad de los datos y rastreabilidad de éstos).</p> <p>-Neutralidad (resultados no influidos el investigador).</p>

Autor	Sobre la credibilidad y los criterios de rigor	Criterios de rigurosidad
Goetz y LeComte (1988)	Aplicación de los fundamentos de fiabilidad y validez interna y externa de la tradición positivista. Definidos ampliamente en la etapa de diseño, y luego en los métodos de recopilación y análisis de datos.	-Fiabilidad interna (empleo de descriptores de baja inferencia, varios investigadores, etc.). -Fiabilidad externa (estatus del investigador, selección de informantes, situaciones y condiciones sociales, constructos y premisas, métodos de recogida y análisis de datos).
Corbin y Strauss (1990)	Aporte de criterios para la evaluación de la calidad de los estudios de investigación.	-Validez, Confiabilidad y Credibilidad de los datos (remiten al criterio de “transparencia” en la investigación). -Adecuación del proceso de investigación con la teoría -Fundamento empírico de los hallazgos (consistencia interna de la teoría derivada).
Krause (1994) y Pérez-Serrano (1994)	Avanzan en sistematizar y complementar las propuestas de rigor científico de los clásicos.	-Densidad y profundidad en la descripción de los hallazgos. -Aplicabilidad/Utilidad. -Transparencia y contextualidad con que se presenta la información. -Resguardo de la intersubjetividad (en los procesos de interpretación y comunicación). -Representatividad de los sistemas categoriales emergentes en relación a los datos. -Generalización (abstracción conceptual del sistema teórico resultante en la investigación). -Confirmabilidad (acuerdo de interobservadores en la descripción de los fenómenos, dilucidación de los significados, generalización de las conclusiones (Pérez-Serrano, 1994: 94).

Siguiendo la propuesta de Guba (1989), para consolidar un marco de referencia sobre el que se sustenta la credibilidad en los estudios naturalistas, se plantean cuatro preocupaciones (Guba y Lincoln, 1981), que nos llevarán a los cuatro criterios de rigurosidad que se reflejan en la tabla 8:

- 1) ¿Cómo convencer de la veracidad de los descubrimientos?-Criterio: Valor de Verdad.
- 2) ¿Cómo asegurarse de que éstos pueden ser transferibles a otra realidad?-Criterio: Aplicabilidad o Transferibilidad.
- 3) ¿Cómo determinar que los resultados son consistentes y se hubieran repetido en las mismas condiciones y con las mismas personas?-Criterio: Consistencia.
- 4) ¿Cómo garantizar que la interpretación del fenómeno no está condicionada por el investigador?-Criterio: Neutralidad.

7.1. Valor de verdad

En este contexto, este criterio se refiere a cómo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos, a lo cual se responde con la contrastación de las creencias e interpretaciones del investigador con las creencias e interpretaciones de otras fuentes (Erazo, 2011). De entre las otras fuentes, las más importantes son las de los participantes, a las que se accede a través de un mayor tiempo de contacto, una observación continua, la triangulación, la recopilación de material referencial y comprobaciones entre los participantes, para concluir con una

corroboración estructural, en la que se provoca la contrastación de los hallazgos de los participantes.

De forma consistente con uno de los planteamientos centrales de los métodos cualitativos, según el cual el investigador es el recurso fundamental de credibilidad, diversos autores (Guba y Lincoln, 1985, y Castillo y Vásquez, 2003) señalan que ésta vendría a ser una habilidad particular de los investigadores. Esta habilidad les permitiría seguir *la pista*¹³⁸ del modo en que otro autor llegó a afirmar determinado resultado, basados en la revisión de los registros y la documentación pertinente, la que a su vez ha de contar con óptimos estándares de claridad y orden (en Erazo, 2011:126).

Teniendo en cuenta que se trata de una investigación con fines prácticos, resulta indispensable mantener un flujo de intercambio de información con las personas implicadas en el estudio, espacialmente con las que colaboran en él como informantes (Pérez-Brunicardi, 2011). Gracias a ello, se garantiza un proceso de comprobación de las interpretaciones, lo que permitirá una triangulación y convergencia, evitando aceptar *a priori* la validez de impresiones iniciales (Goetz y LeCompte, 1988:36). La triangulación y la convergencia de la información se llevan a cabo a través del cruce de instrumentos y de informantes. En el caso de los cuestionarios, se recogen las opiniones de cuatro grupos de agentes implicados, de modo que pueden cruzarse y compararse resultados. En las entrevistas, se recogen impresiones de diferentes fuentes, pero del mismo colectivo, los responsables de la actividad. Y por último, el análisis de documentos recoge información de los mismos aspectos aplicados por responsables diferentes a todos los monitores implicados. Por todo ello, el proceso de investigación supone una constante convergencia en espiral y no sólo una convergencia por triangulación, en la que se cruzan constantemente los diferentes instrumentos e informadores, aportando diferentes visiones de un mismo fenómeno (Pérez-Serrano, 1994).

7.1.1. Aplicabilidad o Transferibilidad

Como ya hemos comentado, nuestro estudio, al no tratarse de un contexto de laboratorio, es de carácter único e irrepetible: contexto, conductas y fenómenos estudiados, por lo que hablaremos de aplicabilidad o transferibilidad (Goetz y LeCompte, 1988; Guba, 1989), en lugar de hablar de validez externa.

Este criterio se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones y no sólo a la estudiada. Se trata de examinar de qué modo se ajustan los resultados a otro contexto (Guba y Lincoln, 1981). El contexto de nuestro estudio tiene unas características muy concretas, que se definieron en el capítulo anterior. La descripción del mismo permitirá a la audiencia o al lector hacerse una idea de cómo ha sido la realidad en la que se ha producido el fenómeno o evaluación del programa de deporte escolar que nos ocupa. A este respecto, el grado de transferibilidad es una función directa de la similitud entre los contextos (Castillo y Vásquez, 2003).

En nuestro caso, la transferibilidad que deseamos favorecer con este estudio está dirigida, fundamentalmente, a los sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, escolares y monitores, pero también a los padres, profesores de Educación Física y responsables municipales, que forman parte del engranaje de un programa específico de deporte escolar. Para ello, es necesario un análisis exhaustivo de los datos obtenidos, una interpretación de los mismos, pues la descripción del contexto no puede obviar la carga emocional. Los sentimientos, es decir, lo que no se ve, impregnan los datos y hacen que el contexto sea único e irrepetible que, al mismo tiempo, esta interpretación hará que pueda ser más fácilmente transferible. El

¹³⁸ Término utilizado por el autor.

hecho de haber realizado las entrevistas y haber analizado los registros de las visitas a las sesiones ha permitido obtener *abundantes datos descriptivos*, a fin de contar con suficiente información que permita establecer la similitud entre contextos y, en consecuencia, las posibilidades de transferir sus hipótesis de trabajo (Rodríguez, Gil y García, 1996). Por ello, la triangulación y convergencia suficientemente descrita apoya y refuerza la transferibilidad del estudio, siempre haciendo referencia a los instrumentos empleados y, sobre todo, a las fuentes, los contextos en los que se da cada toma de información, los momentos y los significados que conllevan (Pérez-Brunnicardi, 2011). Para que el lector o audiencia se haga una idea del fenómeno estudiado, será necesario que se describa desde diferentes puntos de vista, que vendrán dados por los diferentes informadores y los diferentes instrumentos.

7.1.2. Consistencia y Dependencia

Este criterio se relaciona con la posibilidad de que obtuviéramos los mismos resultados al replicar el estudio con los mismos o similares sujetos y contextos. Los racionalistas lo denominan fiabilidad, pero para la investigación naturalista, los autores (Lincoln y Cuba, 1985, entre otros) proponen el de dependencia. Pero como ya venimos diciendo, un estudio naturalista como el nuestro, con una realidad social y personal muy determinadas, no puede pretender una verdadera estabilidad en sus observaciones, a no ser, como dice Guba (1988: 154), “*por azar*”. El esfuerzo del investigador naturalista se ciñe a “rastrear” las posibles variaciones y sus causas, simultáneamente a la casi utópica labor de asegurar una mínima estabilidad. Así, la consistencia se define por la dependencia de unas observaciones, más o menos estables, de *variabilidad controlada* (Pérez-Brunnicardi, 2011).

Una de las medidas que pueden asegurar la consistencia durante el estudio se encuentra en la utilización de los *métodos solapados*, que implicaría una especie de triangulación (Guba, 1989: 160; Rodríguez, Gil y García, 1996: 288). A través de los diferentes recursos y documentos utilizados se van recabando datos y se va desechando lo “inútil”, manteniendo y comprobando lo relevante. Unos instrumentos y otros van produciendo resultados sobre las mismas categorías o aspectos, aportando consistencia a aquéllos.

En este estudio se establecen dos medidas para asegurar la dependencia de éste. Por un lado, en el capítulo anterior y parte de éste, se definen las acciones que organizan y desarrollan este estudio, a modo de diario de la investigación: procesos para la recogida, análisis e interpretación de los datos. Y por otro lado, se presentan las transcripciones en bruto para la revisión por otros investigadores *con cierta competencia* (Rodríguez, Gil y García, 1996:288), quienes aportarán su valoración sobre la dependencia (Guba, 1989: 161).

7.1.3. Neutralidad y Confirmabilidad

La neutralidad es entendida por Guba (1989) como el intento de que los resultados no estén influidos por las motivaciones, intereses e inclinaciones o concepciones teóricas del investigador. En el paradigma racionalista, la neutralidad se entiende como objetividad (Rodríguez, Gil y García, 1996), pero en la investigación naturalista se habla de confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985) y se traslada la neutralidad del investigador a los datos y a las interpretaciones. La forma en que se aborda y se intenta ofrecer evidencia de la confirmabilidad de los datos producidos se basa, durante la investigación, en el empleo de estrategias de triangulación, en la veracidad, y sobre todo, en el ejercicio de la reflexión, que se considera condición “*sine qua non*”.

Como ya se viene apuntando, nos encontramos en un marco de investigación naturalista en el que el flujo de información entre las personas implicadas y su carácter interpretativo podría relativizar la objetividad o la neutralidad. Los informantes y personas participantes en el estudio parten con una inherente subjetividad, del mismo modo que la investigadora. Sin embargo, en el

marco del presente estudio, se busca que los resultados sean independientes de las propias creencias y de la filosofía que impregna el modelo de deporte escolar del programa objeto de estudio. El investigador tendrá la labor de interpretar y transmitir la realidad del contexto de la investigación, pero sin contaminar con su subjetividad, puesto que para mantener el rigor científico y la credibilidad, esta distancia es necesaria.

El criterio de confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1981; Leininger, 1994) da respuesta a este dilema. Desde esta perspectiva, la neutralidad se traslada a los contenidos y a las interpretaciones y no al investigador, como si el estudio se abordara desde un enfoque positivista. El investigador asume el compromiso de explicar lo que ocurrió con los participantes y no incorporar nada para informar a los lectores o audiencia para explicar el fenómeno tal y como fue.

Esta neutralidad naturalista, al igual que ocurría con la dependencia, podría ser confirmada a través de la revisión por un agente externo, una vez terminado el estudio, con el fin de examinar si los datos apoyan las interpretaciones hechas (Rodríguez, Gil y García, 1996). A este respecto, en los anexos de este documento, se pueden consultar las transcripciones y documentos analizados, para que el lector pueda servir de instrumento final de confirmación.

7.1.4. La Relevancia

Este es un criterio importante en investigación naturalista, pues en realidad es su razón de ser (Pérez-Brunicardi, 2011). Cuando se inicia una investigación sobre un fenómeno, se busca aportar algo, tanto a la comunidad científica como a la sociedad. Por tanto, hablar de relevancia es hablar de criterio de calidad en nuestra investigación. La motivación principal del programa sobre el que se realiza la evaluación ya era aportar algo a la sociedad. Esto es, un modelo de deporte escolar alternativo al de mayor tradición. Con este estudio podríamos decir que buscamos aportar: ideas, propuestas de cambio, de mejora, de ampliación y refuerzo de los aspectos positivos y puntos fuertes. Así, la investigadora siente que se está realizando un trabajo interesante y útil para la comunidad y por tanto, un estudio relevante. Aunque es la comunidad escolar la favorecida directamente, toda la sociedad segoviana en general se verá beneficiada al contar con un programa de deporte escolar formativo y educativo, que puede garantizar una mayor adherencia al ejercicio físico en un futuro.

En la actualidad, disciplinas del área de la salud, que tradicionalmente han basado sus investigaciones en métodos cuantitativos, están empleando metodología cualitativa para comprender temáticas que resulta imposible entender de manera cuantitativa. Lo mismo nos ocurre con el ámbito de la actividad física y el deporte, con larga tradición de estudios cuantitativos. Hoy en día, la investigación cualitativa permite entender fenómenos que van más allá de las mediciones fisiológicas, de condición física o de habilidad deportiva. Mediante el análisis cualitativo se pueden abordar factores determinantes en el ámbito de la actividad físico-deportiva y de la educación, tales como la calidad de la enseñanza o la calidad de los programas diseñados para la enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, y según hemos visto a través de los diferentes autores presentados, varios trabajos han especificado, de manera coherente, lógica y clara, los procesos, etapas, procedimientos y técnicas posibles de seguir en un estudio de corte cualitativo que pretenda ajustarse a estándares de rigor científico (Erazo, 2011).

En la medida que avanza la investigación, la comprensión de la realidad objeto de estudio permite desvelar indicios y nuevos caminos a recorrer más que presentar absoluta certeza (Cáceres y García, 2002). A este respecto Guba (1981:164) señala que:

Es dudoso que alguna vez surjan los criterios perfectos, hasta entonces, será prudente afirmar con humildad que se ha encontrado una nueva y más verdadera senda hacia el conocimiento.

7.2. Métodos para corroborar el Rigor y la Credibilidad de la investigación

Los métodos que hemos considerado utilizar en el presente trabajo, para corroborar la credibilidad de sus resultados, son los siguientes:

- 1) -Separación de la situación: esto ha permitido tomar perspectiva desde fuera de todos los aspectos del programa. La investigadora, en este sentido, se ha situado en una posición “esponja”, recopilando toda la información acerca del programa a partir de las observaciones de todos los informantes y de los documentos analizados.
- 2) -Triangulación de las fuentes: la realidad del objeto de investigación, programa, puede ser observada por todos los que se impliquen de una forma u otra en la misma, lo que va a posibilitar la confrontación de diferentes percepciones, con el fin de reflexionar e interpretar los datos obtenidos.

Como ya se ha expuesto, y en virtud de realizar una triangulación de métodos, se ha contado con diferentes instrumentos emitidos por los diferentes agentes implicados en el programa. Además, se ha considerado oportuno tener en cuenta las observaciones realizadas en las visitas a los monitores del programa, que han permitido obtener abundante información sobre el desarrollo de las sesiones propiamente dichas. Hemos analizado estos documentos y contrastado con los cuestionarios y las entrevistas realizadas, para valorar e integrar los datos en relación al funcionamiento del programa que nos ocupa.

La triangulación de resultados provoca el intercambio de puntos de vista y compara las diferentes opiniones de los distintos agentes implicados, lo que nos permite interpretar los diferentes aspectos evaluados. Este procedimiento permite clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que puedan producirse y ofrece la posibilidad de interpretaciones distintas, lo que enriquece y refuerza los datos obtenidos. El uso de distintos procedimientos asegurará que se cumplan los diversos criterios de rigor científico en los datos obtenidos a través de la investigación cualitativa (Cáceres y García, 2010). La siguiente tabla (tabla 57) recoge esos procedimientos que permitirán el rigor científico buscado.

Tabla 57. Resumen de los criterios y procedimientos para obtener credibilidad en la investigación cualitativa (Pérez-Serrano, 1994: 90)¹³⁹

Criterios Descripción	Procedimientos
Valor de Verdad-Credibilidad Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad	*Observación persistente *Encuesta *Triangulación *Comprobaciones con los participantes
Aplicabilidad-Trasferencia Grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos o contextos	*Muestreo teórico *Descripción exhaustiva *Recogida de abundantes datos
Consistencia-Dependencia Repetición de resultados, si mismos sujetos e igual contexto	*Descripciones minuciosas de los informantes *Identificación y descripción de técnicas de análisis de datos *Delimitación del contexto físico y social *Pistas de revisión *Métodos solapados
Neutralidad-Confirmación Garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador	*Descripciones de baja inferencia *Comprobaciones de los participantes *Recogida mecánica de datos *Triangulación *Explicar posicionamiento del investigador

¹³⁹ En negrita los utilizados en el presente trabajo

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

1. Cuestionarios

En este primer apartado del capítulo abordamos los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios administrados a los diferentes agentes implicados, tal y como se detalló en el capítulo anterior dedicado a la metodología del estudio.

El cuestionario en nuestra investigación tiene un papel importante, ya que a través de este instrumento hemos implicado a los cuatro agentes involucrados en el programa que estamos evaluando.

A la hora de analizar los datos de los cuestionarios, primeramente se han analizado por poblaciones, y después se ha realizado un análisis comparativo de los cuatro cuestionarios.

1.1. Resultados por poblaciones

Los cuestionarios de cada grupo de poblaciones se han analizado detalladamente, lo que nos ha permitido tener una valoración de los diferentes aspectos planteados a cada grupo de agentes sobre el PIDEMSG. En este sentido, y para que la tesis no sea muy voluminosa, se adjuntan en los anexos los análisis pormenorizados por grupos de población.

1.1.1. Informe de los escolares. Ver Anexo IX.1.

1.1.2. Informe de los padres. Ver Anexo IX.2.

1.1.3. Informe de los profesores. Ver Anexo IX.3.

1.1.4. Informe de los monitores. Ver Anexo IX.4.

1.2. Análisis comparativo de las cuatro poblaciones

A continuación presentamos un análisis de los resultados tras realizar una comparativa de la información aportada por los cuatro grupos de poblaciones: escolares (387), los padres¹⁴⁰ de éstos (194), a los profesores de Educación Física de los escolares (15) y a los monitores (47) implicados en el Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia. El objetivo de los cuestionarios ha sido la obtención de información para poder realizar una evaluación del proyecto en su primer curso de implantación (2009-2010). Como ya apuntamos en el capítulo anterior, la escala para indicar la opinión en los diferentes ítems ha sido 0-4, con el siguiente significado en cada valor: nada de acuerdo (0); poco de acuerdo (1); de acuerdo (2); bastante de acuerdo (3); muy de acuerdo (4).

¹⁴⁰ No estaba limitado a uno de los dos, podían participar ambos.

Las tablas 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. En este análisis comparativo se recogen los ítems que han sido contestados por, al menos, dos grupos de población. Las tablas de resultados se acompañan de sus correspondientes gráficas de barras.

1.2.1 Satisfacción con diferentes aspectos del programa y valoración parcial y global

Después de haber puesto en funcionamiento el Plan Integral de Deporte Escolar, nos ha interesado saber si los grupos implicados se sienten satisfechos con su desarrollo al acabar el primer curso del programa. Los datos de estos ítems los recoge la tabla 58 y las gráficas 1, 2, y 3. Tras hallar las medias de los resultados de los cuatro grupos, vemos que el nivel de satisfacción es alto o muy alto. La media de los resultados de los alumnos, la más alta de los cuatro grupos (3,46), de los padres (3,18) y de los monitores (3,13) se sitúa entre bastante y mucha satisfacción. La media de los profesores, la más baja comparando los cuatro grupos, (2,87) se sitúa entre satisfechos y bastante satisfechos (ver gráfica 1).

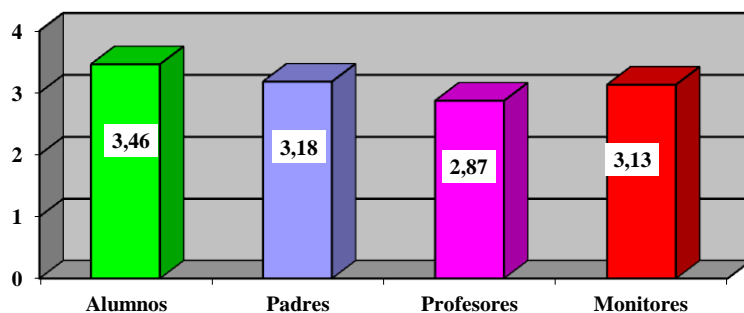
Cuando se les ha preguntado su opinión acerca de la satisfacción de los compañeros (a los escolares) o de los alumnos (a padres, profesores y monitores) vemos cómo las cuatro medias se sitúan entre bastante y muy de acuerdo (ver gráfica 2).

Sobre la coordinación llevada a cabo han opinado tanto padres como monitores y las medias de ambos (3,07 y 3,31 respectivamente) se sitúan entre bastante y muy satisfechos (ver gráfica 3).

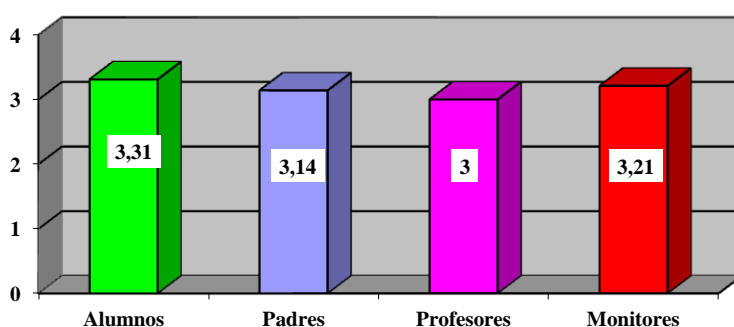
Tabla 58. Medias de la satisfacción y valoración del programa (escala 0-4)

Ítems	Grupos			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Satisfacción propia con el programa	3,46	3,18	2,87	3,13
Satisfacción de los alumnos desde el punto de vista de otro estamento	3,31	3,14	3,00	3,21
Satisfacción con la coordinación	NP	3,07	NP	3,31

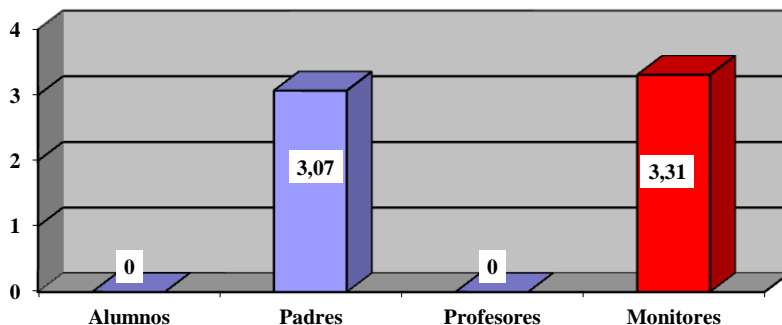
Gráfica 1. Satisfacción propia con el programa



Gráfica 2. Satisfacción de los escolares con el programa desde el punto de vista de los diferentes grupos



Gráfica 3. Satisfacción con la coordinación desde el punto de vista de padres y monitores



1.2.2 Valoración global del programa de Deporte Escolar (1-10 puntos)

Se les ha pedido a todos los grupos que valoraran de manera global, dentro de la encuesta de evaluación, el programa de deporte escolar, utilizando una escala de 1 a 10 puntos.

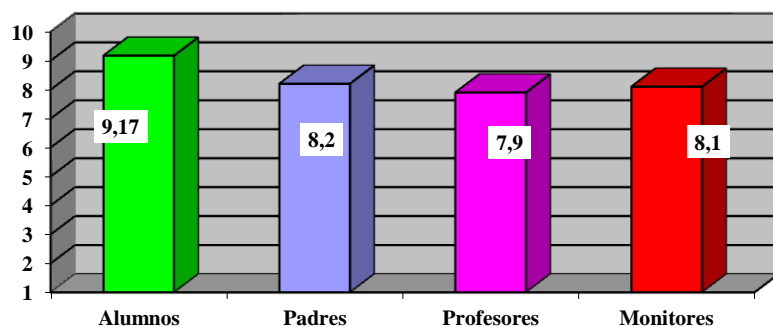
Las cuatro medias: de alumnos (9,17); de padres (8,2); de profesores (7,9) y de monitores (8,1) nos indican que todos los grupos están muy satisfechos con el programa. Estos resultados nos indican que existe una gran aceptación y satisfacción con este primer año de programa. Como podemos ver, la media de los alumnos es la más elevada, seguida de la de los padres y monitores, que es similar y, finalmente, los profesores con la media algo inferior. Destacamos la diferencia de valoración entre alumnos y profesores (1,27 de diferencia) posiblemente por el nivel de expectativa y de criterio para ser más exigentes con la valoración (ver tabla 59 y gráfica 4).

Tabla 59. Medias de valoración global del programa por los cuatro grupos (escala 1-10)

	Grupos			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Valoración global del programa (1-10)	9,17	8,2	7,9	8,1

En la gráfica 4 podemos observar cómo todas las medias indican el mayor posicionamiento hacia las valoraciones altas.

Gráfica 4. Valoración global del programa según los cuatro agentes implicados



1.2.3. Los Encuentros de los viernes

El programa dedica los viernes a hacer competiciones entre colegios. El formato de estos encuentros ha sido jugar todos contra todos, con una filosofía de máxima participación, menos competitiva, con modificación de las reglas para cumplir dichos objetivos y con una finalidad de aplicar lo aprendido. Se ha planteado a los diferentes grupos algunos de estos aspectos y otros relativos con la organización, implicación y participación, dependiendo de los diferentes cuestionarios. Las medias de los resultados nos dan una idea de la consideración y la opinión sobre estos encuentros y sus características.

1.2.3.A. Aspectos metodológicos característicos

Las características más significativas que definen los aspectos metodológicos de los encuentros de los viernes han sido sometidas a opinión en los cuatro cuestionarios. Nos interesaba conocer el grado de acuerdo o desacuerdo con este formato de competición.

La característica “*poca importancia a los aspectos competitivos*”, sin realizar clasificaciones, se les ha planteado a los cuatro grupos. Los resultados nos indican unas medias situadas entre bastante y muy de acuerdo en padres, profesores y monitores (3,20; 3,20; 3,09 respectivamente). La media de los resultados de los escolares (2,93) ha sido algo inferior, pero cercana a bastante de acuerdo (ver tabla 59 y gráfica 5).

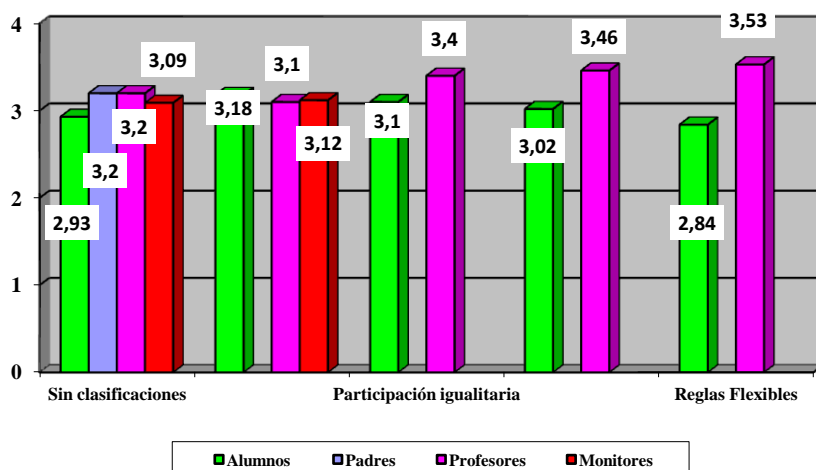
Tanto a los alumnos como a los padres se les ha pedido que opinaran sobre los aspectos de “*practicar lo aprendido*”, “*participar de forma igualitaria*” “*jugar todos contra todos*” y, “*tener reglas de juego flexibles*”. En los encuentros se planteaba “*trabajar lo que se había aprendido*” durante los entrenamientos de la semana. Se preguntó la opinión a escolares, profesores y monitores sobre este aspecto y las medias muestran que los tres grupos están bastante y muy de acuerdo con que se haga (3,18; 3,1; 3,12 respectivamente). Las medias de las dos siguientes características nos muestran que ambos grupos están también entre bastante y muy de acuerdo (participar de forma igualitaria: 3,10; 3,40; jugar todos contra todos: 3,02; 3,46; respectivamente). En cuanto a la posibilidad de cambiar las reglas y adaptarlas a los objetivos

planteados y a las características de los escolares, la media de los alumnos muestra que están entre de acuerdo y bastante de acuerdo (2,84), mientras que los padres están entre bastante y muy de acuerdo (3,54) (Ver tabla 60 y gráfica 5).

Tabla 60. Opiniones sobre los encuentros de los viernes (escala 0-4)

Ítems	Grupos			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Sobre no haber clasificaciones/poca importancia a los aspectos competitivos	2,93	3,20	3,20	3,09
Sobre poner en práctica lo aprendido	3,18	NP	3,1	3,12
Sobre la participación igualitaria	3,10	NP	3,40	NP
Sobre “jugar todos contra todos”	3,02	NP	3,46	NP
Sobre las reglas flexibles	2,84	NP	3,53	NP

Gráfica 5. Sobre las diferentes características de los encuentros de los viernes



1.2.3. B. Satisfacción de los escolares

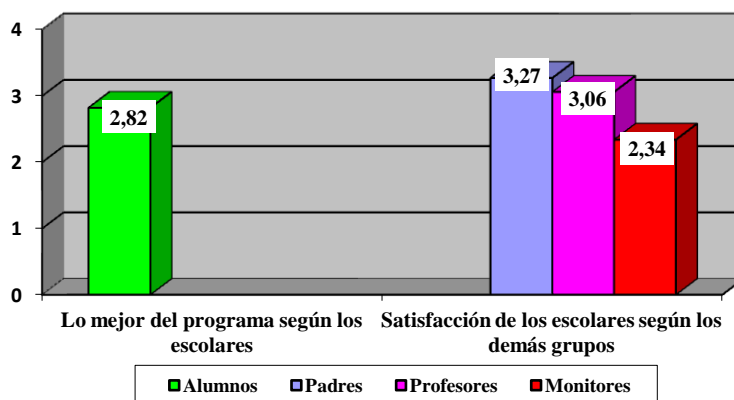
Hemos preguntado a padres, profesores y monitores sobre su parecer acerca de la satisfacción de los escolares con los encuentros. Como muestran las medias de los resultados, tanto los padres como los profesores se muestran entre bastante y muy de acuerdo con que los escolares estén satisfechos y se han visto cubiertas sus expectativas (3,27 y 3,06 respectivamente). Por su parte, los monitores se muestran entre de acuerdo y bastante de acuerdo, según la media de los resultados (2,34). Cuando se ha planteado a los escolares si los encuentros de los viernes podrían ser lo mejor del programa, la media nos muestra que están entre de acuerdo y bastante de acuerdo (2,82) con que lo sea (ver tabla 61 y gráfica 6).

Tabla 61. Satisfacción de los escolares con los encuentros según todos los grupos (escala 0-4)

Items	Grupos			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Ha sido lo mejor del programa	2,82	NP	NP	NP
Satisfacción de los escolares con los encuentros según los otros grupos	NP	3,27	3,06	2,34

La gráfica 6 refleja el grado de acuerdo de los escolares sobre la opción de que haya sido lo mejor del programa los encuentros de los viernes y la satisfacción de los escolares con los encuentros desde el punto de vista del resto de grupos: padres, profesores y monitores.

Gráfica 6. Satisfacción de los escolares con los encuentros



1.3. Las instalaciones para las sesiones de entrenamiento y encuentros

Los escolares han llevado a cabo los entrenamientos y los encuentros en instalaciones diferentes, unas veces las propias de su colegio o instituto y otras, algún pabellón cercano. Hemos preguntado a los diferentes grupos su opinión sobre la satisfacción con estas instalaciones.

Como vemos en las medias de los resultados, no todos los grupos están igualmente de acuerdo con que estas instalaciones fueran adecuadas. Si hablamos de los entrenamientos y si han sido apropiadas a la actividad, la media de los resultados de los alumnos nos indica que éstos están bastante de acuerdo (3,01); los padres, entre de acuerdo y bastante de acuerdo (2,49); y tanto los profesores como los monitores se muestran entre de acuerdo y poco de acuerdo (1,93 y 1,9 respectivamente). Habría que plantearse si el nivel de expectativas, fundamentalmente de profesores y monitores, son superiores al resto, por eso sus valoraciones son inferiores. Sin duda, estos dos grupos de adultos se muestran más críticos con este tema. Cabe destacar que, mientras los alumnos dan una valoración bastante alta, los profesores y monitores “suspenden” las instalaciones.

En cuanto a los encuentros y respecto a la actividad, vemos que la media de los resultados de los alumnos, de nuevo, se sitúa entre bastante y muy de acuerdo (3,03), al igual que los monitores (3,14). Por su parte, los padres y los profesores se manifiestan entre de acuerdo y bastante de acuerdo (2,71 y 2,85 respectivamente). En este caso, todos los grupos se sitúan en valores entre

2 y 4, que representan su satisfacción con las instalaciones utilizadas durante los encuentros y en función a la actividad realizada en ellas.

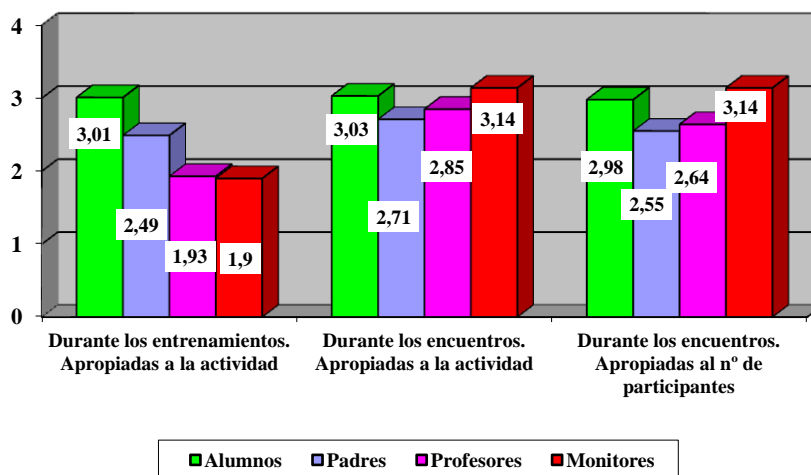
Por último, sobre la satisfacción con las instalaciones durante los encuentros, esta vez en función del número de participantes, la media de los resultados de tres de los grupos se sitúan entre de acuerdo y bastante de acuerdo, tanto en el grupo de alumnos (2,98), el grupo de padres (2,55) y el de profesores (2,64). Por su parte, los monitores se muestran, de media, más satisfechos que los demás grupos, valorándolas entre bastante y muy satisfactorias (3,14) (Ver tabla 62 y gráfica 7).

Tabla 62. Satisfacción de todos los grupos con las instalaciones durante las sesiones (escala 0-4)

Items	Grupos			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Satisfactorias durante los entrenamientos. Apropriadas a la actividad	3,01	2,49	1,93	1,9
Satisfactorias durante los encuentros. Apropriadas a la actividad	3,03	2,71	2,85	3,14
Satisfactorias durante los encuentros. Apropriadas al nº de participantes	2,98	2,55	2,64	

La gráfica 7 nos muestra visualmente las opiniones de los diferentes grupos sobre las instalaciones utilizadas en el programa.

Gráfica 7. Sobre la satisfacción con las instalaciones



1.4. Los monitores

1.4.1. Satisfacción con su trabajo

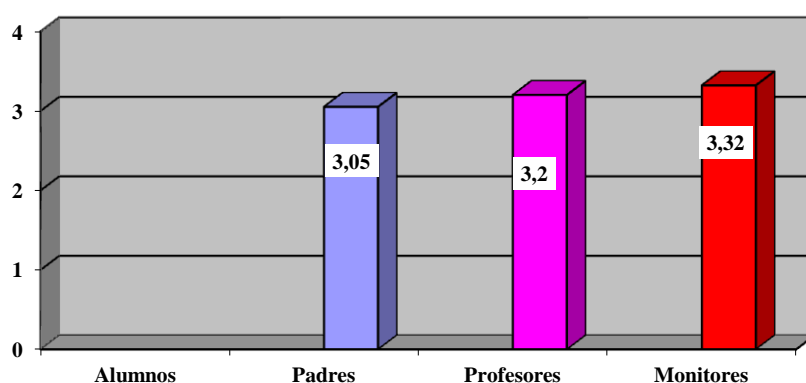
Cada grupo de escolares tenía asignado un monitor de referencia. Los grupos de adultos (padres, profesores y monitores) han manifestado su opinión sobre la satisfacción con el trabajo de los monitores. Como vemos, las medias nos indican que los tres grupos consideran que ha sido entre bastante y muy alta la satisfacción sobre el trabajo realizado, pero los propios monitores

son los que se manifiestan más satisfechos (3,32) y después, los profesores y padres (3,20 y 3,05 respectivamente) (Ver tabla 63 y gráfica 8).

Tabla 63. Satisfacción con el trabajo realizado por los monitores (escala 0-4)

Items	Grupos			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Satisfacción con el trabajo realizado con los monitores	NP	3,05	3,20	3,32

Gráfica 8. Satisfacción con el trabajo de los monitores



1.4.2. Sobre su actitud y metodología según los diferentes grupos

Hemos querido conocer el punto de vista de padres, profesores y escolares ante ciertos aspectos sobre la actitud y metodología de los monitores.

Respecto a su actitud, se les ha preguntado aspectos como la puntualidad y el trato igualitario para todos los participantes. Respecto a la metodología, queríamos saber si 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 64 y las gráficas 9 y 10.

A tenor de los resultados, ante los aspectos relacionados con la **actitud**, en cuanto a la **puntualidad**, vemos que la media de los resultados de las opiniones de los escolares (3,24), padres (3,33) y profesores (3,20) denota que han sido entre bastante y muy puntuales. Nos interesa también saber cómo ha sido el **trato** que han tenido los monitores en sus relaciones con los escolares. Así, los mismos escolares nos manifiestan, según la media de sus opiniones (3,21), que el trato ha sido entre bastante y muy igualitario, y los profesores nos indican (basándonos en la media de los resultados) que el trato con los niños ha sido bastante y muy correcto (3,20) (Ver gráfica 9).

En cuanto a la **metodología común a todos los monitores**, según recoge la tabla 63, parece que es común, entre los alumnos y los profesores, la opinión entre bastante y muy de acuerdo con que los monitores han explicado al principio de la sesión lo que se iba a realizar, como indican las medias de los resultados (3,44 y 3,07 respectivamente). Respecto a las rutinas de comentar lo aprendido y realizar calentamiento y estiramientos, los alumnos se muestran, de media, entre de acuerdo y bastante de acuerdo en ambas (2,96 y 2,82 respectivamente), mientras los

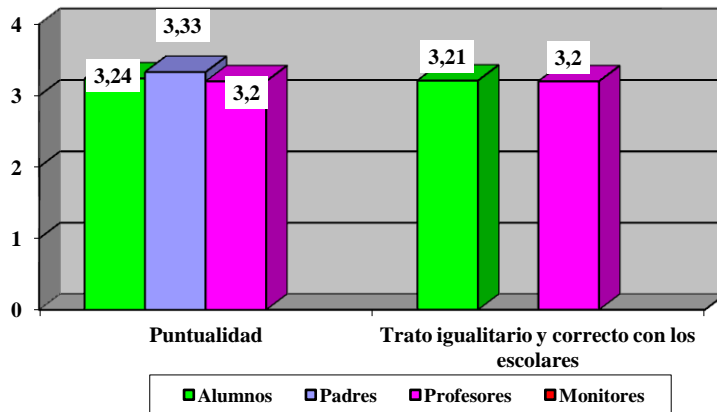
profesores se manifiestan de media entre bastante y muy de acuerdo (3,07 en ambas) (ver gráfica 10).

Tabla 64. Sobre la actitud y la metodología de los monitores según los diferentes grupos (escala 0-4)

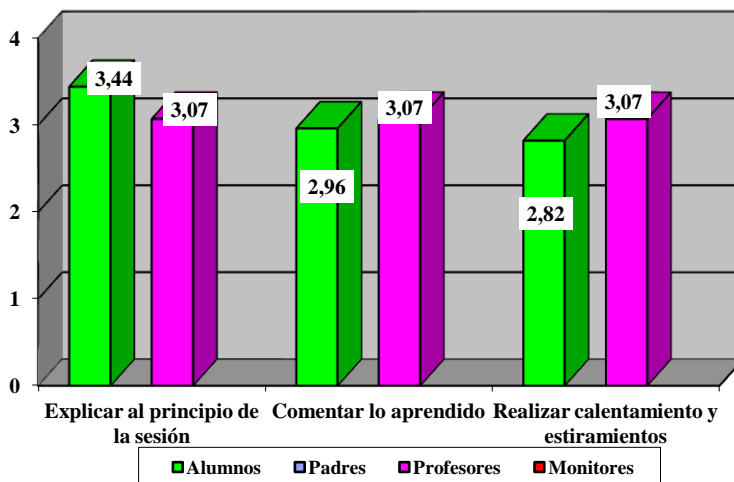
Items	Grupos			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Sobre su puntualidad	3,24	3,33	3,20	NP
Sobre su trato igualitario y correcto con los escolares	3,21	NP	3,20	NP
Sobre explica al principio de la sesión*	3,44	NP	3,07	NP
Sobre comentar lo aprendido*	2,96	NP	3,07	NP
Sobre realizar calentamiento y estiramientos*	2,82	NP	3,07	NP

*en un ítem las tres preguntas en profesores

Gráfica 9. Sobre la actitud de los monitores desde el punto de vista de otros grupos



Gráfica 10. Sobre la metodología de organización y funcionamiento en las sesiones



1.5. Sobre la práctica de Actividad Físico-Deportiva (AFD) desde diferentes enfoques

En torno al mundo de la AFD existen creencias, y diferentes enfoques y orientaciones, dependiendo de si hablamos de un “deporte para todos” o “deporte-práctica” en la línea más del ocio, esparcimiento y salud o si hablamos de un “deporte espectáculo” con exigencias competitivas en la línea más del rendimiento (Cagigal, 1981). Posteriormente denominados deporte “*orientado a la participación*” y deporte “*orientado al rendimiento*” (Tinning, 1996). Hemos planteado a los cuatro grupos (escolares, padres, profesores y monitores) algunas afirmaciones para conocer su opinión acerca de sus motivaciones y valores a la hora de practicar la AFD.

En relación con el **enfoque más competitivo** del deporte, les hemos preguntado si “*practican /se practica AFD porque pueden llegar a hacerse ricos y famosos*” y si “*practican/se practica AFD porque es importante competir y ganar*”. Desde el punto de vista de los grupos de adultos (padres, profesores, monitores), el objetivo de realizar AFD no es hacerse rico y famoso. Como muestran las medias de sus resultados (0,75; 0,25 y 0,35 respectivamente), los tres se muestran entre poco y nada de acuerdo. Sólo los alumnos, según la media (1,53), se muestran entre de acuerdo y poco de acuerdo. Respecto a la segunda afirmación, de nuevo los grupos de adultos se muestran poco o nada de acuerdo con que sea importante competir y ganar cuando se practique AFD: padres (0,92); profesores (0,43); monitores (0,59) (Ver tabla 64 y gráfica 11).

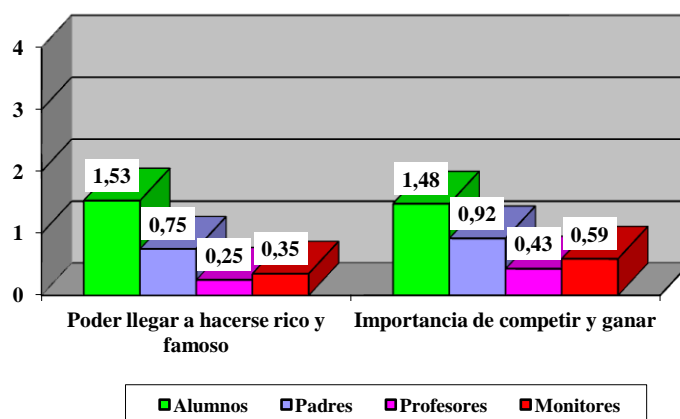
En relación con el **enfoque más educativo y saludable y menos competitivo** del deporte, se les pide a los escolares que den su opinión sobre si “*la práctica de AFD es buena para la salud*” y si “*realizar AFD enseña a colaborar con otros compañeros*”. Según la media de los resultados, todos los grupos se muestran entre bastante y muy de acuerdo con la afirmación de que realizar AFD es bueno para la salud: alumnos (3,63); padres (3,74); profesores (3,50) y monitores (3,61); y enseña a colaborar con otros compañeros: alumnos (3,42); padres (3,67); profesores (3,56) y monitores (3,61). Y la última cuestión dentro de este enfoque, es si están más o menos de acuerdo con que “*los chicos y chicas pueden practicar los deportes extraescolares juntos*”. De nuevo, las medias de los resultados nos muestran que los grupos se muestran todos entre bastante y muy de acuerdo con esta afirmación: alumnos (3,52); padres (3,48); profesores (3,62) y monitores (3,90) (Ver tabla 64 y gráfica 12).

También se les pidió a todos los grupos de la muestra su opinión sobre la creencia de que practicar deporte influye negativamente en las horas de estudio. Podemos ver que los alumnos, según la media de los resultados (2,06), son los que presentan mayor acuerdo con la afirmación porque el resto de grupos se muestra en desacuerdo, según las medias, es decir, no consideran que el deporte influya negativamente en las horas de estudio de los escolares. Las medias son: padres (1,07); monitores (0,61); y profesores (0,43). La diferencia de valoración entre el grupo de escolares y los grupos de adultos es significativa. Es de suponer que tanto padres, como profesores y monitores, no consideran que sean tantas las horas dedicadas al deporte como para que se vea afectado el tiempo dedicado al estudio. Sin embargo, los alumnos tienen otra percepción diferente del asunto, que es de suponer que es basada en aspectos como la activación o la fatiga tras realizar la AFD. (Ver tabla 65 y gráfica 13).

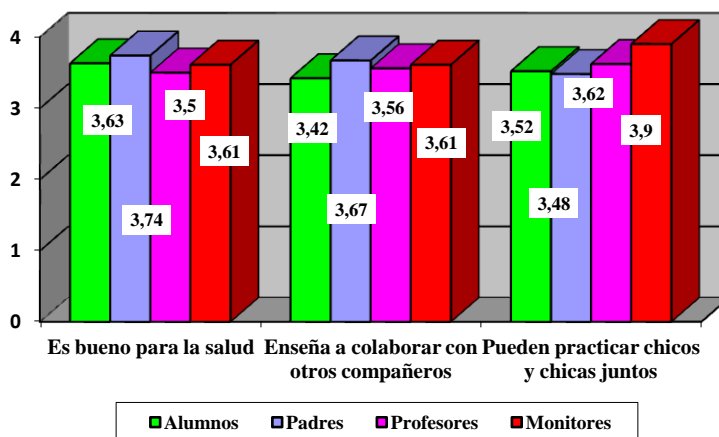
Tabla 65. Sobre la práctica de AFD desde diferentes enfoques (escala 0-4)

Items	Grupos			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Sobre la práctica de AFD desde el P.V. Competitivo				
Poder llegar a ser rico y famoso	1,53	0,75	0,25	0,35
Importancia de competir y ganar	1,48	0,92	0,43	0,59
Sobre la práctica de AFD desde el P.V. Educativo				
Es buena para la salud	3,63	3,74	3,50	3,61
Enseña a colaborar con otros compañeros	3,42	3,67	3,56	3,61
Pueden practicar chicos y chicas juntos	3,52	3,48	3,62	3,90
Sobre la influencia negativa del deporte en las horas de estudio	2,06	1,07	0,43	0,61

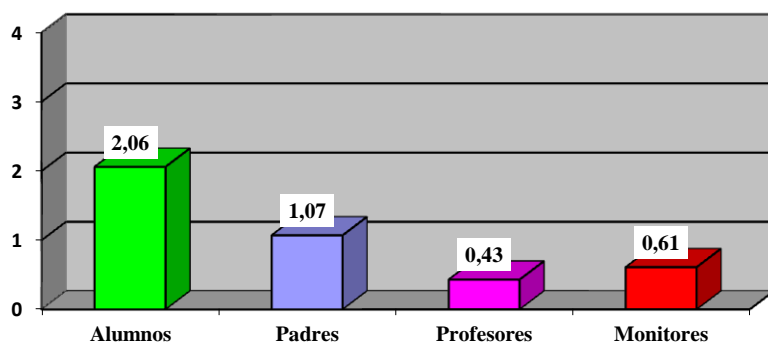
Gráfica 11. Sobre la práctica de AFD desde el punto de vista Competitivo



Gráfica 12. Sobre la práctica de AFD desde el punto de vista Educativo



Gráfica 13. Sobre la influencia negativa del deporte en las horas de sueño



1.6. Sobre el aumento del tiempo de práctica de AFD

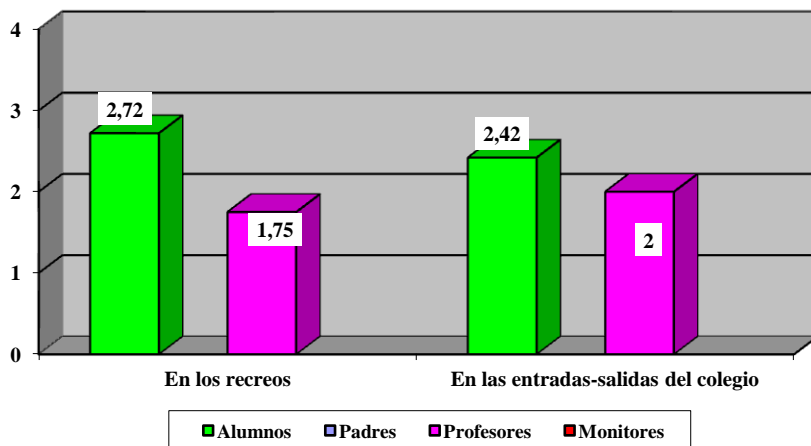
Hemos querido saber si a lo largo del curso, además de la AFD realizada dentro del programa de deporte escolar, los escolares habían aumentado su práctica en diferentes momentos de su tiempo libre, tanto dentro del recinto escolar (en los recreos y en las entradas y salidas del colegio) como fuera del ámbito escolar (tardes, fines de semana y vacaciones). Alumnos y profesores nos han dado su opinión sobre este tema.

Según las medias de los resultados, tanto de escolares como de profesores, vemos que los alumnos se manifiestan entre de acuerdo y bastante de acuerdo con que han aumentado su tiempo de práctica de AFD durante los **recreos** (2,72) y durante las **entradas y salidas del colegio** (2,42). Por su parte, los profesores, y a tenor de las medias, se muestran entre de acuerdo y poco de acuerdo durante los recreos (1,75) y de acuerdo con haber aumentado durante las entradas y salidas del colegio (2) (Ver la tabla 66 y gráfica 14).

Tabla 66. Sobre el aumento del tiempo de práctica de AFD (escala 0-4)

Ítems	Grupos			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
En los recreos	2,72	NP	1,75	NP
En las entradas-salidas del colegio	2,42	NP	2	NP

Gráfica 14. Sobre el aumento de AFD en recreos y en entradas-salidas del colegio



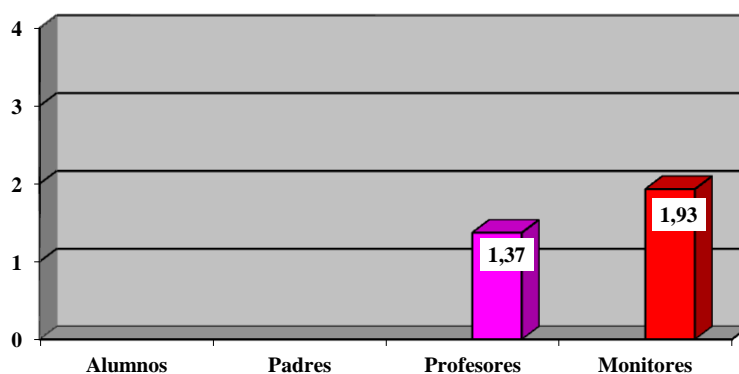
1.7. Sobre el aumento del número de participantes en el programa a lo largo del curso

En cuanto a si ha habido un aumento de participantes en el programa a lo largo del curso, la opinión de los profesores, de media, es de acuerdo y poco de acuerdo (1,37) con esta afirmación, y los monitores, aunque algo más de acuerdo, sigue situándose entre los mismos valores (1,93). Sería bueno explicar alguna causa por la que no se han sumado más participantes al programa una vez comenzado (probablemente porque ya están realizando otras actividades) (Ver la tabla 67 y gráfica 15).

Tabla 67. Sobre el aumento de los escolares participantes en el programa desde el punto de vista de los monitores y profesores (escala 0-4)

Ítems	Grupos			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Sobre el aumento del nº de participantes a lo largo del curso	NP	NP	1,37	1,93

Gráfica 15. Sobre el aumento de escolares en el programa según monitores y profesores



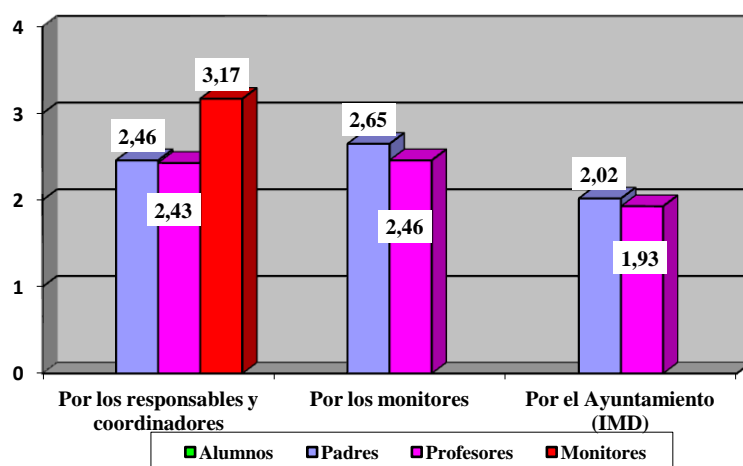
1.8. Información sobre el proyecto

Los grupos integrados por adultos (padres, profesores y monitores) han recibido información del proyecto en el que estaban participando los escolares a través de diferentes vías: por los responsables del proyecto y coordinadores, por los monitores y por parte del Instituto Municipal de Deportes. Les hemos preguntado si les ha parecido adecuada dicha información. Respecto a la información recibida a través de los responsables del proyecto y de los coordinadores, para los monitores, según la media de los resultados, ha sido entre bastante y muy satisfactoria (3,17), mientras que tanto padres (2,46) como profesores (2,43), consideran que ha sido entre satisfactoria y bastante satisfactoria. Respecto a la información facilitada por los monitores, tanto padres como profesores consideran, según las medias, que ha sido satisfactoria y bastante satisfactoria (2,65 y 2,46 respectivamente). Cuando la información tenía que facilitarla el Ayuntamiento, vemos que, según las medias de los resultados, tanto padres como profesores bajan el grado de satisfacción. Se muestran satisfechos (2,02) los primeros y entre satisfechos y poco satisfechos (1,93) los segundos (ver tabla 68 y gráfica 16).

Tabla 68. Sobre la información del proyecto facilitada por las diferentes vías (escala 0-4)

Items	Grupos			
	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Información recibida por los responsables del proyecto y coordinadores	NP	2,46	2,43	3,17
Información recibida por los monitores	NP	2,65	2,46	NP
Información recibida por el Ayuntamiento	NP	2,02	1,93	NP

Gráfica 16. Sobre la información facilitada acerca del proyecto



Como podemos ver la información facilitada por el Ayuntamiento ha sido menos satisfactoria que la proporcionada por los monitores o por los responsables y coordinadores. También destacar que los monitores son los que más satisfechos se muestran con la información recibida, que en su caso ha sido a través de los responsables del proyecto y coordinadores, probablemente por haber tenido una relación más estrecha y continuada a través de los encuentros y seminarios semanales.

2. Análisis de los datos cualitativos: entrevistas, fichas de observación y actas de encuentros

En este segundo apartado vamos a analizar los resultados obtenidos tras el volcado de las entrevistas, las fichas de observación y las actas de los encuentros. Las entrevistas han sido realizadas a uno de los investigadores de la Universidad de Valladolid y a los dos coordinadores contratados del PIDEMSG. Las fichas de observación han sido un instrumento donde los coordinadores registraban la información sobre la observación de las sesiones impartidas por los monitores. Se van a utilizar citas literales de las entrevistas realizadas a los responsables y los códigos de identificación incluyen, en primer lugar, el de la categoría o subcategoría (ver tabla 53); a continuación, la sigla del responsable coordinador 1 (Coor1), coordinador 2 (Coor2), o responsable de la Universidad de Valladolid (ReUVa), y, al final, el número de la cita según el volcado de las entrevistas (Anexo V.2). Cuando los datos provengan de las fichas de observación, la referencia será el código del responsable.

Finalmente, las actas de los encuentros reflejan, con datos numéricos, la asistencia de los escolares a las competiciones realizadas los viernes entre todos los colegios participantes. Las

respuestas se han categorizado en función de las dimensiones que se recogen en la tabla 14. Los apartados siguientes corresponden a las diferentes categorías establecidas.

2.1. Aspectos generales del programa

Esta primera categoría recoge, por un lado, el conocimiento y la participación en el programa del responsable entrevistado. Por otro, los aspectos globales que caracterizan al programa, así como los valores que le son inherentes: los entrenamientos, los encuentros de los viernes y la formación previa dada a los monitores. También, incluye la colaboración que se ha tenido por parte de los centros para el desarrollo del programa, además de la difusión que se ha dado del mismo en los medios de comunicación. Por último, se plantea la posible aplicación de este programa al ámbito provincial y la utilidad de la evaluación que se hace del programa de cara al futuro.

2.1.1. Conocimiento y participación de los responsables en el programa

Los tres agentes implicados en la organización y coordinación del programa tienen un amplio conocimiento del mismo y han estado involucrados en él desde su comienzo. En cuanto a la participación, se constata que ha sido *con gran implicación desde la fase anterior a la puesta en marcha del programa*, tal como nos indica el coordinador 1 (Coor1). La participación del Responsable de la Universidad de Valladolid (ReUVa) ha sido desde *la creación del convenio entre el Ayuntamiento y la Universidad de Valladolid*. Los tres agentes han estado involucrados en el desarrollo del programa desde su inicio, al preparar y formar a los monitores, distribuirlos en los diferentes centros y realizarles el seguimiento, como así lo expresan en sus entrevistas. Podríamos decir que *la participación ha sido plena*, a criterio del segundo coordinador entrevistado (Coor2).

Totalmente, porque hemos estado creando el programa y he sido el responsable de este programa desde hace ya 8 años. (ConPro1ReUVa)

Bastante profundo, porque desde que empezó el programa he estado involucrada en él, he seguido todas las fases. (ConPro1Coor1)

Creo que un 9 sería lo adecuado en cuanto a mi participación y a mi responsabilidad en todo lo general que es el programa. Únicamente puede escapárseme el contacto físico con los convenios y la relación con el Ayuntamiento y con el IMD, trato que tienen otros compañeros del proyecto, como son el técnico que coordina la UVa con el IMD y los profesores universitarios relacionados con el proyecto. Por lo demás, estoy completamente al tanto, tanto en lo teórico como en lo práctico, puesto que una de mis funciones es controlar todo el proyecto. (ConPro1Coor2)

2.1.2. Valores inherentes al programa y colaboración con los centros

Lo más característico de este programa de deporte escolar PIDEMSG es, precisamente, su carácter formativo y los muchos valores en los que se fundamentan las actividades que se llevan a cabo para alcanzar los objetivos propuestos. Valores que se pueden resumir en: (a) -igualdad de oportunidades, máxima participación, y la inclusión; (b) -respeto a nivel personal, normativo y material con todo lo relacionado con el programa, encaminado a transmitir otros valores: la paz, la tolerancia, el juego limpio, etc.; (c) -solidaridad y trabajo por un objetivo común, con la competición como medio, no como fin, reflejados en conductas como la amistad.

En relación a los valores inherentes al programa, los tres responsables entrevistados coinciden en la importancia de la participación. Manifiestan una creencia firme en que *todo el que quiera*

hacer deporte, puede hacerlo (VaPro1ReUVa, VaPro1Coor1), incluso con la convicción de que *se adapta el juego y la actividad a las características de los niños. No se ajustan los niños a las características del juego* (VaPro1Coor2). Los tres responsables hacen referencia a la metodología de trabajo como parte importante de la transmisión de valores. Ésta debe invitar a hacer actividad física y a divertirse mientras se realiza.

Entre los valores que reseñan los tres entrevistados están, además de la participación en igualdad, e independientemente de si se es chico o chica (igualdad de oportunidades): la cooperación, la no-violencia, la tolerancia, el respeto a los demás, al material, al compañero, al monitor y a la actividad.

Entendemos el deporte como una herramienta para enseñar este tipo de valores. Así lo hemos hecho durante el curso y en las sesiones y encuentros. (VaPro2Coor2)

2.1.3. Los encuentros de los viernes

En cuanto a los encuentros de los viernes, los tres transmiten su apoyo y su opinión positiva en cuanto a la celebración de este sistema de competición, sin resultados ni clasificaciones:

El interés se centraba en hacerlo bien, en disfrutarlo (Enc4ReUVa).

Tanto el responsable de la universidad como uno de los coordinadores coinciden en considerarlos un *elemento clave*. Como nos apunta el Coor1, ha habido *mucha afluencia, mucha participación y respetando siempre las normas* (Enc1Coor1). Incluso en conexión con el aspecto anterior, también estos encuentros son *una evaluación en cuanto al comportamiento en valores* (Enc2Coor2) y *da coherencia y consistencia al proyecto* (Enc4Coor2).

Las actas de los encuentros son un documento interno que han llevado a cabo los coordinadores, con la finalidad de tener un control sobre la asistencia más o menos regular de los escolares y, sobre todo, para hacer una previsión del material y del espacio. Es de destacar que estas competiciones son de carácter abierto, es decir, que también podían acudir escolares de los centros participantes que no estuvieran asistiendo al programa de deporte escolar¹⁴¹.

A través de este registro podemos saber la fluctuación en cuanto a la participación y asistencia a estas competiciones. Las actas de los encuentros nos permiten ver la asistencia pues, como se constata tanto en las actas de los encuentros como en las fichas de observación, varios barrios asociados no asistían a estos encuentros de los viernes y centros cuya asistencia era mínima o nula.

2.1.4. La formación a los monitores

Cuando les hemos preguntado a los tres responsables sobre la formación dada a los monitores, todos ellos coinciden en que, este primer año, el curso se realizó de forma muy condensada. También indican que resulta insuficiente, sobre todo para los alumnos que estaban cursando 1º de carrera, cuyo bagaje es el que traen de lo que han vivido en sus clases de Educación Física y en sus experiencias deportivas. Además, opinan que *es un bagaje negativo para el programa* (ForMo5ReUVa). Una posible solución estaría en *hacer un curso más grande* (ForMo4Coor1). Pero esta solución no es factible, puesto que *en un mes no daría tiempo* (ForMo4Coor1). Sin centrar la formación únicamente en el curso inicial:

¹⁴¹ Esta opción en cursos posteriores ya no se contempla.

Tendría que haber una formación más permanente, que lo intentamos a través de los seminarios, pero este primer año los seminarios los pusimos por la mañana y no acudían. En este segundo año sí que ha funcionado mejor. (ForMo4Coor1)

En todo caso, no debemos olvidar que:

Hablamos de un monitorado no profesional al que intentamos formar en un periodo de dos semanas, que es lo que dura el curso inicial, e indagar en la metodología comprensiva, la enseñanza en valores y ser finos en el tema de actividades, además de trabajar con el juego modificado. Se nos queda muy corto de tiempo. (ForMoCoor2)

Otra de las soluciones propuestas, realizada por el segundo coordinador entrevistado, sería *la contratación de personal laboral* (ForMo4Coor2). Pero, en nuestro caso, al ser un convenio del Ayuntamiento con la Universidad de Valladolid, sólo están sujetos al convenio los estudiantes matriculados en la Universidad, por lo cual lo que se utiliza es *un sistema de becas* (ForMo2Coor2).

2.1.5. Colaboración de los centros

Una fuente de colaboración con los monitores es el profesorado de Educación Física (EF) de los centros, que, en muchos casos, trabaja en sintonía con la filosofía del programa. De ahí que la colaboración de los centros ha sido uno de los temas que hemos incluido en la evaluación y en la entrevista a los responsables. Los tres responsables entrevistados coinciden en que ha habido una colaboración desigual. Uno de los coordinadores destaca que:

Para años próximos sí que me gustaría recalcar el hecho de que la coordinación se implique más en contactar con estos centros. (CoCen3Coor2)

2.1.6. Difusión del programa en los medios de comunicación y de la evaluación del mismo, así como su aplicación futura a nivel provincial

Como nos indicaban los responsables en sus entrevistas, durante este primer curso todas las semanas, a partir de la última de octubre, uno de los periódicos de Segovia publicaba una crónica realizada por la persona encargada de este cometido del equipo investigador del PIDEMSG (ver anexo II). La crónica era revisada por los coordinadores y los responsables del proyecto antes de ser enviada al periódico, que la publicaba en la sección de deporte escolar los viernes.

Los tres entrevistados hacen referencia a esta crónica semanal, que, durante el primer año del Programa, se publicaba en un único medio de comunicación escrita (en años sucesivos ha sido en más medios). Tanto el responsable de la UVa como uno de los coordinadores puntualizaron que la publicación partía del personal implicado en el programa. Durante el segundo curso se *ha enviado a más medios y ha tenido bastante difusión* (DiPro1Coor1), tal como lo estimaron dos de los responsables entrevistados (DiPro1ReUVa y DiPro2Coor2). Por lo tanto, esta difusión era *necesaria*.

Detectamos que era necesario comunicar lo que estaba pasando. (DiPro1ReUVa)

Los viernes el Adelantado nos guarda un espacio; este 2º año, en más medios. Así que yo creo que sí que ha tenido bastante difusión. (DiPro1Coor1)

En mi opinión, es necesaria e importante, aunque me gustaría que nos dieran más difusión y, sobre todo, desde el punto de vista de la filosofía del deporte escolar. (DiPro2Coor2)

2.1.7. Aplicación futura de la evaluación del programa y aplicación del programa al ámbito provincial

En cuanto a la aplicación del formato del PIDEMSG al ámbito provincial, los tres responsables coincidieron en que sería factible que se llevara a cabo, ya que se comprobó que funcionaba bien a nivel municipal. Este proyecto se puede llevar a cabo en cualquier *sitio donde haya escolares* (ApliEva2Coor1). El otro coordinador destaca que:

Habría que contar con un presupuesto alto, tener un personal humano ambicioso en cuanto a lo profesional, con vocación y con ganas de entrar en un modo de entender el deporte escolar (ApliEva3Coor2).

Los tres responsables coinciden en la utilidad de la realización de una evaluación del programa:

Es la única manera de demostrar que lo que decimos no es nuestra opinión (...). El estudio es la única viabilidad de futuro, ha demostrado que esto funciona y lo demuestra con información fehaciente. (ApliEva1y3ReUVa)

Así se puede ir mejorando en los aspectos que lo necesiten. (ApliEva1Coor1)

La evaluación es útil si la gente que está implicada para mejorar y cambiar cree que la evaluación es una herramienta para esto. (ApliEva2Coor2)

Tal y como manifestaban los responsables, el hecho de realizar una evaluación es una manera de mostrar y valorar lo que se ha defendido como un proyecto beneficioso. El responsable de la Uva, en su entrevista, nos dejó ver que el proceso de evaluación *permite mostrar que lo que nosotros creíamos que era beneficioso, era verdad* (ApliEva1ReUVa). Él mismo considera que, gracias a la evaluación, se ha visto que sus intuiciones, avaladas por la experiencia de años atrás, no eran una quimera, sino una convicción, atendiendo al resultado obtenido.

2.2. Recursos para el desarrollo del programa

Este programa se ha puesto en funcionamiento contando con un presupuesto y una disponibilidad de material y de instalaciones reducidos. Sobre este tema también les hemos preguntado a los tres responsables entrevistados.

Si nos centramos en las instalaciones y el material del que se ha dispuesto para las sesiones de entrenamiento y encuentros, la aportación económica provenía de diferentes fuentes: centros, universidad, Instituto Municipal de Deportes (IMD); *se usaban materiales de los centros y material que aportaba el IMD* (InsMat5Resp); *en los encuentros, la verdad es que disponemos de todo el material que necesitamos* (InsMat4Coor1).

Respecto al presupuesto destinado para material, tanto los coordinadores como el responsable de la Uva entrevistado tienen la percepción de que ha sido escaso. Lo cierto es que, este primer año, la disponibilidad de instalaciones y de material para los entrenamientos ha sido desigual:

Este primer año, en cuanto a espacios propios de los centros, fue un año de reajuste (InsMat1Coor1).

Ambos coordinadores destacan el hecho de que este aspecto depende de los centros: *algunos centros no tienen apenas recursos y hay centros que tienen muy buenos recursos* (InstMat1Coor1); *los centros que tienen mucho material nos dan esa facilidad*

(InstMat2Coor2). Y también destacan que se ha recurrido a la autofabricación de material, en los centros en los que había escasez de éste:

Algunos de esos centros no tienen apenas recursos, incluso un grupo, para jugar al hockey, tenía que hacer las bolas con cintas de carroceros recicladas. No tienen canastas y cuelgan aros en las porterías (InsMat1Coor1)

En los que no, lo suplimos con el material que podemos fabricar nosotros. La coordinación ha intervenido en la preparación de, por ejemplo, cintas para rugbytag. (InsMat2Coor2)

Para cerrar este apartado, recogemos una idea que manifiesta uno de los coordinadores y que encierra, de alguna manera, el espíritu del programa en cuanto al aspecto de la utilización del material:

Nosotros entendemos que el material no es necesario para enseñar, pero sí nos ayuda, nos complementa (InsMat5Coor2).

Los tres responsables están de acuerdo en que contar con un mayor presupuesto, mejoraría la situación de los monitores. La propuesta que nos hicieron saber se basaba en poder dedicar más dinero del presupuesto a la contratación de monitores profesionales y no depender exclusivamente de los alumnos de la Universidad de Valladolid:

Si conseguimos un horizonte del 50% de personal contratado (...), el 50% está lejísimo, sobre todo por los problemas económicos que tenemos ahora. (RecEco2ReUVa)

Fundamentalmente el presupuesto tiene que ser elevado para poder contratar un personal profesional, que pueda cotizar a la Seguridad Social y que tenga un salario decente. (RecEco3Coor2)

2.3. Actuación e implicación de los agentes

En este apartado recogemos las impresiones expresadas por los tres responsables a través de las entrevistas realizadas y de las fichas de observación realizadas por los coordinadores, durante las sesiones prácticas con los escolares, dirigidas por sus correspondientes monitores. Esta categoría incluye la implicación de los diferentes agentes participantes -monitores, padres y escolares- en las sesiones prácticas llevadas a cabo entre semana en las instalaciones de los centros o cedidas a los centros para el PIDEMSG, con el objetivo de desarrollar este programa. Las entrevistas nos dan una idea general y los datos de las fichas de observación nos permiten conocer más detalles de lo sucedido. Asimismo, se reflejan por escrito las propuestas para las mejoras, bien por parte de los coordinadores, de los monitores, o bien del consenso entre ambos.

2.3.1. Implicación de los escolares frente a las actividades y propuestas con menor importancia del resultado

Los tres responsables destacan la actuación positiva de los **escolares** en la respuesta dada ante el modelo de deporte escolar (ActEsc1ReUVa), en su implicación (ActEsc1Coor1) y en el aprendizaje, tanto a nivel de valores, como a nivel deportivo (ActEsc2Coor2).

La propuesta de actividades en las que se basa el programa concibe la competición como un medio y no como un fin, por lo que la importancia del resultado queda relegada a un segundo plano, por detrás de infinidad de valores que dan sentido a la filosofía del PIDEMSG.

Tanto el responsable de la UVa entrevistado como uno de los dos coordinadores, dejaron constancia en sus entrevistas que, al principio, los escolares se manifestaban y comportaban más acorde a patrones de un deporte más competitivo, pero que poco a poco la inercia fue cambiando. Recogemos aquí algunas declaraciones al respecto:

Solo cuando acaban todos los deportes se ha modificado [la actitud], y de hecho, en los cursos ahora estamos viendo una actitud superpositiva. (ImpEsc2ReUVa)

Yo no sabía al principio cómo iba a ser la cosa, pero les ha gustado mucho. (ImpEsc2Coor1)

Ambos responsables aluden a deportes, como el fútbol, en los que eran menos aceptadas las modificaciones y adaptaciones de las actividades en función del objetivo:

Al principio, unos pocos de rechazo. La minoría ruidosa habitual que quiere un deporte concreto como fútbol o baloncesto, dependiendo de los centros. (ImpEsc1ReUVa)

La verdad es que, al principio, con los deportes que proponemos no ha habido ningún problema. Sí que había quejas con respecto al fútbol, acerca de por qué no había porteros y por qué había un área que no se podía pasar, y cosas así. (ImpEsc1Coor1)

Como nos indica uno de los coordinadores, los escolares, en general, *no están acostumbrados a llevar este modelo de sesión en el que hay paradas de reflexión y asambleas* (ImpEsc3Coor1). Será precisamente en las asambleas donde se vayan planteando y debatiendo el tipo de actividades que se utilizan. De esta manera, se terminará por incorporar este modelo de deporte escolar en sus esquemas al irlo asimilando poco a poco. El hecho de darles participación en el diseño de las actividades y en la modificación de las normas, contribuye a que se vayan implicando más:

Lo asumen muy bien, porque como se les deja participar, y se cambian las normas con respecto a lo que dicen, les gusta y se implican más. (ImpEsc3Coor1)

Yo creo que la actitud ha sido muy buena porque hay que tener en cuenta que han sido los protagonistas, son por los que se trabaja. (ImpEsc1Coor2)

A partir de las observaciones realizadas por los coordinadores, registradas en las fichas de observación, observamos como aspectos positivos que, en los tres trimestres, existe una frecuencia muy elevada de anotaciones referentes a la *alta/buena satisfacción* de los escolares. Esta sensación de satisfacción y de estar contentos la manifiestan abiertamente durante la sesión o a través de la asamblea final con sus monitores, según recogen los coordinadores en las fichas de observación.

Las problemáticas observadas, respecto a esta subcategoría, se centran en aspectos como la satisfacción y el comportamiento. Un hecho que se registra en los tres trimestres, aunque en mayor medida en el primero (4 registros), es la *satisfacción regular, dependiente del resultado o dependiente del contenido*. En los dos primeros trimestres aparece la problemática de la *indumentaria inadecuada para realizar actividad física* (4 registros en cada trimestre), con la que llegan algunos escolares. Y con una frecuencia mínima (1-2 registros), se recogen aspectos como la *falta de respeto a las normas de juego, al turno de palabra, el mal comportamiento* y la existencia de un *grupo que muestra poco interés e incluso boicotea la actividad*.

En el volcado de soluciones propuestas, sólo se hace referencia a medidas tomadas para que vengan con la indumentaria adecuada, tales como: *explicar la importancia de llevar ropa deportiva y no permitir participar con vestimenta inadecuada.*

2.3.2. Implicación de los padres en las sesiones: contribución formativa, interés, etc.

Los **padres** han tenido una actuación desigual. Uno de los coordinadores y el responsable de la UVa, hacen referencia a cierto sector de los padres que creían que apuntaban a sus hijos a un deporte de tipo federativo y más competitivo. En estos casos se produjo un *choque de objetivos* (ActPa2Coor2), por lo que hubo que trabajar con los padres para hacerles entender el tipo de competición que se llevaba a cabo en el PIDEMSG. Tal y como nos indica el responsable de la UVa, *se pretendía que los escolares disfrutaran y aprendieran cosas nuevas, conocieran otros niños sin dar mayor importancia a quién ganaba o a quién perdía* (ActPa2ReUVa).

Según nos indican los dos coordinadores, *se implican los que se implican* (ActPa3Coor1) y *algunos se han implicado más que otros* (ActPa4Coor2). En este proyecto se esperaba que los padres entendieran que el modelo de deporte que se estaba trabajando con sus hijos fomentaba infinidad de valores y que su papel era muy importante para los propósitos planteados ya que, conociéndolo, contribuirían a reforzarlo. El comportamiento de los padres, cuando se quedaban a ver los entrenamientos de sus hijos o cuando iban a ver las competiciones de éstos, contribuía, en gran medida, a reforzar un modelo de deporte escolar u otro. En nuestro caso, los padres debían comprender que la competición, entendida como que unos ganan y otros pierden, no debía ser fomentada, sino que era más importante transmitir otros valores como el respeto a las reglas, al compañero, al rival, al árbitro, el juego limpio, etc. A este respecto, se realizaron unos folletos informativos que, de forma muy gráfica, se les explicaba a los padres la filosofía del programa y los valores inherentes a él.

El responsable de la UVa nos indica en la entrevista que *ha habido una evolución*. Los dos coordinadores coinciden en que los padres han tenido una actitud de respeto, de curiosidad e interés:

En los encuentros que están en las gradas y están mirando, la actitud ha sido muy respetuosa, de observar cómo lo están haciendo, cómo se lo están pasando, y ya está. (ImpPa2Coor1)

Con los padres, ningún problema, los más curiosos han indagado, han preguntado por lo que se hacía, cosa que nos refuerza porque te da la oportunidad de explicarle lo que estás haciendo. (ImpPa1Coor2)

La percepción del responsable de la Universidad de Valladolid es algo diferente a la de los coordinadores, ya que según él:

Unos contribuían al ambiente educativo y de respeto que subyace al programa y otros no. (ImpPa5ReUVa)

Igualmente, según este responsable, sobre todo al principio, la actitud mostrada fue:

De falta de comprensión, incluso había algún padre que todavía daba voces desde la grada o regañaba al árbitro, que era uno de los monitores. (ImpPa1ReUVa)

De forma ideal, tal y como propone el responsable de la Universidad, sería interesante involucrar a los padres de alguna manera en el programa, para que la implicación fuera mayor:

Sería deseable que este modelo integrara a los padres dentro de la organización y que ellos participaran en la organización; así lo verían propio. (ImpPa3ReUVa)

En esta subcategoría no se realizaron muchos registros a través de las fichas de observación que realizaron los coordinadores. Uno de los aspectos anotados se refiere a la implicación de las familias en la compra de material y a la colaboración en la elaboración de material reciclado, en los centros en que no había nada o era muy escaso, como fue el caso de las unitarias en los barrios incorporados.

En cuanto a las propuestas de mejora recogidas en las fichas de observación, los coordinadores, fundamentalmente, creen en la necesaria implicación de los padres para que velen por las “rutinas de salud e higiene deportiva de sus hijos y que colaboren en que los escolares asistan con vestimenta adecuada a las sesiones, beber convenientemente¹⁴², etc.

Nos llama la atención este aspecto, que destaca uno de los coordinadores durante el primer trimestre de curso, que lanza, a modo de propuesta, y que recoge el tema del ya mencionado comportamiento de los padres cuando están viendo las sesiones de sus hijos:

Hacer entender a los padres que su presencia puede afectar a la participación de sus hijos en la sesión. (1trimCoor1)

2.3.3. Implicación de los profesores de Educación Física y colaboración de los centros

Una fuente de colaboración con los monitores es el profesorado de Educación Física (EF) de los centros, que, en muchos casos, trabaja en sintonía con la filosofía del programa. De ahí que la colaboración de los centros ha sido uno de los temas que hemos incluido en la evaluación y en la entrevista a los responsables.

Los tres responsables entrevistados coincidieron en que ha habido una colaboración desigual, que ha habido centros que han estado muy implicados y otros que no lo han estado tanto.

Para años próximos sí que me gustaría recalcar el hecho de que la coordinación se implique más en contactar con estos centros. (CoCen3Coor2)

Por tanto, tal y como coinciden los tres responsables, la actuación de los profesores de Educación Física de los escolares ha sido desigual en cuanto a la implicación mostrada. Las razones para ello podrían ser las *diferentes expectativas e intereses, más o menos acordes con el modelo* (ActPEF4ReUVa). Lo cierto es que ambos coordinadores destacan que hay centros en los que la implicación es máxima y que, sin tener que pedirles nada, han estado pendientes de las necesidades e, incluso, *algunos se han acercado a algún encuentro* (ActPEF1Coor2).

2.3.4. Implicación de los monitores: puntualidad, preparación de las sesiones, del material, etc.

En cuanto a la actuación de los **monitores**, tanto el responsable de la Uva como los coordinadores reflejaron las diferencias entre los miembros de este grupo. Mientras unos ya conocían el modo de trabajar que se iba a llevar a cabo en el PIDEMSG, otros, los que se incorporaban por primera vez al programa, tenían más dudas sobre la manera de plantear la actividad. En relación al grupo de los monitores nuevos, destacaron la necesidad de darles una

142 El coor1 registra en dos barrios incorporados la observación de que una de las rutinas es salir a beber agua todos juntos

formación específica, acorde con el modelo de deporte escolar educativo que se iba a desarrollar (ActMo2ReUVa), y el esfuerzo y complejidad que había supuesto para ellos trabajar con un grupo de acuerdo con la metodología comprensiva con la que se plantea este proyecto:

Estamos satisfechos porque muchos de estos monitores eran chicos que no tenían bagaje técnico, ni práctico, ni laboral. Para muchos ha sido el primer año que han trabajado con un grupo de alumnos y la exigencia que les hemos transmitido ha sido trabajar, ser eficientes y, además, incluir este tipo de metodología y de enseñanza, sabiendo la complejidad que conlleva. (ActMo3Coor2)

A tenor de lo recogido en las entrevistas, vemos que la implicación de los monitores ha sido *muy desigual* (ImpMo1ReUVa). Los tres responsables entrevistados hacen referencia a dos, o incluso tres, subgrupos dentro de este colectivo. Por un lado, el subgrupo de alumnos de la Universidad de Valladolid, que están cursando 2º y 3º de las especialidades de Educación Física y Educación Infantil, que han funcionado tal y como se esperaba de ellos en el proyecto:

Había monitores que hubiésemos querido conservar siempre, por los que luchábamos por ese horizonte del 50% contratado, que había captado la idea sin prejuicios de rendimiento relacionados con el deporte de competición, con actitud muy positiva (ImpMo1ReUVa).

Estas personas que están en 2º y 3º de Educación Física se han implicado mucho más y han sido responsables con el trabajo (ImpMo1Coor1).

Estos son los monitores que, como nos indicaba el Responsable de la UVa, al acabar su titulación de maestro les hubiera gustado que *podieran seguir vinculados al proyecto*.

Por otro lado, está el grupo de monitores jóvenes que comenzaban sus estudios en la universidad con interés y ganas de aprender, que, a base de empeño y gracias a las orientaciones de los responsables y coordinadores, han ido entendiendo el proyecto y han ido mejorando sus prestaciones a medida que avanzaba el curso:

Había un grupo de alumnos jóvenes, sin formación previa, con ganas de cambiar, con pocas habilidades, pero que las iban consiguiendo, porque tenía interés. (ImpMo2ReUVa).

Hay personas que empiezan muy flojitas y se van dando cuenta, van siendo conscientes de sus responsabilidades y se van implicando más. (ImpMo2Coor1).

Y, por último, ha habido un grupo de estudiantes de la Universidad que no han conseguido involucrarse en el proyecto y, en muchos casos, han generado problemas a los responsables, puesto que sus intereses no coincidían con lo que se esperaba de los monitores: educar a través del deporte.

Aquellos que creían que, como llevaban muchos años haciendo deporte, llegaban a decir que para qué tenían que ir a hacer el curso. Resulta que eran los que daban más problemas. (ImpMo3ReUVa).

Estudiantes para los cuales esto es como si fuera un trabajo de cualquier otra cosa, que no se dan cuenta de que están trabajando con personas y que es importante su labor. (ImpMo3Coor1).

Esta división dentro del colectivo de monitores podría atribuirse a una cuestión de *motivación*, como indica el coordinador 2; de *nivel de formación*, como apunta el coordinador 1; o de

voluntad, según el responsable de la Universidad entrevistado. Pero en lo que están de acuerdo los tres responsables es en que la mayoría de este colectivo se ha implicado con el espíritu del programa y los que no lo han querido hacer son una minoría.

La tónica general ha sido quedarse con el modelo, implicarse en el proyecto, potenciarlo y mantenerlo. (ImpMo4Coor2)

Una implicación máxima se consigue, como nos indica el Responsable Uva, *si se consolida un colectivo de monitores que den continuidad* (ImpMo4ReUVa), lo que equivaldría a no cambiar de monitores cada curso. Dado que esto es una cuestión presupuestaria, habría que destinar una mayor cantidad de dinero a la contratación de personal profesional.

Tras analizar los resultados del volcado de los datos, recogidos por los coordinadores en las hojas de observación (ver anexos V.3-V.5), se aprecia que uno de los aspectos de este apartado que más se anotó, fue el hecho de *programar con anterioridad la sesión y tenerla previamente preparada*. En el volcado de aspectos positivos (anexo V.3) se hace alusión, en gran medida, a que *se nota que ha programado, que prepara el material/espacio de antemano* e, incluso, aunque con una frecuencia inferior, que *realiza una programación alternativa y la utilización de un cuaderno de monitor*. En este instrumento de recogida de información se programa, se anotan las observaciones individuales y, en definitiva, se demuestra una dedicación a favor de la calidad de su labor. Por otro lado, otros aspectos también recogidos, en orden de mayor a menor frecuencia, son: *puntualidad, buena implicación, voluntad de trabajo y ponerle muchas ganas*.

En el volcado de problemáticas observadas (anexo V.4) se hace alusión a los mismos aspectos, salvo que, en este caso, aparecen en negativo. Con una frecuencia especialmente alta se recogen las evidencias: *sesión no programada/no preparada* e, incluso, que *no ven la necesidad de programar*. En los dos primeros trimestres la frecuencia de registro (11 y 15 respectivamente) es mayor que en el tercero (4), lo que nos indica que fue un aspecto que fue mejorando. El hecho de *no tener el material preparado* aparece de forma anecdótica, con frecuencia 1, en los tres trimestres. La *impuntualidad* es otro de los aspectos registrados, aunque con una frecuencia muy baja en los tres trimestres (2-2-1 respectivamente). Un tema que, aunque no es de gran frecuencia de observación, aparece en los tres trimestres es la *vestimenta inadecuada de los monitores* (2-2-1 respectivamente). Y, por último, haciendo referencia al trabajo compartido entre dos monitores, se recoge en los dos primeros trimestres (con frecuencia 2 y 4 respectivamente) la *falta de coordinación entre ellos*.

Finalmente, en el volcado de propuestas de mejora (anexo V.5), entre las múltiples propuestas realizadas por los coordinadores, las que se recogen con mayor frecuencia son: *planificar mirando el calendario y el cronograma establecido y programar/preparar con antelación la sesión; mejorar la puntualidad/estar preparados a la hora de empezar/dinamizar la llegada para agilizar el comienzo*. Con frecuencias inferiores se recogen los aspectos de *tomarse en serio el trabajo y ser responsables; asimilar que son un ejemplo y llevar ropa deportiva; coordinarse y trabajar conjuntamente los dos monitores*. En cualquier caso, todos estos aspectos son registrados, fundamentalmente, en los dos primeros trimestres.

2.3.5. Implicación de la Institución Municipal

Sobre la actuación de los responsables del Ayuntamiento implicados en el PIDEMSG, el responsable de la Uva ha sido el que mayor información podía darnos al llevar muchos años planificando el proyecto, tal y como nos indicaron los coordinadores. A criterio de éstos, en muchas ocasiones se ha mantenido un contacto *mínimo* (ActAyu1Coor1) o *inexistente* (ActAyu4Coor2) con la Institución Municipal. En la entrevista realizada al responsable UVA nos explica que, dentro de los responsables del Ayuntamiento, éstos se podrían dividir entre *los*

responsables políticos y los técnicos. Los políticos, nos comenta, fueron los que apostaron por un cambio en el modelo de deporte escolar, por lo que confiaron en la Universidad para tomar las decisiones. A veces, incluso, la delegación de funciones de los responsables llevó a que éstos casi no conocieran el desarrollo de la actividad, aunque consideraban que se estaba haciendo un buen trabajo.

En lo que sí coinciden, tanto el responsable de la UVa como los coordinadores, es en que la actuación del Ayuntamiento en cuestión de material debe ser uno de los aspectos a mejorar.

En el caso de los materiales, fatal, lo poquito que tuvimos, lo tuvimos muy tarde, lo que generó bastante desconfianza en el profesorado de los colegios. Este primer año fue una cuestión de velocidades, y de un gran desajuste. (ActAyu3ReUVa)

Nos prometieron un material, y ese material que nos han dado lo han dado el segundo año, escaso y que no tenía nada que ver con el programa. (ActAyu3Coor1)

El Ayuntamiento ha facilitado el material un año después de pedirlo, que no se ha correspondido con las actividades que estábamos impartiendo (...). Hubiese estado bien que se hubiese encargado de facilitar un material acorde a los contenidos y al nivel numérico de cada grupo y, sobre todo, haberlo hecho a tiempo. (ActAyu6Coor2)

Como dejan constancia los tres responsables, hubo algo de demora en la llegada del material requerido, de ahí que el responsable UVa haga alusión al desajuste en las velocidades. Quizás no se midió convenientemente que las instituciones políticas tienen menos posibilidades de reaccionar ante las nuevas demandas que el proyecto pedía. *Ellos venían con la inercia de una "camioneta" que venía haciéndose una década entera y nosotros veníamos a toda pastilla, habíamos apostado con mucha energía por un modelo nuevo* (ActAyu3ReUVa).

Finalmente, sobre la actuación de los coordinadores, nos informa el responsable de la UVa que fue un año en el que se *empaparon de la filosofía y del modelo* (ActCoo2ReUVa). Resultaba imposible la gestión de todo el programa por una persona y la figura de los coordinadores fue necesaria. Durante este curso, *poco a poco fueron asumiendo una serie de responsabilidades, fueron tutelando y guiando un poco el programa* (ActCoo3ReUVa). Lo cierto es que esta figura se consolidó hasta tal punto que, como nos indica el responsable de la UVa, *al año siguiente fueron los que impulsaron el programa.*

2.4. Dificultades para implicarse en el programa

La información sobre esta categoría se obtiene a través de las entrevistas al responsable de la UVa y a los dos coordinadores del programa. Es una categoría en conexión con la actitud y la implicación en el programa. La implantación de un modo alternativo de ver el deporte escolar puede suponer dificultades en los diferentes agentes para implicarse en él. Sobre todo, si el punto de partida era un modelo que estaba mucho del nuestro, como es el caso de la concepción más tradicional de deporte, en el que la competitividad predomina por encima de otros valores más formativos, enunciados en la categoría 1.4.

Las dificultades con las que se encontraban los **padres**, tal y como nos indican el responsable de la UVa y uno de los coordinadores, se basaban en conocer el modelo de deporte escolar que se estaba llevando a cabo en el municipio de Segovia, sobre el cual se había diseñado el PIDEMSG.

No se entendía bien lo que era deporte escolar. (DifPa1ReUVa)

Falta de información y de conexión con la filosofía y la ética, con la modalidad de deporte escolar que se estaba haciendo en Segovia. (DifPa1Coor2)

En la entrevista realizada al responsable de la UVa, éste enumeraba las tres mayores dificultades con las que se han encontrado los **monitores**: (1º) -la integración en el centro; (2º) - el control del grupo; y (3º)- el desarrollo de una metodología desconocida para ellos hasta ese momento. Los coordinadores, por su parte, destacan más unos problemas que otros, según sus puntos de vista particulares:

En orden temporal, primero el encontronazo con el centro, que no le hacían una acogida, no le facilitaban cosas. Segundo, la conflictividad y el control del grupo. Y tercero, el ser capaces de desarrollar una metodología que no han visto nunca, que se la hemos explicado en un curso y que la tenían que ir aprendiendo mientras la iban desarrollando. (DifMo2ReUVa)

Para la gente que no tiene formación, su principal problema es el control del aula. Al no tenerlo, no pueden llevar a cabo muchas de las actividades. (DifMo1Coor1)

Lo más costoso ha sido interiorizar la metodología comprensiva y ser lo suficientemente autónomos para ponerla en práctica. (DifMo2Coor2)

Para solventar estas dificultades, han contado con la ayuda de los coordinadores, sobre todo en las visitas que se les realizaba cuando desarrollaban los entrenamientos, y de los responsables del programa, sobre todo en los seminarios. Tal y como nos explica uno de los coordinadores, lo que se hizo concretamente en lo relativo al control del grupo fue:

(...) darles herramientas o posibles técnicas de control del aula. (DifMo1Coor1)

En este aspecto, cada uno de los responsables entrevistados nos hizo alusión a un punto de vista diferente, respecto a lo que ha podido suponer una dificultad para que los **profesores de Educación Física de los centros** se implicaran en el proyecto. El responsable de la UVa hace hincapié en un posible desajuste entre querer implicarse y no poder hacerlo, ya que desde el centro no se les reconocía esa implicación. Los coordinadores apelan a la falta de conocimiento que se tenía en los centros sobre el programa y, en concreto, a la falta de información que se les ha facilitado y a la falta de entendimiento de la adecuación de este modelo para las edades de los escolares.

La parte organizativa del modelo friccionaba mucho con los centros. Se les pedía una colaboración, pero no se le daba al centro nada a cambio, y los profesionales, como individuos que están trabajando, tampoco tenían ningún tipo de reconocimiento. (DifPEF1ReUVa)

Hay gente que entiende que esta metodología es la más adecuada para estas edades y hay gente que no lo entiende, que yo creo que son los menos. (DifPEF1Coor1)

Igual que los padres, la dificultad ha sido la información, creo que al principio de curso es cuando se tiene que informar del proyecto. (DifPEF1Coor2)

Los tres **responsables** del programa entrevistados, en cuanto a las dificultades con las que se han encontrado, nos hacen referencia a la falta de tiempo para gestionar y encargarse de todas las demás tareas que tienen encomendadas:

Se incorporaron cuando ya habíamos empezado a funcionar. (DifCoo1ReUVa)

Sientes que no te da tiempo, que tienes mucha gente a la que ir a ver, muchos centros, muchos grupos y no te da tiempo. (DifCoo1Coor1)

Uno de los problemas es el tiempo, de tener muy poquitas horas. (...) Tener muchas funciones y tener pocas horas de contrato para poderlas desarrollar con plenitud. (DifCoo1Coor2)

Y finalmente, los coordinadores y el responsable de la UVa perciben de diferente manera las posibles dificultades que ha podido tener el IMD de Segovia para implicarse en el programa. El responsable de la UVa consideró que las dificultades presentadas podrían deberse a la diferencia de velocidad de funcionamiento, ya que no coincidía. Por su parte, uno de los coordinadores plantea si ha podido deberse a un problema de tiempo o de prioridades. Sin embargo, el otro coordinador considera que no han tenido ninguna dificultad.

Nosotros íbamos a una velocidad, ellos habían confiado en nosotros, habían apostado por este modelo, pero la velocidad de funcionamiento suya no estaba preparada para admitir la nuestra. (DifAyu1ReUVa)

Yo creo que ninguna dificultad (...). (DifAyu1Coor1)

(...) no sé exactamente cual habrá sido el problema, si de tiempo o de prioridades. (DifAyu1Coor2)

2.5. Metodología llevada a cabo

Uno de los aspectos más característicos, y definitorios del PIDEMSG, ha sido el tipo de metodología comprensiva de iniciación deportiva en la escuela que se ha utilizado durante las sesiones y durante los encuentros. A través de ésta, se pretendía conseguir una participación más activa, desde el punto de vista cognitivo, por parte de los escolares. Se trata de una metodología que favorece la reflexión, basada en los juegos modificados, que permiten adaptarse a las circunstancias concretas del grupo de escolares, del material y de las instalaciones. Con su utilización se trata de favorecer la consecución del objetivo técnico-táctico que se pretende alcanzar. Se busca, con todo ello, un acercamiento más globalizado al deporte que se está trabajando y con un concepto claro de inclusión y de máxima participación.

La información referente a esta categoría se ha obtenido a partir de las entrevistas y de las fichas de observación de las sesiones.

2.5.1. Metodología comprensiva aplicada en las sesiones

La metodología que se acordó aplicar en las sesiones, además de conocerla, era necesaria llevarla a la práctica con los escolares. De ahí que los tres responsables entrevistados estuvieran de acuerdo en la percepción de que no todos los monitores la utilizaron de la misma manera en sus sesiones. También hubo monitores que la llevaron a cabo, aunque con una disminución excesiva del tiempo de práctica motriz.

Yo aquí haría tres grupos: un grupo que lo ha captado, porque la clave de esta metodología es que interactúes y des los feed-back, los modifies y adaptes las actividades en función de cómo va surgiendo todo. Otro grupo, más influenciado por el deporte federado, que han sido deportistas de competición, que han tenido muchas dificultades porque les salía, de

forma espontánea, reproducir el modelo competitivo, los entrenamientos basados en mejorar la técnica, etc.; modelos más verticales y más analítico; y otro grupo muy relacionado con los que atienden a los niños de infantil, que son los que han llevado a un extremo la metodología comprensiva y se centran demasiado tiempo en que aprendan y comprendan, se pasan demasiado tiempo haciendo asambleas, reuniones y sentados. (MetComp1ReUVa)

Va todo muy unido. Los que están en 3º o 2º, son personas responsables e implicadas, pues sí, la metodología la han asumido, creen y están convencidas de que es buena y la llevan a cabo. El resto, pues no. (MetComp3Coor1)

Los monitores que han entendido el programa se han implicado, tienen una motivación profesional. Ellos sí lo han cogido y han sabido trabajarla. Sin embargo, ha habido parte del monitorado que no ha trabajado con la misma intensidad y algunos se nos han descolgado. Pero por lo general, sí que se ha trabajado. (MetComp1Coor2)

En el volcado de las fichas de observación podemos apreciar que el número de registros de utilización de la metodología comprensiva, utilización de juegos modificados e interiorización de la metodología (14, 18, 9 en cada trimestre respectivamente) es muy superior al de registro de no utilización o no adaptación a esta metodología (1, 8, 5 en cada trimestre respectivamente).

2.5.2. Otras metodologías aplicadas y su repercusión

Como declaraban los responsables en sus entrevistas, no todos los monitores habían sabido, podido o querido utilizar la metodología comprensiva. En las fichas de observación que realizaron los coordinadores se recogen algunos ejemplos de organización, estructuración y estilos de enseñanza que nada tienen que ver con la metodología comprensiva.

Entre los registros realizados por los coordinadores predominan los ejercicios analíticos, con una organización en filas. Esta aplicación se refiere a la *metodología más tradicional*, que se compone de ejercicios analíticos y un partido final. Se refiere a un estilo de enseñanza directivo, como el mando directo, con tareas cerradas o semiabiertas, o en forma de circuito.

En el volcado de propuestas de mejora, recogidas en las fichas de observación, los coordinadores proponen que se trabaje de forma más global y que se utilicen los juegos para el uso del gesto de forma lúdica.

2.5.3. Estructuración de la sesión: partes, momentos de asamblea y de Reflexión-Acción (R-A), tiempos de implicación y aprovechamiento motriz y de aprendizaje cognitivo

Uno de los aspectos que se desarrolló en el curso de formación para los monitores fue la forma en la que debían estructurar la sesión para llevar un orden y una coherencia de acuerdo con la metodología comprensiva, a través de la utilización de los juegos modificados.

Ambos coordinadores, en sus entrevistas, nos detallan la propuesta de estructuración que se les hizo a los monitores, para que la llevaran a cabo en sus sesiones.

La mayoría la han estructurado según la propuesta que les hicimos de: una asamblea inicial, un calentamiento, parte principal, vuelta a la calma y asamblea final. Y entre medias, cuando se necesitaba, aprovechar para darles ciclos de reflexión-acción. (EstSes1Coor1)

Se les ha comentado el hecho de hacer una estructura de tres partes: la parte inicial, parte principal y parte final. Una estructura de asambleas. Una parte inicial con una asamblea en la que enlazan la sesión anterior con la presente, se hace un calentamiento, un juego de

iniciación; se pasa a la parte principal, en la que se propone un juego global, un juego amplio con muy poquitas normas, y, en base a ese juego, se hacen las paradas de reflexión-acción. Se para, se crea la asamblea y se sacan los problemas y las soluciones y se vuelve a jugar. Ahí cabe la posibilidad de introducir variantes por parte del monitorado. Se termina la actividad y se llegan a unas conclusiones en la asamblea final. Esta es la parte final, en la que el grupo saca conclusiones de lo que se ha ido trabajando y, a la vez, se informa de lo que se puede trabajar en las sesiones venideras. (EstSes1Coor2)

Uno de los coordinadores, además, realiza una valoración de la puesta en práctica de esta forma de estructurar la sesión con los escolares:

Hay gente a quien ha costado que cogiesen esas rutinas, pero bueno, al final todo el mundo acaba haciéndolo más o menos. (EstSes1Coor1)

A través de las hojas de observación realizadas por los coordinadores, podemos ver que muchos son los registros en cuanto a la realización de *todas las partes de la sesión, siguiendo la estructura propuesta*, sobre todo en el primer trimestre (16). En cuanto a la utilización de las asambleas, en el primer trimestre se recoge la utilidad dada por los monitores a estos momentos de parada: abordar problemas de convivencia, para la reflexión, para consensuar normas, para comentar los aspectos positivos y a mejorar y para hablar de lo anterior, según sea un encuentro o una sesión. El ítem que tiene un mayor número de registros es el relativo a la utilización de los ciclos de R-A de forma adecuada: en el primer trimestre, 20; en el segundo, 18; y en el tercero, 13. También hemos contabilizado un gran número de registros en cuanto al tiempo de implicación alto/elevado/bueno (91).

En cuanto a los aspectos a mejorar y problemáticas observados, los coordinadores registran, en los tres trimestres, problemas en la diferenciación en las partes de la sesión y una falta de estructuración (10 en el primero; 9 en el segundo; y 5 en el tercero). En cuanto a las partes de la sesión que se registra que no se realizaron, o si se hicieron fue de forma inadecuada¹⁴³, el calentamiento tiene 7 registros en el primer trimestre, pero no se vuelve a registrar. Y a lo largo de los tres trimestres se hace referencia a la falta de asamblea inicial, final, o ninguna de ellas, o falta de los ciclos de R-A; incluso de llevarse a cabo de forma inadecuada¹⁴⁴ (38, 37, y 18, respectivamente). En este aspecto, se aprecia una mejora en cuanto a la asimilación de la estructura de sesión propuesta para llevar a cabo en las sesiones de entrenamiento y en la utilización de los momentos para la comunicación y la reflexión sobre la acción.

Y, por último, se realizan anotaciones en los tres trimestres en cuanto al tiempo de implicación bajo, al ritmo lento, a las paradas por control del aula, al excesivo tiempo perdido (antes de iniciar, entre actividades), y al poco control del tiempo para cada parte de la sesión (44 registros en el primer trimestre, 23 en el segundo y 10 en el tercero). Este es uno de los aspectos que fue mejorando a lo largo del curso, según la menor frecuencia de anotaciones a medida que avanzaba.

A tenor de estos resultados del registro de observaciones de los coordinadores, queda patente que uno de los problemas que hay que solucionar es la distribución del tiempo a lo largo de la sesión y evitar las pérdidas de tiempo innecesarias. A este respecto, algunas de las propuestas de mejora de estos aspectos recogidos en las fichas de observación con mayor frecuencia de aparición, en los tres trimestres, son: (a) -concienciar de la estructura de la sesión en tres tiempos y mejorar dicha estructura incluyendo las asambleas (11, 5, 4, respectivamente); (b) -

¹⁴³ Se utiliza un ejercicio o juego con gente parada como el pañuelo por ejemplo, no acorde con el contenido de la parte principal.

¹⁴⁴ El monitor es quien dice los problemas y las posibles soluciones, no se reflexiona sobre la acción.

darle ritmo y continuidad a la sesión (7, 5, 2, respectivamente); (c) –agilizar el comienzo y la preparación (14, 10, 2). En todos los casos se aprecia que cada vez fue menos necesaria la corrección de estas incidencias. Con frecuencias inferiores, y no en todos los trimestres, los coordinadores registran sugerencias, tales como realizar ciclos de R-A más certeros y saber qué quieren enseñar y cuáles son sus objetivos, intentar que el tiempo de implicación motriz sea lo más alto posible y hacer asambleas cortitas y adaptadas a la edad.

2.5.4. Contenido de las sesiones: juegos, progresión y ejercicios adecuados a cada fase de la sesión, al nivel, etc.

Esta subcategoría hace referencia al tipo de ejercicios que se utilizan en las sesiones para trabajar el contenido que corresponde, y con ellos alcanzar el objetivo propuesto para ese día. A través de las fichas de observación, los coordinadores tomaban nota sobre la progresión llevada a cabo, la idoneidad de los ejercicios seleccionados, etc.

Entre las anotaciones realizadas sobre los aspectos positivos observados, en cuanto a esta subcategoría, predominan estas apreciaciones: progresión adecuada en las actividades (6 registros); utilización de buenos ejercicios, divertidos y atractivos (6 registros); y juegos/sesión motivante y dinámica (9 registros). Como aspectos a mejorar o problemáticas observadas destacamos: no dar el contenido que corresponde (7 registros); tareas muy cerradas (4 registros); e incluso poca variedad de ejercicios o juegos y sesión poco fluida (5 registros). A lo largo del curso se registra la utilización de “juegos pegados” (11, 10 y 7, respectivamente). Tal como recogen los coordinadores, son juegos que comienzan y acaban, sin tener relación unos con otros. Los juegos, planteados de esta manera, no presentan coherencia entre sí ni una progresión lógica. Fue una práctica llevada a cabo, a lo largo del curso, aunque no con una alta frecuencia.

Entre las propuestas de mejora que recogen los coordinadores a través de las fichas destacan: trabajar en torno a una actividad o juego con variantes, aplicar los ciclos R-A y utilizar juegos fluidos, buscar formas jugadas para la máxima participación (18 registros); proponer ejercicios de carácter global y abiertos, variados y movidos (10 registros); utilizar juegos apropiados al contenido principal y al momento de la sesión y tener juegos alternativos preparados (15 registros).

2.5.5. Actuación-interacción frente a los escolares: información dada, estilos de enseñanza, feed-backs aportados, cualidades positivas -paciencia, escucha, etc.

Los coordinadores nos han facilitado información acerca de aspectos relacionados con la interacción entre monitores y escolares en las sesiones de entrenamiento. A través de las entrevistas y las fichas de observación, realizadas durante las visitas a los monitores, los coordinadores nos han permitido conocer diferentes detalles de este tema. Ambos coinciden en que se utilizan, en muchas ocasiones, estilos de enseñanza más directivos y con actividades analíticas. Sin embargo, también indican que este procedimiento es consecuencia de su formación, su nivel de competencia y su grado de asimilación de la metodología comprensiva.

Las personas que tienen menos formación se van al mando directo y a actividades analíticas, justo lo que intentamos que no se produzca. Y las personas que llevan más tiempo o que han interiorizado bien la metodología se van más a los juegos modificados, a la resolución de problemas y a actividades más globales. (IntEsc1Coor1)

Otra de las maneras que tiene de enseñar ha sido la analítica, trabajar por filas, sobre ejercicios específicos, ejercicios estrictamente técnicos. Otras veces han utilizado juegos tradicionales como solución a la falta de programación o la falta de competencia. Otros han asimilado bien lo que es la metodología comprensiva y directamente no han utilizado ni lo

tradicional ni lo analítico, sino desde el primer día lo global, los ciclos de reflexión-acción y han trabajado las asambleas. (IntEsc2Coor2)

Uno de los coordinadores hace referencia al hecho de que sean *dos los monitores que se encarguen de cada grupo* de escolares, y ofrece una visión positiva de que sea así, no solo para los alumnos, sino para su propio aprendizaje, para programar y para evaluar su labor.

Veo una ventaja que haya dos personas adultas, porque para los niños y niñas es más rico y para los docentes también, porque aprendes. Si haces una buena programación conjunta y luego una buena evaluación, tienes dos visiones, no una, entonces se aprende más. Creo que es positivo, lo que pasa es que hay que aprender a hacerlo bien. (IntEsc4Coor1)

A través de lo registrado en las fichas de observación, se puede detallar más acerca de los aspectos relacionados con la interacción de los monitores con sus escolares. En el volcado de aspectos positivos, los que tienen una frecuencia de registro mayor en los tres trimestres son: (a) –información clara y breve (29, 30 y 20 en cada trimestre, respectivamente); (b) –adecuada utilización del lenguaje adaptado a las edades y con vocabulario específico (9, 11 y 4, respectivamente); (c) –relativos a la aportación de retroalimentación o feed-back, tanto individual como colectivo, y tanto sobre aspectos positivos como sobre aspectos a mejorar (40, 45 y 36, respectivamente); y (d) –explica bien y deja participar en las explicaciones (6, 7 y 7, respectivamente). También, encontramos registros relativos a la utilización de recursos, para que entiendan, para que le escuchen, para captar y mantener su atención, sobre todo en la primera evaluación (5, 0, 1, respectivamente).

En cuanto a las cualidades positivas en un monitor, en las tres evaluaciones aparecen registros en cuanto al buen trato con los niños, pero también cualidades como el cariño, la paciencia, la alegría y la autodisciplina. Estos aspectos son anotados en diferentes ocasiones por los coordinadores en los tres trimestres.

En cuanto a los aspectos a mejorar en esta subcategoría que se registran en los tres trimestres son: (a) -las explicaciones largas, confusas o demasiado rápidas (8, 11 y 2, respectivamente); (b) -la ausencia de feedback, la escasez del mismo, o no realizado siempre que hubiera sido necesario (15, 14 y 3, respectivamente). En ambos aspectos, se puede apreciar una disminución importante de registros en el tercer trimestre, lo que indica una clara mejoría. La falta de recursos se registra sólo en los dos últimos trimestres (0, 2 y 2, respectivamente). Respecto a las cualidades de las que carece, aparecen, aunque con registros muy inferiores (1-2 registros en total): la dificultad para captar o mantener la atención de los escolares, la falta de seriedad, la falta de motivación, la falta de didáctica en los castigos (con ejercicio físico), falta de empatía con el grupo, la falta de carácter y la falta de alegría.

Y por último, algunas de las sugerencias que los coordinadores anotan en las fichas de observación sobre esta subcategoría, relativa a la interacción monitor-escolares, encontramos, con un mayor número de registros, el *intentar dar explicaciones claras, breves y directas*, para que aprendan y avancen (8 en el primer trimestre, 2 en el segundo y 1 en el tercero). Y entre las propuestas para la actuación de los monitores al interactuar con los escolares están: *firmeza* (2 registros en total), *directividad* y *seriedad* al cambiar de actividad (4 en total), *humildad* (1 registro), *utilizar el círculo* para asegurarse de que la información llega a todo el mundo (3), motivación y animación hacia los escolares (3 registros), y carácter para no perder tiempo (1). Una de las soluciones que aportan en los tres trimestres, cuando hay pocos alumnos, es la de participar los monitores en las actividades. Esta solución se observa que es propuesta cuando la actividad lo requiere, o incluso para motivar, estrechar la relación o ponerse de ejemplo.

2.5.6. Control del grupo. Problemas para controlarlo y medidas para recuperarlo

En esta subcategoría se recogen aspectos relativos a las rutinas para hacer las asambleas y establecer momentos de reflexión-acción, medidas para pedir y establecer el turno de palabra, para que todo el mundo respete y escuche, no solo al monitor cuando explica o propone, sino a los compañeros cuando intervienen, ante las sugerencias del monitor o para cambiar o mejorar los ejercicios o juegos iniciales. Pero también recoge aspectos más relacionados con el carácter del monitor y su capacidad para dinamizar, conducir e insistir en la consolidación de las rutinas.

Los coordinadores manifestaron en sus entrevistas que habían estado pendientes de que, en los momentos de las explicaciones y de las asambleas, la colocación del grupo fuera en círculo, de manera que todos pudieran ver a todos y, sobre todo, pudieran escuchar correctamente lo que se decía. A criterio de los responsables del PIDEMSG, se han reforzado, a lo largo de las sesiones, rutinas como: colocarse formando un círculo siempre que se abre un ciclo de R-A o asamblea, guardar silencio mientras alguien habla, solicitar la palabra levantando la mano cuando se quiera intervenir y respetar los turnos establecidos por el monitor, además de hablar con respeto o mantener la atención durante las explicaciones del monitor y durante el ciclo de reflexión-acción.

En el control del aula influye mucho la forma de hacer las asambleas, hay gente que no hace círculo, no tiene a todo el alumnado que se esté viendo entre sí, entonces se forma un caos, y no escuchan y no se enteran de lo que está diciendo el monitor. (ContGr1Coor1)

Muchas veces no guardan el turno de palabra pues no han cogido la rutina de hacerlo, y llegas a mitad de curso y te encuentras un grupo que no escucha, no se escuchan y no saben hablar. (ContGr3Coor1)

Una de las características fundamentales ha sido el carácter del monitor. Un monitorado no profesional, el ponerse delante de un grupo y dominarlo desde el punto de vista democrático. Saber que la voz cantante la lleva el monitor, que es el que establece las rutinas, las normas que se han puesto en la asamblea. Pero es él el que hace que se cumplan. Las carencias yo las he encontrado más en los monitores que en los escolares. (ContGr2Coor2)

Uno de los coordinadores nos explicaba en su entrevista alguna de las estrategias que propone para mejorar el control del grupo, en el caso en que la problemática viniera del lado de los escolares:

En cuanto a los niños, propuestas como el rincón de pensar, sacarles un minuto para pensar, hablar con el chico sobre qué es lo que ha hecho, trabajar las normas en la asamblea antes de empezar el curso o en las primeras sesiones con murales, dibujos o con una hoja de firmas, a través de la asamblea y el consenso. El monitor dirige esta dinámica de grupo y concreta las normas que pone el grupo para llevarlas a cabo. (ContGr4Coor2)

En las fichas de observación podemos ver el número de veces que se han registrado aspectos positivos relativos a esta subcategoría. Estos son: (a) -bueno o muy bueno control del aula (28 registros en el primer trimestre, 23 en el segundo, y 12 en el tercero); (b) -adaptación al trabajo, asumidas las normas y las rutinas (8, 10 y 0, respectivamente); y (c) -se ha ganado el respeto del grupo y le hace mucho caso, le respetan (9, 11 y 7, respectivamente). En un cómputo global, se aprecia un registro superior en los dos primeros trimestres y más bajo en el tercero, probablemente porque, una vez que un aspecto está controlado, se presta atención a otros que requirieran mayor atención.

En el volcado de aspectos a mejorar, aparecen registros respecto a los mismos parámetros. El registro de que *ha habido regular o poco control de aula* se anota la mitad de veces en el tercer

trimestre (11 veces en el primer trimestre; 10 en el segundo y 4 en el tercero). En referencia al *poco carácter para hacer cumplir las normas*, hubo sólo 4 registros en el segundo trimestre. Aunque sólo se anotó una vez en cada trimestre, parece que un momento factible para el descontrol es el de cambio de una actividad a otra.

Algunas de las propuestas realizadas por los coordinadores, a través de las fichas de observación, para recuperar la pérdida del control del aula observada, son: (a) -trabajar, definir bien y recordar las normas (4 registros en el primer trimestre, 4 en el segundo y 1 en el tercero); y (b) -parar la sesión y hablar de lo que ocurre y usar las asambleas para solucionar los problemas de control del aula (3, 3 y 0, respectivamente). En cuanto a la forma de actuar del profesorado, se propone, con un mayor número de registros (3): imprimir carácter, saber dirigir y ser activo. Uno de los coordinadores, aunque de manera anecdótica, en los dos primeros trimestres, recomendaba *ser más tajantes con determinadas personas y comportamientos del grupo, y ser más firmes en el aspecto del lenguaje con palabrotas porque estamos en un contexto educativo*.

2.5.7. Ambiente creado en el grupo y medidas para reconducirlo

Como se deduce, a partir de las entrevistas a los coordinadores, para crear un buen ambiente de grupo en el que predomine la cordialidad, el entendimiento, el respeto, etc., es importante la labor del monitor. Según su planteamiento, es fundamental trabajarlo desde el principio de curso y saberlo mantener durante todo el año para que el grupo funcione bien. Uno de los coordinadores afirmaba en su entrevista que *la clave es un buen director de orquesta* (AmbGr1Coor2).

Las personas que al principio de curso han sabido crear un sentimiento de grupo y a lo largo del curso hacen incidencia en el valor de la cooperación, les va muy bien. Incluso con diferentes edades y grupos muy heterogéneos de diferentes lugares de procedencia han funcionado muy bien, si saben hacer esto. (AmbGr2Coor1)

Yo creo que la clave es un buen director de orquesta, un monitor competente, capaz, alegre, comprometido, responsable (...); creo que es el que dinamiza el grupo, el que consigue que el grupo se mantenga unido y que sea un grupo que funcione bien. (AmbGr1Coor2)

A criterio de uno de los coordinadores, cuando existe un buen ambiente de grupo y de trabajo, no hay lugar para los insultos, ni para las peleas, ni para “yo no quiero ir contigo”; y es esto lo más importante, más que la metodología que se utilice:

Basado en la observación tú ves si hay un buen ambiente o no, porque se insultan o se pelean, o yo no quiero ir contigo, entonces me fijo antes en eso que en la metodología empleada. (AmbGr3Coor1)

A tenor del número de registros llevados a cabo por los coordinadores, en las hojas de observación, el *ambiente de grupo ha sido bueno y sin apenas, o sólo pequeños conflictos, y en caso de haberlos habido se han resuelto rápidamente* (49 registros en el primer trimestre, 51 en el segundo y 25 en el tercero).

En el volcado de problemáticas encontradas, y de aspectos a mejorar, se hicieron anotaciones en relación a la existencia de *cierta tensión en el grupo o ambiente regular* (9 registros en el primer trimestre, 5 en el segundo y 5 en el tercero). En dos ocasiones se observó discriminación en el grupo, y en los tres trimestres se hace alusión, en dos ocasiones en cada uno, a un grupo que interrumpe, que no atiende y que es agresivo. Las soluciones propuestas por los coordinadores, anotadas entre 1 y 2 veces para mejorar este aspecto, son: realizar juegos que favorezcan la

unión grupal entre niños y niñas (actividades cooperativas), resolver los asuntos en grupo y, en caso de conflictos con un grupo, hablar con las personas implicadas. Igualmente proponen, en una ocasión, *hacerles ver que son un grupo y que los conflictos no se arreglan pegando ni insultando, sino hablando*.

2.6. Comunicación-relaciones entre agentes

En este proyecto, a tenor de las declaraciones de los responsables sobre las relaciones entre los diferentes agentes implicados, se ha buscado que existiera una comunicación continua y fluida. Esto favoreció el funcionamiento en este primer año de implantación. Se buscó crear un clima de cohesión y tomar conciencia de que trabajaba por un mismo objetivo, como así nos indicaba. La información sobre el funcionamiento de esta categoría proviene de las tres entrevistas realizadas a los responsables.

En su entrevista, uno de los coordinadores nos hacía referencia a la cercanía entre los **coordinadores y los monitores**:

Yo creo que la relación ha sido cercana (...). Estamos en un mismo proyecto trabajando a la vez, entonces aprendemos ellos de mí y yo de ellos. (Mo-Coo2Coor1)

Esta dinámica, como nos indicaba uno de los coordinadores, permitió conocer las problemáticas que iban surgiendo y se buscaron soluciones en la medida de las posibilidades reales:

Hacíamos reuniones periódicas y luego, si surgía algún aspecto a tratar, pues también nos reuníamos. (Coo-UVa1Coor1)

Esta comunicación también permitió canalizar propuestas de mejora y, sobre todo, compartir experiencias de toda índole. En el PIDEMSG podríamos decir que la figura del coordinador se erigía como la del recolector de información, la persona a la que le llegaba la información para darla el tratamiento que correspondiera.

A tenor de las manifestaciones de los dos coordinadores, la relación entre los monitores y los coordinadores ha sido muy cercana desde el comienzo del proyecto, después de realizar el curso de formación. A partir de ahí, se fueron comunicando directamente cuando se realizaban las visitas, en los seminarios y en las reuniones grupales, pero también a través del correo electrónico y del teléfono, siempre que lo han necesitado. A criterio de los coordinadores, esta comunicación ha sido buena, lo que ha llevado a una relación cercana entre ambos agentes y una mejora para el programa.

Siempre que tienen algún tipo de problema o alguna duda, bien por correo electrónico, bien por teléfono, te preguntan. Sí, la comunicación ha sido buena. (Mo-Coo1Coor1)

Es con los que más comunicación hemos tenido, vía teléfono, correo y, sobre todo, personal, al acercarnos cada tarde a un centro. Después de la visita nos hemos quedado con ellos para proponerles actividades, corregir errores y, sobre todo, para valorar lo que tienen bien y reforzarles. (Mo-Coo2Coor2)

Ha sido la más directa, la más fructífera, la más necesaria en cuanto a la transmisión del programa y la manera de hacer. (Mo-Coo3Coor2)

Por su parte, el responsable de la UVa tuvo la percepción de que no había sido siempre la comunicación deseada, y se pudo ver al coordinador más como un supervisor que como un compañero con el que poder aprender.

Aunque deseábamos que fuera de colaboración para llevar a cabo el programa, en muchos casos el coordinador ha sido una especie de supervisor para que se consiguiera llevar a cabo el programa. (MoCoo1ReUVa)

En sus entrevistas, los tres responsables nos hacen saber que la **relación entre coordinadores y responsables de la Universidad** ha sido muy estrecha y periódica. Han trabajado como si fueran un bloque, reforzándose mutuamente. Según el responsable de la Uva, esta figura ha sido necesaria para ellos, por el volumen de trabajo que supone una coordinación. Uno de los coordinadores considera que esta relación y la comunicación entre ellos fue clave para el buen funcionamiento del PIDEMSG:

Aparecieron en la escena como una ayuda para poder extender los tentáculos de lo que no podíamos hacer nosotros. (Coo-UVa1ReUva)

Hacíamos reuniones periódicas y luego, si surgía algún aspecto a tratar, también nos reuníamos. Son relaciones muy cercanas, entonces va muy bien. (Coo-UVa1Coor1)

Hemos actuado todos a una, se ha quedado para ver qué es lo que se hacía en conjunto, nadie ha impuesto nada por encima de nadie y yo creo que ha sido una de las claves del buen funcionamiento. (Coo-UVa1Coor2)

En cuanto a la **relación entre los monitores** del PIDEMSG, éstos tenían contacto en diferentes ocasiones. En primer lugar, en los centros escolares, en las sesiones de entrenamiento, ya que trabajaron de dos en dos con cada grupo de escolares. En los colegios con gran número de escolares y de grupos, podían coincidir varias parejas de monitores al mismo tiempo y, como se anota en las fichas de registro, se tuvieron que distribuir el espacio y el material en función del contenido que les correspondía desarrollar. Además, hubo más momentos de encuentro de este colectivo, antes y después de los encuentros y en los seminarios. Entre ellos, como aseguran los coordinadores, se veían grupos formados por afinidad, por proximidad o porque previamente ya se conocían. El responsable de la Universidad asegura que se creó un espíritu de compañerismo, al sentir que el objetivo de todos era el mismo y que requería el esfuerzo de todos.

Creo que es una de las relaciones más interesantes, porque se ha creado un cuerpo de compañeros que se han visto en un objetivo común de sacar para adelante algo que costaba trabajo sacar, y entonces ha habido buen ambiente. En general, camaradería. (Mo-Mo1ReUVa)

La verdad es que había muchas personas que no se conocían y se han ido haciendo grupos, incluso después de los encuentros quedan o se ven, y se van juntos. Siempre hay personas con las que eres más afín y con las que menos, pero no se ven grupitos ya formados. (Mo-Mo1Coor1)

Ha habido monitores que han estado más conectados, pero creo que ha sido cordial y muy fructífera en cuanto a que tiene la posibilidad de contarse los problemas que tienen y en base a eso darse soluciones unos a otros. (Mo-Mo1Coor2)

Los **monitores y los padres** tenían la oportunidad de comunicarse, tanto antes de comenzar las sesiones como al acabar las mismas todas las semanas y, de igual modo, los días de encuentro.

Esta relación y la comunicación entre ambos colectivos han sido desiguales. En unos casos, ha dependido más de los monitores, en otros, más de los padres, pero cuando ha existido, ha sido cordial.

Ha habido monitores que han sido geniales y han sido capaces de captar el interés de los padres y han estado muy interesados por ello. Incluso, les han implicado en la actividad. Hay otros que neutros, porque a lo mejor es que ni siquiera aparecían los padres, no iban a los encuentros, entonces no había casi ni contacto. Había situaciones muy desiguales. (Mo-Pa1ReUVa)

Hay de todo, los monitores que están más implicados mantienen una buena relación con las familias que acuden normalmente, y las personas que “pasan” más, pues no tienen ninguna relación. (Mo-Pa1Coor1)

Sobre todo en los barrios asociados creo que ha habido muy buenas relaciones entre el monitorado y los padres, el resto ha sido cordial. (Mo-Pa1Coor2)

El contacto más directo entre **los monitores y el profesorado de los centros** de los escolares se produce los días de entrenamiento. Como nos indican los responsables, en algunos casos los profesores han acudido a los encuentros. Esta comunicación ha dependido, por un lado, de la disponibilidad del profesorado y de su predisposición, y por otro, de los monitores y de su implicación. Uno de los coordinadores nos informa que cuando ha comentado con los monitores sobre este tema, le han dicho que la relación con los profesores de su centro ha sido buena.

Dependía de la predisposición del profesor y de la calidad organizativa de los monitores. Si había aspectos positivos por los dos lados, la relación era positiva; si uno de los dos faltaba, es decir un monitor muy implicado con un profesor muy despegado, había problemas, seguro. (Mo-PEF1ReUVa)

Como hay profesores que por la tarde no están y no se quedan, en esos casos no hay relación, pero sí hay centros en los que el profesorado está por las tardes pendiente y entonces aquí hay buena y mucha relación. (Mo-PEF1Coor1)

Pues el monitor que ha estado implicado y que ha coincidido con un profesor de Educación Física implicado en la tarea, pues ha estado muy bien. (Mo-PEF1Coor2)

Algunos de los maestros que han ofrecido ayuda les han ayudado en las sesiones, algunos se han pasado por los encuentros. (Mo-PEF2Coor2)

Las noticias o comentarios que tengo por parte del monitorado sobre los profesores de Educación Física siempre han sido buenas y no han puesto ninguna pega. (Mo-PEF3Coor2)

En las entrevistas realizadas a los responsables de la Universidad y a los coordinadores nos indicaban que la comunicación con el Ayuntamiento ha sido directamente a través de responsables de la universidad. A tenor de lo manifestado por los responsables del PIDEMSG, las relaciones con las instituciones municipales han sido satisfactorias.

La de luchar por una idea por parte de los coordinadores e intentar convencer de esa idea a los responsables municipales. No solo convencerles porque han dado el paso de dotar presupuestariamente y confiar en nosotros, sino que fuera proactivo, facilitador del funcionamiento. Demandar mejoras y cambios a los responsables municipales. (UVA-Ayu1ReUVa)

Los responsables de la UVa tienen reuniones con los responsables del Ayuntamiento y nos informan. (UVa-Ayu1Coor1)

Creo que las relaciones han sido satisfactorias. (UVa-Ayu1Coor2)

2.7. Evaluación de monitores

Las visitas que han realizado los coordinadores a los centros han permitido conocer la marcha del funcionamiento de las sesiones con los escolares, observar y anotar lo sucedido antes, durante y después de los entrenamientos y, en gran medida, ha permitido realizar una evaluación continua de la actuación de los monitores. Los coordinadores anotaban sobre diferentes aspectos, a través de los ítems de la ficha de observación, diseñada para este propósito.

Los datos sobre esta categoría se han obtenido a través de las entrevistas realizadas a los coordinadores y de las fichas de observación realizadas por los coordinadores.

2.7.1. Momentos y procedimientos para evaluar a los monitores: durante las sesiones, durante los seminarios, fichas de observación, etc.

Tal como nos manifestaron ambos coordinadores, se planificaban las visitas a los centros. Al principio, fue de una manera aleatoria, con la intención de visitar a todos los centros en el menor tiempo posible. Pero después, y en virtud de las dificultades encontradas o los problemas en un grupo, se trataba de visitar a ese centro o a ese grupo lo antes que fuera posible.

Los centros tienen un horario, yo me planificaba. Al principio fue una planificación aleatoria intentando hacer la primera visita a todos los centros en el menor tiempo posible. Cuando vas a visitar a un centro y ves que tiene problemas un grupo, intentas volver a ese centro lo antes posible. (EvaMo1Coor1)

Ha existido una programación en cuando a dar cobertura a todos los monitores, ir cada tarde a un colegio, programarse los colegios y hacerlos en orden, y me lo he tenido que saltar porque hemos encontrado dificultades en algún colegio que había que resolver. (EvaMo1Coor2)

He tenido un orden de visitas, pero por necesidades y por problemas encontrados en esas visitas varió la ruta. (EvaMo2Coor2)

La forma en que se ha realizado la toma de información ha sido a través del guión que marcaba la ficha de observación. Según nos relataba uno de los coordinadores, al principio se basaban mucho en la ficha pero, poco a poco, y según iban conociendo a los monitores, iban directos a observar unos aspectos antes que otros. Al principio se observan más los aspectos relativos al control del aula, la estructura de la sesión... Pero, a medida que avanzaba el curso, ya se insistía más en la metodología, en el ambiente del grupo.

Al principio, con la ficha de observación te vas basando mucho en ella. Cuando ya llevas muchas sesiones observadas y vas conociendo a la persona que da las sesiones, ya sabes en qué fijarte y en qué no. (EvaMo4Coor1)

Al principio yo también tengo que aprender, me fijo más en el control de aula, en aspectos más de estructura, el tipo de sesión. Según va avanzando el curso ya te vas metiendo más en la metodología, en el ambiente del grupo, en cosas así, pero es todo un proceso. (EvaMo8Coor1)

Veo la sesión y voy tomando unas anotaciones en las hojas de observación. (EvaMo4Coor2)

Los coordinadores nos relataron que, cuando termina la sesión, las observaciones anotadas en las fichas son comentadas con los monitores, se realiza un refuerzo de los aspectos positivos, se comentan las posibles medidas para mejorar las deficiencias y se advierte de los fallos que hubieran podido ocurrir.

Después de cada sesión me quedo y hablo con la persona, intento primero darle un feedback de las cosas buenas que ha hecho y luego las cosas que debe mejorar y que no estén a la defensiva. (EvaMo4Coor1)

Nosotros rellenamos la hoja y cuando termina la sesión, despide a los niños y nos quedamos con el monitor, enseñamos lo que hemos visto y hacemos refuerzo positivo y vemos dónde tiene más problemas, más carencias y explicamos cuáles son y cómo suplirlas. (EvaMo5Coor2)

Los dos coordinadores explicaron que la forma para llevar a cabo la evaluación a los monitores fue diferente, según los casos. Uno de los coordinadores destaca la importancia de conocer a cada monitor de forma individual, a la hora de hacer la evaluación con él o ella.

Me he dado cuenta de que hay que conocer mucho a la persona, porque hay personas que si les das mucho feedback positivo creen que todo lo hacen estupendamente y que no tienen que cambiar y la siguiente sesión te das cuenta de que sigue haciendo lo que tenía que mejorar. (EvaMo5Coor1)

Vas aprendiendo con qué personas ser más dura y con qué personas reforzar su autoestima. (EvaMo6Coor1)

Ha habido monitores con los que he tenido que bregar para que fuesen puntuales, para que programasen y diesen los contenidos establecidos, que se cumpliera la programación que habíamos acordado. Y otros, sin embargo, una vez que esto estaba suplido, consolidado, hemos exigido que la metodología fuera comprensiva, que hiciera los ciclos de R-A, asambleas, que la estructura de la sesión fuera coherente y que trabajases a través de unidades didácticas, en torno a un eje, a unos objetivos. (EvaMo9Coor2)

También se realizó un seguimiento del trabajo realizado en los entrenamientos, a través de los seminarios que tuvieron lugar los viernes. Este punto de encuentro permitió exponer los problemas surgidos y trabajar a nivel grupal.

Se hace un seguimiento cada viernes, de todo el monitorado, a través de los seminarios donde se exponen los problemas y se trabajan. Los coordinadores llevamos a los seminarios un cómputo general de la problemática que nos hemos encontrado con los monitores y seguimos trabajándolos a nivel grupal. (EvaMo7Coor2)

2.7.2. Influencia de las correcciones realizadas por los coordinadores y reconducción de la sesión

Una vez realizada la puesta en común de las problemáticas encontradas, de los aspectos a mejorar y de las posibles soluciones a los errores cometidos, el seguimiento a los monitores se va centrando en observar el avance en su proceso de aprendizaje de su quehacer con los escolares. Les preguntamos a los coordinadores sobre la influencia de las apreciaciones hechas a los monitores y su capacidad para asimilarlas e ir mejorando poco a poco para acercarse a la filosofía de trabajo de este programa.

Algunas personas enseguida lo cogen y lo aceptan, y dicen, ¡Ah pues sí, es lógico! Y lo hacen. Otras personas no lo ven. (CorrCoo1Coor1).

Muchos han sabido llevar la crítica, la autocrítica que se han hecho y transformarla en cambios. Otros quizá pueden haber pecado de soberbia, y les ha costado mucho modificar. Hemos tenido que hacerles ver en lo que fallaban. Otros sí han sabido asimilar los errores y, de hecho, han sido los monitores que más han avanzado y que más han aprendido. (CorrCoo1Coor2)

Algunas de las anotaciones realizadas por los coordinadores, en las fichas de observación, denotan una disposición positiva a poner en práctica las correcciones e indicaciones sugeridas a los monitores.

En el Primer trimestre, con un registro cada una: (a) –se nota un gran avance tras la anterior sesión: mejor control, asentamiento de normas y estructura de la sesión; y (b) –ya hacen las tres partes de la sesión.

En el Segundo trimestre, entre uno y dos registros cada una: (a) –han mejorado mucho desde la última sesión observada; (b) -han aprendido a utilizar mejor el espacio; (c) -después de hablar con ellos, parece que se van acercando al modelo de sesión propuesto y al modelo comprensivo; (d) –ya hacen calentamiento y asambleas; (e) -van mejorando e intentando adaptar el lenguaje; y (f) –ya hacen estructura de sesión con asambleas (2 registros).

En el Tercer trimestre: (a) –han mejorado mucho y no han vuelto a faltar (1 registro); (b) -han llevado a la práctica las sugerencias. Han introducido asambleas (2 registros); (c) -han rectificado bastante bien y ahora se van acercando a la metodología comprensiva en iniciación deportiva y reflexiva (2 registros); (d) –ahora usan muy bien las asambleas y hacen calentamiento y estiramiento al final de la sesión (1 registro); y (e) -ahora programan siempre (1 registro).

Pero también se han recogido algunas anotaciones de incidentes en la influencia de las indicaciones realizadas por los coordinadores a los monitores. En el primer trimestre no se recoge ninguna incidencia por escrito. Sin embargo, en el segundo trimestre se recoge en tres ocasiones la ausencia de corrección sobre aspectos de metodología y la forma de usar los ciclos de R-A. Y en el tercer trimestre, tan solo hay una anotación acerca de la falta de aplicación de las sugerencias, en relación a la utilización de actividades globales y del mejor aprovechamiento y uso de los ciclos de R-A. Por tanto, podemos deducir que las correcciones y sugerencias, realizadas por los coordinadores, eran generalmente aceptadas y tenidas en cuenta por los monitores.

2.8. Gestiones y organización. Incidencias surgidas

Esta categoría recoge las actuaciones de los monitores en las sesiones con los escolares, en cuanto a aspectos de organización de las diferentes propuestas realizadas a éstos. A través de las entrevistas realizadas a los coordinadores, las observaciones anotadas por ellos en las visitas a las sesiones y en las fichas de observación, evaluamos aspectos como la forma de realizar los agrupamientos, la forma de preparar y disponer el material y la utilización del espacio y las instalaciones disponibles en cada centro. A lo largo de los siguientes apartados se irán analizando los resultados, obtenidos gracias a estos dos instrumentos.

2.8.1. Sobre los agrupamientos: cuando los hacen ellos, cuando son grupos a sorteo, mixtos-por sexo, etc.

A tenor de los datos recogidos por los coordinadores, la forma de realizar los agrupamientos (parejas, tríos, equipos), puede llevar a incidencias diversas. El resultado final de los agrupamientos, independientemente del sistema elegido, planteó incidentes debido a la falta de afinidad entre los escolares o la conveniencia de los agrupamientos para facilitar el cumplimiento de los objetivos buscados.

Tal y como se deduce de las anotaciones de los coordinadores, formar parejas, tríos, mini-equipos o equipos requiere, en primer lugar, tener preparado la forma en que se van a realizar. Esto es, con una retahíla, con un sistema de sorteo para elegir a los capitanes, a través de un juego, o simplemente a decisión del monitor. En segundo lugar, requiere tener decidido si esos agrupamientos se mantendrán durante toda la sesión, serán flexibles, o se irán cambiando en cada una de las actividades propuestas.

En las fichas de observación, los coordinadores fueron tomando notas sobre diferentes aspectos en relación a los agrupamientos. Entre los aspectos positivos es de destacar que, a lo largo de los tres trimestres, se repiten estas anotaciones: (a) –buena gestión de los agrupamientos (tarda poco en hacerlos, son equilibrados) (29 registros en el primer trimestre; 20 en el segundo y 13 en el tercero); y (b) –se trabaja sobre todo en gran grupo o en dos/tres grupos (12, 27 en el segundo y 14, respectivamente). Algunas anotaciones con frecuencia de 1 o 2 registros a lo largo del curso son: la utilización de juegos o recursos diferentes para hacer grupos, el intento para que interaccionen con la mayor cantidad de personas posibles y que hagan los grupos ellos mismos. En cuanto a las incidencias encontradas, pero resueltas rápidamente por los monitores en relación a los agrupamientos, encontramos, en ocasiones muy puntuales, que algunos alumnos no quieren ir juntos o que un determinado grupo de escolares quieren estar juntos.

En el volcado de problemáticas surgidas, con una mayor frecuencia de registros se anotó la incidencia de falta de recursos para hacer grupos (5 registros en el primer trimestre, 6 en el segundo y 2 en el tercero). Y con una frecuencia menor, se registraron problemas con escolares que siempre querían ir juntos y que no se querían mezclar con otros (0, 5 y 1, respectivamente). En cuanto a la dificultad para realizar agrupamientos y, en general, para llevar a cabo la Unidad Didáctica correspondiente porque son muy pocos alumnos en total, las anotaciones fueron 3, 4 y 0, respectivamente. Sin embargo, también hubo anotaciones en cuanto a que los grupos eran muy numerosos (3, 2 y 0, respectivamente).

En el volcado de sugerencias realizadas por los coordinadores, y anotadas en las fichas de observación, la mayoría han girado en torno a la realización de más desdobles del grupo, para favorecer la participación, para bajar la ratio por monitor y para disminuir los tiempos de espera. También, en una ocasión en la primera evaluación, se sugiere cambiar los agrupamientos para incluir a todo el mundo.

A través de las entrevistas, hemos tenido una visión algo más general de esta subcategoría, sobre todo en cuanto a la repercusión de las problemáticas más comunes:

El tipo de agrupamientos muchas veces crea problemas, porque si en el grupo hay personas que no quieren ir con otras, cuesta mucho a un monitor novel hacerlos, y al final los acaba haciendo el alumnado. (Agrup1Coor1)

Influye a la hora de jugar, si hay personas que no quieren ir con otras y se les obliga, surgen conflictos. (Agrup2Coor1)

Ha habido grupos significativos, porque han sido poco numerosos y han tenido espacios muy reducidos, que han complicado la actividad, porque lo lúdico ha sido poco lúdico al haber poco compañeros con los que jugar. (Agrup1Coor2)

Es un factor que puede influir, siempre que no se sepa intervenir. Cuando hay pocos hemos dado la oportunidad de que el propio monitor motivase al jugar con ellos y suplir que fueran pocos para el juego. (Agrup2Coor2)

2.8.2. Sobre el material: cantidad, calidad, autoconstrucción, etc.

El material del que se disponía para los entrenamientos se guardaba en los centros educativos. Los monitores eran los responsables de su correcta utilización y de sacarlo y volverlo a guardar de forma correcta y de organizarlo según la actividad que se fuera a realizar.

En las fichas de observación se han anotado como aspectos positivos, fundamentalmente, la buena organización del material: 76 registros a lo largo del año. En frecuencias inferiores se registraron aspectos como la utilización de materiales adecuados, el buen uso y cuidado del material, la ayuda del grupo para llevar el material siempre, la utilización de material reciclado y la adaptación al material del que se dispone.

En este aspecto, los incidentes y problemáticas surgidos han sido pocos, pero todos versaban sobre la poca cantidad de material o la inadecuación de éste, bien por la edad o bien por la actividad.

Las propuestas de mejora han sido variadas y sin frecuencia de repetición. De ellas destacamos algunas, como utilizar todo el material disponible, ir a buscar el material con los escolares para tenerlo preparado, mejorar la organización del material y tenerlo preparado según las actividades programadas.

En las entrevistas realizadas a los coordinadores, éstos hacen alusión a los aspectos ya mencionados y a las consecuencias, sobre todo, de la mala utilización del material.

El material influye en cuanto a que si coges un material que no es apropiado a la edad, sí que surgen miedos a la hora de coger un balón o incluso que no quieran participar, pero la falta de material que hemos tenido en los centros y cómo lo han sabido suplir, eso sí que no ha importado. (Mat1Coor1)

En material y espacio siempre han solido adaptarse, he visto poco que influyese porque hemos optado por trabajar desde lo más austero, desde sesiones que no tuviesen material específico. (Mat1Coor2)

2.8.3. Sobre el espacio y las instalaciones

Tal como nos indicaban los responsables del PIDEMSG, el espacio y las instalaciones de las que se disponía para las sesiones entre semana han sido las propias del centro o las cedidas específicamente para esta actividad, bien en otros centros educativos o bien en instalaciones municipales. La disponibilidad de los mismos, en cuanto a espacio e instalación, ha sido desigual. Unos centros tenían a su disposición espacio suficiente, espacio cubierto o ambas cosas, y sin embargo, otros han tenido poco espacio, o falta de uno, en caso de que la meteorología fuera adversa.

Hay centros en los que no hay instalación y por ejemplo, si hay mal tiempo, eso influye mucho, porque te tienes que meter en un aula. El mal estado de las pistas influye menos, eso se solventa. (EspInst1Coor1)

A través de las fichas de observación, podemos detallar los aspectos positivos, las problemáticas surgidas y las propuestas de mejora anotadas por los coordinadores en sus visitas a las sesiones de entrenamiento. En cuanto a los aspectos positivos, destaca con un mayor número de frecuencia, el registro de haber observado una buena organización del espacio (68 registros a lo largo del curso). Pero también, con frecuencia alta, se recoge el buen uso del espacio para alcanzar los objetivos (27 en total). Y con frecuencias inferiores, se anotaron aspectos de aprovechamiento de los recursos en cuanto a espacios de los alrededores (frontón y otros espacios del pueblo) y adaptación al espacio del que se dispone (16 registros en total).

Dentro de los incidentes surgidos, y las problemáticas encontradas en cuanto al espacio y las instalaciones, las pocas anotaciones realizadas se centran fundamentalmente en el tamaño y la falta de espacio (por el número de alumnos, por la actividad o por la climatología), pero también en el desaprovechamiento del espacio disponible.

Y finalmente, las propuestas de mejora sobre estos aspectos anotadas por los coordinadores son la mayoría realizados en el primer trimestre y están relacionadas con la búsqueda y solicitud de espacios para cuando la meteorología es adversa (4 registros en total), y con el mejor aprovechamiento del espacio u organizarlo bien (6 en total). Con menor frecuencia (2 registros en total, cada uno), se anotaron propuestas como señalar bien el terreno de juego y adecuar el espacio para no correr riesgos.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

1. Introducción

Este capítulo es el resultado de la triangulación de tres tipos de fuentes de datos, tanto cuantitativos como cualitativos: (a)-los cuestionarios, o entrevistas estructuradas, a los cuatro colectivos implicados en el programa; (b)-las entrevistas realizadas a los dos coordinadores y a uno de los responsables del PIDEMSG; y (c)-las fichas de observación realizadas por los coordinadores en sus visitas a las sesiones de entrenamiento de los escolares. Nos vamos a centrar en los puntos de coincidencia y en los de divergencia y, cuando sea posible, contrastaremos con resultados de otras investigaciones o estudios. Iremos abordando los diferentes aspectos evaluados con el propósito de ir respondiendo a las preguntas planteadas en esta investigación.

Los puntos básicos se centran en: (a)-el nivel de satisfacción global con el programa y sus diferentes actividades; (b)-el grado de aceptación y actitudes generadas ante la filosofía del modelo alternativo planteado de un deporte escolar más educativo; (c)-las problemáticas surgidas y las soluciones adoptadas a largo del curso; (d)-la visión respecto a los diferentes enfoques que puede darse al deporte escolar; (e)-cómo se ha desarrollado y como ha funcionado este proyecto en cuanto a: organización, metodología, ambiente de trabajo, recursos materiales y humanos, etc. Finalmente, se discutirán los resultados atendiendo a la forma en que este proceso de evaluación pueda servir para la toma de decisiones futuras y para la mejora progresiva del programa.

2. ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los agentes implicados con respecto a la satisfacción con el programa y sus diferentes actividades?

A lo largo de todos los comentarios se utiliza, de forma genérica, una escala 0-4, donde el 4 es el valor de máximo de acuerdo y/o el de “completo desacuerdo”. En los pocos casos en los que se utilice otra escala, se detalla explícitamente. Los resultados obtenidos, a través de los cuestionarios realizados a los cuatro grupos de agentes implicados, respecto a su **satisfacción general** con el PIDEMSG, tras su primer año de funcionamiento, nos indican que el nivel es alto o muy alto en los cuatro. La media más alta es la de los escolares (3,46), dato que es coherente con los numerosos registros de los coordinadores, referentes a la alta/buena satisfacción del alumnado, expresados explícitamente, o a través de las asambleas finales. Las medias de padres y monitores (3,18 y 3,13, respectivamente) muestran que estuvieron bastante satisfechos. En el estudio de Nuviala y Casajús (2005) se preguntaba a los padres de los escolares que participan en las escuelas deportivas sobre su funcionamiento. En él, el 86% de los padres consideraron que habían funcionado bien o muy bien las escuelas. En este estudio se vio que los padres con mayor formación académica y deportiva eran más críticos con las organizaciones deportivas escolares y valoraban menos positivamente sus diferentes recursos. En torno al 92% de los padres se manifestó satisfechos o muy satisfechos con el desarrollo

profesional del técnico, y sin embargo, los recursos materiales obtienen una calificación menor ya que es el 58,1% el que considera que son adecuadas para la práctica de sus hijos.

La media más baja es la del profesorado de Educación Física (EF) de los escolares (2,87), probablemente porque su nivel de expectativas fuera más elevado que el resto de grupos. Diferentes estudios recogidos en el capítulo II.3 (González, Blasco y Campos, 2005; Manrique, Gea y Álvaro, 2011; Nuviala, Ruiz y García-Montes, 2006; Nuviala, Sáenz-López, 2001), hablan de la relevancia que tiene para el profesorado de EF la existencia de una **coordinación y conexión entre la Actividad Física Extraescolar y la EF Escolar** (EFE). Esta coordinación entre el profesorado del deporte escolar y el de los centros educativos quedaría reflejada tanto a la hora de programar ambos y buscar una coherencia de objetivos, como al desarrollar ambos programas con los escolares. De esta forma se mejoraría la calidad de las dos actividades, ya que se complementarían y reforzarían mutuamente, tal como nos indicaban los responsables del PIDEMSG. Las entrevistas realizadas a estos responsables reflejan que, en este primer año de implantación, la colaboración entre ambos colectivos ha sido desigual, por lo que sería uno de los aspectos a mejorar dentro del desarrollo del programa. Estos resultados coinciden con los expresados por los monitores, a través de su cuestionario. Este colectivo manifestó que el centro les había facilitado, entre adecuada y bastante adecuadamente, la información que necesitaban para realizar su actividad dentro del centro (2,34), y que el trato recibido desde el centro, había sido bastante satisfactorio (3).

Estos resultados son coherentes con la **valoración global** dada al programa por los cuatro grupos, en una escala de 1 a 10 puntos, en la que el 10 representa el valor máximo. Las medias de esta valoración ratifican la alta satisfacción de todos ellos con este primer año de programa. Al igual que ocurría con el ítem de la satisfacción, la valoración global que realizan los escolares (9,17) fue la más alta, mientras que la de los profesores de EF fue la más baja (7,9), probablemente por el nivel de exigencia y de criterio a la hora de realizar esta valoración. Con valoraciones altas igualmente, y en coherencia con la satisfacción con el programa, se sitúan las medias de los padres (8,2) y monitores (8,1).

Cuando hemos querido conocer su valoración, acerca de las **actividades** realizadas dentro del programa, hemos obtenido datos sobre los entrenamientos realizados entre semana y sobre los encuentros o competiciones efectuados los viernes. A través de las entrevistas realizadas a los responsables, estos manifestaron la importancia que se había concedido a la *participación*, como uno de los valores inherentes al programa, lo cual se ve reflejado en el tipo de metodología aplicado a las actividades con los escolares. Los tres responsables han coincidido en que fueron las actividades las que se adaptaron a los escolares y no al contrario. Las reglas de los juegos y propuestas se iban modificando a propuesta del grupo. Al preguntar a los escolares sobre la posibilidad de poder hacer más cambios en las reglas de juego, estos se manifestaron de acuerdo (2,05). De esta manera se encaminaban las actividades hacia cumplir una de las máximas del programa: la participación. Otros valores que impregnan el programa, muy relacionados entre sí, y destacados por los tres responsables en sus entrevistas, son: la igualdad de oportunidades, la cooperación, la tolerancia, el respeto a los demás, al material, al monitor y a la actividad, así como la ausencia de violencia. Los escolares están entre bastante y muy de acuerdo en que lo mejor del programa ha sido *jugar con los compañeros y aprender cosas nuevas* (3,52 y 350, respectivamente). Estos resultados son coherentes con los obtenidos en el estudio de Tuero, Zapico y González-Boto (2012) en el cual estos son dos de los motivos de práctica más importantes para los escolares (23,8% y 10% respectivamente). Esto puede estar relacionado con los planteamientos de Corral (2005), que considera que de una escuela deportiva municipal se espera que se eduque mediante la acción física recreativa de carácter deportivo, así como que se cree un estado de participación masiva en el deporte y se oriente a la creación de hábitos.

El desarrollo de los contenidos del PIDEMSG se desarrolló a través de una metodología comprensiva, centrada en la participación activa del alumnado a la hora del diseño de las reglas y con una implicación cognitiva por su parte. Este tipo de metodología fue fundamental para el *trabajo en valores* y para *invitar a divertirse* a través de la actividad física, según indicaron los tres responsables en sus entrevistas. Diversos estudios (Caro, 2010; Fraile y de Diego, 2006; Luengo, 2007; Nuviala, Ruiz y García-Montes, 2003, 2007; Tuero, Zapico y González-Boto, 2012) recogen que una de las razones fundamentales para que los escolares realicen actividades físico-deportivas (AFD) extraescolares es porque *se divierten*. Los escolares, reflejaron que la diversión estaba entre las mejores cualidades del programa, ya que se manifestaron entre bastante y muy de acuerdo con que había sido lo mejor del programa (3,63). Arruza (2011), en su estudio sobre el deporte escolar durante los cursos 2001-2003, plantea la relación que existe entre el tipo de orientación dada a la metodología, y al clima motivacional, con la diversión experimentada por los escolares. Según recoge este autor, existen dos orientaciones motivacionales en el deporte: la orientación a la tarea, que conlleva mejora personal, esfuerzo y aprendizaje; y la orientación hacia el ego, centrada en la competición y el resultado. Como recoge Arruza (2011), en la mayor parte de los estudios realizados en investigaciones previas, se muestra que hay una estrecha relación entre la orientación a la tarea y la diversión con la práctica deportiva (Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Hom, Duda y Millar, 1993; Peiró, 1996; Salinero, Ruiz-Tendero y Sánchez-Bañuelos, 2006), mientras que los mayores índices de aburrimiento, se relacionan con la orientación al ego. En el estudio de Nuviala y Alvarez (2006) se comprueba que el motivo principal por el que la mayoría de escolares de primaria (75,7%) se inscribe a los programas deportivos públicos, es por el placer que les proporciona la realización de estas actividades físicas.

A lo largo del curso se fueron trabajando diferentes deportes según el programa establecido, con una concepción multideportiva. A través de los cuestionarios los escolares nos han hecho saber que no están de acuerdo (0,73) con que se trabaje un menor número de deportes, y se manifiestan entre bastante y muy de acuerdo (3,47) con que realizar diferentes deportes ha sido lo mejor del programa. Además, dejan constancia de que apoyan entre bastante y mucho (3,10), la posibilidad que se dedique más tiempo a cada uno de ellos. Son numerosos los autores que plantean diferentes enfoques del deporte en general y diferentes modelos de deporte escolar, en particular: Álamo (2004); Cagigal (1981); Fraile et al (2004); Kirk y Monjas (2004); Romero (2004); Tinning (1996). Se pueden distinguir diferentes concepciones de deporte escolar, como, por ejemplo, las de tipo monodeportivo, enfocadas al rendimiento, con la utilización de la competición como fin; o concepciones de tipo multideportivo, enfocados a la participación, la diversión, el ocio y la salud; con una utilización de la competición más como un medio. Diversos estudios (Nuviala y García-Montes, 2003; Nuviala y Nuviala, 2003) apuntan a que aún es predominante el modelo de Escuelas Deportivas monodeportivas en la oferta de AFD fuera del horario lectivo. Incluso, el estudio de Nuviala y García-Montes (2003) plantea que esta situación lleva a una pobre cultura deportiva de los niños y niñas. Algunos autores (Muñoz, 2010; Nuviala y Nuviala, 2003) respaldan la creación de escuelas polideportivas con AFD diversificadas, en las cuales se busca la consolidación del deporte-práctica, con propuestas participativas e inclusivas. En este sentido, diferentes estudios (Nuviala y García-Montes, 2003; Latorre, et al, 2009) recogen el grado de acuerdo entre los agentes implicados con que el deporte en edades escolares sea de carácter multilateral y multideportivo.

Respecto a las actividades o competiciones organizadas los viernes, denominadas *encuentros*, escolares, profesores de EF y monitores manifestaron su acuerdo (3,18; 3,1 y 3,12, respectivamente) con poder poner en práctica lo aprendido durante las sesiones. En consonancia con esta idea, los responsables consideran a estas competiciones un elemento clave dentro del proyecto, ya que le dan coherencia y consistencia y son una forma de evaluación para los escolares.

Los resultados muestran que los escolares quedaron satisfechos con los encuentros, ya que se manifestaron de acuerdo (2,82) con que había sido lo mejor del programa. La percepción de los padres y los profesores fue más optimista, ya que consideraron que los escolares estuvieron entre bastante y muy satisfechos con estas competiciones (3,27, y 3,06, respectivamente). Los monitores piensan que están satisfechos, aunque son los menos convencidos (2,34), quizá porque han vivido más directamente la adaptación de los escolares a este sistema de competición, alternativo al clasificatorio y más competitivo. En este sentido, según muestran los cuestionarios, todos los colectivos están de acuerdo con la esta forma de concebir la competición. Los padres, profesores, y monitores, se manifiestan todos entre bastante y muy de acuerdo (3,20; 3,20; 3,09 respectivamente), mientras que los escolares, aunque están de acuerdo, lo están en menor grado (2,93). A este respecto, preguntados los padres sobre si se mejorarían los encuentros al haber clasificaciones, éstos manifestaron claramente que no (1,09). Numerosas publicaciones (Garrido y Corral, 2007; Fraile y de Diego, 2006; Just, 1998; Nuviala y Nuviala, 2003; Nuviala, Ruiz y García-Montes, 2003, 2006; Reverter et al, 2009) recogen la mayor importancia dada a la competición y al resultado que a la recreación en el ámbito del deporte realizado en edad escolar. Nuviala y Sáenz-López (2001: 35) recogen en su estudio la propuesta de *fomentar competiciones multideportivas permitiendo que un niño juegue en varios deportes o que en alevines los equipos puedan ser mixtos*. Fraile y de Diego (2006:100), llegan a la conclusión de que *se precisa que los educadores piensen en fórmulas para controlar este tipo de actividades* (más cercanas al modelo competitivo que al recreativo).

Por su parte, el colectivo de profesores de EF se muestra muy de acuerdo (3,53) con que haya una normativa flexible, en función del desarrollo de cada encuentro. Estos resultados podrían deberse a que existe un alto grado de conexión entre los modelos de iniciación deportiva que se llevan a cabo, de forma predominante, en el área de EF en los colegios de primaria y este modelo de deporte escolar. Son modelos que dan más importancia a la participación de todos los niños y niñas, a la socialización y al disfrute de la actividad física por encima de los resultados (Blázquez, 1995; Devís, 1995; Fraile et al, 2001; Monjas, 2006).

Los monitores, a través de los cuestionarios, manifiestan que los escolares habían participado con interés o bastante interés en ellos. La participación en los encuentros ha estado, cercana a los 100 escolares la mayoría de los viernes. E incluso en febrero se alcanzó, uno de los días, los 174, según indicaban las actas de los encuentros. A criterio de los responsables, la afluencia y participación ha sido alta. Tanto los escolares, como los profesores de EF de los centros, están entre bastante y muy de acuerdo con que la participación sea de forma igualitaria (3,10 y 3,40, respectivamente), y que se juegue en formato “todos contra todos” (3,02 y 3,46, respectivamente). En el estudio de Manrique, Gea, y Álvaro (2011) los técnicos están bastante o muy de acuerdo con la necesidad de regular la competición escolar, para buscar planteamientos verdaderamente educativos.

3. ¿Cuál es el grado de aceptación de la filosofía del modelo alternativo de deporte escolar, más educativo, que subyace en las sesiones y encuentros realizados? ¿Qué actitudes se generan en los agentes implicados ante este modo de entender el deporte escolar?

El PIDEMSG surge como un modelo alternativo al deporte escolar de tipo federativo, orientado al rendimiento y que prioriza el resultado dentro de la competición. Se basa, como se ha ido viendo a lo largo de este estudio, en un modelo del tipo deporte para todos, multideportivo, orientado a la participación y que se interesa más por el proceso de aprendizaje y la formación integral de los escolares. Hemos querido conocer, mediante el presente estudio, la manera con la cual se ha recibido esta forma de entender el deporte escolar, alejado del predominante hasta el

momento. Con ello, podemos analizar las actitudes que se han generado en los diferentes colectivos implicados en el programa, al trabajar con este enfoque menos competitivo.

Los resultados, obtenidos mediante la aplicación de los diferentes instrumentos, nos indican que la información facilitada sobre el programa a los tres colectivos adultos ha estado entre satisfactoria y muy satisfactoria. Los responsables y coordinadores del proyecto han sido los encargados de informar a los padres, profesores y monitores. Los monitores son los agentes más satisfechos con la información recibida (3,17), no en vano facilitaban información tanto a padres como a profesores, de forma entre satisfactoria y bastante satisfactoria, según éstos últimos. El Ayuntamiento parecer ser el que menos información ha facilitado a padres y profesores, ya que el contacto de esta institución con estos agentes se ha realizado, fundamentalmente, a través de los responsables del proyecto, tal como se deriva de las entrevistas realizadas a los mismos. Los tres responsables manifestaron tener un amplio conocimiento del programa, ya que habían estado involucrados en su organización y coordinación desde el principio. Alguna Comunidad Autónoma, como el País Vasco (ver Anexo VIII.2), elabora unos “coleccionables” en los que se explica el Programa de Deporte Escolar que se va a llevar a cabo. El Instituto Municipal de Deportes de Segovia también editó unos folletos informativos sobre el PIDEMSG (ver Anexo VIII.1). Estos folletos se distribuyeron por todos los centros de Primaria y Secundaria. Los destinatarios de esta información son todos los agentes implicados en el programa. En ellos se transmitía la filosofía del proyecto. Se explica de forma clara y sencilla aspectos como la organización y estructura del programa, los contenidos, el tipo de actividades ofertadas, los participantes, la educación a través del deporte; además de la transmisión de valores, el papel de los padres y educadores o la evolución de los escolares a estas edades.

Los **escolares** han tenido una respuesta positiva al modelo alternativo de deporte escolar, una buena implicación y un aprendizaje tanto a nivel deportivo como a nivel valores. Los monitores reflejaron en sus cuestionarios que estaban entre bastante y muy satisfechos (3,08) con la implicación y participación de sus alumnos en las sesiones de entrenamiento. Los responsables entrevistados manifestaron que, poco a poco, se fue venciendo la inercia de patrón de deporte más competitivo. La posibilidad de modificar las reglas, en función de los objetivos previstos en las actividades y en los partidos, costó más aceptarlo en deportes como el fútbol sala. También tuvieron que ir acostumbrándose, paulatinamente, a realizar paradas y asambleas para la puesta en común, la reflexión y la propuesta de modificaciones en las actividades. Uno de los hechos que facilitaron esta adaptación de los escolares a la dinámica del programa fue su participación activa y protagonismo en el diseño de las actividades y de las reglas con las que jugar, con lo que se cumplía con los objetivos de fomentar la máxima de la participación igualitaria y respetuosa. Algunas CCAA (Andalucía, Castilla-La Mancha, Extremadura, Murcia, Navarra, País Vasco) publican decálogos, folletos, posters, o decálogos que recogen aspectos relativos a la disciplina deportiva, con un enfoque educativo y de fomento de valores y juego limpio(ver AnexosVI). El Ayuntamiento de Segovia también publicó un folleto con esta información (ver Anexo VI.1). Esta respuesta positiva al deporte escolar se vio reforzada al haber aumentado el tiempo de práctica de AFD a lo largo de la semana durante este curso, entre bastante y mucho (3,17).

Por su parte, los colectivos adultos implicados han tenido una respuesta desigual ante este planteamiento de deporte escolar más educativo. En el estudio de Romero, Garrido y Zagalaz (2009) se evidencia la baja participación e implicación de los **padres** en la actividad física de sus hijos. En nuestro estudio, según nos indicaban los responsables, entre los padres, sobre todo al principio, había un sector que creía que apuntaba a sus hijos a un deporte de tipo federativo y más competitivo. Otro sector, de este colectivo de los padres, enseguida se dio cuenta de que el concepto de deporte escolar era diferente. Según los resultados de las entrevistas, unos padres contribuían al ambiente educativo y de respeto que subyace del programa y otros no. Pero en general, tal y como nos manifestaron los coordinadores, los padres han sido respetuosos y más

bien observadores, y cuando han tenido dudas han preguntado. Esta actitud contrasta con la detectada en el estudio de Garrido, González y Romero (2010), en el que, preguntados los padres, los escolares y los técnicos, se concluye que la mayoría de los padres animaba desde las gradas a sus hijos con el fin de que ganaran los partidos.

A través de los cuestionarios, los padres nos manifestaron que habían actuado como meros observadores y que habían animado con una actitud respetuosa ante las normas y decisiones de los árbitros. En ambos casos, los resultados muestran que han estado entre de acuerdo y bastante de acuerdo (2,55 y 2,85, respectivamente). Como reflejaron los resultados, aún había un sector de los padres que no estaba de acuerdo con adoptar estas actitudes (12,2% y 13,2%, respectivamente). Diversos estudios (Garrido, Romero, Ortega y Zagalaz, 2010; Garrido, Zagalaz, Torres y Romero-Granados, 2010a, 2010b) han buscado diseñar y validar un cuestionario para recoger las opiniones de los escolares, de los técnicos y de las familias mismas, sobre las actitudes y comportamiento de los padres y madres en el deporte escolar. Numerosos estudios han versado sobre los comportamientos de los padres (Garrido, Campos y Castañeda, 2010; Garrido, González y Romero, 2010; Romero, Garrido y Zagalaz, 2009). En ellos, además, se aborda la relación que existe entre los técnicos y los padres y su nivel de comunicación. Diversas publicaciones (Garrido, Campos y Castañeda, 2010; González y Otero, 2005; Latorre et al, 2009) destacan que los padres no consideran que lo más importante sea que sus hijos ganen o que ésta sea una de sus expectativas prioritarias cuando sus hijos hacen deporte. En el estudio de Latorre et al (2009) se pone de manifiesto que la mitad de los padres (49,41%) acompañan “siempre” a su hijo a las competiciones y que la mayoría de los padres (70, 59%) no se enfada nunca con su hijo si no compite bien. De cualquier forma, es necesario que se fomenten acciones como aplaudir y animar a los niños, siempre con la intención de liberarles de la presión de hacerlo todo perfecto (Garrido, Campos y Castañeda, 2010).

El responsable de la Uva, en su entrevista, manifestaba la necesidad de buscar formas para involucrar a los padres en el programa, para que de alguna manera lo identificaran como propio. En el estudio de Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2007: 501-502) se plantean conocer más detalles sobre las actitudes consideradas negativas por parte de las familias ante la competición en el deporte escolar de sus hijos, para, a partir de ahí, poder *concretar un plan de actuación que oriente y fundamente una formación dirigida a las familias, para que éstas reflexionen sobre sus actitudes, y para que en su caso, éstas sean mejoradas*. En el estudio de Valiente et al (2001) se recoge que se ofrece orientación y recursos a los padres para actuar adecuadamente ante la actividad deportiva de sus hijos. Como parte del PIDEMSG, este curso 2009-2010 se crearon unos folletos informativos que explicaban de forma muy gráfica la filosofía del programa (ver AnexoVII.1). De igual modo, varias CCAA (Andalucía, Aragón, Castilla La-Mancha, Cataluña, Extremadura, Navarra, País Vasco y Valencia) ponen en marcha iniciativas para involucrar a las familias de forma educativa en el deporte escolar de sus hijos (ver Anexos VII2-VII8). La familia, como se ha recogido en el capítulo II, es uno de los vértices del *triángulo deportivo* y uno de los agentes socializadores de los escolares, por lo que, para conseguir una educación deportiva que trabaje íntegramente, será necesario que todos los colectivos que interaccionan con ellos se involucren en dicha educación. Para ello, es fundamental informar, contagiar e imbuir a las familias en el proyecto de deporte escolar en el que están inscritos sus hijos. Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006: 98) destacan la *necesidad de implicar a las familias en el deporte escolar para que sean el motor del cambio*. De esta manera, su labor irá más allá del transporte y recogida de éstos. El cambio de mentalidad de los padres hacia modelos menos competitivos, más polideportivos y más participativos de deporte escolar, conlleva una labor desde la organización del proyecto, para que la aportación sea en la misma dirección que el tipo de deporte que están realizando sus hijos. El trabajo de Nuviola y Sáenz-López (2001) se propone la programación de actividades de formación con los padres e implicarlos así en los programas deportivos. Por su parte, Valiente, et al. (2001) abordaban la manera de lograr que los padres actuaran de forma adecuada ante la actividad deportiva de sus

hijos. Estos autores recogen que a los padres se les orienta y se les ofrecen recursos para ello. Destacan lo importante que es la implicación de los agentes de socialización en la promoción del juego limpio y la deportividad en el deporte escolar. Por tanto, y de acuerdo con Ruiz y García (2003), los padres pueden ser un agente facilitador del hábito deportivo y una influencia positiva en la configuración de los mismos, especialmente en las primeras edades. Pero para ello, es necesario que haya una formación de éstos a través de programas específicos (Nuviala y Sáenz-López, 2001).

El colectivo de **profesores de EF** de los escolares también ha adoptado actitudes desiguales frente a este modelo alternativo de concebir el deporte escolar. Su implicación ha sido igualmente desigual, ya que, como nos manifestaron los responsables, aunque todos los centros han colaborado razonablemente, lo cierto es que algunos se han implicado especialmente con las necesidades de los monitores y escolares. Este resultado coincide con el obtenido a través de los cuestionario de los monitores, los cuales estaban entre de acuerdo y bastante de acuerdo (2,44) con que el profesorado les hubiera facilitado lo necesario para la actividad. El responsable UVa aludía a las diferentes expectativas e intereses de este colectivo, más o menos acordes con el modelo que se estaba planteando. En el estudio de Nuviala, Ruiz y García-Montes (2006) se pone de manifiesto que uno de los grandes puntos débiles del deporte escolar es la falta de implicación de la institución escolar en la actividad extraescolar.

Algunos profesores tuvieron dificultades para implicarse en el programa, quizás por la falta de conocimiento ofrecido a este colectivo. Por ello, en opinión de los responsables entrevistados, debe ser al principio de curso cuando se les informe adecuadamente y en profundidad de los objetivos del PIDEMSG. Otro de los asuntos que dificultó la implicación del profesorado de los centros fue la falta de reconocimiento y/o contraprestación en sus trabajos. Algunos de los estudios y publicaciones revisadas (Álamo, 2004; Díaz-González y Barroso, 2008; González, Blasco y Campos, 2005; González-Rivera y Campos, 2011; Ortuzar, 2011) recogen como uno de los motivos de la falta de implicación del profesorado de EF de los escolares el hecho de no verse reconocido de modo alguno este trabajo, en caso de implicarse en las actividades extraescolares. Diversos autores que abordan el tema (Álamo, 2004; García-Aranda, 2010; González, 2004; Sicilia, 1998) coinciden en que éste es uno de los temas que convendría arbitrar. Sería beneficioso buscar fórmulas e ideas para que esa conexión entre el deporte realizado en el ámbito escolar y el realizado en el ámbito extraescolar. La necesidad de diseñar un Proyecto deportivo educativo en el que se coordinen la asignatura de EF y el deporte escolar ya ha sido puesta de manifiesto en diferentes estudios (González-Rivera y Campos, 2011; Macazaga, 2006; Ortúzar, 2005; Vizcarra y González, 2005). Algunas iniciativas ya están recogidas legalmente. La Comunidad Valenciana, en la reciente Ley de Deporte publicada, y el Consejo Superior de Deportes, dentro de su Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte de 2009 recogen expresamente que se establecerán las medidas necesarias para el reconocimiento y compensación del personal docente vinculado a los programas y actividades realizadas en horario extraescolar (Ortúzar, 2011).

La Generalitat, a través del órgano competente en materia de educación, establecerá las medidas necesarias para el reconocimiento y compensación, en su caso, del personal docente vinculado a los programas y actividades citados en el apartado anterior (en horario extraescolar). (Art.18.3. Ley 2/2011, de 22 de marzo, de la Generalitat, del Deporte y la Actividad Física de la Comunitat Valenciana.

Ofrecer incentivos al profesorado de educación física que coordine las actividades físicas y deportivas que se realizan en su centro fuera del horario lectivo, asegurando de esta manera la coherencia entre el proyecto educativo y el proyecto de actividad física y deportiva. (p.40. Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte. CSD)

En la Comunidad Vasca se contempla, para la enseñanza pública, la opción de presentar un proyecto de actividades extraescolares, con un tercio de dedicación dentro del horario lectivo y dos tercios fuera del horario lectivo. Según apunta Ortúzar (2011) es una situación óptima para el profesorado de Educación Física que quiera asumir la coordinación del deporte escolar. En un estudio realizado en dos localidades distantes (Carabanchel-Comunidad de Madrid, y Jaén-Comunidad de Andalucía), García-Benavides, Ramos y de la Torre (2009) detectan que los profesores de primaria de los colegios de estas dos localidades no fomentan las actividades extraescolares, principalmente por la falta de tiempo.

Según manifestaron los responsables en sus entrevistas, dentro del grupo de **monitores**, la aceptación del modelo alternativo de deporte escolar planteado ha sido mayoritaria. Lo que ha sido desigual, según los coordinadores y el responsable de la UVa, ha sido la actuación y el modo de trabajar con la filosofía que impregnaba el PIDEMSG. Éstos diferenciaban entre, al menos, tres subgrupos dentro de este colectivo. Por un lado, había un sector que conocía el modo de trabajar que se iba a llevar a cabo. Por otro, estaba el que se incorporaba por primera vez al programa. Dentro de este segundo sector hubo un pequeño grupo, con mucho bagaje deportivo de tipo competitivo, al que le ha costado más entender y asimilar el concepto de deporte más participativo que se quería transmitir. Pero también hubo un grupo que fue implicándose y empapándose del espíritu del programa, a base de esfuerzo, interés y querer aprender y mejorar sesión a sesión. Los resultados de las entrevistas a los responsables revelan que algunas de las dificultades que encontraron los monitores durante este primer curso de implantación fueron: la integración en el centro, el control del grupo y el desarrollo de una metodología novedosa para ellos hasta ese momento. Por su parte, los monitores manifestaban que el trato que habían recibido desde el centro fue bastante correcto (3 de media), mientras que los profesores consideran que el trato de los monitores con el centro también fue muy correcto. La **metodología comprensiva** utilizada en el PIDEMSG ha ido asimilándose mientras la iban desarrollando, tal como nos indicaba el responsable de la UVa.

Según las entrevistas, los **coordinadores** han estado implicados desde la fase inicial anterior a la puesta en marcha del PIDEMSG, hasta continuar con la fase de formación de los monitores. Tanto los coordinadores como el responsable de la Universidad nos manifestaban su amplio conocimiento del programa. Concretamente, para los coordinadores, el curso 2009-2010 supuso un año en el que se tuvieron que empapar de la filosofía y del modelo, a criterio del responsable UVa. La figura del coordinador fue necesaria y, poco a poco, fue consolidándose, hasta el punto de ser ellos los impulsores del programa, como nos indicaba el responsable UVa. Numerosas publicaciones (Espada, González-Rivera, Calero, y Campos, 2010; González-Rivera y Campos, 2011) recogen la conveniencia de contar con la figura del coordinador de actividades físico-deportivas extraescolares y, en muchos de los casos, se plantea la conveniencia de que sea el profesorado de Educación Física de los centros el que esté involucrado en dicha coordinación (Álamo, 2000; Gómez-Fuertes, 1997; Giménez, 2000; González-Rivera y Campos, 2011; Ortúzar, 2005; Romero, 2004). Incluso, está recogido legislativamente la posibilidad de que lo sea, en la Generalitat Valenciana (Ortuzar, 2011).

Estos profesionales de Educación Física en centros docentes podrán actuar, en colaboración con los consejos escolares correspondientes, en funciones de coordinación, dirección y animación de programas y acciones de promoción deportiva fuera del horario escolar. Art.18.2. Ley 2/2011, de 22 de marzo, de la Generalitat, del Deporte y la Actividad Física de la Comunitat Valenciana.

Sin embargo, Macazaga (2004b) recoge que la falta de reconocimiento del trabajo de los coordinadores de deporte escolar (profesores de EF) es una fuente de insatisfacción y les lleva a considerar que su esfuerzo no merece la pena. Esta situación acaba por desmotivarles, lo que influye en su autoestima y autovaloración profesional. Según esta autora, incluso, podrían

aparecer actitudes de *pasotismo* y de *coma profesional*, si estas situaciones se prolongaran en el tiempo. En el PIDEMSG, los coordinadores son maestros con la especialidad en Educación Física y con una trayectoria de trabajo en el deporte escolar. Al igual que los monitores, los coordinadores tienen una necesidad de formación y reflexión en torno a las sesiones de entrenamiento, como plantea Vizcarra (2005).

Los coordinadores se han implicado en el seguimiento de los monitores, a través de las visitas a los centros, en las cuales se realizaban unos registros de lo observado, en cuanto a aspectos relativos a la metodología, las relaciones entre iguales, la interacción monitor-escolares, etc. Nuviala y Sáenz-López (2001:38) apoyan la opción *de observar y preguntar en el propio lugar de trabajo* para conocer la realidad del deporte escolar, lo que proporcionaría datos más fiables y contextualizados, ya que conocerla a través de seminarios es insuficiente. Como ellos mismos manifestaron, son muchas las tareas que hay que gestionar y de las que encargarse, para lo cual cuentan con poco tiempo asignado semanalmente.

Por último, la aceptación por parte de los **responsables del Ayuntamiento** del modelo de deporte escolar planteado a través del PIDEMSG ha sido máxima. Ha supuesto una apuesta por una alternativa al modelo de deporte más competitivo que mantienen las Escuelas Deportivas y los Juegos Escolares, y que se han apoyado desde las Instituciones Municipales. Como nos explicaba el responsable UVa, se produjo una apuesta por el cambio. Se manifestaban muy orgullosos con la respuesta de los centros, de los escolares y de las familias a esta alternativa de deporte escolar para el Municipio de Segovia. Según diferentes autores, es fundamental y necesario contar con el apoyo de las Instituciones Públicas para llevar a cabo un proyecto de deporte escolar, para que la calidad de las actividades sea mayor (Álamo, 2004; González, Blasco, Campo, 2005; Nuviala y Sáenz-López, 2001; Romero, 2004; Romero y Campos, 2007). En el estudio de Nuviala, Ruiz y García-Montes (2006) la gestión de los municipios es sometida a valoración por técnicos y padres implicados en el deporte escolar. En el presente trabajo, mientras el 81% de los técnicos está bastante satisfecho con la gestión de los municipios, el 74,8% de los padres considera que las administraciones públicas no colaboran lo suficiente con el deporte escolar. Por su parte, Nuviala y Sáenz-López (2001) abogan por la necesidad de concienciar a los municipios para construir instalaciones de deportes no convencionales (parques infantiles, terrenos de aventuras, etc.), por contratar monitores y gestores cualificados y mejorar su remuneración, y por dar mayor calidad a las actividades (reconocimientos médicos y seguros de responsabilidad civil).

4. ¿Cuál ha sido la visión respecto a los diferentes enfoques que puede darse al deporte escolar (educativo/competitivo) de los agentes implicados?

Los cuatro cuestionarios incorporaron ítems centrados en actitudes y valores respecto a la AFD. Sus resultados pueden ser explicados e integrados a partir de la teoría de Tinning (1996) sobre la existencia de dos grandes tipos de discursos, opuestos entre sí, en el campo de la actividad física y el deporte: el discurso orientado al rendimiento y el discurso orientado a la participación. Esta división la han contemplado diferentes autores como Cagigal (1981) y Cruz (2002), al referirse, por un lado, al “deporte espectáculo”, en línea con el rendimiento y la exigencia competitiva y, por otro, al “deporte para todos” o “deporte-práctica”, en línea con el ocio, esparcimiento y salud. Fraile y de Diego (2006) hablan de dos modelos deportivos escolares: el modelo competitivo, que tiene como finalidad la importancia de los resultados, en el cual la competición es un fin; y el modelo recreativo, en el que la competición no es algo fundamental, sino un medio, con una finalidad más lúdico-recreativo y de mejora de la salud. En el estudio de Martos et al. (2008) se ponía de manifiesto la existencia de dos tipos de competición: la de deporte escolar y la federada, que aglutina al alumnado de más nivel. Estos autores llegan a la conclusión de que los sistemas tradicionales de juego en edad escolar tienen

una mayor aceptación. En la misma línea, el estudio de Delgado (2002) evidencia la coexistencia de diferentes modelos deportivos de deporte en edad escolar. En el estudio realizado por García-Fariña y Delgado (2008) se hablan de las teorías implícitas sobre la concepción que tienen los deportistas y los entrenadores acerca de la realidad del entrenamiento y el deporte. Indican que en la actualidad, el deporte posee 5 teorías: (a) –Teoría del deporte salud; (b) –Teoría del deporte rendimiento; (c) –Teoría del deporte recreativo; (d) –Teoría del deporte crítico; (e) –Teoría del deporte estético. Por su parte, Blázquez (2010) considera que la práctica más habitual que se oferta bajo la terminología de *deporte escolar* es la competitiva, juegos deportivos escolares o juegos escolares, con un objetivo de buscar el rendimiento.

Al preguntar a los **escolares** del PIDEMSG sobre la importancia de competir y ganar al realizar AFD y el realizarla para poder hacerse ricos y famosos, comprobamos que los resultados (1,48 y 1,53 respectivamente, siendo 0 el máximo desacuerdo) difieren ligeramente de los obtenidos por Fraile y de Diego (2006), en los cuales los escolares españoles indicaban un claro desacuerdo con la finalidad de ganar y ser famosos (1,14¹⁴⁵). Si tomamos como referencia la media de los resultados del estudio de Fraile y de Diego (2006), **nuestros resultados coinciden con la media europea (0,86)**¹⁴⁶ en no dar apenas importancia a ganar y ser famoso a través del deporte escolar. De acuerdo con los estudios de estos autores, parece que tanto a escolares como a entrenadores no les gusta reconocer públicamente esos deseos de ganar y ser famosos, por no estar considerados políticamente correctos. De este modo, al ser una encuesta anónima, el alumnado se ha manifestado abiertamente; además, en el caso de los escolares, una interpretación posible es que éstos suelen ser más sinceros que los adultos. De cualquier forma, como apuntaba González-Carballude (1998), lo fundamental no es que guste o no ganar, sino la excesiva importancia dada al hecho de hacerlo y la consideración de fracaso cuando no se consigue, lo que arrastra a la desmotivación de manera inmediata.

Al igual que se vio al abordar los encuentros de los viernes, **todas las poblaciones adultas** se situaban entre bastante y muy de acuerdo con que se diera poca importancia a los aspectos competitivos, mientras los escolares mostraban una media algo inferior. Los resultados son coherentes con los de los ítems sobre la concepción del deporte escolar. Podemos apreciar que todas las poblaciones tienen una clara orientación hacia los discursos educativos y de participación, aunque la predominancia es más acusada entre el profesorado de EF y los monitores, algo menor entre los familiares y menos clara entre el alumnado. Destacamos los resultados del alumnado, ya que muestra un grado de acuerdo bajo-medio en lo relativo a los ítems propios de un **discurso más orientado al rendimiento**, y un grado de acuerdo bastante alto con los ítems propios de un discurso más orientado a la participación. Este hecho está en consonancia con lo que Jeu (1989:32) explicaba acerca de lo que el deporte, y en concreto el escolar, no debe aspirar: *un tránsito de la igualdad de oportunidades a la desigualdad del resultado*. Estos datos coinciden con los del estudio de Fraile y de Diego (2006), en el cual se muestra que los escolares españoles, estaban bastante de acuerdo (3¹⁴⁷), con el modelo recreativo, en donde la competición no es algo fundamental.

Los resultados de los cuestionarios de los escolares del PIDEMSG muestran que las mayores motivaciones que tienen los escolares a la hora de participar en el deporte son: el compañerismo (3,42), la salud (3,63) y la participación conjunta de chicos y chicas (3,52). Resultados

¹⁴⁵ Resultado (3,86) en la escala: nada de acuerdo (5)-muy de acuerdo (1) traducido a la escala de este estudio (nada de acuerdo (0); poco de acuerdo (1); de acuerdo (2); bastante de acuerdo (3); muy de acuerdo (4).)

¹⁴⁶ Resultado original (4,14) en la escala: nada de acuerdo (5)-muy de acuerdo (1) traducido a la escala de este estudio (nada de acuerdo (0); poco de acuerdo (1); de acuerdo (2); bastante de acuerdo (3); muy de acuerdo (4).)

¹⁴⁷ Resultado original (2) en la escala: nada de acuerdo (5)-muy de acuerdo (1) traducido a la escala de este estudio (nada de acuerdo (0); poco de acuerdo (1); de acuerdo (2); bastante de acuerdo (3); muy de acuerdo (4).)

congruentes con los obtenidos por Fraile y de Diego (2006), que concluían que la actividad física, como una práctica saludable, era considerada por los escolares españoles como la motivación más importante para realizar deporte escolar. También son coincidentes con los resultados de otros estudios (Álamo, 2002; Caro, 2010; González-Rivera, 2008; González, Campos y Pablos, 2008a; González-Suárez y Otero, 2005; Latorre et al, 2009; Nuviala, Ruiz y García-Montes, 2003; Palau et al., 2005), en los que se recoge que las mayores motivaciones para la práctica deportiva en edades escolares son: la participación, la diversión/recreación, la educación y la salud. Por su parte, el estudio de Garrido y Corral (2007) dejaba ver que tanto las familias como los técnicos coincidían en que ganar no es lo importante a estas edades escolares y que es importante trabajar el “saber perder”. Por tanto, según los datos recogidos en este estudio, y en otros trabajos realizados sobre la misma temática, se converge en la idea de que el alumnado hace AFD sin ánimo de competir. Desde este punto de vista, el estudio de González, Campos y Pablos (2008c) pone de manifiesto que a los docentes de AFD extraescolares les gusta que su alumnado compita, principalmente para que se motive más, pero también por la importancia que tiene en la formación del jugador. Estamos de acuerdo con Romero (2004), en que hay que tener cuidado de no reproducir concepciones del deporte espectáculo, o de élite, en las Escuelas Municipales Deportivas en edades escolares. En el estudio de Nuviala, Ruiz y García-Montes (2003) se pone de manifiesto que existe una escasa cultura deportiva y que la oferta de AFD para escolares está limitada, exclusivamente, al modelo competitivo. Incluso el estudio de Nuviala y Nuviala (2005) concluye que el abandono de la práctica deportiva en los jóvenes se debe a que la escasa oferta que existe es, casi exclusivamente, de carácter competitivo.

En nuestros resultados, es especialmente relevante la naturalidad con que tanto el alumnado como las familias aceptaban y entendían que las niñas y los niños debían **participar juntos** en el deporte escolar. Sin embargo, el colectivo de los monitores es el más convencido (3,90) de que el enfoque de deporte escolar educativo debe conllevar que puedan practicarlo todos y todas juntos. Resultado coincidente con el del estudio de García-Fariña y Delgado (2008) en el que el 100% de los monitores manifiestan insistir con frecuencia o siempre en la participación de todos y todas, con similar porcentaje (95%) a como lo perciben los escolares que creen que lo hacen. De igual modo, el profesorado de Educación Física manifiesta estar entre bastante y muy de acuerdo (3,62) con este planteamiento. De nuevo se observa una consonancia con el estudio de Fraile y de Diego (2006), que revelaba que para los escolares y entrenadores las actividades jugadas, en la que pueden intervenir todos, con independencia de sus capacidades, son más valoradas que las de la competición tradicional. Este es probablemente el cambio más fuerte respecto a la cultura deportiva predominante décadas atrás sobre este mismo tema, en la que los niños y las niñas estaban claramente separados a la hora de realizar deporte escolar. Como ya apuntaba Scraton (1992), la EF y el deporte tienen un potencial real para rebatir argumentaciones sobre limitaciones físicas y la subordinación de las mujeres y para desarrollar una escolarización antisexista. Estas ideas también están en línea con Delgado (2002), que daba a conocer que tan sólo hay propuestas aisladas de un deporte fundamentalmente participativo, en las que obligatoriamente interaccionan todos los jugadores y en las que se fomenta, sin forzar, la participación de chicos y chicas, además de consensuar las reglas con los participantes. El estudio de García-Fariña y Delgado (2008) revela que tanto los deportistas como los monitores entienden el deporte en la escuela como la teoría implícita *recreativa*, desechando la de *rendimiento*, en coherencia con el programa en el que participan.

En general, como recoge Álamo y Amador (2008), los autores de trabajos sobre deporte escolar critican los modelos vigentes y proponen modelos para trabajar en relación con los objetivos del currículo de EF. Lo cierto es que:

El deporte es una actividad en la que el compañerismo y la amistad solidaria con los demás, tienen un valor relevante. (...). Con la aparición del deporte federado, las conductas

solidarias, incluso en edades escolares, se van reduciendo, primando el resultado por encima de los demás aspectos educativos. (Fraile y de Diego, 2006: 104)

Por último, se les pidió a todos los grupos que nos dieran su opinión sobre la creencia de que practicar deporte en edad escolar influye negativamente en las horas de estudio. Los colectivos adultos se muestran en desacuerdo con esta idea. Los que menos de acuerdo están con esta influencia negativa son los profesores (0,43), seguidos de los monitores (0,61), y los padres (1,07). Resulta curioso que el alumnado sea el único grupo que parece estar algo de acuerdo (2,06) con la idea de que haya esa influencia negativa. Una posible explicación es que la carga de tareas escolares para casa sea tan alta en algunos centros que realmente afecta a la realización de AFD. Probablemente, cualquier actividad realizada en horario no lectivo les esté afectando en la reducción de su tiempo libre, tanto organizado como no organizado. Otra posibilidad es que hayan interiorizado tanto el discurso de sus profesores y familiares sobre el tiempo de estudio adecuado, que esto les afecte a la hora de realizar su valoración. En cualquier caso, sería interesante profundizar en las razones de estas diferencias tan acusadas entre poblaciones. Varela (2006) encuentra que el tiempo dedicado a aprender deportes y el dedicado a estudiar son independientes. Por su parte, Ramírez, Vinaccia y Suárez (2004) recogen que se ha encontrado una relación positiva entre la práctica de actividad física y el rendimiento académico en varios estudios realizados por el departamento de educación del estado de California en los E.E.U.U. (Dwyer et al, 2001; Dwyer et al, 1983; Lider, 1999; Lider, 2002; Shepard, 1997, Tremblay et al, 2000). Estos estudios apoyan la idea de que el dedicar un tiempo sustancial a actividades físicas en las escuelas puede traer beneficios en el rendimiento académico de los niños.

5. ¿Cómo se ha desarrollado y funcionado el proyecto en cuanto a aspectos de organización, ambiente de trabajo, metodología, recursos materiales y humanos, etc.?

Al principio de curso se fueron diseñando los diferentes aspectos relativos a la **organización del programa**. Antes de incorporarse los escolares e iniciarse en los entrenamientos, los monitores recibieron una **formación inicial específica**, a través de un curso que se organizó desde la Universidad de Valladolid, con el asesoramiento de los investigadores involucrados en el PIDEMSG. La coordinación de este curso corrió a cargo de las dos personas incorporadas expresamente para esta tarea en el proyecto. Como se expuso en el capítulo II.4, este curso tuvo una duración de un mes y supuso para los monitores una toma de contacto con los contenidos y, sobre todo, con la metodología comprensiva con la que se iba a trabajar, tanto en las sesiones de entrenamiento como en los encuentros. Como apuntaba Viciano (2005), de los monitores o técnicos deportivos se espera que planifiquen, interaccionen con los jóvenes deportistas o practicantes de actividad física y que promuevan la participación centrándose en fines lúdicos, educativos, orientados a la salud y a la creación de hábitos de práctica. Por tanto, como recogía Moreno Contreras (1997), dominarán tres ámbitos para asegurarse que el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleve a cabo correctamente: el deportivo, el psicopedagógico y el organizativo. Para Díaz-García (1993) el entrenador de deporte de base no sólo puede tener o adquirir conocimientos de tipo exclusivamente técnico, sino que es más importante tener cualidades de educador. Algunas escuelas deportivas como en Aljaraque (Huelva) recoge dentro de su ideario, que los monitores deben tener, además de nociones técnico-tácticas del deporte, conocimiento de las características del desarrollo evolutivo del individuo, un espíritu abierto y de empatía con los alumnos y con la organización (Fernández-Ozcorta, 2009).

Las entrevistas realizadas a los responsables nos desvelaron que este primer año el **curso de formación inicial** resultó muy condensado e insuficiente, sobre todo para los alumnos de primer curso de carrera, cuyo bagaje deportivo era, en muchos casos, negativo para el programa.

La solución no parece pasar por ampliar el curso, sino más bien por realizar una formación permanente más reglada, sin centrar la formación únicamente en el curso inicial. Otra de las soluciones, propuesta por los coordinadores, a la necesidad de una amplia formación, tanto inicial como a lo largo del curso, se basaría en la contratación de personal laboral. Los monitores, a través de los cuestionarios, manifiestan estar bastante de acuerdo (2,95) con que la formación recibida en el curso inicial fue adecuada. La importancia de esta formación inicial queda evidenciada en el estudio de González y Campos (2010), en el que se deduce que la carencia de esta formación para los docentes de las AFD en el deporte en edad escolar hace que su intervención, en la mayoría de los casos, no se desarrolle de manera adecuada para la adquisición de una educación físico-deportiva formativa e integral.

Los monitores, en sus cuestionarios se manifiestan de acuerdo (2,08) con la idea de que sería mejor realizar actividades periódicas, en lugar de concentrar la formación al inicio del Proyecto. Esta **formación continua** se llevó a cabo fundamentalmente a través de dos vías: los seminarios y las visitas de los coordinadores a los centros. Los monitores estuvieron entre de acuerdo y poco de acuerdo (1,6) con que su participación hubiese sido elevada en estos seminarios. Y, a criterio de los coordinadores, el formato de seminario que se llevó a cabo este año no funcionó demasiado bien. Para el curso siguiente, se diseñaron propuestas de mejora y aumentó la participación de los monitores. El estudio de Nuviala y Sáenz-López (2001) destacaba la importancia de mantener y mejorar el programa de formación permanente para monitores.

Para apoyar a los monitores y realizar esa **formación continua**, los coordinadores realizaron visitas a los centros, en las cuales observaban y anotaban en una ficha, diseñada *ad hoc*, lo que sucedía antes, durante y después de las sesiones de entrenamiento, con el propósito de facilitar a los monitores un feed-back que les posibilitara darse cuenta de los puntos fuertes y débiles de su puesta en acción. Estas visitas eran planificadas previamente por los coordinadores, según nos indicaron en las entrevistas. Ambos coordinadores nos explicaron que se organizaban un orden de visitas a todos los centros por igual. Sin embargo, esta situación se vio alterada con algunos grupos por necesidades o problemáticas particulares. Al acabar la sesión, ambos coordinadores explicaban que se comentan las anotaciones con el propósito de mejorar. También se realizó un seguimiento del trabajo a través de los seminarios. En ellos se juntaban los coordinadores y responsables de la UVa con todos los monitores y se realizaba una puesta en común de las problemáticas surgidas. A medida que el curso avanzó, el seguimiento a los monitores se fue centrando en observar sus progresos, si entendían la filosofía y si su forma de trabajar estaba en consonancia con el programa. A tenor de las entrevistas de los dos coordinadores, unos monitores tuvieron más facilidad que otros para ir asimilando las correcciones y transformar la "crítica" en cambios. Entre las apreciaciones positivas registradas están: (a)-los avances respecto a la sesión anterior; (b)-la incorporación de diferentes partes o momentos dentro de la sesión, que antes no se observaron; y (c)-mayor acercamiento a la aplicación de la metodología comprensiva en iniciación deportiva. Por todo esto, y en consonancia con la opinión de Cordón y Posadas (2008), los técnicos deben estar formados y seguir formándose a lo largo de su vida profesional. En este estudio, aproximadamente el 76% de los técnicos han realizado formación permanente. En relación a este tema, Nuviala y Sáenz-López (2001: 34) recogen dos aportaciones. Por un lado, *sistematizar la formación permanente, y por otro, realizar cursos por niveles en función de los años que lleven trabajando (nivel iniciación, nivel medio o nivel avanzado)*.

Para la **parte organizativa** de las sesiones de entrenamiento fue necesaria la coordinación con los centros educativos involucrados en el programa. A través de los resultados obtenidos de los cuestionarios pasados, los monitores dejaban patente que estaban entre satisfechos y bastante satisfechos (2,34) con la disposición del centro para facilitarles la información necesaria para desarrollar la actividad. Por su parte, al acabar el curso, los profesores reflejaban su grado de acuerdo con que los monitores habían regulado bien el funcionamiento del grupo (2,92). Las

encuestas nos dejan entrever que la parte organizativa del modelo friccionaba mucho con los centros, según el responsable de la UVa. Bajo su punto de vista, se produce un desajuste entre querer implicarse y no poder hacerlo, ya que, como ya se ha comentado, no había un reconocimiento de ningún tipo por realizar dicha colaboración.

Las **competiciones o encuentros de los viernes** se desarrollaban en horario de tarde entre las 16 y las 20 horas, aproximadamente. Los padres, a través de los cuestionarios, consideraron bastante ajustado (2,92) el horario establecido para estos encuentros. Se requirió de los monitores su opinión sobre la conveniencia de que fueran los viernes mejor que los sábados (día en que suelen realizarse las competiciones de los Juegos Escolares) y su apoyo fue entre bastante y mucho (3,4) a que fueran este día. Estos encuentros requerían de una coordinación y organización previamente consensuada y acordada, para que se cumplieran los propósitos de que todos participaran y pudieran, además, competir unos contra otros. Lozano, Ibáñez y Martínez (2001) proponían una serie de medidas para adaptar la competición a la edad escolar: que fuera multidisciplinar, que se realicen equipos mixtos, que no sean eliminatorios, que haya cambios de rol de los participantes, etc. Los monitores encargados de dicha organización *in situ*, junto con los coordinadores, tenían las funciones de formar los equipos, de los arbitrajes, de la distribución de material por los campos, etc. Los primeros manifestaron, a través de los cuestionarios, que había habido una bastante o muy buena organización en estos eventos (3,14). Sin embargo, ellos mismos consideran su implicación fue entre adecuada y bastante adecuada (2,70), por lo que sería uno de los aspectos a mejorar. Los padres, desde su punto de vista, consideran que la distribución de los espacios llevada a cabo durante los encuentros facilitó bastante (2,67) un mayor aprovechamiento de estas actividades. De igual forma consideran que se cubrieron bastante (2,97) las expectativas de los participantes en cuanto a diversión, compañerismo, actividad física, integración, etc. puestas en los encuentros. En este sentido, como apunta Álamo (2007) en su estudio, los entrenadores deben ser conscientes de la responsabilidad que asumen cuando dirigen un grupo de escolares que practican deporte. Esta reflexión la hace el autor, ya que a través de este trabajo se puede ver que existe incoherencia entre los principios teóricos de los entrenadores, que consideran que lo educativo es lo más importante y su actuación en la práctica (el 40% de los técnicos no dejó participar a todos los jugadores).

Los padres, a través de los cuestionarios, manifestaron que sus hijos les habían transmitido que el **ambiente de trabajo** en las sesiones y en los encuentros era entre bastante y muy bueno (3,13). En su opinión, los monitores han creado bastante o muy buen ambiente durante las sesiones (3,29). Tabernero, Márquez y Llanos (2002:11) recogen que entre los matices que debe asumir el técnico deportivo en iniciación deportiva está el de *procurar un clima de trabajo idóneo atendiendo a las necesidades de todos y sin "romper" la cohesión del grupo*. Uno de los aspectos que denotan el buen ambiente del grupo es la aceptación de los **agrupamientos**. Uno de los coordinadores, en su entrevista, nos comentaba que es un factor que puede influir siempre que no se sepa intervenir. A través de las fichas de observación hemos conocido que hubo una buena gestión de los agrupamientos; es decir, que se tardaba poco tiempo en hacerlos y que se buscaba que fueran equilibrados. En el estudio de García-Fariña y Delgado (2008) el 88% de los escolares considera que su monitor deja claro, con frecuencia o siempre, la manera de agruparse, evolucionar y organizarse durante los ejercicios que realizan. Los propios monitores del estudio reconocen en su mayoría (75%) que lo hacen con frecuencia, pero curiosamente ninguno (0%) afirmó hacerlo siempre. Los registros realizados por los coordinadores nos han permitido saber que se trabajó fundamentalmente en gran grupo o en dos/tres grupos. De igual manera, hemos podido comprobar que solo en ocasiones muy puntuales algunos alumnos han manifestado no querer ir con otros o su deseo de formar los grupos a su gusto. Estas pequeñas incidencias se han resuelto rápidamente, lo que podría indicarnos el buen ambiente dentro del grupo y la buena gestión de los conflictos por parte de los monitores. En diversos estudios realizados en el contexto europeo (Antonelli y Salvini, 1978; Chivite, 1997; Fraile, 2004; Graça,

1994) se destaca que los técnicos deportivos llevan a cabo numerosas y diversas funciones, además de la de educar. También son gestores, animadores y líderes. De aquí que la figura del monitor sea una pieza tan importante dentro del engranaje de los programas de deporte escolar. En este sentido Castañer, Grasso, López, Mateu, Motos y Sánchez (2006) ven necesario que los enseñantes deportivos, además de estar formados para enseñar los aspectos técnicos, lo estén para atender el desarrollo afectivo, emocional y social de los escolares.

La **actitud y el comportamiento de los escolares** son especialmente importantes, tanto en los aspectos organizativos, como de creación de un buen ambiente de trabajo. Por eso, aspectos como la puntualidad, el respeto a las normas y a las rutinas y la continuidad en la asistencia condicionan las sesiones y el trabajo de los monitores. A través de los cuestionarios hemos conocido las opiniones de los monitores respecto a estos aspectos, relativos a la forma de participar los escolares en las sesiones.

Los resultados nos indican que han sido bastante **puntuales** (2,89) y bastante **respetuosos** (2,48) con las normas establecidas, dentro del funcionamiento de las sesiones; así como bastante correctos (2,85) a la hora de llevar a cabo las **rutinas** marcadas. Son anecdóticos los registros sobre la falta de respeto a las normas de juego, a los turnos de palabra y al mal comportamiento en general. Los responsables, a través de las entrevistas, nos transmitieron que es fundamental trabajar el **buen ambiente** desde el principio y saberlo mantener todo el curso, para que el grupo funcione bien. Los mismos destacan la importancia del monitor para crear un sentimiento de grupo. Cualidades como el compromiso, la responsabilidad y la capacidad de dinamización son algunas de las resaltadas por los coordinadores para trabajar valores como la cooperación, el respeto, la paz y la tolerancia. El elevado número de registros sobre el buen ambiente de grupo, sin apenas conflictos o resueltos rápidamente a través del diálogo en caso de haberlos, confirma el buen trabajo realizado en este sentido. Este resultado es coherente con el estudio realizado por Marín y Collado (2008), en el que se deducía que la mejor manera de resolver conflictos era a través del diálogo y las muestras de empatía entre los escolares. En nuestra investigación, uno de los coordinadores afirma que es más importante hacer incidencia en este aspecto que en la metodología. En el estudio de Fraile, de Diego y Boada (2011) se analizan los perfiles de los técnicos deportivos. El perfil más valorado es el del técnico *dialogador*. Entre los resultados más significativos destacamos la gran importancia que se concede a los procesos de interacción y comunicación con los jugadores, con el objetivo de *favorecer un buen ambiente* y un clima de trabajo adecuado en el entrenamiento. En este estudio, en una escala sucesiva del 1 al 5, en la que el 1 es el valor más importante, estas cuestiones son las que obtienen las puntuaciones más altas de media (1,55 y 1,56, respectivamente) dentro de todas las recogidas en los diferentes perfiles.

Los monitores consideran que es entre bastante y muy importante (3,34) que las sesiones tengan unas **rutinas de trabajo** claras, para facilitar el mejor aprovechamiento de las mismas. Estas rutinas son necesarias, sobre todo, a la hora de las asambleas y los ciclos de reflexión-acción. El hecho de pedir y guardar el turno de palabra y de respetar al que está hablando han sido aspectos observados por los coordinadores. De nuevo, es fundamental la labor del monitor a la hora de dinamizar y moderar en las intervenciones y aportaciones, fruto de las reflexiones surgidas. Los coordinadores nos manifestaban que los monitores habían estado pendientes de la colocación en círculo del grupo, para poderse ver y escuchar todos a todos. En el estudio ya citado de Fraile, de Diego y Boada (2011), el segundo de los perfiles más valorados por los técnicos deportivos es el crítico. Dentro de este perfil, el aspecto que más se destaca y se estima es el de provocar un clima de reflexión y análisis sobre el trabajo realizado (1,57).

También, la **continuidad en la asistencia** resulta importante a la hora de la consolidación de los diferentes aprendizajes, tanto deportivos como de organización y gestión. Según manifestaron los monitores, los escolares asistieron con bastante continuidad a los entrenamientos (2,97), lo

que quiere decir que su adherencia al programa fue buena. Diversos autores relacionan el abandono de la práctica deportiva con la desmotivación (Cervelló, 1996; Romero-Cantalejo, 2010). Según Iso-Ahola y St.Clair (2000) la motivación es el más importante e inmediato determinante del comportamiento humano. En palabras de Moreno-Murcia y González-Cutre (2005), la motivación es la piedra angular del comportamiento y determina el inicio y la continuación con la práctica de la actividad física, al igual que la reducción del abandono. Molinero, Salguero, Taberero, Tuero y Márquez (2005) consideran que los niños raramente dejan el deporte por una razón específica, sino que confluyen varias como “tener otras cosas que hacer” (Simon y Fernández, 1998; Ruiz-Juan y García-Montes, 2002; Salguero, González-Boto, Tuero y Márquez, 2003; Salguero, Tuero y Márquez, 2003, etc.); “el entrenador no hace un buen trabajo” o “no se llevan bien con él” (Snyder, 1996; Trépode, 2001); “tienen mucha presión para ganar” (Lindner, Jonhs y Butcher, 1991; Lindner, Caine y Jonhs, 1991; Trépode, 2001), o por una simple pérdida de interés por falta de juego, falta de diversión (Snyder, 1996; Trepode, 2001; Salguero, Tuero y Márquez, 2003). Por otro lado, diversos autores (Gil-Moreno, 2002; Molinero et al, 2005; Moreno y González-Cutre, 2005; Pulgarín, 2000; Tuero y Salguero, 2001a, 2001b; Salguero, González-Boto, Tuero y Márquez, 2003; Salguero, Tuero y Márquez, 2003; Tejero, 2003) plantean propuestas para contrarrestar el abandono. Se trata de recomendaciones para los agentes adultos implicados en el deporte escolar, para reducir en la medida de lo posible, el número de abandonos que se producen a estas edades. Palou et al (2005) apuntan que la participación o el abandono de la práctica deportiva no son fruto del azar, sino el resultado de decisiones dentro de un contexto social, en virtud de sus objetivos, intereses, motivaciones, etc. En esta línea Almagro, Conde y Moreno (2009: 1) apuntan que *facilitar la adherencia al deporte entre los jóvenes debe ser un objetivo social prioritario, ya que la práctica de AFD va a influir de manera positiva en el desarrollo individual y social de la persona.*

La **higiene deportiva**, en términos de indumentaria para la realización de actividad física, según los monitores, los escolares acudieron a las sesiones de entrenamiento y a los encuentros con la indumentaria adecuada o bastante adecuada (2,75). A tenor de los registros de los coordinadores, en todos los trimestres ha habido casos de indumentarias inadecuadas por parte del alumnado, cuestión que se solventaría, según los responsables, si se insistiera en la importancia de llevar la ropa deportiva, al tiempo que no se permitiera participar en la actividad cuando la vestimenta fuera inapropiada. Fraile y de Diego (2006) apuntan que la educación de la salud, como contenido pedagógico, se desarrolla tanto dentro de la escuela como a través de los programas complementarios. En este estudio, se proponen “tareas promotoras de salud” que permitirán mejorar la higiene y la prevención de accidentes, entre otros aspectos. Corral y Garrido (2007) apuntan que en estas edades los centros educativos tendrían un papel fundamental en la promoción de la salud, pero al utilizar el deporte como vehículo de transmisión de valores, el radio de actuación se puede ampliar a las escuelas deportivas municipales con un enfoque educativo, a diferencia de los clubes. El estudio de Casimiro (1999) refleja que en nuestro país existe una gran deficiencia en la formación higiénica de nuestros escolares al finalizar primaria y secundaria. Respecto a la higiene deportiva, este autor dice que menos del 20% de los escolares se cambia la camiseta después de la clase de Educación Física, que la hidratación post-ejercicio disminuye con la edad y que más de la mitad de los alumnos no beben agua tras finalizar la actividad física. El estudio de Tortosa (2009) revela que un 7% de las chicas escolares trae la ropa deportiva, mientras que un 6,7% de los chicos no la trae habitualmente. Giménez-Callejón (2011), entre las consideraciones básicas de seguridad personal del deportista, destaca el uso del material y ropa apropiada. Marín-Gómez (2009) indica que se debe educar al alumnado, entre otros aspectos, sobre el tipo de ropa más apropiado y la forma de llevar bien atado el calzado deportivo. González-Rivera, Campos-Izquierdo y Pablos (2008c), recogen en su estudio que todo el profesorado analizado, en mayor o menor medida según la titulación, inculcaba como hábito saludable el asistir a clase con ropa deportiva. Destacan en trabajar en mayor porcentaje este hábito los técnicos relacionados con la

danza (alrededor del 49%) y los técnicos deportivos y los maestros, ambos alrededor del 40%. En el estudio de García-Fariña y Delgado (2008) los escolares perciben de forma mayoritaria (76%) que el monitor insiste en su discurso, con frecuencia o siempre, sobre las normas de higiene y salud.

La actitud y el buen hacer de los monitores facilitan la organización de las sesiones en particular y del programa en general. El **trabajo de los monitores** del PIDEMSG recibe una valoración entre bastante y muy alta por parte de los padres (3,32) y de los profesores (3,20). Los escolares, padres y profesores se muestran entre bastante y muy satisfechos en lo relativo a la **puntualidad** (3,24; 3,33; 3,20, respectivamente). Las fichas de observación de los coordinadores apoyan estos resultados, ya que las observaciones sobre la impuntualidad han sido de una frecuencia muy baja (entre 1 y 2 registros en cada trimestre). En la **interacción y trato** de los monitores con los escolares se han valorado, a través de las hojas de observación, aspectos como: la información dada a través de las explicaciones, el lenguaje utilizado, el feedback aportado, las diferentes cualidades positivas en el trato y la capacidad para hacer participar al alumnado en las asambleas. A través de los cuestionarios, los escolares manifestaron que el trato había sido entre bastante y muy igualitario (3,21), y entre bastante y muy correcto (3,20), según los profesores. Los coordinadores también recogen, entre las cualidades de los monitores, el buen trato con los niños. Son resultados coherentes con otros estudios (Nuviala, 2005; Nuviala y Casajús, 2005; Nuviala, Salinero, García, Gallardo y Burillo, 2010) en los que el trabajo de los monitores es considerado bueno o muy bueno por los agentes encuestados. En ambos estudios, la gran mayoría de los padres (93%; 93%, y 93,4%, respectivamente) calificaba de bueno o muy bueno el trabajo del técnico deportivo de su hijo. Llama la atención el resultado del estudio de Nuviala et al. (2010), en el que los padres que buscan en mayor medida la diversión en las AFD de sus hijos son los más satisfechos con el trabajo de los técnicos. Esto evidencia, según los autores, la mayor exigencia de los padres que buscan que su hijo sea un campeón y alcance un alto rendimiento deportivo:

Debería examinarse detenidamente la apreciación crítica hecha a los monitores sobre su falta de dominio de las habilidades y técnicas deportivas y comprobar si la formación y el empeño son los adecuados o, por el contrario, una metodología más activa propia del deporte educativo no “satisface” a los padres más acostumbrados a un modelo tradicional del deporte. (Nuviala, et al, 2010: 131)

Los resultados de las fichas de observación nos indicaron, por su alta frecuencia de registro, que la información dada por los monitores ha sido clara y breve y que se aportó feedback, tanto individual como colectivamente. Con menor frecuencia de registros, los coordinadores anotaron que se había utilizado adecuadamente el lenguaje de acuerdo con las edades y que los monitores habían explicado bien y permitido participar a los escolares en las explicaciones. A lo largo de los tres trimestres se registró la aparición de cualidades positivas en el monitor, tales como: el cariño, la paciencia, la alegría y la autodisciplina. En el estudio de Nuviala, León, Gálvez y Fernández (2007) se saca a la luz que entre las limitaciones o carencias de las Escuelas Deportivas y del deporte escolar se encuentra el recurso humano (falta de formación y falta de continuidad). Como señalaba el estudio de Álamo, Amador y Pintor (2002), el problema de la falta de cualificación de los técnicos deportivos se había identificado anteriormente por diferentes autores (Petrus, 1997; Roberts, 1986; Van Vierden, 1981; William, 1991), como una de las causas del déficit educativo del deporte escolar. Y más recientemente, también por: Campos (2008a); Campos, González, Pablos y Marín (2007), Cordón y Posadas (2008); Manrique, Gea y Álvaro (2011).

En cuanto a los **aspectos metodológicos** establecidos a principio de curso por los monitores (explicar al principio de la sesión, comentar lo aprendido en la parte final y realizar calentamiento y estiramientos), los profesores consideraron que se habían llevado a cabo

bastante correctamente todos ellos (3,07). Los escolares, sin embargo, están entre bastante y muy de acuerdo (3,44) con que se ha explicado lo que se iba a realizar al principio de la sesión, pero entre de acuerdo y bastante de acuerdo con que se hubiera comentado lo aprendido en la sesión (2,96) y se hubiera realizado calentamiento y estiramientos (2,82). Casimiro (1999) aporta el dato de la disminución con la edad del número de escolares que calientan antes de hacer actividad física. González-Rivera, Campos-Izquierdo y Pablos (2008c) recogen que al menos el 40% del profesorado del deporte escolar, independientemente de la titulación, realiza un calentamiento al inicio de la sesión. Realizar estiramientos al finalizar la sesión es una actividad más realizada por los licenciados que por otros titulados universitarios (18% y 14%, respectivamente). Las personas que carecen de titulación de actividad física y deporte representan un mayor porcentaje (9%) que el resto de las titulaciones en el hecho de no inculcar ningún hábito saludable a su alumnado.

La forma de **estructurar la sesión** también era una de las rutinas características de la forma de trabajar de los monitores. Como nos indican los coordinadores, la propuesta de estructura se explicó a través del curso de formación inicial. Las partes que debía incluir la sesión eran: una asamblea inicial, un calentamiento, una parte principal, una vuelta a la calma y una asamblea final. Entre medias, se debían realizar ciclos de reflexión-acción cuando fueran necesarios. Tanto en las asambleas como en los ciclos de reflexión-acción se plantearon muchos de los problemas surgidos. De igual forma, se formularon soluciones o variantes para solventarlos, según nos explicaban los coordinadores en sus entrevistas. En la asamblea final se llegaba a unas conclusiones o se hacía explícito entre todos, a modo de puesta en común, lo que se había aprendido durante esa sesión. También podía informarse a los escolares de lo que se iba a trabajar en las sesiones próximas. Las anotaciones, en cuanto a la estructuración de la sesión y a la utilización de las asambleas, se realizaron sobre todo en el primer trimestre. Sin embargo, a lo largo de los tres trimestres hubo registros sobre el adecuado uso de los ciclos de Reflexión-Acción. El citado estudio de Casimiro (1999) aporta el dato de la disminución con la edad del número de escolares que realizan vuelta a la calma después de la sesión. Todos estos aspectos de rutinas y estructuración favorecieron el **control del grupo**. Las anotaciones realizadas por los coordinadores sobre el buen o muy buen control de aula representan el mayor número de registros en positivo. En los tres trimestres hubo registros, con frecuencias entre 7 y 11, sobre la asunción de normas y rutinas y respeto de los escolares. Bodet (2006) afirmaba que el factor humano resulta determinante para la satisfacción de los usuarios, reforzando la idea de que los técnicos/monitores son el elemento básico de los servicios deportivos (Calabuig, Quintanilla y Munina, 2008).

Los distintos elementos de la **metodología comprensiva** han sido valorados a través de los diferentes instrumentos. Esta metodología implica realizar propuestas globales, sin comenzar con la técnica. Cuando se les preguntó a los monitores por la forma de trabajar los aprendizajes, éstos se manifestaron entre de acuerdo y poco de acuerdo (1,33) con la utilización del estilo analítico de repetición de gestos deportivos. Sin embargo, los escolares se manifestaron entre de acuerdo y bastante de acuerdo (2,85) con la posibilidad de hacer más repeticiones de algunos ejercicios. En cuanto a la opción de realizar propuestas globales, sin comenzar con la técnica, para facilitar el aprendizaje, los monitores manifestaban estar entre de acuerdo y bastante de acuerdo (2,80) con la opción de un estilo global. A su vez, reflejaron en los cuestionarios que estaban entre bastante y muy cómodos al emplear una metodología comprensiva. Este resultado coincide con los resultados de las fichas de observación, que nos indican que hubo más registros sobre la utilización de la metodología comprensiva y juegos modificados, que de la no utilización de ésta. La percepción de los responsables del programa fue que no todos los monitores la utilizaron de la misma manera en sus sesiones. Los tres responsables diferencian entre los que han captado la metodología y los que han tenido más dificultades, ya que al estar más influenciados por el deporte federado, de forma espontánea reproducían el modelo

competitivo, como nos indicaba el responsable de la UVa. Fernández-Ozcorta (2009) destaca que:

La formación de los técnicos deportivos siempre se ha centrado en el conocimiento de elementos estrechamente relacionados con la práctica del deporte, olvidando otros conocimientos como la metodología. (Fernández-Ozcorta: 2009: 148)

En el análisis de trabajos científicos que realizan Álamo y Amador (2008) se pone de manifiesto que distintas investigaciones confirman que los técnicos enseñan desde un modelo tradicional y orientado hacia la competición. Sin embargo, en el estudio de Fraile, de Diego y Boada (2011), sobre el perfil de los técnicos de deporte escolar en un contexto europeo, se vislumbra que el perfil de *técnico dialogador*, que habla con sus jugadores e interacciona para favorecer un buen ambiente, es el más valorado de todos los perfiles (3,19¹⁴⁸)

En el caso del PIDEMSG, cabrían tres posibles fundamentaciones para la satisfacción alta con la labor de los monitores: (a) –los monitores y monitoras han recibido una formación específica en la que se les ha explicado de forma detallada estos aspectos; (b) –hay dos personas contratadas que dedican entre 8 y 10 horas semanales a pasarse por los diferentes módulos de entrenamiento, revisando la actuación de los monitores con el alumnado, para orientar y formar a los monitores y monitoras que presentan algún problema o desfase respecto al programa establecido, de forma que estos aspectos se van corrigiendo y mejorando paulatinamente; y (c) – la mayoría de los monitores y monitoras que participan en el proyecto son alumnado de la Escuela Universitaria de Magisterio, predominantemente de las Especialidades de EF e Infantil, por lo que cuentan con, o van adquiriendo, una mayor formación específica para este tipo de intervención educativa. Nuviala y Sáenz-López (2001) destacan que:

La incorporación de los diplomados en magisterio con la especialidad en Educación Física ha sido espectacular en los últimos años. Esto ha contribuido a mejorar la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje y la aplicación de una metodología donde la educación del niño está por encima de todo, en el deporte escolar. (Nuviala y Sáenz-López, 2001:34)

Es significativo que los propios monitores del PIDEMSG son los que se manifiesten más satisfechos con su trabajo (3,32). Probablemente porque, aunque la inversión de esfuerzo ha sido mucha, les ha merecido la pena tanto a nivel personal como a nivel colectivo, puesto que se han involucrado mucho en el proyecto. Esto viene respaldado porque los resultados demuestran que, en líneas generales, estos monitores no han trabajado con un objetivo económico, como objetivo prioritario, puesto que en sus cuestionarios nos daban a conocer que gran parte de ellos no estaba de acuerdo con que la tramitación de la remuneración dificultara el desarrollo del proyecto (2,04). La situación laboral de los monitores, o técnicos deportivos del deporte escolar, es uno de los temas que se ha abordado en diferentes estudios. Algunos destacan una **escasa remuneración** por este trabajo (Cordón y Posadas, 2008; Campos, González, Pablos y Marín, 2007; González-Carballude, 2004; González, Campos y Pablos, 2008e; Manrique, Gea y Álvaro, 2011), lo que conllevará una **inestabilidad laboral** y una **falta de continuidad** en el tiempo (Campos, González, Pablos y Marín, 2007; Fraguera, Varela y Fraguera, 2008; Nuviala y Sáenz-López, 2001; Nuviala, León, Gálvez y Fernández, 2007). En nuestro caso, los tres responsables están de acuerdo con que contar con mayor presupuesto mejoraría la situación laboral de los monitores. También permitiría la contratación de profesionales e incluso poder tener un salario mayor, que aseguraría la estabilidad y permanencia del trabajador en esta actividad. Estamos de acuerdo con González, Campos y Pablos (2008c) cuando manifiestan en su estudio que es necesaria una ordenación y regulación del ejercicio profesional de la

¹⁴⁸ Resultado original (1,81) en la escala: menor importancia (5)-mayor importancia (1) traducido a la escala de este estudio (nada de acuerdo (0); poco de acuerdo (1); de acuerdo (2); bastante de acuerdo (3); muy de acuerdo (4))

Actividad Física y Deportiva, para asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje educativo en las AFD extraescolares.

La labor de la **coordinación** también está muy bien considerada. Preguntados los padres y los monitores, a través de los cuestionarios, ambos manifestaron estar entre bastante y muy satisfechos (3,07) con la coordinación del programa. Macazaga (2006) destaca que:

La tarea del coordinador de las actividades físico-deportivas no es sencilla, el rasgo fundamental de su perfil no es el de ser un buen gestor, aunque es una competencia importante en su perfil, su rasgo más importante es el de ser un educador-formador comprometido, en la medida de sus posibilidades. (Macazaga, 2006: 222).

Autores como Ortuzar (2006) y Macazaga (2004b) destacan la trascendencia de la figura del coordinador de deporte escolar como un factor fundamental. Esta figura engloba un *profesional de la educación, del deporte y de la gestión* (Ortuzar, 2006). Además de su labor como gestor, velará *porque los intereses de trasfondo educativo, prevalezcan sobre los económicos* (Macazaga, 2004b).

Si nos centramos en las **relaciones y la comunicación entre agentes**, podríamos decir que los coordinadores y los monitores han sido los canalizadores de la información hacia los centros, hacia las familias y hacia los responsables de la UVa y del Ayuntamiento. A nivel de gestión, planificación y organización general del PIDEMSG, la relación entre los **coordinadores y los responsables de la UVa** ha sido estrecha, cordial, continua y de refuerzo mutuo. Tal como nos indicó el Coordinador1. A través de reuniones periódicas, se trataban los diferentes aspectos que iban surgiendo a lo largo de la semana y de forma extraordinaria, se debatió sobre algún tema más concreto. Según describió el Coordinador2, las reuniones entre ellos reforzaban la idea de proyecto común, pues en ellas se trataban las actuaciones concretas a llevar a cabo conjuntamente. Esta relación tan directa *fue una de las claves del buen funcionamiento del programa* (Coo-UVa1Coor2). Resulta interesante la propuesta de Nuviala y Sáenz-López (2001) que destacan lo importante que es propiciar encuentros entre los gestores, los técnicos y los padres para coordinar y dar calidad a los programas.

La relación entre **coordinadores y monitores**, a tenor de las entrevistas, ha sido muy cercana desde el principio con el curso de formación. También, posteriormente, se fue reforzando a través de las visitas, los seminarios y las reuniones grupales. La comunicación fue fluida a través de diferentes medios. Pero sobre todo, a nivel personal. En palabras de uno de los coordinadores del PIDEMSG, esta comunicación *ha sido la más directa, la más fructífera y la más necesaria en cuanto a la transmisión del programa y forma de trabajar* (Mo-Coo3Coor2). Uno de los aspectos que destacó como no deseable el responsable de la UVa fue el hecho de que se viera al coordinador más como un supervisor que como un compañero con el que poder aprender. Estos resultados se ven reforzados por una alta satisfacción (3,31) manifestada por los monitores, respecto a la labor de coordinación.

Las relaciones **entre los monitores** han ido forjando un cuerpo de compañeros. *Había muchas personas que no se conocían y se fue haciendo grupo* (Mo-Mo1Coor1). En general fueron cordiales y fructíferas, *ya que tienen la posibilidad de contarse los problemas que tienen y darse soluciones unos a otros* (Mo-Mo1Coor2). Han sido más cercanas entre los monitores encargados de los mismos grupos puesto que se trabajaba conjuntamente, tanto la programación como la puesta en práctica de lo programado en las sesiones con los escolares. En los casos de coincidencia en la misma hora en el mismo centro o instalación (ver Anexo V.6), ha sido de entendimiento, puesto que había que compartir espacio y material. El responsable de la UVa comentaba en su entrevista que, como colectivo de agentes implicados, había sido *una de las relaciones más interesantes, ya que se había creado un cuerpo de compañeros ante un proyecto*

común que había que sacar adelante (Mo-Mo1ReUVa). Olagoi (2011) escribe sobre la gestión del deporte escolar en Irún. Año tras año realizan una reflexión continua acerca de nuevas formas de comunicación e interacción que faciliten la circulación y el intercambio de información entre el equipo de coordinadores y los monitores deportivos. La herramienta principal de comunicación es el email pero con el tiempo se creó otra herramienta de interacción y comunicación: la wiki. A través de esta herramienta se comparte información y se convierte en un espacio de discusión para conversar sobre diferentes temas y situaciones del día a día de su trabajo. Así, cada persona puede comunicarse cuando quiera y tiene a mano la opinión de sus compañeros que viven múltiples situaciones similares.

En cuanto a la relación entre los **monitores y los padres**, se les preguntó a los padres sobre la disposición de los monitores a hablar con ellos. Los resultados nos reflejan que hubo una bastante buena disposición (3,05). Por su parte, los monitores se mostraban en sus cuestionarios poco de acuerdo (1,76) con la afirmación de no haber tenido apenas relación con los padres. A su vez, también consideran que ésta ha sido entre satisfactoria y bastante satisfactoria (2,22). Los monitores manifestaron estar bastante de acuerdo (2,48) con la importancia de tener relación con los padres. A criterio de los responsables entrevistados, la relación y comunicación entre los monitores y los padres ha sido desigual. En unos casos, ha dependido más de los monitores y de su capacidad para captar el interés de los padres, como nos indicaba el responsable de la UVa, o de estar más implicados, como opinaba uno de los coordinadores. En otros casos, ha sido una cuestión de los padres y de su implicación. De cualquier modo, cuando ha habido relación, ésta ha sido cordial, sobre todo en los barrios asociados, como declaraba el otro coordinador. Estos resultados podrían ser similares a los del estudio de Romero, Garrido y Zagalaz (2009), en el cual el 32,4% de los encuestados (escolares, padres y técnicos deportivos) respondieron que la relación era buena “a veces”, aunque la percepción de que los padres se comunican con normalidad o en bastantes ocasiones (durante los entrenamientos y durante los partidos) era muy superior a criterio de los técnicos.

La relación entre el **profesorado de EF y los monitores** en el PIDEMSG se produjo, fundamentalmente, los días de entrenamiento. Aunque, como nos indica uno de los coordinadores en su entrevista, algunos profesores asistían a los encuentros de los viernes. Esta relación, en virtud de lo manifestado por los tres responsables dependió, por un lado, de la predisposición del profesor y, por otro, de la calidad organizativa de los monitores. En definitiva, dependió del grado de implicación que tuvieron en el programa. Los monitores, a través de sus cuestionarios, dejaban constancia de que habían tenido una buena relación con los profesores de sus escolares (2,36). Estos resultados contrastan con los del estudio de González, Blasco y Campos (2005), en que se detectó una falta de relación entre el profesorado de EF y los monitores y que, cuando la había, ésta era negativa. La causa alegada por los profesores era la poca responsabilidad que demostraban los monitores. Estamos de acuerdo con estos autores cuando aluden a que una coordinación entre ambos profesorados les reforzaría mutuamente. Uno de los matices que debe asumir el técnico deportivo en la iniciación deportiva es la de ser relaciones públicas. Debe afrontar las distintas situaciones que se le plantean de forma adecuada:

El técnico tiene que dirigirse a otros técnicos, a directivos, a árbitros y jueces, a los padres y otros responsables de los deportistas (APAs, escuelas,...), al personal de la instalación, y por supuesto, a sus propios deportistas, a estamentos, federativos,... (Taberner, Márquez y Llanos, 2002: 11)

Por tanto, tal y como destacaban estas autoras, la figura del técnico deportivo en edades escolares, es compleja, y sin embargo, están muy poco valorados socialmente, y su trabajo es poco reconocido.

Y por último, la relación entre los **responsables de la UVa y los responsables municipales** ha sido satisfactoria, a tenor de las entrevistas. Nuviala y Sáenz-López (2001) recogen la necesidad de propiciar más encuentros entre gestores, técnicos y padres para mejorar la coordinación y la calidad de los programas. Este mismo estudio desvela que el deporte en edad escolar presenta como una de sus *amenazas* (aspectos a afrontar para no poner en peligro alguna fortaleza o no profundizar una debilidad) la descoordinación entre instituciones públicas que gestionan deporte, tanto en instalaciones como en programas. González, Blasco y Campos (2005) aluden a la necesidad de una implicación coordinada por los diferentes agentes para que las propuestas de AFD extraescolares estén perfectamente organizadas, planificadas, dirigidas y controladas por las instituciones competentes en materia de deporte. Macazaga (2006: 222) defiende la idea de *que en el deporte escolar debe existir un trabajo colaborativo en el que: escolares, familias, equipos directivos de centro, docentes, monitores-entrenadores, tengan claras sus funciones y responsabilidades*. Hablamos de un modelo ecológico del deporte escolar, en el cual todos los colectivos o agentes implicados trabajan en interacción para que el escolar no reciba mensajes contradictorios, respecto al sentido y valor educativo del deporte (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2005).

En el apartado de recursos materiales, dentro de la organización, las **instalaciones** y los diferentes **materiales** utilizados en las sesiones han sido algunos de los aspectos a valorar por parte de los diferentes colectivos implicados.

Las entrevistas realizadas a los responsables del programa desvelaban la desigual disponibilidad en cuanto a espacios e instalaciones con las que se contaba en los propios centros. Cuando se les ha preguntado a los diferentes agentes, a través de los cuestionarios, sobre si las **instalaciones** utilizadas en los entrenamientos y en los encuentros eran apropiadas para la actividad o para el número de participantes, los grupos más críticos con las instalaciones utilizadas para los entrenamientos son los profesores (1,93) y los monitores (1,9), mientras que los alumnos (3,01), no ponen casi objeciones a la instalación. Estos resultados podrían indicar que los monitores y el profesorado de EF son mucho más conscientes de las serias carencias que tienen la mayoría de los centros educativos del municipio en lo relativo a instalaciones adecuadas para la realización de la asignatura de EF y de AFD. Estos resultados son coincidentes con otros estudios (Nuviala y Sáenz-López, 2001; Romero y Campos, 2007), que también recogen la falta de instalaciones como una debilidad para llevar a cabo los programas de deporte escolar con mayor calidad. En cambio, el alumnado parece darle muy poca importancia a las instalaciones en que se lleva a cabo la actividad, dado que valora prácticamente igual las instalaciones de las sesiones (3,01) y las de los encuentros (3,03 respecto a la actividad y 2,98 respecto al número de participantes), teniendo en cuenta que las de los encuentros siempre son en grandes instalaciones y perfectamente acondicionadas para la práctica de AFD. Una posible explicación sería que el alumnado está mucho más centrado en la actividad en sí misma que en las instalaciones en que se lleva a cabo. Este hecho reforzaría los resultados ya expresados, en cuanto a las preferencias de los escolares al realizar AFD, como son, entre otras: jugar y estar con los amigos, por lo que la calidad de las instalaciones pasa a un segundo plano. Los monitores sí reflejan una mayor satisfacción con las instalaciones utilizadas para los encuentros, ya que consideraron que fueron bastante apropiadas (3,14). Los padres consideraron que las instalaciones habían sido entre apropiadas y bastante apropiadas, tanto de los entrenamientos (2,49) como de los encuentros (2,72 en cuanto al tipo de actividad que se realizaba y 2,55 en cuanto al número de participantes), probablemente con una opinión que se encuentra entre la satisfacción con la que ven a sus hijos y su capacidad crítica como adultos. Este resultado está en relación con el del estudio de Nuviala y Casajús (2005), en el que se deduce que alrededor de la mitad de los padres consideraba que se había contado con instalaciones adecuadas (58%) y material suficiente (48,3%).

A través de las fichas de observación se registra con bastante frecuencia la buena **organización del espacio** y el buen uso del espacio para alcanzar los objetivos. También, las anotaciones de los coordinadores nos dan a conocer que en ocasiones se sacaba provecho de los recursos espaciales de los alrededores o de la localidad y que se adaptaban al espacio del que se disponía. Este aspecto denota una buena capacidad para hacer frente a los imprevistos, que al tratarse de instalaciones al aire libre, en ocasiones es necesario modificar, adaptar o incluso cambiar por completo la sesión preparada. Como indicaba Garrigós (2001), únicamente las inversiones económicas en instalaciones deportivas no aseguran la práctica, las instalaciones no son imprescindibles para una buena realización de la actividad, puesto que lo más importante es la capacidad y profesionalidad de los monitores y el planteamiento de la actividad que haga; unos recursos humanos bien formados son una mayor garantía para un servicio deportivo de calidad.

En cuanto a los **materiales** de los que se disponía para los entrenamientos, éstos se guardaban en los centros educativos o en las instalaciones cedidas para el programa. Las entrevistas a los responsables nos dejaban entrever que, aunque el material no ha sido abundante siempre, se supo suplir y los monitores generalmente se adaptaban a lo que tenían. En el estudio de Nuviala y Sáenz-López (2001) se recoge la existencia de un Plan de dotación para responder a las necesidades de materiales tras hacer un estudio de las necesidades reales. Dentro de los perfiles de técnicos estudiados por Fraile, de Diego y Boada (2011), la búsqueda de medios y recursos materiales para mejorar el entrenamiento es uno de los ítems que se valora en cuatro de los seis perfiles de técnicos que analizan (crítico, innovador, tradicional y tecnológico). En ninguno de los casos este aspecto es de los más valorados (3,06; 2,77; 3; y 2,7 sabiendo que el aspecto más valorado tiene una media de 3,45, y el menos valorado de 2,1¹⁴⁹), dentro de estos perfiles.

A través de los registros de los coordinadores hemos comprobado lo importante que es la organización a la hora de sacar el material a utilizar, de distribuirlo y de guardarlo de forma adecuada (por espacio, por mantenimiento, etc.). Se produjeron 76 registros por parte de los coordinadores en cuanto a la buena organización del material. Pero también hubo registros, aunque inferiores, sobre el buen uso y cuidado del material, la colaboración en mover el material, la utilización de material reciclado y la adaptación del material disponible para los objetivos y contenidos que había que desarrollar (6 registros en total). Herrador y Latorre (2005) también destacan la necesidad de saber utilizar los recursos materiales y didácticos en el desarrollo de las actividades:

Dependen de las actividades que nos permitan realizar, de ahí que su versatilidad sea un elemento general imprescindible. (...). Estos deberían estar perfectamente homologados, en este sentido, el empleo de material reciclado, de desecho y reutilizado debe ser sometido a un riguroso análisis de idoneidad según el criterio de seguridad. (...). Es mejor jugar, de forma controlada, a actividades que requieran movimiento de los escolares, que realizar actividad deportiva reglada con material inadecuado. (Herrador y Latorre, 2005:1)

¹⁴⁹ Resultados originales (1,94; 2,23; 2; y 2,3. Media original del aspecto más valorado:1,55; y el menos valorado: 2,9. Traducidos a la escala de este estudio (nada de acuerdo (0); poco de acuerdo (1); de acuerdo (2); bastante de acuerdo (3); muy de acuerdo (4))

6. ¿Cuáles son las problemáticas e incidencias surgidas y las soluciones adoptadas?

Los resultados obtenidos dejan vislumbrar problemáticas en diferentes aspectos del programa. Fundamentalmente, éstas las podemos agrupar en: (a) -la comunicación entre agentes para informar sobre el proyecto; y (b) -las actuaciones de escolares y/o monitores y la interacción entre ambos.

Los resultados obtenidos respecto a la información recibida sobre el proyecto, a partir de los cuestionarios, nos revelan que la que provenía de los responsables del proyecto es la más valorada por los monitores (3,17). Sin embargo, la facilitada por el IMD es la que se valora peor por parte de los padres (2,02) y los profesores (1,93). Una explicación posible es que el flujo de información hacia ellos ha venido de los responsables del proyecto, por parte de la Universidad de Valladolid y por los coordinadores, en reuniones mantenidas con ellos, a principio de curso, pero no directamente con la institución municipal. De cualquier forma, los datos parecen indicar que la información facilitada por los diferentes agentes sobre el proyecto es un claro aspecto a mejorar. Las entrevistas también recogen la falta de información sobre el proyecto como una posible causa para la dificultad para los padres y para los centros a la hora de implicarse en el programa.

Una vez analizados los resultados obtenidos, a partir de los registros realizados por los coordinadores durante sus visitas a los centros, podemos decir que una de las problemáticas más repetidas fue el hecho de **no programar**. Diferentes estudios (González-Rivera, 2008; González, Campos y Pablos, 2008a; Saura, 1996) sacan a la luz el elevado porcentaje de profesorado de AFD extraescolares que no realiza programación (68,7% en los dos primeros estudios, y 50,4% en el tercero). Según estos autores, el profesorado de las AFD extraescolares no concede la importancia debida a la programación anual, ya que la mayoría improvisa. **No tener la sesión preparada** con anterioridad por parte de los monitores es otra de las problemáticas observadas fundamentalmente en los dos primeros trimestres (11 y 15 registros respectivamente). El número de sesiones plantificadas fue aumentando a medida que avanzaba el curso, de ahí que el número de estos registros disminuyera (4 registros). Esta mejora repercutió a su vez en la calidad del programa y en el cumplimiento de los objetivos propuestos en el PIDEMSG. Uno de los coordinadores destaca lo positivo que resulta a la hora de programar y de evaluar su labor el hecho de ser dos los monitores que se encargan de cada grupo. Precisamente, este fue uno de los aspectos que se fue mejorando, ya que en los dos primeros trimestres hubo 6 registros que indicaban la falta de coordinación y en el tercer trimestre ya no hubo. En el estudio de García-Fariña y Delgado (2008), la mayoría los escolares creen que su monitor lleva las sesiones preparadas siempre o con frecuencia (71%), aunque algunos piensan que eso no es siempre y que suele improvisar (29%). Al responder los propios monitores de este estudio, a si planifican las sesiones de acuerdo a la coordinación del responsable del programa, ninguno (0%) responde que lo haga siempre, con frecuencia el 25%, pocas veces el 50% y nunca el 25%.

Otros de los aspectos que se registran con menor frecuencia, a lo largo de los tres trimestres, fueron: (a) -no tener el material preparado con antelación; (b) -la impuntualidad; y (c) -la vestimenta inadecuada de los monitores. Estos aspectos afectarían en primer lugar al aprovechamiento del tiempo de práctica o de implicación, pero también a la seguridad, pues un grupo de alumnos desasistido es un peligro en potencia (Herrador y Latorre, 2004). En el caso de la indumentaria inapropiada, no solo supondría un elemento condicionante de su seguridad (Latorre y Herrador, 2004; Herrador y Latorre, 2005), sino que no contribuiría a promover hábitos higiénicos apropiados para la práctica de AFD. Todos ellos serán aspectos para seguir haciendo hincapié. Entre las soluciones sugeridas por los coordinadores, registradas por escrito, fueron la necesidad de planificar y programar, teniendo en cuenta el calendario establecido y la

preparación de la sesión. Esto conllevaría no solo a ser puntuales, sino también tener previsto con claridad cómo se va a llevar a cabo la disposición del material y de los escolares, y cómo será la dinamización inicial de la sesión para agilizar el comienzo de ésta. En definitiva, tal y como recogen los coordinadores, es necesario tomarse en serio el trabajo asumido y ser responsables; además de ser conscientes de que son un ejemplo y un modelo para los escolares. Por tanto, es importante que lleven ropa deportiva y que se den cuenta de la necesaria coordinación que supone trabajar dos monitores conjuntamente. Cruz (1994) apuntaba que las conductas del entrenador pueden alterar el rendimiento, la motivación y las actitudes de los jugadores.

Sería necesario que los docentes realizaran procesos de evaluación y valoración de su labor, aunque desgraciadamente esto no siempre se produce. Un ejemplo de ello son los estudios de González (2008) y González, Campos, Pablos (2008a), en los cuales se aprecia que ningún docente realiza una evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, ni tampoco una evaluación del profesor.

En cuanto a la metodología, los coordinadores coincidían en las entrevistas en que en muchas ocasiones los monitores utilizaban estilos de enseñanza más directivos y trabajaban con actividades analíticas. Ellos mismos aludían a su formación previa, a su nivel de competencia y a su bajo grado de asimilación de la metodología comprensiva, como posibles explicaciones. Sánchez-Mora, García-López y González-Martí (2007) apuntan que

la puesta en práctica del modelo comprensivo en contextos escolares requiere de una buena preparación del docente, ya que si bien es un enfoque centrado en el alumnado, la labor de planificación y anticipación de los acontecimientos que puedan surgir durante el desarrollo de la sesión requiere de un gran compromiso y formación. (Sánchez-Mora, García-López y González-Martí, 2007:1)

Estos autores indican que son pocas las investigaciones que se han centrado en indagar la formación que reciben los futuros profesores sobre el modelo de enseñanza y si es en realidad útil para su labor como docentes. En este sentido, la percepción de utilidad de algo que se aprende es uno de los aspectos para que el aprendiz asimile, retenga y ponga en práctica determinados conocimientos (Howarth, 2005). La falta de estructura de la sesión o la falta de alguna de sus partes, sobre todo las asambleas y los ciclos de R-A, fue registrada como uno de los aspectos a mejorar. Si bien es cierto que se aprecia que hubo una mejora en cuanto a la asimilación de dicha estructura a lo largo del curso, a tenor del número de anotaciones realizadas. En el primer trimestre, fueron numerosos los registros relativos al bajo tiempo de implicación y las excesivas pérdidas de tiempo. Sin embargo, la frecuencia disminuyó en gran medida en el tercero. Estos aspectos mejoraron, entre otros aspectos, por: la inclusión de las asambleas, el aumento de las actividades, la continuidad entre las mismas, etc. Algunas de las propuestas, anotadas con más frecuencia por los coordinadores, fueron la mejora de la estructura de sesión, al incluir las asambleas, darle ritmo y continuidad a la sesión y agilizar el comienzo y la preparación de la sesión. Saura (1996) recopila algunas de las características que debería tener el técnico deportivo en edades escolares. A partir de este listado, se puede decir que es importante que el técnico tenga dedicación, cree un clima positivo de comunicación y relación entre los jugadores, organice adecuadamente el trabajo, sin improvisar, y que programe en virtud de unos objetivos. En el estudio de Nuviala y Sáenz-López (2001:34) se refleja que *la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y la aplicación de una metodología, donde la educación del niño está por encima de todo, ha mejorado significativamente.*

En la interacción con los escolares, los aspectos a mejorar más registrados por los coordinadores, a lo largo de los tres trimestres, fueron las explicaciones largas o confusas (8, 11 y 2, respectivamente) y la escasez o ausencia de feed-back (15, 14 y 3 respectivamente). En

ambos casos, los registros disminuyeron en el tercer trimestre, lo que indicó una clara mejoría en estos aspectos. Por tanto, entre las sugerencias anotadas por los coordinadores, encontramos con mayor frecuencia en el primer trimestre, el intentar dar explicaciones claras, breves y directas. En cuanto al control del aula, aunque hay registros de falta de control, este aspecto va mejorando y, en el tercer trimestre, el número de registros es menos de la mitad. Los coordinadores anotaron sugerencias para trabajar el control, tales como: definir bien las normas y recordarlas y utilizar las asambleas para solucionar los problemas surgidos. Algunas de las cualidades que recogen los coordinadores como necesarias para los monitores, en su interacción con los escolares son: la **firmeza y directividad** al cambiar de actividad, la seriedad y el carácter para no perder el tiempo y la capacidad para motivar y animar a los escolares. A lo largo de los tres trimestres, aunque con algún registro más en el primero, los coordinadores anotaron la existencia de cierta tensión en el grupo, por lo que proponen que se solucionen mediante el diálogo. Boixadós y cols. (1998) señalan que el entrenador es una figura clave en la iniciación deportiva, ya que asume funciones que van desde la planificación de los entrenamientos hasta la interacción con sus jugadores. En este sentido, Lévêque (1992) resaltaba que existe una intensa interacción afectiva entre el entrenador y el deportista y considera que existe una carencia formativa para que el técnico pueda responder adecuadamente ante situaciones en las que tanta influencia tiene el aspecto afectivo. Por su parte Cruz (1997), con el propósito de dar un enfoque positivo al deporte con escolares, elaboró un decálogo de directrices conductuales para los entrenadores de jóvenes en edad escolar. En líneas generales, se busca que mejoren el desarrollo de las destrezas deportivas, la autoconfianza y la diversión de los escolares.

Entre los aspectos relacionados con la gestión de las sesiones se ha analizado la realización de los agrupamientos de los alumnos. Tal y como nos indicaban los coordinadores del PIDEMSG, el tipo de **agrupamientos** muchas veces crea problemas, sobre todo a los monitores noveles. Surgieron problemas cuando había escolares que no querían ir unos con otros y se les obligaba a juntarse con otros compañeros, según nos indicaba uno de los coordinadores en su entrevista. Sobre este aspecto, algunas de las problemáticas anotadas en las fichas de observación, con un mayor número de registros, fueron la falta de recursos para hacerlos (13 registros en total). Por otro lado, y como ya se ha comentado, con una frecuencia baja (6 registros en total), se anotó la manifestación explícita de los escolares de no querer juntarse con otros y querer formar grupos con sus afines. Y entre las sugerencias registradas por los coordinadores, la mayoría se han referido a desdoblar más al gran grupo para favorecer la participación y disminuir los tiempos de espera. Llama la atención este dato ya que en sus cuestionarios, los escolares, como se ha comentado anteriormente, se mostraban entre bastante y muy de acuerdo (3,52) con que “jugar con los compañeros del colegio” había sido lo mejor del programa, con que pudieran practicar chicos y chicas juntos (3,52) y con que el deporte enseñaba a colaborar con otros compañeros (3,42). Diversos autores (Berengüi y Garcés de los Fayos, 2007; Carratalá y Carratalá, 1999; Taberner, Márquez y Llanos, 2002) destacan en sus estudios que a través del deporte se trabajan valores como el compañerismo, la cooperación, la tolerancia, el respeto por el otro y la solidaridad. Estos valores de tipo social según la clasificación de Gutiérrez-Sanmartín (1995) se encuentran entre los más propicios a alcanzarse a través de la actividad física y el deporte.

También dentro de la gestión de las sesiones se valoraron los recursos materiales, el almacenado y distribución del material y la organización y aprovechamiento del espacio o instalación. Las incidencias en la organización y aprovechamiento de los recursos materiales se centran en problemáticas con el **espacio e instalaciones**, y problemáticas con los materiales.

En las fichas de observación se realizaron pocas anotaciones en cuanto a incidencias con los espacios y las instalaciones, pero las que hay se refieren al espacio insuficiente según el número de alumnos o el tipo de actividad y a la instalación inadecuada por temas de climatología (10 registros en total). En alguna ocasión, también se hace referencia a la falta de aprovechamiento

del espacio disponible (6 registros) y a la falta de seguridad en el espacio (3 registros). Uno de los coordinadores manifestaba en su entrevista que:

Hay centros en los que no hay instalación y por ejemplo, si hay mal tiempo, eso influye mucho, porque te tienes que meter en un aula. El mal estado de las pistas influye menos, eso se solventa. (EspInst1Coor1)

Herrador y Latorre (2005) recopilan los elementos condicionantes de la seguridad en la práctica físico-deportiva. Entre ellos se recogen en relación con el contexto propio de la AFD aspectos como el estado de las instalaciones deportivas y la climatología adversa. Y en relación al profesorado destaca el realizar una actividad no adecuada a las instalaciones. En este sentido, es necesario prestar atención a los riesgos de la práctica físico-deportiva (Guillén, 1999).

En el primer trimestre, **las propuestas de mejora** que registran los coordinadores se centran en localizar y/o solicitar un espacio adecuado en los casos de meteorología adversa (4 registros) y en el mejor aprovechamiento del espacio o mejor organización (6 registros). Con frecuencias inferiores, se anotaron mejoras relativas a una adecuada señalización y preparación para evitar riesgos (2 registros cada uno). Sáenz-López, Manzano, Sicilia, Valera, Cañadas, Delgado y Gutiérrez (2003) en su estudio indican que la instalación más empleada por los profesores de Educación Física es la descubierta. Estos autores destacan que las instalaciones cubiertas escasean en gran parte de los centros escolares. El estudio de Romero y Campos (2007) aluden a la falta de material e instalaciones, entre otros aspectos, como causas de la falta de oferta de AFD en horario no lectivo. Por su parte, Nuviala y Sáenz-López (2001) encuentran que algunos municipios han aprovechado instalaciones culturales o de exposiciones para uso deportivo.

Ambos coordinadores, en sus entrevistas, hacen referencia a la adaptación que fue necesaria cuando no se contaba con el **material** más específico o no se disponía de suficiente material. Hubo anotaciones fundamentalmente, en referencia a la poca cantidad (6 registros), y en frecuencia ínfima en cuanto a la inadecuación del mismo, para la edad (un registro) o para las actividades a realizar (un registro). Las propuestas de mejora, en este aspecto, han sido variadas y poco repetidas. Entre ellas, destacamos el utilizar todo el material disponible y tenerlo preparado y organizado, según las actividades que se tiene programadas para realizar. De la Cruz (1989) indicaba que ante la falta de material deportivo idóneo, no se debería suplir mediante improvisación que conduce a la inadaptación del material y al riesgo de lesiones.

7. ¿Cómo lograr que este proceso de evaluación pueda servir para la toma de decisiones futuras y mejora progresiva de este programa?

En este estudio, a través de las entrevistas a los responsables, hemos comprobado que todos ellos coincidieron en la utilidad de realizar una evaluación del programa. Consideran este proceso como una forma de ir mejorando e ir cambiando lo que se necesite. El responsable de la UVa afirma que realizar este estudio es la *única viabilidad de futuro*. Es la forma de demostrar con información fehaciente que el proyecto por el que se apostó, funciona. El estudio de Nuviala et al. (2010) sugiere que la calidad de las AFD dirigidas a la población escolar debe ser valorada a través de indicadores que midan, no sólo resultados deportivos, sino aspectos como: índices de participación, tasa de abandono, hábitos de práctica, incidencias sociales de la actividad u organización, etc. Nuviala y Sáenz-López, (2001:37) sugieren que *la inversión en formación a los diferentes agentes debe ir paralela a una labor de seguimiento y evaluación de la actividad, que se podría hacer de forma interna y externa*. Según estos autores, la calidad de esta evaluación podría repercutir en un aumento o disminución de las ayudas de las instituciones y para el programa en cuestión. En el Proyecto Marco Nacional de la Actividad Física y el Deporte en edad escolar que edita CSD (Lleixá y González, 2010) recoge unas directrices para la evaluación y seguimiento de proyectos de DE.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

La piedra

El distraído tropezó con ella. El violento la utilizó como proyectil. El emprendedor, construyó con ella. El campesino, cansado, la utilizó de asiento. Drummond la poetizó. David, la utilizó para derrotar a Goliat. Y Michelangelo le sacó la más bella de las esculturas. En todos los casos la diferencia no estuvo en la piedra sino en el hombre... Toda esta información es igual para todo aquel que la lea. Lo que variará será el uso que hagamos de ella.

Para concluir con la valoración de toda la información facilitada por los diferentes agentes implicados, acerca del funcionamiento del PIDEMSG en su primer año de implantación, iremos contestando a las preguntas planteadas al principio de este estudio y que motivaron la realización de esta investigación: preguntas sobre el nivel de **satisfacción** con el programa, el tipo de actividades que se llevaban a cabo y sobre la aceptación del tipo de deporte escolar que se planteaba, más acorde con un modelo educativo. Nos planteamos preguntas sobre las actitudes que se generaban entre los diferentes agentes ante este modo de entender el deporte planteado tanto en las sesiones como en los encuentros realizados. Queríamos conocer el punto de vista de estos agentes respecto a los diferentes enfoques que puede darse del deporte escolar (más educativo-más competitivo). Nos preguntábamos cómo se había desarrollado y cómo había funcionado el proyecto en cuanto a aspectos de organización, metodología y ambiente de trabajo, recursos materiales y humanos, etc. Y finalmente, nos planteábamos la forma de lograr que este proceso de evaluación pudiera servir para la toma de decisiones futura y para la mejora progresiva del programa.

1.Satisfacción con el programa y el planteamiento de sus actividades

1.1.Valoración y satisfacción general

Escolares, padres, profesores de los centros y monitores manifestaron su grado de satisfacción general con el PIDEMSG a través de los resultados de los cuestionarios. Éstos parecen mostrar un índice de satisfacción muy alto en todos los agentes implicados, en lo relativo a su primer año de implantación. Dentro de dichos valores es de destacar la media más alta que ofrece el alumnado, mientras que la más baja es la del profesorado de EF; probablemente debido al nivel de expectativa y de exigencia, más elevado en el colectivo de profesores y menor en el caso de los escolares. Estos resultados son coincidentes con la valoración global dada al programa. Se refuerza la alta satisfacción de todos los agentes, entre los que destaca el colectivo de escolares como la más alta y el de profesores la más baja.

La alta satisfacción dentro del colectivo de escolares es coherente con los numerosos registros de los coordinadores en las visitas a las sesiones de entrenamiento y encuentros. Los responsables del programa dejaron constancia de que una de las posibilidades de mejora de la calidad del deporte, tanto escolar como extraescolar, era buscar una mayor coordinación entre el profesorado de EF de los centros y los monitores deportivos, pues conllevaría un refuerzo

mutuo de ambas actividades. Los resultados de las entrevistas reflejan que este sería un aspecto a mejorar, ya que la colaboración entre ambos colectivos ha sido desigual, según los centros. La colaboración por parte de algunos centros es susceptible de mejora, tal como se desprende de los resultados de los monitores respecto a la facilitación de la información que necesitaban para realizar su actividad dentro del centro. Sin embargo, reconocen que el trato recibido por parte del centro fue bastante satisfactorio.

1.2. Valoración de las actividades propuestas y los contenidos desarrollados

Los resultados de las entrevistas a los responsables del proyecto reflejaron la importancia concedida a la participación en las actividades desarrolladas. Destacaron unánimemente que las actividades se adaptaron a los escolares, ya que se iban modificando a medida que se iban haciendo propuestas dentro del grupo. De hecho, los escolares manifestaron estar de acuerdo con la posibilidad de poder hacer más cambios en las reglas de juego. Con este resultado se reflejaba probablemente la resistencia aún por parte de algún sector, como el de los escolares, a no jugar con formatos de los deportes federados. Sin embargo, al preguntar al alumnado sobre lo mejor del programa, éstos mostraron un alto grado de acuerdo en que había sido el hecho de poder *jugar con los compañeros* y el haber podido *aprender cosas nuevas* las actitudes más valoradas. Resultados que se refuerzan con los referidos a los valores que impregnan el programa destacados por los responsables, como son: la igualdad de oportunidades, la cooperación, la tolerancia, el respeto y la ausencia de violencia. Para llevar a cabo este trabajo en valores, según indicaron los resultados de las entrevistas, fue fundamental la aplicación de la metodología de tipo comprensivo, que a través de ella se desarrollaron los contenidos. Este tipo de metodología implica activamente al alumnado, no sólo física, sino también cognitivamente. De la misma manera, los resultados indicaron que ésta invitaba a la diversión a través de la actividad física. Esto podría explicar la gran aceptación de esta metodología por parte de los escolares, ya que reflejaron un alto nivel de acuerdo respecto a que la diversión había sido lo mejor del programa.

Los contenidos que se fueron desarrollando a lo largo del curso se establecieron previamente, de acuerdo a una programación para cada ciclo y con una concepción multideportiva. Este enfoque se vio respaldado por los resultados obtenidos. Los escolares manifestaron su gran desacuerdo con la posibilidad de trabajar un menor número de deportes, y un alto nivel de acuerdo con poder realizar diferentes deportes, cuestión esta que valoraron como lo mejor del programa. Incluso, apoyan en gran medida que se dedique más tiempo a cada uno de ellos. Esto llevaría a barajar la posibilidad de ampliar las horas de entrenamiento a la semana.

La actividad denominada *encuentros* brindaba la posibilidad de poner en práctica lo aprendido durante las sesiones, tal como manifestaban los escolares, profesores y monitores con un alto nivel de acuerdo. De esta manera, este formato de competición intercentros supuso un elemento clave dentro del programa, ya que contribuyó en gran medida a dar coherencia y consistencia a lo trabajado durante la semana, además de ser una forma de evaluación para los escolares. En cuanto a la satisfacción de los escolares con estos encuentros, tanto los padres como los profesores percibieron que los alumnos estaban altamente satisfechos. Los monitores, por su parte, percibieron esa satisfacción en menor medida, lo que reflejaba de alguna manera el sentir de los escolares en el proceso de adaptación a este sistema de competición alternativo al clasificatorio, con el que solo se manifestaron de acuerdo con la idea de que hubiera sido lo mejor del programa. La alta afluencia y participación que manifestaron los responsables son dos variables que coinciden con la apreciación de los monitores del bastante interés mostrado por los escolares.

Se apreció un alto grado de acuerdo con que los encuentros no se hubieran registrado los resultados ni realizado clasificaciones, por lo que la importancia dada a los aspectos

competitivos fue poca. Los padres manifestaron claramente que estos encuentros no mejorarían si hubiera clasificaciones. El colectivo de profesores de EF reflejó una sintonía con el modelo de deporte escolar que se estaba desarrollando, al manifestar su alto grado de acuerdo con el enfoque dado a las competiciones y con que la normativa sea flexible en función de cada enfrentamiento. Tanto escolares como profesores de EF se mostraron altamente de acuerdo con que la participación en estas actividades de los viernes fuera de forma igualitaria y con un formato de “todos contra todos”.

2.Grado de aceptación de la filosofía del modelo alternativo de deporte escolar y actitudes generadas en los diferentes agentes

El PIDEMSG es un modelo alternativo de deporte escolar multideportivo en el que prima la máxima participación y que prioriza la formación integral de los escolares. La información facilitada acerca del programa a los colectivos de adultos ha sido bastante satisfactoria. La satisfacción de los monitores es la más alta, probablemente porque en muchos casos han sido los que han informado más directamente a los padres y a los profesores. El contacto con la institución municipal se intuye bajo, ya que tanto padres como profesores valoran en menor medida la información recibida por parte de ésta.

La participación e implicación de los **escolares** en las sesiones de entrenamiento fue altamente satisfactoria a criterio de los monitores, lo que parece indicar que la respuesta al enfoque dado al deporte ha sido positiva, no solo a nivel deportivo sino también en función de los valores transmitidos. Se fue venciendo la inercia de un deporte esencialmente competitivo y los escolares se fueron acostumbrando a la metodología que les implicaba a nivel físico y cognitivo, además de a una participación igualitaria y respetuosa.

Los resultados nos indican que aún había **padres** que pensaban que sus hijos se apuntaban a un deporte más competitivo, pero la información facilitada y la observación de las actividades, hizo que se fueran dando cuenta de que el concepto era diferente. Los padres, en general, observaron y animaron bastante respetuosamente la actividad y el comportamiento de sus hijos, tal y como ellos mismos manifestaron en sus cuestionarios. Cuando tuvieron dudas, preguntaron a los coordinadores y a los monitores. Probablemente porque el concepto de deporte escolar en el que estaban implicados invitaba a este tipo de actitudes. Los resultados reflejan la necesidad de buscar formas para involucrar a los padres en el programa para que se sientan parte de él. Para ello, la opción de elaborar unos folletos informativos es bastante habitual, tal y como se hizo con el PIDEMSG. Los **centros y el profesorado** de EF se han implicado razonablemente y, según los monitores, les han facilitado lo necesario para realizar la actividad, aunque los resultados indican que unos centros lo han hecho en mayor medida que otros. Probablemente, las diferentes expectativas e intereses, más o menos acordes con el modelo planteado, afectan a su grado de implicación; aunque también podría deberse a una falta de conocimiento suficiente sobre el programa. Bajo el punto de vista de los responsables, se percibe un desajuste entre querer implicarse y no poder hacerlo. Por su parte, los **monitores** aceptaron mayoritariamente el modelo alternativo de deporte escolar, aunque su actuación y el modo de trabajar han sido desiguales. Se pudo apreciar que había un sector que ya conocía el programa y la metodología de trabajo, y otro que se incorporaba por primera vez este año. Dentro de este segundo sector, un pequeño grupo de monitores tuvo más dificultades para asimilar el modelo participativo de deporte escolar, fundamentalmente por su bagaje deportivo anterior orientado hacia la competición. En general, las dificultades con las que se encontraron los monitores durante este primer curso fueron la integración en el centro, el control del grupo y el desarrollo de la metodología comprensiva, novedosa para muchos de ellos, pero que se fue asimilando según los resultados. Los coordinadores y responsables implicados, desde la fase de planificación y puesta en marcha del PIDEMSG, manifestaron su amplio conocimiento acerca del programa. Los coordinadores, con una trayectoria previa en el deporte escolar, tuvieron que empaparse de la

filosofía y de la forma de trabajar que imponía el modelo. Los coordinadores gestionaban y se encargaban de múltiples tareas, para lo cual manifestaron haber necesitado más tiempo. Se involucraron, entre otras cosas, en la formación de los monitores, tanto inicialmente a través de su implicación en el curso inicial, como a lo largo del curso a través de los diferentes encuentros entre ambos colectivos: visitas a los centros, seminarios y comunicación personal por diferentes vías. Por último, los responsables del Ayuntamiento creyeron, apostaron y, por tanto, aceptaron el modelo planteado a través del PIDEMSG.

3. Posicionamiento y puntos de vista de los diferentes agentes implicados, respecto a los diferentes enfoques posibles de deporte escolar (educativo/competitivo)

En lo relativo a las actitudes y valores respecto a la AFD, todos los agentes implicados muestran un discurso claramente orientado hacia la participación y la educación, aunque es más acusada la predominancia de dichos discursos entre los profesores de EF y los monitores. Las principales motivaciones de los escolares del PIDEMSG han sido: realizar deporte, el compañerismo, poder participar chicos y chicas conjuntamente y el hecho de ser una práctica saludable.

Tanto los profesores como los monitores están muy convencidos de que en el deporte escolar, con un enfoque educativo, tengan que participar todos los escolares juntos sin realizar separación por sexo. Este es uno de los puntos fuertes de los planteamientos alternativos del deporte escolar, y por tanto del PIDEMSG. Al relacionar la realización de AFD con el rendimiento académico, los colectivos de adultos se mostraron en desacuerdo con una posible influencia negativa. Son los propios escolares los que perciben que su rendimiento podría verse reducido. Caben diferentes explicaciones a esta apreciación, pero probablemente cualquier actividad extraescolar puede hacer que tengan esa sensación, ya que el volumen de tareas tiende a ser alta en algunos centros, sobre todo a medida que los cursos son superiores. Por otro lado, el discurso de los padres y profesores sobre el tiempo a dedicar a las tareas y estudios puede afectarles a la hora de valorarlo. En cualquier caso, podría ser interesante profundizar sobre este tema en estudios posteriores.

4. Desarrollo y funcionamiento del proyecto en cuanto a organización, ambiente de trabajo, metodología, recursos, etc.

El curso inicial que recibieron los monitores supuso una inmersión en la metodología de trabajo que se iba a llevar a cabo, para ser aplicado posteriormente a las actividades físico-deportivas que realizarían con los escolares. Según los resultados, este curso les pareció insuficiente a los alumnos recién incorporados a la carrera, sobre todo para los que entendían el deporte desde un punto de vista diferente al del programa. Por su parte, los monitores manifestaron que la formación recibida a través de este curso había sido bastante adecuada, aunque también opinaron que sería mejor realizar actividades periódicas mejor que condensar tanta información a principio de curso. En contraste con esta propuesta, ellos mismos reconocen que su participación en los seminarios que se organizaron con el propósito de ofrecer una formación continua no fue elevada, por lo que los resultados mostraron que esta actividad no funcionó como se esperaba. Después de la experiencia, se planificó una nueva estrategia para el curso siguiente y la participación de los monitores aumentó. Pero la formación más personalizada y continuada se realizó a través de las visitas que los coordinadores llevaron a cabo a los centros, en las cuales se realizaba un registro de lo observado antes, durante y tras la sesión de entrenamiento. Las visitas se planificaban de forma que se visitara a todos los centros y monitores por igual, sin embargo los resultados indican que por necesidades esa planificación se

podía ver alterada. Tras la visita, los coordinadores proporcionaban una información a los monitores sobre su labor con los escolares, para indicarles cómo estaban realizando su labor y comprobar su grado de coherencia con el planteamiento de deporte escolar del PIDEMSG. Las apreciaciones de los coordinadores se comentaban con el propósito de mejorar, aunque los coordinadores apreciaron que la facilidad de asimilación de las correcciones y la aceptación de la “crítica” para cambiar fue desigual dentro del colectivo de monitores. Entre las apreciaciones positivas se encuentra el avanzar respecto a la sesión anterior. En algunos casos con la incorporación de partes o momentos de la sesión que no se realizaban anteriormente, y en otros, con un mayor acercamiento a la aplicación de la metodología comprensiva a la iniciación deportiva.

4.1. Organización

En cuanto a la parte organizativa, en la mayoría de los casos las instalaciones estaban en los centros y se requería la coordinación con ellos en horario de tarde. Los monitores se muestran satisfechos con la disposición del centro para facilitarles lo necesario para realizar los entrenamientos entre semana. Los profesores consideran que estas actividades muestran una buena regulación del funcionamiento del grupo. Las actividades de los viernes (encuentros) se concentran en una o dos instalaciones cubiertas que poseen un gran espacio. Este horario recibió bastante apoyo por parte de los padres, y el día fue muy secundado por los monitores. La organización de estos encuentros fue muy buena a criterio de los monitores, que se implicaban en labores de organización, con funciones como: la de formar los equipos, marcar los campos, distribuir el material, arbitrar, etc. Reconocen que su implicación fue bastante adecuada. El espacio era aprovechado al máximo para procurar la máxima participación simultánea posible, aspecto que los padres apreciaron que había sido así. Desde su punto de vista, estas actividades satisficieron en gran medida las expectativas de sus hijos participantes en cuanto a: diversión, compañerismo, actividad física e integración. De hecho, manifestaron que sus hijos les transmitían que había muy buen ambiente de trabajo en todas las actividades. La forma de agrupar a los escolares puede influir en el buen ambiente del grupo, puesto que si no saben gestionar adecuadamente los agrupamientos, a veces los alumnos actúan atendiendo según sus preferencias y enemistades hacia algunos compañeros. Esta última situación ocurrió en ocasiones puntuales. Fundamentalmente se trabajó en gran grupo o en dos o tres grupos/equipos, que se tardaban poco tiempo en organizar, además de buscar que fueran equilibrados. En caso de discrepancias, se resolvieron rápidamente, lo que podría indicarnos el buen ambiente que procuraban los monitores y la capacidad para resolver pequeños conflictos.

4.2. Ambiente de trabajo

Los alumnos han sido bastante **respetuosos con las normas** establecidas y mostraron una actitud bastante correcta con las rutinas marcadas y con la puntualidad. Los coordinadores destacaron la importancia de que el monitor trabaje el buen ambiente desde el principio y mantenerlo a lo largo del curso para el buen funcionamiento de las sesiones y así crear un sentimiento de grupo que favoreciera el trabajo de valores como: la cooperación, el respeto, la paz y la tolerancia. Este satisfactorio trabajo se refleja en la alta frecuencia de registros de buen ambiente de grupo que se observaron. En cuanto a las rutinas establecidas, los monitores las consideraron de mucha importancia para el mejor aprovechamiento de las sesiones. Su labor como dinamizadores se ha visto reforzada mediante una serie de acciones, por ejemplo: a la hora de dar los turnos de palabras, insistir en respetar al que está interviniendo, a la vez que procuraba que la formación del grupo fuera en círculo para poderse ver y escuchar unos a otros. Otro aspecto que se trabaja es la higiene deportiva como hábito para la realización de actividad físico-deportiva. Aunque en algunas ocasiones los escolares acudían a las actividades con una indumentaria inadecuada, los monitores manifestaron que, en general, este aspecto se cumplió. Probablemente es un tema a concienciar desde la familia, como parte de la educación para la

salud. Aspectos como llevar una ropa adecuada, calzado adecuado y bien atado, hidratarse durante y al finalizar la actividad física o usar un material acorde a la edad son tenidos en cuenta en el PIDEMSG. Como una de las actitudes más positivas encontramos que los escolares asistieron con bastante asiduidad a las actividades, lo que nos indica la buena adherencia al programa y la buena acogida que tuvo en su primer año de implantación.

El **trabajo realizado por los monitores** fue otro de los aspectos valorados por el resto de colectivos. Por parte de los padres y los profesores la valoración es muy alta y, en concreto, con el de la puntualidad. Esto indica un buen grado de responsabilidad asumido por parte de los monitores. Durante las sesiones, la interacción y el trato de los monitores hacia los escolares han sido muy igualitarios y muy correctos, según indicaron los profesores y los responsables. Algunas de las competencias de los monitores más valoradas fueron: la forma de realizar las explicaciones, el feed-back aportado, la capacidad para dinamizar y hacer participar al alumnado en las asambleas y otras cualidades positivas relativas al trato hacia los escolares. También se valora positivamente la transmisión de la información, por ejemplo: las explicaciones fueron bastante claras y breves y se aportó feed-back tanto individual como colectivo. En menor grado, se indica que se utilizó un lenguaje adecuado a las edades y se permitió participar a los escolares en las explicaciones, detalles que habría que trabajar o insistir más con los monitores. Actitudes como: la paciencia, el cariño, la alegría y la autodisciplina aparecieron como cualidades positivas de los monitores.

4.3. Metodología utilizada

Los aspectos metodológicos que caracterizan este programa fue uno de los contenidos dentro de la formación, tanto inicial como continua, de los monitores. Los profesores valoraron con un alto grado que los monitores explicaran al principio de la sesión lo que se iba a trabajar, que realizaran un calentamiento y estiramientos y que comentaran al finalizar lo que se había aprendido. Sin embargo, los escolares se manifestaron incluso más satisfechos que los profesores con la presentación que se hacía al principio de la sesión, y, en menor medida, con la realización del calentamiento y con la asamblea para comentar sobre lo aprendido al finalizar el entrenamiento. Los monitores se mostraron bastante de acuerdo con la **metodología comprensiva** utilizada y se encontraron muy a gusto al utilizarla. En cambio, muchos de los monitores y escolares no estaban de acuerdo con las propuestas analíticas, basadas en la repetición de gestos técnicos de las diferentes disciplinas deportivas; sin embargo, sí manifestaron su grado de acuerdo con que se pudieran realizar para algunos ejercicios específicos. Los alumnos probablemente suelen tener que repetir, en otros ámbitos deportivos, para que mejore su ejecución, de ahí su posible asociación ante técnicas deportivas específicas. También hubo algunos casos de monitores que tuvieron más dificultades para aplicar este tipo de metodología. Como se ha comentado, eran casos en los que de forma espontánea reproducían metodologías más propias del deporte federado y orientado principalmente a la competición. Otro aspecto, dentro de los aspectos metodológicos establecidos en el curso de formación inicial, fue la estructura de la sesión. A lo largo del mismo, se observó la aplicación, en gran medida, de las asambleas inicial y final, del calentamiento, de la parte principal y de la vuelta a la calma. Entre medias, se realizaban tantas paradas de reflexión-acción como se considerara que fuera necesario para la puesta en común de lo surgido a lo largo de la sesión. Igualmente, los resultados muestran que hubo un buen o muy buen control del grupo, que se vio favorecido por una buena estructuración de la sesión y por una buena asunción de las normas y las rutinas por parte de los escolares. Por todo esto, se aprecia una alta satisfacción con la labor de los monitores, explicada en gran medida por la formación específica inicial recibida por diferentes profesionales de la enseñanza. También por la labor de los coordinadores, que eran al final los máximos responsables del seguimiento y mejora de la labor de los monitores, actitud muy valorada por los padres y monitores. Y por último, por la formación recibida en sus estudios académicos reglados, que en algunos casos estaba en coherencia con esta filosofía de

intervención didáctica. En definitiva, por una implicación humana muy amplia apoyando el proyecto del PIDEMSG. Los propios monitores se manifiestan muy satisfechos con el trabajo realizado, que supuso un crecimiento y aprendizaje a nivel profesional y personal, sin importarles tanto la remuneración económica.

4.4. Información y relación entre los agentes

Otro de los aspectos que ha sido valorado, y que probablemente ha sido clave para el buen funcionamiento del programa, fue la relación y comunicación entre los agentes. La comunicación entre responsables de la UVA y los coordinadores, tal y como estos colectivos manifestaron, ha sido una **relación de refuerzo mutuo** y tan frecuente como la marcha del proyecto lo fue requiriendo. Los coordinadores con los monitores tuvieron una relación muy cercana y fluida, no solo a nivel colectivo sino también de forma individual a través de las visitas a los centros. La labor de coordinación llevada a cabo fue altamente valorada por el colectivo de monitores, que en algunos casos pudieron sentir más una supervisión que una oportunidad para mejorar, cuestión poco deseable según los coordinadores. Los monitores entre sí han tenido una relación cordial, que se fue forjando a medida que se iban encontrando tanto en los seminarios como en los encuentros de los viernes o en las diferentes reuniones convocadas. Se creó, según nos indicó uno de los responsables, un cuerpo de compañeros ante un proyecto común. Los monitores, en su relación con los padres, manifestaron que fue bastante satisfactoria y bastante importante. Los padres, por su parte, consideraron que se mostraron bastante dispuestos para hablar con ellos. Sin embargo, los responsables percibieron una relación y comunicación desigual entre monitores y padres, pero cuando la hubo fue cordial, sobre todo en los barrios asociados. La relación entre monitores y profesores de EF se estableció, fundamentalmente, los días de los entrenamientos en los centros, aunque, en algunos casos, también hubo contacto en los encuentros. El tipo de relación dependió de la implicación de los profesores, del buen hacer de los monitores y, probablemente, de las oportunidades de encontrarse. De cualquier forma, los monitores valoraron en buen grado la relación que habían tenido con los profesores de los escolares a su cargo, aunque sería uno de los aspectos a mejorar. Por último, la relación de los responsables de la Universidad de Valladolid con los responsables municipales ha sido satisfactoria.

4.5. Recursos materiales utilizados

La valoración de los recursos materiales ha estado centrada en el análisis del uso realizado de las instalaciones y de los materiales, en términos de cantidad y calidad, fundamentalmente. El estudio demuestra que los centros contaban con desigual **disponibilidad de espacios polivalentes** e instalaciones propias de la AFD. Las instalaciones utilizadas para los entrenamientos entre semana fueron las que tenían los centros a su disposición para actividades dinámicas. Estas instalaciones han sido muy poco valoradas por los profesores y monitores, mientras que los alumnos las consideraron más que suficientes. Los colectivos de adultos, por tanto, se mostraron más críticos y probablemente más objetivos con las características poco apropiadas de los espacios en los que se desarrollaron las actividades. En el caso de los profesores de EF, sensibilizados con la necesidad de espacios para poder llevar a cabo su asignatura en mejores condiciones, no valoraron tan positivamente estas instalaciones como los alumnos. El alumnado, menos crítico, valora prácticamente igual de satisfactoriamente las instalaciones de los entrenamientos que las de los encuentros, lo que nos indica que su criterio está probablemente más enfocado a tener un lugar donde poder jugar y estar con sus amigos que la calidad y amplitud de la instalación, ya que los encuentros se desarrollaron en grandes instalaciones, a diferencia de los entrenamientos. Los padres valoraron algo más que satisfactorias las instalaciones, tanto las de los entrenamientos como las de los encuentros, para realizar adecuadamente las actividades, por su amplitud en función del número de participantes. Este colectivo, probablemente, valora con la capacidad crítica de adulto y como padres al ver a

sus hijos satisfechos. De cualquier forma, se puede afirmar que hubo una buena organización y un buen uso del espacio en función de los objetivos a alcanzar. Incluso, en ocasiones, se ha sacado partido de los recursos espaciales municipales, con usos no específicos para la actividad física. Esto indica, como posible fortaleza del programa, la capacidad que han demostrado los monitores para adaptarse a los recursos de los que disponían, fundamentalmente cuando las instalaciones eran al aire libre y la meteorología adversa. En lo relativo a los materiales, para los entrenamientos se guardaban en los centros o instalaciones cedidas para el programa. No siempre ha habido suficiente material para desarrollar las actividades previstas, pero igualmente los monitores han sabido suplirlo con recursos como la autofabricación de materiales y el reciclado. También, la organización de los materiales (sacarlos, distribuirlos y guardarlos) ha recibido una valoración muy alta por parte de los coordinadores.

5. Valoración general del programa después de su primer año de aplicación.

Vamos a organizar este apartado en dos subapartados. En el primero revisaremos los puntos fuertes del programa. En el segundo sintetizaremos las principales problemáticas detectadas y las posibles soluciones para cada una de ellas, a implementar en los siguientes cursos.

5.1. Puntos fuertes del programa

Como se ha comprobado en este estudio, el programa recibió una alta valoración tras su primer año de funcionamiento y todos los agentes implicados se mostraron altamente satisfechos con éste. Se ha detectado una necesaria y deseable coordinación entre los programas escolares de EF y extraescolares de AFD, lo que conllevaría una mayor implicación del profesorado de los centros. Hemos conocido que los escolares dan mucha importancia a la máxima participación, al poder participar juntos chicos y chicas, a poder jugar con sus compañeros del colegio y a divertirse. La metodología comprensiva ha favorecido que estos aspectos se trabajaran. Igualmente, se ha conocido que la idea de realizar múltiples deportes ha sido una opción muy valorada, aunque quizá habría que dedicar más tiempo a cada uno. Los encuentros intercentros de los viernes han recibido una alta valoración por todos los agentes. Existió un alto grado de acuerdo con que no hubiera registro de los resultados ni clasificaciones. Esta menor importancia dada a la competición supuso una adaptación progresiva, sobre todo por parte de los escolares, según ellos mismos y según los monitores. Igual ocurre con la implicación y aceptación de la propuesta del modelo de deporte escolar, diseñada por el PIDEMSG. En mayor o menor medida, todos los agentes han ido imbuyéndose e involucrándose progresivamente.

En cuanto a los valores y actitudes frente a la AFD, todos los agentes muestran un discurso claramente orientado a la participación y educación, lo que supone un paso hacia una cultura deportiva alternativa con respecto a la predominante en décadas anteriores.

La metodología comprensiva que se llevaba a cabo en el PIDEMSG ha recibido una alta acogida y valoración por parte de los escolares, aunque en algunos casos a los monitores les costó adaptarse a ella. Se pudo ver cómo requiere una adaptación progresiva, pero sobre todo un convencimiento de que es positiva para el alumnado.

En lo relativo a los recursos humanos, los monitores que recibieron una formación inicial y continua, su labor obtuvo una valoración muy alta por parte del resto de colectivos. Su situación laboral y su remuneración sería un punto a replantearse, a pesar de que se vio que la mayoría de este colectivo no trabajaba con un prioritario objetivo económico. El ambiente de trabajo ha sido muy bueno y el trato a los escolares muy igualitario y correcto.

En lo relativo a los recursos materiales, las instalaciones de los encuentros recibieron una alta valoración de todos los agentes, mientras que en las sesiones de entrenamiento las opiniones son dispares. Los escolares las valoran positivamente y los monitores y el profesorado de EF lo hacen negativamente. La disponibilidad de espacios y de materiales suficientes y adecuados ha sido desigual en unos centros y otros.

La **adherencia al programa** fue bastante buena, lo que demuestra la buena aceptación del programa por parte de los alumnos y las familias, principalmente. Por tanto, este programa de deporte escolar contribuye a crear un programa en el que todo aquel que forme parte de él se sienta partícipe de un proyecto cuyos pilares son: favorecer que los escolares segovianos se formen íntegramente como personas e involucrar a todos los agentes para que “este barco reme firme en la dirección educativa, más allá de la meramente competitiva”.

Los responsables coinciden en la utilidad de realizar una evaluación del programa, como una forma de ir mejorando e ir modificando los aspectos que se detecten susceptibles de superar o perfeccionar.

5.2. Problemáticas e incidencias surgidas. Soluciones adoptadas.

5.2.1. Planificación del trabajo

La principal problemática detectada por los coordinadores en sus visitas a los centros es la falta de programación o preparación con anterioridad de las sesiones. Esta situación conlleva que se improvise o el contenido a desarrollar según el calendario establecido o las actividades a llevar a cabo. Es cierto que este aspecto fue mejorando a medida que avanzaba el curso, lo que redundó en la mejora de la calidad de las sesiones. Otros aspectos susceptibles de mejorarse son: (a)-la preparación del material con anterioridad; (b)-la puntualidad y (c) -la vestimenta adecuada por parte de los monitores. Probablemente, como sugirieron los coordinadores, es una cuestión de seriedad frente al trabajo, de responsabilidad y de concienciación como referentes que son para los escolares. Por tanto, se debe incidir en estos aspectos para cursos posteriores.

Es necesario seguir la programación teniendo en cuenta el calendario establecido y la preparación previa de las sesiones, sabiendo el contenido a trabajar. Este es el aspecto más mejorable en cuanto a los monitores, aunque la interacción formativa con los escolares ha sido prioritaria en la formación continua aportada por los coordinadores, cuya labor también fue muy bien considerada.

5.2.2. Incoherencia y desconocimiento de la metodología a aplicar

Se pudo ver cómo en algunos casos, los monitores tuvieron dificultades para aplicar todo lo aprendido para trabajar de acuerdo con la filosofía del programa. De hecho, su implicación y actuación en los encuentros se desveló como aspectos a mejorar.

Los coordinadores observaron que algunos monitores tendían a utilizar estilos de enseñanza directivos y actividades analíticas, probablemente debido a su formación previa, a su nivel de competencia o a su dificultad para asimilar la metodología comprensiva. Igualmente, se detectó que en ocasiones la estructura de la sesión era inadecuada, bien por la falta de alguna de sus fases o bien por la distribución inadecuada del tiempo para cada una de ellas, lo que pudo afectar al tiempo de implicación motriz de los escolares. A medida que avanzó el curso, estos aspectos fueron mejorando, pero indican que conviene prestar especial atención. Por tanto, los aspectos susceptibles de mejora en la metodología utilizada: (a) –interiorización de las fases de la sesión y llevarlos a cabo de forma adecuada (distribución en el tiempo, con el contenido propio, etc.); (b) –aplicación de las asambleas y ciclos de R-A para generar dinámicas de participación con orden y en función del objetivo previsto; (c) –evitar las metodologías

principalmente directivas con ejercicios repetitivos y descontextualizados y plantear propuestas globales en las que se trabaje conjuntamente la técnica y la táctica; y (d) –provocar la implicación cognitiva de los alumnos a la hora de buscar alternativas o soluciones a los problemas planteados durante la práctica.

5.3. Manejo de la información

Uno de los aspectos que los resultados muestran que es susceptible de mejora es la información recibida desde el IMD a los padres y profesores. Probablemente porque los responsables municipales no fueron los encargados de informar directamente a estos colectivos, sino que lo hicieron tanto los responsables del programa como los coordinadores e incluso los monitores. Este aspecto es valorado como un posible factor causante de la dificultad para implicarse en el programa por parte de los padres y centros.

Sería necesario buscar fórmulas para favorecer desde el principio que las familias y los profesores de EF se sintieran parte del programa y lo identificaran como suyo. La información facilitada desde el Ayuntamiento a estos colectivos se reveló como un aspecto a mejorar. En cualquier caso, las relaciones entre e intra-agentes ha sido cordial y cercana en la medida de las posibilidades, y mejorables entre monitores y padres y entre monitores y profesorado de EF. Habría que buscar estrategias para facilitar la llegada de información sobre el proyecto, sobre sus propósitos, su marcha y su valoración a los diferentes agentes implicados; y buscar formas para involucrar a las familias en el programa, de manera que se sientan parte de él, para que refuercen la filosofía de formar y educar, a través del deporte, de forma íntegra a los escolares (sus hijos).

5.4. Clima de la clase y resolución de conflictos

En la interacción con los escolares, son mejorables aspectos como: (a) -las explicaciones, para que sean más claras y más concisas; (b) -el feedback, para que se aporte en mayor medida a los escolares; y (c) -el control del aula, para que se insista en la definición y el recordatorio de las normas de funcionamiento y de convivencia. Hubo una mejoría en la aplicación de estos aspectos a lo largo del curso, probablemente gracias al apoyo y asesoramiento de los coordinadores y el sistema de formación continua.

Las cualidades de los monitores que se acuerda que habría que reforzar son: (1) -la firmeza y la directividad para cambiar de actividad o formar las asambleas y ciclos de R-A; (2) -el carácter para no perder tiempo y (3) -la capacidad para motivar y animar a los escolares.

Se detectó como uno de los aspectos a mejorar la falta de recursos para realizar agrupamientos equilibrados. El problema surge porque a menudo los escolares tienden a manifestar sus preferencias para formar sus grupos e incluso declaran abiertamente las enemistades como excusa para no juntarse con ciertos compañeros. Este aspecto se registró por parte de los coordinadores, tan solo en ocasiones, en coherencia con los resultados que indican que los escolares consideran en gran medida que “jugar con los compañeros del colegio” es uno de los mejores aspectos del programa, junto a haber podido participar juntos chicos y chicas y entender que el deporte enseña a colaborar con otros compañeros. La resolución de los conflictos a través del diálogo para mejorar el ambiente del grupo es una de las propuestas ofrecidas por los coordinadores como guía de actuación para los monitores. Las habilidades para llevarlo a cabo se van adquiriendo con la experiencia, aunque contar con una base de recursos, sería un tema a plantear para insistir más en el curso de formación inicial y en el proceso de formación continua.

Se requiere seguir insistiendo a los escolares en aspectos como la puntualidad, el respeto a las normas de la sesión, de los juegos, de la seguridad e higiene y establecer y llevar a cabo unas rutinas.

5.5. Recursos materiales

Finalmente, en lo relativo a los recursos materiales y la disponibilidad de espacio, se aprecia que ha sido desigual. El principal problema que hubo fue la falta de espacio suficiente para la actividad que se tenía prevista realizar o para el número de alumnos asistentes. En otras ocasiones, la instalación destinada a las sesiones de entrenamiento era inadecuada en algunos de los centros, fundamentalmente cuando la climatología era hostil. Otras veces, el problema se centraba en los elementos de riesgo que se encontraban dentro de ella. De hecho, recibieron valoraciones negativas por parte de los monitores y del profesorado de EF, cuando era el caso. Las mejoras pasarían, como indicaron los coordinadores, por localizar y solicitar espacios más adecuados, o mejorar el aprovechamiento del disponible con un cambio de organización.

En cuanto al material, en ocasiones no fue suficiente o no fue el específico para la actividad a realizar. Para solventarlo, se propuso utilizar el material disponible adaptándolo a las necesidades, aunque no fuera el más específico. En otros casos, el material podría haber estado preparado y organizado, según las actividades que se tuviera programadas para realizar.

Por tanto, podemos decir que la disponibilidad de recursos materiales y de instalaciones para realizar las actividades, es un claro aspecto a mejorar dentro del programa.

Y finalmente, respecto a los recursos económicos, uno de los aspectos a mejorar, según la valoración de los responsables, es poder contar con un mayor presupuesto para mejorar la situación laboral de los monitores, en cuanto a: salario, estabilidad y continuidad.

6. Prospectiva

Sin duda, sería muy interesante repetir este proceso una vez terminado cada curso del ciclo de los tres años de este proyecto, incluyendo en la medida de lo posible más instrumentos de obtención de información, como actas de los seminarios, crónicas publicadas por los periódicos, etc. Esto nos permitiría una comparación de resultados respecto a los de este estudio e ir mejorando los diversos aspectos del programa que se desvelan como debilidades o como amenazas en términos de la técnica DAFO.

Este estudio, además, abre posibles líneas de investigación posteriores:

- (1) -poner en práctica las propuestas de mejora sugeridas para el PIDEMSG y volver a realizar un proceso de seguimiento y evaluación del programa en su segundo curso de implementación.
- (2) –conocer las inquietudes de los monitores en cuanto a sus condiciones laborales y buscar soluciones a su situación.
- (3) –averiguar los aspectos que resultan más complejos para asimilar y llevar a cabo la metodología comprensiva y propuestas para ir reconduciendo aspectos de la misma. Establecer unos parámetros a observar para conocer la evolución.
- (4) –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 y resolución de conflictos como grupo de control. Comparativa en cuanto al ambiente de grupo, convivencia, etc.;

(5) –indagar en las mayores dificultades para implicar a los centros en el programa y proponer soluciones para buscar una mayor coordinación entre la asignatura de EF y la AFD extraescolar buscando una coherencia de filosofía y forma de enfocar el deporte.

(6) –buscar estrategias para seguir captando la atención de los alumnos que comienzan la etapa secundaria y que han seguido este programa de deporte escolar en la primaria, que en la mayoría de los casos pierden la adherencia a la actividad física.

(7) –estudiar las posibles causas de abandono del programa a través de información de los escolares, padres, profesores de Educación Física, monitores y coordinadores. Propuesta de alternativas de cambio de contenido, cambio de monitor, intervención de las familias, implicación del profesorado, etc.

(8)– hacer una comparativa entre agentes implicados en deporte en edad escolar de tipo federativo y agentes implicados en deporte escolar de tipo formativo-educativo respecto a aspectos estudiados en esta tesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Abad Robles, M.T.; Robles Rodríguez, J. y Giménez Fuentes-Guerra, F.J. (2009). El deporte en las etapas educativas de primaria y secundaria. *Revista Digital efdeportes*, 132. Mayo. Buenos Aires. Recuperado el 21 de abril de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd132/el-deporte-en-las-etapas-educativas.htm>.
- Afterschool Alliance (2004) *America after 3 PM: A household survey on afterschool in America*. Washington DC: Afterschool Alliance.
- Águila Soto, C. (2000). Los deportes de invasión dentro de los contenidos de la Educación Física en Primaria. *Revista Digital efdeportes*, 22. Junio. Buenos Aires. Recuperado el 7 de febrero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd22/depol.htm>.
- Águila Soto, C. (2008). Imágenes y discursos del deporte contemporáneo: desafíos para una socialización democrática desde la edad escolar. En A.I. Hernández Rodríguez, L.F. Martínez Muñoz y C. Águila Soto (Eds.), *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. (pp.17-55). Almería: Universidad de Almería.
- Águila, C. y Casimiro, A. (2001). Tratamiento metodológico de la iniciación a los deportes colectivos en edad escolar. En F. Ruiz, A. García y A.J. Casimiro: *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos* (pp.31-56). Madrid: Gymnos.
- Álamo, J.M. (2000) *Análisis del deporte escolar en la isla de Gran Canaria. Hacia un modelo de deporte escolar*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Álamo, J.M. (2001a). *Análisis del deporte escolar en la isla de Gran Canaria. Hacia un modelo de deporte escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Álamo, J.M. (2001b). El perfil de los entrenadores del deporte escolar. En J.F Campos, S. Llana y R. Aranda (Eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Valencia.
- Álamo, J.M. (2002). El deporte escolar en Gran Canaria. Estudio del comportamiento de los entrenadores. *Vector Plus*, 20, 58-66.

- Álamo, J. M. (2004). El deporte escolar en Canarias. En A. Fraile (Coord.), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. (pp.133-152). Barcelona: Graó.
- Álamo, J.M. (2006). La promoción de la actividad física y la salud en las corporaciones locales. *Jornadas Internacionales Actividad Física y salud. Ganasalud*. (pp.332-346). Madrid: Consejería de Deportes de la CAM.
- Álamo Mendoza, J.M. (2007). Principios y objetivos de la Educación Física y Deportiva. Estudio del comportamiento de los entrenadores. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 6 y 7, 75-89.
- Álamo, J.M. y Amador, F. (2008). El entrenador del deporte escolar. Un análisis de estudios de investigación. *VI Simposium Internacional Educación Física, Deporte y Recreación*. (pp.1-21). Junio. Recuperado el 19 de junio de 2011 de <http://www.ipef.edu.ar/investigacion/nucleo/ulpgc/comu5b.pdf>.
- Álamo, J.M., Amador, F. y Pintor, P. (2002a). Función social del deporte escolar. El entrenador del deporte escolar. *Revista Digital efdeportes*, 45. Febrero. Buenos Aires. Recuperado el 19 de junio de 2011 de <http://www.efdeportes.com/edf45/escolar.htm>.
- Álamo, J.M., Amador, F. y Pintor, P. (2002b). El deporte escolar: conquista de nuevos espacios en el mercado laboral. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9 (4), 5-10.
- Almagro Torres, B.J. y Conde García, C. y Moreno Murcia, J.A. (2009). Mediación de la percepción de competencia entre las metas 2x2 y la intención de ser físicamente activo en deportistas adolescentes. VIII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Ceuta, 3-6 septiembre. Recuperado 15 de noviembre de 2011 de: <http://gicom.umh.es/publicaciones/fip01.pdf>.
- Almond, L. (1983). Games making. *Bulletin of Physical Education*, 19, 1. Reimpresión en Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. (pp. 67-67). Loughboroug: Loughboroug University Press.
- Alonso, L.E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en prácticas de sociología cualitativa. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp.225-240). Madrid: Síntesis.
- Alvano Casademunt, D. y Casares Fernández, J. (2011). Red extremeña de centros promotores de Actividad Física y Deporte. En J.I. Lillo Pérez (Coord.), *Actas X Congreso Deporte y Escuela*. (pp. 287-298).Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la Evaluación de Programas*. Colección "Cuadernos metodológicos", nº2. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.
- Amat, M. y Batalla, A. (2000). Deporte y educación en valores. *Aula de Innovación Educativa*, 91,10-13.
- Amezcuca, M. y Gálvez Toro, A. (2002.) Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española Salud Pública*, 76 (2), 423-436.

- Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.
- Anguera, M.T. (1989). Innovaciones en la metodología de evaluación de programas. *Anales de Psicología*, 5, 13-42.
- Anguera, M.T. (1991). Evaluación del comportamiento en contextos naturales. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 18 (6), 277-287.
- Anguera, M.T. (1995). Diseños. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. (pp.149-172). Madrid: Síntesis.
- Anguera Argilaga, M.T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs. Cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 127-144.
- Anguera Argilaga, M.T. y Hernández Mendo, A. (2005). Evaluación de Programas de Actividad Física. En A. Hernández Mendo (Coord.) *Psicología del Deporte (Vol.II). Metodología* (pp.151-199). Sevilla: Waunceulen.
- Antonelli, F. y Salvini, A. (1978). *Psicología del deporte*. Valladolid. Miñón.
- Año, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid: Gymnos.
- Araque Bolivar, M.A. (2009). *Programa de Deporte en Edad Escolar*. C.P. Nstra.Sra. de los Dolores. Cartajena (Murcia). Recuperado el 1 de agosto de 2011 de <http://www.slideshare.net/magegarake/programa-de-deporte-en-edad-escolar-3835636>.
- Arnold, P. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Grialbo.
- Arranz, G., Garriga, H. y Llinás, M. (2011). La promoción deportiva en edad escolar en la ciudad de Barcelona. II Congreso del Deporte en Edad Escolar. Valencia. 26-28 de octubre. Recuperado el 18 de diciembre de 2011 de http://www.deporteescolarvalencia.com/uploads/editor/promocion_deportiva_barcelona.pdf
- Arranz Romero, J. (2010). Plan integral para el deporte en edad escolar en la ciudad de Segovia. Proyecto experimental para el curso 2009-2010. *XI Congreso Internacional de Ciudades educadoras*. 22-25 abril. Guadalajara, Jalisco (México).
- Arruza Gabilondo, J.A. (Dir.). Bizkarra, M. y González, I. (s.f.). *Influencia en el programa escolar de un programa de iniciación deportiva globalizada, basado en la enseñanza de valores*. Informe final. Cursos 2001-2003. Recuperado 11 de noviembre de 2011 de http://www.kirolbegi.net/docs/reports/INFLUENCIA_DEPORTE_ESCOLAR_GLOBALIZADA.pdf.
- Aznar, S. (1998). *Environmental and significant others' influences on children's physical activity behavior*. Tesis Doctoral. University of Bristol (England).

B

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: Internacional Thomson Editores.
- Balardi, A., Otaegi, O., Palacios, M. y Verde, A. (2011). Estudio sobre la participación en el programa de Deporte Escolar de Gipuzkoa durante el curso escolar 09-10 y la evolución del 05-06 al 09-10. *IX Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Úbeda (Jaén). 8-10 septiembre. Recuperado 25 de octubre de 2011 de <http://www.kirolzerbitzua.net/eskolakirola/op7cas.asp>.
- Barbero, J.I. (1998). Aproximación a la actividad física extraescolar desde una perspectiva crítica. En M.Santos y A.Sicilia (Dir.), *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. (pp.73-86). Barcelona: Inde.
- Barcell i Junyent, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y técnicas*. Barcelona: Escuela Superior de Relaciones Públicas-Promociones y Publicaciones Universitarias, ESRP-PPU.
- Bellido Pérez, M. (1998). Deporte Escolar para Todos o la Presión de Ganar un Partido. *Áskesis*, 3. Recuperado el 22 de septiembre de 2011 de <http://www.maixua.com/modules.php?name=Conteni2&pa=printpage&pid=16>.
- Berengüi, R. y Garcés de los Fayos, E.J. (2007). Valores en el Deporte Escolar. Estudio con profesores de Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89-103. Murcia: Universidad de Murcia.
- Biddle, S.; Sallis, J.F. y Cavill, N.A. (Eds.) (1998). *Young and active? Young people and health enhancing physical activity: evidence and implications*. London: Health Education Authority.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Blasco Hernández, T. y Otero García, L. (2008a). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, 33. Recuperado el 4 de septiembre de 2011 de http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/formet_332622008133517.pdf.
- Blasco Hernández, T. y Otero García, L. (2008b). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (II). *Nure Investigación*, 34. Recuperado el 4 de septiembre de 2011 de http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/formet_34.pdf
- Blázquez, D. (2010). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (5ª edición). Barcelona: INDE. 1ª edición 1995.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bodet, G. (2006). Investigating customer satisfaction in a health club context by an application of the tetraclasse model. *European Sport Management Quarterly*, 6 (2), 149-165.

- Bodson, D. (1997). La pratique du sport en communauté française. Synthèse analytique des résultats. *Sport, 159-160*, 5-42.
- Boixadós, M. y Cruz, J. (2000). Evaluación del clima motivacional, satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fair play en futbolistas alevines e infantiles y en sus entrenadores. *Apunts, 62*, 6-13
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbreno, J., Torregrosa, M. y Cruz, J. (1998). *Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. Revista de Psicología del Deporte, 7* (2), 295-310.
- Bolis, N. y Giacobbe, M. (2007). La configuración de proyectos en la adolescencia el decir de los padres. *Revista Electrónica Actualizaciones Investigativas en Educación, 7* (2), 1-15. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Bredemeier, B. (1975). The assessment of reactive and instrumental athletic aggression. In D. Landers et al. (Eds.), *Psychology of sport and motor behavior*. (pp. 195-207). HPER Series nº10. State College: Pennsylvania State University Press.
- Briones, G. (1990). *Métodos y ciencias de la investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Brustad, R.J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 307-321.
- Buendía, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa*. (pp.200-246). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación Psicopedagógica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bulmer, M. (Comps.) (1992). *Sociological Research methods. An Introduction*. Londres: McMillan (Edición original: 1984).
- Bunge, M. (1994). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Burgos, R. (2006). *Metodología de investigación y escritura científica en clínica*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.

C

- Cabello Oliveros, E. y Cabra de la Torre, N. (2006). Evaluación de las instalaciones deportivas escolares desde el punto de vista de la salud. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el deporte, 6* (23), 138-254. Recuperado el 13 de diciembre de 2011 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista23/artinstalaciones.pdf>
- Cáceres Mesa, M. y García Cruz, R. (2010). *Fuentes de rigor en la investigación cualitativa*. Universidad de Cienfuegos. Recuperado el 18 de agosto de 2011 de

<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/revistas/index/assoc/HASH0197/ef6fd6bc.dir/doc.pdf>.

- Cagigal, J.M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Prensa Española y Magisterio Español. Colección rtve.
- Cagigal, J.M. (1981). *¡Oh, deporte! (Anatomía de un gigante)*. Valladolid: Miñón.
- Calabuig, F., Quintanilla, I. y Munina, J. (2008). La calidad percibida de los servicios deportivos: diferencias según instalación, género, edad y tipo de usuario en servicios náuticos. *International Journal of Sport Science*, 10, 25-43.
- Calzada, A. (2004). Deporte y educación. *Revista de Educación*, 335, 45-60.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1980). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Campos Izquierdo, A. (2004). Los profesionales de la actividad física y deporte y la organización-regulación de su mercado laboral. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, 5, 14-19. Recuperado el 7 de julio de 2011 de <http://www.colefcafecv.es/cas/colegiados/revista.html>.
- Campos Izquierdo, A. (2005). *Situación profesional de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del deporte, Universidad de Valencia.
- Campos Izquierdo, A. (2008a). La formación Inicial y Continua de los Recursos Humanos del Deporte Escolar. *V Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano de Deporte en Edad Escolar "Nuevas Tendencias y Perspectivas de Futuro"*. (pp.565-579). 20-22 Noviembre. Dos Hermanas (Sevilla).
- Campos Izquierdo, A. (2008b). La organización de los recursos humanos de la actividad física y deporte desde la perspectiva de sus funciones. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 21, 142-167. Recuperado el 12 de octubre de 2011 de http://oa.upm.es/8378/1/INVE_MEM_2008_81811.pdf
- Campos Izquierdo, A. y González Rivera, M.D. (2010). El alumnado en la práctica de las Actividades Físico-Deportivas Extraescolares de los Centros Educativos de Educación Primaria. *Trances: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 2 (6), 576-602. Recuperado el 15 de julio de 2011 de http://www.trances.es/papers/TCS%2002_6_5.pdf
- Campos Izquierdo, A., González Rivera, M.D., Pablos Abella, C. y Marín Rodríguez, M. (2007). Los recursos humanos en el deporte escolar de los centros educativos de la Comunidad Valenciana. *Revista de Educación Física. Renovar la Teoría y la práctica*, 105, 11-15.
- Campos Izquierdo, A., Martínez del Castillo, J., Mestre Sancho, J. y Pablos Abella, C. (2007). Los profesionales de la organización y gestión de la actividad física y deporte en las instalaciones deportivas y entidades: características socio-demográficas y formativas. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(3), 25-38. Recuperado el 17 de noviembre de 2011 de <http://www.cafyd.com/REVISTA/00803.pdf>.

- Campos Izquierdo, A. y Tomás Esmel, X. (2004). Los Juegos Deportivos Municipales de Valencia: estrategias de actuación para el año europeo de la Educación a través del deporte. *III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del deporte*. 11-13 marzo. Valencia. Recuperado el 20 de marzo de 2011 de <http://www.cienciadeporte.com/congreso/04%20val/pdf/C131.pdf>
- Cannell, Ch.F. y Kahn, R. L. (1922). La reunión de datos mediante entrevistas. En L.Festinger y D. Katz (Comp.), *Los métodos de investigación en ciencias sociales*. (pp.310-352). Barcelona: Paidós. Recuperado 13 de agosto de 2011 de <http://especializacion.una.edu.ve/iniciacion/paginas/Cannell.pdf>.
- Carballo, C., Hernández, N. y Chiani, L. (2003). Acepciones del concepto de deporte. Polisemia e investigación. *Revista Digital efdeportes*, 57. Febrero. Buenos Aires. Recuperado el 25 de enero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd57/deporte.htm>.
- Caro, L.M. (2010). Hábitos de práctica físico-deportiva de los alumnos onubenses en edad escolar. *Wanceulen E.F. Digital*, 6. Enero. Recuperado el 7 de febrero de 2011 de http://www.wanceulen.com/revista/PDF/n6/3-HABITOS_DE_PRACTICA_FISICO-DEPORTIVA.pdf/.
- Carranza, M. (2004). Debate sobre algunos tópicos del deporte escolar en España. Últimas reflexiones sobre el deporte escolar. En A. Fraile (Coord.), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. (pp. 197-201). Barcelona: Graó.
- Carranza, M. (2005). Desarrollo de valores a través del deporte. Una experiencia práctica en la ciudad de Barcelona. En J.I. Lillo Pérez, F. Cotillas Ayllón, J.C. Sánchez Lorente y J.P. Martínez Martínez (Coords.), *Actas IV Congreso Deporte y Escuela*. (pp. 107-114). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Carranza Gil Dolz, M. (2008). Deporte y educación: el nuevo modelo de deporte en edad escolar de la ciudad de Barcelona. En A.I. Hernández Rodríguez, L.F. Martínez Muñoz y C.Águila Soto (Eds), *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. (pp. 89-101).Almería: Universidad de Almería.
- Carranza, M. (en prensa). Relación entre Deporte y Educación: El Plan A+D. *Actas XI Congreso Deporte y Escuela*. Cuenca, 19-21 mayo 2011.
- Carratalá, V. (2005). El deporte en edad escolar. Reflexiones para el cambio. *I Congreso d'esport en edad escolar*. Valencia: Ajuntament de Valencia.
- Carratalá, V. y Carratalá, E. (1999). El judo en edades tempranas. Una propuesta de competición. *I Congreso sobre la Actividad Física y el Deporte en la Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Carta Europea del Deporte para todos de 1992. Recuperada el 22 de febrero de 2011 de <http://www.uco.es/deportes/archivos/documentacion/Carta%20Europea%20del%20Deporte%20para%20todos.pdf>.
- Casanova, M.Á. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Casimiro, A.J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, desde final de Primaria (12 años) hasta final de Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Casimiro Andújar, A. (2007). La escuela deportiva: un espacio ideal para la educación integral. *Andalucía Educativa*, 62, 23-36. Agosto (Sección “En Portada: El deporte en la Escuela: Educar en valores a través del deporte”).
- Castaño Antuña, J. (2008). El deporte escolar en Cataluña. En J.I. Lillo Pérez, J.P. Martínez Martínez y N. Mendoza Laíz (Coords.), *Actas VII Congreso Escuela y Deporte* (pp. 279-292). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Casimiro Andújar, A.J. (2003). *Imagen social de los Juegos Mediterráneos y hábitos deportivos de la sociedad almeriense*. Almería: Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- Castañer, M. (coord.), Grasso, A.E., López, C., Mateu, M., Motos, T. y Sánchez, R. (2006). *La inteligencia corporal*. Barcelona: Graó.
- Castejón, F.J. (2004). Evaluación de programas deportivos: características y formas de actuación. En A. López de la Llave y M^a.C. Pérez-Llantada (Eds.), *Evaluación de programas en Psicología aplicada*. (pp. 351-383). Sevilla: Dykinson-Psicología.
- Castejón Oliva, F.J. (1996). *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Castejón Oliva, F.J. (2004a) Una aproximación a la utilización del deporte en la educación. *Revista Digital efdeportes*, 73. Junio. Buenos Aires. Recuperado el 22 de enero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd73/deporte.htm>.
- Castejón Oliva, F.J. (2004b). Una aproximación a la utilización del deporte. Educación deportiva. *Revista Digital efdeportes*, 77. Octubre. Recuperado el 22 de enero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm>.
- Castejón Oliva, F.J. (2006). ¿Es el deporte un contenido educativo? *Wanceulen Revista digital*, 2. Recuperado el 22 de enero de 2011 de <http://www.wanceulen.com/revista/numero2.mayo06/articulos/ARTICULO%202-1.htm>.
- Castejón Oliva, F.J. (2007). *Evaluación de programas en Ciencias de la Actividad Física*. Madrid: Síntesis.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Coords.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. (pp.23-69) Madrid: Universitas.
- Castillo, E. y Vásquez, M.L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34 (3), 164-167. Recuperado el 11 de agosto de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/283/28334309.pdf>.
- Cayuela Maldonado, M. J. (1997). *Los efectos sociales del deporte: ocio, integración, socialización, violencia y educación*. [artículo en línea]. Barcelona: Centre d'Estudis Olímpics UAB. [Consultado el: 28/03/2011] <http://olympicstudies.uab.es/pdf/wp060_spa.pdf>.
- Cea D'Ancona, M^a A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, A.M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16 (1), 104-109. Recuperado el 27 de junio de 2011 de <http://www.psicothema.com/pdf/1168.pdf>.
- Cecchini, J.A., González, C. y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19 (1), 57-64. Recuperado 11 de febrero de 2011 de <http://www.psicothema.com/pdf/3328.pdf>.
- Cervelló, E. (1996). La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Chacón Moscoso, S., Anguera Argilaga, M.T. y López Ruiz, J. (2000). Diseño de evaluación de programas: bases metodológicas. *Psicothema*, 12 (suplem.2), 127-131. Recuperado el 6 de octubre de 2011 de <http://www.psicothema.com/pdf/532.pdf>.
- Chivite, M. (1997). El entrenador-profesor. En A. Boné (Coord.), *Manual del técnico deportivo. Primer Nivel*. Zaragoza: Cepid.
- Cocke, A. (2002). *Brain May Also Pump up from Workout*. Society for Neuroscience Annual Meeting. Recuperado el 18 de febrero de 2011 en www.neurosurgery.medsch.ucla.edu/whastnew/societyforneuroscience.htm
- Colás Bravo, P. (1995). Diseño y Evaluación de Programas. En J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología Educativa: Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación*. (pp. 45-66). Alcoy: Marfil.
- Colás P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, P. y Rebollo, P. (1999). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. Equipo de trabajo de Deporte Escolar (2006). Programa El Deporte en la Escuela. *Actas del IV Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar*. (pp. 287-292). Dos Hermanas (Sevilla). 23-25 de noviembre.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2010). *Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar (PROADES)*. Recuperado el 12 de febrero de 2011 de <http://www.csd.gob.es/csd/promocion/deporte-escolar/programa-nacional-de-promocion-y-ayuda-al-deporte-escolar-2010juega-en-el-cole2010d-proades/view>
- Contreras Jordan, O.R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O.R, de la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- CONVENIO PDM y UVa (2002). *Convenio de colaboración entre el Patronato Deportivo Municipal del Excmo. Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid-Campus de Segovia, para el curso escolar 2002/2003*. Segovia: Ayuntamiento de Segovia.
- CONVENIO PDM y UVa (2003). *Convenio de colaboración entre el Patronato Deportivo Municipal del Excmo. Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid-Campus de Segovia, para el curso escolar 2003/2004*. Segovia: Ayuntamiento de Segovia.

- Cook, T.D y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cordón Muñoz, M^a M. y Posadas Kalman, V. (2008). Necesidades de formación, problemática profesional y propuestas de mejora de los técnicos deportivos que participan en las actividades físico-deportivas a nivel provincial en Andalucía Oriental. *V Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano de Deporte en Edad Escolar "Nuevas Tendencias y Perspectivas de Futuro"*. (pp. 581-602). 20-22 noviembre. Dos Hermanas (Sevilla).
- Corral, J.A. (2005). La iniciación deportiva de los niños/as en las Escuelas Deportivas Municipales. *VI Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Córdoba: Gymnos.
- Corral Pernía, J.A., y Garrido Guzmán, M. (2007). La importancia de los técnicos, padres y madres en las escuelas deportivas municipales como promotores de la salud. Pautas de actuación. *II Congreso Internacional de Actividad Física y Deportiva para Mayores, 2 (2)*, 1-7. Málaga, 1-4 marzo. Instituto Andaluz del Deporte. Recuperado el 10 de abril de 2011 de www.uibcongres.org/imgdb/archivo_dpo2414.doc.
- Cortés Cortés, M.E. e Iglesias León, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Colección Material Didáctico*. Campeche (México): Universidad Autónoma del Carmen. Recuperado el 8 de agosto de 2011 de http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf.
- Cotillas Ayllón, F., Cotillas Cruz, I. y Torrijos Muelas, J. (2007). Programa deportivo escolar: actividades extracurriculares. En J.I. Lillo Pérez, J.C. Sánchez Lorente y J.P. Martínez Martínez (Coords.), *Actas VI Congreso "Deporte y Escuela"* (pp.41-60). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Cotillas Cruz, I. (en prensa). Deportivización del Centro Escolar: Experiencia práctica Secundaria. *XI Congreso "Deporte y Escuela"*. Cuenca, 19-21 mayo 2011.
- Cotrina, L. (en prensa). Red de Escuelas Promotoras de la Actividad Física y el Deporte de la Junta de Extremadura. *XI Congreso "Deporte y Escuela"*. Cuenca, 19-21-mayo 2011.
- Cruz, J. (1994). Asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación. *Apunts de Educación Física y Deportes*, 35, 5-14.
- Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp.147-176). Madrid: Síntesis
- Cruz, J. (2002). Aplicaciones de la psicología del deporte en España. En J. Dosil (Ed.), *El psicólogo del deporte. Asesoramiento e intervención*. (pp. 23-37). Madrid: Síntesis.
- Cruz, J. (2007). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (ed.), *Psicología del deporte*. (pp.147-176). Madrid: Síntesis.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Mimbbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo? Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 111-132.

Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., Ruiz, A., Arbona, P., Molons, Z., Call, J., Beerbel, G. y Capdevilla, L.L. (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte*, 19, 83-89

Cuadrado Sáenz, G., Redondo Castán, J.C. y Zarzuela Martín, R. (2004). Hábitos deportivos de la población escolar de Castilla y León. *III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. 11-13 Marzo. Valencia. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de www.cienciadeporte.com/congreso/04%20val/comunica.htm.

D

Davis, R.F. (2008). *Concepto de Administración Estratégica*. México: Pearson Prentice Hall.

De la Cruz, J. C. (1989). Higiene de la educación física en la edad escolar. En J. Ribas (Coord.), *Educación para la salud en la práctica deportiva escolar*. (pp.61-80). Málaga: Unisport. Junta de Andalucía.

De la Orden Hoz, A. (1985). Investigación evaluativa. En A. de la Orden (Ed.). *Investigación Educativa. Diccionario Anaya de las Ciencias de la Educación*. (pp.133-137). Madrid: Anaya

De la Rubia Casanova, A y Martínez Vindel, G. (2008). Un lugar para la cooperación. En C.Velázquez, J.J. Barba y C. Castro (Coords.), *Actas VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Por un desarrollo sostenible y una educación integral*. Valladolid: La Peonza.

Delgado Noguera, M.A. (2002). El deporte en los centros de enseñanza andaluces 2001. *Actas II Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar, Deporte y Municipio*. (pp.55-92). Dos Hermanas (Sevilla). Exmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal De Deportes: Sevilla.

De María García, J. (2008a). Programa de deporte escolar de la Diputación Foral de Bizkaia: papel de los municipios. *Jornada: Deporte escolar y Municipios*. 30 Septiembre. Bilbao. Recuperado 20 de febrero de 2011 de http://www.bizkaia.net/Kultura/kirolak/pdf/charla_dbf.pdf.

De María García, J. (2008b). Plan del Deporte de Getxo. El camino hacia la calidad deportiva. *Jornada: Deporte escolar y Municipios*. 30 Septiembre. Bilbao. Recuperado el 6 de junio de 2011 de http://www.bizkaia.net/Kultura/kirolak/pdf/Getxoko_kirol_Plan-Plan_dppe_getxo.pdf.

De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la Investigación Educativa Española. En I. Denlaluca (Coord.): Aspectos metodológicos de la investigación educativa. *II Congreso Mundial Vasco*. (pp.60-77). Madrid: Narcea.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.

Devís, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306, 455-472.

- Devís, J. (1997). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J.Devís Devís y C.Peiró Velert (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (2ªed.). (pp. 141-159). Barcelona: INDE.
- Devís Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. (1ª ed.). Madrid: Visor.
- Devís, J. y Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. y Peiró, C. (2001). Fundamentos para la promoción de la actividad física, relacionada con la salud. En Devís, J. (Coord.). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. (pp. 295-321). Alicante: Marfil.
- Devís, J. y Peiró, C. (2010). Enseñanza de los deportes de equipo: La comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (5ª ed.). (pp.333-350). Barcelona. Inde.
- Devís, J. y Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Comps), *Aprendizaje deportivo* (pp.159-181). Murcia: Universidad de Murcia.
- Díaz de Rada, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: Centros de investigación sociológica.
- Díaz García, J. (1993). *Voleibol. Un programa de escuelas deportivas*. Cádiz: Servicio de Deportes de la Diputación de Cádiz.
- Díaz González, P. y Barroso Osuna, J. (2008). Satisfacción del profesorado de Educación Física en educación secundaria. *Revista digital efdeportes*, 122. Buenos Aires. Recuperado el 15 de octubre de 2011 de: <http://www.efdeportes.com/efd122/satisfaccion-del-profesorado-de-educacion-fisica.htm>.
- Díaz Ordoñez, R. (2005). El deporte extraescolar en Asturias. Deporte, ocio y competición. Análisis en una comarca. *Revista digital efdeportes*, 86. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd86/extraesc.htm>.
- Díaz Ordóñez, R. (2006). El deporte escolar en los Concejos asturianos. *Revista digital efdeportes*, 102. Buenos Aires. Recuperado el 10 de marzo de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd102/escolar.htm>
- Díaz Suárez, A. (2007a). La Educación Física y el deporte escolar en la Región de Murcia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, 26-32.
- Díaz Suárez, A. (2007b). Reflexiones en torno al deporte en la escuela. *Actas del VII Congreso internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Díaz Suárez, A. y Martínez Moreno, A. (2003). Deporte escolar y educativo. En *Revista digital efdeportes*, 67. Buenos Aires. Recuperado el 22 de enero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd67/educat.htm>

- Díaz Suárez, A., Martínez-Moreno, A. y Morales Baños, V. (2008). Opinión de los escolares de la Región de Murcia en relación a su práctica deportiva y preferencias respecto al deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8 (1), 79-91.
- DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DEL GOBIERNO DE ARAGÓN (2008) El libro Blanco del Deporte en Edad Escolar en Aragón.
- DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2003): "Orden CYT/1368/2003, de 22 de octubre, por la que se establece el Programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León, para el curso 2003-2004". BOCYL N.º 207, de 24 de octubre. Valladolid. (pp. 14187-14191)
- DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2004): "Orden CYT/1463/2004, de 13 de septiembre, por la que se establece el Programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León, para el curso 2004-2005". BOCYL N.º 190, de 30 de septiembre. Valladolid. (pp. 13998-14002)
- DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2005) "ORDEN CYT/1364/2005, de 20 de septiembre, por la que se establece el Programa del Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2005/2006". BOCYL N.º. 203, de 20 de octubre. Valladolid. (pp. 17960-17963)
- DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2006) "ORDEN CYT/1427/2006, de 7 de septiembre, por la que se establece el Programa del Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2006-2007". BOCYL N.º 179, de 15 de septiembre. Valladolid. (pp. 17170-17174)
- DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2007) "ORDEN CYT1506/2007, de 17 de septiembre, por la que se establece el Programa del Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2007-2008". BOCYL N.º. 190, de 28 de septiembre. Valladolid. (18577-18580)
- DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN L (2008) "ORDEN CYT 1471/2008, de 24 de julio, de la Dirección General de Deportes, por la que se aprueba el Programa del Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2008-2009." BOCYL N.º. 155, de 12 de agosto. Valladolid (pp.16700-16707).
- DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2009) "ORDEN CYT/1446/2009, de 22 de junio, por la que se aprueba el Programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2009-2010." BOCYL N.º. 130, de 10 de julio. Valladolid. (pp. 21636- 21644)
- DIRECCIÓN GENERAL DE DEPORTES DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2010) "ORDEN CYT/957/2010, de 18 de junio, aprueba el Programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso 2010-2011". BOCYL N.º 130, de 8 de julio. Valladolid. (pp. 54831- 54844)
- Duda, J.L., Fox, K.R. y Biddle, S.J.H. y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.

- Dule Rodríguez, S., Linares Gírela, D., Ruiz Rodríguez, L., Torres Guerrero, J. y López Eduardo, M. (2008). Influencia de factores socio-afectivos y cognitivos en la práctica de actividad físico-deportiva en escolares de la provincia de Ciego de Ávila, Cuba. *Revista Digital efdeportes*, 120. Buenos Aires. Recuperado el 22 de enero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd120/factores-socio-afectivos-en-la-actividad-fisico-deportiva.htm>.
- Duncan, M., Al-nakeeb, Y., Nevill, A. y Jones, M.V. (2004). Body image and psysical activity in British secondary school children. *European Physical Education Review*, 10 (3), 243-260.
- Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica,SA/MEC.
- Dwyer, T., Coonan, W., Leitch, D., Hetzel, B. y Baghurst, R. (1983). An investigation of the effects of daily physical activity on the heath of primary school students in South Australia. *International Journal of Epidemiologists*, 12, 308-313.
- Dwyer, T., Salis, J.F.; Blizzard, L.; Lazarus, R. y Dean, K. (2001). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238.

E

- Erazo Jiménez, M.S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 42, 107-136. Recuperado el 18 de agosto de 2011 de www.scielo.org.ar/pdf/cdyt.n42.n42a04.pdf.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza*. (pp.125-301). Madrid: Paidós-MEC.
- Escarza Guridi, G. (en prensa). El Proyecto Deportivo Local, eslabón entre el PD Autonomico y el PD de los Centros Educativos. El proyecto de Vitoria-Gasteiz. *XI Congreso Deporte y Escuela. Hacia la dinamización de la actividad física y el deporte desde el centro educativo. Más allá de la incentivación: el compromiso personal*. Cuenca, 19-21 mayo 2011.
- Espada Mateos, M.; González Rivera, M.D.; Calero Cano, J.C. y Campos Izquierdo, A. (2010). Relación entre el profesorado de Educación Física y los docentes de Actividades Físico-deportivas Extraescolares en los centros educativos. *II Congreso Internacional de Ciencias del Deporte de la UCAM*. Murcia. Recuperado el 24 de julio de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1630/163018861003.pdf>
- Exposito, J. (2000). *La investigación sobre evaluación de programas educativos en España 1975-2000. Aspectos cientimétricos*. Granada: Autor.

F

- Fernández de Larrinoa, I. (2003). Deporte escolar en Gipuzkoa: un deporte para todos los escolares. En A. Macazaga (Coord.), *Jornadas de reflexión sobre el modelo vasco de deporte escolar*. (pp.13-25). Donostia. 10-11 Julio.
- Fernández, A. y Lillo, J.I. (2006). El miniatletismo en la escuela, una realidad deportiva diferente dentro del deporte escolar. En J.I. Lillo Pérez, J.C. Sánchez Lorente, J.P. Martínez Martínez y A.Soriano Martínez (Coords.), *Actas V Congreso Deporte y Escuela* (pp. 45-60). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Fernández-Ballesteros, R. (1987). Ciencia, ideología y política en evaluación de programas. *Revista de Psicología Social*, 2: 191-216.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995a). Introducción. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. (pp.15-18). Madrid: Síntesis.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995b). Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. (pp.21-47). Madrid: Síntesis.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995c). El ciclo de intervención social y evaluación. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. (pp.49-74). Madrid: Síntesis.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995d). El proceso de evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. (pp.75-113). Madrid: Síntesis.
- Fernández Ozcorta, E.J. (2009). Formación y supervisión de los monitores de baloncesto en las Escuelas Deportivas Municipales de Aljaraque. *Wanceulen E.F. Digital*, 5, 146-160. Recuperado el 20 de enero de 2012 de <http://www.wanceulen.com/revista/index.html>.
- Fernández Rodríguez, E. y Merino Marbán, R. (1996). Estudio de las Actividades Extraescolares en diferentes entornos ambientales de la provincia de Málaga; su influencia en la programación anual. En J.L.Pastor Pradillo, A. del Moral Sánchez, J.M^a. de Lucas Heras, A. Mayor Mayor y P.M.Alonso Marañón (Eds.), *III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. (pp.99-109). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Fernández Sánchez, J. (1991). La evaluación de la calidad docente. En A. Medina (Coord.), *Teorías y métodos de Evaluación*. (pp.157-168) Madrid: Cincel.
- Fernández Vegue, J.L. (2002). Situación del Deporte en Edad Escolar. Mesa Redonda moderada por G.Pelayo Gómez. En J.I. Lillo Pérez, F. Cotillas Ayllón y G. Pelayo Gómez (Coords.), *Actas del I Congreso Deporte y Escuela* (pp.113-115). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.

- Feu Molina, S. (2002). Factores a tener en cuenta para una iniciación deportiva educativa: el contexto. *Revista Digital efdeportes*, 51. Buenos Aires. Recuperado el 22 de enero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd51/inic.htm>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraguela Vale, S., Fraguela Vale, R. y Hornillos Baz, I. (2004). Evolución del deporte escolar en Galicia entre el año 1991 y 2001. *XXII Congreso Nacional de Educación Física*. A Coruña, 22-25 septiembre (CD-rom).
- Fraguela Vale, R.; Lera Navarro, Á.; Varela Garrote, L.; Fraguela Sale, S. (2005). Participación en Actividades Extraescolares y su influencia en la percepción del Tiempo Libre de los escolares. En J.Ruiz Juan, R. Carrillo López, A.J. Alós Cívico, F.J. Rueda Gálvez; y A.B. Lucena Godoy (Coords.), *Actas VI Congreso Internacional. Educación Física y deporte escolar*. (pp.250-256).Madrid: Gymnos.
- Fraguela Vale, R., Varela Garrote, L. y Fraguela Vale, S. (2008). El perfil profesional de los educadores del programa de actividades extraescolares “Deporte en el centro” (A Coruña). *IV congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba, 2-5 abril. Universidad de Córdoba.
- Fraile, A. (1997). Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela. *Revista de Educación Física*, 64, 5-10.
- Fraile Aranda, A. (2000). Deporte escolar e instituciones públicas. En J.A Párraga y M.L. Zagalaz, M.L. (Autores), *Reflexiones sobre la Educación Física y deporte en edad escolar*. (pp. 139-161). Jaén: Universidad de Jaén.
- Fraile, A. (2001). Una propuesta de deporte recreativo para el tiempo extraescolar. En V.Manzón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.), *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Actas del IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar*. (pp. 594-600). Santander: ADEF Cantabria.
- Fraile, A. (1996). Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 64, 5-10.
- Fraile, A. (2002). El deporte como recreación y actividad extraescolar. En J.I. Lillo Pérez, F.Cotillas Ayllón y G. Pelayo Gómez (Coords.), *Actas del I Congreso “Deporte y Escuela”* (pp. 69-100). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Fraile, A. (2004). Hacia un deporte escolar educativo. En A. Fraile (Coord.), *El deporte escolar del siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. (pp.9-28). Barcelona: Graó.
- Fraile, A. (coord.) (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI. Análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- Fraile, A. (2005). Desarrollo y evolución de la toma de decisiones en el futbolista. *Training&Fútbol*, 114, 26-33.
- Fraile Aranda, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas sociomorales. *Estudios Pedagógicos*, 2, 83-97.

- Fraile, A. y Arribas, H. (1998). Una experiencia práctica de organización de actividad física extraescolar para niños/as de 2º ciclo de Primaria. En M.L. Santos Pastor y A. Sicilia Camacho (Dir.), *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. (pp. 87-110). Barcelona: INDE.
- Fraile, A. y de Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 64 (44), 85-109. Mayo-Agosto.
- Fraile Aranda, A. (Coord.), de Diego Vallejo, R., Monjas Aguado, R., Gutiérrez Cardeñosa, S. y López Pastor, V. (2001). *Actividad física jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alicante: Marfil.
- Fraile Aranda, A., Arribas Cubero, H., Gutiérrez Cardeñosa, S. y Hernández Martín, A. (1998). La salud en las actividades físicas extraescolares. En M.Santos y A. Sicilia (Eds.), *Actividades físicas extraescolares*. (pp.53-63). Barcelona: INDE.
- Fraile Aranda, A., de Diego Vallejo, R. y Boada i Grau, J. (2011). El perfil de los técnicos del deporte escolar en un contexto europeo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11 (42), 278-297. Recuperado el 19 de septiembre de 2011 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artperfil205.htm>.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Fox, D. (1980). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Fuentes, J.M. (2003). Aspectos psicológicos de la iniciación deportiva. [En línea] <http://deporte.ugr.es/alumnos/jmfuentes/iniciacion%20dep.htm>
- Fundación Jaume Bofill (2009). *Diagnosís de les activitats educatives fora de l'horari escolar a Barcelona. Institut d'educació*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

G

- Gairín Sallán, J. (1990). Evaluación de programas y cursos. En A.Ferrandez, J. Peiró y J.M. Puente (Coord.), *La evaluación en la educación de las personas adultas*. (pp.77-109). Madrid: Diagrama.
- Galán Barranco, M^aD.y Castellero Medina, M^adel M. (2008). Escuela de Psicomotricidad de Montilla: experiencia Innovadora. *V Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano de Deporte en Edad Escolar "Nuevas tendencias y perspectivas de futuro"*. (pp. 305-316) Sevilla: Patronato Municipal de Dos Hermanas. 20-22 Noviembre. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de http://www.deporteyescuela.com.ar/sitio/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=358&Itemid=17
- Galdós Urrutia, R. (2005). Las agrupaciones municipales en la Comunidad Autónoma del País Vasco: Mancomunidades y Cuadrillas. *Lurralde*, 28, 31-47. Recuperado el 31 de mayo de 2011 de <http://www.ingeba.org/lurralde/lurranet/lur28/28galdogaldo28.htm>.
- García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1994). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

- García, S., Pujante V. y Rodríguez E. (2005) Actividades físicas extraescolares en los Centros Educativos de Primaria en Murcia capital. *Actas del V Congreso Internacional - Educación e Interculturalidad*. Murcia. I.C.D. Universidad de Murcia.
- García Aranda, J. (2010). Un deporte escolar para el futuro. En D. Blázquez (Coord.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (pp.395-420). Barcelona: Inde.
- García Benavides, M.J.; Ramos Romero, J.; de la Torre Nieves, J. (2009). Los profesores de Educación Física y las actividades extraescolares en alumnos de primaria. *Revista digital efdeportes*, 130. Buenos Aires. Recuperado el 15 de febrero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd130/los-profesores-de-educacion-fisica-y-las-actividades-extraescolares.htm>.
- García Fariña, A. y Delgado Noguera, M.A. (2008). Un estudio preliminar del análisis de las conductas docentes y las Teorías implícitas del deporte en Centros Escolares de Granada. Revisión a los instrumentos de recogida de datos. V Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano de Deporte en Edad Escolar. "Nuevas Tendencias y Perspectivas de Futuro". (pp. 151-186). Sevilla: Exmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes.
- García Ferrando, M. (1986). Un único modelo: el deporte de alta competición. *Apunts. Educación Física y deportes*, 3, 9-14.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte*. Madrid: Alianza.
- García Ferrando, M. (1991). *Los españoles y el deporte (1980-1990): Un análisis sociológico*. Madrid: ICEFD/CSD/MEC.
- García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas en la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- García Ferrando, M. (2002). Presente y Futuro de la Gestión Deportiva Municipal. *Actas del I Congreso de Gestión del Deporte. 21-22 Noviembre*. (pp.8-17).Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- García Ferrando, M. (2006). Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005). *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 64, (44), 15-38. Recuperado el 11 de febrero de 2011 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2065662>.
- García Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y Deporte: Entre la Individualidad y la Masificación. Encuesta hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CIS/Siglo XXI.
- García Montes, M.E (2000). La Escuela como origen, núcleo y fundamento del asociacionismo deportivo. En J. Díaz (Coord.) *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp.215-240). Sevilla: Patronato Municipal de Deportes de Dos Hermanas. 7-19 noviembre.

- García Montes, M.E. y Martín Llaudes, N. (1992). Efectos de la aplicación de un programa analítico y otro global en sujetos en edad escolar. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 30, 30-37
- 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).
- García de la Torre, F., Martínez de Ilárduya, F. y Sautu Apellániz, L.M. (2008). El deporte escolar en Álava. En J.I. Lillo Pérez, J.P. Martínez Martínez, N. Mendoza Laíz (Coords.), *Actas del VII Congreso Deporte y Escuela*. (pp.135-140). Cuenca: Diputación de Cuenca.
- García i Edo, A. (2003). Motivaciones de los más jóvenes para practicar deporte escolar, expectativas que les genera y qué opinión tiene del actual modelo. En M. Hernández Vázquez, A. Lorenzo Calvo y F. Saucero Morales (Coords.), *Actas VII Congreso y Asamblea de Deporte para Todos*. (325-332). Madrid: INEF. Recuperado el 12 de abril de 2011 de <http://www.kirolzerbitzua.net/adminkirolak/docsdin/Ponencias%20Congreso%20DpT%20INEF.pdf>
- García Edo, A.; Bartolí i Guillemat, J. (2005). Un modelo de deporte educativo. Valores del deporte en la educación. En M. Vizueté Carrizosa (Dir.), *Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)*. (pp. 107-125). Madrid: MEC.
- Garrido, M.E., Campos, M.C. y Castañeda, C. (2010). Importancia de los padres y madres en la competición deportiva de sus hijos. *Revista Fuentes*, 10, 173-194. Recuperado el 31 de enero de 2011 de http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/campo/ccbqtxkr.pdf
- Garrido, M.E., González, G. y Romero, S. (2010). La actuación de los padres en las Escuelas Deportivas Municipales de Sevilla. *Journal of Sport and Health Research*, 2 (3), 261-276.
- Garrido Guzmán, M. y Corral Pernía, J.A. (2007). El deporte en edad escolar tras la mirada de técnicos y padres/madres de las Escuelas Municipales de Sevilla. *II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*. Palma de Mallorca. Universidad de las Islas Baleares. 21-23 Febrero. Recuperado el 14 de febrero de 2011 de www.uibcongres.org/imgdb/archivo_dpo3218.doc.
- Garrido Guzmán, M.E., Zagalaz Sánchez, M.L., Torres Luque, G. y Romero Granados, S. (2010a). Diseño y validación de un cuestionario para técnicos deportivos acerca de su opinión sobre las actitudes de padres y madres en el deporte (CTPMD). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10 (2): 7-21. Julio-Diciembre.
- Garrido Guzman, M.E., Zagalaz Sánchez, M.L., Torres Luque, G. y Romero Granados, S. (2010b). Validación de un cuestionario para el análisis del comportamiento y actuación de los padres y madres en el deporte (ACAPMD). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 71-76.
- Garrido, M.E., Romero, S., Ortega, E. y Zagalaz, M.L. (2010). Diseño de un cuestionario para niños sobre los padres y madres en el deporte (CHOPMD). *Journal of Sport and Health Research*, 3 (2), 153-164. Recuperado el 6 de marzo de 2011 de http://www.journalshr.com/papers/Vol%203_N%202/V03_2_6.pdf

- Garrigós Gabilondo, F. (2001). La regulación del ejercicio de la profesión como activo de la economía del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 1 (3), 188-196. Recuperado 20 de marzo de 2011 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista3/artregula.htm>.
- Garrigós, F. (2002). La regulación del ejercicio de la profesión como activo en el desarrollo de la economía del deporte. *Actividad física. Ciencia y profesión*, 2, 5-8.
- Gil Galindo, P. (2006). El minibalonmano como instrumento educativo. *Revista Digital Wanceullen*, 2, 10. Mayo. Recuperado el 22 de enero de 2011 de <http://www.wanceulen.com/revista/numero2.mayo06/articulos/ARTICULO%202-10.htm>.
- Giménez, F.J. (2000) Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez Callejón, G. (2011). Seguridad e higiene en la práctica deportiva en edad escolar. *Jornadas para Formadores de Deportistas en Edad Escolar*. Almería: Diputación de Almería. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de <http://deportes.dipalme.org/Priva08/WEB/UserFiles/file/JUEGA%20LIMPIO/MODULOS/MODULO%202/Gabriel%20Gim%C3%A9nez%202.pdf>.
- Giménez Fuentes-Guerra, F.J. (2001). Iniciación deportiva. En F.J. Giménez y M. Díaz (Eds.), *Diccionario de educación física en primaria*. (pp. 153-185). Huelva: Universidad de Huelva.
- Giménez Fuentes-Guerra, F.J. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez Fuentes-Guerra, F.J. (2006). ¿Se puede educar a través del deporte? *Revista digital Wanceullen*, 2, 6. Mayo. Recuperado el 14 de abril de 2011 de <http://www.wanceulen.com/revista/numero2.mayo06/articulos/ARTICULO%202-6.htm>.
- Giménez, F.J. y Sáez-López, P. (2000). *Programación de iniciación deportiva en la escuela*. En F.J. Giménez (Dir.). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez, F.J. y Rodríguez, J.M^a (2006). Buscando el deporte educativo. ¿Cómo formar a los maestros? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 9, 40-45.
- Gil Moreno de Mora, G. (2003). Rasgos significativos del deporte en edad escolar: las actividades deportivas extracurriculares en los centros educativos. En J.I. Lillo Pérez y J.P. Martínez Martínez (Coord.), *Actas del II Congreso Deporte y Escuela*. (pp. 63-82). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J. y García, J. (1993). *El deporte en edad escolar*. Madrid: F.E.M. P.

- Gómez Fuertes, J. (1997). Aspectos conceptuales y característicos del deporte escolar. *Congreso del deporte en Euskadi*. Santurce: Instituto Vasco de Educación Física.
- Gómez Navarro, J. (2002). *Reflexiones para la gestión del deporte en el futuro*. La Pedrera (Barcelona) 11 de diciembre [En línea] Comunicación. Recuperado de <http://www.kirolzerbitzua.net/adminkirolak/docsdin/Gomez%20Navarro%20Reflexiones%20para%20la%20gesti%C3%B3n%20del%20deporte%20en%20el%20futuro.pdf>.
- Gómez Vaquero, A., Martín Rioja, R., Ortega Martínez, H., Talegón Martín, J., Sainz Gil, B. y Blas Asanjo, D. (2010). La cooperación y la no-competición dentro de los programas de juegos escolares en Valladolid: proyecto polideportivo. *VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: 30 junio-3 julio.
- González, J. (2004). El deporte escolar en Cataluña. En A. Fraile (Coord.), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. (pp.153-171). Barcelona: Graó.
- González, M.T. y Escudero, J.M. (1987). *La innovación educativa*. Barcelona: Humanitas.
- González, J.M., Sarriá, L. y Coca, S. (2004). *Cinco años, una vida. Actividad física y hábitos sanos en la adolescencia*. Donostia-San Sebastián: Erein.
- González, M.D. y Campos, A. (2010) La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 101-120. Recuperado el 24 de marzo de 2011 de www.ehu.es/revista-psicodidactica.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la Investigación Cualitativa. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 29, 85-104. Recuperado el 4 de septiembre de 2011 de <http://www.rieoei.org/rie29a04.htm>.
- González Carballude, J. (1998). *Organización del deporte extraescolar en los centros docentes de Barcelona y su cinturón*. Diseño de un modelo. Tesis doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- González Gil, T. y Cano Arana, A. (2010a) Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). *Nure Investigación*, 44. Recuperado el 4 de septiembre de 2011 de http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/concepto44.pdf.
- González Gil, T. y Cano Arana, A. (2010b). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (II). *Nure Investigación*, 45. Recuperado el 4 de septiembre de 2011 de http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/ analisisdatoscodif45.pdf.
- González Gómez, A. y Padilla García, J.L. (1998). La entrevista. En A.J. Rojas; J.S. Fernández, C. Pérez y C. Pérez Meléndez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. (pp. 141-151). Madrid: Síntesis.
- González González, D. (1999). El proceso de la investigación por encuesta. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez, y M.Pegalajar (Eds), *Modelos de análisis de la investigación educativa*. (pp.171-174). Sevilla: Alfar.

- González Lozano, F. (2001). *Educación en el Deporte. Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva*. Madrid: CCS (164 páginas).
- González Pascual, M., Manrique Arribas, J.C. y López Pastor, V.M. (2012). Valoración del primer año curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 21, 14-18.
- González Portal, M.D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación en intervención*. Madrid: Morata.
- González Ríos, M.J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Madrid: Aguacilara.
- González Rivera, M.D. (2008). El docente del deporte escolar, su formación inicial y la influencia en su intervención didáctica. *V Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano de Deporte en Edad Escolar "Nuevas Tendencias y Perspectivas de Futuro"*. (pp. 291-303). 20-22 Noviembre. Dos Hermanas (Sevilla). Recuperado el 12 de abril de 2011 de http://www.deporteyescuela.com.ar/sitio/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=358&Itemid=17
- González Rivera, M.D. y Campos Izquierdo, A. (2011). Coordinación entre la materia de Educación Física y las Actividades Físico-deportivas Extraescolares. *Contextos Educativos*, 14, 31-47
- González Rivera, M.D., Campos Izquierdo, A. y Pablos Abella, C. (2008a). La intervención didáctica en el deporte escolar de los centros educativos a través de las actividades físico-deportivas extraescolares. *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. 2-5 Abril. Córdoba. Recuperado el 20 de marzo de 2011 de <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-189-472-001-001.html>.
- González Rivera, M.D., Campos Izquierdo, A. y Pablos Abella, C. (2008b). La Didáctica en las Actividades Físico-Deportivas extraescolares según la formación inicial de los recursos humanos. *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. 2-5 Abril. Córdoba. Recuperado el 20 de marzo de 2011 de <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-190-472-001-001.html>.
- González Rivera, M.D., Campos Izquierdo, A. y Pablos Abella, C. (2008c). Consideraciones didácticas según la formación inicial de los recursos humanos en el deporte escolar de los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid. *V Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte*. León: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de León. Octubre. Recuperado el 22 de marzo de 2011 de <http://www.5congreso-aecd.unileon.es/comunicaciones/gonzalezconsideraciones.pdf>.
- González Rivera, M.D., Campos Izquierdo, A. y Pablos Abella, C. (2008d). La enseñanza del deporte escolar en los centros educativos. ¿Orientación a la competición? *Revista de Entrenamiento Deportivo (RED)*, 22, (2), 5-10.
- González Rivera, M.D., Campos Izquierdo, A. y Pablos Abella, C. (2008e). Consideraciones didácticas según los recursos humanos del deporte escolar en los centros educativos. *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y la práctica*, 110, 5-11.

- González Rivera, M.D., Blasco Mira, J. y Campos Izquierdo, A. (2005). El deporte escolar en los centros educativos: aspectos metodológicos, formativos y laborales en las actividades físico-deportivas extraescolares desde la perspectiva del profesorado. *Actas I Congreso de Deporte en Edad Escolar. "Propuestas para un nuevo modelo"*. Valencia 27-29 Octubre.
- González Rivera, M.D., Campos Izquierdo, A. y Pablos Abella, C. (2010). El profesorado del deporte escolar de los centros educativos y su situación laboral. *Habilidad Motriz*, 35, 17-26. Recuperado el 22 de marzo de 2011 de <http://www.colefandalucia.com/docs/revista/35.pdf>.
- González Suárez, A.M. y Otero Parra, M. (2005). Actitudes de los padres ante la promoción de la actividad física y deportiva de las chicas en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1y2), 173-195.
- Gonzalo Arranz, L.A. (s.f.). *Diagnóstico de la situación del Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Goñi, A. y Zulaika, L. (2000). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipúzcoa. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 59, 6-10.
- Gordejo Cava, F.J. y Martín Durán, J.M. (2001a) Propuesta de desarrollo curricular de la Actividad Física y Deportiva Complementaria en la nueva Jornada Escolar (I). *Revista Digital efdeportes*, 38. Julio. Recuperado el 21 de enero de 2011 de www.efdeportes.com/efd38/nje.htm
- Gordejo Cava, F.J. y Martín Durán, J.M. (2001b) Propuesta de desarrollo curricular de la Actividad Física y Deportiva Complementaria en la nueva Jornada Escolar (II). *Revista Digital efdeportes*, 42. Noviembre. Buenos Aires. Recuperado el 21 de enero de 2011 de www.efdeportes.com/efd42/nje.htm
- Granda, J., Canto, A., Ramírez, V., Barbero, J.C. y Alemany, I. (1998). *Modelos organizativos del deporte en edad escolar. Evaluación de una alternativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Gracia Pérez, R. (2010). El proyecto de Deporte y Salud del Ayuntamiento de Leganés. *Jornada sobre Deporte y Salud de la FMM*. Ayuntamiento de Leganés. Federación de Municipios de Madrid. 4 mayo 2010.
- Gracia Pérez, R. (2009). Actividades de educación sanitaria en el ámbito educativo realizadas desde el programa de deporte y salud del Ayuntamiento de Leganés. En J.I. Lillo Pérez, J.P. Martínez Martínez, P. Bodas Gutiérrez y A. Dorado Suárez (Coords.), *Actas VIII Congreso Deporte y Escuela*. (pp. 227-233). Cuenca: Diputación de Cuenca
- Graça, A. (1994). Os como e os quando no ensino dos jogos. En A. Graça y J. Olivera (Eds.). *O ensino dos jogos desportivos*. Oporto: Universidade do Porto.
- Gregorio Enríquez, P. (2002). *Evaluación de programas y elementos para la mejora del Diseño y Desarrollo de la Formación Inicial de los Docentes en Metodología de Investigación*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. de Pedagogía Aplicada.

- Greene, J.C. (1994). Qualitative Program Evaluation. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 530-544). Londres: Sage.
- Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*, 18, 36-44.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J.Gimeno Sacristán y A.Pérez Gómez (Coords.), *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp.148-165) Madrid: Akal
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1991). Investigación naturalista y racionalista. En T.Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia internacional de la Educación, Vol.6*. (pp.3337-3343).Barcelona: Vicens-Vives-MEC.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guelzo, C.M. (1955). *Evaluating the practical exercise*. *Military Review*, 35 (1), 32-38.
- Guerrero, A. (2000). Evolución del deporte en edad escolar en España, antecedentes, situación actual. En J. Díaz (Coord.), *Actas I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. (pp.21-62). Sevilla: Patronato Municipal de Deportes de Dos Hermanas.
- Guerrero Olea, A. (2000). El deporte en edad escolar. España y la Unión Europea. Oferta pública y privada. En J. Díaz (Coord.), *Actas I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar*. (pp. 21-62). Sevilla: Patronato Municipal de Deportes de Dos Hermanas.
- Guillén, M. (1999). El estrés psicológico motivado por actividades físico-competitivas en edad escolar. Chiclana de la Frontera: Wanceulen.
- Gutiérrez, M. (2000). Valores sociales y Deporte Escolar. En Ayuntamiento de Murcia (Ed.), *La educación olímpica*. (pp.77-104). Murcia: Ayuntamiento de Murcia.
- Gutiérrez Cardenosa, S. (1998). El deporte como realidad educativa. En M. Santos y A. Sicilia (Dir.), *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. (pp.45-52). Barcelona: Inde.
- Gutiérrez López, J. (2002). Reflexiones sobre el papel de la Actividad Física y el Deporte en edad escolar en la promoción de valores. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 14-19. Mayo-Agosto. Gymnos-ADEF.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y Deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.

H

- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Heil, J. y Henschen, K. (1996). Assessment in sport and exercise psychology. En J.L. Van Raalte y B.W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology*. (pp. 229-255). Washinton, DC: American Psycholigal Association.
- Hellstedt, J.C. (1995). Invisible players: a family system model. En S.M. Murphy (Ed.), *Sport Psychology Interventions*. (pp.117-147). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hermoso Vega, Y., García Preciados, V. y Chinchilla Minguet, J.L. (2010). Estudio de la ocupación del tiempo libre de los escolares. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 18, 9-13.
- Hernández, E. (2005). *Guía para Padres: Deporte Escolar. Padres e hijos*. Valencia: Ayuntamiento de Valencia-Fundación Deportiva Municipal.
- Hernández, J.L. (Coord.) (2009). *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte. Actividad Física y deporte en edad escolar*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperado el 10 de enero de 2011 de <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/escolar.pdf>
- Hernández Álvarez, J.L. (2010). Presentación del Plan Integral de Promoción del Deporte y la Actividad Física del CSD. En J.I. Lillo Pérez, J.P. Martínez Martínez, P. Bodas Gutiérrez, J.M. Fernández Ravé y A. Dorado Suárez (Coord.), *Actas del IX Congreso Deporte y Escuela*. (pp.21-42). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Hernández López, J.M. (1995). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas, una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp.117-147). Madrid: Síntesis.
- Hernández Mendo, A. (1999a). Acerca del término deporte. *Revista digital efdeportes*, 17. Diciembre. Buenos Aires. Recuperado de 20 de enero de 2011 <http://www.efdeportes.com/efd17/deporte.htm>.
- Hernández Mendo, A. (1999b). La psicología del deporte en el ámbito de los programas de actividad física municipal. *Revista Digital efdeportes*, 15. Agosto. Buenos Aires. Recuperado el 13 de junio de 2011 de: <http://www.efdeportes.com/efd15/psisoc.htm>.
- Hernández Mendo, A. (2000) Psicología de la evaluación de programas de actividad física: uso de indicadores. *Revista Digital efdeportes*, 18. Febrero. Buenos Aires. Recuperado el 13 de junio de 2011 de <http://www.efdeportes.com/revista/efd18/psoc.htm>.
- Hernández Mendo, A. (2001a). Cuestionario para valoración de actividades de ocio y tiempo libre. *Anuario de Psicología*, 32 (3), 67-80. Recuperado el 27 de julio de 2011 de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61587/88448>
- Hernández Mendo, A. (2001b). Un cuestionario para evaluar la calidad en programas de Actividad Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 10 (2), 179-196. Recuperado 27 de julio de 2011 de <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v10n2p179.pdf>.

- Hernández Mendo, A. y Anguera Argilaga, M.T. (2001). Análisis psicosocial de los programas de actividad física: evaluación de la temporalidad. *Psicothema*, 13 (2), 263-270. Recuperado el 20 de julio de 2011 de <http://www.psicothema.com/pdf/446.pdf>
- Hernández Mendo, A. y Pérez Mazuecos, G. (1999) Utilización de índices sintéticos en la evaluación de programas de actividad física. En G.Nieto García y J. Garcés de los Fayos Ruiz (Eds.), *Psicología de la actividad física y del deporte, Vol.I.* (pp.385-591). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J. (Dir.) (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: INDE.
- Hernández Vázquez, M.; Martínez del Castillo, J.; Campos, A.; González, M.A. y Espada Mateo, M. (2007). *Deporte escolar. Estudio sobre la participación y puesta en marcha de programa de deporte escolar*. Madrid: C.S.D. Manuscrito no publicado.
- Herrador Sánchez, J.A. y Latorre Roman, P.A. (2004). Riesgos en la práctica físico-deportiva escolar. Poster. III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el deporte*. Valencia. Recuperado el 10 de enero de 2012 de <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/P13.pdf>.
- Herrador Sánchez, J.A. y Latorre Román, P.A. (2005). El centro escolar como ergosistema saludable. Riesgos en relación con los recursos materiales y didácticos, espacios y equipamiento deportivo en educación física. *Revista Digital efdeportes*, 82. Marzo. Buenos Aires. Recuperado el 29 de enero de 2012 de: <http://www.efdeportes.com/efd82/riesgo.htm>.
- Hidalgo Rivas, R.F. (2005). El impacto de las actividades extraescolares en ciencia y tecnología. En A. Martín, I. Trelles, y G. Zamarrón (Eds.), *Universidad y comunicación social de la ciencia*. (pp. 117-197). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Hernández Mendo, A. y González Fernández, M.D. (1995). El modelo de flujo de Csikszentmihalyi en la iniciación a los deportes de montaña en la enseñanza secundaria. *Escola Crítica*, 9-10, 131-146.
- Hom, H., Duda, J.L. y Millar, A. (1993). Correlates of goal orientations among Young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 168-176.
- House, E.R. (1992). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 299,43-55. Madrid: M.E.C.
- House, E.R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- House, E.R. y Howe, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Howarth, K. (2005). Introducing the teaching games for understanding model in teacher education programs. En L.Griffin y J. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding Theory rearch and practice*. Champaign: Human Kinetics.

I

- Ibáñez, S. (1997). Los modelos del entrenador deportivo basados en el rol predominante. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 4 (4), 35-42.
- Ibáñez, J. (2002). Perspectivas de investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En F. Alvira, M. García Ferrando y J. Ibáñez (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (3ªed.). (pp.49-84). Madrid: Alianza editorial.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (I.N.C.E.) (2001). Actividad del alumno fuera del horario escolar (2). Actividades extraescolares. *Resumen Informativo del INCE*, Mayo (pp. 1-4). Recuperado de el 10 de marzo de 2011 de [http:// www.ince.mec.es](http://www.ince.mec.es).
- Inza Arregi, Mª.J., Macazaga López, A.M.y Fraile Aranda, A. (2009). Rasgos comunes de los monitores de Deporte Escolar de la ciudad de Vitoria-Gasteiz. En O.Usabiaga, J.Castellano y J.Etxebeste (Eds.), *Investigando para innovar en la Actividad Física y el Deporte*. (pp.431-440). Vitoria: gidekit.com.
- Iso-Ahola, S.E. y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.

J

- Jackson, D. (2006). Control de calidad de los programas. *Investigación y Ciencia*, 359, 76-83.
- Jeu, B. (1989). *Análisis del Deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Jiménez, I. (2001). *El ejercicio profesional de las titulaciones del deporte*. Barcelona: Bosch.
- Jiménez García, J.Mª. (2002). Deporte Escolar "Otros Modelos". En F.Cotillas, G.Pelayo y J.I. Lillo (Coords.), *Actas del I Congreso Deporte y Escuela*. (pp.11-36). Cuenca: Diputación de Cuenca.
- Jiménez Jiménez, F. (2000). *Estudio praxiológico de la estructura de enseñanza en los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala*. Tesis doctoral inédita.
- Just, A. (1998). Les activitats físicoesportives en horari no lectiu als centres docents. *Congrés de l'educació física en edat escolar*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Johnson, J.M. (1975). *Doing field research*. New York: The Free Press.

K

- Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behavior in football. *Journal of Sports Sciences*, 24 (6), 575-588.

- Katleen, M.A. (2004). Lugares enclavados: reflexiones sobre mis entrevistas al profesorado de educación física. En C.Sicilia y J.M. Fernández-Balboa (coord.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la educación física* (pp.127-137) *International review for the sociology of sport*, 38, 23-44.
- Kerlinger, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México, D.F.: McGrawHill.
- Kidman, L.; Mckenzie,A. y Mckenzei, B. (1999). The nature and target of parents comments during youth sport competitions. *Journal of Behavior*, 22 (1), 54-68.
- Kirk, D. y Monjas, R. (2004). Deporte escolar en el Reino Unido. En A. Fraile et al (Eds), *El deporte en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. (pp. 49-57). Barcelona: Graó.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and Value-Orientations in the Theory of Action. En T. Parsons y E. Shils (Eds.), *Toward a General Theory of Action* (pp.388-433). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Knop, P., Wylleman, P., Theeboom, M., Martelaer, K., Puymbroek, L. y Wittock, H. (1998). *Clubes deportivos para niños y jóvenes*. Málaga: I.A.D.

L

- Larner, M., Zippiroli, L. y Behrman, R. (1999). When School is out: analysis and recommendations. *The future of children*, 9 (2), 4-20.
- Lasaga, M.J. (2002). Estudio sobre los hábitos deportivos de los escolares. En J.Díaz (Coord.), *Actas II Congreso Nacional de deporte en edad escolar*. (pp.263-275). Sevilla: Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Lasierra, P. y Lavega, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.
- Lasunción, F.X. (1992). Los servicios deportivos en España. Un sector económico ficticio. *Dirección deportiva*, 53, 32-34.
- Latorre, P.A., Gasco, F., García, M., Martínez, R.M., Quevedo, O., Carmona, F.J., Rascón,P.J., Romero, A., Ruiz, G., López, G.A. y Malo, J. (2009a). Análisis de la influencia de los padres en la promoción deportiva de los niños. *Journal of Sport and Health Reserch*, 1 (1), 12-25.
- Latorre Román, P.A. y Herrador Sánchez, J.A. (2004). Centro escolar: ergosistema saludable. Interacciones negativas en educación física, en relación con los recursos materiales, espacios y equipamiento deportivo. III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el deporte*. Valencia. Recuperado el 24 de enero de 2012 de <http://www.cienciadeporte.com/congreso/04%20val/pdf/C136.pdf>
- Latorre Peña, J. (Dir.) (2008). *Libro Blanco del deporte en edad escolar*. Zaragoza: Dirección General de Aragón.

- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Relieve*, 1(1). Recuperado el 4 de septiembre de 2011 de www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm.
- Ledesma, R., Molina, G. y Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-usf*, 7(29): 143-152.
- Leibovich de Duarte, A. (2000). La Dimensión Ética en la Investigación Psicológica. *Investigaciones en Psicología*, 5(1): 41-61. Recuperado el 9 de septiembre de 2011 de www.spdecaracas.com.ve/download/cdt_336.doc.
- Leininger, M. (1994). *Evaluation criteria and critique of qualitative reserch studies. Qualitative research methods*. Beberly Hills: Sage Publications.
- León Anguiano, A. (en prensa). Proyecto Deportivo Colegio Santa Teresa. Pamplona 2010-2011. XI Congreso Deporte y Escuela. 19-21 mayo de 2011. Cuenca [En línea]. Recuperado el 13 de junio de 2011 de <http://www.dipucuenca.es/deportes/Congreso%20Deporte%20y%20Escuela/XI%20Congreso/ponencias/AURORA%20LE%20C3%93Nx.pdf>.
- Lévêque, M. (1992). La relation entraîneur-entraîné. Perspective clinique sur sa dynamique affective. *Science et motricité*, 17, 18-25.
- Levin, S.; y Hood, N.E. (2005) Manual de Evaluación de programas de Actividad Física. Atlanta. [En Línea]. Recuperado el 23 de septiembre de 2011 de <http://www.educacionfisica.deaweb.com.ar/Documentos/varios/ManualEvaluaciondeProgramasEF-AtlantaEEUU.pdf>.
- Linder, K. (1999). Sport Participation and Perceived Academic Performance of School Children and Youth. *Pediatric Exercise Science*, 11, 129-144.
- Linder, K. (2002). The Physical Activity Performance Relationship Revisited. *Pediatric Exercise Science*, 14, 155-169.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lindner, K.J., Johns, D.P. y Butcher, J. (1991). Factor in withdrawal from youth sport: a proposed model. *Journal of Sport Behavior*, 14, 3-18.
- Lindner, K.J., Caine, D.J. y Jonhs, D.P. (1991). Withdrawal predictors among physical and performance characteristics of female competitive gymnastics. *Journal of Sport Sciences*, 9, 259-272.
- Lizalde Gil, E. y Llano Ruiz, M. (2009). Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte. Versión 1. Junio 2009. Recuperado el 10 de enero de 2011 de <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/PlanIntegralAD1.pdf>.
- Llanes Márquez, J. (2007). Deporte y Salud en Valverde. *Andalucía Educativa*, 42, 35.
- Llanes Márquez, J. (en prensa). Hacia la dinamización de la Actividad Física y el deporte desde el Centro Educativo". *XI Congreso Deporte y Escuela*. Cuenca, 19-21 mayo 2011.

- Llanes Márquez, J. y Domínguez Castilla, J.O. (2008). Deporte y Salud en Valverde. Tratamiento del deporte en Edad Escolar. *Actas del V Congreso Deporte Escolar*. (pp.403-412). Sevilla: Patronato Municipal de Dos Hermanas.
- Lleixá Arribas, T.; González Arévalo, C. (2010). *Proyecto marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar*. Madrid: Consejo Superior de Deportes-Subdirección General de Promoción Deportiva y Deporte Paralímpico.
- López de la Llave, A., Pérez-Llantada, M.C. y San Luis, C. (2004). Capítulo I. Conceptos básicos en evaluación de programas. En A. López de la Llave y M.C. Pérez-Llantada (Eds.), *Evaluación de Programas en Psicología Aplicada*. (pp.15-39). Madrid, Dykinson.
- López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M.C. (Eds.) (2005). *Evaluación de Programas en Psicología Aplicada (Salud, Intervención Social, Deporte, Calidad)*. Madrid: Dykinson.
- 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 Pastor, V.M. et al. (2006). *La educación física en la escuela rural*. Segovia: Pastopas-Diagonal.
- López-Cózar Ayala, R. (2009). ¿Es educativo el deporte?. *Revista Digital efdeportes*, 137. Octubre. Buenos Aires. Recuperado el 16 de enero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd137/es-educativo-el-deporte.htm>.
- Lorenzo, A. y Prieto, G. (2002). Nuevas perspectivas en la enseñanza del baloncesto. *Revista Digital efdeportes*, 48. Mayo. Buenos Aires. Recuperado el 15 de febrero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd48/ensb.htm>.
- López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física*. Barcelona: Inde.
- Lozano, A., Ibáñez, S. y Martínez, B. (2001). Valores positivos de la competición en el deporte escolar. En V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Eds.), *Actas del IV Congreso Internacional sobre enseñanza de la educación física y el deporte escolar*. (pp. 601-606). Santander: Universidad de Cantabria.
- Lucas Rodríguez, J.L. y Villa Carrasco, R.M^a (2003). Programa de Dinamización Deportiva Municipal de la Junta de Extremadura. *VII Congreso y Asamblea de Deporte para Todos*. (pp. 359-363). Madrid: INEF-Madrid.
- Luego González, R. (2010). Validación de estudios cualitativos (I). *Nure Investigación*, 48. Recuperado el 19 de septiembre de 2011 de www.fuden.es/revista_prensa_detalle.cfm,
- Luego Vaquero, C. (2007) Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de Primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27), 174-184. Recuperado el 15 de enero de 2011 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artactividadf41c.htm>
- Lüschen, G.y Weis, K. (1979). *Sociología de deporte*. Valladolid: Miñón.

M

- Macarro, J. (2002). Estrategia para realizar actividades extraescolares: medio para desarrollar valores de convivencia en centros escolares. *Espacio y tiempo. Revista de Educación Física*, 35-36, 39-42
- Macazaga, A. (2004a). El modelo de deporte escolar en el Plan Vasco de Deporte. En A. Fraile (Coord.), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. (pp.171-182). Barcelona: Graó.
- Macazaga, A. (2004b). *Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la investigación-acción: un estudio de casos*. Bilbao: UPV/EHV. Serie tesis doctorales. Discusión
- Macazaga López, A. (2003). Modelo vasco de deporte escolar recogido en el Plan Vasco del Deporte (Julio de 2003). *Actas del V Congreso Internacional FEADEF. Educación Física y Deporte en Edad Escolar*. Valladolid.
- Macazaga López, A.M. (2006). Análisis del deporte escolar. Problemática y propuestas de solución. *Ikastaria*, 15, 215-224.
- Macazaga López, A.M., Rekalde Rodríguez, I. y Vizcarra Morales, M.T. (2009) ¿Qué aprenden las familias con el deporte escolar? En O. Usabiaga, J. Castellano y J. Etxebeste (Eds.), *Investigando para innovar en la actividad física y el deporte*. (pp.363-384). Vitoria: Gidekit.com
- Macazaga López, A.M., Vizcarra Morales, M.T. y Rekalde Rodríguez (2006). Estudio del proceso formativo que sigue un grupo de docentes para realizar un diagnóstico de necesidades en deporte escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (2), 207-226.
- Madey, D.L. (1982). Some Benefits of Integrating Qualitative and Quantitative Methods in Program Evaluation, with Illustrations. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4 (2): 223-236
- Maestro Arcos, J.C (2002). Los recursos humanos y su formación como elementos estratégico fundamental en el desarrollo cualitativo del deporte municipal en la edad escolar. *En Actas del II Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar. Deporte y Municipio*. Dos Hermanas (Sevilla). 22-24 Noviembre. Patronato Municipal de Deportes.
- Maiztegui, C. y Asenjo, F. (2000). La interrelación entre los distintos agentes implicados en el deporte escolar: un análisis de sus demandas desde el punto de vista de los educadores deportivos. En C. Maiztegui y V. Pereda (Coords.), *Ocio y deporte escolar*. (pp. 41-63). Bilbao: Universidad de Deusto
- Makazaga, A., Fernández de Larrinoa, I., Petrus, A., Sánchez Bañuelos, F. y Arruza, J. (2003). *Jornadas de reflexión sobre el modelo vasco de deporte escolar*. San Sebastián, 10-11 Junio.
- Manrique Arribas, J.C (IP) et al. (2009). *Anexo I Proyecto de Investigación I+D+i "Proyecto 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. Planificación y desarrollo de un*

programa de actividad física regular para la franja de población de 8-16 años en la ciudad de Segovia. Segovia: IMD-UVa.

- Manrique Arribas, J.C. (coord.) et al (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 escolares, monitores, profesores de Educación Física y directores.* [En línea]. Recuperado el 20 de mayo de 2011 de http://www.imdsg.es/images/stories/Juegos_Escolares/Pycto_Investigacion/publicaciones/Diagnostico_DEE_Segovia.pdf
- Manrique, J.C. (coord.) et al (2011). *Evaluación del Proyecto de Deporte Escolar de Segovia. Curso 2009-2010. Análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios realizados a los escolares, monitores, padres, y profesores de Educación Física.* [En línea]. Recuperado el 20 de mayo de 2011 de http://www.imdsg.es/images/stories/Juegos_Escolares/Pycto_Investigacion/publicaciones/Evaluacion_Proyecto_DEE_Segovia_09-10.pdf
- Manrique Arribas, J.C., Gea Fernández, J.M. y Álvaro Garzón, M. (en prensa). Perfil profesional-formativo de los monitores de deporte escolar: diagnóstico y líneas de mejora. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (aceptado: octubre 2011).
- Manrique Arribas, J.C.; González Pascual, M.; López Pastor, V.M. (2011). Valoración del Primer curso de Implantación del Programa Integral de Deporte en Edad Escolar llevado a cabo en el Municipio de Segovia. *IX Congreso Internacional sobre enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar.* Úbeda (Jaén) 8-11 septiembre.
- Manrique Arribas, J.C., González Pascual, M.; López Pastor, V.M. (en prensa) Valoración del Programa Integral de Deporte en Edad Escolar desarrollado en el Municipio de Segovia. *XI Congreso Deporte y Escuela. Hacia la dinamización de la Actividad Física y el deporte desde el centro educativo. Más allá de la incentivación: el compromiso personal.* Cuenca, 19-21 mayo de 2011.
- Manrique, J.C.; López, V.M.; Monjas, R. (2008). Creación de un foro por el Deporte en Segovia. Análisis y propuestas para un deporte de base y escolar. *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física.* 2-5 Abril. Córdoba: Palacio de Exposiciones y Congresos de Córdoba.
- Manrique Arribas, J.C., López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R., Barba Martín, J.J. y Gea Fernández, J.M. (2010). Investigación y Cambio social: un proyecto de I+D+i para transformar el Programa de deporte escolar en toda la ciudad. *V Congreso Internacional y XXVI Nacional de Educación Física. Docencia, Innovación e investigación en Educación Física.* Barcelona: Inde (cd-rom)
- Manrique Arribas, J.C., López Pastor, V.L., Monjas Aguado, R., Vázquez Mayo, M., Martínez Scott, S., Barrientos Hernán, E.J., Álvaro Garzón, M. y Barba Martín, J.J. (2010). Descubrimiento de los valores del deporte mediante la puesta en marcha de un proyecto de transformación del deporte escolar en la ciudad de Segovia. *VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas.* Valladolid: 30 junio-3 julio.
- Manrique Arribas, J.C., López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R., Barba Martín, J.J. y Gea Fernández, J.M. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts, Educación Física y Deportes, 105.* Barcelona

- Marcelo, C. y Parrilla, A. (1991). El estudio de casos: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C.Marcelo et al (Eds.), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. (pp.11-73). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marín Gómez, D. (2009). Prevención de accidentes y lesiones deportivas en la clase de Educación Física. *Revista Digital efdeportes*, 13. Marzo. Buenos Aires. Recuperado el 10 de enero de 2012 de: <http://www.efdeportes.com/efd130/prevencion-de-accidentes-y-lesiones-deportivas-en-la-clase-de-educacion-fisica.htm>.
- 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. Recuperado el 28 de julio de 2011 de http://www.deporteyescuela.com.ar/sitio/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=358&Itemid=17
- Márquez Sánchez, M.O. y Muñoz Cáceres, D. (1994). La entrevista. En P.Adarraga y J.L. Zaccagnini (Eds.), *Psicología e Inteligencia Artificial*. (pp. 187-209). Madrid: Trotta.
- Márquez, M.O., Rubio, V.J. y Hernández, J.M. (1987). Propuesta de entrenamiento sistemático en la entrevista: Selección de variables modificables. *Evaluación Psicológica/Psychological Assessment*, 3, 211-232.
- Martín Bejarano, R. (2010). *La tecnificación deportiva en Extremadura. Hacia un modelo de desarrollo deportivo integral. Jornadas de Trabajo CSD*. Béjar: Dirección General de Deportes. Consejería de los Jóvenes y del Deporte. Junta de Extremadura. 2 y 3 Septiembre.
- Martín Durán, J.M., Cacho García-Gil, S. y Martín Durán, C. (2001). Las actividades físicas y deportivas como actividades formativas y complementarias en la "Nueva Jornada Escolar", para los centros públicos en España. *Revista Digital efdeportes*, 36. Mayo. Buenos Aires. Recuperado el 4 de junio de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd36/acfis.htm>.
- Martín Narbona, S.; Caro Muñoz, O.; Robles Prieto, F.J. y García García, J.A. (2009). La satisfacción del usuario en el servicio deportivo: aspectos teóricos, prácticos y científicos del concepto. En O. Usabiaga, J. Castellano y J. Etxebeste (Eds.), *Investigando para innovar en la actividad física y el deporte*. (pp.419-430). Vitoria: Gidekit.com.
- Martín Rueda, M.Z., Escudero Valenzuela, J.A. y López Pastor, V.M. (en prensa). ¿Cómo hacer deporte escolar en una escuela unitaria con 8 niños y niñas de distintas edades (de 5 a 12 años)? *XI Congreso Deporte y Escuela*. Cuenca, 19-21 mayo 2011.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, (9) 1, 123-146. Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de http://ateneo.unmsm.edu.pe/ateneo/bitstream/123456789/1598/1/revista_de_investigacion_en_psicologia08v9n1_2006.pdf
- Martínez, O. y Gil, J. (2001). El parámetro responsables en el sistema deportivo de Aragón. En Diputación General de Aragón (Ed.), *XIX Seminario Aragónés Municipio y Deporte*. El

- parámetro responsables en el sistema educativo de Aragón. Cuadernos técnicos del deporte*, 32, 11-68. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Martínez del Castillo, J. (Dir.) (1991). *La estructura ocupacional del deporte en España. Encuesta realizada sobre los sectores de Entrenamiento, Docencia, Animación y Dirección*. Madrid: CSD
- Martínez Duarte, M. (2009). Proyecto de apertura de los centros escolares públicos de infantil, primaria y secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla al entorno, en horario extraescolar de tarde noche, para la práctica del deporte escolar y del deporte en edad escolar. Actividades Físicas y Deportivas. *Revista Digital efdeportes*, 138. Noviembre. Buenos Aires. Recuperado el 18 de marzo de 2011 de www.efdeportes.com/efd138/centros-escolares-publicos-para-la-practica-del-deporte.htm
- Martínez Lidón, E.; Marzá Mercé, J. (2003). Orihuela: Construyendo el futuro del deporte escolar. *VI Congreso y Asamblea de Deporte para Todos*. (pp. 365-370). Madrid: INEF-Madrid.
- Martínez Mediano, C. (1998). La Teoría de la Evaluación de Programas. *Educación XXI*, 1(1), 73-91. Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de www.uned.es/educacionXXI/pdfs/01-04.pdf
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelo de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Martínez Muñoz, L.F. (2008). El deporte y la escuela: del recreo a la educación física, de la educación física a las actividades extraescolares. En A.I. Hernández Rodríguez, L.F. Martínez Muñoz y C. Águila Soto (Eds.), *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. (pp. 61-87). Almería: Universidad de Almería.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Alertes
- Martínez Serrano, G. (2007). *Los recursos humanos de la actividad física y del deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana*. Tesis Doctoral. Valencia: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del deporte. Universidad de Valencia.
- Martínez Serrano, G., Campos Izquierdo, A. y Pablos Abella, C. (2008). Las características formativas de los recursos humanos de la actividad física y del deporte en la Comunidad Valenciana. V Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. León: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de León. Recuperado el 14 de junio de 2011 de <http://www.5congreso-aecd.unileon.es/comunicaciones/martinezcaractformativas.pdf>
- Martínez Serrano, G., Campos Izquierdo, A., Pablos Abella, C., y Mestre Sancho, J. A. (2008). *Los recursos humanos de la actividad física y del deporte. Funciones y características socio-demográficas, laborales y formativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Martínez Vizcaíno, V. (2009). Efectividad de una intervención de la actividad física de tiempo libre para prevenir obesidad infantil y otros factores de riesgo cardiovascular en escolares. En J.I. Lillo Pérez, J.P. Martínez Martínez, P. Bodas Gutiérrez y A. Dorado Suárez (Coords.), *Actas del VIII Congreso Deporte y Escuela*. (pp. 235-241). Cuenca: Diputación de Cuenca.

- Martins, J.M., Márquez, S. y González, R. (2005). Motivos para la práctica del deporte en la región norte de Portugal. *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y la práctica*, 100, 15-20.
- 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. Recuperado el 11 de agosto de 2011 de <http://www.5congreso-aecd.unileon.es/comunicaciones/martosevaluacion.pdf>
- Mateo March, M., Simón Castro, A., Oviedo Durá, A. y Zabala Díaz, M. (2008). Desarrollo de un marco teórico para la iniciación deportiva en la especialidad ciclista de BMX. *Revista Digital efdeportes*, 121. Junio. Buenos Aires. Recuperado el 18 de enero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd121/iniciacion-deportiva-en-la-especialidad-ciclista-de-bmx.htm>.
- Maxwell, G.S. (1985). Problems of being responsive: reflexions on an evaluation of a program for training motorcycle riders. *Evaluation and Program Planning*, 8, 339-348.
- Mayorga Fernández, M^a.J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, 10 (1): 23-39. Recuperado el 6 de octubre de 2011 de http://www.uv.es/RELIEVE/v10m1/RELIEVEv10n1_2.htm.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata
- Medina Rivilla, A. y Villar Angulo, L.M. (Coords.)(1995). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas
- Méndez Giménez, A. (1998). Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 11. Octubre. Buenos Aires. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd11a/jtact.htm>
- Méndez Giménez, A. (1999a). Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación. *Revista digital efdeportes*, 13. Marzo. Buenos Aires. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd13/amendez.htm>
- Méndez Giménez, A. (1999b). Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. *Revista digital efdeportes*, 16. Octubre. Buenos Aires. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd16/juegosm.htm>
- Méndez Giménez, A. (2000a). Diseño e intencionalidad de los juegos modificados de cancha dividida y muro. *Revista digital efdeportes*, 18. Febrero. Buenos Aires. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd18a/juegosm.htm>
- Méndez Giménez, A. (2000b). Fundamentos para la elaboración de juegos modificados de bate y carrera. *Revista digital efdeportes*, 23. Julio. Buenos Aires. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd23b/bateyc.htm>

- Méndez Giménez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular en Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Mendoza, R., Sagraera, M.R. y Batista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas
- Mestre, J.A. y Orts, F. (1997). *Las escuelas deportivas municipales. Un modelo de organización del deporte de base*. Valencia: Ayuntamiento de Valencia.
- Metzler, M. (2005). Implications of model-based instruction from reResearch on Teaching: a focus on Teaching Games for Understanding. En L.L. Griffin y J.L. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, research, and practice*. Windsor: Human Kinetics.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage
- Miquel, S., Brigné, E., Cuenca, A.C., Lévy, J. y Miquel, M.J. (2000). *Investigación de mercados*. Madrid: McGraw-Hill
- Molinero, O., Salguero, A., Tabernero, B., Tuero, C. y Márquez, S. (2005). El abandono deportivo: propuesta para intervención práctica en edades tempranas. *Revista Digital efdeportes*, 90. Noviembre. Buenos Aires. Recuperado el 23 de febrero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd90/abandono.htm>.
- Monjas, R. (Coord.) (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monjas Aguado, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. En V.M. López Pastor (Coord), R.Monjas Aguado y A.Fraile Aranda, *Los últimos diez años de la educación física escolar*. (pp. 87-99). Valladolid: Universidad de Valladolid. Centro Buendía. En Cursos de invierno 2003. Recuperado el 27 de octubre de 2011 de <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/ef/aeppefpt05pdf01>.
- Monjas Aguado, R. (2008). *Análisis y evolución de la propuesta de enseñanza deportiva en la formación inicial del profesorado de Educación Física a través de la evaluación del alumnado*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Monteagudo, M.J. (2000). El deporte escolar durante la infancia: claves para la gestación de preferencias y adquisición de hábitos deportivos. En C. Maiztegui y V. Pereda (Coords.), *Ocio y deporte escolar*. (pp. 113-141). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Montesinos, J.M. (2005). El deporte en edad escolar. Aspectos organizativos. *I Congrés d'Esport en edat escolar*. Valencia: Ajuntament de València y Fundació Esportiva Municipal.
- Montil Jiménez, M., Barriopedro Moro, M.I. y Oliván Mallén, J. (2005). El sedentarismo en la infancia. Los niveles de actividad física en niños/as de la comunicad autónoma de Madrid. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 82, 5-11.

- Morales, V., Hernández-Mendo, A. y Blanco, Á. (2005). Evaluación de la calidad en los programas de actividad física. *Psicothema*, 17 (2), 311-317. Recuperado el 10 de julio de 2011 de <http://www.psicothema.com/pdf/3105.pdf>
- Morales Baños, V. y Díaz Suárez, A. (2006). La vela, una actividad extraescolar alternativa en los centros docentes. *Revista Digital efdeportes*, 101. Octubre. Buenos Aires. Recuperado el 10 de julio de 2011 de: www.efdeportes.com/efd101/vela.htm.
- Moreno Contreras, M.I. (1997). La formación básica del entrenador deportivo en edad escolar. En M.A. Delgado Noguera (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo: experiencias en formación inicial y permanente*. (pp.197-203). Sevilla: Wanceulen.
- Moreno González, M. (1998). Modelo integrado para el desarrollo del deporte escolar. *Actas II Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte*. Málaga: I.A.D
- Moreno González, M. (2002). La Clase más numerosa. Modelo integrado para el desarrollo del deporte escolar de la obra socio cultural de Unicaja en Almería. *Retos. Nuevas Perspectivas en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1, 21-28.
- Moreno González, M. (2008). Modelo Integrado para el desarrollo de la cultura y el deporte escolar obra socio cultural de Unicaja en Almería. En A.I.Hernández Rodríguez, L.F.Martínez Muñoz y C. Águila Soto (Eds.), *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. (pp.225-238). Almería: Universidad de Almería
- Moreno Contreras, M.I. (1997). La formación básica del entrenador deportivo en la edad escolar. En M.A. Delgado (coord.), *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del Entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial*. (pp. 197-204). Sevilla: Wanceulen.
- Moreno Hernández, F.J. (1998). El deporte escolar como labor intencionada de intervención psicopedagógica y de aprendizaje. En A.J. Casimiro Andújar, F. Ruiz Juan y A. García López (Coords.) *Nuevos horizontes en la Educación Física y el deporte escolar*. (pp. 167-179). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte. Recuperado el 14 de enero de 2011 de <http://feadef.iespana.es/almeria/ponencias/cap%2011.doc>.
- Moreno Murcia, J.A. y González-Cutre Coll, D. (2005). Adherencia a los programas acuáticos de la Teoría de la Autodeterminación. En J.A. Moreno (Ed.), *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*. (pp. 35-46). Murcia: Instituto U.P. de Ciencias del Deporte.
- Moreno Sánchez, A.C. (2008). Actividad Física y el Deporte en Edad Escolar en Aragón. *Seminario Municipio y Deporte*. El Monzón (Huesca).
- Morse, J.M. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Morse, J.M. (2008). Confusing categories and themes. *Qual Health Res*, 18 (6), 727-728.
- Mosquera, M.J., Rivas, A. y Saavedra, M. (1998). Percepción profesional del alumno de Ciencias de la Actividad Física y Deporte del I.N.E.F. de Galicia. En M.González, R.Martín, J.L. Salvador, J.Fernández y M.Bobo (Coords.), *Educación Física e deporte no seculo XXI*, 1. (pp.253-265). A Coruña: Universidade da Coruña.

- Mosquera, L. (2010). Programa Lúdico-recreativo Xogade. En J.I. Lillo Pérez, J.P. Martínez Martínez, P. Bodas Gutiérrez, S. del Valle Díaz y A. Dorado Suárez (Coords.), *Actas X Congreso "Deporte y Escuela"*. (pp. 265-276). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Muñoz Endrino, A. (2010) El abandono deportivo en los Juegos Deportivos Provinciales de Jaén. *Trances: Revista de transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 2 (2), 67-90.
- Muñoz Mancebo, M. (2010) Extremadura apuesta por el deporte escolar. *Deportistas*, 32, 12-13
- Muñoz Ramírez, F. (2004) El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia. *Revista de Educación*, 335, 153-161.

N

- Neto, C. (1997). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Facultad de Motricidad Humana.
- Niubó i Baqué, M. (2010) Plan Deporte Escolar Ciudad de Barcelona. En J.I.Lillo Pérez, J.P. Martínez Martínez, P. Bodas Gutiérrez, S.del Valle Díaz y A. Dorado Suárez (Coords.), *Actas del X Congreso Deporte y Escuela*. (pp.277-286). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Nuviala Nuviala, A. (2002). *Las escuelas deportivas del entorno rural del Servicio Comarcal de Deportes "Corredor del Ebro" y del municipio Fuentes del Ebro*. Tesis doctoral. Huelva: Facultad de Ciencias de Educación, Universidad de Huelva.
- Nuviala Nuviala, A. (2003). *Las escuelas deportivas en el entorno rural del Servicio Comarcal de Deportes "Corredor del Ebro" y el Municipio Fuentes de Ebro*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Nuviala Nuviala, A. (2005). Satisfacción con los técnicos deportivos en la edad escolar en la provincia de Huelva. Aspectos que condicionan la valoración. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 1 (3), 157-162. Recuperado el 27 de febrero de 2011 de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/1630/163017986007/163017986007_1.html.
- Nuviala Nuviala, A. (2004) Los programas de promoción deportiva en las comarcas. En M. Casanova Larrayad (Dir.), *Actas del XXII Seminario Aragonés "Municipio y Deporte"*. Organización Deportiva en Ayuntamientos y Comarcas. (pp. 62-77). Zaragoza: Diputación General de Aragón. Recuperado el 22 de junio de 2011 de http://www.aragon.es/_estaticos/ImportFiles/17/docs/Areas%20generica/Publicaciones/Publicaciones%20electr%C3%B3nicas/Deporte/XXII_SEMINARIO_ARAGONES_MUNICIPIO_DEPORTE.pdf.
- Nuviala Nuviala, A. y Álvarez Medina, J. (2006). Motivación y práctica deportiva en edad escolar entre el alumnado del medio rural onubense que participa en programas deportivos públicos. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 4, 105-119.
- Nuviala Nuviala, A. y Casajús Mallén, J.A. (2005). Calidad percibida del servicio deportivo en edad escolar desde la perspectiva de los padres. El caso de la provincia de Huelva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5

- (17), pp.1-12. Recuperado el 27 de febrero de 2011 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista17/artcalidad1.htm>
- Nuviala Nuviala, A., García Montes, M.E. y Ruiz Juan, F. (2003). Relación entre modelo de Escuela Deportiva y Técnicos en el S.C.D. Corredor del Ebro. En F. Ruiz Juan y E. González del Hoyo (Eds.), *Educación Física y el Deporte en edad escolar. Actas del V Congreso Internacional FEADEF*. (pp. 507-602). Valladolid: AVAPEF-FEADEF.
- Nuviala Nuviala, A., García Montes, M.E. y Ruiz Juan, J. (2004). Aspectos que condicionan la satisfacción interna por el trabajo realizado entre los técnicos deportivos extraescolares. En A. Lera (Ed.), *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. [CD-ROM]. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Nuviala Nuviala, A., León Prados, J.A., Gálvez González, J. y Fernández Martínez, A. (2007). Qué actividades deportivas escolares queremos. Qué técnicos tenemos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(25), 1-9. Recuperado el 20 de febrero de 2011 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista25/arttecdeport39.htm>
- Nuviala Nuviala, A. y Nuviala Nuviala, R. (2003). La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva. En F. Ruiz Juan y E. González del Hoyo (Coords.), *Educación Física y Deporte en Edad Escolar. Actas del V Congreso Internacional FEADEF*. (381-386). Valladolid: AVAPEF-FEADEF
- Nuviala Nuviala, A. y Nuviala Nuviala, R. (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (19), 295-307. Recuperado el 8 de febrero de 2011 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista20/artabandono15.htm>.
- Nuviala Nuviala, A., Ruiz Juan, F. y García Montes, M.E. (2003). Tiempo Libre, Ocio y Actividad Física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, 13-20.
- Nuviala Nuviala, A., Ruiz Juan, F. y García Montes, M.E. (2004). El abandono deportivo entre el alumnado de 10 a 16 años que vive en la Comarca Ribera Baja del Ebro. En A. Lera (Ed.), *XXII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial del profesorado de Educación Física ante el reto europeo*. [CD-ROM]. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Nuviala Nuviala, A., Ruiz Juan, F. y García Montes, M.E. (2006). Integración metodológica. Método de análisis de la imagen de las organizaciones deportivas en el deporte escolar en la comarca Ribera Baja del Ebro. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 9, 32-39.
- Nuviala Nuviala, A., Ruiz Juan, F. y García Montes, M.E. (2007). Expectativas de los usuarios directos e indirectos de los servicios deportivos en edad escolar en una comarca aragonesa. *Apunts. Educación Física y deportes*, 87, 93-98. Recuperado el 27 de febrero de 2011 de http://articulos-apunts.edittec.com/87/es/087_093-098ES.pdf.
- Nuviala Nuviala, A.; 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.

Nuviála, A., Salinero, J.J., García, M., Gallardo, L. y Burillo, P. (2010). Satisfacción con los técnicos deportivos en la edad escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 121-135. Recuperado el 11 de julio de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17512968007.pdf>.

O

Olagoi, A. (2011). Herramientas TIC en deporte: una experiencia. *Kirolpsicología.net*. Recuperado el 28 de febrero de 2012 de <http://kirolpsikologia.net/?p=1345&lang=es>

Olivera Beltrán, J. (1999). Sobre la educación. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 57, 3-4.

Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J.V. (2001). *Explorar, Jugar, Cooperar*. Barcelona: Paidotribo

Omeñaca, R. y Ruiz-Omeñaca, J.V. (2002). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo

Ortí, A. (2002). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (3ª ed.)*. (pp. 219-282). Madrid: Alianza Editorial.

Orts, F. (2005). La gestión pública del deporte en edad escolar. *Gestion'em. Revista de Gestió de L'Esport*, 9, 16-32. Libro de Actas II Congreso Gestión del Deporte. Valencia: GEP-ACV. 27-28 Enero. Recuperado el 20 de enero de 2012 de http://www.gepacv.org/uploads/descargas/18_gestionem_09.pdf

Orts Delgado, F. (2003). El deporte escolar en Valencia: un modelo de organización que apuesta por el deporte para todos. En M. Hernández Vázquez, A. Lorenzo Calvo y F. Saucedo Morales (Coords.), *Libro de Actas Conferencias, Ponencias y Comunicaciones VII Congreso y Asamblea de Deporte para todos. El deporte para todos en España: Presente y futuro*. (pp. 385-395). Madrid: INEF-Madrid. 14-15 marzo.

Orts, F. y Mestre, J.A. (1997). *Las escuelas deportivas municipales. Un modelo de organización del deporte de base*. Valencia: Ayuntamiento de Valencia

Orts, F. y Mestre, J.A. (2005). *La organización del deporte en edad escolar en la ciudad de Valencia desde una perspectiva educativa*. En Ayuntamiento de Valencia (Ed.), *I Congreso de deporte en edad escolar*. (pp. 11-29). Valencia: Ajuntament de Valencia y Fundación Deportiva Municipal.

Ortúzar, I. (2005). *El deporte escolar y el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral no publicada. Bilbao: Universidad del País Vasco. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.

Ortúzar, I. (2011). El profesor de Educación Física y el deporte escolar en el proyecto educativo del centro. *II Congreso de deporte en Edad Escolar*. (1-7). Valencia, 26-28 octubre. Recuperado el 29 de diciembre de 2011 de http://www.deporteescolarvalencia.com/uploads/editor/labor_del_profesor_EF_desarrollo_educativo.pdf.

- Ortúzar, I. y Martínez-Aldama, I. (2007). Deporte Escolar. En L.Solar (Ed.). *Deporte, Gestión y Municipio. Aspectos Claves*. (pp. 471-490). Madrid: Arestinde.
- Ortúzar Oyanguren, I. (2006). Deporte escolar y Proyecto educativo de Centro. *Ikastaria*, 15, 81-88.
- Oslin, J.L. (1996). Tactical approaches to teaching games. *JODERD*, 1, 27-33.

P

- Palacios, L. (2000). La entrevista. En G.Edel (Ed.), *Manual teórico-práctico de investigación social (Apuntes preliminares)*. (pp.99-108). Buenos Aires: Espacio editorial.
- Pallarés, J. (1998). Los agentes psicosociales como modulares de la motivación en deportistas jóvenes orientados al rendimiento: un modelo causal. *Revista de Psicología del Deporte*, 2 (7), 275-281.
- Palou Sampol, P., Ponseti Verdaguer, X., Gili Planas, M., Borrás Rotger, P.A. y Vidal Conti, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apuntes.Educación Física y Deportes*, 81, 5-11.
- Pancorbo, A. y Blanco, J. (1990). Consideraciones sobre el entrenamiento deportivo en la niñez y adolescencia. *Archivos de Medicina del Deporte*, 7 (27), 309-314.
- Parlebás, P. (1981). *Contribución a un léxico comentado para la Ciencia de la Educación Motriz*. Paris: INSEP.
- Parlebás, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pascual Baños, C. (1996). El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa en la evaluación de programas: un ejemplo. En F. Del Villar Álvarez (Ed.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. (pp. 233-273). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Pastor Ruiz, F. (2002). *Historia del deporte escolar en el territorio histórico de Bizkaia*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia. [En línea]. www.bizkaia.net.
- Pazo Haro, C.I. y Piñar López, M.I. (2006). La enseñanza-aprendizaje del fútbol sala desde una perspectiva constructivista, partiendo de los medios técnicos y tácticos colectivos complejos. *Revista Digital efdeportes*, 101. Buenos Aires. Octubre. Recuperado el 23 de febrero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd101/fsala.htm>.
- Pederson, J., De Kanter, A., Bobo, L.M., Weinig, K. y Noeth, K (1998). *Safe and smart: making the after-school hours work for kids*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education and U.S. Department of Justice.
- Peiró, C. (1996). *El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- Pelegrín Muñoz, A. (2009). Agresión en el Deporte: propuestas de intervención. *Actas del II Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte*. Recuperado de el 16 de octubre 2011 http://sipd.files.wordpress.com/2009/06/libro_actas_torrelavega.pdf
- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E.J. (2007). *Agresión y violencia en el deporte*. Sevilla: Wauceulen.
- Pérez Brunicardi, D. (2011). *Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez Brunicardi, D. (coord.) (2007). *Informe sobre el Deporte en Segovia. Diagnóstico de la realidad actual y una propuesta de futuro*. Segovia: Foro por el deporte en Segovia. Universidad de Valladolid.
- Pérez Gómez, A. (1983). Modelos contemporáneos de Evaluación. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (1989), *La Enseñanza: Su teoría y su Práctica*. (pp. 426-449). Madrid: Akal/Universidad.
- Pérez Juste, R. (2000) La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287. Recuperado el 2 de septiembre de 2011 de http://www.uned-terrasa.es/docs_biblioteca/perez_juste.pdf.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J.L. y Martínez Mediano, C. (Coords.) (1995) *Evaluación de programas y Centros educativos*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (1995a). Evaluación de programas educativos. En A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Coords.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. (pp. 71-106). Madrid: Universitat.
- Pérez Juste, R. (1995b). Metodología para la evaluación de programas educativos. En A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Coords.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. (pp. 107-144). Madrid: Universitat.
- Pérez-Llantada, M^a.C. y López de la Llave, A. (2004). Estrategias de recogida de información para la evaluación de programas. A. López de la Llave y M^a.C. Pérez-Llantada (Eds.), *Evaluación de programas en Psicología Aplicada*. (pp. 93-135). Sevilla: Dykinson-Psicología.
- Pérez Pérez, A. (2009). El deporte en edad escolar en Andalucía. *En Jornadas Internacionales de deporte en edad escolar*. Madrid: Dirección General de Deportes de la CAM. Recuperado el 16 de enero de 2011 de <http://www.slideshare.net/FAPACE/el-deporte-en-edad-escolar-en-andalucia>.
- Pérez Serrano, G. (1984). *El análisis de contenido de la prensa. La imagen de la universidad a distancia*. Madrid: UNED.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, J.A. y Suárez, C. (2003). *La competición deportiva en jóvenes. En II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. (pp. 119-120). Granada: Facultad de Ciencias de la AF y el Deporte de Granada.

- Petrus, A. (1996). Deporte Escolar y nuevos derechos del niño. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 14,7-29.
- Petrus, A. (1997). El deporte escolar hoy. Valores y conflictos. *Aula de Innovación Educativa*, 68, 6-10.
- Petrus, A. (2003). *El deporte escolar y su entorno*. Barcelona: Fundación del Deporte Escolar de Barcelona.
- Petrus, A. (2003). La educación en valores: importancia del clima motivacional para la consecución de objetivos formativos. *Jornadas de reflexión sobre el modelo vasco de Deporte Escolar*. San Sebastián. Recuperado el 26 de septiembre de 2011 de http://www.kirolarte.net/adminikirolarte/material/Ponencias_Jornada_Dep_Esc.pdf.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicodeportivas*. Barcelona: Inde
- Pintor Díaz, P. (2002). *Estudio del Deporte Escolar en la isla de Tenerife*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria
- Pintor Díaz, P. (2003). *Estudio del deporte escolar en la isla de Tenerife*. Tesis doctoral no publicada. Las Palmas de Gran Canarias: Universidad de Las Palmas de Gran Canarias
- Ponce, A. (2008b). El deporte en la Escuela. Mesa redonda: "Programas de incentivación de práctica deportiva escolar. Experiencias". En J.I. Lillo Pérez, J.P. Martínez Martínez y N. Mendoza Laíz (Coords.), *Actas del VII Congreso Deporte y Escuela*. (pp. 307-310). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Ponce García, A. (2008a). El programa El deporte en la Escuela. En A.I. Hernández Rodríguez, L.F. Martínez Muñoz y C. Águila Soto (Eds.), *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. (pp. 209-223). Almería: Universidad de Almería.
- Ponce Ibáñez, F. (2007). Modelos de Intervención didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes. *Revista digital efdeportes*, 112. Septiembre. Buenos Aires. Recuperado el 23 de abril de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd112/modelos-de-intervencion-didactica-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-de-los-deportes.htm>.
- Pontones Lahoz, J.A. y Cotillas, I. (2011). Consolidación del Programa de Actividad Extracurricular Deportiva y Cultural Municipal "Fernando Cotillas". En J.I. Lillo Pérez, J.P. Martínez Martínez, P. Bodas Gutiérrez, S. del Valle Díaz y A. Dorado Suárez (Coord.), *Actas X Congreso "Deporte y Escuela"*. (pp. 45-50). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Pontones Lahoz, J.A. (en prensa). Proyecto deportivo-educativo escolar de centro: Santa Ana de Cuenca. Primaria. *XI Congreso "Deporte y Escuela"*. Cuenca 19-21 mayo 2011.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Mar del Plata.
- Prat, M. y Carranza, M. (2005) La educación en valores en la formación de los responsables del deporte en edad escolar: una propuesta on-line. En N.Bores (coord.), *La formación de educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares*. (pp.195-208). Palencia: Universidad de Valladolid.

Puig, N. (1996). *Joves i esport*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Pulgarín Medina, M.C. (2000). La infancia y el deporte. Perspectivas desde el punto de vista de la Psicología. *Revista Digital efdeportes*, 18. Febrero. Buenos Aires. Recuperado el 15 de enero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd18a/infancia.htm>.

Q

Quiroga, P.P. y Álvarez, S. (2009). Promoción de piragüismo desde la escuela. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 12, 27-44. Julio-Septiembre. COLEF: Madrid.

R

Rada, D.M. (2006). El rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. [En línea]. Recuperado el 9 de septiembre de 2011 de www.redem.org/boletin/files/Dora%20Magaly%20Rada%202.doc.

Ramírez, W., Vinaccia, S. y Suárez, G.R. (2004). El impacto de la Actividad Física y el Deporte sobre la Salud, la Cognición, la Socialización y el Rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.

Ramos Echazarreta, R., Valdemoros San Emeterio, M.A., Sanz Arazuri, E. y Ponce de León Elizondo, A. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1-18. Granada: Universidad de Granada.

Ramos Alanís, A. y Sánchez Burguillos, R. (2008). Propuesta de un programa de actividades acuáticas en edad escolar. *Actas del V Nacional y III Congreso Iberoamericano Deporte en Edad Escolar "Nuevas tendencias y perspectivas de futuro"*. (pp. 639-648) Dos Hermanas: Exmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes.

Real Federación española de BeisbolSoftbol (2009). *Noticiero de la RFEBS*, 123. 8 de Octubre. Recuperado el 21 de marzo de 2011 de <http://www.rfebeisbolsoftbol.com/publicaciones/strikexpress/strike123.pdf>

Rebollo, S. y Sánchez, A. (2000). Situación del mercado laboral actual en el ámbito de la actividad física y deportiva. *Motricidad* (6), 141-154

Rebollo González, J.A. (2010.) El rol del monitor en las escuelas de iniciación al baloncesto. *Revista digital Wanceulen E.F.*, 7. Diciembre.

Reisner, E. (2004). *Using evaluation methods to promote continuous improvement and accountability in after-school programs: a guide*. Washinton, D.C.: The After-school Corporation.

- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. y Macazaga, A. (2005). *Desarrollo de un diseño de investigación en torno a la realidad del deporte escolar en tres ikastolas de Bizkaia*. I Congreso Virtual de Investigación en la Actividad Física y el Deporte. Vitoria-Gasteiz.
- Reverter, J. (2008). *La competición como medio en el deporte escolar. Jornadas Deporte en Edad Escolar*. Monzón: Diputación General de Aragón.
- Reverter Masia, J., Mayolas Pi, C., Adell Pla, L. y Plaza Montero, D. (2009). La competición deportiva como medio de enseñanza en los centros educativos de primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 5-8.
- Riddoch, C.J.; Mahoney, C.; Murhy, N. y cols. (1992). Validation of an activity diary to assess children's moderate and vigorous physical activity. En J.Coudert y E. Van Praagh (Eds.) *Children and Exercise XVI Pediatric work physiology: methodological, physiological and pathological aspects*. Paris: Masson.
- Rius Sant, J. (2003). Recreación, iniciación y rendimiento deportivo. Criterios generales para la iniciación deportiva. El miniatletismo: un ejemplo práctico. En J.I. Lillo Pérez y J.P. Martínez Martínez (Coords.), *Actas del II Congreso Deporte y Escuela*. (pp. 83-104). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca
- Roberts, G.C. (1986) Actividad física competitiva para niños: consideraciones de la Psicología del deporte. *Actas I Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Pp.48-62. Espluges de Llobregat: ACPE
- Robles Rodríguez, J.; Abad Robles, M.; Giménez Fuentes-Guerra, F.J. (2006) El tratamiento del deporte en relación con la promoción de valores durante la ESO. *Revista digital Wanceulen*, 2 [En línea] www.wanceulen.com/revista/numero2.mayo06/articulos/articulo%202-7.htm
- Robles Rodríguez, J. (2009) Tratamiento del deporte dentro del Área de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva. Dpto. de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas.
- Rodríguez Alonso, M. (2008) El deporte en la Escuela. Publicaciones ASEM. Recuperado el 28 de julio de 2011: http://www.emsevilla.es/index.php?option=com_content&view=article&id=1081:el-deporte-en-la-escuela&catid=47:articulos-sobreeduccion&Itemid=127.
- Rodríguez Castellón, J.J. (2010) La iniciación deportiva en el contexto escolar: análisis de los modelos de enseñanza. *Revista de Educación Física y deportes efdeportes*, 142. Marzo.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez López, J. M^a. (1994). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Rodríguez López, J. M^a y Sáenz-López, P. (1999). Modelos de evaluación implícitos en los alumnos de 3º de magisterio de la especialidad de E.F. En P. Sáenz-López; J. Tierra y M. Díaz (Eds). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física. Vol.II*. (pp.338-348). Huelva: Universidad de Huelva-IAD.

- Rodríguez Rey, A. (2009) Ética en las investigaciones clínicas. *Revista Bioética*, 91, 18-23. Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de <http://www.cbioetica.org/revista/91/911823.pdf>.
- Rodríguez Sabiote, C.; Lorenzo Quiles, O.; Herrera Torres, L. (2005) Teoría y práctica del Análisis de datos Cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15 (2): 133-154. Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/654/65415209.pdf>.
- Rodríguez Sutil, C. (1994). La entrevista psicológica. En J.M. Delgado y J.Gutiérrez.(Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp.141-158). Madrid: Síntesis psicológica.
- Rodríguez Úbeda, J.A. (2006). La experiencia de la Concejalía de Actividades Físico-Deportivas, Recreación y Ocio Saludable de Boadilla del Monte. *Jornadas Internacionales de Actividad Física y Salud. Ganasalud*. (pp. 328-331). Noviembre. Madrid: Consejería de Deportes de la C.A.M.
- Romero, S. (1997). *El fenómeno de las Escuelas Deportivas Municipales*. Sevilla: Instituto de Deportes. Ayuntamiento de Sevilla.
- Romero, S. (2004). El deporte escolar en Andalucía. En Fraile, A. (coord.) *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. (pp. 117-132). Barcelona: Graó.
- Romero Cantalejo, C. (2010). La motivación y la ansiedad en la práctica deportiva en jóvenes. *Innovación y experiencias educativas*, 28. Marzo. Recuperado el 20 de enero de 2012 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/CRISTINA_ROMERO_1.pdf.
- Romero Gómez, J. (en prensa). La implantación del proyecto deportivo de Centro en un colegio rural agrupado. *XI Congreso "Deporte y Escuela"*. Cuenca, 19-21 mayo 2011.
- Romero Granados, S. (2004). Padres, Deporte y Educación. *Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar "Deporte y Educación"*. (pp.27-42).Sevilla: Exmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes.
- Romero Granados, S. (2006). El deporte escolar: sentido y alcance en la actualidad. En López Corredor, A. (Coord.), *Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas. Colección: Aulas de Verano*. (pp. 131-152). Madrid: Secretaría General Técnica-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Romero Granados, S., Garrido Guzman, M.E. y Zagalaz Sánchez, M.L. (2009). El comportamiento de los padres en el deporte. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 29-34.
- Romero Ramos, M.J. y Campos Mesa, M.C. (2007). Características de las actividades deportivas extraescolares en los centros educativos de Primaria de Sevilla. *II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*. Palma de Mallorca 21-13 de Febrero. Recuperado el 4 de marzo de 2011 de http://www.uibcongres.org/imgdb//archivo_dpo2420.pdf.

- Rossmann, G.B. y Wilson, B.L. (1985). Numbers and words: combining quantitative and qualitative methods in a single large scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9, 627-644.
- Ruiz, F. y García, M.E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, 13-20.
- Ruiz Juan, F. (2001). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado almeriense de enseñanza secundaria post obligatoria y de la universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- Ruiz Juan, F. y García Montes, M.E. (2002). El abandono y la ausencia de práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Revista Digital efdeportes*, 47. Recuperado el 22 de febrero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd47/aband.htm>.
- Ruiz Juan, F., García Montes, M.E. y Gavala González, J. (2004). Actitudes y comportamientos de los almerienses ante la actividad físico-deportiva de tiempo libre. En F.Ruiz Juan y M.E. García Montes (Eds.), *Hábitos físico-deportivos de los almerienses en su tiempo*. (pp. 61-120) Almería: Universidad de Almería. Excma. Diputación Provincial de Almería.
- Ruiz Juan, F., García Montes, M.E. y Gavala González, J. (2005). El abandono de la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar por parte del alumnado almeriense de Enseñanza Secundaria. En F.Ruiz Juan, R. Carrillo López, A.J. Alós Cívico, F.J. Rueda Gálvez y A.B. Lucena Godoy (Coords.), *Educación Física y Deporte Escolar. Actas VI Congreso Internacional*. (pp.670-680). Madrid: Gymnos.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2008). *Educación física para la escuela rural*. Barcelona: Inde.

S

- Sáenz-López, P., Manzano, I., Sicilia, A., Varela, R., Cañadas, J.F., Delgado, M.A. y Gutiérrez, M. (2003). Los espacios utilizados en Educación Física. En P. Sáenz-López, J. Sáez y M. Díaz (Eds.), *Instalaciones Deportivas en el Ámbito Escolar*. (pp. 165-180) Huelva: Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.
- Salguero, A., González-Boto, R., Tuero, C. y Márquez, S. (2003). Identification of dropout reasons in young competitive swimmers. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 43 (4), 530-534. Recuperado el 10 de enero de 2012 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14767416>
- Salguero, A., Tuero, C. y Márquez, S. (2003). Adaptación española del Cuestionario de Abandono en la Práctica Deportiva: validación y diferencias de género en jóvenes nadadores. *Revista digital efdeportes*, 56. Buenos Aires. Enero. Recuperado el 18 de enero de 2012 de <http://www.efdeportes.com/efd56/aband.htm>.

- Salinero Martín, J.J., Ruiz Tendero, G. y Sánchez Bañuelos, F. (2006). Orientación y clima motivacional, motivación de logro, atribución de éxito y diversión en un deporte individual. *Apunts. Educación Física y deportes*, 83, 5-11.
- Sallis, J.F. y Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescent: consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J. y Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 963-975
- Sánchez Guerrero, J.M. y Sánchez Guerrero, M.D.P. (2003). Deporte en edad escolar versus deporte escolar. En *Actas del V Congreso Internacional de FEAEDEF. Educación Física y deporte en edad escolar*. Valladolid
- Sánchez Latorre, D.L. (2001). Influencia de la familia en el deporte escolar. *Revista Digital. Buenos Aires*, 40. Buenos Aires. Septiembre. Recuperado el 14 de enero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd40/familia.htm>.
- Sánchez López, M. y Martínez Vizcaíno, V. (2009). *Actividad física y prevención de la obesidad infantil*. Ciudad Real: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez Miguel, P.A., Leo Marcos, F.M. y García Calvo, T. (2008). Comportamientos prosociales, antisociales y antideportivos en escolares extremeños. *Actas del V Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano de Deporte en Edad Escolar "Nuevas tendencias y perspectivas de futuro"*. (pp. 317-324). Sevilla: Patronato Municipal de Dos Hermanas. 20-22 Noviembre.
- Sánchez-Mora, D.; García López, L.M.; González Martí, I. (2007). La formación del profesorado para la enseñanza deportiva con un modelo comprensivo. *III Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*. Palma de Mallorca, 21-23 febrero. Recuperado el 4 de marzo de 2011 de www.uibcongres.org/imgdb//archivo_dpo2345.doc
- Sánchez Sanz, P. (2009). La actividad físico-deportiva en edad escolar en Navarra. *Jornadas Internacionales de Deporte en Edad Escolar*. Madrid: Dirección General de Deportes de la CAM.
- Sánchez Sanz, P. (2011). Comunidad Foral de Navarra. La Actividad físico deportiva desde el centro escolar. *XI Congreso "Deporte y Escuela"*. Cuenca 19-21. [En línea], Recuperado el 9 de junio de 2011 de <http://www.dipucuenca.es/deportes/Congreso%20Deporte%20y%20Escuela/XI%20Congreso/ponencias/PRIMITIVO%20%20C3%81NCHEZ.pdf>
- Santiago, J.J. (2002). El desarrollo de valores sociales positivos dentro del deporte escolar. *Revista digital efdeportes*, 47. Abril. Buenos Aires. Recuperado el 12 de enero de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd47/valores.htm>
- Santos Cañas, F.E. (2003). Actividades Deportivas en los centros escolares del municipio de Madrid. En M. Hernández Vázquez, A. Lorenzo Calvo y F. Saucero Morales (Coords.), *Actas del VII Congreso y Asamblea de Deporte para todos. El deporte para todos en España: presente y futuro*. (pp.235-243). Madrid: INEF-Madrid. Madrid.

- Santos, M. (2001). El análisis DAFO. Como valorar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de la empresa. *Revista Emprendedores*, 43, 82-87.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos Pastor, M. y Sicilia Camacho, A. (1998). *Actividades físicas extraescolares*. Barcelona: Inde.
- Sarramona, J. (2001). Evaluación de programas de educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 4 (1). Recuperado el 9 de septiembre de 2011 de: http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol4-1/evaluacion_programas.pdf.
- Saura, J. (1996). *El entrenador en el Deporte Escolar*. Lleida: Fundació Pública Intitut d'Estudis Ilerdencs.
- Schwandt, T. y Halpern, E. (1988). *Linking auditing and metaevaluation. Enhancing quality in applied research*. California: Sage Publications.
- Schaloch, R.L. y Thornton, C.V. (1988). *Program evaluation. A field guide for administrators*. New York: Plenum Press.
- Scott, M.M. (1991). Naturalistic research: Applications for research an profesional practice with student. *Journal of college student development*, 32, 416-423.
- Scraton, S. (1992). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Scriven, M. (1973). *Goal free evaluation: The Politics & Process*. Berkeley: Mac Cutchan.
- Seiru.lo Vargas, F. (1992). Valores educativos del deporte. *Revista de Educación Física*, 44, 3-11. Recuperado de <http://www.motricidadhumana.com/art-vaeducdepseirul-lo.htm>.
- Seirul.lo, F. (2010). Valores educativos del deporte. En Blázquez, D. *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (pp. 61-75). Barcelona: Inde.
- Sepúlveda Henao, A.F. (2008). Valores y Deporte Escolar. *Revista Digital reddeporte*, 18. Junio. Bogotá. Recuperado el 10 de enero de 2012 de www.reddeporte.com.
- Shaw, I. (2003). *Evaluación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Shepard, R. (1997). Relation of Academic Performace to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238.
- Sierra Robles, A. y Torrescuna González, T. (2008). Las escuelas deportivas como agentes promotores de salud. *Revista Digital efdeportes*, 125. Septiembre. Buenos Aires. Recuperado 22 de diciembre de 2012 de <http://www.efdeportes.com/efd124/las-escuelas-deportivas-como-agentes-promotores-de-salud.htm>.
- Sierra Bravo, R. (1982). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Madrid: Paraninfo
- Sierra, F. (1998) Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 277-345). México: Pearson.

- Simon, W. y Fernández, A. (1998). Estudio sobre el abandono de los practicantes de judo adscritos a la Federación Catalana de Judo. *Actas del Tercer Congreso de las Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación*. Lleida: INEF-Lleida.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata
- Snyder, R. (1996). *Why do kids quit?* Survey. [En línea]. Recuperado el 28 de diciembre de 2011 de <http://www.usswim.org/coaches/recruit.htm>.
- Sohm, E.D. (1978). *Glosary of evaluation terms*. Geneva: Joint Inspection Unit.
- Solar, L.V. (1998). Marco organizativo vasco del deporte escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 68, 17-18. Barcelona: Graó.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D. y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 263-278. Universitat de les Illes Balears-Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 20 de marzo de 2011 de <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v15n2p263.pdf>.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó
- Stecher, B.M y Davis, W.A. (1990). *How to focus on Evaluation*. Newbury Park (Calif): Sage
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.

T

- Taberero Sánchez, B., Márquez Rosa, S. y Llanos Martín, C. (2002). Elementos a analizar en el proceso de Iniciación deportiva. Retos. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1, 9-15. Recuperado el 16 de octubre de 2011 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=7258&clave_busqueda=157128.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (1989). Modelos de evaluación de la innovación. En González Soto, A. (Coord.), *Estrategias para la Innovación didáctica. Tomo I*. (pp. 110-142). Madrid: UNED.
- Tejada, J. (1997). Modelos de evaluación de programas. En J. Gairín y A. Ferrández (Coord.), *Planificación y gestión de instituciones de formación*. (pp. 269-281). Barcelona: Praxis.

- Tejada Fernández, J. (1998). *La evaluación de programas: consideraciones generales*. Barcelona: U.A.B. Recuperado el 14 de febrero de 2012 de <http://noguera.fcep.urv.es/qualitat2/bloque3/material/capitulo1.pdf>.
- Tejada Fernández, J. (2004). La evaluación de programas. *Centro de Innovación y Formación Ocupacional (CIFO): Modulo VI: Investigación e innovación formativa*. Recuperado el 27 de julio de 2011 de http://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centrodocumental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf.
- Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A. y Rodríguez Conde, M.J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la Evaluación de Programas en el Ámbito Educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 93-127
- Tejedor, J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*, 23, 87-127
- Temblay, M., Inman, J. y Willms, J. (2000). The relationship between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-324.
- Tena, I. y Reig, F. (1999). La actividad laboral desarrollada por los estudiantes del INEFC-Lleida. *IV Congrés de l'Educació Física i l'Esport. Aplicacions i fomanents de les activitats físico-esportives*. Lleida: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya-Lleida.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134. Madrid.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1982). From theory to practice: two examples of an understanding approach to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 9-15.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1983a). Issues that arise when preparing to teaching for understanding. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 9-12.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1983b). A new approach to the teaching of the games in physical education curriculum. En *Teaching Team Sports*. (pp. 229-238). Roma AIESEP.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1986). Landmarks on our way to "Teaching for Understanding". En R.Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds), *Rethinking Games Teaching*. (pp. 5-6). Loughborough: Loughborough University Press.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986a). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough: Loughborough University of Technology. Department of Physical Education and Sport Science.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986b). A change in focus for teaching of games. En M. Piéron y K.C. Graham (Eds.), *The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings. Volume 6. Sport Pedagogy*. (pp. 163-169). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Torregrosa, M. (2004). *Contribuciones de los agentes de socialización al juego limpio y la deportividad*. Grup d'estudis de psicologia de l'esport. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A.T. y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 243-255. Recuperado el 10 de febrero de 2011 de <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v20n1p243.pdf>.
- Torres Guerrero, J. (2002). Educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. *Actas del II Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar. Deporte y Municipio*. (pp. 27-61). Sevilla: Patronato Municipal de Deportes de Dos Hermanas. 22-24 Noviembre.
- Tortosa Martínez, M. (2009). Análisis comparativo de los hábitos higiénicos en clase de educación física de los alumnos de ESO del IES "Fernando de los Ríos" en Quintanar del Rey (Cuenca). En J.I. Lillo Pérez, J.P. Martínez Martínez, P. Bodas Gutiérrez y Alberto Dorado Suárez (Coord.), *VIII Congreso Deporte y Escuela*. (pp.35-40). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca
- Trepat de Francisco, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (pp. 96-112). Barcelona: Inde.
- Trepode, N. F. (2001). Abandono del deporte en jóvenes. *Revista Digital efdeportes*, 40. Buenos Aires. Setiembre. Recuperado el 18 de junio de 2011 de <http://www.efdeportes.com/efd40/aband.htm>.
- Tuero, C., Márquez, S. y De Paz, J. (2001). El cuestionario como instrumento de valoración de la actividad física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 54-61.
- Tuero, C. y Salguero, A. (2001a). El técnico deportivo y los deportes individuales I. Su rol en la iniciación deportiva. *Natación, Saltos y Waterpolo. Revista de la Asociación Española de Técnicos de Natación*, 23, 20-25.
- Tuero, C. y Salguero, A. (2001b). El técnico deportivo y los deportes individuales II. Su rol en las etapas de rendimiento deportivo. *Natación, Saltos y Waterpolo. Revista de la Asociación Española de Técnicos de Natación*, 24, 20-23.
- Tuero del Prado, C., Zapico Robles, B. y González Boto, R. (2012). Deporte en edad escolar y agentes sociales: estudio preliminar sobre la relación entre familia, monitores y deportistas en la provincia de León. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 34-37.
- Tyler, R.W. (1977). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

U

Úcar, T. y Salinas, Y. (2010). Presentación del informe: Las enseñanzas deportivas en Navarra. XI Jornadas Las Enseñanzas Deportivas. Pamplona, 26 mayo. *La revista del Consejo Escolar de Navarra*, 35, 6-8.

Unisport (1992). *Carta Europea del Deporte*. Málaga: Unisport.

V

Valiente, L.; Boixadós, M.; Torregrosa, M.; Figueroa, J.; Rodríguez, M.A. y Cruz, J. (2001). Impacto de una campaña de promoción del fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1): 17-25.

Valles Rodríguez, T., González Arévalo, C. y Lleixa Arribas, T. (2011). Presentación Proyecto Marco Nacional del C.S.D. para el desarrollo del Plan Integral de la Actividad Física y el deporte en edad escolar. En J.I. Lillo Pérez, J.P. Martínez Martínez, P. Bodas Gutiérrez, S. del Valle Díaz y A. Dorado Suárez (Coords.). *Actas del X Congreso "Deporte y Escuela"* (pp. 93-100). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.

Vallerand, R.J.; Brière, N.M.; Blanchard, C. y Provencher, P. (1997). Development and validation of the multidimensional sportpersonship orientations scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 197-206

Vandell, D. y Shumow, L. (1999). After-School child care programs. *The future of children*, 9 (2), 64-80.

Van Lierden, A. (1981). *Le sport parascolaire*. Bruselas: Consejo de Europa.

Vaquero Rodríguez, B. (2009). *El deporte en la escuela, más que un proyecto educativo: Enfoque y elaboración*. Granada: ADICE.

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 (11-12), pp. 207-219.

Vázquez Gómez, B. (2001a). Deporte y Educación. En B. Vázquez, O.Camerino, M.González, F.del Villar, J.Devis y P.Sosa (Coord.), *Bases educativas de la educación física y el deporte*. (pp.333-356). Madrid: Síntesis.

Vázquez Gómez, B. (2001b) La pedagogía de la actividad física y el deporte. En Vázquez Gómez, B. (coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. (pp.25-46). Madrid: Síntesis.

Vázquez Mayo, M.; Martínez Scott, S.; Pérez Brunicardi, D. (en prensa). Cambiando el modelo de deporte escolar en una ciudad. *XI Congreso Deporte y Escuela. Hacia la dinamización de la Actividad Física y el deporte desde el centro educativo. Más allá de la incentivación: el compromiso personal*. Cuenca, 19-21 mayo 2011.

- Velázquez Velázquez, R. (2006). Campeonatos escolares de la Comunidad de Madrid: ¿un referente para la salud? *Actas de Jornadas Internacionales de Actividad Física y Salud.Ganasalud*. (pp. 230-239). Madrid: Consejería de Deportes de la CAM.
- Velázquez Velázquez, R. (2009). La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: agente activo en materia deportiva; en Jornadas Internacionales de deporte en edad escolar. Madrid: Dirección General de Deportes de la CAM (en línea: <http://www.enformate.org/>).
- Velázquez, R. y Hernández, J.L. (2001). Deporte, práctica deportiva y formación de actitudes y valores: el caso de la Comunidad de Madrid. En J.F. Campos, S. Llana y R. Aranda (Coords.), *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte. II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Valencia.
- Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Viciana, J. (2005). La actividad físico-deportiva en el ocio de los escolares. El papel del entrenador-monitor como factor de calidad. En F.Ruiz, I. Jiménez, D. Moral, I. Urbano y F. Crespín (Eds.). *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea: posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo?* (pp. 281-290). Córdoba: Gymnos.
- Vizcarra Morales, M.T. (2005). Una formación para los responsables del deporte escolar centrada en los aspectos sociales. En N.J.Bores (coord.), *La formación de los educadores en Actividades Físico-Deportivas Extraescolares. Colección Cuadernos técnicos, 9*. (pp. 94-126). Palencia: Patronato Municipal del Ayuntamiento de Palencia.
- Vizcarra Morales, M.T.; Macazaga López, A.M. y Rekalde Rodríguez, I. (2006). ¿Con qué deporte escolar sueñan las familias? Apunts. Educación Física y Deportes, 86, 97-107. Recuperado el 21 de febrero de 2011 de http://articulos-apunts.editec.com/86/es/086_097-107ES.pdf.
- Vizcarra Morales, M.T.; Macazaga López, A.M. y Rekalde Rodríguez, I. (2007). ¿Cuáles son las actitudes negativas que las familias mantienen ante la competición en el deporte escolar? En J. Castellano Paulis y O.Usabiaga Urruabarrena (Eds.), *La investigación en la actividad física y el deporte II*. (pp. 506-558). Vitoria/Gasteiz: UPV/EHU.
- Vizcarra, M.T. y González, I. (2005). Ejemplificación de una propuesta metodológica para trabajar las habilidades sociales en el deporte escolar. En J.Díaz (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Deporte Escolar*. (pp.141-159). Sevilla: Servicio editorial del Ayuntamiento de Dos Hermanas.

W

- Walker, R. (1997). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata (versión original 1985, 1ª edición en castellano 1989).
- Wein, H. (2008). La necesidad de crear en el deporte escolar competiciones a la medida del niño. En A.I. Hernández Rodríguez, A.I. Martínez Muñoz, L.F. y Águila Soto, C.

(Eds.), *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. (pp.179-196). Almería: Universidad de Almería.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

Williams, J.M. (1991). *Psicología aplicada al deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fuentes electrónicas y páginas webs

- Web del Consejo Superior de Deportes: www.csd.mec.es/csd/ (consultada el 13/01/2011).
- Web de la Real Federación Española de Beisbol y Sófbol: www.rfebeisbolsofbol.com (consultada el 21/3/2011)
- Plan del Deporte en Edad Escolar de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/opencms/organigrama/consejero/secretaria-general-deporte/direccion-general-planificacion-promocion-deporte/actividades-deportivas/deporte-edad-escolar/index.html> (consultada el 19/11/2011)
- Web de la Obra Social de Unicaja:: <http://www.obrasocialunicaja.es/cOS/Satellite/OBSControlCS/Page/1219738038317> (consultada el 28/07/2011)
- Web de la Diputación de Almería: <http://www.dipalme.org> (consultada el 21/10/ 2011)
- Web del Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Juegos Deportivos en edad escolar de Aragón: <http://www.juegosescolaresdearagon.com/inicio/index.asp> (consultada el 25/10/2011)
- Web oficial de la Obra Social y Cultural de Caja de Ahorros de Asturias: <http://www.cajastur.es/osyc/listadonoticias/noticia1.html> (consultada el 31/7/2011)
- Web del Principado de Asturias. Deportes. Deporte Escolar-Juegos Deportivos curso 2011/12: <http://tematico.asturias.es/unidep/deportes/deporteescolar/index.htm> (consultada el 25/10/2011)
- Web del Instituto insular de deportes de Canarias: <http://www.institutoinsulardedeportes.com/contenido.php?id=5> (consultada el 31/7/2011)
- Web oficial de la Junta de Castilla y León. Deportes y ocio: www.jcyl.es/web/jcyl/deportesocio/ (consultada el 23/5/2011)
- Web de la Diputación de Valladolid: <http://www.diputaciondevalladolid.es/juegosescolares/> (consultada el 21/10/2011)
- Web de la Fundación Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Valladolid: <http://www.fmdva.org/DeporteEscolar/contenidos.aspx?id=1> (consultada el 24/10/2011)

- Web del Ayuntamiento de Cuenca: <http://ayuntamiento.cuenca.es/> (consultada el 21/10/2011)
- Web del proyecto “Movi”: www.movidavida.org (consultada el 21/10/2011)
- Web del Ayuntamiento de Barcelona: <http://www.bcn.es/plaesportescolar/es/plan-esport-escolar.html> (consultada el 21/10/2011)
- Web de los Campeonatos Escolares de la Comunidad de Madrid www.campeonatosescolares.es (consultada el 20/2/2012)
- Web de la Junta de Extremadura-Plan de Dinamización Deportiva: <http://www.deportextremadura.org/index.php/dinamizacion-deportiva> (consultada 24/10/2011)
- Web de la Junta de Extremadura-Red extremeña de Centros Promotores de la Actividad Física y el deporte: <http://www.deportextremadura.org/index.php/noticia/24-actualidad/232-red-extremeña-de-centros-promotores-de-la-actividad-fisica-y-deporte> (consultada el 24/10/2011)
- Web de la Junta de Extremadura-Juegos Deportivos Extremeños (JUDEX): <http://www.deportextremadura.org/index.php/judex/judex> (consultada el 24/10/2011)
- Web de la Junta de Extremadura-Escuela del Deporte: <http://www.deportextremadura.org/index.php/judex/judex/escuela-del-deporte> (consultada el 24/10/2011).
- Web de la Junta de Extremadura-Programa de Dinamización Deportiva Municipal: <http://www.juntaex.es/consejerias/jovenes-deporte/dg-deportes/dgd34-ides-idweb.html> (consultada el 5/6/2011).
- Web de la Federación de Municipios y Provincias de Extremadura www.fempex.info/index.php (consultada el 24/10/2011).
- Web de la Xunta de Galicia-Juegos Deportivos Gallegos en Edad Escolar (Xogos Galegos Deportivos en Idade Escolar-Xogade): www.deporteescolargalego.com (consultada el 6/6/2011)
- Web del Ayuntamiento de A Coruña-Concello da Coruña-Luditarde y Deporte en el Centro 2011-12: http://www.edu.coruna.es/portada/noticias_de_los_centros_educativos/descubrir_el_ocio_luditarde_y_deporte_en_el_centro_2011_12 (consultada el 25/10/2011)
- Web del portal de comunicación y servicios del Gobierno de Navarra-Juegos Deportivos de Navarra-Plan Estratégico del deporte de Navarra: http://www.navarra.es/home_es/Temas/Deporte/ (consultada el 25/10/2011)
- Web del portal de comunicación y servicios del Gobierno de Navarra-Marco Referencial Autonómico de la Práctica del Deporte en el Menor: http://www.navarra.es/home_es/Temas/Deporte/Publicaciones/Publicaciones+institucionales/Deporte+en+el+menor.htm (consultada el 26/5/2011)

- Gobierno de Navarra (2010) Plan estratégico del Deporte de Navarra: http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/5A40AB40-A860-4FF5-8752-6E609F476C7F/186670/ctdcastellano1_4.pdf (consultada el 11/6/2011)
- Web de la Diputación Foral de Guipúzcoa. Servicio de Deportes-Programa de Deporte Escolar: <http://www.kirolzerbitzua.net/eskolakirola/op7cas.asp> (consultada el 25/10/2011)
- Web de la Diputación Foral de Guipúzcoa. Servicio de Deportes-Publicaciones y Aplicaciones de Internet-Coleccionable Deporte Escolar: <http://www.kirolzerbitzua.net/eskolakirola/op5-2cas.asp> (consultada el 31/5/2011)
- Web de la Diputación Foral de Guipúzcoa. Dirección General de Deporte: www.gipozkoa.net/kirolak/ (consultada el 24/5/2011)
- Web del Servicio de Deportes de la Diputación Foral de Vizcaya. Deporte Escolar: http://bizkaia.net/Home2/Temas/DetalleTema.asp?Tem_Codigo=2031&Idioma=CA (consultada el 25/10/2011)
- Web de la Diputación Foral de Vizcaya. Programa de deporte escolar: http://bizkaia.net/Home2/Temas/DetalleTema.asp?Tem_Codigo=2032&Idioma=CA (consultada el 25/10/2011)
- Web de la Diputación Foral de Álava: www.alava.net (consultada el 30/5/2011)
- Web de la Diputación Foral de Álava. Deporte Escolar-Campaña 2011-2012: http://www.alava.net/cs/Satellite?c=DPA_Generico_FA&cid=1223985993681&language=es_ES&pageid=1223987852971&pagename=DiputacionAlava%2FDPA_Generico_FA%2FDPA_generico (consultada el 25/10/2011)
- Programa de Actividades de Deporte Escolar de Guipúzcoa. Diputación Foral de Guipúzcoa. Departamento de Cultura, Juventud y Deporte: <http://www.kirolzerbitzua.net/adminkirolak/eskolakirola/docseskolakirola/Programa%20actividades.pdf> (consultada el 31/5/2011)
- Web de la Getxo Kirolak del Ayuntamiento de Getxo- Deporte Escolar: http://www.getxo.net/castellano/kirolak/getxo_kirolak_deporteescolar.asp?MNU_Id=234 (consultada el 8/6/2011)
- Web de la Comunidad Autónoma Región de Murcia-Programa Escolar: [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=269&IDTIPO=140&RASTRO=c55\\$m](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=269&IDTIPO=140&RASTRO=c55$m) (consultada el 25/10/2011)
- Portal de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia-Deporte Escolar: http://www.educarm.es/admin/webForm.php?mode=visualizaAplicacionWeb&aplicacion=DEPORTE_ESCOLAR&web=17&zona=PROFESORES&menuSeleccionado=1641 (consultada el 25/10/2011)
- Web de los Servicios Municipales de Yecla-Deportes: <http://www.yecla.es/SERVICIOSMUNICIPALES/Deportes/Informaci%C3%B3nGeneral.aspx#B> (consultada el 9/6/2011)
- Web de los Jocs Esportius de la Comunidad Valenciana-Consejería de Deportes de Valencia: <http://www.jocesportiuscv.es/> (consultada 25/10/2011)

- Portal del Consejo Superior de Deportes. Deporte en Edad Escolar: www.csd.gob.es/promocion/deporte-escolar/introducciondepescolar/ (consultada el 18/11/2011)
- Web de la Diputación Foral de Guizuzcua. Rol de los entrenadores. Orientaciones Pedagógico-didácticas: http://www.kirolzerbitzua.net/webfutbola/webcas/intro_02c.htm (consultada 10/1/2012)

Disposiciones legales

- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se establece el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOE 20.2.1996) (extraído el 20/3/2011 de: http://www.csi-csif.es/extremadura/modules/mod_ense/archivos/especial_centros/RD_82_%2096.pdf)
- Real Decreto 83/1996, de 26 de Enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (ROIES) (BOE 45/96 de 21 de febrero 1996) (extraído el 20/3/2011 de: <http://web.educastur.princast.es/ies/elisaylu/administracion/documentos/roies.htm>)
- Constitución Española 6 diciembre 1978 (BOE de 29/12/1978)
- Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte (BOE núm.249 de 17/10/1990) modificada por la Ley 50/1998 y por la Ley 53/2002
- Resolución de 14 de abril de 2010, de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo del Programa Nacional de Promoción y Ayuda al Deporte Escolar para el año 2010
- Ley 6/1998, de 14 de diciembre, del deporte de Andalucía (BOJA, 29 de diciembre de 1998)
- Ley del Deporte 6/1998, de 14 de Diciembre en su Cap. IV. Deporte en Edad Escolar. Art. 42
- Ley 2/2003, de 28 de marzo, del deporte en Castilla y León
- Ley 2/94, de 29 de diciembre, del Deporte del Principado de Asturias
- Ley 8/1997, de 9 de julio, Canaria del Deporte
- Ley 1/1995, de 2 de marzo, del Deporte en Castilla-La Mancha
- Ley 4/1993, de 16 de marzo, del Deporte de Aragón (título III dedicado entre otros a la promoción del deporte escolar).
- Ley 2/2003, de 28 de marzo, del Deporte de Castilla y León
- Ley 15/1994, de 28 de diciembre, del Deporte de la Comunidad de Madrid
- Ley 8/2003, de 26 de marzo, de modificación de la Ley 15/1994, de 28 de diciembre

- Ley 2/1995, de 6 de abril, del Deporte de Extremadura (BOE núm.128)
- Ley 11/1997, de 22 de agosto, General del Deporte de Galicia (DOGA del 4/9/1997)
- Ley Foral 15/2001, de 5 de julio, del Deporte de Navarra.
- Decreto 6/2008, de 15 de enero, por el que se regula el deporte en edad escolar en Andalucía
- Decreto 18/2009, de 10 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba la estructura orgánica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, al que atribuye la promoción y fomento de la actividad deportiva de la CA de Aragón.
- Decreto 34/2008, de 26 de noviembre, del Presidente del Principado de Asturias, de reestructuración de las Consejerías que integran la Administración de la C.A. y Decreto 123/2008, de 27 de noviembre, de estructura orgánica de la Consejería de Cultura y Turismo, a través de la cual se le atribuyen la competencia de organizar, coordinar y desarrollar los Juegos Deportivos del Principado de Asturias, a través de su Dirección General de Deportes - Latorre Peña, J. (dir.) (2008) Libro Blanco del Deporte en Edad Escolar. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Decreto 51/2005, de 30 de junio, sobre la actividad deportiva
- Decreto Legislativo 1/2000, de 31 de julio, por el que se aprueba el Texto único de la Ley del Deporte en Cataluña (refunde las leyes vigentes relativas al deporte hasta esa fecha: Ley 8/1988, de 7 de abril y Ley 9/1999, de 30 de julio)
- Decreto Foral 15/2007, de 26 de febrero, por el que se regula la composición, organización y funcionamiento del Consejo Navarro del deporte.
- Orden de 11 de enero de 2011, conjunta de las Consejerías de Educación, Salud, y Turismo, Comercio y Deporte, por la que se regula el Plan de Deporte en Edad Escolar en Andalucía, y se aprueban los programas que lo integran en el curso 2010-2011 (BOJA núm.53, de 16 de marzo de 2011)
- Orden de 6/9/2001 de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla La Mancha de 6-9-01, por la que se regula la autonomía de los centros educativos para definir la organización de los tiempos escolares (DOCM 14/9/2001)
- Orden de 28/12/2009 (DOCM 2010/173) de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de ayudas para el desarrollo de determinadas actividades extracurriculares durante el curso 2009-2010 en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 14/1/2010)
- Orden CyT/957/2010, del 18 de junio, por la que se aprueba el Programa de Deporte en Edad Escolar de Castilla y León para el curso académico 2010-2011 y CyT/781/2011, de 31 de mayo, por la que se aprueba del Programa de DEE de Castilla y León para el curso académico 2011-2012.
- Orden de 16 de noviembre de 2009 por la que se crea la Red Extremeña de Centros Promotores de la Actividad Físico-Deportiva, y se regula la convocatoria para la incorporación de los Centros Públicos de Enseñanza no Universitaria de Extremadura.

- Resolución de 27 de abril de 2010, de la Consejera, por la que se constituye la Red Extremeña de Centros Promotores de la Actividad Físico-Deportiva (DOE, número 85)
- Orden Foral 318/2009, de 19 de octubre por que se aprueba el Plan Estratégico del Deporte de Navarra. Comisión de Asuntos Sociales, Familia, Juventud y Deporte del Parlamento de Navarra (extraído el 14/6/2011 de: www.deportenavarra.es-web oficial del Plan Estratégico).
- Ley 14/1998, de 11 de junio, del deporte del País Vasco
- Decreto 125/2008, de 1 de julio, sobre el Deporte Escolar en el País Vasco
- Órdenes Forales anualmente por las que se aprueba el programa de actividades de deporte escolar para los cursos escolares
- Ley 2/2000, de 12 de julio, del Deporte de la Región de Murcia
- Ordenes anuales que convoca la Consejería de Cultura y Turismo el programa de Deporte en Edad Escolar (por ejemplo:
- Orden de 8 de septiembre de 2010, de la Consejería de Cultura y Turismo, por la que se convoca el programa de Deporte en Edad Escolar para el curso 2010-2011. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 216 (17/9/2010)
- Ley 2/2011, de 22 de marzo, del Deporte y la Actividad Física de la Comunitat Valenciana (BOE 16/4/2011 pp.39440-39495).
- Manifiesto sobre el Deporte de Base en Valencia (2000).
- Ley 9/1990, de 22 de junio, de Educación Física y Deportes de Castilla y León.
- Decreto 107/1996, de 22 de abril, por el que se delega el ejercicio de funciones en materia de promoción deportiva en los municipios de población superior a 20.000 habitantes
- Ley 2/2003, de 28 de marzo, del Deporte de Castilla y León
- Decreto 51/2005, de 30 de junio, sobre la actividad deportiva (B.O.CyL. 6 julio 2005, núm.130/2005-pág.11957)
- Ley 14/1998, de 11 de junio, del Deporte del País Vasco
- Ley 2/2000, de 12 de julio, del Deporte de la Región de Murcia
- Marco Referencial Autonómico de la Práctica del Deporte en el Menor. Comunidad Foral de Navarra. Presentado el 11 Abril de 2011

ANEXOS: LISTADO DE ANEXOS (en cd-rom)

- Anexo I. Cuestionarios a los agentes implicados
- Anexo II. Crónicas Curso 2009-2010
- Anexo III. Fotos PagWeb Consultadas Sobre Deporte Escolar
- Anexo IV. Transcripciones de entrevistas a responsables
- Anexo V. Tablas Volcado Entrevistas y Fichas observación
- Anexo VI. Normativas Juego Limpio Para Escolares
- Anexo VII. Folletos y Guías informativos-Decálogo Buen Espectador Padres
- Anexo VIII. Información sobre el Programa País Vasco-Segovia
- Anexo IX. Informes-Análisis Datos Cuantitativos Por Agentes
- Anexo X. Actas de los encuentros 2009-2010