

La coordinación entre espacios formativos formales y deportivos: un estudio de caso etnográfico en el fútbol pre-benjamín

The coordination between formal and sports training spaces: an ethnographic case study in Under 7 soccer

ABEL MERINO-OROZCO

Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Zaragoza. España
Calle Pedro Cerbuna 12, 50009 Zaragoza

abmerino@unizar.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1025-4277>

ANA ARRAIZ-PÉREZ

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. España

arraiz@unizar.es

FERNANDO SABIRÓN-SIERRA

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. España

fsabiron@unizar.es

PABLO USÁN-SUPERVÍA

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. España

pablousan@hotmail.com

LAURANE JARIE

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. España

lauranejarie@msn.com

Recibido: 17-06-2017. Aceptado: 20-10-2017.

Cómo citar: Merino, A., Arraiz, A., Sabirón, F., Usán, P., y Jarie, L. (2017). La coordinación entre espacios formativos formales y deportivos: un estudio de caso etnográfico en el fútbol pre-benjamín, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 329-354.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.329-354>

Resumen: El fútbol escolar es hoy una actividad extraescolar de gran relevancia educativa y social. Muchos niños, acompañados por sus familias, participan en una competición reglada sobre la que vierten ilusiones y expectativas. La coordinación emerge como herramienta indispensable para abordar una educación holística del niño, con especial incidencia en una

etapa de cambios psicosociales en la que comienza paralelamente su institucionalización escolar y deportiva. El estudio trata de comprender el modo en el que desarrollan las acciones para la coordinación entre los espacios formativos formales y extraescolares deportivos. Para ello, se utiliza un estudio de caso etnográfico en el que se desarrolla una observación participante durante un curso escolar completo, que se complementa con entrevistas en profundidad a maestros. El muestreo teórico se compone de 101 escolares de seis y siete años (cinco niñas y 96 niños), diez entrenadores de fútbol (todos hombres y correspondientes a diez equipos diferentes), 21 maestros (15 mujeres y cinco hombres) y otros actores como familias y organizadores que intervienen en la construcción del escenario socioeducativo. Los resultados más relevantes evidencian una sectorización de las actividades formativas para el niño, que construye aprendizajes en paralelo en dos espacios socioeducativos. Los espacios que facilitan la comunicación se emprenden desde iniciativas personales de agentes educativos con presencia en los dos espacios. Los familiares emergen como figuras educativas de relevancia para la coordinación. El estudio concluye revalorizando la comunicación para lograr una educación holística del niño, y que las actividades extraescolares puedan ser consideradas y utilizadas proactivamente en beneficio pedagógico de las particularidades inherentes a cada persona.

Palabras clave. Deporte escolar; coordinación; Educación Física; deportes de equipo; actividades recreativas.

Abstract: School football is an after-school activity of great educational and social relevance. A large number of children, accompanied by their families, participate in a competition in which they deposit illusions and expectations. Coordination emerges as an indispensable tool for addressing holistic child education, with special incidence in a stage of psychosocial changes. The children begin a parallel institutionalization in primary education and regulated sport. The study tries to understand the way in which actions are developed for the coordination between formal and extracurricular training spaces. An ethnographic case study is used in which participant observation is developed during a complete school year, complemented by in-depth interviews with teachers. The sample is composed of 101 six/seven years old schoolchildren (five girls and 96 boys), ten football coaches (all men, corresponding to ten different teams), 21 teachers (15 women and five men) and other actors such as families and organizers involved in the construction of the socio-educational scenario. The most relevant results show a sectorization of training activities for the child, that builds his learning in two parallel socio-educational contexts. The spaces that facilitate the communication are undertaken from personal initiatives of educational agents with presence in the two contexts. Relatives emerge as educational figures of relevance for coordination. The study concludes that communication is very important to provide a holistic education for the child in training and that extracurricular activities must be considered and used proactively for the pedagogical benefit of the particularities of each person.

Keywords: School Sports; coordination; Physical Education; team sports; recreational activities.

INTRODUCCIÓN

Los espacios formativos no formales ocupan un nicho educativo espaciotemporal complementario a las actividades curriculares desarrolladas en el colegio. La importancia de los aprendizajes que el niño construye en ambos ambientes puede ser cualitativamente tan

significativa para su educación (Merino, Sabirón, y Arraiz, 2015). Los fenómenos educativos se extienden más allá de los ambientes formales.

En el siglo XXI concurre un rebrote y apogeo de las actividades extraescolares, entendidas trivialmente como aquellas que se realizan fuera del horario lectivo de un modo organizado. Algunas ideas explicativas de este incremento en la oferta y la demanda de éstas orbitan en torno a la necesidad de los familiares por mantener a los hijos ocupados durante sus jornadas laborales, especialmente en la creciente apuesta por la jornada continua, (Arufe, Chacón, Zurita, Lara, y Castro, 2017; Hermoso, 2009; Molinuevo, 2008) y a la emergencia de un capital competitivo que incita a las familias a prescribir la participación en actividades extraescolares con el fin de ofrecer oportunidades formativas que les preparen para la vida adulta y no les aleje del nivel de su curso de referencia (Levey, 2013).

Las actividades físico-deportivas ocupan un espacio privilegiado en el entramado de actividades extraescolares, destacando su carácter virtuoso en el plano formativo y socializador (Hermoso, 2009). Los datos hablan de que el fútbol es una de las actividades más practicadas en España entre los adultos y tiene su reflejo en la selección de actividad extraescolar entre los prebenjamines, ya que se trata de una actividad masificada y con alta participación masculina (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015; Merino, Arraiz y Sabirón, 2016). La competitividad y la permeabilidad del espacio no formal aderezan al fútbol que practica el niño como un nicho educativo con unas claves interpretativas endémicas, lo que ha suscitado durante los últimos años el interés investigaciones concernientes al ámbito; sin embargo, la visión de conjunto entre aportes científicos y praxis formativo-deportiva es, aún, traslúcida (Haugaasen y Jordet, 2012).

La particularidad de la práctica deportiva en edad prebenjamín deriva de su desarrollo paralelo a lo largo de la historia reciente desde una doble perspectiva: la educativa y la deportiva, considerando el axioma de que el deporte no educa por sí mismo, sino que ofrece oportunidades educativas de gran valor (Cruz, Boixadós, Torregrosa, y Mimbrero, 1996; Monjas, Ponce, y Gea, 2015; Velázquez, 2002). Del desarrollo confluyente de la línea eminentemente pedagógica, en la que la educación se nutre de contenidos endémicos del deporte y la actividad física, y la línea de eminencia competitiva, en la que el deporte de competición se ha reconstituido para dar cabida al niño, emerge el sentido actual y legal de deporte escolar en el estado español (Merino et

ál., 2016). En la actualidad, el Consejo Superior de Deportes¹ -CSD- entiende el deporte escolar como “todas aquellas actividades que, de forma organizada se celebran fuera del programa de la asignatura de educación física en los centros escolares, clubes, asociaciones, etc. y en las que participan deportistas en edad escolar”. Definición que traslada el deporte escolar a la educación no formal; sin embargo, a fin de entenderse como un proceso educativo integral, currículo y deporte escolar han de converger en una propuesta globalizadora coherente (Gutiérrez, 2004). Así pues, el fútbol pre-benjamín, como deporte escolar, no es educación física, ya que no forma parte del currículum escolar, pero en su origen y desarrollo está próximo a ella por compartir el carácter formativo.

En un primer acercamiento teórico por indagar en la naturaleza del deporte, como un verdadero fenómeno social del momento, Cagigal (1971) diferenció entre ‘Deporte Espectáculo’ y ‘Deporte Praxis’: desligando la actividad que se practica por las masas -que incluye el deporte escolar- y los acontecimientos deportivos que están mediatizado por los medios de comunicación. Bebiendo de una reinterpretación aforística del ‘Manifiesto del Deporte’ (UNESCO, 2015), Lapresa, Arana, y Ponce de León (1999) aluden a una delimitación conceptual del deporte de acuerdo a su objetivo: alto rendimiento, recreación y escolar. Asimismo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD-, en su web oficial, considera la delimitación conceptual entre deporte escolar y deporte de alto rendimiento, de modo que se habla de dos constructos diferentes que no han de confundirse, especialmente con la desnaturalización deportiva que ha sufrido el deporte de alto rendimiento motivado por su mercantilización (Hijos, 2014; UNESCO, 2015). En este sentido, se continúa subrayando un deporte con firmes intenciones educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje holístico del protagonista: el niño. El deporte escolar se considera sinónimo de “iniciación deportiva”, prima el juego frente al resultado y se parte desde la cooperación para la capitalización progresiva de las reglas básicas del deporte, es decir, se sitúa como base para un adecuado uso progresivo del deporte recreación y las competiciones de alto rendimiento (Giménez y Rodríguez, 2006; Lapresa et al., 1999). En definitiva, se recalca la importancia que tiene en estas primeras edades de práctica deportiva

¹ Información recuperada del MECD: <http://www.csd.gob.es/csd/promocion/deporte-escolar>

subrayar la presencia del referente educativo frente a otros intereses principalmente de índole competitivo. Finalmente, en un sentido conceptual, se sintetizan en la tabla I las diferencias que se establecen entre la educación física y el deporte escolar partiendo desde su indivisibilidad en la reflexión educativa que subyace, pues el deporte escolar ha de completar pertinentemente el trabajo emprendido en la educación física (Orts, 2013).

Tabla I. Semejanzas y diferencias entre Educación Física y Deporte Escolar (Orts, 2013)

	Educación Física	Deporte Escolar
Semejanza	Actividades físicas dirigidas a escolares que pueden compartir espacios y personas	
Carácter	Obligatorio	Voluntario
Tiempo	Horario lectivo	Horario extraescolar

Las primeras experiencias en la gestión del deporte escolar por parte del Federación Española de Municipios y Provincias -FEMP- tras la dinamización del ‘Deporte para Todos’ desembocaron en la redacción de un documento de referencia: el ‘Manifiesto sobre el deporte escolar’ (FEMP, 1993). En él, se plantea un diagnóstico de la situación del deporte escolar en ese momento, asumiendo los principios educativos del deporte acordados en el ‘Manifiesto del Deporte’ (UNESCO, 2015). Se valora la inversión de las administraciones, pero se llama la atención de la necesidad de una nueva ordenación del deporte que subraye su sentido educativo desde la adaptación del deporte al niño, precisando de instalaciones pertinentes, y la necesidad de coordinar una oferta formativo-educativa sin solapamientos entre las diferentes instancias autonómicas que dinamizan el escenario.

Para Schut y Collinet (2016) las políticas de coordinación en el deporte escolar, en Francia, se han mostrado eficaces a varios niveles: para la promoción de la educación, la salud y la integración social, así como la detección de promesas deportivas. Sin embargo, evidencian en su estudio que la excesiva fragmentación política de los organismos con competencias en los diferentes niveles de concreción dificulta una coordinación eficaz y fluida, máxime considerando la naturaleza no formal del movimiento asociativo que emprenden dinámicas formativo-deportivas paralelamente a las propuestas deportivas formales. A nivel

nacional, estas conclusiones tienen transferencia, pues las competencias en materia de deportes corresponden a las comunidades autónomas, que dinamizan propuestas formativas a través del deporte escolar con recursos públicos, pero sin interdependencia entre las diferentes propuestas, ni con el currículo educativo ordinario, que se relaciona con la consejería de educación (Arufe-Giráldez, Barcala-Furelos, y Mateos-Padorno, 2017; Merino et al., 2015). España se encuentra entre los países con menor inversión de horas lectivas dedicadas a la educación física y a la coordinación con las actividades extraescolares deportivas (Gambau i Pinasa, 2015).

Pese a ello, institucionalmente se concibe la formación físico-deportiva como la confluencia de la educación física y la actividad físico-deportiva desarrollada de modo libre como “complemento indispensable de la anterior” (Pastor, 2002, 16), por lo que implícitamente se reclama una comunicación entre el ambiente formal y no formal que establezca una pertinencia y adecuación de los aprendizajes que se promueven entre los alumnos/jóvenes deportistas para su práctica física habitual enfocada hacia la calidad de vida (Vizuet, 2013).

La coordinación se emprende desde un plano comunicativo en el que los diferentes agentes educativos comparten referentes (Arraiz y Sabirón, 2012). Sin embargo, este aspecto ha de superar limitaciones a dos niveles: entre los participantes en el deporte escolar, desde su divergencia intragrupo -familias, monitores y deportistas- en sus motivaciones y objetivos (Tuero, Zapico, y González, 2012) y, posteriormente, entre los intereses del ámbito educativo formal y el deporte escolar.

González y Campos (2011), en su acercamiento descriptivo con personas que desarrollan una actividad docente extraescolar formativo-deportiva, hallaron que el 76.3% no mantenía ningún tipo de relación con los profesores de educación física de los colegios. Entre los motivos por los que se mantiene esa relación destacan los aspectos organizativos con un 40%. En el 33% de las ocasiones, el encargado de desarrollar la actividad no formal es el profesor de educación física o el coordinador de actividades extraescolares.

En la redacción del currículo oficial (Ley Orgánica 2/2006) se atribuyen funciones específicas a los maestros-tutores de primaria para la información a las familias y la participación en las actividades programadas por el centro, pero no se alude específicamente a la necesidad de coordinarse con los responsables de las actividades extraescolares. No obstante, desde el movimiento para una educación en

el ocio, se implora a que esta faceta no se margine y sea contemplada inexorablemente por todos los agentes educativos, siendo los centros educativos ejes ineludibles en la educación del ocio de cada alumno (Cuenca, 2006).

La coordinación emerge como herramienta indispensable en una etapa de cambios psicosociales en el niño que comienza su institucionalización en la etapa primaria. Los agentes educativos han de aportar al niño seguridad para construir su aprendizaje en un entorno con sentido en su conjunto, tanto horizontal –de las facetas que trabaja el niño– como vertical –de transición entre etapas– (Tamayo, 2014).

Este estudio se articula desde una pregunta de investigación inicial que plantea el modo en el que desarrollan las acciones para la coordinación entre los espacios formativos formales y extraescolares deportivos. La pregunta subyace a la concreción de los objetivos de investigación: comprender los aspectos que facilitan un plano comunicativo para la coordinación educativa entre colegios y equipos de fútbol pre-benjamín, así como sus dificultades, e indagar sobre el contenido de los contactos en los que se establece una coordinación.

1. MÉTODO

Diseño

El trabajo de investigación se concreta en un diseño de estudio de caso de modalidad etnográfica (Sabirón, 2006) que utiliza la observación participante y las entrevistas cualitativas semiestructuradas. La modalidad etnográfica se justifica en tanto que la investigación indaga en la construcción cultural del escenario fruto de la interdependencia existente en los significados que los diferentes agentes participantes en el escenario le atribuyen. La selección de la metodología responde al interés por comprender el escenario desde la mirada de los agentes educativos que median en los aprendizajes que se promueven en colegios y equipos de fútbol. Así, se opta por las entrevistas cualitativas semiestructuradas para acceder a los maestros de los colegios, mientras que la observación participante se vincula a los procesos formativo-deportivos que tienen lugar en el fútbol pre-benjamín, un ambiente permeable a más volumen de mediación adulta (Merino et al., 2015).

La observación participante se desarrolla durante una temporada completa de fútbol pre-benjamín, niños de seis y siete años, el

investigador adquiere un rol como participante-como-observador (Angrosino, 2012), dado que se suscribe un compromiso tácito por el buen ejercicio de los equipos en los que se participa y se desarrolla una pertenencia activa (Adler y Adler, 1994), implicándose en las actividades esenciales de los equipos de manera regular.

La entrevista semiestructurada permite dirigir el tema de la conversación hacia donde el entrevistador desea, acotando la divergencia de las entrevistas abiertas, pero sin perder la mirada etnográfica por comprender desde el marco referencial del entrevistado coproduciendo un conocimiento nuevo (Kvale, 2011).

El estudio de caso de modalidad etnográfica implica una fase de restitución al campo, donde se devuelven los resultados a los participantes para la mejora en la práctica educativa. Asimismo, se atiende a la ética a través del consentimiento informado de los adultos y la confidencialidad en las citas del trabajo de campo.

Muestra

El eje nuclear del estudio estuvo compuesto por 101 escolares (96 niños y 5 niñas) que participaban simultáneamente en la actividad de fútbol como actividad extraescolar y en sus respectivos cursos de referencia en sus colegios. En el estudio estuvieron involucrados de forma directa (tabla II) 10 entrenadores de fútbol pre-benjamín (todos hombres) que dirigían 10 equipos de dicha categoría y 21 maestros (15 mujeres y 6 hombre) que trabajaban en los colegios cuyos niños estaban involucrados en la actividad.

Tabla II. Datos descriptivos sobre los maestros que participan en las entrevistas

	Maestro Tutor		Especialista E.F.		TOTAL
	<i>Público</i>	<i>Concertado</i>	<i>Público</i>	<i>Concertado</i>	
<i>Mujer</i>	9	4	2		15
<i>Hombre</i>	1		2	3	6
TOTAL	10	4	4	3	21

Las familias son un elemento indisociable en el escenario. Son los primeros responsables de la educación de sus hijos y poseen la

continuidad temporal con ellos que trasciende a los límites físicos del fútbol pre-benjamín. Su implicación en el equipo y en el colegio resulta una clave explicativa del escenario que no se puede obviar por su valor educativo para la coordinación de los espacios (Merino, Arraiz, y Sabirón, 2017). Por ello, en la observación participante se consideran todas las familias que co-construyen el fútbol pre-benjamín de sus niños.

El estudio no tiene intención de servir de representación de otros casos, sino la comprensión instrumental y profunda del caso que se estudia (Stake, 1999), anhelando su utilidad para la transferibilidad.

Instrumentos

En el diario de campo se iba recogiendo manualmente cada una de los diálogos intencionados y las triangulaciones con los nativos. La estructura es in vivo y se organiza en dos columnas: una fenomenológica, que contiene situaciones, descripciones, citas textuales, etc., y una interpretativa, donde aparecen una narrativa más inferencial desde la mirada del nativo.

Se aprovecha la normalidad que la sociedad actual otorga a la presencia de los teléfonos móviles, concretamente un Doodge DG 300 5.0” con la grabadora integrada de serie, para grabar las entrevistas con los maestros en un ambiente tranquilo y sin ruidos.

Para el análisis de los datos, se utiliza el procesador de textos Microsoft Word 2013-2016 y el programa específico de software cualitativo NVivo 11. El primero, mediante el uso de las tablas, facilita una incipiente pre-categorización y la reflexividad y permite añadir notas o detalles previos al tratamiento del dato con el software específico. El segundo simplifica el proceso investigador, ya que resulta de utilidad para la categorización y para el establecimiento de relaciones intra e inter-categoriales. Además, provee al investigador de un espacio para la clasificación de las categorías, de tal modo que se garantiza la fluida accesibilidad a la gran cantidad de datos cualitativos de modo preciso.

Procedimiento

Se consideran las fases clásicas de la observación participante: acceso, permanencia y salida del campo (Taylor y Bogdan, 1986). Para el acceso al campo se consideran los requisitos formales, de un lado, pues la administración es una responsable externa que ha de autorizar la

investigación, y, de otro, atiende que el entrevistado invierte su tiempo y su buena voluntad y el participante en el fútbol comparte su espacio socioeducativo (Flick, 2007). Se siguen las consideraciones éticas previas de acceso a la investigación cualitativa (Miles y Huberman, 2003).

El trabajo de campo de la observación participante con los 10 equipos que participaron en el estudio se concretó en un total de 207 sesiones de observación, 72 entrenamientos y 139 partidos (63 partidos de liga, 52 partidos de torneos y 6 amistosos). Las entrevistas con los 21 maestros tuvieron una duración total de 6h 52' 43''. El proceso del trabajo se prolongó durante 9 meses, un curso escolar, de octubre de 2014 a junio de 2015. Las entrevistas se iniciaron en el mes de marzo, pues emergen en contenido de la observación participante, entendiendo que "la entrevista es una consecuencia lógica de la observación" (Angrosino, 2012, 66).

El proceso de análisis de los datos atendió a las fases del Método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) mediante constantes procesos cíclicos de recogida de datos, análisis, reorientación y nuevas triangulaciones para la nueva recogida de datos. El análisis de datos sigue un proceso no lineal, interactivo, donde prima la reflexividad, el contraste y la reorientación del trabajo de campo (Miles y Huberman, 2003; Sabirón, 2006). Se presenta una organización de análisis del dato organizada y rigurosa mediante cuatro fases: observación participante inicial, contrastes en el trabajo de campo, entrevistas semiestructuradas y, por último, consolidación de resultados y restitución al campo, fase en la que se devuelven los resultados de nuevo al participante en el estudio, que avala la veracidad de los resultados. Para el análisis de los datos se utilizó en software específico para investigación cualitativa NVivo 11.

El análisis de los datos garantiza la atención a los criterios de científicidad para la investigación en ciencias sociales: credibilidad, transferencia, dependencia, confirmación y utilidad (Sabirón, 2006).

2. RESULTADOS

Desde los objetivos de investigación se consolidan tres categorías que permiten organizar las categorías emergentes del estudio: tercio excluso, facilitadores y contenido (ver tabla III).

Tabla III. Categorías resultantes del análisis de los datos.

Tercio excluso	Facilitadores	Contenido
Sectorización	Presencia	Triangulación
Inflexibilidad horaria	Enlaces colegio-club	Emergencias

La educación reglada emerge como referente indispensable para la complementariedad de los aprendizajes en el niño. Paradójicamente, el consenso sobre la relevancia de la coordinación entre escenario formal y no formal contrasta con un tercio excluso entre los escenarios, que únicamente encuentra su espacio en personas facilitadoras que suelen extralimitarse en sus responsabilidades: una minoría. El contenido de la coordinación educativa tiene dos vertientes, la comunicación motivada por emergencias y otra en la que se triangula información y pareceres sobre los niños.

1. Tercio excluso

Existe unanimidad al entender que una educación de calidad para el niño demanda la coordinación de los espacios formativos formales y no formales, en este caso el deportivo. Sin embargo, la realidad evidencia la falta de un plano comunicativo entre los responsables educativos de ambos espacios, lo cual está motivado por la infinidad de actividades complementarias que los niños pueden realizar. Los maestros priorizan la coordinación con los servicios externos de los alumnos con más necesidades, de eminencia terapéutica, pero dicen verse avocados a espacios más marginales en otro tipo de actividades formativas como el fútbol.

(Maestro de educación física) Yo creo que la labor, en el fútbol como en cualquier otro deporte, es ayudar a esa educación formal, es que es un todo. O sea, porque si no, no se concibe (Entrevistas con Maestros: 140, 20 de Mayo de 2015).

(Tutora de 2º EP) Sí que sé lo que hacen -los alumnos-, más o menos donde van, porque me lo cuentan ellos, claro. Pero no tengo contacto, hombre, puedo tener contacto y no tengo en este caso porque no tengo en este colegio, pero sí que cuando van a ARSIDO, porque es un niño con Síndrome de Down, o van a logopedia o van... Entonces sí que tengo relación con esos, hablamos con ellos, llamamos, comentamos cómo va, qué hago, qué refuerzas... Pero en este caso, en actividades extraescolares

fuera, si es que van a inglés, si es que van a bailar, si es que van a natación, si es que van a equitación, ¡si es que van a todo! (Entrevistas a Maestros: 182, 5 de Junio de 2015).

Desde el colegio se narra que no existe un acercamiento de los clubes a los maestros para dialogar sobre la formación que se promueve en el fútbol, más allá de uso instrumental que se hace del colegio para acceder a los niños. Generalmente, son los familiares o los niños quienes comparten con sus maestros que participan en alguna actividad.

(Tutora) A mí, ya te digo que no ha venido nadie a decirme "Oye mira, tenemos estos alumnos de tu grupo..." (...) En los dos años que he estado con él -un alumno que juega a fútbol-, o sea, las referencias que me han llegado han sido siempre por parte de los alumnos, de que voy al fútbol, de que tengo entrenamiento (Entrevistas a Maestros: 279-281, 29 de Junio de 2015).

Algunas maestras, incluso, muestran su recelo sobre la pertinencia de los aprendizajes que se promueven en el fútbol, lo que da lugar a estrategias de evitación. Se acepta que los niños jueguen, pero que no se espere colaboración sobre una actividad que no comparten.

(Maestra-tutora de 2º EP) El año pasado tenían un entrenador que luego lo conocí, que sólo le gustaba ganar y sólo había que ganar. Lo conocí luego circunstancialmente y nada. No hablamos más porque dije, con este no hay nada más que hablar porque lo único que transmitía a los niños era ganar. Si te caes y sangras, de pie. Y yo decía...bueno, bueno. Es muy... (Entrevistas a Maestros: 44, 6 de Mayo de 2015).

1.1. Sectorización

La organización departamental de los colegios aconseja y estimula para que se atribuya a las asignaturas más afines, o a los profesores con más interés por las actividades extraescolares, la responsabilidad implícita para que establezcan cierto acercamiento. La premisa que se cumple es que las personas con sensibilidad hacia ciertas actividades pueden favorecer las relaciones: en el caso del fútbol, se vincula inexorablemente a la educación física.

(Tutora) A lo que entendemos por coordinación porque yo no me he coordinado con nadie, pero a ver, en este centro sí se coordinan. Quiero decir, el director, que es de educación física, yo creo que sí, que eso influye a la hora de las actividades y lo que se hace aquí (Entrevistas a Maestros: 201, 24 de Junio de 2015).

(Tutora de 2º EP) Mira, otras veces que he sido profesora de música, sí que, con los niños, por ejemplo, que hacían música, sí que he tenido contacto, pero claro porque es una cosa de la asignatura (Entrevistas a Maestros: 182, 5 de Junio de 2015).

1.2. Inflexibilidad horaria

Una justificación de las dificultades que conlleva la coordinación se razona desde la incompatibilidad horaria. Lógicamente, los maestros poseen el horario correspondiente a su jornada laboral escolar, mientras que las actividades extraescolares se desarrollan en horario no lectivo.

(Maestro de Educación Física) Los monitores de extraescolares van a sus horas y ahí se quedan y los docentes pues, nos limitamos a nuestro horario, nuestros días y bueno, la hora de la tarde (Entrevistas a Maestros: 177, 21 de Mayo de 2015).

Se requiere un acercamiento por algunas de las partes para que se pueda coincidir físicamente en un espacio en común. El fútbol ofrece una posibilidad de encuentro no formal no sólo entre los formadores, sino con los familiares del niño.

Una profesora acude al partido de sus alumnos y ve a una madre con la que no ha podido encontrarse en todo el curso por motivos laborales, pues la madre trabaja en el horario escolar: “llevo intentado dar contigo desde hace un montón...”. Hablan un rato sobre los asuntos que querían hablar del niño. El sábado no tienen responsabilidades laborales. La profesora viene donde mí tras la charla informal mantenida. Me dice que nunca había venido a ver a sus niños y que siendo cerca de su casa, le venía bien (Diario de Campo: 2786, 23 de Mayo de 2015).

2. *Facilitadores.*

Los nexos entre fútbol y colegio se establecen de una forma no planificada formalmente. Adquieren relevancia los agentes educativos

que aparecen físicamente en ambos escenarios como mediadores en la información que puede resultar útil para la formación del niño.

2.1. Presencia

Acercamiento de los agentes educativos formales a los escenarios no formales. Generalmente sucede de forma muy puntual y requiere la voluntad del maestro. No es lo habitual. Se asume que implica una motivación para el niño, que teje un sistema de referencia educativo en conjunto.

(Maestro de Educación Física) Subí a verles un día, porque llevaba tiempo queriendo subir a verles y además se juntaron que había dos equipos, jugaban a una hora y después jugaba el otro equipo y así veía a cuatro grupos. Y bueno, porque da la casualidad que un entrenador, es el padre de uno de los alumnos y estudió conmigo en magisterio y lo conozco y bueno, tienes trato y es, ya te digo que un pueblo siempre te da más juego para estas cosas, entonces pues les preguntas, hablas, les ves (Entrevistas a Maestros: 167, 21 de Mayo de 2015).

La presencia facilita que los maestros conozcan a sus alumnos en otras facetas formativas. Los más alejados al fútbol suelen sorprenderse.

Profesora de Infantil acude a un partido. Están alucinando con sus exalumnos de hace dos años: “Pero ¿qué bien juegan? ¡No me lo puedo ni creer!”; “Me aclara: “Es que, para mí, que no entiendo nada de fútbol, me parece una pasada los pases que se dan y cómo juegan” (Diario de Campo: 2540, 25 de Marzo de 2015).

Los familiares son habituales en entrenamientos y partidos. Con su asistencia a las entrevistas de los maestros trasladan la información más relevante que sucede en el fútbol pre-benjamín.

2.2. Enlaces colegio-club

Personas que participan en dos escenarios simultáneamente, su presencia optimiza los procesos de coordinación y cumplen una función extraordinaria y muy poco frecuente: promueven la educación del niño de manera formal y no formal. Se puede tratar de profesores que se implican en el club de fútbol como entrenadores y organizadores.

Aportan una perspectiva más amplia que la mera formación deportiva y vincula los aprendizajes a lo que están trabajando en el aula.

El entrenador conoce lo que están dando en clase, por lo que aprovecha la explicación de un ejercicio de un entrenamiento para hacerles pensar con matemáticas. “Estamos 15, ¿Se pueden jugar partidos de 3?” (Diario de Campo: 1538, 2 de Febrero de 2015).

Estos agentes educativos observan las actitudes de los niños en ambos ámbitos y aportan claves interesantes para los tutores formales. Se facilita el acompañamiento de los niños al disponer de más información educativa, evitando que la única vía de información sean las familias. Asimismo, favorece que se pueda emprender una intervención en conjunto.

(Tutora de 1º EP hablando de la coordinación con el entrenador, que es otro maestro del colegio) El entrenador me dice este no sé qué y coincide muchas veces lo que él piensa. O, este niño, no sé, algo le pasa, está raro...Pues, por ejemplo, una alumna tuvo unos días que estaba un poco rara y sí que estaba rara y se lo noté también en clase. Sus padres se lo notaron en casa. Luego, al final, cayó mala. Probablemente sería que estaría más bajita de defensas y al final estaba más sensible. Pero sí que, bueno, como el entrenador y yo hablamos tanto, pue lo tenemos muy fácil. Pero aparte de eso, lo que nos damos cuenta es que coincide muchas veces lo que él dice con lo que yo veo (Entrevistas a maestros: 64, 7 de Mayo de 2015).

Requieren cierta habilidad para diferenciar ambos ámbitos, ya que el espacio no formal favorece el diálogo con familiares en un tono más distendido.

Madres aprovechan el final del entrenamiento para abordar al entrenador, que es maestro en el colegio, y que les cuente algo sobre el examen de sexto de EP (Diario de Campo: 60, 20 de Octubre de 2014).

3. Contenido

El sentido de la coordinación tiene como meta la optimización de los procesos formativos en el niño, de manera que se dé una respuesta eficaz, coherente y consensuada desde los diferentes ámbitos formativos. El

contenido de la coordinación proporciona la temática y las motivaciones para la coordinación efectiva.

3.1. Triangulación

Intercambio de experiencias, información y estrategias de intervención. El colegio puede aportar claves de intervención específica sobre sus alumnos. Posee una continuidad temporal de, al menos, 25 horas semanales y una red de profesionales que profundiza en su educación personalizada. La puesta en común de los puntos críticos a potenciar puede redundar en una mejora global del escolar, pues el juego motor ofrece un modo de aprendizaje en el que el niño asume un rol activo y participativo. Una ratio reducida y la presencia de más agentes educativos pueden contribuir hacia la personalización del proceso formativo.

En el equipo entrenan varios jugadores que tienen medidas de atención a la diversidad específicas en el colegio. El entrenador lamenta que algunos de los jugadores sean tan inatentos que no puedan respetar las normas de juego. Por ello, se habla con la PT del centro para saber cómo van en clase y qué estrategias podría aplicar (Diario de Campo: 1549, 2 de Febrero de 2015).

El flujo de información mejora la intervención en ambos escenarios. La naturaleza del fútbol como deporte de cooperación-oposición favorece el desarrollo de aprendizajes complementarios al sentido más tradicional de escuela. Determinados niños pueden aprovechar el rol proactivo del deporte por su temperamento más exploratorio y/o dinámico, aportando claves formativas de interés para el colegio.

(Tutora de 1º EP) Tengo un niño, por ejemplo, que es muy estático. No sé, le están mirando a ver qué le pasa, porque con el ojo izquierdo no ve...no sé, es un niño muy rígido, yo lo veo un niño muy rígido. Están mirando a ver qué le pasa, si tiene miedo porque no ve bien, por falta de equilibrio... Entonces a mí me viene muy bien porque cuando veo esas cosas, como no soy profesora de EF, pues me toca o preguntarle o al profesor de EF o, en este caso, al entrenador. Entonces le digo, cómo ves al alumno y, entonces, me dice, sí, sí, es muy rígido e intentamos entonces nosotros explicar algo para decirle a su madre. Es una gozada que un mismo profesor del cole dé la clase, porque otros años, el año pasado, por

ejemplo, lo daba otro profesor o lo dan en otras escuelas y yo no me entero de lo que ...de nada, sólo sé los partidos, es lo único que me cuentan (Entrevistas con Maestros: 43, 6 de Mayo de 2015).

3.2. Emergencias

Se abordan los sucesos que requieren una intervención adulta en conjunto o consejo profesional con premura, ya que una situación ha desbordado a la intervención formativa. Es el motivo más recurrente por el cual los colegios se ponen en contacto con los clubes y viceversa. Se tratan de buscar medidas paliativas a un conflicto existente.

Los entrenadores se quejan mucho del caos en el que se convierten las salidas del comedor hasta que comienza el entrenamiento. Quedan en que deben coordinarse con las del comedor. Hasta que no lleguen los entrenadores, que no salgan. Según ellos: "Punto y se ha acabado" (Diario de Campo: 717, 16 de Diciembre de 2014).

Los maestros reconocen que es una de las motivaciones más frecuentes para reunirse con los familiares a lo largo del curso, que pueden acercar la formación del niño en el ámbito deportivo. La meta es solventar una situación molesta o disruptiva.

(Tutora de 2º EP sobre un alumno) A últimos... de curso sí que veía a un alumno un poquito más despegado, lo que pasa que ya a finales y sí hablé con los padres les dije y "¿Oye, lo habéis notado un poco...?" Yo, claro, lo que veo en el patio es que está un poquito más... Y me dicen "Sí, es que no sé qué le pasa ahora con el fútbol..." Yo lo achaqué un poco a la inmadurez igual que tenía todavía, pero dije bueno, a ver qué tal el año que viene. (Entrevistas con Maestros: 301, 29 de Junio de 2015).

3. DISCUSIÓN

Los resultados atienden a los objetivos de investigación para trazar las líneas de dos escenarios socioeducativos en paralelo en los que se forma el niño: el colegio y el fútbol. A pesar de entender interesante el abordaje transdisciplinar de la educación del niño, se esboza una coordinación difusa que se justifica desde las dificultades espacio-temporales y de funciones sistémicas. Pragmáticamente, el encuentro comunicativo entre ambos espacios se facilita mediante la presencia de

terceros implicados en la educación de los niños: agentes educativos que trabajan en el colegio y se implican en el fútbol (González y Campos, 2011) y, especialmente, familiares. Se revaloriza la importancia del familiar para la coordinación de los diferentes espacios educativos en los que se forma el niño (Merino et ál., 2017; Vizcarra, Macazaga, y Rekalde, 2006).

Los primeros responsables en la coordinación, atendiendo a sus funciones como agentes educativos, son maestros y entrenadores y ambos se reconocen en el beneficio que tiene para el niño, como hallaron González y Campos (2011); sin embargo, se obvian de manera recurrente en su planificación formativa, lo que limita cualquier posibilidad de establecer un plano comunicativo. Emerge el sentido de dos universos paralelos en los que se forma el niño, un abordaje educativo tácito de tercio excluso (Arraiz y Sabirón, 2012). Incluso se llega a esbozar cierta desconfianza de la pertinencia de los aprendizajes que en el fútbol se promueven, motivado por la controversia sobre el interés que tiene el fomento de la competitividad en niño de seis y siete años, así como la especialización temprana (Castejón, 2008; Lapresa et al., 2008; Toral et al., 2004).

La fragmentación administrativa de la educación deriva en que los agentes educativos aleguen que la sectorización del colegio limita las posibilidades para la coordinación con servicios externos que complementan la educación formal, como indican Schut y Collinet (2016). Desde el colegio se tiende a mirar hacia los educadores implicados en tareas relacionadas con la educación física, que, a su vez, reclaman que sería interesante la inversión de más horas en la asignatura (Gambau i Pinasa, 2015).

La permeabilidad del escenario no formal del fútbol favorece que cualquier agente pueda tener presencia en el lugar (Garrido, González, y Romero, 2010), lo que facilita encuentros no programados que dan pie a conversaciones informales con los familiares y que los maestros puedan conocer a sus alumnos en otra faceta formativa de eminencia motriz, que contrasta con la institucionalización emprendida en el colegio, lo que suele derivar en comportamientos de sorpresa. Los maestros que participan con continuidad en el deporte pre-benjamín que practican los alumnos proporcionan información que resulta de interés para sus tutores de referencia, tanto en el plano psicomotriz como a nivel de intervención educativa, aportando claves pedagógicas que no se alcanzan por otras vías, lo que refuerza los hallazgos de González y Campos (2011). Este

diálogo se muestra especialmente eficaz si es bidireccional, pues las organizaciones que dinamizan las actividades deportivas adolecen de cierta perspectiva educativa que puede aportar el colegio para la mejora de la práctica deportiva y educativa (Merino et al., 2015; Veroz, 2015).

El familiar del niño vehiculiza en numerosas ocasiones la coordinación entre los ambientes, quien -implícitamente- deposita una serie de esfuerzos e ilusiones formativas sobre la actividad deportiva que practica su niño (Arufe et al., 2017; Hermoso, 2009; Molinuevo, 2008), asumiendo la divergencia intragrupo en sus motivaciones y objetivos (Tuero et al., 2012). Establecer un plano comunicativo con la familia implica inherentemente la comprensión de los aprendizajes que construye el niño en aspectos tan relevantes como el valor atribuido al capital competitivo (Levey, 2013) o el impacto que tiene el desarrollo de la actividad en la construcción de la autoestima (Fernández, Yagüe, Molinero, Márquez, y Salguero del Valle, 2014).

La necesidad de coordinación se revaloriza en consideración de la edad en la que se desarrolla el estudio, ya que implica un proceso de transición paralelo entre educación infantil y primaria y otro entre el fútbol no que el niño desarrollaba de forma espontánea y el fútbol reglado (Merino et al., 2016). Se añaden dos sentidos: la horizontal, entre actividades formativas, y la vertical, en transición de etapas (Tamayo, 2014).

Se considera de interés, en prospectiva, la profundización sobre la gestión de la coordinación de las actividades extraescolares deportivas según la naturaleza del colegio, pues la vinculación no retribuida formalmente de maestros que colaboran con un equipo destaca como modelo de coordinación frente a técnicas de externalización, que tienden a alejar la actividad extraescolar de la dinámica formal del colegio.

4. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio evidencian la complementariedad y transferencia de los aprendizajes construidos por el niño en el fútbol prebenjamín y en la escuela. Se requiere una coordinación entre ambos ambientes para que el aprendizaje sea significativo y funcional. La presencia de ciertos maestros, motivada por la accesibilidad del espacio no formal, se ha mostrado eficaz para aportar calidad y continuidad espacial a la formación del niño. Si bien, esta presencia se limita a escasas iniciativas personales. Una apuesta por la educación integral del

niño no puede obviar su formación en los espacios no formales. Por ello emerge, como demanda social, la necesidad de prestar atención y coordinar las actividades extraescolares que suponen una realidad masificada actual en la formación de los niños. El fútbol, en nuestro caso, puede contribuir a ampliar las brechas formativa y social entre los niños dadas las diferentes implicaciones de su participación para los procesos de enseñanza en el aula, circunstancia que vulnera la educación en condiciones de equidad.

La educación no formal ofrece un lugar espacio-temporal abierto, que puede aprovecharse para emprender un diálogo constructivo y cooperativo. La presencia de personas comprometidas en ambos escenarios facilita la coordinación y potencia el valor formativo de la actividad deportiva. Si bien su aportación se restringe a iniciativas personales, desprende un interés por incorporar a un agente educativo con funciones específicas en la mediación entre espacios formativos. En este sentido, se consideran relevantes los esfuerzos, tanto desde el ámbito formal como desde los clubes deportivos, por impulsar una figura o comisión que coordine el valor de las actividades extraescolares. Estos técnicos especialistas podrían asumir dos funciones de interés emergente en el trabajo de campo: una, de consejo sobre las actividades extraescolares deportivas que más pertinentes resulten a la naturaleza de cada niño, en coordinación con familias y escuela y, dos, como coordinador de los procesos formativos que están desarrollándose en paralelo en ambos espacios formativos. Este esfuerzo habría de reconocerse de modo institucionalizado, pues se distingue como una actuación de buena práctica educativa poco extendida que aporta significatividad a los aprendizajes que construye el escolar. La presencia de estructuras de coordinación otorga un valor añadido al fútbol escolar que se oferta, fundamentado en el compromiso por una educación integral, en condiciones de equidad y de calidad, y la responsabilidad por promover un uso educativo del deporte con impacto formativo y significativo en los futuros ciudadanos.

Finalmente, se recomienda tratar de estrechar relaciones con los colegios de los jugadores. Algunas modalidades extraescolares muestran sus procesos formativos mediante exhibiciones en días de festividad en los colegios. Asimismo, podría resultar interesante la coordinación para reservar cierto cupo de participación en los equipos a los alumnos que más puedan beneficiarse de las potencialidades formativas que ofrece el

fútbol. Los progresos formativos de los jugadores podrían comunicarse, al menos, mediante informes anuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, A. y Adler, P. (1994). Observation Techniques. En N. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp.376-392) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Mira.
- Arufe, V. Chacón, R., Zurita, F., Lara, A. y Castro, D. (2017). Influence of Type of School on Sport Practice and Leisure Activities of Schoolchildren. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-19. Recuperado el 08-06-2017 en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7496> doi: 10.15359/ree.21-1.6
- Arufe-Giráldez, V., Barcala-Furelos, R. y Mateos-Padorno, C. (2017). Programas de deporte escolar en España e implicación de los agentes educativos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(67). Recuperado el 6 de septiembre de 2017 en: <https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/8553> doi: 10.15366/rimcafd2017.67.001
- Cagigal, J.M. (1971). Ocio y deporte en nuestro tiempo. *Citius, Altius, Fortius. Tomo XIII, Fascículo 1-4*: 79-119.
- Castejón, F. J. (2008). Deporte escolar y competición. En I. Hernández, y F. Martínez (Coords.). *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. (pp. 159-177). Almería: Universidad de Almería.
- Cuenca, M. (2006). Pedagogía del ocio una aproximación global. En M. Cuenca (coord.). *Aproximación Multidisciplinar a los Estudios del Ocio. Documentos de Estudios de Ocio. Núm. 31* (pp. 83-101). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cruz, J., Boixadós, A., 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*, 5(2), 111-132. Recuperado el 03-02-2017 en: <http://www.rpd-online.com/article/view/47>
- Federación Española de Municipios y Provincias (1993). Manifiesto sobre el deporte en la edad escolar. En *Actas de las VII Jornada de deporte y corporaciones locales, El deporte en edad escolar*, A Coruña, 1-3 Octubre, 1992. Madrid: FEMP.
- Fernández, R., Yagüe, J.M., Molinero, O., Márquez S. y Salguero del Valle A. (2014). Análisis de las diferencias motivacionales entre el fútbol 7 y el fútbol 11. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 47-58. Recuperado el 18-11-2016 en: <http://revistas.um.es/cpd/article/view/199641>
- Flick, U. (2007). *Introducción a investigación cualitativa (2ªEd)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gambau i Pinasa, V. (2015). Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España. *Revista española de educación física y deportes*, 411, 53-69. Recuperado el 10 de noviembre de 2016 en: <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/114/111>
- Garrido, M.E.; González, G. y Romero, S. (2010). The behavior of parents in Municipals Sports Schools of Sevilla. *Journal of Sport Health Research*, 2(3), 261-276. Recuperado el 18 de noviembre de 2016 en: http://www.journalshr.com/papers/Vol%202_N%203/V02_3_07.pdf
- Giménez, F.J. y Rodríguez, J.M. (2006). Buscando el deporte educativo ¿Cómo formar a los maestros? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 9, 40-45. Recuperado el 08-02-2017 en: <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732274005.pdf>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- González, M.D. y Campos, A. (2011). Coordinación entre la materia de educación física y las actividades físico-deportivas extraescolares. *Contextos educativos*, 14, 31-47. Recuperado el 08-02-2017 en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/638>
doi: 10.18172/con.638

- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista Educación*, 335, 105-125. Recuperado el 08-11-2016 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_10.pdf
- Haugaasen, M. y Jordet, G. (2012). Developing football expertise: A football-specific research review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5(2), 177-201. doi: 10.1080/1750984X.2012.677951
- Hermoso, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado el 10-10-2016 en: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4576/17TYHV.pdf>
- Hijos, M.N. (2014). El caso Boca Juniors: Del juego y la práctica recreativa a la consolidación de una marca internacional. *Lúdicamente*, 6. Recuperado en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/4040> el 18 de julio de 2016.
- Kvale, F. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lapresa, D., Arana, J. y Ponce de León, A. (1999). *Orientaciones educativas para el desarrollo del deporte escolar*. Logroño: Universidad de La Rioja y Federación Riojana de Fútbol. Recuperado el 10 de noviembre de 2016 en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/210176.pdf>
- Lapresa, D., Arana, J., Garzón, B., Egüén, R. y Amatria, M. (2008). *Enseñando a jugar "el fútbol"*. *Hacia una iniciación coherente*. Logroño: Universidad de La Rioja y Federación Riojana de Fútbol. Recuperado el 10-10-2016 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=379878>
- Levey, H. (2013). *Playing to win: Raising children in a competitive culture*. Berkeley: University of California Press.
- Ley Orgánica de Educación (Texto consolidado. Última modificación: 29 de julio de 2015). (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº106, 2006, 4 de mayo.
- Merino, A., Arraiz, A. y Sabirón, F. (2016). Procesos formativos en el fútbol prebenjamín: El paso de la ingenuidad a la institucionalización. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), e013. Recuperado el 08-04-2017 en: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe013>

- Merino, A., Arraiz, A. y Sabirón, F. (2017). La adherencia del entorno familiar en el fútbol prebenjamín: un estudio de caso. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 12(1), 2017,139-148. Recuperado el 15-05-2017 en: <http://www.redalyc.org/html/3111/311148817014/>
- Merino, A., Sabirón, F. y Arraiz, A. (2015). Análisis del escenario de competición en fútbol prebenjamín: Un estudio de caso. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 26-32. Recuperado 1-2-16: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345741428005>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Encuesta de hábitos deportivos en España. 2015*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado el 10 de noviembre de 2016 en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/deporte/encuesta-habitos-deportivos.html>
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2ª Ed.). Paris: De Boeck Université.
- Molinuevo, B. (2008). *Actividades extraescolares y salud mental: estudio de su relación en población escolar de Primaria* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado el 13-11-2016 en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5578/bma1de1.pdf?sequence=1>
- Monjas, R., Ponce, A. y Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 276-284. Recuperado el 13-11-2016 en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35650>
- Orts, F.J. (2013). *El derecho educativo del menor en el deporte escolar* (Tesis Doctoral). Universitat de Lleida, Lleida. Recuperado el 08-09-2016 en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/112028/Tfjod1de1.pdf>
- Pastor, J.L. (2002a). Aproximación histórica a la evolución de la Educación Física en España (1883-1990). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 21, 199-214. Recuperado el 8 de noviembre de 2016 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1038385>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.

- Schut, P-O. y Collinet, C. (2016). French sports policies for young people: fragmentation and coordination modes. *International Journal of Sport Policy*, 8(1), 117-134. doi: 10.1080/19406940.2014.936961
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos (2ª Ed.)*. Madrid: Morata.
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 3(5), 131-137. Recuperada el 05-11-2016 en: http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n5art_susana_tamayo.pdf
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Toral, G; Vicente, A. y García, I. (2004). *Dejad que los niños y las niñas jueguen (Entrenamiento integral y comunicación positiva)*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Tuero, C., Zapico, B. y González, 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. Recuperado el 08-11-16 en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34601/18721>
- UNESCO (2015). Manifiesto sobre el deporte. *Citius, altius, fortius: humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos*, 8(2), 51-73. Recuperado el 08-10-2016 en: <https://revistas.uam.es/caf/article/view/2779> doi: 10.15366/citius2015.8.2.004
- Velázquez, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 7-20.
- Veroz, R. (2015). *Análisis comparativo del desarrollo de valores socio-educativos en competición de fútbol en iniciación* (Tesis Doctoral). Universidad de León, León. Recuperado el 10 de noviembre de 2016 en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/4723>
- Vizcarra, M.J., Macazaga, A.M. y Rekalde, I. (2006). ¿Con qué deporte escolar sueñan las familias? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 86. 97-107. En:

<http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300943/390389>,
recuperado el 08-10-2016.

Vizuite, M. (2013). El Deporte en la edad escolar en la sociedad de los nativos digitales. Necesidad de un cambio de paradigma. En E. Segarra, A. García de Alcaraz, E. Ortega y A. Díaz (Eds.). *Deporte en Edad Escolar. Alternativas y modelos organizativos* (pp. 13-48). Murcia: Universidad de Murcia.