



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

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

TESIS DOCTORAL:

**EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO Y DESARROLLO DEL
PROGRAMA INTEGRAL DE DEPORTE ESCOLAR DEL
MUNICIPIO DE SEGOVIA**

Presentada por Borja Jiménez Herranz 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



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL:

**EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO Y DESARROLLO DEL
PROGRAMA INTEGRAL DE DEPORTE ESCOLAR DEL
MUNICIPIO DE SEGOVIA**

Presentada por Borja Jiménez Herranz 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

*Por un Deporte Escolar público,
gratuito y de calidad para todos los
escolares de Segovia*

AGRADECIMIENTOS

Antes de nada, recordar que han sido numerosas las personas implicadas en la realización de esta tesis doctoral. Por ello, pido perdón de antemano si alguna de ellas no aparece reflejada en las siguientes líneas.

Llegados a este momento, me encuentro ante la melancólica y, al tiempo, esperada situación de echar la mirada hacia atrás. De recordar a todas aquellas personas que, de manera directa o indirecta, han influido en la elaboración de este documento, a través de su presencia, consejos, ánimos, etc. Sin embargo, tengo la sensación de que el documento en sí, esta tesis doctoral que tiene delante de usted, no es el principal aprendizaje adquirido, sino el resultado final de un largo proceso de investigación. Es precisamente a lo largo de ese camino donde he ido adquiriendo los que, para mí, son los verdaderos y auténticos aprendizajes. Aquellos que van a tener una repercusión directa en el día a día y en la forma de afrontar las diferentes situaciones de la vida. No son exactamente aprendizajes técnicos, como por ejemplo, realizar ANOVAS de un factor para comprobar si las diferencias de las medias son significativas o no o estudiar diferentes entrevistas a través de un programa de análisis cualitativo, sino más bien aprendizajes vitales y personales, como la perseverancia y el esfuerzo. Pero la adquisición de estos aprendizajes que forman parte de mi personalidad, no habrían sido posibles sin la ayuda de otras personas, tanto de aquellas que se encuentran en la esfera más académica y profesional, como de aquellas que están en la esfera familiar y personal.

En lo que a la esfera profesional se refiere, en primer lugar debo agradecer su constante esfuerzo, predisposición y ánimos, a mis directores Víctor López y Juan Carlos Manrique. Fueron ellos los que me convencieron para embarcarme en esta aventura, una aventura que no siempre ha transcurrido por senderos visibles y accesibles. Ha sido precisamente en esos momentos de duda, cuando el mapa no mostraba un itinerario claro, donde su orientación y asesoramiento ha permitido escoger el rumbo acertado. A lo largo de estos años han sido constantes las reuniones, correos electrónicos, revisiones, asistencias a congresos, elaboración de artículos científicos, etc., lo que demuestra la gran profesionalidad de estas dos personas. Asimismo, he de agradecer la participación y ayuda de Enrique García Bengoechea. Su encuentro casual en un congreso internacional nos abrió las puertas a un nuevo campo para la investigación del programa de Deporte Escolar de Segovia. Gracias también a Francisco Javier Castejón y Francisco Javier Fernández-Río por

orientarnos y conocer la traducción inglesa de términos clave para esta tesis doctoral. Ello nos ha permitido consultar una mayor diversidad de fuentes y establecer cierta vinculación internacional que fuese más allá de los Pirineos. En este sentido, ha sido fundamental la ayuda de Isabel Lecanda, de la biblioteca del Campus de Segovia, para hacerme llegar documentos de difícil acceso. Gracias a Andrés Palacios por orientarme en temas de estadística. Por supuesto, agradecer la total predisposición de todas aquellas personas que, a lo largo de los años, han formado y forman parte del equipo investigador: Darío, Roberto, Gea, Mario, Suyapa, Ignacio, Mónica, Andrés, Gerardo, Nico, Azu, Barroso... Gracias a todos aquellos alumnos, padres, monitores y profesores que, año tras año, han cumplimentado los cuestionarios de evaluación. Gracias a todos los miembros del Consejo Asesor (Darío, Raquel, Diego, Rebeca, Begoña, Antonio, Lucía, Ramsés, Jorge, Adolfo...) por su participación e interés en la búsqueda de un mejor programa de Deporte Escolar. Gracias a los escolares que aceptaron participar en la investigación *Photovoice* y a sus monitores, sin cuya colaboración y compromiso nada habría sido posible. Por último, gracias a Ángel Carlos y Juan, coordinadores de deportes del Ayuntamiento de La Granja, por darme la primera oportunidad de trabajar como monitor deportivo, por conocer en primera persona las ventajas de un Deporte Escolar educativo y por poderme formar como maestro de Educación Física y como persona.

En lo que respecta a la esfera más personal, familiar e íntima, agradecer a mis hermanas Virginia, Olga y Marta, por cuidar de su hermano pequeño antes y ahora. A sus hijos Claudia, Alejandra, Gonzalo, Adrián y Ariadna, por dibujarme una sonrisa cada vez que estoy con ellos, olvidándome de los problemas y valorando aquello que es verdaderamente importante. Gracias a mi abuela Patro, por animarme siempre a seguir adelante. Gracias a mis padres, José Luis, "Josu", desde ahí arriba, y Matilde, siempre a mi lado, por inculcarme los valores del esfuerzo y del trabajo, por ser los únicos en confiar en mí cuando nadie más lo hacía, por darlo todo por mí. Y por último, gracias Isabel. Gracias por estar siempre ahí, a mi lado, por ser mi confidente, por animarme a conseguir mis sueños y no renunciar a ellos, por no dejar que me hunda en los malos momentos, por hacerme mirar hacia adelante, por tu paciencia y tus buenos consejos, por ayudarme a ser un mejor maestro, por hacerme ver la estrecha relación entre la enfermería y la educación. Gracias por formar parte de mí.

ÍNDICE DE CAPÍTULOS

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	1
1.2. ¿POR QUÉ ESTA INVESTIGACIÓN AHORA?.....	2
1.3. OBJETO DE ESTUDIO, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL.....	5
1.4. NUESTRO VIAJE.....	7
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. EL DEPORTE ESCOLAR Y OTROS CONCEPTOS ASOCIADOS.....	12
2.1.1. Deporte.....	13
2.1.2. Educación Física escolar.....	19
2.1.3. Deporte en Edad Escolar.....	23
2.1.4. Educación formal, no formal e informal.....	24
2.1.5. Actividades complementarias y extraescolares.....	24
2.1.6. Escuelas Deportivas.....	25
2.1.7. Deporte de Base.....	26
2.1.8. Juegos Escolares.....	27
2.1.9. Educación Deportiva.....	27
2.2. DISCURSOS EN EL CAMPO DEL MOVIMIENTO HUMANO Y LA ACTIVIDAD FÍSICA.....	29
2.3. MODELOS DE INICIACIÓN DEPORTIVA.....	31
2.3.1. Teaching Games for Understanding model.....	32
2.3.2. Tactical Games model.....	37
2.3.3. Sport Education model.....	39
2.3.4. Cooperative Learning model.....	40
2.4. REVISIÓN INTERNACIONAL DE PROGRAMAS DE DEPORTE ESCOLAR, ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD.....	43
2.5. ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA INTEGRAL DE DEPORTE ESCOLAR DEL MUNICIPIO DE SEGOVIA.....	45

2.6.	REVISIÓN DE LITERATURA RELACIONADA CON LA INVESTIGACIÓN.....	52
CAPITULO III. METODOLOGÍA.....		85
3.1.	INTERESES CONSTITUTIVOS DEL SABER, MARCOS DE RACIONALIDAD Y PARADIGMAS.....	86
3.2.	OBJETO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	88
3.2.1.	Evaluación de programas.....	89
	<i>Concepto de evaluación</i>	89
	<i>Concepto de programa</i>	91
	<i>Concepto de evaluación de programas</i>	94
3.2.2.	Fases de la investigación.....	96
	<i>Fase I: metodología de investigación "tradicional"</i>	97
	<i>Fase II: metodología de investigación "participativa"</i>	98
3.3.	METODOLOGÍAS TRADICIONALES O MIXTAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PIDEMSG: CARACTERÍSTICAS DE LAS METODOLOGÍAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS.....	99
3.3.1.	Características de la metodología cuantitativa.....	100
3.3.2.	Características de la metodología cualitativa.....	101
3.4.	NUEVAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PIDEMSG: CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA Y <i>PHOTOVOICE</i>	104
3.4.1.	Metodología Comunicativa Crítica.....	104
	<i>La organización de la Metodología Comunicativa Crítica: el Consejo Asesor del PIDEMSG</i>	107
3.4.2.	Metodología basada en <i>Photovoice</i>	111
3.5.	TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS.....	114
3.5.1.	Cuestionario de evaluación anual.....	115
3.5.2.	Entrevistas individuales semiestructuradas.....	118
3.5.3.	Entrevistas grupales.....	121
3.5.4.	Grupo de discusión comunicativo del Consejo Asesor del PIDEMSG	127
3.5.5.	Cuestionario de evaluación del Consejo Asesor del PIDEMSG.....	128
3.5.6.	Técnica <i>Photovoice</i>	130

<i>Fase de formación</i>	132
<i>Fase de toma de imágenes</i>	132
3.6. ANÁLISIS DE DATOS.....	134
3.6.1. Análisis de los cuestionarios de evaluación anual.....	134
3.6.2. Análisis de las entrevistas.....	135
<i>Entrevistas individuales a coordinadores: sistema de categorías previo</i>	135
<i>Entrevista grupal a monitores: sistema de categorías previo</i>	136
<i>Análisis de los datos de las entrevistas mediante un sistema de categorías común</i>	137
3.6.3. Análisis del grupo de discusión comunicativo del Consejo Asesor....	138
3.6.4. Análisis del cuestionario de evaluación del Consejo Asesor del PIDEMSG.....	139
3.6.5. Análisis del grupo de discusión con técnica <i>Photovoice</i>	140
3.7. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO.....	141
3.8. ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN..	145
3.9. CRONOLOGÍA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	146
CAPITULO IV. RESULTADOS	151
4.1. EVALUACIÓN DEL PIDEMSG A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA MIXTA EN EL CURSO 2011/12.....	152
4.1.1. Satisfacción general y valoración global del Programa.....	152
4.1.2. Satisfacción con las instalaciones deportivas: entrenamientos y encuentros de los viernes.....	154
4.1.3. Actitudes respecto a la práctica de actividad físico-deportiva desde diferentes enfoques.....	156
4.1.4. Compatibilidad entre estudios y práctica deportiva.....	160
4.1.5. Los monitores: satisfacción con su trabajo, conocimiento del Programa y remuneraciones.....	161
4.1.6. Grado de satisfacción de los alumnos con el Programa en función del tipo de monitor.....	163
4.1.7. Relación de los resultados obtenidos en los cuestionarios con los resultados obtenidos en las entrevistas individuales y grupales.....	166
4.2. ESTUDIOS COMPARATIVOS DE LOS CURSOS 2009/10, 2010/11, 2011/12 Y 2012/13.....	174
4.2.1. Estudio 1. resultados de la comparativa de los cursos primero y tercero (2009/10 y 2011/12).....	175

	<i>Satisfacción general con el Programa</i>	175
	<i>Satisfacción con las instalaciones deportivas</i>	176
	<i>Actitudes respecto a la práctica de Actividad Físico-Deportiva desde diferentes enfoques</i>	178
	<i>Compatibilidad entre estudios y práctica deportiva</i>	182
4.2.2.	Estudio 2. resultados relativos a la comparativa de los tres primeros cursos (2009/10, 2010/11 y 2011/12).....	183
	<i>Satisfacción general y valoración global del Programa</i>	183
	<i>Lo mejor del Programa de deporte escolar para los alumnos</i>	185
	<i>Actitudes respecta a la práctica de Actividad Físico-Deportiva desde diferentes enfoques</i>	186
	<i>Percepción de aumento del tiempo de práctica de actividad física</i>	190
4.2.3.	Estudio 3. Resultados relativos a la comparativa de los cuatro primeros cursos (2009/10 - 2012/13).....	191
	<i>Satisfacción general con el Programa</i>	191
	<i>Actitudes positivas hacia el Deporte Escolar (participación, salud, valores)</i>	192
	<i>Actitudes negativas hacia el Deporte Escolar (rendimiento, selección, rivalidad)</i>	193
4.3.	IMPLANTACIÓN DE METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN EL PIDEMSG.....	195
4.3.1.	Resultados obtenido tras las reuniones del Consejo Asesor del PIDEMSG.....	195
	<i>Puntos fuertes del Programa</i>	196
	<i>Puntos débiles del Programa y acciones concretas para solventarlos</i>	198
	<i>Medidas implementadas en el curso 2013/14 a propuesta del Consejo Asesor</i>	211
	<i>Conclusiones llevadas a la firma del nuevo convenio</i>	212
	<i>Características del nuevo convenio IMDSG-UVa (2014-2018)</i>	220
	<i>Satisfacción de los diferentes miembros que han participado en el Consejo Asesor del PIDEMSG</i>	222
4.3.2.	Resultados obtenidos tras la aplicación de la técnica <i>Photovoice</i>	224
	<i>Seguridad</i>	226
	<i>Estética/Apariencia</i>	231
	<i>Soluciones ofrecidas por los alumnos para solventar las incidencias detectadas en los colegios y en el pabellón municipal</i>	239

CAPITULO V. DISCUSIÓN.....	243
5.1. SOBRE LA EVALUACIÓN DEL PIDEMSG A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA MIXTA EN EL CURSO 2011/12.....	244
5.2. SOBRE LOS ESTUDIOS COMPARATIVOS DE LOS CURSOS 2009/10, 2010/11, 2011/12 Y 2012/13.....	247
5.2.1. Estudio comparativo de los cursos primero y tercero (2009/10 y 2011/12).....	247
5.2.2. Estudio comparativo de los tres primeros cursos (2009/10, 2010/11 y 2011/12).....	248
5.2.3. Estudio comparativo de los cuatro primeros cursos (2009/10 - 2012/13).....	250
5.3. SOBRE LA IMPLANTACIÓN DE METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN EL PIDEMSG.....	253
5.3.1. Reuniones del Consejo Asesor del PIDEMSG.....	253
5.3.2. Aplicación de la técnica <i>Photovoice</i>	258
CAPITULO VI. CONCLUSIONES.....	261
6.1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL PIDEMSG.....	262
6.2. EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG: PUNTOS FUERTES, DÉBILES Y POSIBLES MEJORAS.....	265
6.3. AVALUACIÓN DEL PIDEMSG EN LOS CUATRO PRIMEROS CURSOS DE FUNCIONAMIENTO.....	266
6.4. EL CONSEJO ASESOR DEL PIDEMSG. CARACTERÍSTICAS Y APORTACIONES AL NUEVO CONVENIO.....	268
6.5. UTILIDAD DE LA TÉCNICA PHOTOVOICE PARA REFLEJAR LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO.....	270
6.6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	271
6.7. PROSPECTIVA DE FUTURO.....	273
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	275
REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	299
REFERENCIAS WEB.....	300
LISTADO DE ANEXOS (EN CD ADJUNTO).....	302

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Relación establecida entre las fases de la investigación y los objetivos de la tesis doctoral.....	9
Tabla 2.	Secuenciación de los deportes practicados durante el curso escolar.....	49
Tabla 3.	Organización del equipo investigador y distribución de tareas.	50
Tabla 4.	Tabla resumen de estudios sobre DE.....	53
Tabla 5.	Tabla resumen de estudios sobre el PIDEMSG.....	61
Tabla 6.	Tabla resumen de estudios sobre Metodología Comunicativa Crítica y dialógica.....	71
Tabla 7.	Tabla resumen de estudios sobre <i>Photovoice</i> revisados durante la investigación.....	77
Tabla 8.	Características de los diferentes paradigmas y ubicación de la metodología comunicativa crítica desde nuestra perspectiva...	106
Tabla 9.	Participantes del Consejo Asesor y asistencia a las reuniones...	110
Tabla 10.	Valores y significados de la escala Likert.....	116
Tabla 11.	Agrupamiento de los ítems en temas de estudio.....	117
Tabla 12.	Muestra de los cuestionarios por agentes implicados y curso académico.....	117
Tabla 13.	Participantes en la entrevista grupal por categorías.....	125
Tabla 14.	Ejemplo de la relación entre las preguntas del cuestionario y las preguntas de las entrevistas individuales y grupales.....	126
Tabla 15.	Reuniones celebradas y objetivos.....	127
Tabla 16.	Categorización de los ítems del cuestionario del CA en temas...	130
Tabla 17.	Características de los alumnos participantes en la investigación.....	132
Tabla 18.	Temporalización de la investigación.....	133
Tabla 19.	Categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de las entrevistas.....	138
Tabla 20.	Códigos de los diferentes participantes en las entrevistas.....	138
Tabla 21.	Criterios de calidad según el paradigma positivista/ científico o interpretativo/ naturalista.....	142

Tabla 22.	Medias de satisfacción y valoración del Programa (escala 0-4)...	153
Tabla 23.	Valoración global del Programa por los cuatro grupos (escala 1-10).....	154
Tabla 24.	Satisfacción de todos los grupos con las instalaciones de entrenamientos y encuentros (escala 0-4).....	154
Tabla 25.	Sobre practicar AFD desde diferentes enfoques (escala 0-4).....	157
Tabla 26.	Opinión de los diferentes agentes implicados sobre si la práctica de deporte quita horas de estudio (escala 0-4).....	160
Tabla 27.	Sobre la satisfacción, conocimiento del Programa y remuneración económica según los monitores (escala 0-4).....	162
Tabla 28.	Estadísticos de grupo (a partir de SPSS 20.0).....	163
Tabla 29.	Prueba de muestras independientes (a partir de SPSS 20.0).....	165
Tabla 30.	Satisfacción general con el Programa por curso (0-4).....	175
Tabla 31.	Instalaciones de los entrenamientos adecuadas a la actividad por curso (0-4).....	177
Tabla 32.	Instalaciones de los encuentros adecuadas a la actividad por curso (0-4).....	178
Tabla 33.	Actitudes respecto a la práctica de AFD desde diferentes enfoques por curso (0-4).....	179
Tabla 34.	Compatibilidad entre estudios y práctica deportiva por cursos (0-4).....	182
Tabla 35.	Satisfacción general con el funcionamiento del Programa en los tres primeros cursos.....	184
Tabla 36.	Valoración global del Programa (escala 1-10).....	184
Tabla 37.	Satisfacción de los escolares con diferentes aspectos del Programa.....	185
Tabla 38.	Sobre practicar AFD desde diferentes enfoques.....	187
Tabla 39.	Sobre la percepción del aumento del tiempo de práctica de Actividad Físico-Deportiva.....	190
Tabla 40.	Satisfacción general con el Programa por curso académico y grupo (0-18).....	191
Tabla 41.	Actitudes positivas hacia el Deporte Escolar por curso académico y grupo (0-12).....	193
Tabla 42.	Actitudes negativas hacia el Deporte Escolar por curso académico y grupo (0-12).....	194
Tabla 43.	Resumen de los problemas, posibles soluciones y acciones abordadas en las diferentes reuniones del CA.....	217

Tabla 44.	Resultados del cuestionario de evaluación del Consejo Asesor cumplimentado por diferentes miembros (escala Likert 0-4)....	223
Tabla 45.	Incidencias detectadas en los colegios y soluciones aportadas por los alumnos.....	239
Tabla 46.	Incidencias detectadas en el pabellón municipal y soluciones aportadas por los alumnos.....	240

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Características del deporte.....	17
Figura 2.	Clasificación del deporte (modificado a partir de Parlebas, 2001:424).....	18
Figura 3.	Relación entre los diferentes términos (a partir de González-Pascual, 2012:14).....	29
Figura 4.	Modelo Teaching Games for Understanding (traducido de Thorpe et al. 1986:8).....	33
Figura 5.	Fases del modelo de iniciación deportiva basado en el <i>Teaching Games for Understanding</i>	36
Figura 6.	Secuencia de las situaciones de aprendizaje del <i>Tactical Games</i> ...	37
Figura 7.	Elementos característicos del <i>Sport Education</i>	40
Figura 8.	Secuencia de trabajo en los equipos de aprendizaje (elaboración propia a partir de Dyson et al., 2004).....	42
Figura 9.	Diferentes programas deportivos internacionales de carácter participativo y competitivo.....	45
Figura 10.	Evolución del Deporte Escolar en Segovia (continuación a partir de Pérez-Brunicardi 2011: 271).....	47
Figura 11.	Relación entre Intereses, Paradigmas y Racionalidades (a partir de López-Pastor et al. 2003).....	88
Figura 12.	Características de los momentos de evaluación de programas (a partir de Pérez-Juste, 2006:32).....	90
Figura 13.	Componentes básicos de un programa.....	93
Figura 14.	Diseño de una investigación en evaluación de programas (Castejón, 2007:105).....	96
Figura 15.	Fases metodológicas que configuran el diseño de la investigación.....	97
Figura 16.	Contrato de colaboración del Consejo Asesor del PIDEMSG.....	109
Figura 17.	Ejemplo de la metodología mixta utilizada en la primera fase de la investigación y la consecuente metodología participativa empleada en la segunda fase.....	114
Figura 18.	Clasificación de las entrevistas según diferentes criterios (adaptado de Molina, 2004).....	119

Figura 19.	Ejemplo de secuenciación de las preguntas desarrolladas durante las entrevistas.....	121
Figura 20.	Relación de los instrumentos utilizados para la triangulación de la información.....	125
Figura 21.	Cuestionario de satisfacción para los miembros del Consejo Asesor del PIDEMSG.....	129
Figura 22.	Hoja informativa y contrato para alumnos.....	131
Figura 23.	Ejemplo de las preguntas correspondientes a la categoría previa “evaluación del Programa” de la entrevista a coordinadores.....	136
Figura 24.	Ejemplo de las preguntas generadoras de debate incluidas en la categoría previa “actividades extraescolares/horas de estudio” de la entrevista grupal a monitores.....	137
Figura 25.	Red de comentarios sobre una de las categorías abordada en la cuarta reunión.....	139
Figura 26.	Análisis y codificación de imágenes con Atlas.ti.....	141
Figura 27.	Resumen de la cronología llevada a cabo en la investigación.....	148
Figura 28.	Satisfacción general con el Programa de cada agente implicado.	153
Figura 29.	Satisfacción con las instalaciones de los entrenamientos (curso 2011/12).....	155
Figura 30.	Satisfacción con las instalaciones de los encuentros (curso 2011/12).....	156
Figura 31.	Grado de acuerdo sobre la posibilidad de hacerte rico y famosos con las Actividades Físico-Deportivas (0-4).....	157
Figura 32.	Grado de acuerdo con la importancia de competir y ganar en las Actividades Físico-Deportivas (0-4).....	158
Figura 33.	Grado de acuerdo sobre la importancia de la salud en las Actividades Físico-Deportivas (0-4).....	159
Figura 34.	Grado de acuerdo con que las Actividades Físico-Deportivas enseñan a colaborar con los compañeros (0-4).....	159
Figura 35.	Grado de acuerdo con que los chicos y las chicas pueden practicar Actividades Físico-Deportivas juntos (0-4).....	160
Figura 36.	Grado de acuerdo con la afirmación “practicar deporte quita horas de estudio” (0-4).....	160
Figura 37.	Grado de satisfacción de los monitores con relación a su trabajo, su conocimiento del PIDEMSG y la forma de remuneración económica (0-4).....	162

Figura 38.	Evolución de la satisfacción general con el Programa de los cuatro agentes implicados entre los cursos 2009/10 y 2011/12...	176
Figura 39.	Evolución de la satisfacción de los cuatro agentes implicados con las instalaciones de los entrenamientos durante los cursos 2009/10 y 2011/12.....	177
Figura 40.	Evolución de la satisfacción de los cuatro agentes implicados con las instalaciones de los encuentros durante los cursos 2009/10 y 2011/12.....	178
Figura 41.	Evolución del grado de acuerdo con la afirmación “realizar actividades deportivas puede llegar a hacerte rico y famoso”	180
Figura 42.	Evolución del grado de acuerdo con la afirmación “se practican actividades deportivas porque es importante competir y ganar”	181
Figura 43.	Evolución del grado de acuerdo con la afirmación “los chicos y las chicas pueden practicar deportes extraescolares juntos”	182
Figura 44.	Evolución del grado de acuerdo con la afirmación “practicar deporte quita horas de estudio”	183
Figura 45.	Satisfacción media de los tres primeros cursos (escala 0-4).....	184
Figura 46.	Valoración global de los tres primeros cursos (escala 0-10).....	185
Figura 47.	Satisfacción media de los escolares con diferentes aspectos del Programa.....	186
Figura 48.	Media de los diferentes agentes implicados sobre la importancia de hacerse rico y famoso a la hora de practicar actividades deportivas.....	187
Figura 49.	Importancia que los diferentes agentes implicados dan a la competición y a la victoria.....	188
Figura 50.	Importancia de la actividad deportiva para la mejora de la salud según los diferentes agentes implicados.....	188
Figura 51.	Opinión de los agentes implicados sobre la importancia de las actividades deportivas para la transmisión de actitudes colaborativas.....	189
Figura 52.	Opinión de los agentes implicados sobre la posibilidad de que los chicos y chicas puedan practicar deportes extraescolares juntos.....	189
Figura 53.	Evolución de la satisfacción general con el Programa de los agentes implicados.....	192
Figura 54.	Evolución de los agentes sobre las actitudes positivas hacia el Deporte Escolar.....	193
Figura 55.	Evolución de los agentes sobre las actitudes negativas hacia el Deporte Escolar.....	194

Figura 56.	Blog del PIDEMSG.....	211
Figura 57.	Información del PIDEMSG en la web oficial del IMDSG.....	212
Figura 58.	Firma del nuevo convenio entre el IMDSG y la UVa (10 de septiembre de 2014).....	220
Figura 59.	Categorización de las fotos de los alumnos por colegio y pabellón (basado en Hennessy et al., 2006,543).....	225
Figura 60.	Ausencia de alcantarilla.....	226
Figura 61.	Deficiente sujeción de la portería a la canasta.....	227
Figura 62.	Peligroso estado de uno de los interruptores del vestuario.....	227
Figura 63.	Inestable anclaje de la verja al muro del patio.....	228
Figura 64.	Óxido en una de las porterías.....	228
Figura 65.	Importante grieta en el pavimento del patio.....	229
Figura 66.	Rotura barra de espaldera.....	229
Figura 67.	Escalón en la puerta de acceso a la pista.....	230
Figura 68.	Pérdida de agua en contrapeso de canasta móvil.....	230
Figura 69.	Humedades en paredes.....	231
Figura 70.	Mal funcionamiento del picaporte de la puerta del vestuario y suciedad de la misma.....	232
Figura 71.	Ausencia de material en el marco de la puerta.....	232
Figura 72.	Falta de pintura y adecentamiento del muro del patio.....	233
Figura 73.	Desorden en los vestuarios.....	234
Figura 74.	Restos de comida y papeles en el pabellón.....	234
Figura 75.	Rotura de una parte del marcador.....	235
Figura 76.	Mal estado de las redes de las canastas móviles.....	235
Figura 77.	Acumulación de material detrás de las porterías.....	236
Figura 78.	Foco fundido en el techo.....	236
Figura 79.	Balón ubicado en la red protectora del techo.....	237
Figura 80.	Mal estado de conservación de las papeleras.....	237
Figura 81.	Mal estado y suciedad de las paredes próximas a los banquillos	238
Figura 82.	Arrugas en el vinilo de la pizarra blanca que dificulta la escritura.....	238

ACRÓNIMOS USADOS

AF Actividad Física

AFJ Actividad Física Jugada

AFD Actividad Físico-Deportiva

AMPAs Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos

CA Consejo Asesor

CBPR Investigación basada en una comunidad participativa (*Community Based Participatory Research*)

CCAA Comunidades Autónomas

CCAFyD Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

CL Modelo de iniciación deportiva basado en el aprendizaje cooperativo (*Cooperative Learning*)

CSD Consejo Superior de Deporte

DAFO Debilidades Amenazas Fortalezas y Oportunidades

DE Deporte Escolar

DEE Deporte en Edad Escolar

ECTS Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System*)

EEUU Estados Unidos

EF Educación Física

ESO Educación Secundaria Obligatoria

EU Escuela Universitaria

IMDSG Instituto Municipal de Deportes de Segovia

JEN Juegos Escolares Nacionales

JJO Juegos Olímpicos

MECD Ministerio de Educación Cultura y Deporte

MCC Metodología Comunicativa Crítica

PIDEMSG Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia

SE Sport Education

SPSS Programa informático de análisis estadístico (*Statistical Product and Service Solutions*)

TAFAD Técnico en Actividades Físicas y Animación Deportiva

TFG Trabajo Fin de Grado

TFM Trabajo Fin de Máster

TG Modelo de iniciación deportiva basado en los aspectos tácticos (*Tactical Games*)

TGfU Modelo de iniciación deportiva basado en la comprensión (*Teaching Games for Understanding*)

UAM Universidad Autónoma de Madrid

UVa Universidad de Valladolid

YMCA Asociación de jóvenes cristianos (*Young Men's Christian Association*)

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

If you never try, you'll never know

Coldplay

1.1. ANTECEDENTES HISTORICOS

El presente trabajo de investigación evalúa el funcionamiento del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG) durante los cuatro primeros cursos de implantación. Este programa comenzó a dar sus primeros pasos en el curso 2009/10 y surgió como una alternativa a la forma de entender y practicar el deporte escolar (DE) en la ciudad de Segovia. Hasta entonces, el DE había girado en torno a los Juegos Escolares, un modelo deportivo caracterizado por el fomento de la competición y la obsesión por la clasificación. Este modelo chocaba frontalmente con el DE impulsado desde las escuelas, donde la competición, el rendimiento y la especialización dejan paso a la participación, la educación y la práctica polideportiva.

Ante esta desconexión y falta de consenso entre las prácticas deportivas promovidas desde las instituciones escolares y las impulsadas desde el

Patronato Municipal de Deportes de la ciudad, a finales de la década de los noventa del siglo pasado comienzan a surgir nuevas propuestas desde la Universidad de Valladolid (UVa) como la Actividad Física Jugada o AFJ (1997/98 - 1999/00). Posteriormente, durante la primera década del nuevo siglo surgen los programas de Iniciación Deportiva Extraescolar (2002/03 - 2003/04) y el Programa de Iniciación Polideportiva (2006/07 - 2008/09) (Pérez-Brunicardi, 2011). La corta duración de estas propuestas alternativas promovidas desde la Universidad fue debido al escaso apoyo institucional y económico. En 2007 se produce un cambio en la Concejalía de Deportes del Ayuntamiento de Segovia y se crea el Instituto Municipal de Deportes de Segovia (IMDSG), asumiendo éste las funciones del antiguo Patronato. Entre las principales líneas de actuación del nuevo IMDSG destaca el cambio decidido hacia un nuevo modelo de DE. Este contexto favorable de apoyo institucional y económico supuso un escenario idóneo para la creación, en el curso 2008/09, de un nuevo proyecto de I+D+i encargado del diagnóstico de la situación de DE en la ciudad. Este proyecto de colaboración entre la UVa y el IMDSG definió las bases del nuevo modelo de DE que comenzó a ponerse en práctica en el curso 2009/10. El éxito de este primer curso de implantación del PIDEMSG (González-Pascual, 2012 y González-Pascual, Manrique y López, 2012) favoreció que en el curso 2010/11 se prorrogase el convenio de colaboración hasta septiembre de 2014.

Como consecuencia de la proximidad del final del convenio, se hacía necesaria una evaluación profunda del PIDEMSG, que fuese más allá del tradicional cuestionario y de la realización de entrevistas, complementando con otros modelos metodológicos más participativos y dialógicos que nos descubriesen las nuevas líneas de actuación del siguiente convenio (Jiménez, López y Manrique, 2015).

1.2. ¿POR QUÉ ESTA INVESTIGACIÓN AHORA?

Una de las principales razones por las que se decidió comenzar esta investigación fue las características que definen el PIDEMSG. Sin embargo, mi primer contacto con este programa de DE fue mera casualidad. Durante el curso 2012/13 un profesor de la antigua Escuela Universitaria (EU) de Magisterio de Segovia, que a la larga acabaría siendo el director de la presente tesis doctoral, me comentó la posibilidad de realizar un nuevo Máster de Investigación que estaba desarrollando la UVa y con el que se podría obtener una mejor

puntuación en el baremo de las Oposiciones al Cuerpo de Maestros. Al mismo tiempo me propuso la posibilidad de colaborar con el Departamento de Didáctica de la Educación Musical, Plástica y Corporal de la ya por entonces Facultad de Educación de Segovia a través de una beca de colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). Aun no sabiendo muy bien qué era eso de la investigación y cuál sería mi cometido en el citado departamento, mis ganas por mejorar el currículum y aumentar las posibilidades de ser Maestro de Educación Física (EF) me llevaron a emprender este nuevo camino en la universidad. Siendo ya alumno del Máster y becado del MECD, se me planteó la posibilidad de realizar el Trabajo Fin de Máster (TFM) sobre el PIDEMSG, hasta entonces algo totalmente desconocido para mí, a pesar de que, por aquella época, ya era monitor deportivo de la Diputación Provincial de Segovia en el Ayuntamiento del Real Sitio de San Ildefonso, mi pueblo. Aunque mi idea inicial sobre el tema a investigar iba por otros derroteros, en concreto sobre la pertinencia o no de los deberes en la escuela, con el paso de los días comencé a interesarme por el PIDEMSG, ya que muchos de sus principios coincidían con mis ideas y convicciones sobre lo que es o debería ser el DE. Al poco tiempo, y cuando mi horario me lo permitía, acudía a los encuentros de los viernes del PIDEMSG para ver qué es lo que se allí se hacía y si podía coger alguna idea que aplicar a mis clases de DE en el pueblo. El interés fue tal que finalmente desistí de mi idea inicial de TFM y decidí centrarme exclusivamente en el PIDEMSG. Además, este trabajo facilitaría mi labor de becario en el Departamento. Durante el curso 2013/14 elaboré mi TFM sobre la evaluación del Programa y en el mes de junio tuvo lugar la defensa del mismo. En ese momento parecía que mi aventura como investigador había llegado a su fin.

Pocos meses más tarde, una nueva conversación con mi antiguo profesor de la universidad, Víctor, me hizo recapacitar sobre la posibilidad de elaborar una tesis doctoral. Lo cierto es que, hasta aquel momento, nunca me lo había planteado, ni siquiera imaginado. Pensaba que eso de las tesis doctorales era más bien para alumnos excelentes, de esos que cuentan con un intachable expediente académico desde la etapa de Infantil, y no para alguien que en su etapa como escolar pasó dificultades, hasta el punto de repetir el tercer curso de la Educación Secundario Obligatoria (ESO); momento a partir del cual percibí que su esfuerzo sería lo único capaz de revertir aquella situación, adaptándose a un sistema cuya finalidad parecía estar más encaminada a la selección y criba de los mejores que a la búsqueda del máximo desarrollo personal. Quizás fueron habilidades como la perseverancia, el entusiasmo o la automotivación

las que me permitieron mejorar y progresar; habilidades que deberían enseñarse a los niños para que obtuvieran el máximo rendimiento posible con independencia de su carga genética. Dicho lo cual, y tras mi paso por la antigua EU de Magisterio de Segovia, donde cursé la Diplomatura de Magisterio en EF y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) donde finalicé los estudios correspondientes a la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD), parecía que las habilidades de perseverancia, entusiasmo y automotivación, a las que también debería de añadir la de cabezonería, se habían asentado en mi personalidad. A ello también contribuyó mi pasión por la actividad física (AF), en especial por el ciclismo en carretera y de montaña, modalidades donde el esfuerzo y la perseverancia resultan fundamentales. Durante una ascensión a un largo y duro puerto de categoría especial, o como dicen los franceses, *hors catégorie*, no son pocas las ocasiones en las que te asaltan preguntas del tipo: ¿quién me ha mandado venir aquí? ¿Por qué no echo el pie al suelo y me bajo? ¿Para qué me sirve esto? Sin embargo, algo dentro de ti te lleva a continuar pedaleando, a pesar del calor, las horas de esfuerzo o los calambres musculares. Pues bien, fueron nuevamente esas habilidades de perseverancia, entusiasmo, automotivación y cabezonería las que me llevaron a iniciar esta aventura como doctorando, durante la cual no fueron pocas las ocasiones en las que me hacía preguntas como: ¿quién me ha mandado hacer esto? ¿Por qué no me dedico a otras cosas como estudiar inglés? ¿Me va servir esto para algo? En este sentido, podríamos decir que lo verdaderamente importante, el auténtico aprendizaje, no se halla en el resultado final, la marca, la calificación, la tesis; sino en el camino recorrido, las experiencias vividas durante ese periodo, la superación de contratiempos, decepciones y frustraciones, la mejora de la autoestima y de la autoconfianza al ver cómo los problemas se superan poco a poco. Es precisamente este recorrido sin una hoja de ruta definida lo que te hace crecer como persona, valorando lo verdaderamente importante y disfrutando de las vistas y experiencias vividas a lo largo del camino.

If you never try, you'll never know (si nunca lo intentas, nunca lo sabrás). Esta frase, extraída de una canción de *Coldplay*, ha ido formando parte de mí a lo largo de estos años, contribuyendo a mi forma de ser y de vivir. Por tanto, ¿por qué no hacer una tesis doctoral sobre un tema, como es el DE, que forma parte de mi vida y me gusta?

Todos hemos conocido, y conocemos, modelos deportivos extraescolares enfocados al rendimiento; por ejemplo los clubes deportivos, donde asisten aquellos alumnos y alumnas que cuentan con unas características innatas o

adquiridas que les diferencian del resto de la población escolar. Son estos alumnos, los motrizmente hábiles, los que tradicionalmente han formado parte del DE y, consecuentemente, se han enriquecido de los numerosos beneficios de la práctica deportiva. Sin embargo, ¿por qué aquellos alumnos que a priori son menos hábiles, o muestran menor predisposición para la práctica deportiva dirigida al rendimiento, no pueden beneficiarse de las bondades de la actividad físico-deportiva (AFD)?

Como maestro y profesor de EF uno siempre siente el anhelo de encontrar un DE que sea coherente con los objetivos, contenidos, metodologías, valores y actitudes que se intentan promover desde la escuela. A través de una propuesta polideportiva, mixta y participativa, el PIDEMSG hace posible que esa conexión entre la EF y el DE cobre sentido.

Todo proceso educativo es susceptible de mejora, y el PIDEMSG no es una excepción. Con la presente tesis doctoral pretendo colaborar en la mejora y perfeccionamiento del Programa, corrigiendo las debilidades que se puedan presentar e impulsando las fortalezas que lo definen. Para ello, consideramos fundamental adentrarnos en la estructura del PIDEMSG para poder evaluarlo desde dentro y seguir proporcionando a la población escolar de Segovia un DE gratuito y de calidad.

1.3. OBJETO DE ESTUDIO, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL

Una vez conocidas las razones que me han llevado a la realización de la presente tesis doctoral, parece conveniente citar el objeto de estudio de la misma:

La evaluación del funcionamiento y desarrollo del PIDEMSG durante los cuatro primeros cursos, a través de la combinación de metodologías de investigación tradicionales y participativas, que permitan encontrar elementos de mejora de cara a la firma del nuevo convenio 2014-2018

El trabajo de investigación de la presente tesis doctoral gira en torno a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las principales características del PIDEMSG?

2. ¿Qué evolución muestran las diferentes evaluaciones anuales realizadas? Si existen diferencias, ¿Cuáles son las más significativas entre ellas?
3. ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles del Programa? ¿Cómo podemos solventar esas debilidades?
4. ¿La utilización de la Metodología Comunicativa Crítica (MCC) podría ser más adecuada y eficaz para la mejora progresiva del PIDEMSG?
5. ¿Podría la técnica *Photovoice* ayudar a evaluar y mejorar el PIDEMSG?

Las tres primeras preguntas de investigación fueron planteadas desde el comienzo de esta aventura y las dos siguientes surgieron a lo largo del proceso, conforme fuimos comprendiendo, gracias a la asistencia a diferentes congresos internacionales sobre AF, EF y DE, que la investigación en el campo del DE podía trazar nuevos caminos más orientados hacia la participación. Estas preguntas de investigación dieron lugar a los objetivos de la tesis doctoral que se muestran a continuación:

- a. Presentar las principales características del PIDEMSG.
- b. Evaluar el PIDEMSG en su tercer curso de funcionamiento (2011/12) a través de una metodología mixta que combine el análisis de los cuestionarios de evaluación y las entrevistas individuales y grupales para identificar los puntos fuertes del Programa, los puntos débiles y las posibles mejoras del mismo.
- c. Realizar estudios comparativos de los cuestionarios de evaluación de los cuatro primeros cursos del PIDEMSG, comprobando así la evolución del mismo y la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas.
- d. Ilustrar el potencial transformador de la MCC para mejorar el PIDEMSG, presentando las principales características del Consejo Asesor (CA) y los resultados más relevantes trasladados a la firma del nuevo convenio en septiembre de 2014.
- e. Comprobar si la técnica *Photovoice* es una herramienta válida y útil para reflejar las percepciones de los alumnos participantes en el PIDEMSG, evaluando la idoneidad de ciertas instalaciones y

materiales deportivos y aportando soluciones que mejoren las posibles incidencias detectadas.

1.4. NUESTRO VIAJE

A lo largo de la tesis doctoral, se pretenderá dar respuesta al objeto de estudio, así como a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados. Para ello, emprendemos un camino que seguirá el siguiente itinerario:

En el Capítulo II se aborda el marco teórico o estado de la cuestión de la investigación. Para ello analizamos diferentes conceptos relacionados con el DE, así como los discursos surgidos en torno al campo de la AF. También revisamos los modelos de iniciación deportiva más relevantes y diferentes programas de DE, AF y salud. Presentamos la evolución cronológica y principales características del PIDEMSG y revisamos una gran diversidad de literatura relacionada con la investigación que aquí nos ocupa.

En el Capítulo III se muestran todos aquellos aspectos relacionados con la metodología. Realizamos una primera aproximación metodológica hablando de los "Intereses Constitutivos del Saber", marcos de racionalidad y paradigmas. Seguidamente recordamos el objeto de estudio y concretamos el diseño de la investigación, constituyendo ésta una evaluación de programas estructurada en dos fases: (1) una primera más tradicional, similar a otros estudios en el campo del DE, donde compaginamos el uso de cuestionarios con entrevistas individuales y grupales y (2) una segunda fase participativa, que constituye una alternativa en el ámbito del DE, donde empleamos nuevas técnicas de investigación como el CA del PIDEMSG y *Photovoice*. A continuación recordamos las principales características de las metodologías cuantitativas y cualitativas como parte de esa primera fase de la investigación más tradicional donde empleamos una metodología mixta. También abordamos las nuevas perspectivas de investigación participativas utilizadas en la presente tesis doctoral que se concretan en el CA y *Photovoice*. Asimismo, se muestran las técnicas de obtención de datos y el proceso seguido para el análisis de los mismos. Por último, aparecen los criterios de rigor científico, los aspectos ético-metodológicos y un cronograma sobre el proceso de investigación realizado.

El Capítulo IV se destina a presentar y analizar los resultados de la investigación de manera cronológica. De este modo, en primer lugar aparecen los resultados de la evaluación mixta del PIDEMSG para el curso 2011/12; en

segundo lugar se muestran diferentes estudios comparativos a partir de los datos de los cuestionarios de evaluación anual de los cuatro cursos (2009/10, 2010/11, 2011/12 y 2012/13); y en el tercer apartado quedan reflejados los resultados procedentes de la investigación con metodologías participativas realizadas en el curso 2013/14.

El Capítulo V muestra la discusión de los resultados más destacados y significativos de nuestra investigación, comparándolos con los resultados procedentes de otros estudios e investigaciones relacionados con el ámbito del DE.

En el Capítulo VI se abordan las conclusiones de la investigación, a partir de los resultados obtenidos, intentando dar respuestas a las preguntas y objetivos planteados al inicio del proceso. De este modo, se pretende destacar las principales aportaciones del estudio y cómo éstas han contribuido en la mejora progresiva del PIDEMSG. Asimismo, se incluyen las limitaciones del estudio y una prospectiva de futuro sobre posibles nuevas investigaciones que garantizaran la continuidad del proyecto y constituyesen una sólida base sobre la que se pudiesen sustentar nuevos estudios de fin de Grado o Máster. Con ello se pretende contribuir a la construcción de un DE de calidad que permita la formación de alumnos íntegros y críticos, futuros ciudadanos del mañana.

Finalmente, el Capítulo VII presenta la bibliografía consultada para la realización de la tesis doctoral.

En el CD de anexos adjunto se incluyen diferentes elementos que han sido necesarios para la elaboración de la tesis doctoral. Aparecen los cuestionarios de evaluación anual pasados a los cuatro agentes implicados (alumnos, padres, monitores y profesores) durante los cuatro años desarrollo del PIDEMSG. También se incluyen los guiones de las entrevistas individuales y grupales y las actas de las cuatro reuniones del CA del curso 2013/14. Además, aparecen diferentes informes como el trasladado a la firma del nuevo convenio sobre las conclusiones obtenidas en las reuniones del CA, el remitido al IMDSG para la mejora de ciertas instalaciones deportivas y el informe sobre las conclusiones del CA del curso 2014/15.

Para terminar este capítulo introductorio, y con la intención de ubicar al lector, en la Tabla 1 presentamos los cinco objetivos de la tesis doctoral y su relación con las dos fases cronológicas de las que consta la investigación.

Tabla 1. Relación establecida entre las fases de la investigación y los objetivos de la tesis doctoral

FASE DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL
I Metodología Tradicional	a. Presentar las principales características del PIDEMSG
	b. Evaluar el PIDEMSG en su tercer curso de funcionamiento (2011/12) a través de una metodología mixta que combine el análisis de los cuestionarios de evaluación y las entrevistas individuales y grupales para identificar los puntos fuertes del Programa, los puntos débiles y las posibles mejoras del mismo.
	c. Realizar estudios comparativos de los cuestionarios de evaluación de los cuatro primeros cursos del PIDEMSG, comprobando así la evolución del mismo y la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas.
II Metodología Participativa	d. Ilustrar el potencial transformador de la MCC para mejorar el PIDEMSG, presentando las principales características del CA y los resultados más relevantes trasladados a la firma del nuevo convenio en septiembre de 2014.
	e. Comprobar si la técnica <i>Photovoice</i> es una herramienta válida y útil para reflejar las percepciones de los alumnos participantes en el PIDEMSG, evaluando la idoneidad de ciertas instalaciones y materiales deportivos y aportando soluciones que mejoren las posibles incidencias detectadas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

*El camino está por recorrerse, todo paso es
distinto, único y esencial. Es la exploración a
través de nuestros sentidos intentando
desmenuzar el entorno para interiorizarlo*

Jorge González Moore

En este capítulo vamos a realizar una revisión del estado de la cuestión sobre los diferentes aspectos que afectan al objeto de estudio de la tesis doctoral. En primer lugar, hablaremos del concepto de DE y otros términos asociados a éste. Seguidamente se profundiza en el estudio de los discursos existentes en el campo del movimiento humano y de la AF. A continuación analizaremos los diferentes modelos de enseñanza de la iniciación deportiva. Después presentamos una breve revisión internacional sobre programas de DE, AF y salud. En quinto lugar tratamos la génesis y las principales características del PIDEMSG. Por último, realizaremos una revisión de la literatura relacionada con la presente investigación, analizando aquellos estudios sobre DE, PIDEMSG, Metodología Comunicativa Crítica (MCC) y *Photovoice*.

2.1. EL DEPORTE ESCOLAR Y OTROS CONCEPTOS ASOCIADOS

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

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

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

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

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

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

1. Se encuentra ubicado dentro del concepto de DEE.
2. Forma parte de las actividades extraescolares, es decir, tiene lugar fuera del horario lectivo.
3. Constituye un mecanismo de educación no formal (impulsado por organizaciones públicas o privadas) en relación directa con la educación formal (centros escolares) pues, a pesar de ser una actividad no necesariamente desarrollada e impulsada por el centro, lo cierto es que sí cuenta con una planificación estructurada dirigida a

alcanzar una serie de objetivos que versan con los objetivos educativos del área de EF.

4. Favorece una adecuada y necesaria educación deportiva.
5. No pretende formar futuros deportistas de élite, por lo que no es Deporte de Base.
6. No da importancia a la competición, así que tampoco se puede confundir con los juegos escolares, si bien es cierto que, en ocasiones, lo juegos escolares no fomentan esa competición.
7. Tiene un carácter polideportivo que le diferencia de las escuelas deportivas, en las que prima la especialización en una modalidad deportiva. Aun así, hemos de matizar que no todas las escuelas deportivas tienen un carácter monodeportivo.

Una vez conocidas las principales características del DE en el contexto del PIDEMSG, a continuación analizaremos aquellos conceptos con los que tradicionalmente se ha asociado o confundido el DE.

2.1.1. Deporte

Como sustantivo del concepto de DE, parece necesario conocer el significado y profundidad del término deporte, un término con muchas y diversas caras que en algunas ocasiones nos puede llevar a cierta confusión. Así, por ejemplo, son innumerables las situaciones de la vida cotidiana en las que escuchamos a personas de nuestro entorno decir que van a practicar deporte cuando, en realidad, están queriendo decir que van a practicar AF. Esta complejidad terminológica del deporte es abordada por Parlebas (2001:106), cuando afirma que:

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

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

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

La palabra deporte es una de las que más polémicas han provocado en cuanto a su contenido. La discusión y el desacuerdo existentes prueban que se trata de un concepto complejo, cuyo tratamiento puede efectuarse desde campos muy próximos o alejados entre sí, y aún opuestos. No parece haberse alcanzado una síntesis satisfactoria, por lo que la cuestión queda abierta a nuevas contribuciones.

Para llegar a una definición lo más certera posible del término deporte, es necesario conocer el origen o génesis de éste. En este sentido, según Velázquez-Buendía (2000), la mayoría de autores se apoyan en teorías sobre el origen moderno del deporte en contraposición a las teorías transhistoricistas, que consideran el deporte como una actividad inherente al ser humano y, por tanto, presente desde el comienzo de la humanidad. Según las teorías basadas en el origen moderno del deporte, éste es un fenómeno social que surge a partir del siglo XVIII y que evoluciona hasta nuestros días al igual que lo hace la sociedad.

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

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

(1) La primera es la incorporación del deporte como medio educativo en las *publics schools*, de la mano de Thomas Arnold. En un principio, el deporte se introdujo como una alternativa para ocupar el tiempo libre de los escolares elitistas, que hasta entonces se destinaba a frecuentar tabernas, salas de juego

clandestinas y otros lugares de dudosa finalidad. Barbero (1992) afirma que la finalidad de Arnold era controlar la vida escolar, con especial énfasis sobre el tiempo libre, canalizando la agresividad y la violencia desatada en los internados. Con el paso de los años estas prácticas deportivas se extendieron socialmente, dando lugar a los clubs y, posteriormente, a las federaciones deportivas nacionales e internacionales.

Asociado a una fuerte función moralizadora, el deporte nace con la intención de controlar el tiempo libre de los alumnos y de reducir la agresividad y la violencia desatada en aquellos internados a pautas de actuación inmersas en un reglamento deportivo que los propios alumnos iban creando y modificando, hasta que a partir de 1850 comienza a surgir una mayor institucionalización de la práctica deportiva con la creación de asociaciones o federaciones. (Hernández-Álvarez y Velázquez-Buendía, 1996:65).

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

(2) La otra circunstancia que influyó en la actual concepción del deporte fue la restauración de los Juegos Olímpicos (JJOO) por parte del Barón Pierre de Coubertin a finales del siglo XIX. La utópica idea de restablecer los antiguos festivales religiosos de Olimpia cristalizó en 1896 con los primeros JJOO de la edad moderna celebrados en Atenas. A partir de este momento los JJOO comenzaron su andadura hasta convertirse en el actual fenómeno social, político y económico (Diem, 1966).

Teniendo en cuenta que el concepto de deporte tiene un origen relativamente reciente, parece que es tiempo de definir y concretar, en la medida de lo posible, el tan escurridizo y complejo término. Analizamos diferentes definiciones aportadas por diversos autores para, de este modo, hallar los principales rasgos que lo caracterizan.

Parlebas (2001:105) define el deporte como un “conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas”, entendiendo el concepto de situación motriz como “un conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan la acción de una o más personas que, en un medio físico determinado, realizan una tarea motriz” (Parlebas, 2001:423). Este autor también se refiere al deporte como *juegos deportivos institucionales*, definiendo el juego deportivo como una “situación motriz de enfrentamiento codificado, denominada ‘juego’ o ‘deporte’ por las instancias sociales. Cada juego deportivo se define por un sistema de reglas que determina su lógica

interna” (Parlebas, 2001:276). Habla de juegos deportivos tradicionales (pañuelo, gabilán...) y juegos deportivos institucionales o deportes. Estos últimos se caracterizan por: (1) estar bajo la autoridad de instituciones oficiales (federaciones, comités olímpicos...); (2) regirse por reglamentos precisos, registrados y reconocidos; (3) estar relacionado con la espectacularidad y (4) estar ligado a los procesos socioeconómicos de producción y consumo.

Esta diferenciación terminológica entre juego y deporte también es establecida por Guttman (1978, en García-Ferrando, 1990:33) quien afirma que “los deportes serían una forma de juegos competitivos”. De aquí se desprende la naturaleza no competitiva del juego, un concepto inherente y natural en el ser humano y el carácter competitivo es institucional del deporte.

García-Ferrando (1990:31) afirma que “tres son los elementos esenciales de todo deporte: 1, es una actividad física e intelectual humana; 2, de naturaleza competitiva; 3, gobernada por reglas institucionalizadas”.

Mandell (1986: prefacio XV) define como deporte “toda actividad competitiva del cuerpo humano regida por una serie de reglas establecidas para el logro de objetivos ostensible o simbólicamente diferenciados de los aspectos esenciales de la vida”. Mientras que según Hernández-Moreno (1994:15), “el deporte se define como una situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada”.

Gracias a estas definiciones podemos distinguir el deporte de otros conceptos con los que cotidiana y tradicionalmente se les ha venido confundiendo, como es el ejercicio físico o la AF, en los cuales no intervienen los elementos de competición ni de reglamentación.

Esta definición permite deslindar con relativa facilidad cuando una misma actividad es deportiva y cuando no lo es. Así, nadar puede ser un ejercicio físico realizado por recreo y placer, mientras que si se realiza buscando un buen resultado en competencia con otros en el marco de un campeonato oficial, se convierte en actividad deportiva. Lo mismo se puede decir de la navegación a vela o de la carrera a pie (jogging), que pueden practicarse por motivos puramente higiénicos y recreativos, o bien como deportes cuando se participa en una regata o en una maratón. (García-Ferrando, 1990:31).

Para nosotros, en los casos en los que sí intervengan los elementos de competición y reglamentación, estaremos haciendo referencia a deporte, actividad deportiva o Actividad Físico-Deportiva (AFD).

Una vez conocemos diferentes definiciones del término deporte, así como su necesaria separación de otros conceptos (juego, ejercicio físico, actividad física...), señalaremos algunas de las características que lo definen. Para ello, basándonos en Hernández-Moreno (1994:16), podemos decir que las principales características del deporte son las siguientes (ver Figura 1):

- Situación motriz, realización de una actividad en la que la acción o movimiento, no sólo mecánica, sino también comportamental, debe necesariamente estar presente y constituir parte insustituible de la tarea.
- Juego, participación voluntaria, libre y con propósitos de recreación y con finalidad en sí misma.
- Competición, deseo de superación de progreso, de rendimiento elevado, de vencerse a sí mismo en cuanto conseguir una meta superior con relación al tiempo, la distancia..., o vencer al adversario.
- Reglas, para que exista deporte deben existir reglas que definan las características de la actividad y de su desarrollo.
- Institucionalización, se requiere reconocimiento y control por parte de una instancia o institución generalmente denominada federación que rige su desarrollo y fija los reglamentos del juego.



Figura 1. Características del deporte

Para terminar este apartado, señalamos brevemente la clasificación del deporte. En este sentido, no son pocos los autores que han realizado diferentes clasificaciones del deporte, especialmente durante la década de los 60' y 70' (Durand, 1969; Knapp, 1979; Matveiev, 1975). Sin embargo, consideramos que la clasificación más adecuada para el contexto de esta tesis doctoral, por ser la más lógica y coherente con las prácticas habituales en la EF escolar y en el DE del

PIDEMSG, es la establecida por Parlebas (2001). Este autor clasifica el deporte o los juegos deportivos en función del tipo de interacción que se da entre los participantes y el medio donde se desarrolla la actividad (ver Figura 2). Así, podemos hablar de dos tipos de deportes: (1) Deportes Psicomotrices, donde el jugador actúa en *solitario*, pudiéndose desarrollar en un *medio estable* (gimnasia artística, salto de longitud...) o *inestable* (surf, esquí...); y (2) Deportes Sociomotrices, donde el jugador interactúa con otra u otras personas, pudiéndose dar tres tipos de *interacción*:

- Cooperación: en este tipo de interacción existe un comportamiento de colaboración entre 2 ó más personas. La cooperación puede ser *sumativa* (relevos) o *interactiva* (remo).
- Oposición: donde se produce una interacción de oposición entre 2 jugadores (tenis).
- Cooperación/oposición: en la que la colaboración y la oposición se dan simultáneamente, por lo tanto las interacciones son múltiples. En este tipo de deportes sociomotrices resultan decisivos los factores de decisión y comunicación y son los de mayor complejidad en su estructura (fútbol, baloncesto, balonmano...).

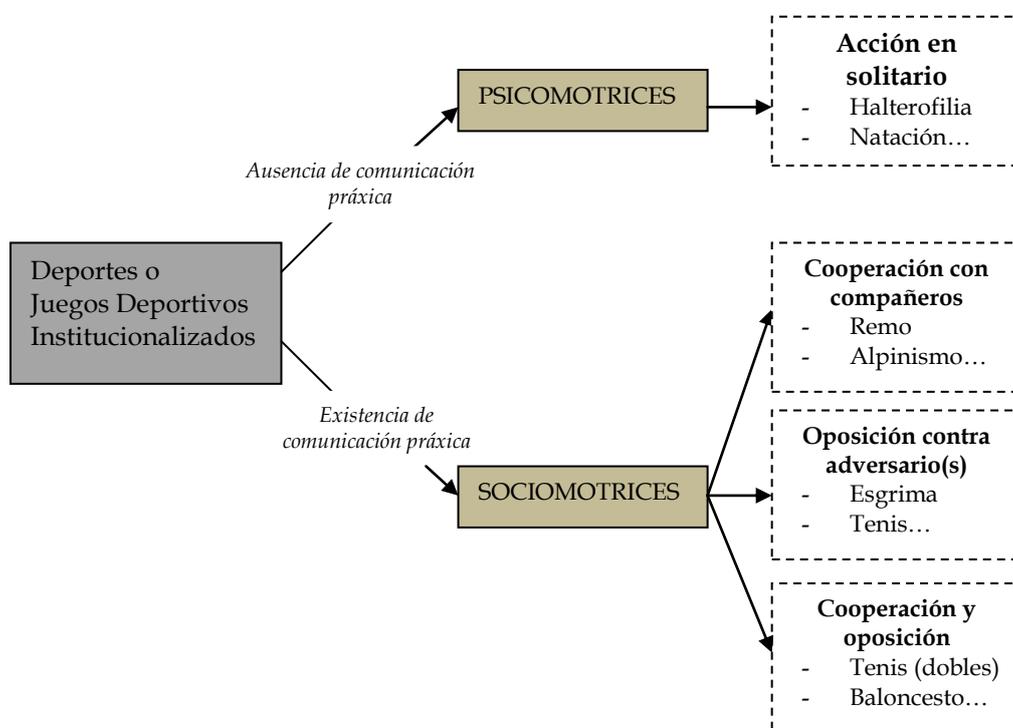


Figura 2. Clasificación del deporte (modificado a partir de Parlebas, 2001:424)

2.1.2. Educación Física escolar

Al preguntarnos ¿qué es la EF?, nos vuelven a asaltar las mismas dudas que nos asaltaron con el concepto de deporte. Al tratarse de un término tan polisémico, resulta difícil de definir y concretar, incluso para aquellos que somos “profesionales” de dicha área. Por tanto, parece necesario definir qué es, al menos para nosotros y en relación al contexto concreto del PIFDEMSG, la EF, teniendo en cuenta que dicho concepto puede variar en función de diferentes criterios, corrientes, finalidades, profesionales, centros escolares, etc.; y que su análisis en profundidad podría ser materia de una tesis doctoral.

Desde un punto de vista etimológico, analizamos por separado cada una de las dos palabras que componen el concepto: (1) educación y (2) física; lo que nos permitirá una primera aproximación a la compleja realidad del término.

Con respecto a la palabra educación, según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (Sánchez-Cerezo, 1983), procede del verbo latino *educare*, que significa conducir, guiar, orientar, etc. Sin embargo, dicho término también está semánticamente relacionado con el verbo latino *educere*, que significa extraer, sacar, hacer salir, etc. Ríos (2005) nos recuerda que este doble origen etimológico ha permitido la existencia de dos modelos diferentes de escuela: (1) la escuela tradicional, conductista y directiva, en el sentido de conducir al alumno y favorecer el desarrollo de aprendizajes memorísticos, y (2) la escuela nueva moderna, cognitivista, vinculada a la participación activa del alumno en su propio aprendizaje con la intención de hacer salir sus potencialidades y capacidades. En segundo lugar, en lo que respecta a la palabra física, hemos de decir que ésta proviene del griego *fysis*, término empleado para denominar a todo aquello relacionado con el conocimiento de la materia. Por tanto, parece que la integración de ambos términos en uno solo (EF) no puede estar exenta de cierta confusión.

Antiguamente, el concepto de EF estaba relacionado con la preparación exclusiva del cuerpo (Diem, 1966). Durante la civilización griega, que abarca hasta finales del siglo IV d.C., no existió una separación entre el cuerpo y el alma, sino que el hombre era interpretado en su globalidad, adquiriendo especial relevancia el concepto de la *Kalogakathia*, hombre bueno por dentro (formado) y bueno por fuera (bello). Hasta tal punto había evolucionado la práctica de AF que incluso encontramos profesores que educan a través del

movimiento (*paidotribo*), entrenadores de personas adultas (*gymnastés*), ministros que rigen la actividad física (*gimnasiarcas*), etc. Sin embargo, durante la época romana (hasta el siglo V d.C.) se relegó a un segundo plano la AF y formativa, dando mayor importancia a la utilidad militar y lúdica de lo relacionado con lo corporal. Según Sánchez-Pascua (1998:8), “el deporte en Roma fue profesional, de espectáculos atléticos, gladiadores, etc. La brutalidad que va imponiéndose y el sentido de negocio lo lleva al desprestigio”. La Edad Media (siglos V-XV) es una época de oscurantismo caracterizada por el teocentrismo imperante en la sociedad. En contraposición a la cultura helénica, tiene lugar la separación del cuerpo y del alma, priorizando el cultivo de lo espiritual e intelectual por encima de lo corporal, el cual adquiere poca o ninguna transcendencia. Es en el Renacimiento, que abarca del siglo XV al XVIII, cuando tiene lugar el renacer del culto al cuerpo y la relación entre la AF y la salud aparecerá como una constante hasta nuestros días. Así, Vittorino da Feltre (1452) incluye la AF como parte del currículum de *La Casa Giocosa* (la casa alegre), escuela impulsora de la educación integral (Pérez-Ordás, Caballero y Jiménez-Márquez, 2009; Torrebadella, 2011). En el siglo XVIII aparece la Ilustración, este siglo es conocido como el siglo de oro de la pedagogía, con un punto de inflexión en el que la gimnástica se torna parte fundamental de la educación del joven. Ilustres pedagogos como Rousseau, Locke, Pestalozzi, Ballexserd, etc. asentaron las bases de los movimientos gimnásticos que contribuyeron a forjar el llamado *renacimiento de la cultura física* del siglo XIX (Torrebadella, 2013). Fue durante ese siglo XIX cuando surgieron las escuelas gimnásticas, entre las que destacamos: (1) la escuela alemana de Guts Muths, caracterizada por utilizar la AF con una función anatómico funcional y cognoscitiva orientada al nacionalismo; (2) la escuela sueca de Per Henrik Ling, creador de la *gimnasia terapéutica*, cuyo método analítico y estático se relaciona con las funciones higiénicas, compensatorias y pedagógicas de la AF; (3) la escuela francesa de Francisco de Amorós orientada a la educación de los soldados a través de diversas prácticas corporales con funciones anatómico funcionales y pedagógicas; y (4) la escuela inglesa de Thomas Arnold, director de la *public school* de Rugby, que otorga a la EF funciones agonísticas, anatómico funcionales y pedagógicas a través de la AF con forma de juegos, deportes y entrenamiento deportivo. Por último, en el siglo XX evolucionan las escuelas gimnásticas del siglo anterior y surgen las nuevas corrientes de la EF. Según Vázquez (1989), estas corrientes son: (1) el deporte (*el cuerpo acrobático*), consecuencia de la introducción, por parte de Thomas Arnold, de los juegos deportivos en los colegios ingleses a finales del siglo XIX y el éxito social de los JJOO restaurados por el Barón Pierre de Coubertin a principios del siglo XX; (2)

la psicomotricidad (*el cuerpo pensante*), nacida como un método de *reeducción psicomotriz* para el tratamiento de los trastornos y deficiencias de la conducta, que posteriormente se trasladó al ámbito educativo en general con el nombre de *educación psicomotriz*, adquiriendo gran aceptación dentro de la EF gracias al prestigio de sus investigadores (Ajuriaguerra, Le Boulch, Picq y Vayer, Lapiere y Aucouturier, etc.); y (3) la expresión corporal (*el cuerpo comunicación*), fruto de la confluencia de profesionales de la EF y la música que buscaron la creatividad y la libre expresividad del cuerpo, en contra de los excesos deportivos, competiciones y movimientos estereotipados.

Según Vázquez (1989), la EF “tradicional” giraba alrededor de los juegos, la gimnasia, los deportes y la danza. Sin embargo, hoy en día existen nuevos contenidos (psicomotricidad, expresión corporal, etc.) que, en lugar de debilitar a la EF, han venido a enriquecer las posibilidades de la acción educativa. Por tanto, para Vázquez (1989:113):

... la educación física no es el deporte, o la educación psicomotriz, o la expresión corporal, sino todo ello y cualquier otro método que favorezca el desarrollo y las eficiencias corporales con vistas a satisfacer los fines que el individuo y la sociedad persiguen.

Cagigal (1984:51) entiende la EF como la formación o educación (en un sentido amplio) de la persona a través del movimiento corporal:

... educación física es aquel aspecto de la educación en general que llega al individuo atendiendo primariamente su constitución física, su destreza, armonía de movimientos, agilidad, vigor, resistencia, etc.... No es un aprendizaje del movimiento, como han sostenido algunas escuelas embarrancadas en niveles atomísticos, sino -repiteamos- una educación del hombre sistematizada a partir de una atención a su propia condición física generalmente detectada en movimiento y apta para el movimiento.

En la misma línea, Vázquez (2001:14) nos recuerda que la EF utiliza el cuerpo y el movimiento no como un fin en sí mismo, sino como un medio a través del cual garantizar y favorecer la educación integral de la persona:

La EF es, en primer lugar, una educación y no un simple adiestramiento corporal. Esto significa que es un aspecto más del proceso educativo general y, como tal, debe integrarse en los proyectos pedagógicos... Pero la EF es mucho más que el aprendizaje de unas destrezas, por valiosas que puedan ser... Educar el cuerpo no es algo añadido a la educación, sino que es la educación misma... La EF no puede tener el fin en lo físico exclusivamente, sino en toda la persona y sus implicaciones sociales.

En los últimos años parece que el movimiento dentro del concepto de EF ha cedido su protagonismo a la conducta motriz. Esto ha sido debido a que el movimiento como tal, como ejecución motriz, resultado o producto final de una compleja secuencia de mecanismos internos, no es capaz de mostrar el proceso real de aprendizaje del alumno, centrándose en el producto y no en el proceso ni en el alumno. Un ejemplo de una EF centrada en el movimiento y en el resultado final pueden ser los test de condición física con los que muchos maestros y profesores de EF deciden calificar los progresos y aprendizajes de sus alumnos. Este distanciamiento y falta de comprensión del alumno no ocurre con el concepto de conducta motriz, entendido como una “organización significativa del comportamiento motor” (Parlebas, 2001:85). Según este autor, una conducta motriz sólo puede ser observada de manera indirecta y se manifiesta a través de un comportamiento motor cuyos datos observables tienen un sentido.

Por ejemplo, cuando se filma a un jugador de voleibol, se graban sus inmovilidades, sus actos de desplazamiento, de salto y golpeo de la pelota, en suma sus comportamientos motores; se habla de conducta motriz cuando se intenta captar, junto con sus manifestaciones objetivas, el significado de la vivencia que tienen asociada directamente (intención, percepción, imagen mental, proyecto, motivación, deseo, frustración, etc.) (Parlebas, 2001:85).

Según Parlebas (2001), esta combinación de *observación externa* (comportamiento motor observable) y *significado interno* (percepción, emociones, motivaciones, etc.) permite que el concepto de conducta motriz sea fundamental en la EF. Por tanto, tal y como defiende Larraz (2013), lo importante no será el movimiento como tal, ese resultado final, sino la persona en su conjunto; es decir, sus percepciones corporales, las decisiones motrices consiguientes, la superación de desafíos o conflictos, las motivaciones que la llevan a actuar de determinada manera, etc.

A nuestra área no le interesa tanto el movimiento como la persona que lo ejecuta. La educación física, en su lenta construcción como disciplina, debe cambiar el centro, debe liberarse del movimiento para centrarse en “el ser que se mueve”. (Larraz, 2013:5).

El actual Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (RD 126/2014), también hace referencia al concepto de conducta motriz como elemento clave a través del cual conseguir alcanzar la finalidad de la EF, que no es otra que el desarrollo de la competencia motriz del alumno:

La asignatura de Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente. Para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno. De este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales, como el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas, entre otras. (RD 126/2014:19406)

Para terminar este apartado, consideramos necesario aportar nuestra idea de EF dentro del ámbito concreto en el que se ubica el PIDEMSG. En este sentido, podríamos decir que la EF es un área de la educación general encargada de favorecer el desarrollo integral del alumno, mejorando sus capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales, a través de una conducta motriz que respete la singularidad propia de cada alumno y de su contexto.

2.1.3. Deporte en Edad Escolar

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

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

2.1.4. Educación formal, no formal e informal

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

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

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

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

2.1.5. Actividades complementarias y extraescolares

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

Para definir los conceptos, nos basaremos en el Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares

complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados. Así:

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

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

Con respecto a las actividades extraescolares, el mismo Real Decreto nos dice:

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

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

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

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

2.1.6. Escuelas Deportivas

En palabras de Pérez-Brunicardi (2011:16), “cuando un programa deportivo pretende la formación de los ciudadanos en una modalidad deportiva concreta, se constituyen las escuelas deportivas”. El modelo de escuelas deportivas se ha venido desarrollando en nuestro país desde hace ya varias décadas, impulsado tanto desde instituciones públicas como privadas. A través de ellas se pretende una iniciación a una modalidad deportiva concreta que asiente las bases para su posterior perfeccionamiento. En ocasiones, las escuelas deportivas han constituido un estadio previo del deporte de base y éste, a su vez, lo ha hecho de los programas de tecnificación deportiva, constituyéndose así un mecanismo encargado de cribar y seleccionar a aquellos

deportistas mejor dotados que aseguren el futuro éxito deportivo a nivel local, provincial, nacional o internacional. En otras ocasiones, el modelo de escuelas deportivas se ha centrado únicamente en la enseñanza de determinadas modalidades deportivas, sin más pretensión que el fomento de la actividad física en un sector de la población, no habiendo, por tanto, una selección de alumnos en función de su destreza o nivel de habilidad. Aun así, y a pesar de ese carácter educativo y formativo, lo cierto es que dentro de las escuelas deportivas encontramos una parcelación de los contenidos en función de la modalidad deportiva. Es decir, no existe un planteamiento polideportivo similar al realizado desde la EF escolar, lo cual lo diferencia también del modelo de DE que en esta investigación se defiende.

2.1.7. Deporte de Base

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

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

En palabras de Pérez-Brunicardi (2011:16), el Deporte de Base “es, por tanto, un DEE cuya esencia es la competición y el rendimiento deportivo y, en consecuencia, difícilmente compatible con todos los parámetros de un deporte considerado íntegramente educativo”. En la misma línea se sitúa Sáenz-Ibáñez (2010), quien vincula el concepto de deporte base con el de deporte federado, considerando a ambos como sinónimos.

2.1.8. Juegos Escolares

Pastor-Ruiz (2002) sostiene que los Juegos Escolares Nacionales (JEN), desde 1950, fueron los encargados de desarrollar el deporte dentro del ámbito escolar durante el franquismo. Dichos juegos contaban con una serie de características (competitivos, segregación por sexos o elitista) y cumplían la intención de educar, a través del deporte en las escuelas, a la nuevas generaciones en los principios y en la fidelidad al régimen franquista (Vizuet, 1996 y 2013). Características que muy poco tienen que ver con el concepto de DE que aquí defendemos. Si bien es cierto que, aún hoy en día, en algunas Comunidades Autónomas (CCAA), se emplea el término Juegos Escolares para referirse a las competiciones entre alumnos de diferentes centros educativos: “cuando el Deporte Escolar se identifica exclusivamente con los Juegos Escolares se evidencia una visión muy parcial y reduccionista, que vincula necesariamente deporte con competición, lo que rechazamos frontalmente por su concepción limitada e incompleta” (Pérez-Brunicardi, 2011:18).

2.1.9. Educación Deportiva

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

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

La Educación Deportiva es el proceso intencional que tiene por objeto desarrollar las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, y de integración social de las personas, a través de actividades de distinto tipo y naturaleza relacionadas con el hecho deportivo (espectáculo deportivo, práctica deportiva, consumo de productos y servicios deportivos...), con la finalidad de contribuir, desde el campo

del deporte, a que puedan conducir sus vidas con autonomía y responsabilidad, disfrutando y participando plenamente de la cultura deportiva y colaborando de forma activa y crítica en la conservación y desarrollo de dicha cultura en el marco de la sociedad democrática y de los valores que ella comporta (Velázquez-Buendía, 2004:72).

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

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

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

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

En la Figura 3 podemos ver las diferentes relaciones que el DE mantiene con algunos de los términos tratados anteriormente. Se observa cómo el concepto de DEE cuenta con un campo semántico tan amplio que engloba al resto de conceptos. Sin embargo, también podemos ver que la EF escolar únicamente mantiene relación con el concepto de DE que empleamos en esta tesis doctoral y que define al PIDEMSG. Por su parte, los conceptos de Juegos Escolares y Escuelas Deportivas se sitúan en un punto intermedio entre el DE y el Deporte de Base, siendo conscientes de que tradicionalmente se han inclinado más hacia el rendimiento y la selección de participantes para el Deporte de Base que hacia el DE educativo y participativo.

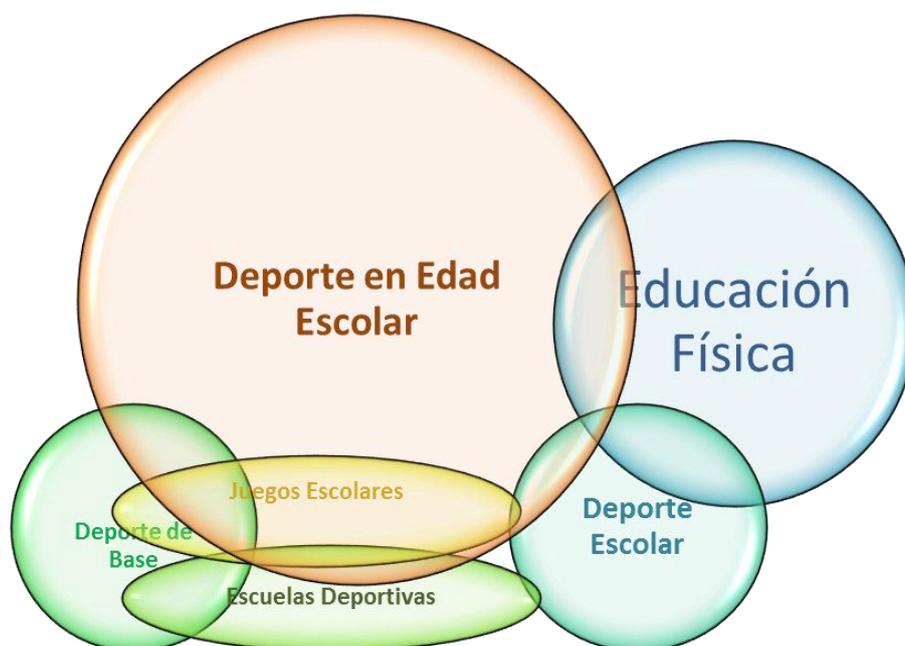


Figura 3. Relación entre los diferentes términos (a partir de González-Pascual, 2012:14)

2.2. DISCURSOS EN EL CAMPO DEL MOVIMIENTO HUMANO Y LA ACTIVIDAD FÍSICA

Tinning (1996) define la palabra *discurso* como un patrón recurrente en el lenguaje que permite mostrar la realidad de una determinada manera. En este sentido, opina que en todas las prácticas profesionales existen unos discursos que se convierten en dominantes, mientras que otros son desplazados a un segundo plano. De esta manera, algunos de ellos se acaban convirtiendo en la forma predominante de entender determinados fenómenos. El campo de la AF y el deporte no ha podido evitar la presencia de algunos discursos que orientan y estipulan la forma de entender la realidad deportiva. Según este mismo autor, podemos hablar de dos grandes discursos básicos: el discurso de rendimiento y el de participación. El discurso de rendimiento tiene lugar en diferentes ámbitos de la sociedad: clubes deportivos, federaciones deportivas, universidades, centros de alto rendimiento, etc. y es desarrollado por diferentes profesionales de las ciencias de la AF y el deporte, como es el caso de: entrenadores, técnicos deportivos, científicos, médicos deportivos, fisioterapeutas, preparadores físicos, etc. Todos estos profesionales que desarrollan su labor profesional en diferentes ámbitos buscan un objetivo común, la mejora del rendimiento deportivo. Por tanto, el discurso del rendimiento suele ser un discurso excluyente, ya que pretende la selección de los deportistas más hábiles y trata

de conseguir el máximo desarrollo de sus capacidades físicas y habilidades motrices para la consecución de un objetivo concreto como es el récord o la victoria.

Por otra parte, el discurso de participación tiene su génesis en el campo de la educación (Pedagogía, Didáctica, etc.) y de las ciencias sociales (Sociología, Psicología, Antropología, etc.). Cumple diferentes funciones sociales como: la educación, el ocio, la recreación y la salud. Este discurso vinculado a la AF y el deporte puede encontrarse aplicado en escuelas, centros de educación especial, residencias de ancianos y otros colectivos de la comunidad, y es puesto en práctica por diferentes profesionales como: maestros de EF, terapeutas, educadores sociales, pedagogos, etc. El lenguaje del discurso de participación versa en torno a la inclusión, la igualdad, la cooperación, la justicia social, etc.

Los programas de DE también se ven afectados por estos dos grandes discursos y perspectivas a la hora de entender el DEE. De esta manera, nos encontramos con discursos y enfoques más *centrados en el resultado*, frente a otros más *centrados en la persona*. Los discursos centrados en el resultado dan la máxima importancia a la victoria o el record, sea al precio que sea (lesiones, trampas, insultos, etc.). Por su parte, los centrados en la persona dan prioridad al desarrollo integral del deportista y su dignidad como persona, aunque ello pueda suponer perder.

La Ley Española del Deporte (1990) otorga competencias en materia deportiva tanto al Estado como a las CCAA. En este sentido, las diferentes CCAA cuentan con su propia Ley del Deporte y con numerosos y diversos programas de DE. Asimismo, el Consejo Superior de Deporte (CSD) se decanta por un discurso participativo del DE y decide poner en marcha el *Proyecto marco nacional de la actividad y el deporte en edad escolar* (Lleixá y González, 2010), con la finalidad de establecer unos requisitos mínimos que todo proyecto deportivo debe contemplar: (1) ofrecer una AF y deportiva inclusiva que alcance los mínimos de práctica recomendados por instituciones y estudios de referencia en el ámbito de la salud; (2) complementar, a través de la AF y deportiva, la labor formativa desarrollada en los centros educativos, especialmente en lo referente a valores y hábitos saludables; y (3) adaptar la práctica de la AF y el deporte a las necesidades y finalidades de cada etapa educativa.

2.3. *MODELOS DE INICIACIÓN DEPORTIVA*

Tradicionalmente, la enseñanza de los juegos deportivos se ha llevado a cabo a través de un modelo técnico, caracterizado por una progresión de la enseñanza que parte de la técnica para, una vez dominada ésta, abordar el desarrollo de la táctica (Méndez, 2009; Méndez, 2011; Turner y Martinek, 1995). En este modelo, el docente se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y utiliza una metodología directiva con ejercicios excesivamente estructurados que no favorecen la implicación cognitiva del alumno. Éste se limita a ejecutar una serie de ejercicios aislados y descontextualizados, cuya progresión depende del nivel de dificultad que se va planteando en las sesiones de entrenamiento.

Al respecto, Blázquez (1999:334) nos recuerda los riesgos que corremos al desmembrar la práctica deportiva en diferentes partes que han de trabajarse de forma aislada y descontextualizada, obviando el trabajo cognitivo y la capacidad de responder a nuevas situaciones, tomando las decisiones más adecuadas en función de las características del entorno:

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

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

A common complaint voiced by teachers and coaches was that the techniques learned laboriously in lessons and training sessions broke down in game play. Bunker and Thorpe's response to this problem was to develop an alternative approach to games teaching and coaching that helped players to learn the tactics and strategies of game play in tandem with technique development. (Kirk y MacPhail, 2002:178).

Es a principios de la década de los 80 cuando surge en el Reino Unido el TGfU, un modelo alternativo de iniciación deportiva caracterizado por poner el foco de atención sobre el alumno y no sobre el profesor. A este modelo le han seguido otros como: (1) *Tactical Games* (TG), considerado una variante o evolución lógica del TGfU; (2) *Sport Education* (SE); y (3) *Cooperative Learning* (CL). En las siguientes líneas profundizaremos en los diferentes modelos de iniciación deportiva citados anteriormente. Si bien, nos centraremos con mayor detalle en el TGfU, por considerarse el modelo sobre el cual se sustenta el PIDEMSG.

2.3.1. *Teaching Games for Understanding model*

Como ya hemos comentado, este modelo surge a principios de los 80' de la mano de Rod Thorpe, David Bunker y Len Almond, de la Universidad de Loughborough (Reino Unido). Según Méndez (2009), estos autores recibieron las influencias de los planteamientos de Worthington y Wigmore, Wade, Morris, y Mauldon y Redfern entre otros.

Los autores mencionados recibieron la influencia de Worthington y Wigmore, en relación a la defensa de los beneficios de los juegos adaptados... Wade (1967) introdujo la noción de principios del juego en fútbol. Morris (1976) propuso que los juegos podrían tener una intencionalidad educativa, y Mauldon y Redfern (1981) sugirieron un enfoque que desarrollaba las habilidades dentro de la estructura de los juegos. (Méndez, 2009:35)

Los responsables de traducir e introducir este modelo de iniciación deportiva alternativo en España fueron Devís y Peiró (1992) quienes, siguiendo los pasos de Thorpe, Bunker y Almond (1986), introducen por primera vez el concepto de *juego modificado*. Concepto que marcó un antes y un después en la forma de entender la enseñanza de los deportes, ya que rompió radicalmente con los planteamientos tradicionales. Sin embargo, como todo proceso de cambio, fueron necesarios varios años para comenzar a ver la cristalización de esos procesos de cambio en el contexto escolar y extraescolar. Si bien, conviene recordar que, aún hoy en día, no son pocas las ocasiones en las que podemos toparnos con situaciones, a nivel escolar y extraescolar, donde predominan modelos tradicionales de iniciación deportiva.

Para Devís y Peiró (1992:153), los juegos modificados son:

Unos juegos que se encuentran en la encrucijada del juego libre y el juego deportivo estándar o deporte. Por una parte, el juego modificado... ofrece un gran margen de cambio y modificación sobre la marcha, así como la posibilidad de... construir y crear juegos nuevos. Por otra parte, mantendrá en esencia la naturaleza

problemática y contextual del juego deportivo estándar (por lo tanto también su táctica). Ahora bien, no pertenecerá a ninguna institución deportiva ni estará sujeto a la formalización y estandarización del juego deportivo de los adultos.

Para Thorpe et al. (1986) un juego modificado es una ejemplificación simplificada de uno o un grupo de juegos deportivos estándar, que exagera los principios tácticos y reduce las demandas técnicas.

A la hora de elaborar juegos modificados a partir de los juegos deportivos estándar, Devís y Peiró (1992) nos sugieren que podremos establecer modificaciones en diferentes elementos, como por ejemplo: (1) el material, pudiendo ser grande, pequeño, pesado, ligero, comprado, construido...; (2) el área o espacio de juego, desarrollando la actividad en un campo pequeño, grande, alargado y estrecho, ancho y corto, separados, juntos, tamaños y alturas diferentes en las zonas de tanteo...; (3) las reglas del juego, variando el número de jugadores, las formas de conseguir puntos, el tipo de tanteo, las formas de desplazamientos, el tipo de comunicación entre jugadores; etc. En cualquier caso, lo fundamental será mantener la esencia y la lógica interna del juego deportivo practicado.

Como hemos podido comprobar, la clave del TGfU o Modelo Comprensivo reside en los juegos modificados, partiendo de una situación o juego simplificado con pocas demandas técnicas (ver Figura 4). A medida que el alumno consigue aumentar su pericia, se van introduciendo nuevas modificaciones en términos de apreciación de juego (*game appreciation*), conciencia táctica (*tactical awareness*), toma de decisiones (*making appropriate decisions*) y ejecución técnica (*skill execution*) que permitan continuar el desafío de aprender y mantener la motivación del alumno (Kirk y MacPhail, 2002).

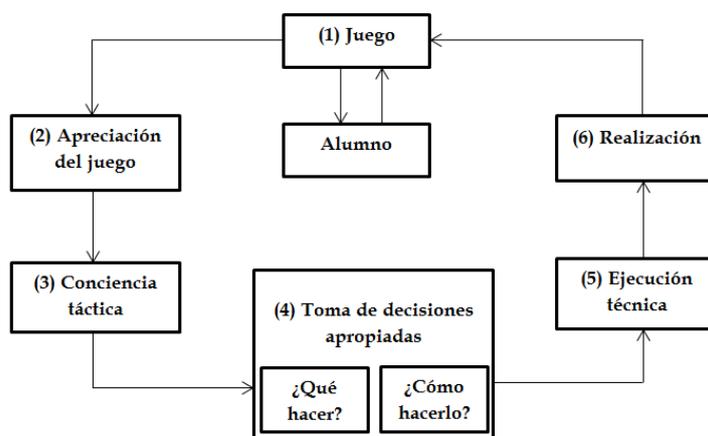


Figura 4. Modelo *Teaching Games for Understanding* (traducido de Thorpe et al. 1986:8)

Para asegurarnos de que los alumnos adquieren estrategias de comprensión, Devís y Peiró (1992) nos aconsejan utilizar interrupciones del juego o paradas de reflexión (López-Pastor, 2006) cuando sea necesario. Durante esas paradas se pueden plantear preguntas dirigidas a la comprensión táctica del juego u otro tipo de preguntas relacionadas con aspectos de interés que hayan tenido lugar durante la práctica. En este sentido, los autores nos recuerdan que es más importante asegurarse de la comprensión del juego, aspecto que requiere de tiempo, que presentar un gran número de actividades enlazadas, algo que tradicionalmente ha venido ocurriendo en nuestras aulas. Asimismo, los alumnos también podrán preguntar, plantear cuestiones o reunirse para establecer estrategias de juego antes de pasar nuevamente a la acción. De este modo estaremos contribuyendo al desarrollo de las capacidades relacionales de nuestros alumnos, pudiendo dialogar, discutir y ponerse de acuerdo para la resolución de determinadas problemáticas surgidas durante el juego. Para concluir este apartado, donde hemos profundizado en el modelo del TGfU, comentaremos la clasificación de los juegos deportivos establecida por Thorpe et al. (1986). Según estos autores, existen cuatro formas diferentes de juegos deportivos, con características estructurales, lógicas internas y principios tácticos diferentes, dentro de los cuales se podrán modificar ciertos componentes para dar lugar a esos juegos modificados que faciliten la comprensión del juego deportivo estándar. Los distintos tipos de juegos deportivos son los siguientes:

1. Juegos de blanco o diana (*target games*). Suponen un tipo de juego con pocas demandas tácticas. Dentro de este tipo de juegos deportivos encontramos el *golf*, el *curling*, la petanca, etc. Modificaciones de los diferentes elementos de estos juegos han dado lugar a ciertos juegos modificados que suelen ser asumidos dentro de los juegos de psicomotricidad y EF de base (Devís y Peiró, 1992).
2. Juegos de bate y campo (*striking/fielding games*). Dentro de esta categoría encontramos juegos deportivos o deportes como el *baseball*, el *cricket*, el *softball*, etc., donde existe una mayor demanda táctica. Algunos de los principios tácticos básicos de estos juegos se basan en lanzar el móvil a los espacios libres, ocupar espacios y distribuir el área defensiva, apoyar a los compañeros...
3. Juegos de cancha dividida y muro (*net/wall games*). Según Thorpe, et al. (1986), este tipo de juegos son divididos a su vez en tres subcategorías: (a) Red y raqueta (*net/racquet*) donde encontrarías

deportes como el bádminton, el pádel o el tenis; (b) Red y mano (*net/hand*) como el voleibol; y (c) Muro (*wall*) como por ejemplo el *squash*. Algunos de los principios tácticos comunes de este tipo de deportes consisten en: enviar el móvil al espacio libre, neutralizar espacios para que el oponente no puntúe, hallar la mejor posición para devolver el móvil con las mayores garantías de éxito, etc.

4. Juegos de invasión (*invasion games*). Este último tipo de juegos puede ser considerado como el de mayor complejidad a nivel táctico, debido a la constante interacción entre atacantes y defensores. Thorpe et al. (1986) establecen, a su vez, tres tipos de juegos deportivos de invasión: (a) Mano-balón (*handball*) donde encontramos deportes como el balonmano, el baloncesto, el rugby, el *tchoukball*, el *ultimate*, etc.; (b) Pie-balón (*football*) donde están el fútbol, fútbol gaélico, etc.; y (c) Palo-balón (*stickball*), entre los que encontramos el *hockey* hierba, *hockey* sobre hielo, *hockey* sobre patines, el *lacrosse*, etc.

El modelo de iniciación deportiva que plantean Devís y Peiró (1992) establece tres fases o estadios que abarcarían toda la etapa de la ESO (ver Figura 5). En una primera fase del proceso de iniciación deportiva, destinada a alumnos de 10-11 años y caracterizada por la globalidad del juego modificado, nos recomiendan avanzar en función del grado de complejidad táctica. Por ello, aconsejan una secuencia que parta de los juegos de blanco, seguidamente abordar los juegos de bate, en tercer lugar los juegos de cancha dividida y muro y, por último, los juegos de invasión. Asimismo, los autores recuerdan que la transición de un tipo de juego a otro no significa necesariamente que se comience una cuando acabe la anterior, sino que pueden darse varios tipos de juego al mismo tiempo. En una segunda fase del proceso de iniciación deportiva se trabajará con juegos modificados al tiempo que se van introduciendo la técnica específica de un determinado deporte. En la tercera y última fase del proceso se trabajará el deporte en cuestión, con sus elementos técnicos y tácticos específicos. Para ello, se trabajará sobre situaciones específicas del deporte, aunque en algunas ocasiones se puedan combinar con juegos modificados o utilizar éstos como actividad de calentamiento.

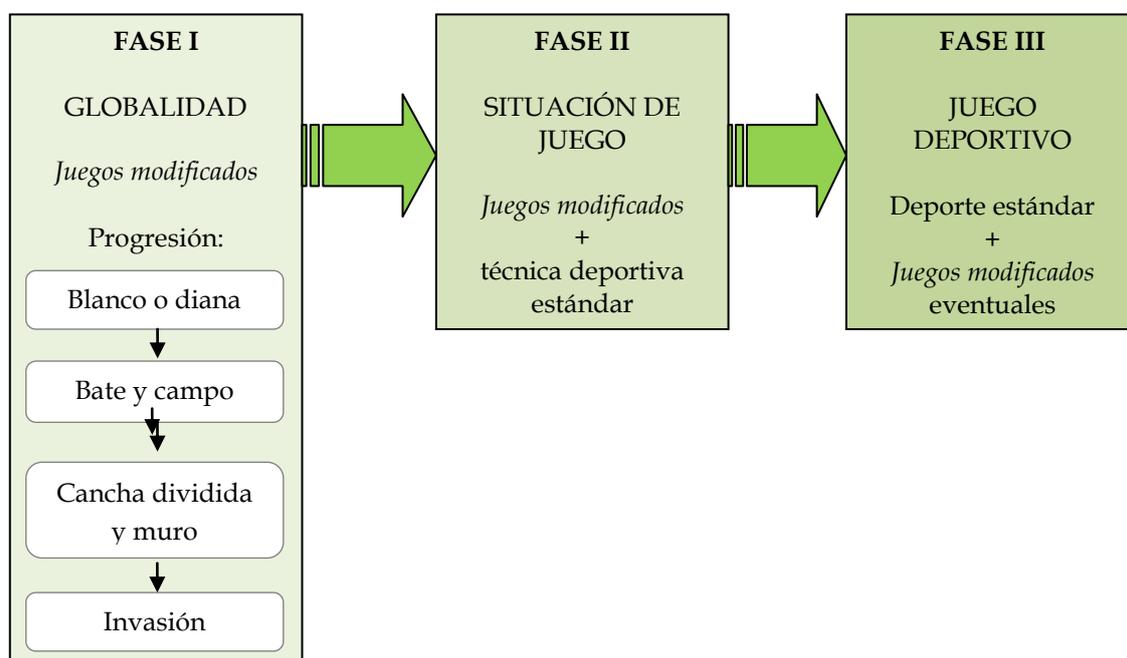


Figura 5. Fases del modelo de iniciación deportiva basado en el *Teaching Games for Understanding* (elaboración propia)

En definitiva, y teniendo en cuenta todo lo comentado hasta el momento, podemos decir que los juegos modificados (*modified games*), entendidos como el eje central del modelo de iniciación deportiva basado en la comprensión o TGfU, consisten en la modificación de reglas, materiales, espacios, número de jugadores, etc. del deporte o juego deportivo estándar para así adaptarse a las características y nivel de desarrollo de los alumnos. Por tanto, la primera toma de contacto que el practicante tiene con el deporte se basa en situaciones simplificadas, con el objetivo de que comprenda la lógica interna de dicho deporte. La técnica será sólo introducida cuando el alumno alcance un cierto nivel de juego o en aquellas ocasiones en las que el fracaso a la hora de llevar a cabo una intención dentro del juego modificado es debido a una técnica incorrecta o a la falta de la técnica apropiada. En ese momento, el alumno se alejará del juego modificado y trabajará sobre la mejora de la técnica, comprendiendo de este modo la importancia de esa técnica en una situación de juego. Este trabajo sobre la técnica podrá realizarse de manera individual, en parejas, pequeño grupo o gran grupo.

2.3.2. *Tactical Games model*

Basándose en el modelo inglés del TGfU (Bunker y Thorpe, 1982; Thorpe et al., 1986), Griffin, Mitchell y Oslin (1997), introducen el TG para la enseñanza de la EF en Estados Unidos, como una forma para mejorar las experiencias deportivas de los estudiantes. En lugar de ver el juego como el elemento culminante de la unidad deportiva o unidad didáctica, el TG prioriza el aprendizaje a través de juegos en espacios reducidos (juegos modificados) e incita a los estudiantes a resolver los problemas tácticos comunes que han tenido lugar en la situación de juego (Carpenter, 2010; Hopper, 2002; Mitchell y Griffin, 1994).

Según Carpenter (2010: vii) el TG “is an instructional model focused on improving student sport experiences” (es un modelo instruccional centrado en la mejora de las experiencias deportivas de los estudiantes). Dicho modelo se apoya en una base constructivista para la enseñanza y el aprendizaje del deporte, que establece una secuencia compuesta por cuatro situaciones de aprendizaje (ver Figura 6): (1) Juego Inicial (*Game 1/Initial Game*); (2) Preguntas y respuestas (*Q&A/Question & Answer*); (3) Práctica contextualizada (*Situated Practice*); y (4) Juego final (*Game2/Final Game*) (Mitchell, Oslin y Griffin, 2006).

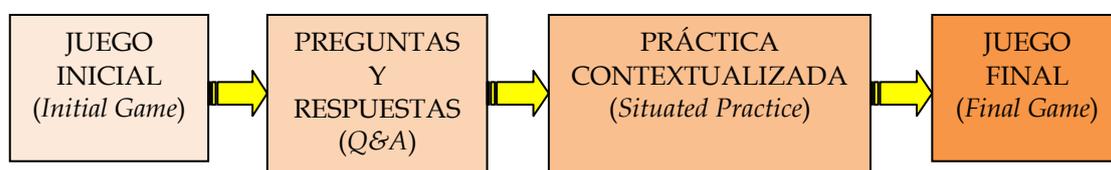


Figura 6. Secuencia de las situaciones de aprendizaje del *Teaching Games* (elaboración propia)

En la primera fase de la secuencia tiene lugar el juego inicial (*Game 1*), donde los alumnos practican un juego global desde el inicio. Esta situación permite al profesor conocer los problemas tácticos que fundamentarán las sesiones posteriores. La introducción de algún problema táctico, como por ejemplo el mantenimiento de la posesión del balón en un juego de invasión, dirige la observación del profesor sobre el juego del alumno, lo que le permite determinar qué tipo de prácticas ayudarán a los estudiantes a resolver los problemas tácticos.

Tras el juego inicial, sigue una segunda fase de preguntas y respuestas (*Q&A*). Durante esta segunda fase del proceso, el profesor comparte con los

alumnos las observaciones (tanto de éxito como posibles desafíos o aspectos a mejorar) que ha habido durante el juego inicial. Asimismo, el profesor también utiliza preguntas guiadas para ayudar a los alumnos a identificar los problemas que pudieran haber surgido durante la práctica. De esta manera, se incita a los alumnos para que sean capaces de pensar críticamente y aportar soluciones a dichos problemas. Mitchell et al. (2006:13) afirman que “after the initial game, questions are necessary, and the quality of your questions is the key to fostering students’ critical thinking and problem solving” (tras el juego inicial, las preguntas son necesarias, y la calidad de las preguntas es la clave para fomentar en el alumno el pensamiento crítico y la resolución de problemas).

Después sigue la fase de práctica contextualizada (*Situated Practice*), durante la cual se revisan los problemas tácticos encontrados en el juego inicial (por ejemplo el mantenimiento de la posesión del balón) en situación de juego. Según Mitchell et al. (2006), durante esta tercera fase el profesor debe desplazarse por el espacio, preguntando a los alumnos qué están pensando e incidiendo sobre aquellos elementos críticos de una habilidad o movimiento técnico necesarios para ayudar a los alumnos a solventar la situación problemática mientras trabajan con su equipo.

Tras la práctica de las habilidades y movimientos, los alumnos pasan a la cuarta y última fase, denominada juego final (*Game 2*). En esta fase los alumnos vuelven a practicar el juego inicial para comprobar si el rendimiento del juego ha mejorado como consecuencia de la práctica de habilidades de manera contextualizada o específica.

Como hemos podido observar, el TG es una aproximación constructivista para la enseñanza y el aprendizaje deportivo, en el que se involucra a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desafiándolos a pensar críticamente sobre la pregunta: ¿Qué habilidades, movimientos y decisiones son necesarias para resolver los problemas comunes que se producen en la situaciones de juego? (Carpenter, 2010).

Para terminar esta apartado, Griffin y Patton (2005) señalan cómo la implementación del TG en una unidad deportiva de trabajo permitirá: (1) aumentar la motivación del estudiante; (2) mejorar los mecanismos de toma de decisiones del estudiante; y (3) mejorar el rendimiento deportivo del alumno en una situación de juego.

2.3.3. *Sport Education model*

El SE (Siedentop, 1994) es otro de los modelos de iniciación deportiva que ha provocado un gran interés entre los investigadores de todo el mundo. Considera que las características esenciales del deporte le confieren un gran atractivo social. Por ello, pretende vincular el deporte enseñado en EF con la cultura deportiva, reproduciendo todos aquellos roles que coexisten en la actividad deportiva (jugadores, capitán, estadista, preparador físico, *manager*, árbitro, etc.). Conforme avanza la temporada (*season*) o progresa la unidad didáctica del deporte trabajado, el profesor va dando mayor responsabilidad a los estudiantes, pasando de estilos de enseñanza centrados en el profesor a estilos de enseñanza centrados en el alumno. Además, los juegos deportivos suelen practicarse con modificación de las reglas (fútbol 6x6, baloncesto 3x3, tenis por equipos, etc.). Siedentop (1994) establece 6 características del SE: (1) Temporada (*seasons*), una unidad didáctica de mayor duración que las habituales, ya que los alumnos pasan por todos los roles; (2) Afiliación (*affiliation*), de manera que el equipo permanece fijo y cohesionado durante la temporada; (3) Calendario de competiciones (*formal competition*), donde tiene lugar una fase de enfrentamiento general que termina con una serie de enfrentamiento finales para decidir el campeón (en función de diversos criterios: destrezas motrices, victorias/derrotas, deportividad, adecuación del calentamiento, etc.); (4) Registro de rendimiento (*Keeping records*), ya que durante los entrenamientos y la competición hay una serie de personas (jueces, cuerpo técnico...) encargadas de registrar diferentes acciones y comportamientos que se estimen oportunos para la mejora del rendimiento deportivo del equipo; (5) Ambiente festivo (*festivity*) que refuerce la participación y un contexto de práctica favorable; y (6) Evento o competición final como colofón de la temporada (ver Figura 7).

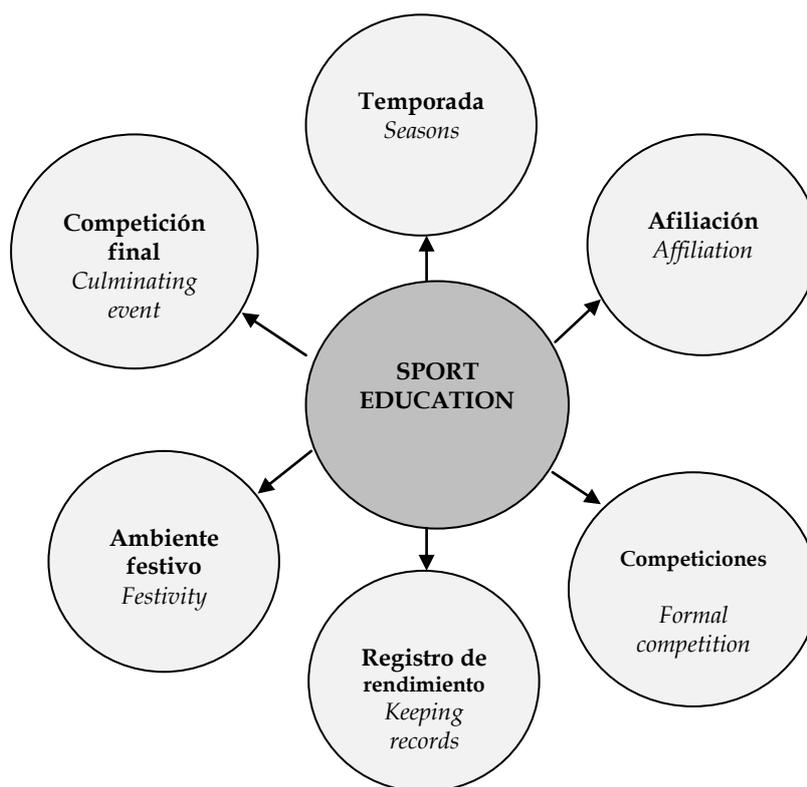


Figura 7. Elementos característicos del *Sport Education* (elaboración propia)

Siedentop (1994) contrasta estas características del SE con las unidades didácticas de iniciación deportiva típicas en EF, las cuales raramente duran más de tres semanas, donde los equipos se cambian diariamente y donde muy poca (o ninguna) de la cultura deportiva es transmitida a través de la experiencia (Dyson, Griffin y Hastie, 2004). De esta manera se pretende que el aprendizaje deportivo que alcance el alumno tenga una relación directa y coherente con la realidad deportiva, dando lugar a alumnos y alumnas competentes (*competents*), alfabetizados (*literate*) en términos deportivos, es decir, que conozcan el deporte en profundidad y que se entusiasmen (*enthusiastic*) con la práctica deportiva (Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2011).

2.3.4. *Cooperative Learning model*

Por último, el CL (Cohen, 1994; Johnson y Johnson, 1989) es un modelo de enseñanza deportiva que utiliza estilos de enseñanza no directivos, de modo que cada estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje. Según los autores que sustentan este modelo, existen evidencias sustanciales de que los estudiantes que trabajan en pequeños grupos pueden dominar la

materia mejor que los estudiantes que trabajan por su cuenta. De esta manera, los estudiantes no sólo son los responsables de aprender el contenido, sino también de ayudar al resto de compañeros de su grupo de trabajo (Antil Jenkins, Wayne y Vadasy, 1998). Además, el CL permite alcanzar determinados resultados sociales como: (1) positiva relación inter-grupal, (2) capacidad de trabajar con otros de forma cooperativa, y (3) desarrollo de la autoestima.

En lo referido a la EF, el CL favorece que los alumnos alcancen los objetivos en cada sesión, les ayuda a tomar responsabilidad, mejoran sus habilidades motoras, perfeccionan sus estrategias, aumentan sus habilidades de comunicación, se favorece el trabajo en equipo y se contrasta mejor el aprendizaje alcanzado mediante procesos de evaluación por pares (co-evaluación) y hojas de tareas (Dyson, 2001). Asimismo, la estructura de los equipos de aprendizaje (*Learning Teams*) ha sido usada para aplicar el CL en el ámbito de la iniciación deportiva, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de compartir roles de liderazgo y responsabilidad y de adquirir habilidades cooperativas para alcanzar objetivos comunes. Los equipos de aprendizaje son útiles para la enseñanza de cualquier contenido de la EF, aunque esta estructura también puede aplicarse a las habilidades deportivas y tácticas (Dyson et al., 2004). Según estos autores, se podría dividir a los estudiantes en grupos de cuatro, de manera que cada uno de ellos desempeñase un rol: (1) entrenador (*coach*), (2) organizador (*organizer*), (3) registrador/anotador (*recorder*) y (4) animador (*encourager*), proporcionándose *feedbacks* continuos y recíprocos. Los estudiantes podrían trabajar un problema táctico (crear espacios ofensivos en la práctica del fútbol) realizando una tarea práctica (dar un pase y desmarcarse). Los alumnos de cada grupo confían entre sí para practicar, supervisar y evaluar la tarea, las habilidades y las estrategias seleccionadas. Al final de la clase los alumnos discutirán sobre lo sucedido en la práctica (ver Figura 8).

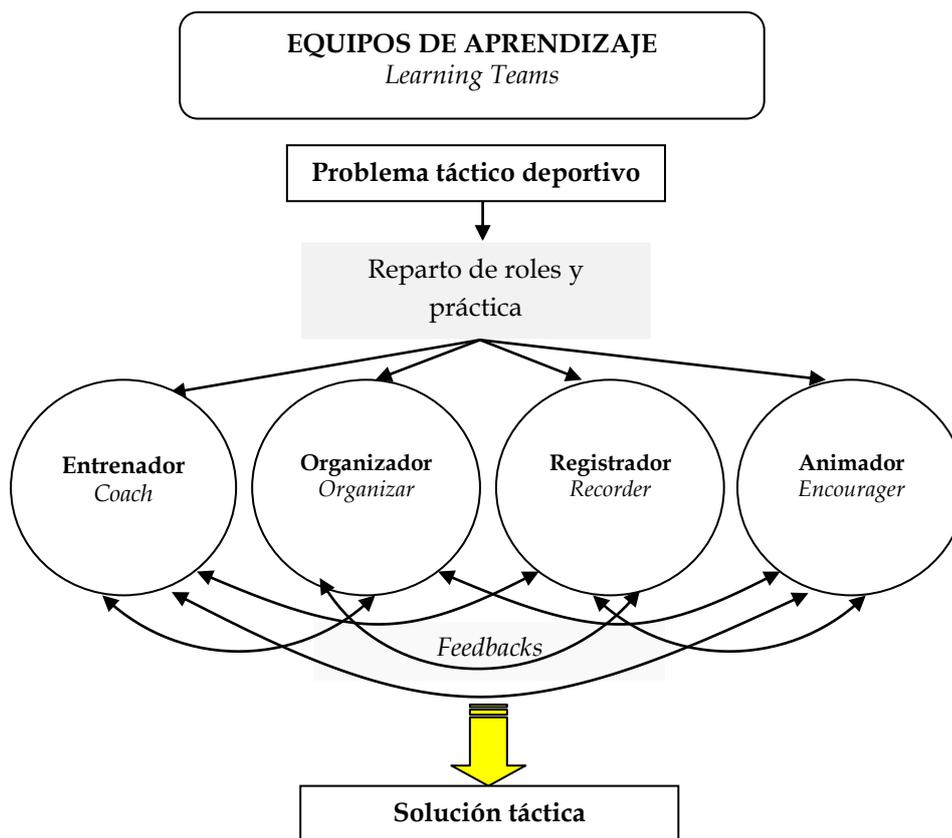


Figura 8. Secuencia de trabajo en los equipos de aprendizaje (elaboración propia a partir de Dyson et al., 2004)

Para terminar este tercer apartado del capítulo, hemos de recordar que todos estos modelos de iniciación deportiva (TGfU, TG, SE y CL) tienen una serie de características comunes y poseen el potencial de transformar la EF y la enseñanza en la iniciación deportiva. Además, utilizan estilos de enseñanza que van más allá del mando directo o la instrucción del profesor (Metzler, 2000). Estos modelos favorecen una participación plena del alumnado, a través de la cual se adquiere un aprendizaje significativo, funcional y auténtico. Es lo que se conoce como Teoría del Aprendizaje Contextualizado o *Situated Learning* (Kirk, Brooker y Braiuka, 2003; Lave y Wenger, 1991), la cual estudia las relaciones entre la dimensión psíquica, social y cultural del contexto de aprendizaje para conseguir la participación total del alumno. Kirk y Macdonald (1998) plantean una adaptación de la Teoría del Aprendizaje Contextualizado para la enseñanza de los contenidos de EF. Esta teoría podría actuar como nexo de unión de los diferentes modelos de iniciación deportiva vistos anteriormente.

2.4. REVISIÓN INTERNACIONAL DE PROGRAMAS DE DEPORTE ESCOLAR, ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

La mayoría de los estudios sobre iniciación deportiva giran en torno a investigaciones llevadas a cabo en centros de Educación Primaria y Secundaria durante el horario lectivo. Algunos han analizado de forma cuantitativa y cualitativa la aplicación práctica de diferentes modelos de iniciación deportiva en contextos educativos (Clarke y Quill, 2003; Kirk et al., 2003; MacPhail, Gorley y Kirk, 2003; MacPhail, Kirk y Kinchin, 2004; O'Donovan, 2003; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Según estos autores, el trabajo de iniciación deportiva basado en modelos alternativos favorece el correcto desarrollo de las capacidades relacionales, las habilidades de planificación, negociación, el respeto a las diferencias y la resolución de conflictos por parte de los alumnos.

Sin embargo, son pocos los estudios que muestren la aplicación de modelos de iniciación deportiva alternativos dentro de contextos educativos extraescolares. Es por ello que son necesarias más evidencias sobre la posible eficacia de los modelos de iniciación deportiva alternativos en la promoción de la AF fuera del ámbito de la educación formal (Wallhead y O'Sullivan, 2005). Penney, Clarke y Kinchin (2002) consideran que la aplicación de modelos alternativos con un enfoque participativo en el ámbito extraescolar no se va a producir de forma temprana y no siempre va a contar con el apoyo de federaciones e instituciones deportivas. Powersm, Conway, McKenzie, Sallis y Marshall (2002) diferencian entre tres tipos de programas deportivos extraescolares: (1) *intramural activities*, que promueven la competición deportiva entre los estudiantes de un mismo colegio; (2) *interescholastic activities*, que son modelos de AF que favorecen la competición entre los estudiantes de diferentes colegios; y (3) *clubs activities*, que desarrollan una actividad deportiva que puede ser competitiva o no competitiva.

Por otro lado, el deporte es considerado como un instrumento capaz de favorecer la adquisición de hábitos saludables entre los escolares que puedan mantener a lo largo de su vida. Diferentes organismos e instituciones internacionales como el *US Department of Health and Human Services* (USDHHS, 2008) o el *Health Education Authority of the United Kingdom* (Biddle, Sallis y Cavill, 1998) recomiendan a los jóvenes adolescentes la práctica diaria de 30-60 minutos de AF de intensidad entre moderada o vigorosa. Asimismo, la *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (2013) ha elaborado el *Comprehensive School Physical Activity Programs* (CSPAP) con el

objetivo de ofrecer una variedad de actividades físicas escolares (antes, durante y después del horario lectivo) que permita a todos los estudiantes la realización de esos 30-60 minutos diarios de AF. Beets, Beighle, Erwin y Huberty (2009) afirman que para conseguir el objetivo de los 60 minutos de AF diaria será fundamental la actuación tanto de los centros escolares, a través del área de EF y de las *interestructurales / intramurales actividades*, como de las instituciones y organizaciones que configuran la comunidad educativa.

En lo referido al ámbito del centro escolar, encontramos diferentes estudios sobre proyectos y programas de intervención dirigidos a fomentar la AF y la salud en niños y adolescentes, tanto en horario lectivo como no lectivo (Gutin, Yin, Johnson y Barbeau, 2008; Slawta, Bentley, Smith, y Syman-Degler, 2008).

También puede encontrarse información sobre la organización de programas de deporte, AF y salud desarrollados por instituciones y organizaciones externas a la escuela. Así, a nivel nacional, encontramos el programa MOVI (Martínez-Vizcaíno et al., 2008) de Cuenca, un programa de DE integrado en un proyecto de investigación sobre la eficacia de la AF para prevenir el sobrepeso y la obesidad infantil. El programa favorece la práctica de AF durante los días lectivos. Sin embargo, con la intención de favorecer la práctica de AF durante el fin de semana y la involucración de los padres y profesores, se rediseña el programa, dando lugar al programa MOVI-2 (Martínez-Vizcaíno, et al., 2012). Siguiendo en el ámbito nacional, la Fundación Real Madrid (Jiménez, López y Aguado, 2003), a través de diferentes proyectos como el denominado *escuelas sociodeportivas*, se encarga de fomentar, en España y en el extranjero, los valores inherentes a la práctica deportiva y a la promoción de ésta como instrumento educativo que contribuya al desarrollo integral de las personas. Por su parte, a nivel internacional (ver Figura 9) podemos hablar de las YMCA (*Young Men's Christian Association*), organismos encargados de promover diferentes eventos y programas deportivos extraescolares para los jóvenes de la comunidad con un carácter participativo y de fomento de la salud. Ejemplos de estas organizaciones son el YMCA of Greater Houston (Texas, EE.UU.) o el YMCA of Metropolitan Chattanooga (Tennessee, EE.UU.), que desarrollan los *Sunshine Sports Programs*. Por otro lado, también encontramos programas competitivos encargados de fomentar la competición inter-escolar, como por ejemplo, el *Sunshine Coast Region School Sport* en Noosa (Australia). En el Reino Unido también encontramos el *Sainsbury's Schools Games*, un evento multideportivo escolar de carácter competitivo que se desarrolla a nivel nacional entre todos los colegios

participantes. Mediante un sistema de selección, los alumnos podrán pasar de la fase 1 (*Intra-school Competition*) a la fase 2 (*Inter-school Competitions*), a la fase 3 (*Country / Area Sport Festivals*) y, por último, a la fase 4 (*Sainsbury's Schools Games Finals*) (Ding, 2013).

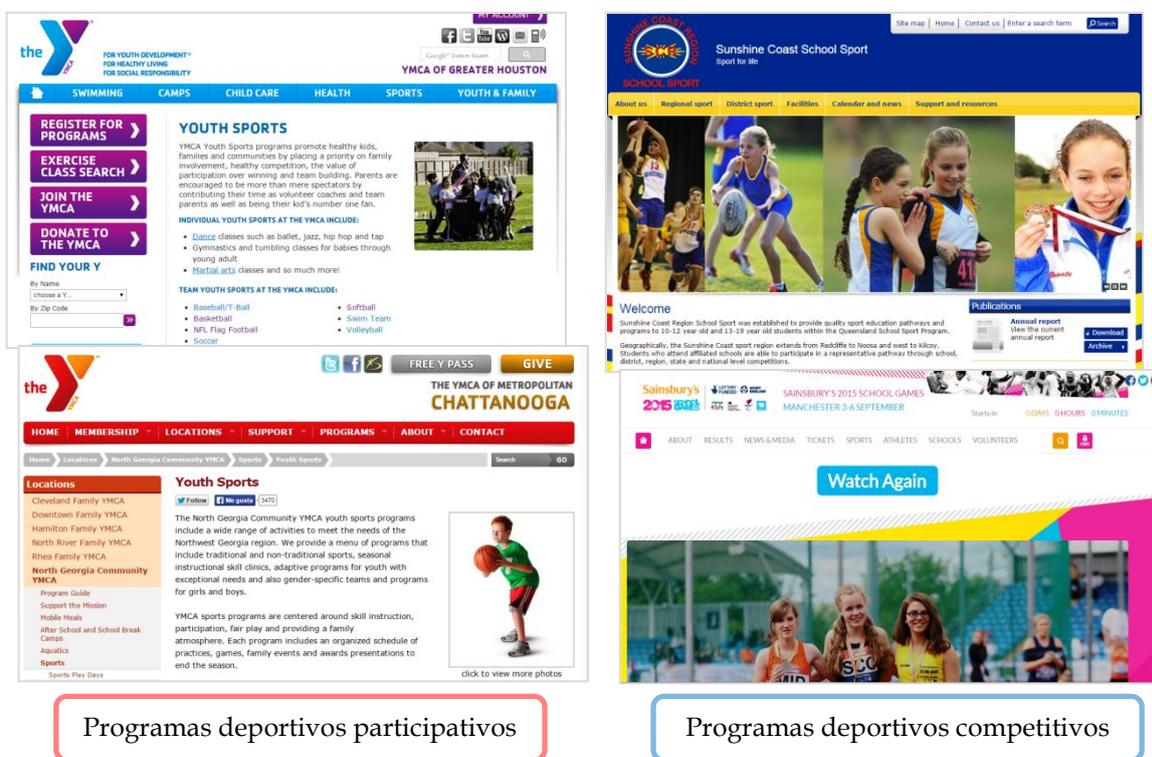


Figura 9. Diferentes programas deportivos internacionales de carácter participativo y competitivo

Por último, conviene recordar que a lo largo del periodo de revisión bibliográfica no hemos encontrado estudios relativos a programas de DE que utilicen modelos alternativos de iniciación deportiva con un enfoque participativo. Por ello, parecen necesarios más estudios y evidencias sobre la posible eficacia de los modelos de iniciación deportiva alternativos en la promoción de la AF fuera del ámbito escolar (Wallhead y O'Sullivan, 2005).

2.5. ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA INTEGRAL DE DEPORTE ESCOLAR DEL MUNICIPIO DE SEGOVIA (PIDEMSG)

Tradicionalmente, el DE en la ciudad de Segovia había obedecido a planteamientos competitivos y selectivos, más cercanos a lo que Tinning (1996) denomina “discursos de rendimiento” (Pérez-Brunicardi, 2011) y en línea con los históricos JEN. Esta forma de entender el DE chocaba frontalmente con los principios pedagógicos, educativos y formativos que se ofrecen en la escuela. Gracias a un convenio de colaboración firmado entre el Instituto Municipal de Deporte del Ayuntamiento de Segovia (IMDSG) y la Universidad de Valladolid (UVa), en el curso 2008/09 comienza un proyecto de I+D+i de dos años para diagnosticar la situación del DE en la ciudad y buscar una alternativa al modelo tradicional (Pérez-Brunicardi, 2011 y Gonzalo, 2012). En estos estudios diagnósticos realizados durante la última edición del Programa de Iniciación Polideportiva, desarrollado por la UVa de manera paralela a los Juegos Escolares Municipales, en el curso 2008/09, se muestra la necesidad de buscar un DE polideportivo, mixto, no competitivo, educativo y formativo, que favorezca la toma de decisiones y que incluya un programa de formación de técnicos deportivos.

A partir de estos resultados obtenidos en los estudios de diagnóstico de Pérez-Brunicardi (2011) y Gonzalo (2012) y junto con los resultados del estudio evaluativo de González-Pascual (2012) en el curso 2009/10, el 10 de noviembre de 2011 se amplió el convenio de colaboración gracias al desarrollo del nuevo proyecto de I+D+i denominado: “*Desarrollo de un Proyecto Integral del Deporte Escolar, para la franja de población 4-16 años en el municipio de Segovia durante el periodo 2011-2014*”. Este nuevo proyecto de investigación garantizaba, para los próximos cuatro años, un *Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia* (PIDEMSG) a todos los alumnos segovianos de Primaria y, a partir del curso 2013/14 a todos los alumnos de Secundaria. Gran parte de los resultados mostrados en la presente tesis doctoral, especialmente los extraídos a partir de la realización del CA del PIDEMSG durante el curso 2013/14, contribuyeron en la constitución definitiva del nuevo convenio firmado en septiembre de 2014, que aseguraba la continuidad del Programa hasta septiembre de 2018 (ver Figura 10).

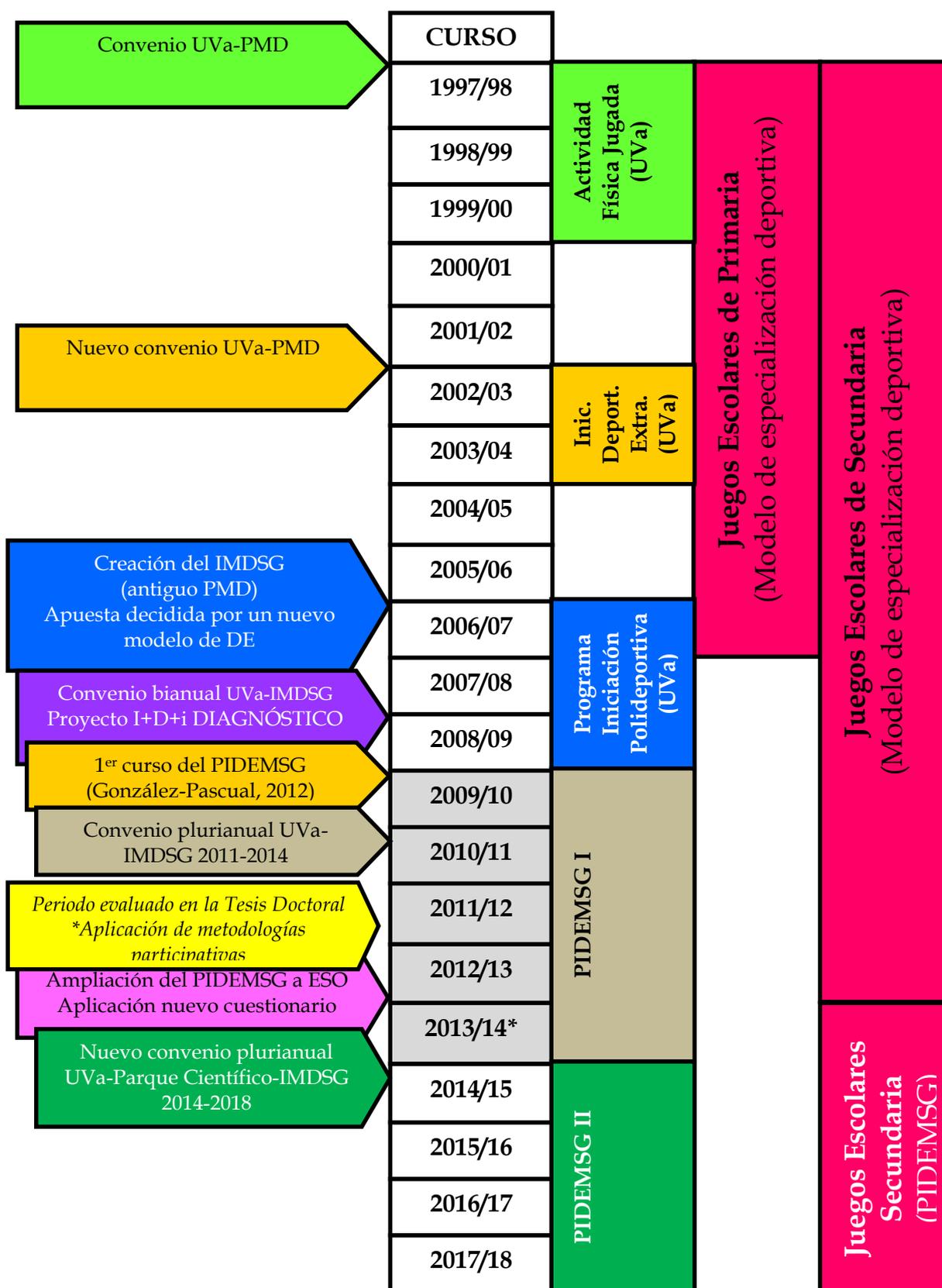


Figura 10. Evolución del Deporte Escolar en Segovia (continuación a partir de Pérez-Brunicardi 2011: 271)

El PIDEMSG establece módulos organizados por colegio y edad, con grupos diferenciados cada dos años: 4 y 5 años (AFJ); 6 y 7 años (Pre-benjamines); 8 y 9 años (Benjamines); y 10 y 11 años (Alevines). Todos los módulos son polideportivos y mixtos. Cada grupo dispone de dos horas de entrenamiento a la semana en las instalaciones del colegio o en algún pabellón cercano. Estos entrenamientos son dirigidos por un monitor previamente formado y supervisado y asesorado por el grupo investigador.

Para la enseñanza de los diferentes deportes trabajados se utiliza una metodología comprensiva (Thorpe et al., 1986), donde los alumnos aprenden la lógica interna del deporte por encima de condicionamientos técnicos. Además, se busca que los estudiantes adquieran unos hábitos higiénico-deportivos que contribuyan a la mejora de su calidad de vida actual y futura. Como ya vimos anteriormente, el TGfU (Bunker y Thorpe, 1982; Kirk y MacPhail, 2002; Thorpe et al., 1986) es un modelo que constituye una alternativa a los modelos tradicionales de iniciación deportiva basados en la instrucción directa (Metzler, 2000), la repetición sistemática del gesto técnico y el escaso tratamiento de las situaciones tácticas. El PIDEMSG, al igual que ocurre en el TGfU, se caracteriza por utilizar los juegos modificados, cambiando diferentes elementos del juego deportivo (materiales, reglas, número de jugadores, etc.) para adaptarse a las características evolutivas de los alumnos y así facilitar su aprendizaje y comprensión.

Por esta razón, en lugar de la tradicional competición entre equipos y la obsesión por el resultado final y la victoria, el PIDEMSG organiza “encuentros deportivos” los viernes por la tarde en dos pabellones municipales. Los encuentros tienen diferente periodicidad en función de la categoría, habiendo un encuentro al mes en las categorías AFJ y Pre-benjamín y un encuentro cada catorce días en las categorías Benjamín y Alevín. El formato de estos encuentros es convocar a 6-8 colegios en un mismo pabellón, en el que existen varias canchas adaptadas, según el deporte que se esté trabajando en ese periodo del curso. Para garantizar la mayor participación posible del alumnado, se convocan dos turnos de encuentros por categoría, cada uno de ellos de una hora de duración. Durante el encuentro se realizan partidos cortos, de unos 10 minutos, para que todos los equipos puedan jugar entre sí a lo largo del encuentro. En ocasiones, la presencia de pocos alumnos de un mismo colegio hace que se formen equipos integrados por niños de diferentes centros. Además, se modifican las reglas, espacios y materiales para potenciar la máxima participación motriz del alumnado y no se lleva el registro de resultados ni se realizan clasificaciones oficiales. Los monitores intervienen en las actividades

para solucionar posibles problemas conductuales, recordar las normas si se incumplen o ayudar a los jugadores a conseguir mejores estrategias de juego. Otra de las características de los encuentros de los viernes es la realización de unas rutinas saludables, desarrollando un adecuado calentamiento al comienzo de la actividad y de unos estiramientos al finalizar la misma para conseguir una adherencia positiva al ejercicio físico.

A lo largo del año se van practicando y aprendiendo diferentes actividades y juegos deportivos. En la Tabla 2 presentamos un ejemplo de secuenciación de contenidos por meses, donde se ve claramente los deportes que practica cada grupo de edad durante el curso.

Tabla 2. Secuenciación de los deportes practicados durante el curso escolar

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

El PIDEMSG es gestionado por un equipo investigador integrado por 12 personas que desempeñan diferentes roles. En la Tabla 3 se detallan las tareas y responsabilidades de cada uno.

Tabla 3. Organización del equipo investigador y distribución de tareas

Rol	Nº	Características y tareas a realizar	
<i>Investigadores</i>	5	Profesores universitarios doctores	<ul style="list-style-type: none"> -Diseñar el proyecto y desarrollarlo. -Realizar el contacto directo con las instituciones. -Coordinar el proyecto, realizar su seguimiento y evaluar de resultados. -Desarrollar una investigación asociada al proyecto (tesis doctorales, artículos científicos, libros de difusión, etc.).
<i>Coordinadores</i>	2	Graduados universitarios	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar el programa, organizar el curso de formación inicial y las actividades de formación permanente con los monitores. -Organizar y coordinar los encuentros deportivos. -Supervisar las sesiones de entrenamiento semanales en los diferentes colegios, visitando regularmente a cada grupo y asesorando a los monitores cuando es necesario. -Velar por la correcta organización y planificación de los encuentros y seminarios. -Colaborar con la recogida de datos al final de proceso para poder evaluar y mejorar el programa de forma rigurosa y procesual.
<i>Monitores contratados</i>	5	Graduados universitarios	<ul style="list-style-type: none"> -Impartir docencia en varios grupos de alumnos. -Coordinar el trabajo en algunos centros educativos y asesorar a los monitores becados noveles que están a su cargo. -Apoyar a los coordinadores en la organización y desarrollo de los encuentros deportivos.
<i>Monitores becados</i>	40	Estudiantes universitarios (número variable en función del curso académico)	<ul style="list-style-type: none"> -Impartir docencia en uno o dos grupos de alumnos. -Realizar el curso de formación inicial y asistir a los seminarios de formación permanente. -Participar en los encuentros como responsables de su grupo, ayudando en aquellas tareas que les asignen los coordinadores.

En cuanto a la labor de los monitores, se dan importantes diferencias entre los dos tipos que existen: los monitores contratados y los monitores becados.

El monitor contratado es una figura que apareció en el programa en el curso 2011/12 ante la falta de experiencia mostrada por los monitores becados en el curso anterior. Es un tipo de monitor con experiencia en el ámbito del DE y en el propio Programa, graduado universitario y con un contrato laboral de 10

horas semanales durante 8 meses (de octubre a mayo, ambos incluidos) a cargo del propio proyecto de investigación.

Por su parte, el monitor becado es un alumno universitario del Campus público de Segovia, la mayoría con poca o nula experiencia en el Programa y que participa en el mismo a través de una beca de colaboración. Puede ser un alumno de cualquiera de las titulaciones que se imparten en el campus público "María Zambrano" de Segovia, aunque en realidad, la inmensa mayoría de los monitores pertenecen a la Facultad de Educación, tanto del Grado de Infantil como del Grado de Primaria. Estos monitores reciben un curso de formación inicial en octubre y diferentes seminarios formativos a lo largo del período académico. También cuentan con el asesoramiento y seguimiento por parte del equipo investigador.

Al final de cada curso escolar, durante el mes de mayo, se pasa un cuestionario estructurado a los diferentes agentes implicados (alumnos, padres, monitores becados y profesores de EF), para evaluar diferentes aspectos del Programa (González-Pascual, 2012; Hortal, 2012; Jiménez, 2013). Las conclusiones obtenidas a partir de todas estas investigaciones permiten la evaluación y mejora del PIDEMSG de cara a futuras ediciones. Sin embargo, la toma de decisiones sobre qué aspectos deberían ser modificados ha recaído, desde el principio, en el equipo investigador. Dado que se trata de un programa de DE municipal, parece necesario que la toma de decisiones sobre los aspectos del Programa a modificar cuente con el consenso de todos los colectivos implicados y no sea una decisión exclusiva del equipo investigador. También es conveniente la participación del equipo administrativo de la UVa y del IMDSG, cuyas opiniones, experiencias y vivencias han de ser tenidas en cuenta de cara a la mejora del Programa en futuras ediciones.

Como ya se indicó al inicio del apartado, el convenio firmado en 2011 terminó en julio de 2014. De cara a la firma del nuevo convenio plurianual (2014-2018) era necesario contar con las opiniones, reflexiones y expectativas de los representantes de los diferentes colectivos implicados. En este sentido, diferentes estudios han demostrado la importancia y el valor de favorecer las opiniones de todos los agentes implicados en programas de DE que tienen por objeto mejorar la educación para la salud y la prevención de la obesidad infantil (Kong et al., 2013; Summerbell et al., 2005; Zarrett, Skiles, Wilson y McClintock, 2012).

Para agilizar y operativizar la toma de decisiones conjuntas, el equipo investigador de la UVa tomó la decisión de crear un CA del PIDEMSG basado

en la aplicación de una MCC (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). Asimismo, el equipo investigador también apostó por la utilización de nuevas metodologías de investigación como la técnica *Photovoice* (Wang, 2006). Ambas metodologías, que serán utilizadas para complementar la información aportada a través de los cuestionarios y otras técnicas cuantitativas, se explicarán en el capítulo de metodología.

2.6. REVISIÓN DE LITERATURA RELACIONADA CON LA INVESTIGACIÓN

A lo largo del siguiente apartado explicaremos, de la forma más concisa posible, las principales publicaciones revisadas para la elaboración del marco teórico de la tesis doctoral. Para la recopilación de la literatura se han consultado diversas bases de datos como Scopus, Web Of Science, ProQuest, UVaDOC, Dialnet, Google Scholar, etc. y se ha filtrado la búsqueda mediante el uso de diferentes palabras clave, como: “deporte escolar” (*youth sport*), “evaluación de programas” (*program evaluation*), “índice de satisfacción” (*satisfaction index*), “metodología comunicativa crítica” (*critical communicative methodology*), “consejo asesor” (*advisory committee*), “*Photovoice*”, “investigación-acción participativa” (*participatory action-research*), etc. Asimismo, uno de los principales criterios de selección de artículos fue el año de publicación. De este modo podríamos favorecer la vigencia y actualidad de los resultados obtenidos.

Todos los documentos consultados se han categorizado en cuatro bloques que dan forma a las cuatro tablas que aparecen en el presente apartado: (1) estudios sobre DE; (2) estudios sobre el PIDEMSG; (3) estudios sobre MCC y dialógica y (4) estudios sobre *Photovoice*. Seguidamente, presentaremos cada una de las cuatro tablas, incluyendo un breve resumen explicativo del contenido de las mismas.

En la Tabla 4 aparece un resumen de los principales documentos consultados relacionados con el DE.

Tabla 4. Tabla resumen de estudios sobre DE

Estudios sobre DE				
DOCUMENTO	PUBLICACIÓN	OBJETO DE ESTUDIO	METODOLOGÍA	RESULTADOS/CONCLUSIONES/ASPECTOS DESTACADOS
<p>Un cuestionario para evaluar la calidad en programas de Actividad Física.</p> <p>Hernández-Mendo, A. (2001)</p>	<p><i>Revista de Psicología del Deporte</i>, 10(2), 179-196.</p>	<p>Comprobar la utilidad de un instrumento para realizar una evaluación de calidad de los programas de AF</p>	<p>Cuantitativa a través del cuestionario Inventario de Calidad de Programas de AF (I.C.P.A.F.)</p>	<p>Con este cuestionario se pretende construir un instrumento que evalúe todos aquellos aspectos relevantes en un programa de AF, considerando unos elementos importantes que deben ser evaluados de forma independiente: (1) el profesor o monitor, (2) las actividades y las instalaciones donde se realizan y (3) el personal de servicio y la información que se suministra.</p> <p>Con este cuestionario se consigue una herramienta de una fiabilidad satisfactoria que aporta información de gran utilidad en la evaluación de estos programas de AF.</p> <p>Otro de los objetivos que se pretendían, además de la construcción de la propia escala, era promover la cultura evaluativa en los programas de AF con el fin de conseguir mejorar la efectividad, la eficacia, la cobertura, etc. Conseguir una mejor planificación en donde la evaluación esté contemplada, que las personas encargadas de la implementación de los programas actúen de manera más profesional</p>

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

<p>Estrategias de análisis del deporte en edad escolar en la provincia de Huelva</p> <p>Nuviala, A., y Sáenz-López, P. (2001)</p>	<p><i>Apunts: Educación Física y Deportes</i>, 63, 30-38.</p>	<p>Analizar la realidad del DEE en Huelva. Conocer experiencias en el fomento del deporte en la edad escolar. Proponer medidas y actuaciones para mejorar el desarrollo del deporte municipal en la edad escolar. Profundizar en los resultados e intervenciones efectuadas en la promoción del deporte en la edad escolar, en la provincia de Huelva y fuera de ella.</p>	<p>Cuantitativa a través de un cuestionario y cualitativa mediante la puesta en práctica de un grupo de discusión utilizando la técnica DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) con 11 agentes (monitores, maestros, licenciados en EF, políticos, gestores...).</p>	<p>Conclusiones: Se revisa la situación del deporte municipal en edad escolar en la provincia de Huelva, destacando los aspectos más positivos y proponiendo mejoras en cada programa. Se han expuesto las propuestas que han ido surgiendo en el Seminario con el fin de aumentar la calidad de los programas (mejora de las instalaciones deportivas, realización de cursos de formación permanente para técnicos deportivos, mayor relación con los centros escolares para usar instalaciones y materiales, implicación de las AMPAs y centros en las escuelas deportivas como extraescolares...). Limitaciones de la investigación: La composición del seminario no ha sido la ideal ya que ha habido algunos participantes que no han venido con la continuidad que exigía el trabajo planteado por lo que algunas reuniones no han sido lo enriquecedoras que esperábamos. Esta metodología de trabajo (seminario), a pesar de que se considera de interés, es insuficiente para conocer la realidad del DEE de la provincia. Sólo acercándose a los municipios para observar y preguntar en el propio lugar de trabajo nos daría datos más fiables y contextualizados.</p>
<p>Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales.</p> <p>Vizcarra, M^a. T. (2003)</p>	<p>Tesis doctoral inédita. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.</p>	<p>Mejora de las habilidades sociales y de la competencia social de los deportistas en edad escolar; así como de las habilidades sociales de los entrenadores, a través del trabajo de la responsabilidad social en sus deportistas, proporcionándoles aquellos recursos metodológicos, que facilitarían su labor educativa.</p>	<p>Mixta. Cuantitativa a través de los cuestionarios pasados a los escolares y cualitativa mediante la realización de entrevistas individuales y grupales, grupos de discusión, observación participante, etc.</p>	<p>Los entrenadores que participaron en el programa opinaron que su participación ha sido activa y satisfactoria, obteniendo buenos resultados con sus escolares, los cuales han mejorado su competencia social, han disminuido los conflictos y las conductas antisociales. Algunos coordinadores y entrenadores afirman haber pasado de la reflexión a la acción. Tras la participación en el programa de habilidades sociales, los entrenadores afirman mantener una actitud más paciente ante los conflictos. Del modelo de Hellison (1978, 1985 y 1995), los participantes consideran que los aspectos que más se han llevado a la práctica han sido las charlas de concienciación, las reflexiones de grupo, y la utilización de metodologías más participativas. Los escolares están más tranquilos y más satisfechos ante las competiciones, en opinión de los entrenadores y de los escolares. La ansiedad disminuye y la diversión aumenta.</p>

<p>Calidad percibida del servicio deportivo en edad escolar desde la perspectiva de los padres. El caso de la provincia de Huelva.</p> <p>Nuviala, A, y Casajús, J. A. (2005)</p>	<p><i>Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 5 (17), 1-12</i></p>	<p>Conocer el grado de satisfacción de los padres con hijos que participan en programas públicos de actividades deportivas en edad escolar en la Provincia de Huelva.</p>	<p>Cuantitativa a través de un cuestionario autoadministrado con presencia del encuestador y analizado con el paquete estadístico SPSS 12.0.</p>	<p>El 65% de los padres/madres con hijos practicantes DE afirma conocer la oferta de actividades deportivas dirigidas a sus hijos. El funcionamiento de las escuelas deportivas es calificado de bueno por un 60% de los padres, 26% muy bueno y 1% lo considera malo. Los padres con titulación deportiva son más críticos con el programa de DE que los padres que no poseen formación deportiva. Para un 58,1% de los padres, las instalaciones deportivas son adecuadas. El 41,9% las consideran como inadecuadas. El 100% de los padres Licenciados en CCAFYD y el 60% de los Maestros de EF considera que las instalaciones son inadecuadas. El 48,3% cree que sus hijos disponen del material suficiente, un 30 % opina que disponen de poco material y 15% declara no saber el material del que dispone su hijo. En general los padres están muy satisfechos con el monitor de sus hijos, el 92% califica su trabajo de bueno o muy bueno. Los padres Licenciados y Diplomados en EF son los más críticos con el monitor.</p>
<p>Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento académico y habilidad deportiva de los participantes.</p> <p>Varela (2006)</p>	<p><i>Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación, 13 (11-12), 207-219.</i></p>	<p>Conocer la influencia que el nivel de participación en programas extraescolares (alta, baja y ninguna) tiene sobre las percepciones sobre el tiempo libre, el rendimiento académico y la habilidad deportiva.</p>	<p>Cuantitativa a través de un cuestionario con escala Likert pasado a tres tipos de escolares: (1) alta participación; (2) baja participación y (3) sin participación en programas extraescolares.</p>	<p>Los alumnos que acuden a actividades extraescolares prefieren acudir al programa extraescolar antes que ver la televisión o realizar otra actividad (76,8% y 88,2% respectivamente). El 52,2% de los alumnos "sin participación" desearían participar en actividades extraescolares. El 18,2% de alumnos de "alta participación" desearían realizar otro tipo de actividades. Los grupos que participan en actividades extraescolares consideran que éstas forman parte de su tiempo libre. Existe asociación entre habilidad deportiva y rendimiento académico percibido (quienes se consideran hábiles en el deporte se perciben académicamente competentes). El grupo de no participantes en actividades extraescolares tiene resultados más bajos en cuanto a la percepción de rendimiento académico. El tiempo dedicado a aprender deportes y el dedicado a estudiar son independientes, por lo que la práctica deportiva no debería restar o estar reñida con las horas de estudio.</p>

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

<p>Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de Educación Física</p> <p>Beregüí, R. y Garcés, E.J. (2007)</p>	<p><i>Cuadernos de Psicología del Deporte</i>, 7 (2), 89-102.</p>	<p>Conocer la opinión de 216 maestros y licenciados en EF en relación a los valores que fomenta el Programa de DE de la Región de Murcia.</p>	<p>Cuantitativa a través de cuestionario. Analizan: actitudes hacia el programa de DE, motivación para participar, y valores del DE. Al final del cuestionario, se pide al profesor que escogiera cinco valores que piensa que el DE debe transmitir.</p>	<p>Casi la totalidad de profesores está de acuerdo en afirmar que intentan transmitir valores positivos como la cooperación, el respeto, tolerancia, etc., a través del DE. Datos casi idénticos aparecen al preguntar si se esfuerzan en inculcar el respeto a las normas, al árbitro y los contrarios, y si conceden más importancia a una orientación educativa o formativa del deporte. La discrepancia es casi total en varias cuestiones: el DE debe constituirse como la cantera del futuro deporte profesional; orientación competitiva del deporte y búsqueda del mayor rendimiento posible de los alumnos por parte del profesor. Los resultados no son tan claros en dos cuestiones: si a través del DE se transmiten valores erróneos como el liderazgo, la competitividad, etc. y el DE tiene un carácter lúdico y recreativo.</p>
<p>Evaluación de las necesidades en dos programas de deporte escolar de pelota vasca y valenciana.</p> <p>Martos, D., Usabiaga, O., Etxebeste, J., Zulaika, I. M., Amenabar, B. y Devís, J. (2008)</p>	<p><i>V Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte.</i></p>	<p>Evaluar los efectos de dos programas de DE de pelota vasca y valenciana implantados en el País Vasco y la Comunidad Valencia</p>	<p>Cualitativa mediante entrevistas a técnicos y responsables de los clubs guipuzcoanos y valencianos.</p>	<p>Destaca la necesidad de una política multideportiva que permita que un alto porcentaje de alumnos no se decanten exclusivamente por la práctica del fútbol. En Guipúzcoa la pelota a mano se incluye dentro de los programas de DE. Sin embargo, a partir de la categoría Alevín, los grupos se segregan en función del sexo. Las categorías Infantil y Cadete están bajo el ámbito federativo. Por su parte, la Comunidad Valenciana aborda la pelota a mano tanto desde la perspectiva del DE, como desde la del deporte federado. En cuanto a entrenamiento, se establece un criterio de selección en función del rendimiento, de manera que no todos los alumnos son válidos para jugar a pelota, sino que, además de la condición genética, se precisa de una gran carga de entrenamientos y partidos. Sobre el reglamento de juego, los responsables piden que no se modifiquen ciertas reglas del deporte, por considerar que los juego modificados desvirtúan el deporte. Los sistemas tradicionales con pocas modificaciones de las reglas tienen una mayor aceptación.</p>

<p>El deporte escolar según la titularidad de los centros educativos.</p> <p>Espada, M., Campos, A., González-Rivera, M^a. D. y Calero, J. C. (2010)</p>	<p><i>Tendencias Pedagógicas</i>, 16, 207-220.</p>	<p>Analizar el tipo de actividades que se imparten según la titularidad del centro educativo. Determinar el número de profesores y profesoras que imparten las actividades físico-deportivas extraescolares en función de la titularidad de los centros educativos.</p>	<p>Cuantitativa de corte descriptivo a través de la encuesta. El procesamiento, tratamiento y análisis de los datos se ha realizado a través de SPSS 15.0.</p>	<p>Existen ciertas actividades como la de fútbol, fútbol siete, natación, tenis y atletismo que se imparten únicamente en los centros educativos privados y privados-concertados. En los centros educativos de titularidad pública se imparten las actividades físico-deportivas extraescolares de bádminton, hockey y balonmano, siendo estas actividades inexistentes en los centros privados y privados-concertados. En los centros educativos privados y privados-concertados es donde mayor cantidad de profesores y profesoras existen. Parece darse una mayor oferta de actividades en los centros privados y privados-concertados que en los centros públicos.</p>
<p>¿Es compatible el deporte en edad escolar con otros roles sociales? Un estudio a través de la Teoría de la Autodeterminación</p> <p>Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I. y López-Chamorro, J. M. (2012)</p>	<p><i>Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación</i>, 21, 50-52.</p>	<p>Examinar la relación entre la percepción de conflicto o utilidad del deporte respecto a otros papeles sociales y el nivel de autodeterminación en jóvenes deportistas. Observar las diferencias que existen entre estas variables en función del género del deportista.</p>	<p>Cuantitativa a través de escalas (versión traducida al castellano de la <i>Sport Motivation Scale</i>) y cuestionario CCD (Cuestionario de Conflicto en el Deporte). Ambos instrumentos fueron valorados con una escala Likert de 1 a 5.</p>	<p>La motivación intrínseca es la que muestra la mayor puntuación (4.08) contrastando en gran medida con la desmotivación, que refleja el valor más reducido (1.64). Se puede apreciar que las medias más elevadas corresponden a la utilidad o aspectos positivos que ejerce el deporte sobre la amistad (4.37) y sobre el colegio (3.78). En contraste, las puntuaciones más bajas pertenecen a las percepciones de conflicto entre el deporte y el colegio (1.89), el deporte y la amistad (1.69) y la amistad y el deporte (1.73). La percepción de conflicto entre colegio y deporte ("si no tuviese tanto trabajo escolar, tendría tiempo para hacer más deporte") obtiene una elevada puntuación de 3.14. Principal conclusión: la necesidad de fomentar motivos de práctica más intrínsecos tanto en el género masculino como en el femenino, porque se ha demostrado que este tipo de motivación se asocia con una menor percepción de conflicto entre la práctica deportiva, el contexto escolar y la amistad.</p>

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

<p>Calidad percibida del deporte escolar como predictor del abandono deportivo en adolescentes</p> <p>Nuviala, A.; Tamayo, J.A. y Nuviala, R. (2012)</p>	<p><i>Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte</i>, 12 (47), 389-404.</p>	<p>Comprobar si existe relación entre la calidad percibida en la AF general y en el DE ofertado a los adolescentes en los municipios que comprenden el Sistema Deportivo Agrupado Norte de Huelva y las tasas de abandono deportivo en la población objeto de estudio.</p>	<p>Cuantitativa a través del cuestionario (pasado a 1109 adolescentes).</p> <p>Escala de Valoración Global de los Servicios Deportivos (EPOD)</p>	<p>El 42,50% de la población estudiada realiza en la actualidad DE, mientras que un 39,45% lo ha abandonado. En los varones y sujetos de menor edad se han encontrado mayores tasas de participación y porcentajes menores de abandono en éstas, diferencias estadísticamente significativas.</p> <p>La calidad percibida del DE es buena, valorando en mayor medida a los técnicos y en menor a los espacios deportivos, siendo la valoración más positiva en el sexo femenino.</p> <p>Existe relación negativa, significativa, entre la calidad percibida, el factor actividades y las tasas de abandono deportivo en las diferentes modalidades.</p> <p>Es el desarrollo y la oferta de actividades el factor que mejor predice el abandono deportivo.</p>
<p>Influencia de los técnicos en el deporte extraescolar: el caso de la ciudad de Torrevieja</p> <p>Reverter, J.; Plaza, D.; Jové, M.C. y Mayolas, M. C. (2012)</p>	<p><i>Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación</i>, 22, 76-80.</p>	<p>Recoger información acerca del grado de profesionalización y satisfacción de los técnicos de la ciudad de Torrevieja. Conocer la opinión de los técnicos en relación a las actividades físico-deportivas escolares. Analizar la información para establecer estrategias de mejora en el deporte extraescolar de la ciudad de Torrevieja.</p>	<p>Cuantitativa de corte descriptivo, a través de la encuesta.</p> <p>Análisis de los datos a través de SPSS (v 14.0)</p>	<p>Es necesaria una mayor profesionalización de los técnicos que impartan actividades físico-deportivas extraescolares. Por lo tanto, parece evidente la necesidad de apostar por recursos humanos competentes y que esta competencia esté asociada al reconocimiento social y económico.</p> <p>Las instalaciones deportivas tienen una valoración muy positiva, especialmente las instalaciones municipales, lo que propicia que pueda haber una mayor adhesión a la práctica deportiva por parte de los usuarios.</p> <p>En este estudio se comprueba que, para los técnicos, es muy importante conseguir que los niños tengan hábitos saludables.</p>

Como podemos observar en la Tabla 4, son diferentes las esferas desde las que se puede estudiar y analizar el DE. En algunos estudios el foco de atención se pone sobre la figura del técnico o monitor deportivo. No son pocas las ocasiones en las que éste se ha convertido en el centro de las críticas, favoreciéndose el surgimiento de programas o cursos destinados a la mejora de su formación (Vizcarra, 2003) y, consiguientemente, una profesionalización del sector con su consiguiente reconocimiento social y económico, tal y como nos recuerda Reverter et al. (2012). Estos autores afirman que los monitores de su estudio, realizado en la ciudad de Torre Vieja, son conscientes y creen en el potencial del DE para transmitir hábitos que aseguren un estilo de vida saludable y una serie de valores sociales que hagan de nuestra sociedad un lugar mejor. Esta capacidad del DE para transmitir valores y actitudes también es reconocida por los maestros y profesores de EF del estudio de Berregüi y Garcés (2007), donde se contempla cómo estos profesionales de la EF sienten una mayor preferencia por un discurso participativo que de rendimiento.

Por otro lado, encontramos estudios centrados en la relación e influencia del contexto social que envuelve a los programas de DE. En el estudio de Amado et al. (2012) se analizan las motivaciones de los participantes en un programa de DE para participar en el mismo y, al mismo tiempo, compatibilizarlo con otros roles sociales como la amistad, los estudios, etc. Precisamente, el estudio de Varela (2006) muestra cómo aquellos alumnos que participan más activamente en programas extraescolares perciben una mayor asociación entre la habilidad deportiva y el rendimiento académico, considerando que el tiempo destinado a la práctica del DE forma parte de su tiempo libre y no de un tiempo que, en teoría, debería destinarse a los estudios (deberes, preparación de exámenes, clases particulares, catequesis, etc.). En este estudio de Varela (2006) también se muestra cómo un elevado número de los alumnos que no participan en programas de DE (52,2%) desearían hacerlo. Sin embargo, Nuviala et al. (2012) nos recuerda que para evitar ese abandono de la práctica deportiva extraescolar será fundamental ofrecer una oferta atractiva de actividades que sean desarrolladas de manera adecuada por técnicos o monitores debidamente cualificados.

Existen otras investigaciones sobre programas de DE que no tienen el carácter municipal o provincial que tiene el PIDEMSG. El estudio de Espada et al. (2010) analiza el tipo de actividades extraescolares ofertadas por los centros educativos, tanto de titularidad pública, como de titularidad privada y privada-concertada, llegando a la conclusión de que los centros privados y privados-concertados cuentan con un mayor número de monitores y ofertan un mayor

número de actividades. En ocasiones, las actividades propuestas en programas deportivos extraescolares no tiene una vinculación directa con los principios e ideales del concepto de DE que defendemos en esta tesis doctoral (participativo, educativo, no competitivo, mixto, etc.), sino que se encuentran más orientados hacia el ámbito competitivo y federativo, como ocurre en el estudio realizado por Martos et al. (2008) sobre dos programas de pelota a mano en el País Vasco y la Comunidad Valenciana.

Por último, encontramos estudios sobre la evaluación de programas de DE. En el estudio de Hernández-Mendo (2001) se muestra un cuestionario estructurado que permite evaluar la calidad de los programas de ocio y AF, centrándose en aspectos como el monitor, las actividades e instalaciones y la información proporcionada al usuario. Por su parte, el estudio de Nuviala y Casajús (2005) también utiliza un cuestionario estructurado para la evaluación de los programas de DE de la provincia de Huelva por parte de los padres de los alumnos participantes. Sin embargo, no todos los estudios relacionados con el DE y la evaluación de programas de DE se basan en metodologías cuantitativas a través de la aplicación de cuestionarios. También encontramos estudios que utilizan metodologías mixtas y cualitativas. En este sentido, Nuviala y Sáenz-López (2001), complementan el cuestionario y el grupo de discusión, mediante la aplicación de la técnica DAFO, para analizar la realidad del DEE de la provincia de Huelva, concluyendo en la necesidad de establecer cursos de formación permanente para los monitores, coincidiendo con Reverter et al. (2012), y de mejorar la colaboración con los centros escolares en la difusión de los programas, cesión de materiales e instalaciones e implicación de las AMPAs.

Seguidamente abordaremos los principales estudios relacionados con el PIDEMSG llevados a cabo en la UVa, concretamente en el Campus público de Segovia “María Zambrano”. En la Tabla 5 aparece un resumen de los diferentes estudios ordenados cronológicamente.

Tabla 5. Tabla resumen de estudios sobre el PIDEMSG

Estudios sobre el PIDEMSG				
DOCUMENTO	PUBLICACIÓN	OBJETO DE ESTUDIO	METODOLOGÍA	RESULTADOS/CONCLUSIONES/ASPECTOS DESTACADOS
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 Pérez-Brunicardi, D. (2011)	Tesis doctoral inédita. Valladolid. Universidad de Valladolid.	La visión, actitudes y acciones de los agentes e instituciones implicadas en el DE del municipio de Segovia como referencia para la elaboración de un modelo de DE educativo, alternativo al modelo competitivo y de rendimiento instaurado hasta el momento.	Cualitativa a través del análisis de documentos y la realización de grupos de discusión. Marco de racionalidad crítico, pretende que se haga posible un cambio relacionado con la justicia social.	A partir de la implantación del modelo de "Deporte Escolar" (2009/10), cuya génesis está en los proyectos de "A.F. Jugada" (1997/89 - 1999/00), "Iniciación Deportiva Extraescolar" (2002/03 - 2003/04) y el "Programa de Iniciación Deportiva" (2006/07 - 2008/09), junto con la creación del Proyecto de I+D+i de la UVa e IMD (2008/09) se consigue desarrollar un tipo de deporte polideportivo, mixto, no competitivo, inclusivo, verdaderamente educativo..., en coherencia con los planteamientos y creencias de la escuela. El proyecto continúa y aún quedan muchas cosas que hacer y mejorar. Constituye el origen, el punto de partida, de posteriores trabajos relacionados con el DE de Segovia.
Evaluación del funcionamiento del primer curso de implantación de un Programa Integral de Deporte Escolar en educación primaria en el municipio de Segovia. González-Pascual, M. (2012)	Tesis doctoral inédita. Valladolid. Universidad de Valladolid.	Evaluación y seguimiento del primer año de funcionamiento y desarrollo del PIDEMSG para la etapa de Educación Primaria, durante el curso 2009-2010, bajo un enfoque formativo y participativo, a partir de las aportaciones y puntos de vista de los diferentes agentes implicados en él.	Mixta. Cuantitativa a través de cuestionarios estructurados con escala Likert de 5 opciones (0, 1, 2, 3, 4) y cualitativa mediante entrevistas en profundidad, grupos de discusión, etc.	Resultados cuantitativos: Alta <i>valoración general del programa</i> por parte de los agentes implicados (7,9-9,1/10). No dar importancia a los <i>aspectos competitivos</i> : puntuaciones altas en padres, profesores y monitores (> 3) y medias en alumnos (< 3 (2,93)). <i>Satisfacción de los alumnos con los encuentros</i> : alumnos <3 (2,82), padres y profesores > 3 y monitores obtienen la media más baja (2,34). <i>Satisfacción con las instalaciones de entrenamiento</i> (colegios): 3 para los alumnos. Para los padres de 2,49 y 1,9 para profesores y monitores. <i>Satisfacción con las instalaciones de los encuentros</i> (pabellones): es mayor, 3 para alumnos; 2,7 padres; 2,8 profesores; y 3,1 monitores. <i>Satisfacción con el trabajo de los monitores</i> : padres, profesores y monitores por encima de 3. Resultados cualitativos: Importancia de los encuentros y formación de monitores, colaboración desigual de los centros, difusión del programa en medios de comunicación, importancia de la evaluación para mejorar, disposición desigual de material en los centros, aceptación de la modificación de reglas, implicación desigual de padres, colaboración desigual de profesores...

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

<p>Diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en la ciudad de Segovia.</p> <p>Gonzalo, L.A. (2012).</p>	<p>Tesis doctoral inédita. Valladolid. Universidad de Valladolid.</p>	<p>Diagnosticar la situación del DEE en la ciudad de Segovia. Elaborar líneas de actuación para llevar a cabo un programa de intervención que permita dar un enfoque formativo a los programas de DEE.</p>	<p>Mixta. Cuantitativa mediante el uso cuestionarios pasados a alumnos, monitores, profesores de EF y padres. Cualitativa a través de grupos de discusión con alumnos, padres, maestros y directores de Primaria, profesores de EF de ESO y monitores.</p>	<p>El 73% de los <i>alumnos</i> practica AFD. El 80,6% de los chicos practican AFD extraescolar por un 65% de las chicas. En horario escolar destaca el baloncesto y en horario extraescolar, los chicos prefieren el fútbol/fútbol-sala y las chicas la natación. El 48,4% de los alumnos/as no cree que la práctica de deporte pueda hacerte rico y famoso (el 51,6% sí lo cree). El 60,3% de los alumnos no cree que practicar deporte quite horas de estudio. El 67,96% de los <i>monitores</i> son hombres y el 32,1% son mujeres. La mayoría de los monitores tiene menos de 25 años (60,3%). Más de un 59% de los monitores afirman ser universitarios. El <i>profesorado de EF</i> realiza habitualmente AFD, mayor frecuencia en varones (92,9%) que en mujeres (82,4%). Más del 80% está en desacuerdo con que realizar AFD puede llegar a hacerte rico y famoso o con que se practican AFD porque es importante competir y ganar. Mayor práctica de AFD en <i>padres</i> (49,9%) que en <i>madres</i> (37,8%). Más de la mitad de los padres y madres no realizan habitualmente AFD. Relacionan positivamente la AFD con la salud. El 80,4% está en desacuerdo con la importancia de la competición y la victoria. El 67,6% considera que la realización de DEE no quita horas de estudio. Líneas de actuación para un futuro programa de DE: a) integral; b) formativo y global, c) evaluado, d) implique una toma de decisiones, e) con un programa de formación de técnicos, f) basado en un modelo comprensivo...</p>
--	---	--	--	--

<p>La integración del alumnado inmigrante en el programa de deporte escolar de Segovia</p> <p>Carter, B. I. (2012)</p>	<p>Trabajo Fin de Máster. Valladolid. Universidad de Valladolid.</p>	<p>Conocer el grado de integración del alumnado inmigrante extranjero del PIDEMSG.</p>	<p>Cualitativa mediante la observación en diversos grupos de escolares, las entrevistas individuales en profundidad y las entrevistas grupales.</p>	<p>Problemáticas relacionada con que las formas de resolver las situaciones conflictivas. Es diferente entre inmigrantes y autóctonos. Durante los altercados, los alumnos inmigrantes suelen intentar incorporar la violencia física. Cuanto menor es el tiempo que el alumno lleva asistiendo a las sesiones y encuentros de DE mayores situaciones problemáticas interpersonales suele tener con alumnos autóctonos. Escasa o nula preparación específica que reciben los monitores sobre interculturalidad en el ámbito del DE. Los niños inmigrantes de menor edad (pre benjamines) observados en los encuentros no presentan ningún tipo de problemas de integración. Los alumnos que llevan varios años en el programa tampoco manifiestan problemáticas mayores y participan activamente. La participación del colectivo inmigrante dentro del PIDEMSG se caracterizada por una alta presencia en las sesiones de entrenamiento y una escasa asistencia a los encuentros de los viernes. El PIDEMSG posee un alto potencial como mecanismo integrador.</p>
<p>La participación femenina en el programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia.</p> <p>Escudero, J. A. (2012)</p>	<p>Trabajo Fin de Máster. Valladolid. Universidad de Valladolid.</p>	<p>La participación de las chicas inscritas en el PIDEMSG: valoración y análisis de la misma durante el curso 2011-2012 a través de la visión de los diferentes agentes implicados.</p>	<p>Cualitativa a través de entrevista individual a 2 coordinadores y 2 monitores del proyecto y entrevista grupal a un grupo de alumnos.</p>	<p>La participación femenina en el PIDEMSG es menor que la masculina cualitativamente hablando. Participación influenciada por: la actitud de las participantes, la influencia de modelos idealistas que buscan la máxima participación de todos los escolares y la consideración del hombre como un sujeto con mayor capacidad física. Entre las motivaciones que llevan a las escolares a participar en el programa destaca el grupo de iguales. Los escolares, monitores y coordinadores tienen una visión muy positiva sobre la participación femenina. En la práctica, esto no ha sido del todo cierto y se han observado menos índices de participación de las chicas respecto a los chicos. Tanto en los entrenamientos como en los encuentros se han notado diferencias de participación por sexo.</p>

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

<p>Evaluación del funcionamiento del PIDEMSG durante el curso 2010-2011</p> <p>Hortal, R. M^a (2012)</p>	<p>Trabajo Fin de Máster. Valladolid. Universidad de Valladolid.</p>	<p>Evaluación del segundo curso de implantación del PIDEMSG (2010-2011) y análisis comparativo respecto a los resultados obtenidos durante el primer curso de implantación del programa (2009-2010)</p>	<p>Cuantitativo, mediante un cuestionario diseñado ad hoc y validado, con una escala tipo Likert de 5 niveles. Muestra: 412 escolares, 163 padres, 14 profesores de EF y 61 monitores.</p>	<p><i>Principales resultados:</i> (a) la satisfacción con el programa de los cuatro agentes implicados es bastante alta; (b) los cuatro grupos muestran un mayor grado de acuerdo con discursos de participación; (c) satisfacción general con las instalaciones, tanto de los encuentros como de los entrenamientos, aunque se aprecian opiniones dispares según los agentes; (d) satisfacción elevada con el trabajo de los monitores con el alumnado y, en general, buena relación y comunicación con el centro. <i>Aspectos a mejorar:</i> (1) disponer de mayor tiempo en la práctica y aprendizaje de cada deporte; (2) incrementar el número de alumnos que participa en el programa; (3) proporcionar mayor información a los monitores y padres sobre el proyecto; (4) Insistencia de los monitores sobre los que se aprende en las sesiones cada día (reflexiones finales). <i>Comparativa entre la evaluación del primer y segundo año:</i> (a) la satisfacción con el programa en ambos años ha sido bastante alta; (b) los cuatro grupos muestran estar poco de acuerdo con la competición y están bastante satisfechos con no realizar clasificaciones; (c) satisfacción alta con las instalaciones (más en los encuentros que en los entrenamientos), por parte de los cuatro agentes implicados.</p>
<p>La transmisión de valores a través de la práctica deportiva. Un estudio de caso: la transferencia entre el programa de deporte escolar de la ciudad de Segovia y el deporte federado</p> <p>Ponce, A. (2012)</p>	<p>Trabajo Fin de Máster. Valladolid. Universidad de Valladolid.</p>	<p>Analizar la adquisición de valores en el programa de DE del municipio de Segovia y la puesta en práctica de los mismos en el deporte federado.</p>	<p>Cualitativa a través de entrevistas individuales y dilemas grupales a los alumnos, entrevistas grupales a los padres, observación directa a dos alumnos e historia de vida del investigador.</p>	<p>El alumnado demuestra conocer valores como la colaboración, respeto, no discriminación, etc. Valores que tratan de llevar a la práctica durante el deporte federado. Sin embargo, en numerosas ocasiones se encuentran con entrenadores que no les dejan expresarse libremente. El alumnado trabaja mejor cuando se le dan responsabilidades, de modo que se sientan parte activa del proceso. Es vital el dialogo entre profesor- alumnado, debido a que si éste falla, se limitaría negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. El DE debe ser capaz de transmitir una serie de conocimientos y aptitudes que permitan al alumno continuar la práctica deportiva voluntaria y el desarrollo de hábitos saludables. El monitor ejercerá un papel fundamental para conseguir estos fines.</p>

<p>Evaluación del tercer curso de funcionamiento del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (2011/2012).</p> <p>Jiménez, B. (2013)</p>	<p>Trabajo Fin de Máster. Valladolid. Universidad de Valladolid.</p>	<p>Evaluar el tercer curso de funcionamiento del PIDEMSG para conocer los índices de satisfacción de los diferentes agentes implicados, los puntos fuertes y débiles del programa y las posibles mejoras para el futuro.</p>	<p>Mixta. Cuantitativa a través del análisis de cuestionarios y cualitativa mediante la realización de entrevistas individuales a los coordinadores y entrevista grupal a un grupo de monitores.</p>	<p>Los cuatro agentes implicados muestran altos niveles de satisfacción con el programa. Mejores resultados con relación al segundo curso. El grupo de monitores es el más crítico, posiblemente debido a retrasos en los pagos, escasa preparación de monitores noveles e insuficiente concreción de contenidos. Este grupo disminuye su satisfacción año tras año.</p> <p>Todos los agentes están satisfechos con los encuentros de los viernes. Sólo 6 de los 17 profesores realizan el cuestionario.</p> <p>Mayor satisfacción con el enfoque participativo del programa (mejora de la salud, búsqueda de la colaboración y práctica conjunta de chicos y chicas).</p> <p>Todos los grupos están en desacuerdo con que el deporte quita horas de estudio. El grupo de alumnos obtiene medias más altas (mayor acuerdo). Según los monitores, esto es debido al excesivo número de actividades extraescolares de los alumnos. En el tercer curso, estas medias han disminuido con relación a los dos cursos anteriores.</p> <p>No existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de satisfacción de los alumnos y el tipo de monitor que imparte docencia (contratados y becados).</p> <p>Aspectos positivos: (1) metodología, (2) grupo humano; (3) alternativa al DE tradicional.</p> <p>Aspectos negativos: (1) poca formación de monitores becados de primer año; (2) programa de contenidos abstracto; (3) retraso en los pagos de los monitores becados y (4) disminución paulatina de los alumnos asistentes a los encuentros de los viernes.</p>
---	--	--	--	---

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

<p>El conflicto dentro del programa de deporte escolar de la ciudad de Segovia.</p> <p>Lapaz, A. (2013).</p>	<p>Trabajo Fin de Máster. Valladolid. Universidad de Valladolid.</p>	<p>Conocer las conductas conflictivas, características de los escolares y respuestas de los monitores dentro del PIDEMSG.</p>	<p>Cualitativa. Estudio de casos mediante el uso de la observación participada, entrevista individual a monitores y entrevista grupal a los coordinadores.</p>	<p>La conducta conflictiva más común es la deficiente comunicación. Los escolares no son capaces de mantener la atención o de retener sus intervenciones hasta el turno de preguntas. Se dan ciertas conductas conflictivas hacia el monitor, como la desobediencia directa, la falta de respeto o el insulto. Las conductas relacionadas con el inadecuado uso de las instalaciones y material se dan de manera esporádica. Las conductas conflictivas hacia el compañero se reflejan en la increpación verbal. Conductas como el insulto, las amenazas o las agresiones se repiten de manera esporádica. Es necesario tratar esta problemática con un plan de actuación individualizado. Los alumnos que manifiestan conductas conflictivas suelen tener problemas familiares, falta de integración social, hiperactividad, impulsividad, deseo de protagonismo, menor rendimiento académico, etc. Las respuestas de los monitores ante conductas conflictivas se centran en el diálogo y la reflexión. Como alternativa, suelen recurrir a la expulsión momentánea. En general manifiestan actitudes dialógicas y comunicativas. Los monitores más experimentados cuentan con un mayor número de recursos para abordar las situaciones conflictivas.</p>
--	--	---	--	---

<p>La metodología comprensiva como punto de inflexión en el Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG) y su correlación con las actitudes, la motivación y el clima motivacional percibido por los escolares.</p> <p>Mencos, E. (2014)</p>	<p>Trabajo Fin de Máster. Valladolid. Universidad de Valladolid.</p>	<p>La evaluación del funcionamiento del cuarto curso de implantación del PIDEMSG (2012-13), tomando como referente la metodología comprensiva y su correlación con la motivación, las actitudes y el clima motivacional percibido por los escolares; y la actuación didáctico-pedagógica de los monitores.</p>	<p>Mixta. Cuantitativa a través de una hoja de registro de sucesos y cualitativa mediante el uso de fotografías.</p>	<p>Los planteamientos que han vertebrado esta investigación parten de la idea de que existen algunas deficiencias que afectan al funcionamiento del PIDEMSG y que deben ser progresivamente mitigadas con la intención de contribuir al progreso y la mejora de la enseñanza deportiva en el marco del DE.</p> <p>El desarrollo de esta investigación ha dado lugar al diseño de un nuevo modelo de cuestionario, diferente al aplicado durante los cursos 2010, 2011, 2012 y 2013 y más centrado en las motivaciones y actitudes de los agentes implicados. Este nuevo cuestionario amplifica el horizonte de la investigación y favorecerá la mejora futura del programa.</p> <p>Se considera de vital importancia para el desarrollo y mejora del PIDEMSG, valorar la formación psicopedagógica de los monitores que forman parte de este entramado.</p> <p>Toda acción docente debe estar impregnada por un proceso reflexivo que ligue el conocimiento teórico y la actividad práctica, el discurso y la acción, con el único propósito de favorecer situaciones potencialmente educativas en el ámbito deportivo escolar.</p>
---	--	--	--	---

En el curso 2008/09 el IMDSG y la UVa firmaron un convenio de colaboración de dos años para desarrollar un proyecto de I+D+i que pretendía diagnosticar la situación del DE y del DEE en la ciudad de Segovia. En este sentido, resultan fundamentales las tesis doctorales de Pérez-Brunicardi (2011) y Gonzalo (2012). El trabajo de Pérez-Brunicardi (2011) muestra las visiones y opiniones de los diferentes agentes implicados (alumnos, padres, maestros, profesores y monitores) en el DE de Segovia durante el curso 2008/09, última edición del Programa de Iniciación Polideportiva desarrollado por la UVa. Utiliza una metodología cualitativa, realizando diferentes grupos de discusión. Los resultados obtenidos contribuyen a establecer las señas de identidad del PIDEMSG, un programa de DE polideportivo, mixto, participativo y coherente con la EF escolar. Asimismo, este estudio constituye la base sobre la que se han ido asentando posteriores investigaciones. Así, Gonzalo (2012) realiza una tesis doctoral sobre la situación del EF de Segovia, pero en este caso combina metodologías cuantitativas (a través del uso de cuestionarios) y cualitativas (mediante la realización de grupos de discusión). Este estudio complementa los resultados de Pérez-Brunicardi (2011) y los amplía, estableciéndose las líneas de actuación del futuro PIDEMSG: (1) Integral; (2) Formativo y global; (3) Evaluado; (4) Toma de decisiones; (5) Programa de formación de técnicos, y (6) Modelo comprensivo.

El PIDEMSG, como un modelo alternativo de DE, comenzó su andadura en el curso 2009/10. Es precisamente en este curso 2009/10 en el que se centra la tesis doctoral de González-Pascual (2012), realizando una profunda evaluación de este primer año de funcionamiento del programa. Para ello utiliza una metodología mixta, a través del uso y posterior análisis de cuestionarios, entrevistas en profundidad, grupos de discusión, etc. Es en este estudio donde por primera vez se utiliza el cuestionario de evaluación anual que se siguió utilizando durante los cursos 2010/11, 2011/12 y 2012/13. Precisamente, uno de los objetivos de investigación de la presente tesis doctoral consiste en comparar los resultados de los cuestionarios durante los cuatro cursos, por lo que serán tenidos en cuenta, además del estudio de González-Pascual (2012) otros estudios como el de Hortal (2012) y Jiménez (2013).

Además de las tres tesis doctorales citadas anteriormente, también existen otras investigaciones, concretamente trabajos de fin de máster, relacionados con el PIDEMSG. Así, Carter (2012) analiza la integración del alumnado inmigrante que participa en el Programa. Utiliza una metodología cualitativa, haciendo uso de observaciones y diferentes tipos de entrevistas. Como conclusión destaca la mayor presencia de situaciones problemáticas

interpersonales en aquellos alumnos inmigrantes que asisten con menor frecuencia a las sesiones de entrenamiento y encuentros de los viernes (este tipo de alumnado participa con mayor frecuencia en las sesiones de entrenamiento que en los encuentros) resaltando el gran potencial integrador que tiene el PIDEMSG. Sin embargo, se observa una escasa formación de los monitores becados para tratar estos temas relacionados con la integración del alumnado inmigrante.

Por su parte, Escudero (2012) analiza el grado de participación de las alumnas que participan en el PIDEMSG haciendo uso de metodologías cualitativas a través de técnicas como las entrevistas individuales y grupales. Destaca aquí la menor participación femenina durante los entrenamientos y encuentros y el sentimiento de pertenencia a un grupo de iguales como la principal motivación que las lleva a participar en el programa. En el caso de Hortal (2012), esta lleva a cabo la evaluación del segundo curso de funcionamiento del PIDEMSG (2010/11). Utiliza una metodología cuantitativa a través del análisis estadístico (descriptivo y de frecuencia) de los cuestionarios pasados a los cuatro agentes implicados (alumnos, padres, monitores y maestros de EF). Además, realiza una comparación de los resultados obtenidos con los del curso 2009/10. Los resultados de ambos cursos serán fundamentales para la obtención de información relevante en la presente tesis doctoral.

También, Ponce (2012) profundiza en la transmisión de valores a través de la práctica deportiva y las correlaciones entre el DE y el deporte federado. Utiliza una metodología cualitativa, empleando entrevistas individuales y dilemas grupales a los alumnos, entrevistas grupales a los padres, observación directa a dos alumnos e historia de vida del investigador. Como conclusiones destaca la divergencia entre el DE y el deporte federado, ya que en este último se dan situaciones en las que los alumnos no pueden expresarse libremente y no perciben un sentimiento de responsabilidad social. En la misma línea, el estudio de Jiménez (2013) evalúa el funcionamiento del PIDEMSG en su tercer curso de funcionamiento (2011/12) combinado técnicas cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (entrevistas individuales a los dos coordinadores y entrevista grupal a un grupo de monitores). Los resultados muestran cómo, en general, existe una alta satisfacción con el Programa por parte de los agentes implicados, el grupo de monitores se posiciona como el más crítico y se identifican algunos puntos fuertes del Programa, puntos débiles y posibles soluciones.

Por su parte, el estudio de Lapaz (2013) se encarga de analizar las situaciones conflictivas que se producen durante los entrenamientos y

encuentros de los viernes. A través de técnicas cualitativas como la observación participante, las entrevistas individuales y las entrevistas grupales concluye diciendo cómo la mayoría de situaciones conflictivas están relacionadas con problemas de comunicación (respetar el turno de palabra). De manera esporádica aparecen las conductas relacionadas con el mal uso de las instalaciones y materiales o las conductas hostiles hacia otros compañeros, como el insulto, las amenazas o las agresiones. Ante estas situaciones conflictivas, los monitores adoptan actitudes dialógicas y comunicativas, siendo los monitores con mayor experiencia aquellos que cuentan con un mayor número de recursos.

Por último, Mencos (2014) realiza un estudio en el que correlaciona el modelo comprensivo utilizado en el PIDEMSG con las actitudes, motivaciones y clima motivacional percibido por el alumnado. Emplea técnicas cuantitativas (hojas de registro) y cualitativas (fotografías) para recabar información y establecer un nuevo cuestionario de evaluación anual, más centrado en aspectos motivacionales y actitudinales. Este nuevo cuestionario comenzó a ser aplicado a partir del curso 2013/14.

En la Tabla 6 aparecen los principales estudios consultados relacionados con la MCC y dialógica, una metodología que ha sido empleada en la presente tesis doctoral para evaluar el funcionamiento del PIDEMSG de una manera participativa y alternativa a la tradicionalmente utilizada.

Tabla 6. Tabla resumen de estudios sobre Metodología Comunicativa Crítica y dialógica

Estudios sobre MCC y dialógica				
DOCUMENTO	PUBLICACIÓN	OBJETO DE ESTUDIO	METODOLOGÍA	RESULTADOS/CONCLUSIONES/ASPECTOS DESTACADOS
<p>Metodología comunicativa crítica en la investigación de las ciencias sociales: La investigación Warkaló.</p> <p>Flecha, R., Vargas, J. y Dávila, A. (2004).</p>	<p><i>Lan Harremanak</i>, 11, 21-33</p>	<p>Presentar la base teórica de la metodología comunicativa crítica y sus principales características dentro del marco del proyecto Warkaló.</p>	<p>Metodología comunicativa crítica</p>	<p>La metodología comunicativa crítica se caracteriza porque a su valor científico se le une su utilidad social, ya que su objetivo último es la creación de conocimiento científico y la contribución a la transformación de las desigualdades sociales.</p> <p>Procedimientos necesarios para llevar a cabo una investigación de acuerdo con la metodología comunicativa crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada opinión o punto de vista es respetado sin imponerse uno u otro. - Los argumentos son el medio para llegar a acuerdos en los procesos de entendimiento (mediante pretensiones de validez y no de poder). - Las personas investigadoras participan del proceso en una posición de igualdad con las personas investigadas. - A través de la acción comunicativa (Habermas, 1987) y mediante el diálogo podemos llegar a la transformación social. <p>Grupo de discusión comunicativo: Las personas que forman el grupo se conocen entre ellas, tienen relación como participantes en una actividad común. Esto nos facilita un entorno de confianza y diálogo. Para que en el grupo de discusión comunicativo se dé una comunicación entre iguales la persona investigadora tiene que integrarse en él, participando en un plano de igualdad con el grupo.</p> <p>Consejo Asesor: Sus funciones son: aportar conocimientos, revisar documentos, orientar sobre el desarrollo del proyecto, controlar que se tengan en cuenta todas las voces y valorar todo el proceso de investigación y conclusiones, así como que los resultados contribuyan a transformar la realidad laboral y social de las personas gitanas.</p>

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

<p>La metodología dialógica en las aulas universitarias.</p> <p>Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., Martínez-Domínguez, I. (2010)</p>	<p><i>Revista de Educación,</i> 352, 309-329.</p>	<p>Analizar el uso de la metodología dialógica en las aulas universitarias.</p>	<p>Cualitativa a través de la historia formativa o de vida sobre la educación, las notas de campo que recoge el profesor sobre la experiencia en el aula y los cuadernos de notas de los equipos de trabajo.</p> <p>Participa el alumnado de la Diplomatura de Educación Social en la Universidad del País Vasco.</p>	<p><i>Proceso de socialización académica</i> (algunas de las prácticas académicas con las que ha entrado en contacto el alumnado a lo largo de su escolarización y que le marcan en su comprensión de la educación y del quehacer educativo); <i>Imaginario pedagógico</i> (conjunto de creencias e ideales que sobre la educación y sobre el modo de ser educador cada persona tiene en su interior); <i>Impronta del diálogo</i> (todos aquellos aspectos del proceso metodológico con los que entra el alumnado en relación y que resultan especialmente significativos para su proceso de aprendizaje profesional); <i>Aprendizajes construidos</i> (aquellos aprendizajes que el alumnado siente que ha conseguido como resultante del trabajo con esta metodología). Estos 4 factores ponen de manifiesto cómo un proceso metodológico dialógico lleva al alumnado a tomar conciencia sobre su aprendizaje, así como a la consolidación de un pensamiento argumentativo y crítico. El trabajo pretende aportar algunas ideas que permitan proyectar procesos educativos transformadores dentro del ámbito universitario.</p>
<p>Cambio comunicativo en las nuevas metodologías didácticas.</p> <p>Méndez-Coca, D. y García-Alonso, P. (2013)</p>	<p><i>Estudios sobre el mensaje periodístico,</i> 19, 299-308</p>	<p>El estudio pretende conocer el tipo de metodología didáctica que impera en la actualidad</p>	<p>Revisión bibliográfica de artículos sobre metodologías didácticas</p>	<p>La metodología tradicional es la más empleada hoy en día, sigue los principios del acto comunicativo tradicional: el profesor es el emisor, el alumno es el receptor y el mensaje es la explicación del profesor. Sin embargo, se puede también concluir que las nuevas metodologías comunicativas hacen que el alumno asuma el papel activo, como actor principal del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de las metodologías que se fijan en la acción del estudiante, se pueden destacar el aprendizaje por descubrimiento, el conflicto cognitivo, la investigación dirigida, el aprendizaje cooperativo, la investigación, los basados en las nuevas tecnologías y el debate. Las metodologías de enseñanza actuales buscan el conocimiento de las concepciones alternativas de los alumnos, la discusión entre los alumnos, el establecimiento de hipótesis y su revisión. De esta forma, el papel del estudiante pasa de ser pasivo a activo y en consecuencia, pasa de ser receptor a ser eminentemente emisor.</p>

<p>Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física.</p> <p>Castro, M., Gómez, A., y Macazaga, A. M. (2014)</p>	<p><i>Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 25, 174-179.</i></p>	<p>Profundizar en cómo el trabajo realizado en las Comunidades de Aprendizaje en las clases de EF responde a los principios del aprendizaje dialógico poniendo especial énfasis en los grupos interactivos</p>	<p>Comunicativa, a través de la creación de un consejo asesor. Cuantitativa mediante la aplicación de un cuestionario. Y cualitativa a través de 18 entrevistas en profundidad; 6 relatos comunicativos de vida cotidiana al alumnado y un grupo de discusión comunicativo.</p>	<p>Las actuaciones educativas que tienen lugar en las clases de EF se articulan en torno a 3 aspectos clave:</p> <p>1-Crear contextos en los que el alumnado tenga la oportunidad de vivenciar y aprender el principio de diálogo igualitario. La mayor parte del alumnado entrevistado habla y se pone de acuerdo con el profesorado de EF sobre cuestiones relativas a la clase. El profesorado sólo contribuirá a la construcción del dialogo igualitario si adopta una actitud empática, sincera y honesta orientada a prestar atención a los diferentes puntos de vista.</p> <p>2-Establecer estrategias de E/A orientadas a la dimensión instrumental del aprendizaje, con el propósito de capacitarles para responder a las demandas de la sociedad de la información. Que el alumnado aprenda a través del movimiento, valorando aspectos como la estrategia, la toma de decisiones, el esfuerzo, la creatividad, el respeto a la normas y a los demás...</p> <p>3-Utilizar estrategias de actuación inclusivas en las que el alumnado tenga la oportunidad de vivenciar el principio de solidaridad. La mayor parte del alumnado identifica momentos en las clases de EF en los que aquellos que más saben ayudan y trabajan junto a los que menos saben. Profesorado, voluntariado y familiares apuntan a la necesidad de dar mayor presencia a las actividades cooperativas y de evitar situaciones de marginación.</p>
--	--	--	---	--

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

<p>Prevención y resolución de conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado.</p> <p>Martín, M., y Ríos, O. (2014).</p>	<p><i>Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 25, 162-167.</i></p>	<p>Presentar la perspectiva del alumnado en relación a la prevención y resolución del conflicto en las clases de EF en seis centros educativos que se constituyen como Comunidades de Aprendizaje</p>	<p>Metodología comunicativa crítica a través de la creación de un consejo asesor.</p> <p>Cuantitativa, mediante un cuestionario pasado a 184 niños de 11-12 años.</p> <p>Cualitativa, a través de 6 relatos comunicativos con alumnos de 5º y 6º de Primaria.</p>	<p><i>Consejo Asesor:</i> integrado por representantes de familiares, voluntariado, exalumnos, profesorado, miembros del equipo investigador y otros investigadores. Este organismo se encargó de validar los materiales y resultados de la investigación y de asegurar que éstos respondían a los objetivos planteados inicialmente.</p> <p>Las manifestaciones de los conflictos entre el alumnado se identifican en relación a 4 tipos: a) discusiones; b) agresiones verbales y/o físicas; c) injusticias y difamaciones; y d) indisciplina.</p> <p>Ante la presencia de un conflicto se dan dos tipos de reacciones: excluyentes (el alumnado que participa en una discusión intenta resolverla con agresividad) y transformadoras (solucionan el conflicto a partir del diálogo y la comprensión). Las acciones punitivas, si las hay, son consensuadas tanto por el pleno del claustro como por los familiares de las partes implicadas en el conflicto.</p> <p>Como medios para la prevención del conflicto destaca: la realización de actividades cooperativas, juegos que fomenten la empatía, grupos interactivos... y para la resolución del conflicto, el diálogo ocupa un lugar prioritario.</p>
--	--	---	---	--

Como podemos ver en la Tabla 6, la literatura en el campo de la MCC es relativamente reciente. Podemos encontrar estudios que tratan de dar a conocer las principales características y señas de identidad de la MCC. Por ejemplo, el estudio de Flecha et al. (2004), en el cual se presenta la fundamentación teórica de la MCC, cuya génesis se encuentra íntimamente relacionada con los conceptos de acción comunicativa (Habermas, 1987a y 1987b), acción dialógica (Freire, 1970) y diálogo igualitario (Flecha, 1997). En dicho estudio también se muestra la puesta en práctica de dicha metodología en una situación real, el proyecto *Warkaló*, un proyecto dirigido a la inclusión de la comunidad gitana en el mercado laboral. Este estudio destaca por la adecuada explicación de dos conceptos fundamentales para el desarrollo de la presente tesis doctoral como son el CA y el grupo de discusión comunicativo. Por su parte, en Gómez, Puigvert y Flecha (2011) podemos encontrar una información similar a la mostrada en el estudio de Flecha et al. (2004), pero dirigida a una audiencia internacional, con la intención de ampliar los horizontes de esta nueva forma de entender la investigación.

Por otro lado, hemos de señalar cómo la mayoría de los estudios encontrados relacionado con MCC y dialógica se encuentran en el ámbito de lo educativo. Méndez-Coca y García-Alonso (2013) analizan cómo las nuevas metodologías educativas, centradas en el alumno y no en el profesor, empiezan a asentarse en las diferentes esferas educativas, favoreciéndose el necesario cambio comunicativo. Por su parte, Arandia et al. (2010) centran su investigación en la aplicación de la MCC en las aulas universitarias. A través de historias de vida, notas de campo y cuadernos de registro, los autores establecen cuatro factores (proceso de socialización académica, imaginario pedagógico, impronta del diálogo y aprendizajes construidos) que permiten al alumnado tomar conciencia de su aprendizaje a través de un proceso metodológico basado en la comunicación y el diálogo. Con ello se pretende fomentar la creación de nuevos proyectos educativos alternativos comunicativos y dialógicos. Siguiendo en la esfera educativa, podemos encontrar otros estudios vinculados con la MCC, pero, en este caso, dentro del ámbito de los centros educativos constituidos como comunidades de aprendizaje.

Los estudios de Castro et al. (2014) y Martín y Ríos (2014) analizan la aplicación de la MCC y dialógica en el contexto específico de las clases de EF. En el primero de los estudios se utiliza una metodología comunicativa mixta, combinando la creación de un CA con otras técnicas de obtención de datos como los cuestionarios, las entrevistas en profundidad, los relatos

comunicativos de vida y el grupo de discusión comunicativo. Los autores destacan la importancia de tres aspectos clave que originan las actuaciones educativas en las clases de EF: (1) Favorecer situaciones de E/A donde el alumno vivencie el diálogo igualitario; (2) establecer unas estrategias de E/A mediante las cuales el alumno adquiera un aprendizaje significativo y funcional del movimiento; y (3) utilizar estrategias de actuación inclusivas que favorezcan el trabajo cooperativo. El segundo de los estudios que relaciona la MCC con las clases de EF es el de Martín y Ríos (2014). Estos autores presentan una serie de estrategias a tener en cuenta a la hora de prevenir y resolver situaciones conflictivas en las clases de EF. Las actividades cooperativas o los grupos interactivos son considerados como estrategias adecuadas para la prevención de situaciones conflictivas, mientras que el diálogo se convierte en la estrategia fundamental para la resolución de los conflictos.

Como podemos observar, no se han encontrado estudios sobre la aplicación de la MCC y dialógica en programas de DE, por lo que consideramos que la presente tesis doctoral podría sentar un precedente en la mejora de las evaluaciones realizadas a programas deportivos extraescolares. Para terminar esta revisión de la literatura, en la Tabla 7 aparecen los principales estudios relacionados con otra de las metodologías participativas empleadas en la presente tesis doctoral, la técnica *Photovoice*.

Tabla 7. Tabla resumen de estudios sobre *Photovoice* revisados durante la investigación

Estudios sobre <i>Photovoice</i>				
DOCUMENTO	PUBLICACIÓN	OBJETO DE ESTUDIO	METODOLOGÍA	RESULTADOS/CONCLUSIONES/ASPECTOS DESTACADOS
<p>Photovoice: Concept, Methodology and Use for Participatory Needs Assessment.</p> <p>Wang, C., y Burris, M. A. (1997)</p>	<p><i>Health Education & Behavior.</i> Vol. 24 (3). 369-387.</p>	<p>Presentar las principales características de la técnica <i>Photovoice</i>.</p>	<p>Cualitativa a través del análisis fotográfico con técnica <i>Photovoice</i>.</p>	<p><i>Ventajas:</i> <i>Photovoice</i> permite a los investigadores y profesionales de la salud adquirir la posibilidad de percibir el mundo desde el punto de vista de personas quienes llevan vidas diferentes de aquellas personas que tradicionalmente controlaban los significados sobre la imagen del mundo (Ruby, 1991:50). <i>Photovoice</i> es accesible para cualquier persona que pueda aprender a manejar una cámara y, es más, no es necesario tener la habilidad de leer o escribir.</p> <p><i>Desventajas:</i> Fotografiar es fácil, pero lo difícil es analizar y resumir porque ellos producen unos abundantes y complejos datos que pueden ser difíciles de digerir.</p> <p>Los participantes deben estar envueltos en las tres etapas del proceso que dan fundamentación al análisis: (1) <i>selección</i>, de aquellas fotos que mejor reflejen la evaluación y necesidades de la comunidad, (2) <i>contextualización</i>, contando historias sobre el significado de las fotografías, y (3) <i>codificación</i>, identificando aquellos temas, conclusiones, problemáticas y teorías que emergen.</p>

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

<p>Engaging Youth Through Photovoice.</p> <p>Strack, R., Magill, C., y McDonagh, K. (2004)</p>	<p><i>Health Promotion Practice.</i> Vol 5. Nº 1. 49-58.</p>	<p>Describir el Proyecto <i>Photovoice</i> llevado a cabo en un programa de actividades extraescolares, evaluarlo y establecer una serie de recomendaciones de cara a futuros proyectos.</p>	<p>Mixta. Cuantitativa a través de cuestionarios estructurados y cualitativa mediante entrevistas aplicando el método SHOWeD.</p>	<p>Los participantes en el proyecto afirman que el método <i>Photovoice</i> tiene un gran potencial para mejorar la participación activa de los jóvenes e informar a los dirigentes políticos sobre los problemas de la comunidad. Sin embargo, se deben tener en cuenta una serie de medidas para asegurar el éxito del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el proyecto a las características y capacidades de los participantes. - Aprender a manejar la cámara y tomar fotografías visualmente estimulantes. - Los participantes deben ser considerados como investigadores, mejorando el sentido de la responsabilidad social. - Es fundamental informar a los responsables políticos para mejorar la comunidad y que la investigación no quede en el olvido. <p>El 91% de los participantes disfrutó tomando fotografías y el 100% discutiendo sobre ellas. Para muchos jóvenes, este proyecto les permitió pensar por primera vez en su comunidad.</p>
<p>Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change.</p> <p>Wang, C. (2006).</p>	<p><i>Journal of Community Practice.</i> Vol. 14, Nº ½. 147-161.</p>	<p>Describir las características principales de la metodología <i>Photovoice</i> y analizar 10 proyectos en los que se utiliza <i>Photovoice</i> para involucrar a los jóvenes en la promoción de políticas y el cambio de la comunidad.</p>	<p>Revisión bibliográfica sobre 10 artículos relacionados con <i>Photovoice</i>.</p>	<p>Se establecen 9 pasos estratégicos para movilizar a la comunidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar a algún político o líder de la comunidad. 2. Reclutar a un grupo de participantes (7-10 personas es ideal). 3. Introducir la metodología del <i>Photovoice</i> a los participantes. Qué es, para qué sirve, cómo pedir permisos o cómo hacer las fotos. 4. Consentimiento de padres o tutores. Informar claramente en qué consiste el proyecto. 5. ¿Dónde usamos <i>Photovoice</i>? Puede ser interesante que haya una lluvia de ideas entre los participantes para decidir qué fotografiar. 6. Distribuir las cámaras entre los participantes y explicarles su uso. 7. Dar tiempo a los participantes para hacer las fotos. 8. Seleccionar las fotos, contextualizarlas o contar una historia y codificar los temas o teorías que surgen. SHOWeD. 9. Plan para compartir las fotos e historias con los políticos. <p>De los 10 artículos analizados, 5 tratan sobre salud, 2 de violencia y 3 sobre aspectos sociales.</p>

<p>Photovoice: A Review of the Literature in Health and Public Health.</p> <p>Catalani, G., y Minkler, M. (2010)</p>	<p><i>Health Education & Behavior.</i> Vol. 37 (3). 424-451.</p>	<p>En este artículo se revisan diferentes estudios sobre <i>Photovoice</i> relacionados con el campo de la salud pública y otras disciplinas. Se pretende determinar: (a) las características del proceso <i>Photovoice</i>; (b) los resultados asociados con <i>Photovoice</i> y (c) cómo el número de participantes está relacionado con los resultados obtenidos.</p>	<p>Revisión bibliográfica de 37 artículos sobre <i>Photovoice</i> y metodologías participativas basadas en imágenes.</p>	<p><i>Photovoice</i> es definido como: "un proceso por el cual la gente puede identificar, representar, y mejorar su comunidad a través de una técnica fotográfica específica" (Wang, Cash y Powers, 2000:82). Según Wang y Burris (1997) <i>Photovoice</i> tiene 3 objetivos: (1) permitir a las personas reflejar las fortalezas y preocupaciones de su comunidad; (2) promover el diálogo crítico y el conocimiento sobre problemáticas importantes a través de grupos de discusión con fotografías; y (3) llegar a los responsables políticos. Desde su aplicación en el trabajo con las mujeres del pueblo de Yunnan (China) (Wang, 1999; Wang y Burris, 1994, 1997), <i>Photovoice</i> se ha utilizado para estudiar una variedad de problemas de salud pública y de justicia social que van desde enfermedades infecciosas/ epidémicas (Grosselink y Myllykangas, 2007; Mamarias, McCright, y Roe, 2007) o problemas de salud crónicos (Allotey, Reidpath, Kouame, y Cummins, 2003; Oliffe y Bottorff, 2007) hasta la violencia política (Lykes, Blanche, y Hamber , 2003) o la discriminación social (Graziano, 2004). Tras el análisis de los diferentes documentos, no se aprecia ninguna relación entre el tamaño del grupo y la calidad de la participación.</p>
--	--	--	--	--

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

<p>Active Living for Rural Children. Community Perspectives Using PhotoVOICE.</p> <p>Hennessy, E., Kraak, V., Hyatt, R., Bloom, J., Fenton, M., Wagoner, C., Economos, C. (2010)</p>	<p><i>American Journal of Preventive Medicine</i>. 39 (6). 537-545.</p>	<p>Identificar los factores que favorecen o impiden la práctica de AF entre los escolares de entornos rurales para establecer una hipótesis que informe sobre las futuras intervenciones que contribuyan a reducir el sobrepeso y a prevenir enfermedades crónicas asociadas con la inactividad física. La mayoría de los estudios sobre la práctica de AF en niños han sido llevados a cabo en entornos urbanos y no en contextos rurales.</p>	<p>Cualitativa a través de la técnica <i>Photovoice</i> con la participación de 99 padres/madres y 17 profesores/personal de la escuela.</p>	<p>En una primera etapa se presentó la técnica a los participantes y realizaron las fotos. Se insistió en las normas éticas de las fotografías. En una segunda etapa, cada persona seleccionó 3-5 fotos que mejor representaran su perspectiva. El investigador invitaba a cada participante a describir sus fotos con el resto del grupo en un grupo de discusión. Debido a que <i>Photovoice</i> es una herramienta participativa, todos los temas eran tratados en conjunto en lugar de ser tratados sólo por el investigador. Muchos padres se centran más en las barreras que en las oportunidades de AF. Las distancias y la necesidad de hacer viajes tienen un negativo impacto sobre la práctica de AF. Otros factores que impiden la adecuada práctica de AF son el apoyo familiar, las políticas de AF y el diseño de la ciudad. Vivir en barrios peatonales y la facilidad para acceder a instalaciones recreativas están positivamente asociados con la práctica de AF. La técnica <i>Photovoice</i> ha sido utilizada en otras áreas, pero sólo recientemente ha sido utilizada para comprender los comportamientos determinantes de la AF (Kramer et al. 2010).</p>
<p>Promoting Policy and Environmental Change Using Photovoice in the Kaiser Permanente Community Health Initiative.</p> <p>Kramer, L., Schwartz, P., Cheadle, A., Borton, J. L., Wright, M., Chase, C., y Lindley, C. (2010)</p>	<p><i>Health Promotion Practice</i>, 11(3), 332-339</p>	<p>El artículo describe el proyecto Photovoice emprendido por la Asociación para la Salud de Colorado (<i>Colorado Community Health Initiative</i>) en Estados Unidos (EE.UU.) para la prevención de la obesidad en su comunidad.</p>	<p>Cualitativa a través de la técnica <i>Photovoice</i> con la participación de 29 adultos y 15 jóvenes que colaboran en el proyecto.</p>	<p>El análisis de los resultados permite establecer cuatro temas de estudio:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) la necesidad de contar con aceras seguras y transitables, (2) la mejora en el acceso a alimentos saludables tanto en las escuelas como en los barrios, (3) el aumento de la seguridad en los barrios y (4) la limpieza de parques y áreas de recreación. <p>Se hace necesario favorecer el acceso a alimentos saludables tanto en las escuelas como en los comercios. Contar con calles y cruces seguros, así como áreas recreativas adecuadas, favorecerá la práctica de AF y disminución de la obesidad.</p> <p>La participación de los políticos de la comunidad en el proyecto, así como la realización de varias actividades de difusión, ha favorecido la incorporación de alimentos más saludables para la escuela y los barrios.</p>

<p>Let Me Put It Another Way: Methodological Considerations on the Use of Participatory Photography Based on an Experiment with Teenagers in Secondary Schools</p> <p>Coronel, J. M., y Rodríguez, I. (2013).</p>	<p><i>Qualitative Research in Education</i>, 2(2), 98129.</p>	<p>El estudio destaca la importancia de la voz de los estudiantes para mostrar los procesos de interacción y el valor de la fotografía como un enfoque participativo que alienta su participación más allá de las tradicionales entrevistas y observaciones de campo.</p>	<p>Metodología cualitativa a través de la técnica <i>Photovoice</i>. Participan 40 alumnos de 4 institutos de Secundaria, seleccionando 400 fotografías.</p>	<p>El trabajo se divide en 4 fases: a) Informativa: Permiso para llevar a cabo la experiencia solicitado a los centros, familias y alumnos. b) Explicativa: Instrucciones dadas a los estudiantes sobre cómo tomar fotos (técnica) y sobre qué tema: retratar las relaciones interculturales. c) Trabajo de campo: Los estudiantes toman fotos durante 7 días. Se recogieron más de 1 300 fotografías. Después se seleccionaron 418 para el análisis. d) Discusión: Las fotografías seleccionadas se discutieron en sesiones de grupo. Los estudiantes dieron un título a cada foto seleccionada. De las 400 fotografías, el 16% fueron autorretratos, el 17% retratos individuales de los compañeros y 38% retratos de grupo. La fotografía participativa es una herramienta útil y válida para reflejar la percepción de las relaciones interculturales en los estudiantes. Los estudiantes reconocieron y valoraron positivamente la experiencia, sintiendo en todo momento protagonistas activos y participantes privilegiados en el proceso.</p>
---	---	---	--	--

Como observamos en la Tabla 7, la mayor parte de la literatura relacionada con la técnica *Photovoice* se corresponde con estudios de carácter internacional, siendo escasa la producción de estudios de características similares dentro de nuestras fronteras.

Por un lado, están los estudios destinados a presentar las principales características y señas de identidad de esta técnica, destacando los trabajos de Wang y Burris (1997), Wang (2006) y Strack, et al. (2004). En este sentido, adquiere especial relevancia la figura de Caroline Wang, pionera en la utilización de la técnica *Photovoice* en las zonas rurales de China durante la década de los noventa para la mejora de las condiciones de vida de la población. En el estudio de Wang y Burris (1997) se presentan las principales características de la técnica *Photovoice*, destacando sus ventajas, inconvenientes y etapas del proceso de investigación. En Wang (2006) se revisan diez proyectos en los que se ha utilizado *Photovoice*, estableciéndose nueve puntos clave para llevar a cabo esta metodología de manera exitosa.

Strack et al. (2004), presentan las principales características de un proyecto *Photovoice* desarrollado dentro de un programa de actividades extraescolares para jóvenes. También explican de manera pormenorizada la puesta en práctica del método SHOWeD y concluyen con una serie de recomendaciones a tener en cuenta a la hora de poner en práctica esta técnica. En este sentido, recordamos al lector que todas estas características de la técnica *Photovoice*, así como del método SHOWeD, serán abordadas en el apartado correspondiente del capítulo de metodología.

El resto de estudios revisados se caracterizan por abordar el ámbito o los ámbitos de aplicación de la técnica *Photovoice*. El estudio de Kramer et al. (2010) muestra la importancia de la técnica *Photovoice* como medio, a través del cual, favorecer estilos de vida saludable que contribuyan en la prevención de la obesidad en la comunidad. En la investigación llevada a cabo por Catalini y Minkler (2010) se revisan 37 artículos, la mayor parte de ellos relacionados con el campo de la salud y la salud pública, el campo donde más ampliamente ha sido desarrollada esta técnica. Sin embargo, el ámbito de la salud no ha sido el único donde se ha aplicado esta técnica. Los autores nos recuerdan cómo *Photovoice* también ha sido implementado en el ámbito de la justicia social, la violencia política y la discriminación social. En lo referido al ámbito de lo social destaca el estudio de Coronel y Rodríguez (2013), en el que se muestra cómo el uso de fotografías tomadas por los propios alumnos y su posterior análisis en grupos de discusión es una herramienta útil y válida para reflejar la percepción

de las relaciones interculturales en los estudiantes. Por último, destacamos el estudio de Hennessy et al. (2010) donde se muestra la vinculación de la técnica *Photovoice* con el ámbito de la AF y la salud. En este estudio se observa cómo los padres y profesores de una comunidad identifican todos aquellos factores de su contexto que promueven o impiden la práctica de AF por parte de sus hijos y alumnos. La investigación también resalta que los padres de los alumnos se centran más en las limitaciones del entorno que en las posibilidades que éste les brinda. Asimismo, se destaca cómo la forma y distribución de la ciudad está directamente relacionada con la mayor o menor práctica de AF por parte de los alumnos. Finalmente, y en la misma línea de Kramer et al. (2010), el estudio también señala que a pesar de que la técnica *Photovoice* ha sido abordada en diferentes ámbitos, sólo en los últimos años ha sido utilizada como un medio a través de cual conocer aquellos comportamientos determinantes de la AF.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

*Cuando crees que conoces todas las
respuestas, llega el Universo y te cambia todas
las preguntas...*

Jorge Francisco Pinto

En este capítulo mostramos todos aquellos aspectos relativos a la metodología. En primer lugar, realizaremos una breve aproximación a los Intereses Constitutivos del Saber, marcos de racionalidad y paradigmas. Seguidamente, hablaremos del objeto de estudio y del diseño de la investigación, deteniéndonos en la evaluación de programas. Trataremos las principales características de las metodologías tradicionales en el campo del DE (cuantitativas, a través de cuestionarios, y cualitativas, mediante diferentes tipos de entrevistas). También explicaremos las características de las metodologías participativas que suponen una alternativa en el ámbito del DE, como son la MCC y *Photovoice*. A continuación, hablaremos de las técnicas de obtención de datos y de los procedimientos empleados para el análisis de los mismos. También abordaremos los criterios de rigor científico y los aspectos ético-metodológicos fundamentales en toda investigación. Finalmente, concluimos con un resumen cronológico del proceso de investigación.

3.1. INTERESES CONSTITUTIVOS DEL SABER, MARCOS DE RACIONALIDAD Y PARADIGMAS

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

A partir de esta teoría de Habermas (1984), se establecen tres Marcos de Racionalidad o tres formas de entender el mundo: *Técnica* (relacionada con el Interés Instrumental), *Práctica* (relacionada con el Interés Ético) y *Crítica* (relacionada con el Interés Emancipatorio). Sin embargo, algunos autores (Elliott, 1993; López-Pastor, 1999; López-Pastor, Monjas y Pérez-Brunicardi, 2003) únicamente diferencian entre la Racionalidad Técnica y la Práctica, por considerar que la Racionalidad Práctica y Crítica tienen muchas más similitudes que diferencias.

Antes de explicar las características de cada uno de los tres marcos de racionalidad, conviene definir el concepto de paradigma, por estar estrechamente relacionado con aquellos. Para Gage (1963:95), los paradigmas son “modelos, pautas o esquemas. Los paradigmas no son teorías; son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se aplican, pueden conducir al desarrollo de la teoría”. Por tanto, podríamos decir que ambos conceptos, marco de racionalidad y paradigmas, hacen referencia a la forma en la que el investigador interpreta el mundo en el que vive.

Según López-Pastor et al. (2003:47), la *Racionalidad Técnica* “se fundamenta en la aplicación a las ciencias sociales de la conceptualización y

metodología que emana de las ciencias naturales de base empírico-analítica, desde una perspectiva de investigación científico natural”. Este tipo de racionalidad confía desmesuradamente en la ciencia y en la técnica como la solución a todos los problemas humanos. Pretende el descubrimiento de leyes universales. Se basa en el *paradigma positivista*, el cual establece que todo es medible objetivamente a través de técnicas concretas. Y, por lo general, utiliza una *metodología cuantitativa*, en la que el valor de los números adquiere una dimensión superior al valor de las palabras.

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

Por último, nos encontraríamos con la *Racionalidad Crítica*. Algunos autores (Grundy, 1991; Habermas, 1984; Kemmis, 1988) consideran que esta forma de entender el mundo surge de la Teoría Crítica, pretendiendo superar el dualismo existente entre la Racionalidad Técnica y la Racionalidad Práctica. Sin embargo, según otros autores (Elliott, 1993; López-Pastor, 1999) la Racionalidad Crítica se encuentra muy próxima a la Racionalidad Práctica. Ambas interpretan el mundo desde una perspectiva abierta y subjetiva, si bien la Racionalidad Crítica va un paso más allá que la Práctica, pues no sólo pretende conocer e interpretar la realidad, sino que también pretende aprovechar ese conocimiento para buscar un cambio relacionado con la justicia social. Se apoya en el *paradigma crítico o socio-crítico*, sirviéndose de la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas. A nuestro modo de entender, la Racionalidad Crítica no tiene razón de ser sin la Racionalidad Práctica, ya que para poder caminar hacia un cambio social primeramente es requisito imprescindible conocer e interpretar esa realidad social. Por tanto, apostamos por un modelo dualista, integrado por la Racionalidad Técnica y Práctica, teniendo en cuenta que dentro de la Racionalidad Práctica habrá ocasiones donde únicamente se pretenda conocer e interpretar la realidad y otras en las que además se busque un cambio en favor de la justicia social (ver Figura 11).

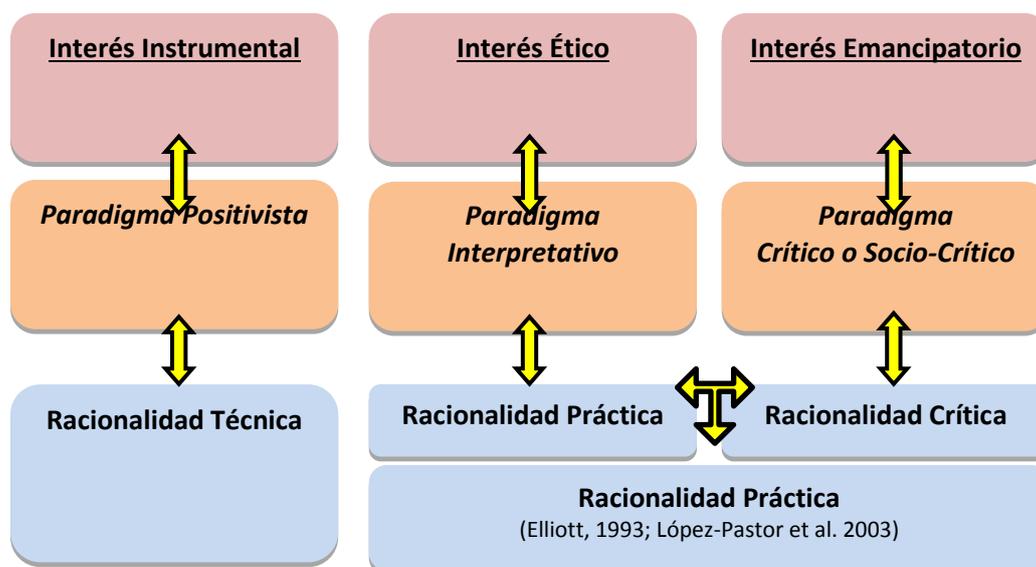


Figura 11. Relación entre Intereses, Paradigmas y Racionalidades (a partir de López-Pastor et al. 2003)

3.2. OBJETO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

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

Recordamos que el objeto de estudio de la presente tesis doctoral es: *la evaluación del funcionamiento y desarrollo del PIDEMSG durante los cuatro primeros cursos, a través de la combinación de metodologías de investigación tradicionales y participativas, que permitan encontrar elementos de mejora de cara a la firma del nuevo convenio 2014-2018.*

Una vez conocido el objeto de estudio, parece claro que el diseño de la presente investigación obedece a una evaluación de programas. Por ello, en las siguientes líneas, abordaremos este concepto con la intención de ir arrojando algo de luz y definiendo la propuesta metodológica de nuestro estudio.

3.2.1. *Evaluación de programas*

Martínez-Mediano (1996) y Pérez-Juste (2006) centran su investigación en la evaluación de programas educativos, un elemento fundamental para la mejora de la práctica pedagógica, tanto a nivel de los centros educativos, como en diferentes modalidades de intervención pedagógica (educación social, de orientación, de animación sociocultural, etc.). En este sentido, podemos considerar al PIDEMSG como una de esas modalidades de orientación pedagógica, debido a su carácter eminentemente formativo y educativo, en consonancia con la EF escolar. Precisamente, dentro de este ámbito, destacan los trabajos sobre evaluación de programas de Castejón (1996) en lo referido al área de EF y de Castejón (2007) en lo que respecta a las CCAFD. Por tanto, parece pertinente profundizar en el concepto de evaluación de programas, ya que, en esencia, constituye la base de la investigación de la presente tesis doctoral. Para ello, siguiendo los pasos de los autores citados anteriormente, comenzaremos analizando cada una de las palabras que componen el término (evaluación y programa) y, como consecuencia, hallaremos la definición del concepto evaluación de programas.

Concepto de evaluación

Señalaremos brevemente algunas definiciones de evaluación que nos permitan conocer las características fundamentales del concepto y, con ello, definir más fielmente el término de evaluación de programas en el contexto concreto de esta tesis doctoral.

Ralph Tyler es considerado como el fundador de la evaluación aplicada a los programas educativos. Para Tyler (1950:69; en Martínez-Mediano, 1996:131) la evaluación es un “proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido realizados”. En esta definición puede observarse claramente la estrecha relación y lógica interna que debe de existir entre los objetivos del programa y la forma de evaluarlo.

Para Castejón (1996:21) “por evaluación puede entenderse la valoración que se realiza de un hecho observado de acuerdo con unos datos obtenidos por algún medio definido”. En este sentido destaca el término *valoración*, teniendo en cuenta que la evaluación siempre debe dar una opinión más o menos objetiva. Por ello, el autor nos recuerda que sería más adecuado hablar de la evaluación como una *valoración aproximativa*, distinguiendo entre evaluación y medida, por considerar a esta última como una parte de la evaluación encargada de asignar una cantidad numérica a algo.

Pérez-Juste (2006) sostiene que la evaluación puede tener dos funciones, de control y de mejora. En cualquiera de los dos casos, la evaluación es una herramienta al servicio de una determinada realidad social. Según este autor:

La evaluación pedagógica es la valoración, a partir de criterios y de referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora (Pérez-Juste, 2006:32).

De esta definición de evaluación se desprende la necesidad de seleccionar con antelación una serie de técnicas e instrumentos de obtención de datos, así como unos procedimientos adecuados para el análisis de los mismos, que nos permitan obtener una serie de resultados con los que mejorar el programa. Como podemos ver en la Figura 12, para conseguir la finalidad de la evaluación, es necesaria una lógica y coherencia interna entre los diferentes momentos por los que pasa la evaluación.

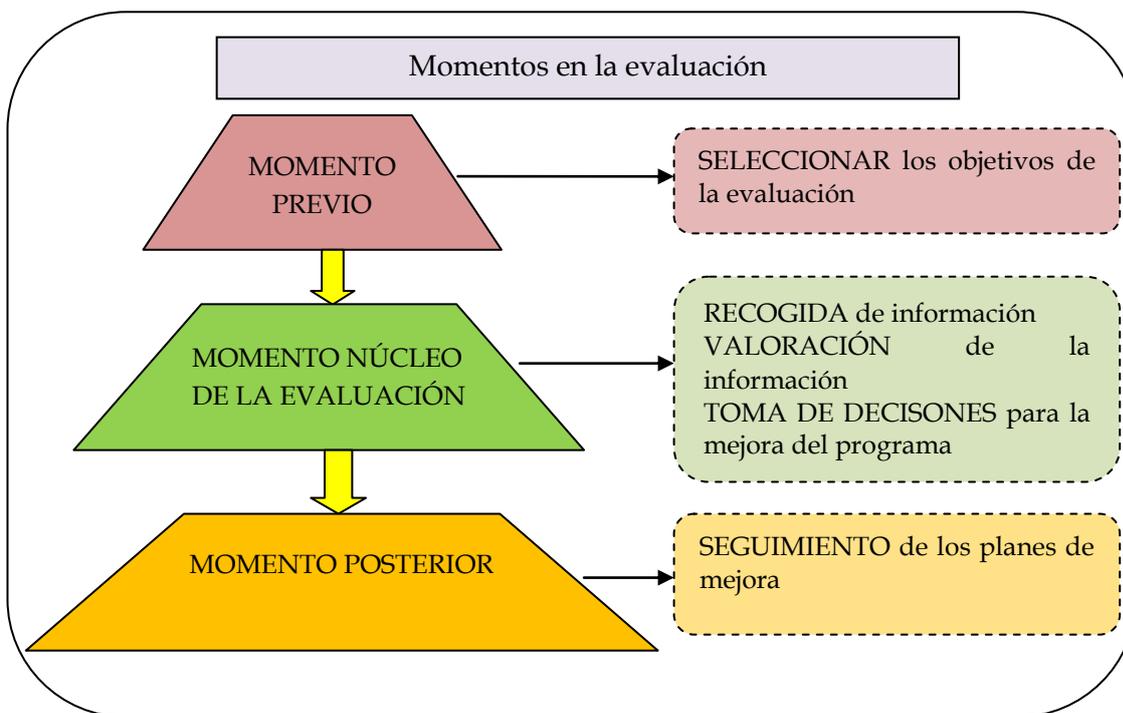


Figura 12. Características de los momentos de evaluación de programas (a partir de Pérez-Juste, 2006:32)

En los momentos previos del proceso, resulta necesario establecer unos objetivos claros y precisos, en función de los cuales girará el resto de la investigación. Durante el momento central de la investigación tiene lugar la recogida de la información, a través del uso de las técnicas e instrumentos de obtención de datos relacionados con los objetivos, el análisis y valoración de esa información y la toma de decisiones orientadas a la mejora del programa. Por

último, finalizada la evaluación del programa, tendría lugar un seguimiento posterior para comprobar si las decisiones tomadas durante el proceso fueron las adecuadas o no.

El concepto de evaluación puede cumplir varias y diferentes funciones dependiendo del momento en el que se lleve a cabo, entre otros criterios: la finalidad o el propósito con la que se realice (López-Pastor, 1999). En función de los dos criterios descritos anteriormente, podemos hablar de evaluación inicial o diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa o final. En relación a la temática que aquí nos ocupa, el PIDEMSG, existen estudios (Pérez-Brunicardi, 2011; Gonzalo, 2012) en los que se ha desarrollado una evaluación diagnóstica de la situación del DE en la ciudad de Segovia. Esta evaluación inicial permitió sentar las bases de lo que, a la postre, sería el PIDEMSG. Asimismo, durante los diferentes cursos del Programa se han estado pasando cuestionarios de evaluación anual al final de cada curso escolar, constituyendo un ejemplo de evaluación sumativa o final, que tenía la utilidad de conocer lo acaecido a lo largo del curso ya pasado. Sin embargo, parece también necesario establecer procesos de evaluación formativa que nos permitan evaluar el Programa durante el curso y no cuando éste ya haya finalizado, incorporándose durante la marcha mecanismos necesarios para la mejora de problemas puntuales o estructurales. Por tanto, tal y como sostiene Pérez-Juste (2006:34):

En definitiva: mantenemos que la función esencial de la evaluación pedagógica es la formativa, esto es, la destinada a la mejora (del aprendizaje y de la enseñanza, de los alumnos y los profesores, de los materiales, de los recursos, de la organización... de las instituciones y de los centros educativos como unidad).

Por su parte, López-Pastor et al. (2007:73) definen la evaluación formativa como “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, tanto en lo relativo al aprendizaje del alumnado como a la mejora de la práctica docente”. Aunque su concepto de evaluación formativa pueda resultar reduccionista al hacer referencia exclusiva al ámbito educativo del área de la EF, en esencia mantiene las mismas características que las descritas por Pérez-Juste (2006), ya que se pretende la mejora de unidades organizativas en las que intervienen diferentes agentes.

Concepto de programa

Una vez realizada la aproximación conceptual del término evaluación, parece necesario adentrarse brevemente en el concepto de programa. En primer lugar, hemos de aclarar que se trata de un término amplio y polisémico, ya que

no son pocas las ocasiones en las que lo utilizamos (programas televisivos, de radio, de fiestas, de conciertos, de teatro, educativos, deportivos, etc.). En relación al tema que en esta tesis doctoral nos ocupa, hacemos referencia al concepto de programa dentro del ámbito del DE, entendiéndolo como una planificación de lo que se hará en un futuro más o menos inmediato para la consecución de unos objetivos determinados relacionados con la formación, la AF, la salud, el ocio y tiempo libre.

Según Castejón (1996:18) un programa es “un proceso racional, prefijado de antemano, en el que se suceden las operaciones más o menos detalladas hasta un fin previsto”. El autor nos recuerda que, según esta definición, para que exista un programa debe haber una serie de objetivos, los cuales condicionarán el devenir de dicho programa.

Por su parte, Pérez-Juste (2006:180) define el concepto de programa de la siguiente manera:

El programa es un documento en el que se integran los objetivos educativos, a lograr a través de determinados contenidos, con un *plan de acción* a su servicio, plan en el que incluimos la evaluación de carácter *formativo* como un elemento más, en sintonía y armonía con todos ellos.

De esta definición se desprende cómo, según Pérez-Juste (2006), todo programa cuenta con una serie de componentes básicos que lo configuran y dan sentido. Estos componentes básicos son: (1) objetivos, (2) contenidos, (3) medios y recursos y (4) sistema de evaluación (ver Figura 13). Además, resulta fundamental que exista una coherencia entre todos ellos para asegurar el éxito del programa.

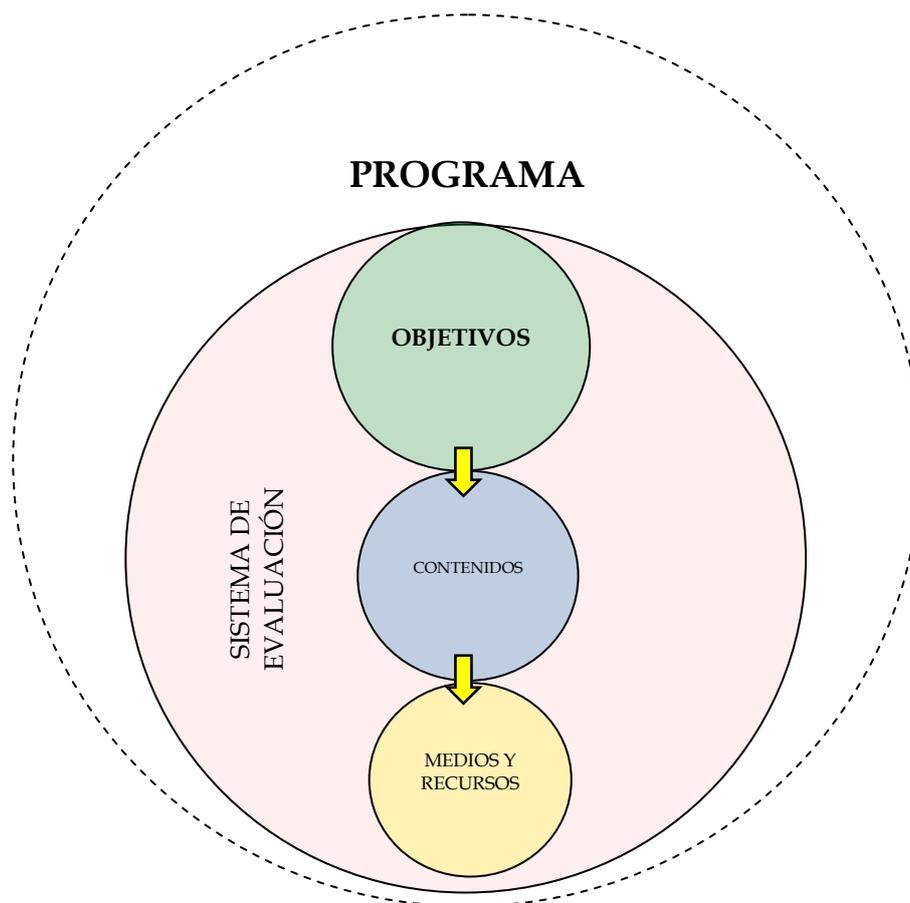


Figura 13. Componentes básicos de un programa

Los objetivos deben formularse en función de las características y singularidades del contexto en el que se pretenda aplicar el programa para la mejora de algún tipo de carencias o necesidades detectadas a través, por ejemplo, de una evaluación diagnóstica. Estos objetivos deben concretarse a su vez en los correspondientes contenidos. Por su parte, los medios y recursos, ya sean materiales o personales, permiten el desarrollo de los contenidos de trabajo y, por consiguiente, cumplir con los objetivos. Por último, el cuarto componente básico es el sistema de evaluación, que permitirá rendir cuentas de los medios y recursos solicitados a una entidad pública o privada y, a la vez, asegurará una mejora progresiva del programa.

Para terminar, tal y como nos recuerda Castejón (1996), nos parece necesario insistir en la necesidad de adaptar el programa y los diferentes componentes que lo constituyen a las características singulares y particulares de su contexto para conseguir que el programa adquiera el éxito esperado.

Los programas se desarrollan en unas condiciones que van a limitar su posibilidad de actuación, como son las condiciones en las que se desenvuelven, de manera que también va a ser importante el material, la instalación o el nivel de competencia de

las personas que se van a encargar de desarrollar los programas. Por lo tanto, cualquier programa necesita tener una estructura propia, pero debe estar ubicado en unas condiciones determinadas. (Castejón, 1996:20).

Concepto de evaluación de programas

Ahora que hemos definido los dos conceptos básicos, estamos en condiciones de ahondar en el término evaluación de programas, un concepto clave para el desarrollo de esta tesis doctoral, pues, a partir de su definición, comenzarán a cobrar sentido las diversas vías metodológicas que decidamos emprender. Para Pérez-Juste (1995:73) la evaluación de programas es:

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

Siguiendo con Pérez-Juste (2000), la finalidad de la evaluación de programas es la de mejorar la calidad del mismo, haciendo uso de aquella información recogida a través de instrumentos o técnicas específicamente diseñadas para ello y cumpliendo con todos aquellos criterios de validez y fiabilidad. Por tanto, nos encontramos ante un proceso que requiere de una planificación previa y sistemática, que exige la utilización de unos instrumentos para obtener una información válida y provechosa con la que poder conocer la calidad de un programa y mejorarlo de cara al futuro.

En la misma línea, para Martínez-Mediano (2007:59):

La evaluación de un programa, elaborado para atender a unas necesidades, supone la recogida de información sistemática sobre la calidad del propio programa, en sus fundamentos, estructura y coherencia interna; sobre su planificación, para su puesta en acción, considerando los recursos de la organización, incluidos los personales y materiales; sobre el programa en su desarrollo en la acción; sobre sus resultados, inmediatos y sobre su impacto a medio y largo plazo, con el objetivo de comprobar y valorar el grado y calidad con el que el programa ha sido elaborado, planificado, implementado, y los resultados conseguidos, de acuerdo con las metas pretendidas y si ha logrado otros valores.

Por tanto, según Martínez-Mediano (2007), la evaluación de programas nos proporciona información relevante sobre las potencialidades de un programa en un contexto determinado para impulsar su continuidad y expansión o la necesidad de mejora de determinados aspectos identificados en la evaluación.

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

Una implicación ética con la que diseñamos una serie de procedimientos que se utilizan en un proceso con el que conseguir información que nos ayudará a analizar, elaborar y tomar decisiones basadas en un conjunto de criterios ideológicos, críticos, con características objetivas y subjetivas que nos permiten ayudar a todas las personas que se encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje a ser mejores personas para distintas intervenciones sin que haya que esperar al momento final, pues la revisión constante hace que el proceso pueda ser reconducido (Castejón, 2007:28).

De esta definición se desprende nuevamente el concepto de evaluación formativa, entendida como aquel proceso que permite un control sistemático y continuo del programa, en nuestro caso del PIDEMSG, y consecuentemente la mejora del mismo en las sucesivas ediciones.

Castejón (2007), nos muestra cómo diseñar una investigación basada en evaluación de programas. Como podemos observar en la Figura 14, toda evaluación de programa parte de un problema, en nuestro caso, conocer la evaluación del funcionamiento del PIDEMSG durante los cuatro primeros cursos de programa y descubrir nuevos elementos de mejora para el futuro. Para ello, es necesario recopilar y analizar la información procedente de otros trabajos desarrollados anteriormente (artículos, trabajos fin de grado, trabajos fin de máster, tesis doctorales...), los cuales nos darán las claves para esbozar un nuevo diseño de investigación. Seguidamente, se pone en práctica la nueva investigación, obteniendo la consiguiente información. Toda la información recopilada necesitará ser analizada con los procedimientos que se estimen oportunos. En nuestro caso analizaremos datos de corte cuantitativo y cualitativo. Por último, se comprueba si el problema planteado al inicio de la investigación se ha solucionado, es decir, si la evaluación del funcionamiento del PIDEMSG ha sido positiva y se han detectado aspectos relevantes de mejora para el futuro del mismo o, si por el contrario, habría que rediseñar la investigación formulando nuevas propuestas de mejora.

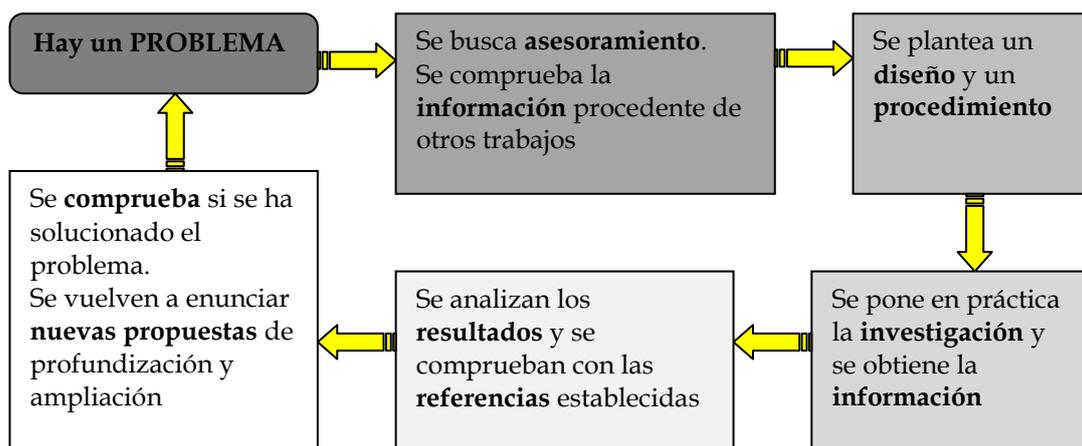


Figura 14. Diseño de una investigación en evaluación de programas (Castejón, 2007:105)

Por último, Pérez-Juste (2006), basándose en el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994), establece cuatro estándares fundamentales para la evaluación de programas: (1) utilidad, para que la evaluación proporcione la información que necesita cada una de las partes implicadas; (2) viabilidad, para promover una evaluación realista, prudente, diplomática y moderada; (3) honradez, para asegurar una evaluación realizada con planteamientos legales y éticos que respete a quienes intervienen en la evaluación y están interesados en las conclusiones y (4) precisión, para asegurar la calidad de la información sobre la realidad estudiada, de forma que sea posible determinar su valor y su mérito.

3.2.2. Fases de la investigación

Hemos de recordar que nuestra investigación se sustenta sobre dos fases principales que se suceden de manera cronológica, una primera fase con metodología más “tradicional” y una segunda fase con metodología participativa (ver Figura 15).

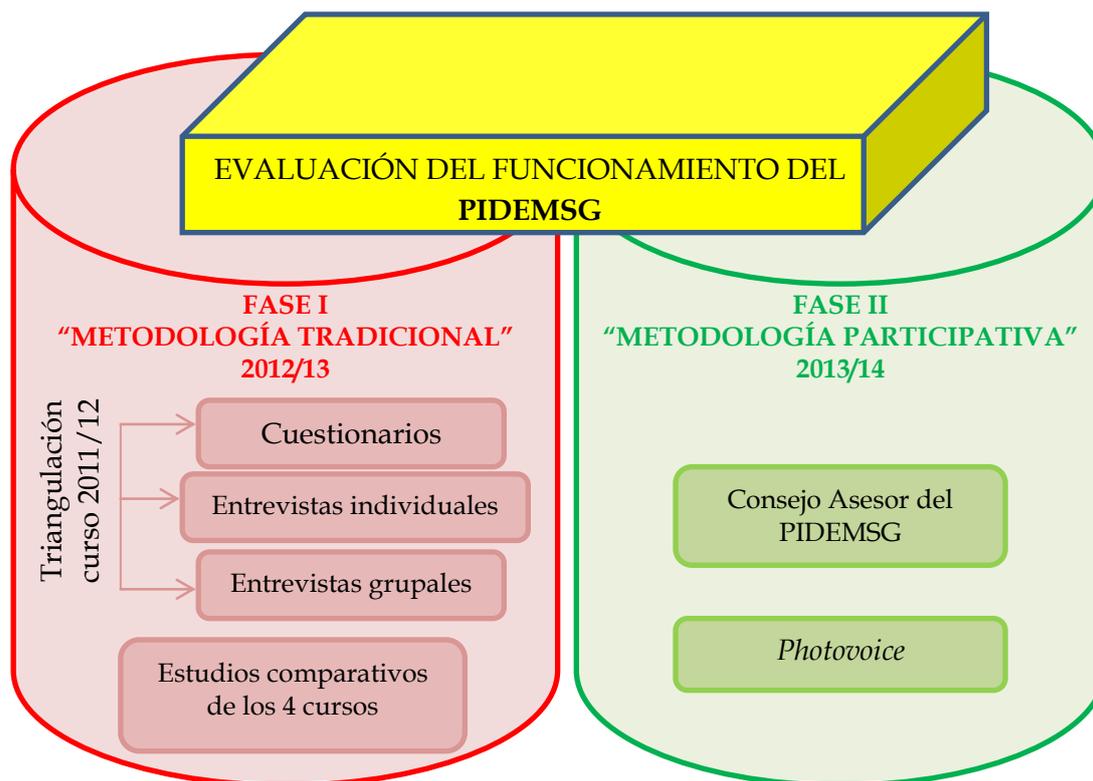


Figura 15. Fases metodológicas que configuran el diseño de la investigación

Fase I: metodología de investigación "tradicional"

Se basa en una combinación de estudios cuantitativos y cualitativos realizados a lo largo del curso 2012/13, tal y como se ha venido haciendo tradicionalmente en el campo de la evaluación de programas de DE. En un primer momento tiene lugar la evaluación del curso 2011/12 a través de una metodología mixta que combina el análisis estadístico de los cuestionarios de evaluación anual realizados por los cuatro agentes implicados (alumnos, padres, monitores y profesores) con las entrevistas individuales a los coordinadores del PIDEMSG y la entrevista grupal a los monitores. De este modo, los resultados estadísticos son contrastados con las opiniones y creencias de los coordinadores y monitores. Esta triangulación de los diferentes datos nos permite una interpretación más profunda de los resultados obtenidos (Ruiz, 2007). Según Marcelo (1994:39), la triangulación se puede definir como "la combinación de métodos en el estudio del mismo fenómeno". Con posterioridad a este estudio basado en metodología mixta, se realizan diferentes estudios comparativos de los cuatro cursos en los que se ha pasado el cuestionario de evaluación anual (2009/10, 2010/11, 2011/12 y 2012/13). La razón de ser de estos estudios obedece a diferentes intereses surgidos a lo largo del proceso. Así, en un primer momento se decide comparar los resultados de

los cursos 2009/10 y 2011/12, en relación a determinados ítems, para conocer la incidencia que la figura del monitor contratado pudo tener en el Programa. Posteriormente, se comparan las medias de los tres primeros cursos de funcionamiento del PIDEMSG en relación a ciertos ítems del cuestionario para conocer la evolución general del Programa. Por último, se comparan los datos de los cuatro primeros cursos de funcionamiento del PIDEMSG, pero en este caso se agrupan diferentes ítems en temas de estudio.

Podríamos decir que esta primera fase de la investigación se basa en una evaluación de programa (Castejón, 1996, 2007; Martínez-Mediano, 1996, 2007; Pérez-Yuste, 1995, 2000, 2006) que utiliza una metodología mixta, también conocida como Enfoques Mixtos o Enfoque Integrado Multimodal (Salgado, 2007), en los cuales se evidencia la necesidad de combinar ambos tipos de metodologías a fin de ahondar, con la mayor profundidad posible, en los resultados de la investigación. Esta idea de combinar diferentes enfoques es defendida por Hartley (2004:324), quien sostiene que “many case study researchers... will use a combination of methods, partly because complex phenomena may be best approached through several methods, and partly deliberately to triangulate data and theory (and thereby improve validity)” (la mayoría de los investigadores de estudio de caso... utilizarán una combinación de métodos, en parte porque la complejidad de los fenómenos puede abordarse mejor a través de diversos métodos y en parte con la intención de triangular los datos y la teoría -y de este modo mejorar la validez-).

Fase II: metodología de investigación “participativa”

La segunda fase de la tesis doctoral surge durante el curso 2013/14. Tras la asistencia a diferentes congresos internacionales sobre DE, AF y EF, donde presentábamos los principales datos obtenidos en la primera fase de la investigación, recibimos importantes *feedbacks* sobre la pertinencia e idoneidad de aplicar metodologías participativas para la evaluación del PIDEMSG. Esta segunda fase de la investigación se caracteriza por la utilización de metodologías participativas y comunicativas, como ocurre en los *Community Based Participatory Research* (CBPR) (Israel et al. 2005; Israel, Eng, Schulz, y Parker, 2013; Minkler y Wallerstein, 2008; Viswanathan et al. 2004). La utilización de estas metodologías nos permitía dar respuesta a la escasa participación de los agentes implicados (alumnos, padres, monitores y profesores) en la toma de decisiones finales. Tradicionalmente, los cuestionarios realizados al final de cada curso eran analizados estadísticamente y, en función de los resultados obtenidos, era el equipo investigador el encargado de tomar las decisiones oportunas. Ante la necesidad de favorecer una participación más

activa de los diferentes agentes, se decidió utilizar nuevos enfoques metodológicos como son: (1) la MCC (Flecha et al., 2004; Gómez et al., 2006), a través de la cual se creó el CA del PIDEMSG, con la intención de evaluar el Programa, identificar sus fortalezas, debilidades y posibles acciones de mejora y trasladar una serie de conclusiones a la firma del nuevo convenio realizada en septiembre de 2014; (2) la técnica *Photovoice* (Wang, 1996; Wang y Burris, 1994, 1997), mediante la cual, un grupo de alumnos participantes en el PIDEMSG pudo tomar y analizar diferentes fotografías relativas a las instalaciones y materiales utilizados durante sus sesiones de entrenamiento, trasladando una serie de incidencias y recomendaciones a los responsables políticos, en nuestro caso al IMDSG, para mejorar aquellos problemas detectados en la comunidad.

Una vez definidas las particularidades de cada una de las dos fases de investigación que fundamentan la presente tesis doctoral, a continuación hablaremos de las principales características de las metodologías tradicionales y de las metodologías participativas utilizadas. En este sentido, recordamos que la primera fase de la investigación recibe el nombre de “tradicional” por utilizar aquellos métodos que habitualmente se han venido empleando en el ámbito de la evaluación de programas de DE, como son los cuestionarios estructurados y diferentes tipos de entrevistas. La combinación y triangulación de ambos métodos da como resultado la metodología mixta que utilizamos durante el curso 2012/13. Por su parte, la segunda fase de la investigación se caracteriza por la aplicación de metodologías participativas para la evaluación de un programa de DE, constituyendo una alternativa novedosa en el ámbito de actuación que nos ocupa. La aplicación de estas metodologías participativas tiene lugar durante el curso 2013/14.

3.3. METODOLOGÍAS TRADICIONALES O MIXTAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PIDEMSG: CARACTERÍSTICAS DE LAS METODOLOGÍAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

La realidad social es una realidad compleja y diversa. Consideramos que las cosas no son blancas o negras, ni siquiera existe una amplia gama de tonos grisáceos. Lo que en realidad nos encontramos al analizar el contexto social es una paleta multicolor con diferentes tonalidades. Por tanto, podríamos decir que no existe una única forma de conocer y profundizar en el objeto de la investigación, en nuestro caso la evaluación del funcionamiento del PIDEMSG, sino que en realidad podremos utilizar diferentes metodologías e instrumentos que nos permitan adquirir un conocimiento más profundo del programa.

Como ya comentamos anteriormente, nuestra investigación se caracteriza por la combinación y triangulación de varios tipos de metodologías. De manera general, podríamos decir que utilizamos metodologías cuantitativas y cualitativas, bajo la influencia del paradigma socio-crítico, siendo conscientes de que ambos tipos de metodologías pueden funcionar más bien de una forma sinérgica que antagónica, tal y como sostienen Reese, Kroesen y Gallimore (2003:42) quienes consideran compatibles a ambos tipos de modelos:

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

Una vez tenemos claras las razones y el porqué sobre la necesidad y conveniencia de la tradicional utilización de metodología mixta para la evaluación de programas de DE, como ocurrió en la primera fase de la tesis doctoral, a continuación hablaremos de las principales características que han de tener cada una de las dos partes que la integran.

3.3.1. Características de la metodología cuantitativa

El enfoque o metodología cuantitativa se fundamenta en el método hipotético-deductivo. El objetivo de la investigación consiste en explicar, predecir y controlar los fenómenos. Para ello se establece una serie de hipótesis o suposiciones de la realidad y se diseña un plan para someterlas a prueba, se miden los conceptos incluidos en la hipótesis y se transforman las mediciones en valores numéricos cuantificables para analizarlos a posteriori con técnicas estadísticas. Normalmente, los resultados obtenidos pretenden generalizarse y universalizarse, dando lugar a leyes y teorías, las cuales se mantendrán hasta que sean refutadas o se alcance una mejor explicación (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, Baptista y Casas, 1998).

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

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

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

3.3.2. Características de la metodología cualitativa

Desde la mitad del siglo XIX hasta nuestros días han ido surgiendo toda una serie de formas de investigar que podrían agruparse en lo que se ha venido

denominando metodología cualitativa. Podemos decir que este enfoque surge como una alternativa a la investigación cuantitativa tradicional, intentando dar respuesta a los interrogantes que aquella no podía explicar.

Diferentes autores (Gómez, et al., 2006; Latorre et al., 1996; Rodríguez, Gil y García, 1999) coinciden en la dificultad de dar una definición exacta de la metodología cualitativa. Ello es debido principalmente a tres causas: (1) la proliferación de métodos que podrían adjetivarse como cualitativos; (2) las diferentes disciplinas que se han ido acercando al mundo de la investigación, dejando cada una de ellas su propia identidad metodológica; y (3) el significado del concepto método o metodología, bajo el cual se ubican otros conceptos tales como: enfoques, técnicas, aproximaciones o procedimientos.

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

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

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

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

conducta observable". Estos mismos autores (1987:20) señalan las principales características de la metodología cualitativa:

- Es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, conocimientos y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos.
- En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible.
- El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturalistas, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.
- El investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez (extrañar la mirada). Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social.
- Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Todos los escenarios y personas son a la vez

similares (permiten hallar procesos sociales de tipo general) y únicos (se puede estudiar algún aspecto de la vida social).

- La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica...

Una vez conocemos las principales características de las metodologías cuantitativas y cualitativas, a continuación hablaremos de otras formas de investigación directamente vinculadas con el paradigma crítico o socio-crítico, ya que pueden ser abordadas desde un enfoque mixto.

3.4. NUEVAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PIDEMSG: CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA Y PHOTOVOICE

La sociedad actual se caracteriza por una necesidad de diálogo y participación ciudadana. Asimismo, en los últimos años se ha percibido un cambio acerca de cómo las personas nos relacionamos unas con otras (Aubert, García y Racionero, 2009). El éxito de las redes sociales como Twitter, Facebook, Instagram, etc. o la irrupción de partidos políticos que promulgan los movimientos asamblearios y de participación ciudadana son algunas de las evidencias que muestran ese cambio y esa necesidad de diálogo y comunicación que demanda la sociedad.

A lo largo del curso 2013/14 se decidió complementar la metodología mixta utilizada en el curso anterior, con otras metodologías más participativas, como la MCC (Gómez, et al., 2006) o *Photovoice* (Catalini y Minkler, 2010; Strack et al., 2004; Wang, 2006), que nos permitiesen adquirir un conocimiento más profundo del Programa.

3.4.1. Metodología Comunicativa Crítica

Habermas (1987a:124) empleaba el término de “acción comunicativa” para referirse a “la interacción de, al menos, dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que, ya sea con medios verbales o con medios extra-verbales, entablan una relación interpersonal”. Asimismo, los actores que formasen parte del acto comunicativo deberían buscar el entendimiento para coordinar de común

acuerdo sus planes de acción, estableciéndose un diálogo entre iguales. Freire (1970) lo llamó “acción dialógica”, entendiendo el diálogo como una exigencia existencial y no como el mero acto de depositar ideas de un sujeto en otro o una discusión polémica entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la búsqueda de la verdad. En este sentido, la “acción dialógica” requiere de amor: “Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo” (Freire, 1970:101). También requiere de humildad, cualidad necesaria para poder entender y comprender las diversas realidades: “Los hombres que carecen de humildad o aquellos que la pierden no pueden aproximarse al pueblo” (ibid.:101). Además del amor y la humildad, la acción dialógica también necesita de fe y confianza en los hombres: “No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear” (ibid.:102). La fe se encuentra íntimamente relacionada con la esperanza, confiando en el potencial de los hombres para evolucionar y mejorar a través del diálogo: “Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza” (Freire, 1970:103). Por último, el autor nos recuerda que “no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero” (Freire, 1970:103), un pensar crítico donde lo importante sea “la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres” (ibid.:104).

Por consiguiente, una relación horizontal basada en la confianza entre los diferentes sujetos que intervienen en el acto comunicativo será condición *sine qua non* para que se establezca un diálogo igualitario y productivo. Como dicen Gómez et al. (2006:39), “las organizaciones humanas se rigen más que antes por razones, y menos por imposiciones; sin ir más lejos, obtienen mejores resultados las empresas que fomentan el diálogo horizontal favoreciendo los grupos cooperativos”. En una sociedad cada vez más dialógica y participativa, resulta coherente que la investigación en Ciencias Sociales se adecúe a ella, favoreciendo las relaciones intersubjetivas orientadas al consenso y regidas por pretensiones de validez.

Según Gómez et al. (2006), frente a las perspectivas positivista, interpretativa y socio-crítica, surge una nueva forma de concebir y entender la realidad, la MCC. Estos autores consideran que la realidad social es de naturaleza comunicativa, dando importancia al diálogo y a la intersubjetividad, incluso para empezar a comunicarse los humanos. Asimismo, sostienen que esta metodología va más allá de las tres racionalidades descritas por Habermas (1984): Técnica (basada en el Interés Instrumental), Práctica (basada en el Interés Ético) y Crítica (basada en el Interés Emancipatorio); incorporando la racionalidad comunicativa, en la que el objetivo no es alcanzar el éxito, sino el

entendimiento. Se trata, por tanto, de alcanzar una acción comunicativa donde lo importante son las argumentaciones basadas en pretensiones de validez y no de poder, en las que la palabra del investigado tenga el mismo valor que la del investigador.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que esta metodología no constituye un nuevo paradigma, sino una evolución o nueva corriente del paradigma crítico, dado que se apoya claramente en el Interés Emancipatorio y busca una mayor justicia e igualdad social (ver Tabla 8).

Tabla 8. Características de los diferentes paradigmas y ubicación de la metodología comunicativa crítica desde nuestra perspectiva

PARADIGMA/ PERSPECTIVA	CONCEPCIÓN DE LA REALIDAD	METODOLOGÍA	MÉTODOS
Positivista	Objetiva	Cuantitativa (cuestionario cerrado, escalas de medida, observación sistemática, etc.)	Experimentales, cuasi- experimentales y no experimentales.
Interpretativo	Constructivista	Cualitativa (entrevista, grupo de discusión, etc.)	Narrativo-biográfico, etnografía, estudio casos...
Crítico o Socio-crítico	Crítica	Socio-crítica (técnicas cuantitativas y cualitativas)	Investigación-acción.
 Comunicativa crítica	 Comunicativa	 Comunicativa crítica (técnicas cuantitativas y cualitativas con orientación comunicativa)	 Consejos asesores, grupos de investigación multiculturales, etc.

La MCC pretende describir la realidad, interpretarla y transformarla desde un Interés Emancipatorio, pero haciendo hincapié en cómo los significados se construyen comunicativamente a partir de interacciones entre las personas desde un plano horizontal. El objeto de estudio surge de las interpretaciones y reflexiones de las personas que participan en la investigación y que forman parte de la realidad social que se quiere transformar. De esta manera, el equipo investigador aporta la base teórica que es contrastada con el

mundo de la vida (Habermas, 1987b), las vivencias y experiencias de las personas investigadas desde un diálogo igualitario (Flecha, 1997) y con las aportaciones de las diferentes personas que son consideradas en función de la validez de sus argumentos y no de la posición de poder de quienes las realizan.

Gómez et al. (2006) describen los siguientes postulados de la MCC: (a) *Universalidad del lenguaje y de la acción*. Todas las personas tienen la capacidad de comunicarse e interactuar con otras personas; (b) *las personas como agentes sociales transformadores*. Las personas son capaces de interpretar la realidad, crear conocimiento y modificar sus estructuras; (c) *racionalidad comunicativa*. Se utiliza el lenguaje como un medio de diálogo y de entendimiento; (d) *sentido común*. Para conocer el porqué de las acciones hay que conocer el sentido común de las personas, el cual está determinado por la experiencia de la vida de cada persona y por el contexto socio-cultural; (e) *sin jerarquía interpretativa*. Las interpretaciones de las personas investigadas tienen el mismo valor que las interpretaciones de los investigadores; (f) *igual nivel epistemológico*. El investigador y las personas investigadas se sitúan en el mismo nivel. Sólo desde la igualdad es posible comprender o explicar un fenómeno; y (g) *Conocimiento dialógico*. Busca la transformación de la realidad social a través de la comunicación y el diálogo bajo pretensiones de validez y no de poder.

La organización de la Metodología Comunicativa Crítica: el Consejo Asesor del PIDEMSG

La MCC se caracteriza por la búsqueda del diálogo igualitario y la intersubjetividad entre los diferentes colectivos implicados, reconociendo la diversidad de perspectivas y vivencias y favoreciendo las pretensiones de valor sobre las de poder. La organización comunicativa crítica se ha podido conseguir gracias a la creación del CA (Martín y Ríos, 2014).

Gómez et al, (2006:48) definen CA de la siguiente manera:

El Consejo Asesor estaría formado por personas representativas de colectivos, grupos y/o comunidades de la población participante en la investigación, reconociendo la riqueza de sus diversas aportaciones y maneras de entender y transformar la realidad. Entre las funciones de este órgano asesor se pueden destacar: su aporte de conocimientos, la revisión crítica de los documentos, la orientación sobre el desarrollo y proceso del proyecto, el control de que éste sea comunicativo, la valoración de toda la investigación incluyendo sus conclusiones y, especialmente, que los resultados obtenidos contribuyan a mejorar la realidad de los colectivos a los que va dirigido el estudio. (Gómez et al. 2006:48).

La creación de este CA del PIDEMSG tenía una doble finalidad: (a) hacer avanzar el proyecto de investigación a través del uso de metodologías

participativas; (b) asesorar al equipo investigador mediante la toma de decisiones conjuntas, para mejorar el Programa, de cara a la firma del nuevo convenio de colaboración entre el IMDSG y la UVa. Además de orientar sobre el desarrollo del proyecto, el CA también valoró las conclusiones finales que se obtuvieron y procuró que éstas contribuyesen a mejorar la realidad social del PIDEMSG.

Participantes del Consejo Asesor

A la hora de configurar el CA se pretendió que en él estuvieran representados todos los colectivos que, de forma directa o indirecta, están implicados en el PIDEMSG. Por ello, en primer lugar se definieron los diferentes roles que integrarían el consejo y se elaboró una lista de posibles candidatos en función del rol que desempeñasen. Seguidamente se contactó con las diferentes personas para conocer su predisposición o no a participar en la investigación. Para ello se utilizaron diferentes canales como la llamada telefónica, el correo electrónico y la comunicación cara a cara. Las personas que finalmente aceptaron participar en la investigación firmaron un contrato de colaboración en la primera reunión, asumiendo el papel de representantes de su colectivo y comprometiéndose a asistir y participar activamente en las diferentes reuniones. Asimismo, el contrato también garantizaba el anonimato y la confidencialidad de los datos (ver Figura 16).



Universidad de Valladolid



**instituto municipal
deportes segovia**

CONTRATO DE COLABORACIÓN EN EL CONSEJO ASESOR DEL PIDEMSG

D/Dña. con DNI, como representante del colectivo de (señalar con una X) profesores/as de Educación Física, alumnos/as*, monitores/as, padres/madres, me comprometo a asistir y participar activamente en la reunión inicial y en las reuniones trimestrales del Consejo Asesor del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG) durante el curso escolar 2013/14, con el objetivo de que las decisiones importantes que afecten al funcionamiento y desarrollo del programa sean tomadas desde el diálogo y el consenso entre todos los colectivos implicados. Por otra parte, se asegura el anonimato y la confidencialidad de la información y datos aportados en todos los informes que sean emitidos por el grupo de investigación, así como el derecho de todos los participantes en el Consejo Asesor a revisar todos los informes oficiales de investigación y a que sean reconsiderados y reelaborados los análisis y afirmaciones con los que no se esté de acuerdo. Por último, con la finalización del curso, se entregará a todos aquellos participantes en el Consejo Asesor, un certificado que acredite su asistencia y participación.

En Segovia a de de 2013

(Firma del colaborador)

*En el caso de los alumnos/as participantes en el Consejo Asesor será necesario el consentimiento de los padres o tutor, cuyos datos personales deberán reflejarse a continuación:

Nombre y DNI del padre/madre/tutor del alumnos/a participante:
.....DNI

(Firma del padres/madre/tutor)

Figura 16. Contrato de colaboración del Consejo Asesor del PIDEMSG

Finalmente, los integrantes del CA a lo largo del curso 2013/14 fueron: 2 alumnos y 1 alumna, 2 maestros de EF, 2 madres y 1 padre, 1 monitor y 1 monitora becados, 1 monitor contratado (hacía a la vez de secretario) y 1

monitora contratada, 1 coordinador del Programa, 2 profesores de la UVa que forman parte del equipo investigador, 1 técnico del IMDSG, 1 miembro de la administración de la UVa y 1 coordinador o moderador del CA (ver Tabla 9). Los criterios de selección utilizados fueron diferentes en función del colectivo. En el caso de los alumnos, debían ser chicos y chicas con experiencia en el Programa y con edades comprendidas entre los 9 y 11 años (5º y 6º curso de Primaria). En el grupo de maestros, era necesario que conociesen el Programa y que sus centros participasen en el mismo. Los representantes de las madres y padres debían de tener algún hijo o hija matriculado en el PIDEMSG. Para la selección de los monitores se tuvo en cuenta el sexo y el rol que desempeña (becado o contratado). En los casos del coordinador, profesores/investigadores y técnico del Ayuntamiento era necesario que tuviesen un profundo conocimiento del funcionamiento del Programa. Por su parte, la administrativa de la Universidad fue requerida en la segunda reunión para aportar su visión sobre el programa, ya que se encargaba de realizar las labores burocráticas de gestión económica que el proyecto generaba.

Tabla 9. Participantes del Consejo Asesor y asistencia a las reuniones

Reuniones Miembros	1ª reunión (5/XI/13)	2ª reunión (10/XII/13)	3ª reunión (25/III/14)	4ª reunión (3/VI/14)
	Códigos			
Alumno 1	-	CA2A13	CA3A13	CA4A13
Alumno 2	CA1A12	CA2A12	CA3A12	-
Alumna	CA1A11	CA2A11	CA3A11	CA4A11
Maestro EF 1	CA1MEF1	CA2MEF1	CA3MEF1	CA4MEF1
Maestro EF 2	CA1MEF2	CA2MEF2	CA3MEF2	-
Madre 1	CA1M/Pad1	CA2M/Pad1	CA3M/Pad1	CA4M/Pad1
Madre 2	CA1M/Pad2	CA2M/Pad2	CA3M/Pad2	-
Padre	-	-	CA3M/Pad3	-
Monitor becado	CA1MonA1	CA2MonA1	CA3MonA1	CA4MonA1
Monitora becada	CA1MonA2	-	CA3MonA2	-
Monitora contratada	CA1MonC1	CA2MonC1	CA3MonC1	CA4MonC1
Monitor contratado (secretario)	CA1MonC2	CA2MonC2	CA3MonC2	CA4MonC2
Coordinador PIDEMSG	CA1Coor	CA2Coor	CA3Coor	CA4Coor
Profesor/investigador UVa 1	CA1Inv1	CA2Inv1	-	CA4Inv1
Profesor/investigador UVa 2	-	-	CA3Inv2	CA4Inv2
Técnico IMDSG	CA1IMD	-	CA3IMD	CA4IMD
Miembro Administrativo UVa	-	CA2Adm	-	-
Moderador CA	CA1CCA	CA2CCA	CA3CCA	CA4CCA
TOTAL ASISTENTES	13	14	16	12

Como se puede observar en la Tabla 9, no siempre todos los participantes asistieron a todas las reuniones, en unas ocasiones por incompatibilidad de

horarios y en otras porque sólo se requería la presencia puntual de un representante. En cualquier caso, siempre se procuró que hubiese, al menos, un miembro representando a cada colectivo. Asimismo, para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los datos al que hacía referencia el contrato de colaboración, se decidió identificar a cada miembro con un código en cada una de las reuniones. Cada código se estructura en dos partes: la primera hace referencia al número de la reunión y la segunda al miembro que forma parte del CA. Por ejemplo, el código CA3-MEF1 hace referencia al maestro de EF número 1 (MEF1) que intervino en la tercera reunión del CA (CA3). De igual manera, para identificar a los alumnos se utilizan las siglas "Al", para las madres y padres "M/Pad", los monitores becados "MonA", los monitores contratados "MonC", el coordinador "Coor", los profesores de la universidad "Inv", el técnico del Ayuntamiento "IMD", el miembro administrativo UVa "Adm" y el coordinador del CA "CCA".

3.4.2. Metodología basada en Photovoice

Photovoice (Wang, 2006) es un tipo de investigación cualitativa y participativa que forma parte de los *Community Based Participatory Research* (CBPR) y que ha experimentado un gran crecimiento en los últimos años dentro del campo de la educación para la salud. Esta forma de investigación tiene su origen en la importancia que Freire (1970) dio a la imagen visual, como un medio a través del cual las personas fuesen capaces de pensar críticamente en relación a su comunidad. Sin embargo, *Photovoice* va un paso más allá, ya que las imágenes de la comunidad analizadas por las personas no son realizadas por fotógrafos ajenos a su contexto, sino que esas imágenes son realizadas por los propios miembros de la comunidad (Wang y Burris, 1997).

Photovoice es definida como "un proceso por el que la gente puede identificar, representar y mejorar su comunidad a través de una técnica fotográfica específica" (Wang, Cash, y Powers, 2000: 82).

Este método se incluye dentro del modo de investigación-acción participativa que contempla tres objetivos principales (Wang y Burris, 1997: 369):

- (1) Permitir a las personas registrar y reflejar las fortalezas y preocupaciones de su comunidad, (2) promover el diálogo crítico y el conocimiento sobre los temas importantes a través de un grupo de discusión con fotografías, y (3) llegar a los responsables políticos.

Esta forma de investigación participativa ha sido ampliamente utilizada en el campo de la salud pública (Mamary, McCright, y Roe, 2007; Oliffe y Bottorff, 2007) y también en el ámbito de la justicia social (Graziano, 2004). Sin embargo, no se han encontrado referencias de estudios que utilicen una metodología que utilice *Photovoice* en el ámbito del DE o de programas de DE. Consideramos que estos ámbitos o esferas sociales cuentan con las características necesarias (interacción social, vinculación con la salud, igualdad de oportunidades, etc.) como para que estas metodologías participativas puedan aplicarse con garantías de éxito.

Una de las características singulares de *Photovoice* es que las imágenes son tomadas por los propios participantes, en este caso los propios deportistas. Por ello es necesario formar a los participantes tanto en las técnicas básicas para el manejo de las cámaras fotográficas, como en el contenido de las fotografías.

Según Wang y Burris (1997), a este proceso de toma de fotografías debe seguirle el proceso de análisis de las mismas a través de tres etapas: (1) *selección*, de aquellas fotos que mejor reflejen la evaluación y necesidades de la comunidad, (2) *contextualización*, contando historias sobre el significado de las fotografías y (3) *codificación*, identificando aquellos temas, conclusiones, problemáticas y teorías que emergen. Para favorecer el análisis de los documentos generados, se podrá utilizar el método SHOWeD (Strack et al., 2004).

Este método consiste en hacer cinco preguntas que nos permitan comprender el contexto de la fotografía y, al mismo tiempo, conocer las posibles soluciones o alternativas al problema detectado: (1) *What do you See here?* (¿Qué ves aquí?); (2) *What is really Happening here?* (¿Qué está pasando realmente?); (3) *How does this relate to Our lives?* (¿Cómo se relaciona esto con nuestras vidas?); (4) *Why does the situation concern or strength exist?* (¿Por qué existe la situación problemática o aspecto positivo?); (5) *What can we Do about it?* (¿Qué podemos hacer al respecto?).

Finalmente, se elabora un informe de actuación con las principales conclusiones obtenidas y se remitirá a los dirigentes políticos de la comunidad, con la intención de incitar su implicación y conseguir la mejora o solución de las problemáticas detectadas.

Strack et al. (2004) nos muestran las siguientes recomendaciones para tener éxito a la hora de aplicar *Photovoice*:

1. Adaptar el proyecto a las características y capacidades de los participantes.
2. Aprender a manejar la cámara y tomar fotografías visualmente estimulantes.
3. Los participantes deben ser considerados como investigadores, mejorando el sentido de la responsabilidad social.
4. Es fundamental informar a los responsables políticos para mejorar la comunidad y que la investigación no quede en el olvido.

Por último, y antes de comenzar con el apartado referente a las técnicas de obtención de los datos, concretamos que la investigación que da lugar a la presente tesis doctoral se caracteriza por utilizar un paradigma crítico o socio-crítico donde se combinan metodologías cuantitativas y cualitativas, en la primera fase de la investigación, para conseguir una interpretación más profunda de la realidad y donde se aplican metodologías participativas alternativas, en la segunda fase de la investigación, para favorecer una participación más activa de los agentes implicados en la toma de decisiones (ver Figura 17).

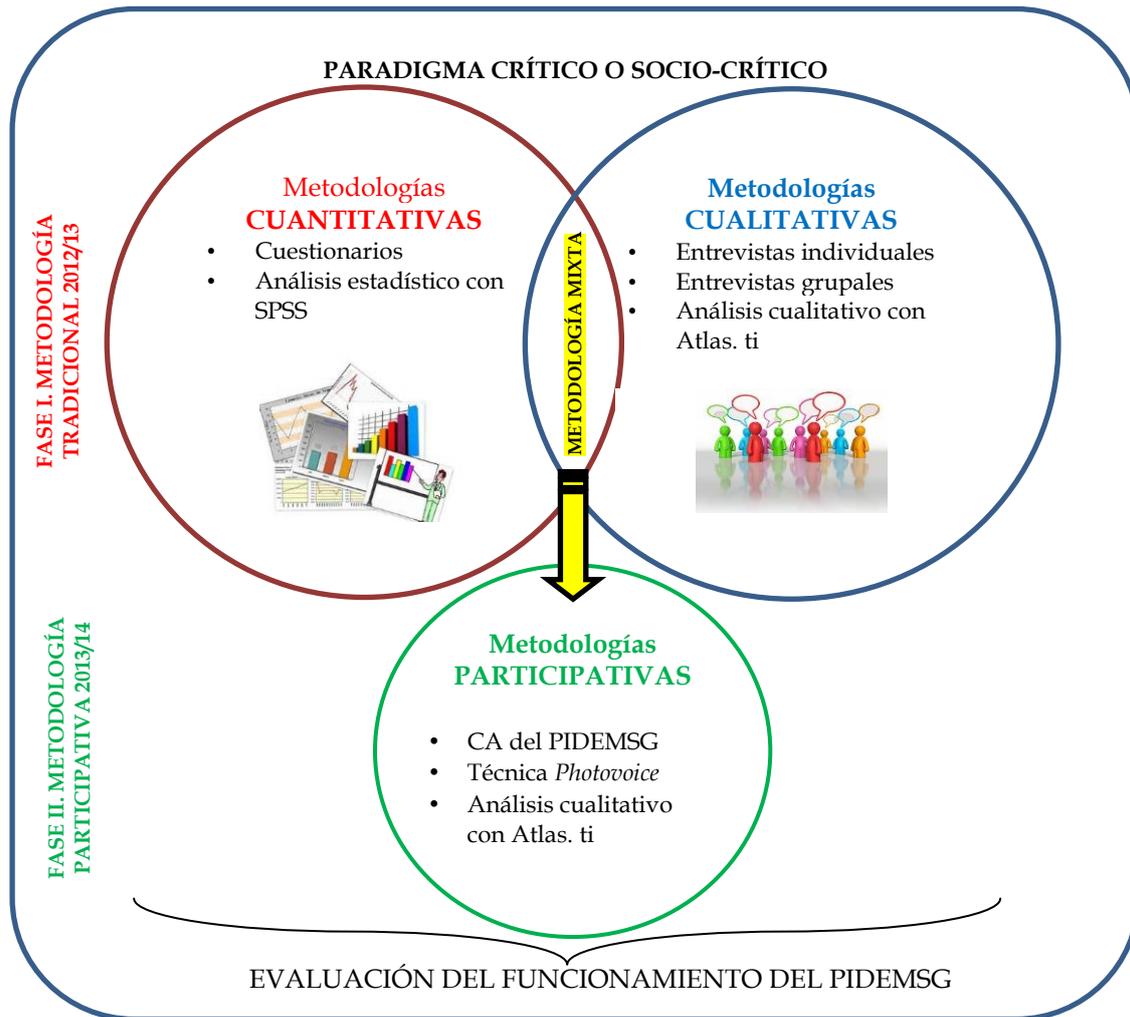


Figura 17. Ejemplo de la metodología mixta utilizada en la primera fase de la investigación y la consecuente metodología participativa empleada en la segunda fase

Ahora que conocemos las principales características de la metodología a utilizar en la investigación, presentamos las técnicas e instrumentos empleados para la obtención de datos.

3.5. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para la recogida de los datos, en este estudio se han utilizado las siguientes técnicas: cuestionarios de evaluación anual, entrevistas individuales semiestructuradas, entrevistas grupales, grupo de discusión comunicativo del CA y *Photovoice*.

3.5.1. *Cuestionario de evaluación anual*

Una de las técnicas utilizada desde los inicio del PIDEMSG para la evaluación y obtención de información es el cuestionario de evaluación anual del PIDEMSG. Este cuestionario es pasado a cuatro de los agentes implicados en el Programa (alumnos, padres, monitores y maestros de Educación Física) y nos permite recabar una gran cantidad de información en un tiempo relativamente corto.

Según Albert (2009:115), un cuestionario es “una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir”.

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

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

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

En lo que respecta al cuestionario utilizado en la investigación, hemos de recordar que éstos fueron repartidos entre los diferentes agentes implicados durante el mes de mayo de cada uno de los cuatro cursos (2009/10, 2010/11, 2011/12 y 2012/13). Dos personas específicamente entrenadas pasaban los cuestionarios al alumnado de los diferentes módulos, durante una de las sesiones de entrenamiento, para poder resolver las posibles dudas que surjan. Los monitores recogían los cuestionarios cumplimentados por las familias. Las

personas encargadas de la recogida de cuestionarios se los pasaban también a los monitores deportivos del programa y al profesorado de enlace. A principios del mes de junio se terminaron de recoger la totalidad de los cuestionarios (González-Pascual, Manrique y López-Pastor, 2012; Jiménez, López-Pastor y Manrique, 2014a y 2014b).

El cuestionario fue diseñado “*ad hoc*” para el PIDEMSG y cuenta con algunas preguntas genéricas para los cuatro agentes implicados mientras que otras son específicas para cada grupo. Los principales aspectos que aborda el cuestionario son los siguientes: satisfacción general con el programa, los encuentros deportivos de los viernes, las instalaciones deportivas, los entrenamientos, el tiempo de actividad físico-deportiva y las actitudes hacia la actividad física y el deporte.

El proceso de validación del cuestionario fue el siguiente: (1) elaboración de una primera versión, que fue corregida por un comité de expertos interno y externo; (2) elaboración de una segunda versión, que fue aplicada a una muestra reducida de las cuatro poblaciones para realizar un primer análisis de la comprensión de los ítems; y (3) elaboración definitiva del cuestionario y posterior aplicación (González-Pascual, 2012). Cada ítem es valorado en una escala tipo *Likert* de 0 a 4, donde 0 significa nada de acuerdo; 1, poco de acuerdo; 2, de acuerdo; 3, bastante de acuerdo y 4, muy de acuerdo (ver Tabla 10). En el capítulo de resultados aparecerán las medias obtenidas en cada ítem. Asimismo, en el Anexo I del CD adjunto pueden verse los diferentes cuestionarios pasados a los cuatro grupos.

Tabla 10. Valores y significados de la escala Likert

VALOR	SIGNIFICADO
0	<i>Nada de acuerdo</i>
1	<i>Poco de acuerdo</i>
2	<i>De acuerdo</i>
3	<i>Bastante de acuerdo</i>
4	<i>Muy de acuerdo</i>

Con la intención de garantizar una mejor fiabilidad y validez de los datos, durante la primera fase de la investigación en la que se realizaron estudios comparativos de los cuatro cursos académicos, algunos de los ítems genéricos del cuestionario fueron agrupados en tres temas: (1) satisfacción general con el programa, (2) actitudes positivas hacia el deporte escolar y (3) actitudes negativas hacia el deporte escolar (ver Tabla 11).

Tabla 11. Agrupamiento de los ítems en temas de estudio

ÍTEMS	TEMAS
<i>Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso</i>	Satisfacción general con el programa
<i>Mis compañeros/los alumnos están satisfechos con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso</i>	
<i>Valora de manera global el programa de deporte escolar en una escala de 1 a 10 puntos</i>	
<i>La práctica de actividades deportivas es buena para la salud</i>	Actitudes positivas hacia el deporte escolar (participación, salud, valores)
<i>Realizar actividades deportivas enseña a colaborar con otros compañeros</i>	
<i>Los chicos y las chicas pueden practicar deportes extraescolares juntos</i>	
<i>Realizar actividades deportivas puede llegar a hacerte rico y famoso</i>	Actitudes negativas hacia el deporte escolar (rendimiento, selección, rivalidad)
<i>Se practican actividades deportivas porque es importante competir y ganar</i>	
<i>Practicar deporte quita horas de estudio</i>	

El Alfa de Cronbach fue utilizado para validar el cuestionario en cada uno de los tres temas de estudio, dando valores de 0.748 (3 ítems) para la satisfacción general con el programa, 0.652 (3 ítems) para las actitudes positivas y 0.644 (3 ítems) para las actitudes negativas. Todos estos valores pueden ser considerados como aceptables para una investigación exploratoria (Huh, DeLorme y Reid, 2006).

Por último, la muestra sobre la que ha sido aplicado el cuestionario durante los cuatro primeros cursos de funcionamiento del PIDEMSG es de 1472 alumnos, 606 padres, 51 profesores de Educación Física y 181 monitores (ver Tabla 12).

Tabla 12. Muestra de los cuestionarios por agentes implicados y curso académico

AGENTE \ CURSO	2009	2010	2011	2012	Total	Total %
	2010	2011	2012	2013		
Alumnos	387	412	330	343	1472	100%
Padres	194	163	139	110	606	82,3%
Profesores EF	15	14	6	16	51	70,83%
Monitores	47	61	50	23	181	100%

Una vez conocemos las principales características del cuestionario de evaluación anual utilizado en la investigación, seguidamente hablaremos de la entrevista individual semiestructurada.

3.5.2. Entrevistas individuales semiestructuradas

La entrevista es uno de los instrumentos más eficaces para la recogida de información en una investigación. Este instrumento tiene un enfoque similar al cuestionario, pero se realiza en una situación de cara a cara o de contacto personal, lo que permite al entrevistador sondear las áreas de interés a medida que éstas van surgiendo a lo largo del encuentro (González-Pascual, 2012; Márquez y Muñoz, 1994; Palacios, 2000).

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

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

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

Son muchas las definiciones surgidas en torno a la entrevista. A partir de diferentes definiciones, Moreno (2004) nos presenta de forma resumida las principales características con las que ha de contar la entrevista:

- Implica una relación directa entre las personas implicadas.
- Es un medio de obtener información de forma verbal y no verbal.
- Cuenta con unos objetivos prefijados y conocidos de antemano, al menos, por el entrevistador.
- Se produce una asignación de roles o control de la situación por parte del entrevistador.
- Es un sistema de interacción a través del cual se articula todo proceso de evaluación intervención.

En cuanto a la clasificación de las entrevistas, Moreno (1994) establece cuatro criterios de clasificación: (1) según su estructura; (2) según el grado de dirección; (3) según la finalidad y (4) según el modelo teórico (ver Figura 18).

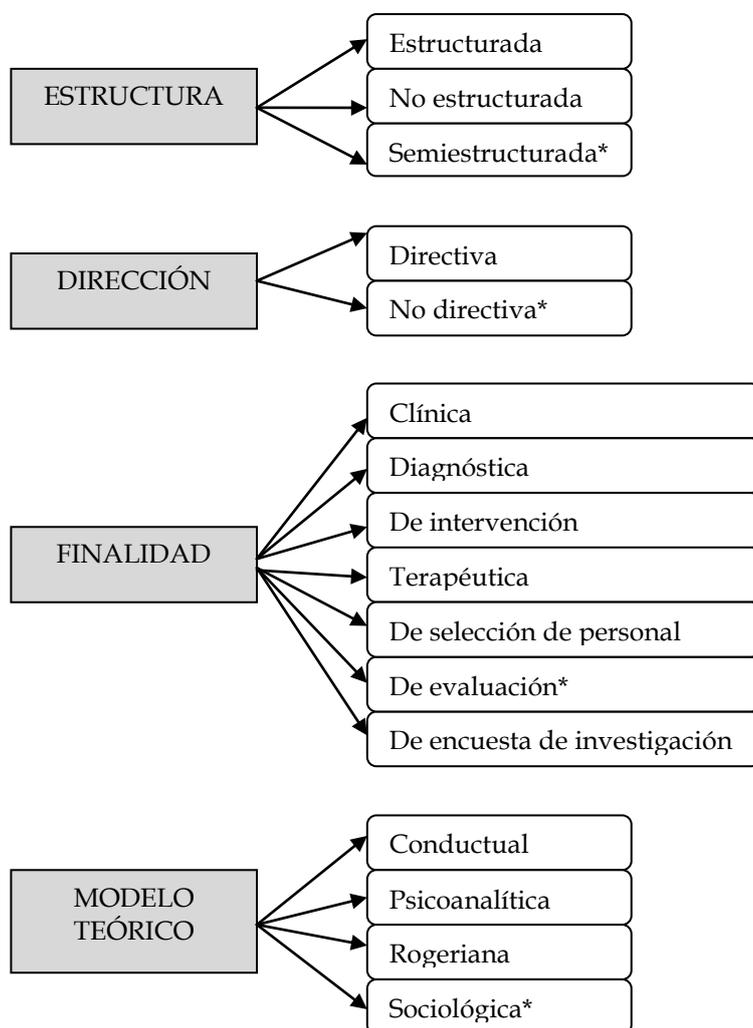


Figura 18. Clasificación de las entrevistas según diferentes criterios (adaptado de Molina, 2004) (*los cuadros marcados con asterisco indican el tipo de entrevista realizada en la investigación)

Centrándonos en el criterio estructural, podemos hablar de tres tipos de entrevistas individuales (Albert, 2009:123):

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

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

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

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

En nuestro caso concreto nos hemos decantado por un tipo de entrevista individual semiestructurada, ya que pretendemos dar respuesta a unos objetivos prefijados de antemano, pero sin dejar de lado otras cuestiones que pudiesen surgir a partir de las respuestas de los propios coordinadores. Además, y en relación con el resto de criterios establecidos por Molina (2004), la entrevista realizada también tiene un carácter sociológico, la finalidad de evaluar un programa de DE y no es directiva.

Entre diciembre de 2012 y enero de 2013 se llevaron a cabo dos entrevistas individuales, en una de las aulas del Campus María Zambrano, con los entonces coordinadores del proyecto para profundizar en las siguientes cuestiones: (1) evaluar el tercer curso del PIDEMSG (2011/2012); (2) comparar los resultados del cursos 2011/2012 con los dos años anteriores; (3) conocer si existen diferencias entre monitores contratados y monitores becados; (4) analizar los puntos fuertes y débiles del Programa; y (5) conocer la opinión de coordinadores y monitores en relación a la posible aplicación del modelo del PIDEMSG a nivel provincial. A partir de estas cuestiones u objetivos se establecieron una serie de preguntas temáticas. De estas preguntas temáticas surgieron las preguntas dinámicas con las que se desarrollaron las entrevistas. Un ejemplo de la secuenciación de estas preguntas se puede ver en la Figura 19. Asimismo, en el Anexo II del CD adjunto se puede ver el guion utilizado en las entrevistas individuales con cada uno de los dos coordinadores.



Figura 19. Ejemplo de secuenciación de las preguntas desarrolladas durante las entrevistas

3.5.3. Entrevistas grupales

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

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

En ocasiones las entrevistas grupales son malinterpretadas y confundidas con otros términos diferentes como son los grupos focales (*focus group*) y los grupos de discusión. Ciertamente es que todos estos términos tienen un importante punto en común, como es la reunión de un grupo de personas que charlan o dialogan sobre un determinado tema propuesto por un entrevistador o conductor de la entrevista. Sin embargo, existen diferencias que permiten distinguir unas técnicas de otras. Así, un requisito imprescindible que se debe cumplir en los grupos de discusión es que no exista relación previa entre los miembros del grupo, es decir, que unos y otros sean unos completos desconocidos (Montañés, 2009; Gómez et al., 2006). Por su parte, una de las características singulares de los grupos focales es que esté integrado por expertos en el tema o foco a tratar, pudiéndose conocer de antemano o no (Albert, 2009; Hernández-Sampieri et al., 1998; Kvale, 2011). Por último, en la entrevista grupal se permite que los informantes se conozcan de antemano, formando éstos un grupo constituido (Montañés, 2009) y no tienen por qué ser expertos en el tema o foco de la entrevista. Simplemente se les pide que hablen de forma libre y fluente (Taylor y Bogdan, 1987).

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

Conviene aquí recordar que, sin embargo, otros autores no reconocen diferencias significativas entre las entrevistas grupales y los grupos de discusión. Krueger (1991:46) afirma que “los miembros de un grupo de discusión interaccionan y comparten una información que posiblemente no podríamos obtener por medio de entrevistas individuales, cuestionario u otras técnicas de recogida de datos”. Asimismo, Medina-Casaubón (1995:80) establece una serie de características del grupo de discusión que perfectamente podrían ser aplicables a la entrevista grupal realizada en la presente investigación:

- Debe tener un mínimo de homogeneidad (características generales comunes a los diferentes miembros) para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo.
- Debe tener un mínimo de heterogeneidad (dentro de la homogeneidad, buscar características específicas propias de cada miembro) para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla.
- El grupo debe ser reducido, normalmente entre cinco y diez.
- Favorece un clima relajado, de confianza, no hostil.
- Deben recogerse los datos cualitativos para su posterior análisis.
- Se obtienen las conclusiones más o menos consensuadas al final de la reunión.
- Permite que la responsabilidad sea compartida por todos los que forman parte del grupo.

En cualquier caso, y con el fin de evitar posibles malinterpretaciones, a lo largo de la investigación utilizaremos el término “entrevista grupal” para referiremos a la técnica de obtención de datos utilizada. Como su propio nombre indica, una entrevista grupal necesita de un conjunto de personas elegidas en función de una serie de características que las definen. A la hora de seleccionar a los candidatos de nuestra entrevista grupal establecimos cuatro criterios:

1. Puesto que desempeñan. En el programa participan dos tipos de monitores:
 - a. *El monitor contratado.* Es una figura que apareció en el programa en el curso 2011/12. Es un tipo de monitor con experiencia en el ámbito del Deporte Escolar y en el PIDEMSG; diplomado, graduado o licenciado; con un contrato laboral de 10 horas semanales y una duración de 8 meses, que lo vincula al proyecto de investigación. En concreto, durante el curso 2011/12 se contó con la participación de cinco monitores contratados.
 - b. *El monitor becado.* Son alumnos del Campus de Segovia, la mayoría con poca o nula experiencia en el Programa, que participan a través de una beca de colaboración. Una de las

condiciones del convenio entre el Instituto Municipal de Deportes de Segovia (IMDSG) y la Universidad de Valladolid es que los monitores-alumnos deberán pertenecer al Campus UVA, independientemente del Grado que estén cursando. En este sentido, conviene recordar que la inmensa mayoría de los monitores pertenecen a la Facultad de Educación, tanto del Grado de Infantil como del Grado de Primaria. En el curso 2011/12 se contó con la participación de 45 monitores becados.

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

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

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

A pesar de que los ocho monitores y monitoras habían aceptado y confirmado su participación en la entrevista grupal, finalmente, y por diferentes motivos, sólo asistieron a la entrevista grupal cuatro monitores, tres varones y una mujer, todos ellos con la mención de EF en el Grado de Primaria. Esta entrevista tuvo lugar en el mes de mayo de 2013 en una de las aulas del Campus María Zambrano. En la Tabla 13 podemos ver los monitores que realizaron la entrevista y las bajas de última hora (tachado).

Tabla 13. Participantes en la entrevista grupal por categorías

CATEGORÍA	MONITOR CONTRATADO		MONITOR BECADO (especialidad del Grado)			
	Hombre	Mujer	Hombre		Mujer	
Sexo						
Experiencia PIDEMSG	1	1 ±	1			±
Poca experiencia PIDEMSG			1	±	±	
			EF	EI	EF	EI

Los temas y preguntas a tratar en la entrevista grupal fueron obtenidos a partir de la evaluación estadística de los cuestionarios y de las entrevistas individuales con los coordinadores. En el Anexo III del CD adjunto presentamos el guion utilizado en la entrevista grupal. Asimismo, en la Figura 20 encontramos la relación existente entre los resultados de los cuestionarios y entrevistas a los coordinadores y las cuestiones abordadas en la entrevista grupal.

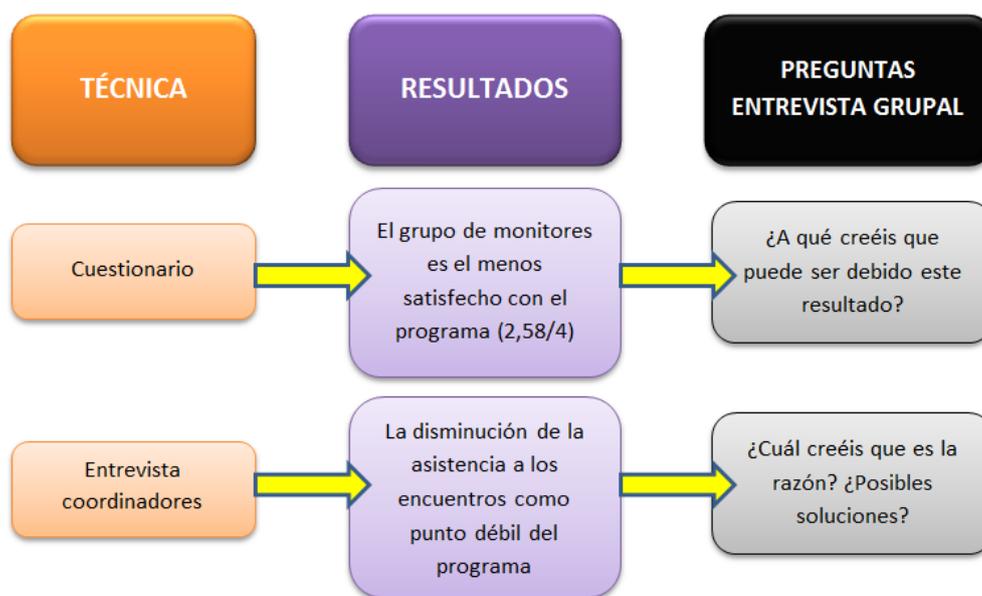


Figura 20. Relación de los instrumentos utilizados para la triangulación de la información

En la Tabla 14 también podemos observar de una forma más detallada esa estrecha relación entre las preguntas del cuestionario y las preguntas de las entrevistas individuales y grupales.

Tabla 14. Ejemplo de la relación entre las preguntas del cuestionario y las preguntas de las entrevistas individuales y grupales

		Instrumento	Ejemplos de preguntas	Instrumento	Ejemplos de preguntas
SATISFACCIÓN GENERAL CON EL PROGRAMA	Cuestionario		<i>Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso</i>	Entrevista individual a coordinadores	<i>¿Cuál o cuáles crees que son los puntos fuertes del programa?</i>
			<i>Mis compañeros/los niños del colegio están satisfechos con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso</i>		<i>¿Y los puntos más débiles? ¿Cómo se podría mejorar el Programa en este sentido?</i>
			<i>Estoy satisfecho con mi trabajo en el proyecto de deporte escolar</i>		<i>¿Consideras que ha habido retrocesos o progresos en el Programa a lo largo de los años? ¿Son coyunturales (debido a las circunstancias actuales) o estructurales (debido al diseño del programa)?</i>
			<i>Estoy satisfecho con mi trabajo en el proyecto de deporte escolar*</i>		<i>¿Consideras que una remuneración salarial repercute positivamente en la calidad de la enseñanza? Es decir, ¿los monitores están más motivados e implicados si se les reconoce su trabajo económicamente?</i>
			<i>Los niños de mi colegio están contentos con los encuentros de los viernes*</i>	Entrevista grupal a monitores	<i>El grupo de monitores, según los resultados del cuestionario anual, manifiesta una menor satisfacción con el programa que el resto de agentes en los dos últimos cursos, ¿a qué creéis que puede ser debido?</i>
			<i>Valora de manera global el programa de deporte escolar en una escala de 1 a 10 puntos</i>		<i>¿Creéis que la tramitación de la remuneración económica afecta al correcto desarrollo del programa? ¿Cómo afecta?</i>
ACTITUDES HACIA EL DEPORTE ESCOLAR	Cuestionario	Actitudes positivas hacia el DE (participación, salud, educación en valores)	<i>La práctica de actividades deportivas es buena para la salud</i>	Entrevista individual a coordinadores	<i>¿A qué crees que puede ser debido la menor participación de los alumnos en los encuentros de los viernes?</i>
			<i>Realizar actividades deportivas enseña a colaborar con otros compañeros</i>		
			<i>Los chicos y chicas pueden practicar los deportes extraescolares juntos</i>	Entrevista grupal a monitores	<i>Este año se ha observado una disminución en la asistencia a los encuentros de los viernes, ¿cuál creéis que es la razón? ¿Posibles soluciones?</i>
		<i>Realizar actividades deportivas puede llegar a hacerte rico y famoso</i>	<i>¿Os sentís cómodos con el uso de una metodología comprensiva para realizar una iniciación deportiva?</i>		
		Actitudes negativas hacia el DE (rendimiento, selección, rivalidad)	<i>Se practican actividades deportivas porque es importante competir y ganar</i>		<i>Un importante porcentaje de alumnos están de acuerdo con que “practicar deporte les quita horas de estudio”. ¿Creéis que estas afirmaciones están fundamentadas?</i>
			<i>Practicar deporte quita horas de estudio</i>		<i>¿Sabéis cuántas actividades extraescolares tienen vuestros alumnos? ¿Creéis que es sólo la práctica deportiva la que quita horas de estudio, o la realización de diversas actividades extraescolares (inglés, conservatorio, catequesis, talleres...)?</i>

3.5.4. Grupo de discusión comunicativo del Consejo Asesor del PIDEMSG

La técnica empleada para la recogida de los datos en las diferentes reuniones del CA fue el “Grupo de Discusión Comunicativo”. Ésta es una de las técnicas cualitativas de orientación comunicativa descritas por Gómez et al. (2006).

Según estos autores, el grupo de discusión comunicativo supone un diálogo igualitario entre varias personas pertenecientes al grupo o comunidad objeto de investigación. El grupo elegido es natural, es decir, está compuesto por personas que pueden haberse conocido con anterioridad y desarrollar diferentes actividades. Las reuniones se realizan en un contexto conocido por los participantes. La persona investigadora que coordina o modera el grupo de discusión comunicativo es un participante más en el grupo, aportando sus conocimientos y compartiéndolos en plano de igualdad. Para optimizar el tiempo que dura la sesión, se prepara un guion o un orden del día, a partir del marco teórico y de los objetivos del estudio, para marcar los temas a tratar. Éstos son conocidos por el grupo de antemano y no son estancos, sino que pueden ampliarse y abarcar otras esferas que en un principio no se habían contemplado. Se trata pues de una técnica abierta y flexible, que busca el diálogo igualitario y la intersubjetividad entre los miembros de los diferentes colectivos con la intención de mejorar su realidad social.

Durante el curso 2013/14 se desarrollaron 4 reuniones del CA (ver Tabla 15) donde se aplicó el grupo de discusión comunicativo. Todas esas reuniones tuvieron lugar en una de las aulas del Campus María Zambrano. La información sobre la fecha, hora, lugar de celebración y orden del día de cada una de las reuniones era facilitada a los miembros del CA por diferentes vías (correo electrónico, SMS y WhatsApp). Los mismos canales eran utilizados por los miembros para confirmar su asistencia o no a la reunión.

Tabla 15. Reuniones celebradas y objetivos

REUNIÓN	FECHA	OBJETIVO
1ª reunión	5/XI/2013	Conocer los objetivos, funciones y organización del CA. Identificar las fortalezas del programa, sus debilidades y las posibilidades de mejora.
2ª reunión	10/XII/2013	Buscar acciones concretas y posibles que den respuesta a las debilidades detectadas en la primera reunión.
3ª reunión	25/III/2014	Analizar las diferentes propuestas para la mejora de la difusión del programa.
4ª reunión	3/VI/2014	Presentar las conclusiones obtenidas en las reuniones anteriores. Conocer las acciones que ya se han llevado a cabo y las que se trasladarán a la firma del próximo convenio.

La primera reunión, realizada el 5 de noviembre de 2013, sirvió para explicar a los miembros qué es un CA, cómo funciona el grupo de discusión comunicativo y qué se pretendía alcanzar con las diferentes reuniones. Además de esta explicación inicial sobre las razones y el porqué de crear un CA, también se abordaron cuáles eran los puntos fuertes del Programa, los puntos débiles y las posibles soluciones a esos puntos débiles identificados. De esta manera se pretendía tener una visión global de cómo los diferentes colectivos percibían el PIDEMSG.

Un mes más tarde, el 10 de diciembre, se celebró la segunda reunión. Se dedicó a la búsqueda de acciones concretas y posibles alternativas que contribuyesen a solucionar los problemas detectados en la primera reunión.

La tercera de las reuniones tuvo lugar el 25 de marzo de 2014. En ella se analizaron las diferentes medidas a tomar para dar solución a otro de los problemas detectados por el CA, la escasa difusión del Programa y, por tanto, el poco conocimiento del mismo que tiene una parte importante de la población del municipio.

La cuarta y última reunión fue el 3 de junio. Allí se presentaron las principales conclusiones a las que se había llegado tras las tres reuniones anteriores, dentro de las cuales se incluían las acciones que ya se habían puesto en funcionamiento y las futuras acciones que se llevaron a la firma del siguiente convenio para que fueran tenidas en consideración.

En cada una de las reuniones, el coordinador del CA lanzaba un tema a debatir. Tras un tiempo de reflexión, el miembro que lo deseara explicaba y argumentaba su postura en relación al tema de debate. Siempre se respetaba un orden de intervención y se daba la palabra a aquellos miembros que participasen con menor frecuencia, especialmente los alumnos. En el Anexo IV del CD adjunto podemos ver las actas de las cuatro reuniones de CA del curso 2013/14.

3.5.5. Cuestionario de evaluación del Consejo Asesor del PIDEMSG

Con la intención de conocer el grado de satisfacción de los participantes en el CA del PIDEMSG, al término de la cuarta y última reunión se pasó un breve cuestionario de satisfacción elaborado *ad hoc* a los 12 miembros del consejo que asistieron (ver Figura 21). Finalmente, el cuestionario fue realizado por 13 miembros, ya que en los días posteriores se entregó un nuevo cuestionario de un miembro que no pudo asistir a la última reunión.



**instituto municipal
deportes segovia**



Universidad de Valladolid

CUESTIONARIO CONSEJO ASESOR PIDEMSG

El siguiente cuestionario pretende conocer tu opinión acerca del funcionamiento y desarrollo del Consejo Asesor del PIDEMSG.

En cada una de las 10 afirmaciones deberás rodear el número que consideres oportuno según tu grado de acuerdo o desacuerdo.

Representante del colectivo de: _____
 Sexo: _____

Ítems	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Mi participación en las diferentes reuniones del CA ha sido activa.	0	1	2	3	4
2. El coordinador del CA ha informado adecuadamente a los diferentes miembros sobre la realización de las reuniones.	0	1	2	3	4
3. Las conclusiones obtenidas tras las diferentes reuniones del CA ayudarán a mejorar el PIDEMSG.	0	1	2	3	4
4. El CA es una herramienta adecuada para la evaluación y mejora de programa de DE a través del diálogo y el consenso.	0	1	2	3	4
5. Estoy satisfecho con el funcionamiento y desarrollo del CA.	0	1	2	3	4
6. En las diferentes reuniones del CA han quedado representados todos los colectivos implicados en el PIDEMSG.	0	1	2	3	4
7. Mi participación en el CA me ha ayudado a conocer mejor el PIDEMSG.	0	1	2	3	4
8. En las diferentes reuniones del CA, he podido expresar mis opiniones con total libertad.	0	1	2	3	4
9. La periodicidad trimestral de las reuniones del CA me ha parecido adecuada.	0	1	2	3	4
10. Valora en una escala de 1-10 tu experiencia como participante en el CA del PIDEMSG					
11. ¿Cuál es tu opinión acerca de este Consejo Asesor que ha estado funcionando a lo largo del curso 2013/14?					

Figura 21. Cuestionario de satisfacción para los miembros del Consejo Asesor del PIDEMSG

Como podemos observar, el cuestionario constaba de 11 apartados, de las cuales 9 correspondía a ítems que eran valorados en una escala *Likert* de 5 niveles, siendo 0 el menor grado de acuerdo con el ítem y 4 el máximo grado de acuerdo. El apartado 10 valoraba la experiencia vivida por el participante del CA en una escala de 1 a 10. Y finalmente, el apartado 11 era una pregunta

abierta para conocer la opinión de los diferentes participantes en relación al funcionamiento del CA.

Con la intención de garantizar la validez de las respuestas del cuestionario, los diferentes ítems fueron categorizados en tres temas de estudio: (1) participación, (2) aspectos organizativos y (3) valoración (ver Tabla 16).

Tabla 16. Categorización de los ítems del cuestionario del CA en temas

Ítem	Tema
Mi participación en las diferentes reuniones del CA ha sido activa.	Participación
Mi participación en el CA me ha ayudado a conocer mejor el PIDEMSG.	
En las diferentes reuniones del CA, he podido expresar mis opiniones con total libertad.	
El coordinador del CA ha informado adecuadamente a los diferentes miembros sobre la realización de las reuniones.	Aspectos organizativos
Estoy satisfecho con el funcionamiento y desarrollo del CA.	
En las diferentes reuniones del CA han quedado representados todos los colectivos implicados en el PIDEMSG.	
La periodicidad trimestral de las reuniones del CA me ha parecido adecuada.	
Las conclusiones obtenidas tras las diferentes reuniones del CA ayudarán a mejorar el PIDEMSG.	Valoración
El CA es una herramienta adecuada para la evaluación y mejora de programa de DE a través del diálogo y el consenso.	
Valora en una escala de 1-10 tu experiencia como participante en el CA del PIDEMSG	

3.5.6. Técnica Photovoice

Esta técnica de investigación participativa basada en la toma y posterior análisis de fotografías (Wang et al., 2000) forma parte de la segunda fase de la investigación de esta tesis doctoral. Este momento de la investigación se desarrolló con cuatro alumnos participantes en el PIDEMSG. Para su selección, se estableció contacto con aquellos monitores que impartían docencia a alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria, explicándoles en qué consistía la investigación. Posteriormente, los monitores informaron a sus alumnos, y a los padres de éstos, sobre el proyecto, buscando candidatos que estuviesen interesados en participar. Para ello, los monitores entregaron una hoja informativa a sus alumnos, que servía a la vez como contrato que asegurase la participación de éstos durante toda la investigación (ver Figura 22).



TRABAJANDO COMO FOTÓGRAFOS CRÍTICOS PARA EL PROGRAMA DE DEPORTE ESCOLAR DE SEGOVIA

¿Te gustaría participar en un proyecto de investigación de la Universidad de Valladolid para mejorar del Programa de Deporte Escolar de Segovia?

Si la respuesta es sí, te proponemos una forma muy interesante y divertida de hacer investigación: LA TÉCNICA PHOTOVOICE.

¿Qué tienes que hacer?

Fotografiar todo aquello que no te gusta o desearías cambiar para intentar mejorarlo en relación a las instalaciones donde entrenas y a los materiales que utilizas (por ejemplo, si en tu pabellón hubiese goteras, podrías hacer una foto de un charco para que después se pudiese arreglar).

¿Qué material vas a utilizar?

Una cámara de fotos digital que te entregará tu monitor.

¿Cuánto tiempo dura la investigación?

Podrás hacer las fotos a todas aquellas cosas que te gustaría cambiar durante una semana. Al inicio de cada entrenamiento tu monitor te dará la cámara para que hagas las fotos que desees y cuando desees. Al final del entrenamiento entregarás la cámara de fotos a tu monitor.

¿Y después?

Una o dos semanas después de fotografiar las instalaciones y materiales, realizaremos una reunión con otros tres niños/as donde veremos las fotos que habéis hecho y hablaremos de aquellos aspectos que no os gustan del programa y desearíais cambiar.

CONTRATO

Yo..... me comprometo a participar en la investigación como reportero gráfico y a asistir a la reunión grupal.

Firma y fecha

Figura 22. Hoja informativa y contrato para alumnos

Los criterios para la selección de los candidatos fueron: (1) Edad: todos ellos pertenecían al tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º curso); (2) Sexo: participaron dos chicos y dos chicas; (3) Experiencia en el Programa: todos

debían tener al menos dos años de experiencia; (4) Tipo de centro escolar al que pertenecía: tres eran alumnos de dos centros públicos y uno era alumno de un centro concertado; y (5) Lugar de realización de los entrenamientos: dos alumnos pertenecientes a un centro público desarrollaban los entrenamientos en un pabellón municipal cercano al colegio y los otros dos alumnos, uno perteneciente a un centro público y otro a un centro concertado, desarrollaban las sesiones de entrenamiento en las instalaciones del colegio. Todos los participantes fueron identificados con un código para mantener su anonimato y la confidencialidad de sus datos (ver Tabla 17).

Tabla 17. Características de los alumnos participantes en la investigación

Participante	Código	Curso	Sexo	Tipo de centro	Lugar de entrenamiento
Alumno 1	PhvAl1	5º	Femenino	Público	Pabellón municipal
Alumno 2	PhvAl2	5º	Femenino	Concertado	Centro escolar 2
Alumno 3	PhvAl3	6º	Masculino	Público	Pabellón municipal
Alumno 4	PhvAl4	5º	Masculino	Público	Centro escolar 1

Una vez seleccionados a los alumnos en función de sus características, se establecieron dos fases para la recogida de los datos: (1) Formación y (2) toma de imágenes.

Fase de formación

En esta primera fase se realizó una reunión con los monitores donde se les formó acerca de la utilización de las cámaras fotográficas, los contenidos que podían contener las fotografías y su labor como parte activa dentro de la investigación. Posteriormente, los monitores formaron a sus alumnos sobre el uso de las cámaras fotográficas y el contenido de las fotografías. En todo momento se insistió en la necesidad de fotografiar exclusivamente aquellas instalaciones (o elementos de las mismas) y materiales utilizados durante los entrenamientos, evitando la toma de imágenes que comprometieran el anonimato del resto de alumnos.

Fase de toma de imágenes

Una vez realizada la etapa de información a los monitores y alumnos sobre la utilización de las cámaras y el contenido de las imágenes, se hizo entrega de las cuatro cámaras digitales a los tres monitores implicados (uno de los monitores se encargaba de la tutorización de los dos alumnos que pertenecían a un centro público y desarrollaban las sesiones de entrenamiento en un pabellón municipal). En un principio disponían de una semana para hacer las fotos pero, finalmente, y por diferentes motivos de índole

organizativa, se amplió el plazo a dos semanas para que los alumnos tuviesen suficiente tiempo de plasmar todas las incidencias que detectasen. Al inicio de cada sesión de entrenamiento el monitor entregaba a los alumnos las cámaras digitales para que hiciesen las fotos que considerasen oportunas. Una vez finalizada la sesión, los alumnos devolvían la cámara a su monitor. Concluido este periodo se recogieron un total de 41 fotografías.

En la Tabla 18 podemos ver la temporalización seguida a lo largo de la investigación realizada con la técnica *Photovoice*.

Tabla 18. Temporalización de la investigación (*Finalmente el tiempo de realización de las fotografías se amplió a dos semanas)

Mes	Enero 2014	Febrero 2014	Marzo 2014	Abril 2014
1	Toma de contacto con los monitores de los alumnos (en persona, por e-mail y por teléfono).	Reunión con los monitores y explicación del proceso de investigación (<i>Photovoice</i>).	Recolección de las cámaras de fotos.	Realización del grupo de discusión con los alumnos. Fecha: 10/04/2014 Lugar: Aula del Campus Hora: 19:00-20:00.
2	Selección de los posibles alumnos participantes en la investigación.	Explicación de la investigación a alumnos y padres por parte de los monitores.	Traspaso de las imágenes digitales a un ordenador.	Transcripción de la reunión.
3		Toma de contacto del investigador con los padres (en persona, por e-mail y por teléfono) para explicar nuevamente la investigación y aclarar posibles dudas.	Selección de las mejores fotos.	Análisis de los datos con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti.
4		Entrega de la cámara de fotos a cada monitor para que éstos se las den a los alumnos durante los 2 entrenamientos de una semana.*	Toma de contacto con los padres para acordar la fecha de realización del grupo de discusión.	Elaboración del informe final para el Instituto Municipal de Deportes de Segovia (IMDSG).

3.6. ANÁLISIS DE DATOS

Seguidamente hablaremos de las diferentes estrategias empleadas para el análisis de los datos obtenidos a través de la realización de los cuestionarios de evaluación anual, entrevistas individuales y grupales, grupo de discusión comunicativo, cuestionario de evaluación del CA y técnica *Photovoice*.

3.6.1. Análisis de los cuestionarios de evaluación anual

Todos los cuestionarios fueron pasados a los cuatro agentes implicados (alumnos, padres, monitores y profesores) durante los meses de mayo de los cuatro cursos. Una vez recogidos todos los cuestionarios, éstos fueron volcados a una hoja de cálculo para su posterior análisis. Para ello nos ayudamos del paquete estadístico SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*) versión 20.0.

Los cuestionarios de evaluación anual han sido analizados a través de diferentes operaciones estadísticas como el análisis descriptivo y de frecuencias. Éstas nos ha permitido analizar los diferentes ítems de los cuestionarios y establecer resultados concluyentes, especialmente en el primer estudio de la primera fase de la investigación, donde analizamos los cuestionarios del curso 2011/12 que posteriormente fueron triangulados con las entrevistas individuales a los coordinadores y grupal a los monitores. En este mismo estudio, realizado sobre el tercer curso de funcionamiento del PIDEMSG, también se pretendió conocer si la satisfacción de los alumnos con el Programa dependía del tipo de monitor que les impartía docencia (contratado o becado). Para ello, se utilizó el procedimiento de comparación de medias, en concreto la prueba T para muestras independientes y su correspondiente prueba de Levene para la determinación de la igualdad de varianzas.

Después de este primer análisis de los cuestionarios de evaluación anual del curso 2011/12, le siguieron diferentes estudios comparativos, todo ello dentro de la primera fase de la investigación. Mediante el procedimiento ANOVA de comparación de medias conseguimos determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los cursos 2009/10 y 2011/12 en relación a determinados ítems del cuestionario. Para ello, se tomaron como significativos los grados de significación con valores $p < .05$. Después de este estudio, le siguió otro en el que analizábamos los tres primeros cursos del PIDEMSG, pero en este caso no se comparaban las medias de los diferentes cursos, sino que se analizó la media conjunta de los tres cursos. Para ello, fue necesario contar con las bases de datos de los tres cursos y, mediante el

procedimiento “fundir archivos” añadir los casos o sujetos de los diferentes cursos a un mismo documento *.sav*. El último de los estudios de la primera fase de la investigación, la que hemos denominado “metodología tradicional”, consiste en la comparación de los cuatro primeros cursos de funcionamiento del PIDEMSG, pero en este caso no analizamos los ítems de manera individual, sino que los agrupamos en temas de estudio (ver Tabla 10). Para ello, en primer lugar se realizó la prueba de *Levene* (*sig.* <0.05) y así comprobar la igualdad de varianzas de los tres temas de estudio. Seguidamente se realizó un ANOVA para comparar las medias de los valores obtenidos a lo largo de los cursos e identificar si había o no diferencias estadísticamente significativas. Por último, también se realizó una prueba *post hoc* para identificar en qué cursos habían tenido lugar tales diferencias, usando para ello la prueba de *Tukey*, por ser considerada como la más adecuada para utilizar con muestras grandes.

3.6.2. Análisis de las entrevistas

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

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

Entrevistas individuales a coordinadores: sistema de categorías previo

En lo que respecta a las entrevistas individuales con los coordinadores del Programa, decidimos realizar un sistema de categorías previo, agrupando el conjunto de preguntas dinámicas (ver Figura 19) en cinco bloques:

1. Evaluación del programa.
2. Mejora y progreso del programa.
3. Monitores.
4. Colegios participantes.
5. Extensión del Programa a nivel provincial.

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

Cada uno de los cinco bloques de categorías previas contaba con una serie de preguntas, las cuales constituían el esquema de la entrevista realizada a los dos coordinadores. El guion de esta entrevista puede encontrarse en el Anexo II del CD adjunto. Seguidamente mostramos un ejemplo de las preguntas incluidas en cada una de las categorías previas (ver Figura 23).

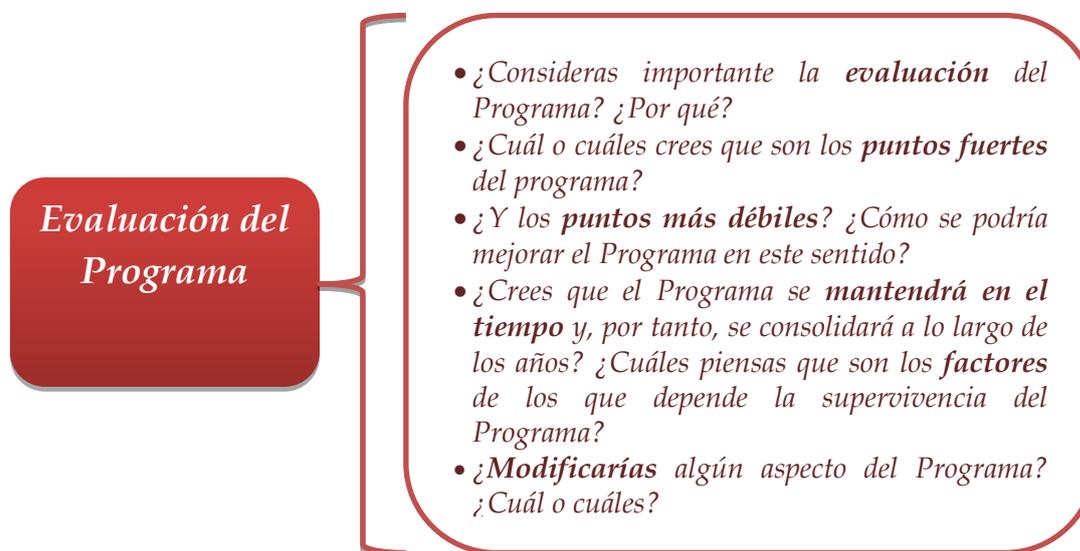


Figura 23. Ejemplo de las preguntas correspondientes a la categoría previa “evaluación del Programa” de la entrevista a coordinadores

Entrevista grupal a monitores: sistema de categorías previo

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

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

Cada uno de estos bloques o categorías previas permiten la exploración y participación libre por parte de los participantes. Aun así, conviene tener preparadas una serie de preguntas generadoras de debate que además ayuden a orientar las intervenciones de los informantes. El guion de la entrevista grupal puede verse en el Anexo III. Asimismo, un ejemplo del tipo de preguntas que incluía una de las categorías previas podemos verlo en la Figura 24.

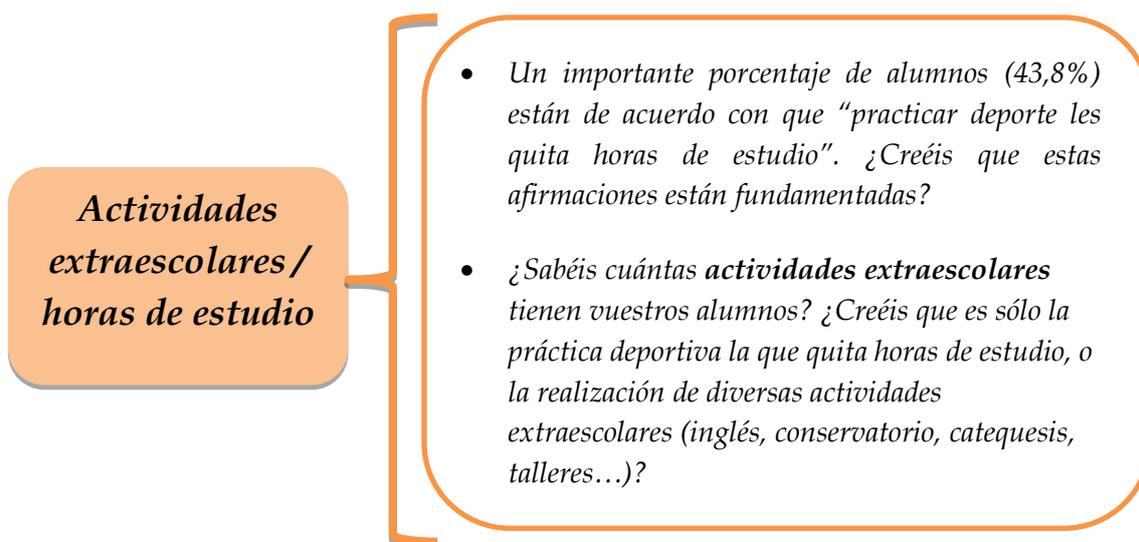


Figura 24. Ejemplo de las preguntas generadoras de debate incluidas en la categoría previa “actividades extraescolares/horas de estudio” de la entrevista grupal a monitores

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

Una vez teníamos el protocolo para las entrevistas individuales y grupales, pasamos al trabajo de campo, realizando las diferentes entrevistas y sus correspondientes transcripciones. En este sentido, se ofreció a los entrevistados la posibilidad de revisar la transcripción de la entrevista antes de proceder a su análisis y se les garantizó la confidencialidad de los datos.

A pesar de que ambos tipos de entrevistas tenían diferentes sistemas de categorías previos, decidimos establecer un árbol de categorías común que nos permitiese analizar las tres entrevistas en su conjunto (Rodríguez et al., 1999; Walker, 1989; Woods, 1987). Concretamente establecimos cinco categorías. Asimismo, dentro de algunas categorías decidimos incluir otras subcategorías que nos permitieran ahondar en aspectos más concretos. Este sistema de categorías y subcategorías común aparece en la Tabla 19.

Tabla 19. Categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de las entrevistas

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

Asimismo, también decidimos establecer unos códigos que nos posibilitaran identificar a los diferentes participantes y al mismo tiempo conservar su anonimato y confidencialidad de los datos (ver Tabla 20).

Tabla 20. Códigos de los diferentes participantes en las entrevistas

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

3.6.3. Análisis del grupo de discusión comunicativo del Consejo Asesor

Todas las reuniones fueron grabadas en audio bajo el consentimiento de los miembros del CA. Después de cada reunión, la grabación era transcrita en una hoja de texto y ésta analizada posteriormente con el programa informático Atlas.ti, versión 7.0.83. Para cada una de las reuniones se elaboró una unidad hermenéutica donde se incluían las redes de comentarios o *networks*, que nos permitían representar gráficamente las relaciones entre categorías y subcategorías (ver Figura 25).

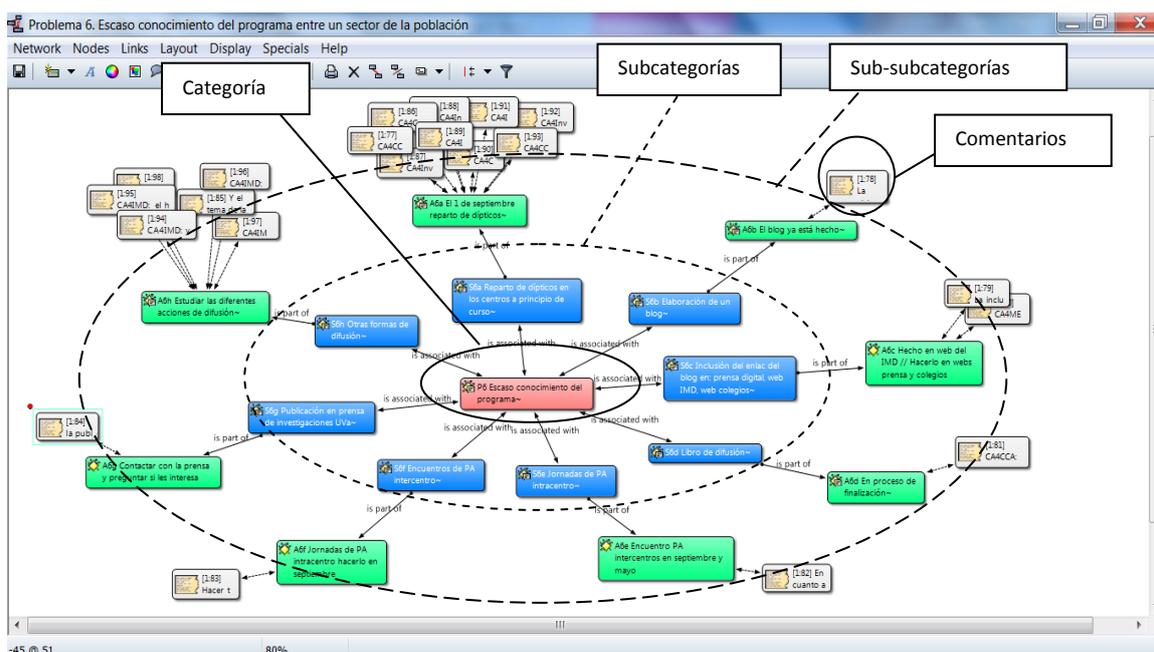


Figura 25. Red de comentarios sobre una de las categorías abordada en la cuarta reunión

Como se puede observar en el ejemplo de la Figura 25, una categoría (una de las problemáticas detectadas) se relaciona con una serie de subcategorías (las posibles alternativas que se trataron para dar solución al problema) y éstas a su vez con otras sub-subcategorías (las acciones concretas que ya se han puesto en marcha o se llevarán a la firma del próximo convenio), las cuales están vinculadas con comentarios literales realizados en la reunión.

El proceso de codificación de los datos se basó en la propuesta metodológica de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) (Glaser y Strauss, 1967), una teoría útil para hacer investigaciones en campos relacionados con la conducta humana (Glaser, 1992). A través del método científico inductivo, los comentarios proporcionados por los diferentes informantes eran transformados en códigos y posteriormente en conceptos teóricos.

El objetivo principal del CA era el de evaluar el funcionamiento del PIDEMSG y establecer una serie de conclusiones de cara a la firma del nuevo convenio en septiembre de 2014. En el Anexo V del CD adjunto aparece el informe remitido al IMDSG.

3.6.4. Análisis del cuestionario de evaluación del Consejo Asesor del PIDEMSG

Para el análisis del cuestionario de evaluación del CA del PIDEMSG se empleó, al igual que en el análisis de los cuestionarios de evaluación anual, el paquete estadístico SPSS versión 20.0.

Al tratarse de un cuestionario único para el CA del PIDEMSG, se realizaron operaciones estadísticas de análisis descriptivo y de frecuencias para conocer la media, la desviación típica y la frecuencia para cada uno de los ítems de los que constaba el cuestionario.

3.6.5. Análisis del grupo de discusión con técnica Photovoice

El proceso de análisis de datos siguió las tres etapas establecidas por Wang y Burris (1997): (1) Selección; (2) contextualización y (3) codificación.

Una vez recogidas las 41 fotografías realizadas por los alumnos, fueron descartadas aquellas que no estaban bien enfocadas, estaban repetidas, no se entendía su objetivo o comprometían la imagen de algún alumno. Finalmente se seleccionaron 24 fotografías que fueron utilizadas en el grupo de discusión, con el propósito de permitir a las personas reflexionar sobre las imágenes que habían tomado (Wang y Burris, 1997).

El grupo de discusión con los cuatro alumnos y el investigador tuvo lugar en una de las aulas del Campus María Zambrano. Durante la reunión, los alumnos se encargaron de contextualizar cada una de las fotos que habían tomado, explicando al resto de compañeros el porqué de su fotografía. Para ello se adaptó el método SHOWeD (Strack et al., 2004) a la edad y características de los alumnos.

La reunión del grupo de discusión fue grabada, transcrita y posteriormente, junto a las fotografías de los alumnos, codificada con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, versión 7.0.83 (ver Figura 26).

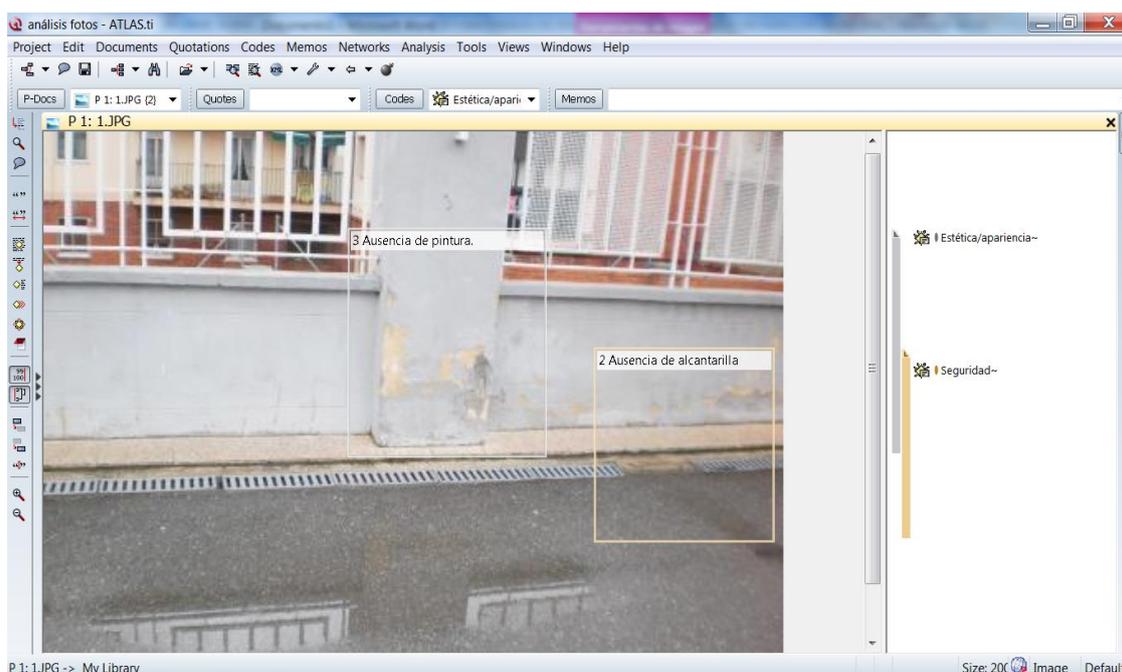


Figura 26. Análisis y codificación de imágenes con Atlas.ti

Las 24 imágenes analizadas fueron codificadas en dos grandes categorías: (1) Seguridad, donde aparecen aquellas instalaciones y materiales que podrían comprometer la integridad y seguridad de los usuarios y (2) estética/apariencia, en la que aparecen imágenes de instalaciones y materiales en mal estado de conservación que pueden condicionar la percepción de calidad de los mismos. Todas las imágenes analizadas aparecerán en el capítulo de resultados.

Al término de la investigación se elaboró un informe sobre la situación de las instalaciones y materiales analizados. Dicho informe se remitió al IMDSG para poder impulsar los cambios que se consideren oportunos. En el Anexo VI del CD adjunto podemos ver el informe de evaluación de instalaciones y materiales.

Una vez conocidos los procedimientos llevados a cabo para analizar los datos obtenidos mediante los diferentes instrumentos, a continuación hablaremos de los criterios de rigor científicos necesarios en toda investigación.

3.7. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Rodríguez, et al. (1999) afirman que cuando hablamos de *calidad* o *credibilidad* de la investigación aludimos al rigor metodológico con que ha sido diseñada y desarrollada y, consecuentemente, a la confianza que tenemos en la veracidad de los resultados obtenidos. Albert (2009) también sostiene que

cuando hablamos de legitimidad, calidad de un estudio, solemos referirnos a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc. Pero quizá, el término más adecuado sea el de validez. Según Rodríguez, et al. (1999) los rasgos que tradicionalmente se han asociado a la calidad de la investigación educativa, desde la perspectiva positivista, han sido los de fiabilidad y validez.

Guba (1989) establece diferencias terminológicas, y también en cuanto a la forma de entender la realidad e investigarla, entre los criterios de rigor científico del paradigma positivista o científico y los criterios de rigor científico del paradigma naturalista, interpretativo o socio-crítico. Este autor propone cuatro cuestiones de credibilidad: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Según Guba (1989), estas cuatro cuestiones se han relacionado tradicionalmente con el paradigma positivista. Sin embargo, y a pesar de esa relación histórica, estas cuestiones reciben nombres y significados diferentes en función del paradigma en el que se ubiquen (ver Tabla 21).

Tabla 21. Criterios de calidad según el paradigma positivista/científico o interpretativo/naturalista (elaboración propia a partir de Guba, 1989)

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

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

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

datos e interpretaciones del estudio con los sujetos que constituyen la fuente de esos datos).

b. **Aplicabilidad:** Hace referencia a las posibilidades de aplicar los resultados de una investigación a otros contextos o sujetos. Desde el enfoque positivista hablaríamos de *validez externa*, la cual nos permitirá la “*generalizabilidad*” de nuestros descubrimientos (Woods, 1987). Desde la perspectiva naturalista, Guba (1989) habla de *transferibilidad* entre contextos, dependiendo del grado de similitud entre los mismos, ante la imposibilidad de una generalización como consecuencia del carácter único e irrepetible de cada contexto.

c. **Consistencia:** Alude a la posibilidad de que obtuviéramos los mismos resultados al replicar la investigación con los mismos o similares contextos y sujetos. Desde la óptica positivista hablaríamos de *fiabilidad* como aquella cualidad que han de tener los instrumentos utilizados para producir resultados estables y significativos. Sin embargo, Guba (1989:154) puntualiza que “*la fiabilidad no es tan esencial por sí misma, como por ser una precondition para la validez*”. Desde la perspectiva naturalista hablaríamos de *dependencia*, un concepto que abarca elementos de la estabilidad implicada por la fiabilidad y de la rastreabilidad que se requiere para explicar los cambios en la instrumentación (ibid.:154).

d. **Neutralidad:** Está relacionada con la independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones o intereses del investigador. En el paradigma positivista la neutralidad es entendida como *objetividad* del investigador. Por su parte, los naturalistas trasladan el peso de la neutralidad del investigador a los datos, requiriendo evidencia no de la neutralidad del investigador, o sus métodos, sino de la *confirmabilidad* de los datos producidos (ibid.:155).

Goetz y LeCompte (1988) establecen vínculos entre los paradigmas positivista y naturalista. Estas autoras adaptan al enfoque naturalista los conceptos de fiabilidad y validez propios de las tradiciones positivistas. “Pensamos que los etnógrafos deben considerar la falta de fiabilidad y validez un peligro grave para el valor de los resultados de su trabajo” (ibid.:213). La fiabilidad alude a la posibilidad de que un estudio pueda ser replicado, de modo que otro investigador que utiliza los mismos procedimientos llegue a obtener los mismos resultados. La validez alude al grado con que los constructos elaborados y las conclusiones de una investigación se corresponden con la realidad. A su vez, estas autoras, desde una perspectiva naturalista,

concretamente desde la etnografía, nos hablan de fiabilidad externa (responde al interrogante de si un investigador independiente llegaría a descubrir los mismos fenómenos al estudiar el mismo escenario), fiabilidad interna (el grado en que un segundo investigador llegaría a los mismos resultados partiendo de los mismos conceptos o constructos), validez interna (correspondencia entre el significado que el investigador atribuye a las categorías conceptuales utilizadas en su estudio y el significado que atribuyen a esas mismas categorías los participantes) y validez externa (es la comparabilidad de los resultados con los de otros estudios y la traducibilidad en que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación empleadas resulten comprensibles para otros investigadores).

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

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

A lo largo de la investigación se han tenido en cuenta los criterios de rigor científicos para cada uno de los instrumentos utilizados. Así, en el caso del cuestionario de evaluación anual, éste fue validado a través de la realización del Alfa de Cronbach. En los dos tipos de entrevistas se cumplieron los criterios gracias a la triangulación de métodos, las grabaciones en audio y transcripciones, garantías de anonimato y confidencialidad e inclusión de citas literales. En cuanto al grupo de discusión comunicativo del CA hay que decir que los criterios de rigor científico de la MCC coinciden con los establecidos por Lincoln y Guba (1985) y además añade tres nuevos criterios como son: (1) el diálogo intersubjetivo, (2) las pretensiones de validez y (3) el compromiso (Gómez et al. 2006). Estos criterios fueron cumplidos a lo largo de las cuatro reuniones a través de la grabación en audio y transcripciones literales, garantías de anonimato y confidencialidad de los datos y aportación de citas literales. El cuestionario de satisfacción del CA del PIDEMSG fue categorizado en tres

temas de estudio para garantizar su validez. Por último, en el grupo de discusión de la técnica *Photovoice* también se cumplieron los criterios de rigor científico gracias a la grabación en audio, transcripción literal, anonimato de los participantes e inclusión de imágenes y citas literales.

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

3.8. ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

El investigador no es ajeno al mundo que lo rodea, más bien todo lo contrario, está interesado por la comprensión y conocimiento de ese mundo que pretende investigar. El investigador tampoco es neutral en las decisiones que adopta, pues en él se plasman valores y planteamientos éticos. Tal y como afirman Rodríguez et al. (1999:278) “el componente ético supondría una garantía de la integridad moral de los investigadores”. La persona y el investigador no son dos elementos separados e inconexos, sino que ambos forman parte integral de una misma unidad. Así, el tipo de investigación que una persona haga estará en estrecha relación con su personalidad, al igual que ocurría con los marcos de racionalidad.

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

1. **Consentimiento** de los sujetos que participan en la investigación. Según Erickson (1989), los individuos estudiados deben estar bien informados acerca de los propósitos y las actividades de la investigación, así como de las exigencias que para ellos pueda suponer o los riesgos que se deriven de su participación. En nuestro caso, los participantes fueron debidamente informados a través de los oportunos contratos o consentimientos informados.
2. **Anonimato** de los participantes. El investigador debe respetar la vida privada de los informantes y comprometerse a salvaguardar su identidad. Nuestra investigación cumple con este criterio gracias a la utilización de los códigos identificativos.

3. **Confidencialidad** de los datos de la investigación y de los participantes. Erickson (1989) afirma que la norma ética básica consiste en proteger los intereses particulares de los participantes especialmente vulnerables.
4. **Honestidad** del investigador. Asumiendo responsabilidades y reconociendo tanto los errores como los aciertos cuando hayan tenido lugar. Al término de esta tesis doctoral se incluye un apartado donde aparecen las limitaciones del estudio, así como los errores cometidos.
5. **Sinceridad** del investigador. Evitando la ocultación de determinado tipo de información, decir la verdad, ser transparente, directo y claro.
6. Búsqueda del **rigor científico**. Realizando una investigación en consonancia con los normas establecidas por la Comunidad Científica Internacional. Seguir los pasos del método científico sobre el que se apoya la investigación. Realizar las pertinentes revisiones bibliográficas citando de forma adecuada. En el apartado anterior ya se explicó cómo la tesis cumple con estos criterios de rigor científico.

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

3.9. CRONOLOGÍA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

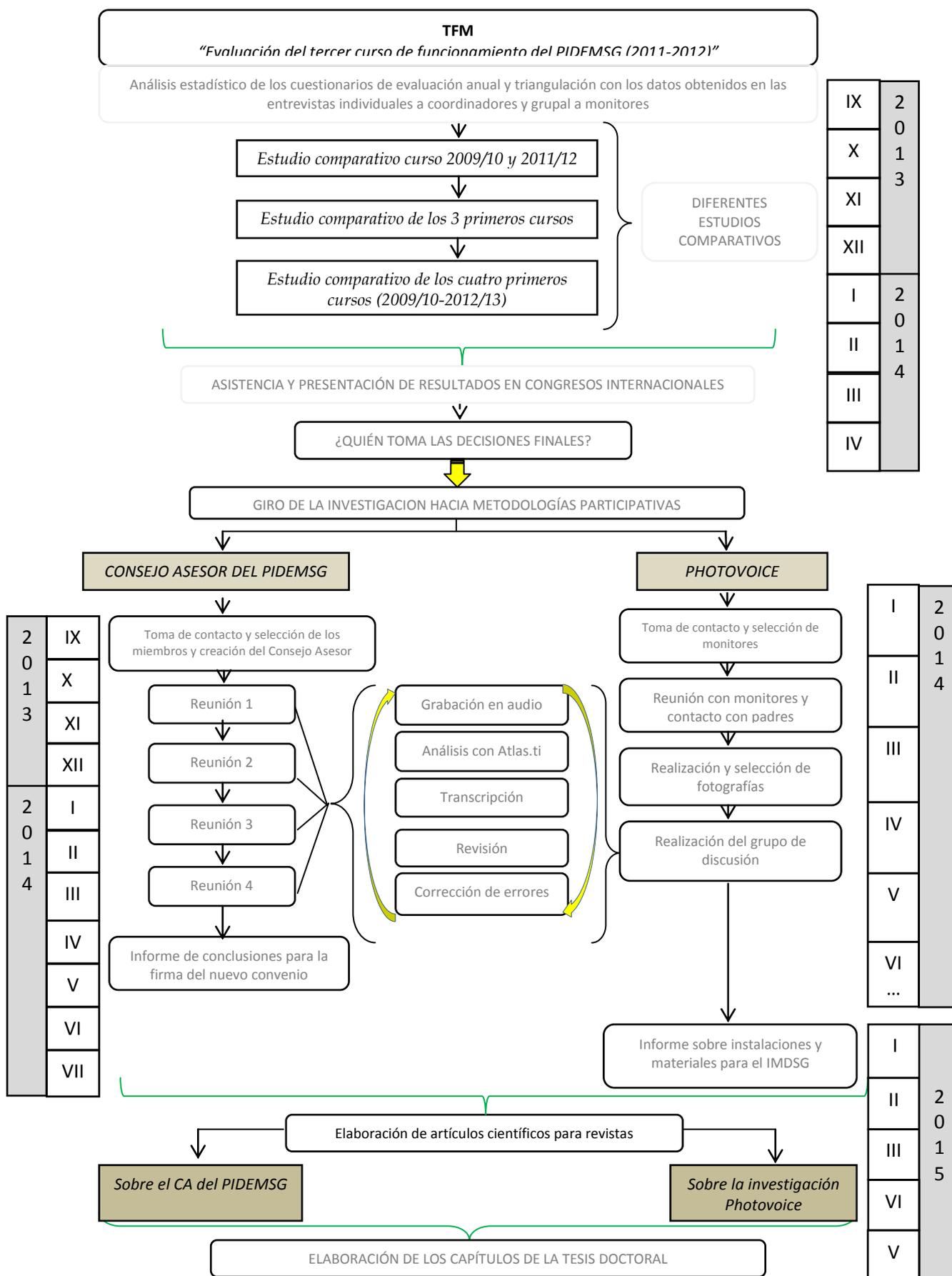
La realización y elaboración de la presente tesis doctoral ha seguido un proceso a lo largo de los años 2013, 2014 y 2015. En la Figura 27 podemos observar todo ese proceso cronológico.

Así, en julio de 2013 se presenta el Trabajo Fin de Máster “Evaluación del funcionamiento del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (2011/12)” (Jiménez, 2013). A partir de septiembre de 2013 se decide aprovechar y ampliar el trabajo realizado, surgiendo tres estudios comparativos: (1) comparación de los cursos 2009/10 y 2011/12; (2) estudio de los tres primeros cursos del PIDEMSG y (3) comparativa de los cuatro primeros cursos del Programa.

Los principales resultados de estos trabajos fueron presentados a diferentes congresos (I y II Congreso Internacional de Actividad Física y Deportes, X Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y

el Deporte Escolar), donde recibimos importantes *feedbacks* sobre la necesidad de buscar nuevos enfoques metodológicos que permitieran una mayor participación de los diferentes agentes implicados en las decisiones que afectan al funcionamiento del PIDEMSG. De esta manera se abrió una doble vía de investigación basada en metodologías participativas y dialógicas. Estas metodologías se concretaron en la creación de un CA del Programa de DE y en la aplicación práctica de la técnica *Photovoice* con un grupo de alumnos durante el curso escolar 2013/14.

Por último, la primera mitad del curso 2014-2015 se ha destinado a la elaboración de artículos científicos sobre el CA del PIDEMSG y la aplicación de la técnica *Photovoice* con un grupo de alumnos. Por su parte, la segunda mitad del curso se dedicó a la elaboración y complementación de los diferentes capítulos que constituyen esta tesis doctoral.



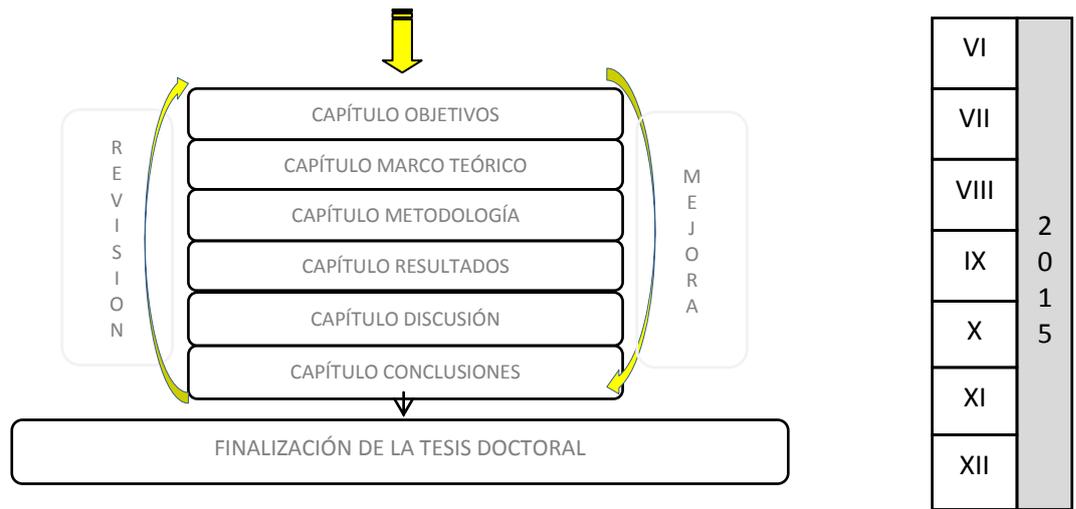


Figura 27. Resumen de la cronología llevada a cabo en la investigación

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

La civilización no dura porque a los hombres sólo les interesan los resultados de la misma: los anestésicos, los automóviles, la radio. Pero nada de lo que da la civilización es el fruto natural de un árbol endémico. Todo es resultado de un esfuerzo. Sólo se aguanta una civilización si muchos aportan su colaboración al esfuerzo. Si todos prefieren gozar el fruto, la civilización se hunde

José Ortega y Gasset

En este capítulo presentaremos los resultados obtenidos a lo largo de la investigación. Hemos de recordar que el orden de aparición de los siguientes apartados obedece a cuestiones meramente cronológicas. Por ello, el primer apartado muestra los resultados de la evaluación del PIDEMSG en el curso 2011/12 a través de una metodología mixta. El segundo apartado presenta diferentes estudios comparativos de los cuatro primeros cursos de funcionamiento del Programa (2009/10, 2010/11, 2011/12 y 2012/13). Ambos apartados se integran dentro de la primera fase de la investigación denominada

“metodología tradicional”, ya que se basa en el análisis estadístico de los cuestionarios y en la realización de entrevistas grupales a los monitores y entrevistas individuales a los coordinadores del Programa. El tercero y último de los apartados de este capítulo de resultados hace referencia a la implantación de metodologías participativas dentro del PIDEMSG. Dicho apartado se relaciona con la segunda fase de la investigación que hemos llamado “metodología participativa”, donde destaca la creación y desarrollo del CA del PIDEMSG y la aplicación de la técnica *Photovoice* con un grupo de alumnos del Programa.

4.1. EVALUACIÓN DEL PIDEMSG A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA MIXTA EN EL CURSO 2011/12

En este primer apartado se muestran los resultados obtenidos tras el análisis estadístico de los cuestionarios de evaluación del curso 2011/12. Para ello, nos centraremos en los siguientes aspectos: (1) satisfacción general y valoración global del Programa; (2) satisfacción con las instalaciones deportivas; (3) actitudes respecto a la práctica de actividades físico deportivas desde diferentes enfoques; (4) compatibilidad entre estudios y práctica deportiva, (5) la opinión de los monitores; y (6) el grado de satisfacción de los alumnos con el Programa en función del tipo de monitor. Posteriormente, triangularemos los principales resultados de los cuestionarios con los datos obtenidos en las entrevistas individuales a los coordinadores y entrevistas grupales a los monitores realizadas durante el curso 2012/13. De esta manera se pretende ahondar en la interpretación profunda de los resultados.

4.1.1. Satisfacción general y valoración global del Programa

Después del tercer curso de funcionamiento del PIDEMSG, nos interesaba conocer si los diferentes agentes implicados se sentían satisfechos con la organización y el desarrollo del mismo. Los datos de estos ítems los recoge la Tabla 22.

Tabla 22. Medias de la satisfacción y valoración del Programa (escala 0-4)

ITEMS	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso	3.47	3.20	3.17	2.58
Satisfacción de los alumnos desde punto de vista de otro estamento	3.31	3.16	3.33	2.19
La actividad estaba bien dirigida por los coordinadores / El trabajo realizado por los coordinadores del proyecto me ha parecido satisfactorio	NP	3,12	NP	2.94

(NP: no procede. Tipo de pregunta que no se incluía en el cuestionario del agente)

Tras hallar las medias de los resultados de los cuatro grupos, vemos que el nivel de satisfacción era bastante alto (ver Figura 28). La media de los resultados de los alumnos, padres y profesores se situaba por encima de los 3 puntos (3.47; 3.20 y 3.17 respectivamente). Por su parte, la media de los monitores era la más baja (2.58).



Figura 28. Satisfacción general con el Programa de cada agente implicado

Cuando se les preguntó su opinión acerca de la satisfacción de los compañeros (en el caso de los escolares) o de los alumnos (en el caso de los padres, profesores y monitores) vemos como alumnos (3.31), padres (3.16) y profesores (3.33) tenían unos índices de satisfacción elevados y estaban “bastante de acuerdo” con tal afirmación. En cambio, sólo los monitores (2.19) manifestaban estar “de acuerdo” en relación a la satisfacción de sus alumnos con el PIDEMSG, volviendo a ser el agente más crítico y pudiendo tener las claves para la mejora futura del Programa.

Sobre la *satisfacción con la coordinación*, que es llevada a cabo por dos personas que trabajan junto a los investigadores del proyecto y aseguran el funcionamiento del mismo, opinaron tanto padres (3.12) como monitores (2.94), de lo que se desprende que ambos agentes estaban bastante satisfechos con el trabajo de los dos coordinadores.

Por otro lado, el cuestionario aplicado pide a todos los grupos que valoren, de manera global, el PIDEMSG utilizando una escala de 1 a 10 puntos (ver Tabla 23).

Tabla 23. Valoración global del Programa por los cuatro grupos (escala 1-10)

ITEM	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Valoración global del programa (1-10)	8.91	8.34	8.83	7.72

Las medias de los alumnos (8.91), padres (8.34), profesores (8.83) y monitores (7.72) nos indican que todos los grupos están satisfechos con el programa. Estos resultados nos muestran que existía una gran aceptación y satisfacción con este tercer año de aplicación del programa. Si bien, conviene recordar nuevamente cómo el grupo de monitores volvía a ser el más crítico.

4.1.2. Satisfacción con las instalaciones deportivas: entrenamientos y encuentros de los viernes

El cuestionario de evaluación anual cuanta con un apartado referido a las instalaciones donde tienen lugar tanto los entrenamientos de entre semana como los encuentros deportivos de los viernes.

En relación al ítem *las instalaciones de los entrenamientos han sido adecuadas para el desarrollo de la actividad*, observamos cómo todos los agentes estaban por encima de 2 y ligeramente por debajo de 3, es decir, estaban satisfechos y bastante satisfechos con las instalaciones de los entrenamientos (ver Tabla 24).

Tabla 24. Satisfacción de todos los grupos con las instalaciones de entrenamientos y encuentros (escala 0-4)

ITEMS	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Las instalaciones de los entrenamientos han sido adecuadas para el desarrollo de la actividad	2.98	2.84	2.67	2.42
Las instalaciones de los encuentros han sido apropiadas a la actividad realizada	3.08	2.99	2.33	3.33

En este sentido, cabe destacar que la satisfacción de los alumnos (2.98) es mayor que la de padres (2.84), profesores (2.67) y monitores (2.42). Por lo que

parece que el nivel de exigencia de profesores y monitores es mayor que el de alumnos y padres (ver Figura 29). El análisis de frecuencia nos muestra cómo, en el caso de los monitores, un 22% está nada (4%) o poco satisfecho (18%) con las instalaciones de los entrenamientos. Esto podría hacer pensar en la existencia de algunos centros cuyas instalaciones no fuesen las más idóneas para la realización de las actividades propuestas. Frente a éstos, encontramos que el 78% de los monitores tiene valoraciones positivas para las instalaciones de los entrenamientos (30% está satisfecho, 28% bastante satisfecho y 20% muy satisfecho), lo que hace pensar que la gran mayoría de los centros cuentan con unas instalaciones óptimas.



Figura 29. Satisfacción con las instalaciones de los entrenamientos (curso 2011/12)

Cuando se preguntó acerca de si *las instalaciones de los encuentros han sido apropiadas a la actividad realizada*, vemos cómo alumnos, padres y monitores aumentaban sus medias con respecto a las instalaciones de los entrenamientos (3.08; 2.99 y 3.33 respectivamente), algo que no ocurre en el caso de los profesores, cuya media baja hasta los 2.33 puntos (ver Figura 30). Por lo general parece que tanto alumnos, como monitores y padres están más satisfechos con las instalaciones de los encuentros que con las instalaciones de los entrenamientos de los viernes.



Figura 30. Satisfacción con las instalaciones de los encuentros (curso 2011/12)

Por lo general, podemos decir que las instalaciones son valoradas de manera bastante satisfactoria por parte de los cuatro agentes implicados en el programa, pareciendo haber una mayor satisfacción en el caso de las instalaciones municipales donde tienen lugar los encuentros deportivos.

4.1.3. Actitudes respecto a la práctica de Actividad Físico-Deportiva desde diferentes enfoques

El cuestionario de evaluación anual plantea, a los cuatro agentes implicados (alumnos, padres, profesores y monitores), una serie de cuestiones para conocer sus opiniones en relación a las actividades físico-deportivas (AFD) desde las dos perspectivas o enfoques: (1) competitivo y (2) educativo.

En lo que respecta al **enfoque competitivo** de las AFD, les preguntamos *si realizar actividades deportivas puede llegar a hacerte rico y famoso y si se practican actividades deportivas porque es importante competir y ganar*.

El grupo de padres, profesores y monitores estaban nada y poco de acuerdo con que la práctica de AFD pueda hacerte rico y famoso, pues obtenían unas medias cercanas al 0 y al 1 (0.94; 1.17 y 0.42, respectivamente) tal y como observamos en la Tabla 25 y la Figura 31. Por su parte, el grupo de alumnos, con una media de 1,83 puntos, estaban de acuerdo con que la práctica de AFD puede hacerte rico y famoso. Dentro de este grupo, el 48% está poco o nada de acuerdo con la asociación AFD-riqueza/fama (39% nada de acuerdo y 9% poco de acuerdo) frente al 52% restante que se manifiesta a favor de dicha asociación (11.6% de acuerdo, 11% bastante de acuerdo y 29.4% muy de acuerdo). Por su parte, el grupo de monitores es el que menor media obtenía (0.42), ya que el 94% daba una valoración negativa a la asociación AFD-riqueza/fama, lo que

hace pensar que tienen una idea bastante clara de lo que es el deporte educativo y saben diferenciarlo del deporte de competición.

Tabla 25. Sobre practicar AFD desde diferentes enfoques (escala 0-4)

	ITEMS	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Sobre la práctica de AFD desde un enfoque Competitivo	Realizar actividades deportivas puede llegar a hacerte rico y famoso	1.83	0.94	1.17	0.42
	Se practican actividades deportivas porque es importante competir y ganar	1.14	0.79	1	0.26
Sobre la práctica de AFD desde un enfoque Educativo	La práctica de actividades deportivas es buena para la salud	3.74	3.75	4	3.64
	Realizar actividades deportivas enseña a colaborar con otros compañeros	3.54	3.67	3.83	3.64
	Los chicos y chicas pueden practicar los deportes extraescolares juntos	3.76	3.64	4	3.96

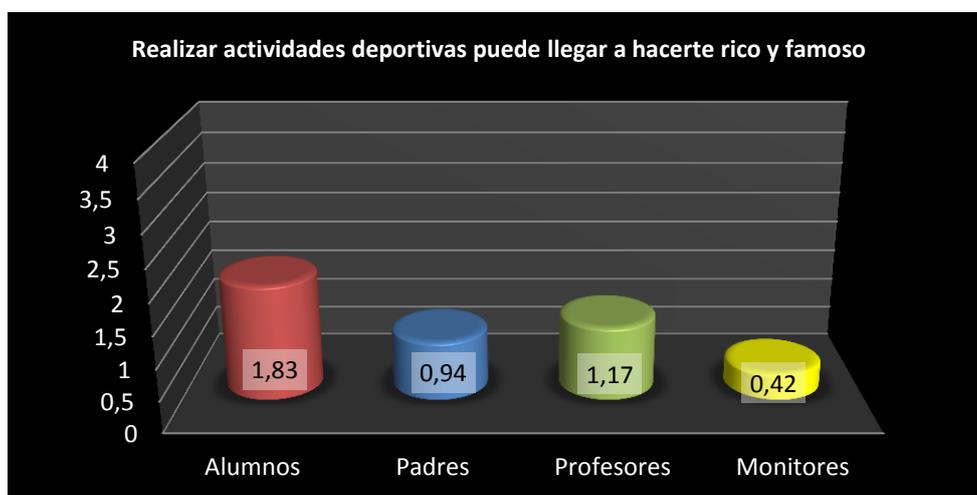


Figura 31. Grado de acuerdo sobre la posibilidad de hacerte rico y famosos con las Actividades Físico-Deportivas (0-4)

Con respecto al segundo ítem, vemos cómo los cuatro grupos estaban nada o poco de acuerdo con que el objetivo de practicar AFD sea competir y ganar, ya que todos obtenían medias cercanas al 0 y al 1 (ver Figura 32). La media más baja es la de los monitores (0.26), lo que vuelve a demostrar que tienen una idea muy clara del deporte educativo que se trabaja en el programa. Nuevamente llama la atención la alta media de los profesores (1). En cuanto al grupo de alumnos, éstos obtuvieron una media baja (1.14), donde el 68,7% está

poco o nada de acuerdo con que el objetivo de la AFD es competir y ganar (57.3% nada de acuerdo y 11.4% poco de acuerdo) frente a un 31.3% que se manifestaba a favor (8.5% de acuerdo; 5.9% bastante de acuerdo y 16.9% muy de acuerdo), lo que hace pensar que el mensaje de participación igualitaria, respeto, juego limpio, compañerismo, diversión, etc. ha calado en gran parte del alumnado, aunque aún sigue habiendo otra parte que da gran importancia a la victoria final aun no obteniendo ningún tipo de reconocimiento o premio (puntos, medallas, etc.).

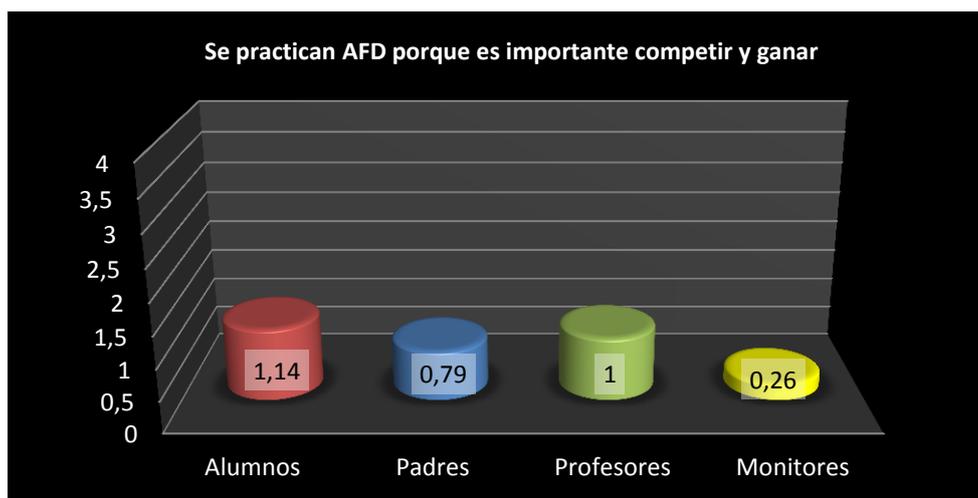


Figura 32. Grado de acuerdo con la importancia de competir y ganar en las Actividades Físico-Deportivas (0-4)

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

Tras analizar las medias (3.74 en alumnos; 3.75 en padres; 4 en profesores y 3.64 en monitores) podemos ver cómo los cuatro grupos están muy de acuerdo con que la AFD es buena para la salud, pues el 100% de cada grupo tenía una valoración positiva (ver Figura 33).

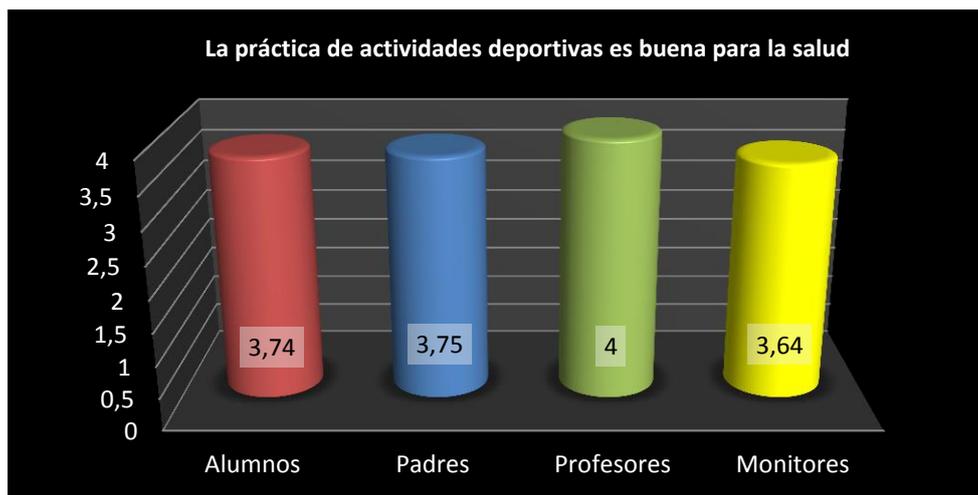


Figura 33. Grado de acuerdo sobre la importancia de la salud en las Actividades Físico-Deportivas (0-4)

Cuando se les preguntó acerca de si la AFD enseña a colaborar con los compañeros, vemos cómo todos los grupos estaban bastante y muy de acuerdo con dicha afirmación, ya que todas las medias estaban por encima de los 3.5 puntos (3.54 en alumnos; 3.67 en padres; 3.83 en profesores y 3.64 en monitores) y el 100% de los profesores y monitores, el 99.2% de los padres y el 97.1% de los alumnos tenían una valoración positiva al respecto (ver Figura 34).

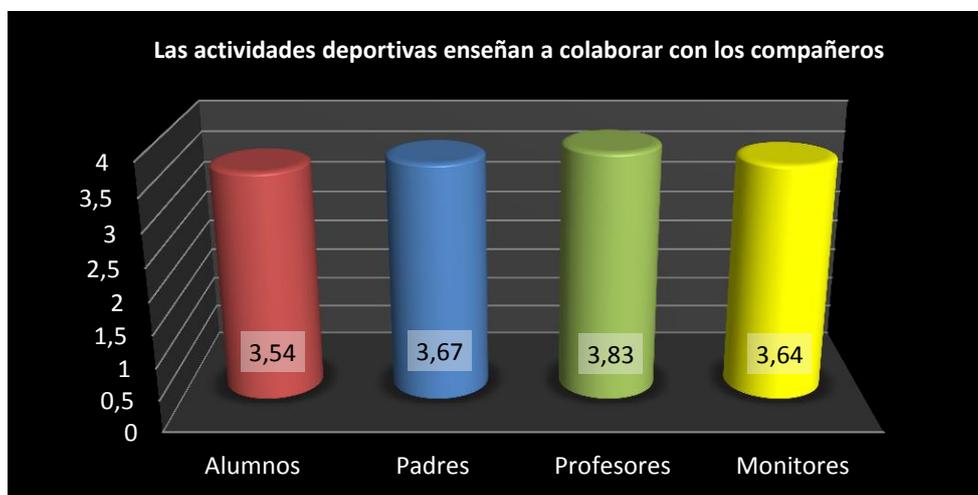


Figura 34. Grado de acuerdo con que las Actividades Físico-Deportivas enseñan a colaborar con los compañeros (0-4)

En la misma línea, los cuatro grupos también estaban muy de acuerdo con que los chicos y las chicas pueden practicar AFD juntos, pues todas sus medias se sitúan en valores cercanos a los 4 puntos (ver Figura 35).



Figura 35. Grado de acuerdo con que los chicos y las chicas pueden practicar Actividades Físico-Deportivas juntos (0-4)

Tal y como hemos podido comprobar, se denota una clara tendencia hacia enfoques participativos y educativos de las AFD por parte de los diferentes agentes implicados en el curso 2011/12.

4.1.4. Compatibilidad entre estudios y práctica deportiva

En una de las preguntas del cuestionario de evaluación anual se pidió a los cuatro agentes implicados que diesen su opinión acerca de si consideraban que *practicar deporte quita horas de estudio* (ver Tabla 26 y Figura 36).

Tabla 26. Opinión de los diferentes agentes implicados sobre si la práctica de deporte quita horas de estudio (escala 0-4)

ITEMS	Alumnos	Padres	Profesores	Monitores
Practicar deporte quita horas de estudio	1.52	0.96	0.83	0.76



Figura 36. Grado de acuerdo con la afirmación “practicar deporte quita horas de estudio” (0-4)

Analizando las medias, podemos ver cómo los grupos de padres (0.96), profesores (0.83) y monitores (0.76) estaban poco de acuerdo con dicha creencia y, por tanto, consideraban que la práctica del deporte no influye negativamente en las horas de estudio de los escolares. Dentro del grupo de padres, el 80.3% estaba en contra de tal afirmación (41.7% nada de acuerdo y un 38.6% poco de acuerdo), frente a un 19.6% que estaba a favor (8.3% de acuerdo; 4.5% bastante de acuerdo y 6.8% muy de acuerdo). En el grupo de profesores, el 83.4% se manifestaba en contra de esa afirmación (66.7% nada de acuerdo y 16.7% poco de acuerdo), frente a un 16.7% que afirmaba estar muy de acuerdo. Cuando analizamos el grupo de los monitores, vemos que el 84% estaba en contra de la influencia negativa del deporte sobre las horas de estudio (44% nada de acuerdo y 40% poco de acuerdo) y un 16% (12% de acuerdo y 4% bastante de acuerdo) estaba a favor de esa influencia negativa. El grupo de los alumnos estaba entre nada de acuerdo y de acuerdo con que la práctica del deporte quita horas de estudio, ya que la media que obtuvo supera ligeramente los 1.5 puntos (1,52). El 56.2% de los alumnos (46.9 nada de acuerdo y 9.3 poco de acuerdo) no creía que el deporte reste horas de estudio, en cambio, el 43.8% (13.5% de acuerdo; 5.5% bastante de acuerdo y 24.8% muy de acuerdo) de los alumnos pensaba que sí resta horas de estudio. Por tanto, podemos decir que un gran parte de los alumnos pensaban que el deporte no les influía negativamente en las horas de estudio, pero otra gran parte de los alumnos pensaba que el deporte sí les influía negativamente en las horas de estudio.

4.1.5. Los monitores: satisfacción con su trabajo, conocimiento del Programa y remuneraciones

Cada grupo de escolares tiene asignado un monitor de referencia (becado o contratado) con el que entrenan durante la semana. Además, en la mayoría de los casos, el monitor también asiste a los encuentros de los viernes donde desempeña labores organizativas.

El cuestionario de evaluación inicial del grupo de monitores incluye una serie de ítems destinados a valorar el grado de satisfacción con el trabajo desarrollado, el conocimiento que tiene del PIDEMSG y su opinión sobre la tramitación de la remuneración económica (Tabla 27 y Figura 37).

Tabla 27. Sobre la satisfacción, conocimiento del Programa y remuneración económica según los monitores (escala 0-4)

ITEMS	Monitores
Estoy satisfecho con mi trabajo en el proyecto de deporte escolar	3.22
Conozco el proyecto en profundidad	2.68
La tramitación de la remuneración económica dificulta el correcto desarrollo del proyecto	2.04

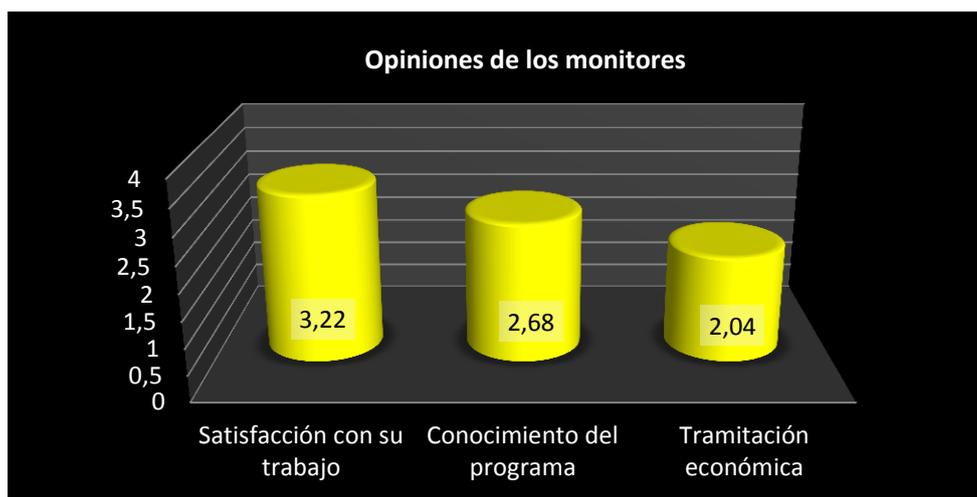


Figura 37. Grado de satisfacción de los monitores con relación a su trabajo, su conocimiento del PIDEMSG y la forma de remuneración económica (0-4)

En lo que respecta al ítem *estoy satisfecho con mi trabajo en el proyecto de deporte escolar*, la media de los monitores (3.22) es bastante alta, por lo que se deduce que este colectivo estaba bastante satisfecho con su trabajo desarrollado a lo largo de curso 2011/12.

Asimismo, se preguntó a los monitores si *conocen el proyecto en profundidad*. La media (2.68) nos indica que los monitores estaban bastante de acuerdo con que habían adquirido un conocimiento profundo del programa. El 88% de los monitores tenía una valoración positiva (30% de acuerdo, 36% bastante de acuerdo y 22% muy de acuerdo). Si bien, encontramos un 12% de monitores que no estaba de acuerdo con tal afirmación y, por tanto, no habrían adquirido un conocimiento profundo del programa, con todas sus características, rasgos definitorios y señas de identidad.

En cuanto a si *la tramitación de la remuneración económica dificulta el correcto desarrollo del proyecto*, los monitores obtuvieron una media bastante equilibrada (2.04), ya que un 42% de ellos estaban en contra de tal afirmación (12% nada de acuerdo y 30% poco de acuerdo), frente a un 58% que estaban a favor (22% de acuerdo, 14% bastante de acuerdo y 22% muy de acuerdo). Parece evidente que

la tramitación de la remuneración económica no es todo lo adecuada que debiera, un amplio número de monitores así lo consideran y, por tanto, sería necesario analizar este aspecto del programa para mejorarlo de cara a futuras ediciones.

4.1.6. Grado de satisfacción de los alumnos con el Programa en función del tipo de monitor

En el curso 2011/12 apareció la figura del monitor contratado, un tipo de monitor con experiencia en el ámbito del DE y en el PIDEMSG. En concreto, durante el curso 2011/12, se contó con la participación de cinco monitores contratados. Además de éstos, también se contó con la participación de otros 45 monitores becados, alumnos del Campus de Segovia, con poca o nula experiencia en el Programa.

Mediante las operaciones estadísticas *analizar* → *comparar medias* → *prueba T para muestras independientes* del programa SPSS 20.0 obtuvimos dos tablas: la de estadísticos de grupo (ver Tabla 28) y la prueba de muestras independientes (ver Tabla 29).

Tabla 28. Estadísticos de grupo (a partir de SPSS 20.0)

ÍTEM	Colegio recodificado	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
9.- Valora de manera global el programa de deporte escolar en una escala de 1 a 10 puntos.	<i>Colegio con monitor contratado</i>	119	9.06	1.623	.149
	Colegio con monitor becado	187	8.81	1.794	.131
81.- Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso (1-4)	<i>Colegio con monitor contratado</i>	123	3.55	.898	.081
	Colegio con monitor becado	189	3.42	1.052	.077
82.- Mis compañeros del colegio están satisfechos con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso (1-4)	<i>Colegio con monitor contratado</i>	121	3.37	.932	.085
	Colegio con monitor becado	187	3.26	.995	.073

Como podemos ver en la tabla de los estadísticos de grupo (Tabla 28), no hay grandes diferencias en las medias de los tres ítems analizados en función del tipo de monitor. Además, las medias obtenidas son elevadas, lo que hace pensar que la satisfacción de los alumnos con el programa es bastante alta, tanto

para los que han tenido monitores contratados como para los que han tenido monitores becados. Siendo conscientes de que, en todos los ítems, la satisfacción de los alumnos con monitores contratados se sitúa ligeramente por encima de la satisfacción de los alumnos con monitores becados.

Tabla 29. Prueba de muestras independientes (a partir de SPSS 20.0)

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la significación de la diferencia de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
9.- Valora de manera global el programa de deporte escolar en una escala de 1 a 10 puntos.	Se han asumido varianzas iguales	.926	.337	1.234	304	.218	.250	.203	-.149	.649
	No se han asumido varianzas iguales			1.261	269.467	.208	.250	.198	-.140	.641
81.- Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso (1-4)	Se han asumido varianzas iguales	3.654	.057	1.125	310	.262	.130	.115	-.097	.356
	No se han asumido varianzas iguales			1.163	288.115	.246	.130	.111	-.090	.349
82.- Mis compañeros del colegio están satisfechos con el funcionamiento del programa de deporte escolar este curso (1-4)	Se han asumido varianzas iguales	.144	.705	.970	306	.333	.110	.113	-.113	.333
	No se han asumido varianzas iguales			.984	268.149	.326	.110	.112	-.110	.330

Mediante la prueba de Levene analizamos si hay una igualdad de varianzas o no. La hipótesis nula (H_0) dice que *hay una igualdad de varianzas*. Y la hipótesis alternativa (H_1) que *no hay una igualdad de varianzas*. Podemos ver como la Sig. en los ítems 9, 81 y 82 es > 0.05 (0.337; 0.057 y 0.705 respectivamente), por lo tanto, no rechazamos la H_0 , es decir, asumimos varianzas iguales.

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

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

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

Analizando la Tabla 25, podemos ver cómo la Sig. (bilateral) de los ítems 9, 81 y 82 es > 0.05 (0.218; 0.262 y 0.333 respectivamente), por tanto no rechazamos la H_0 . Es decir, podemos asumir que no hay diferencias significativas entre la satisfacción de alumnos que han tenido un monitor contratado y los que han tenido un monitor becado.

4.1.7. Relación de los resultados obtenidos en los cuestionarios con los resultados obtenidos en las entrevistas individuales y grupales

Una vez conocidos los datos procedentes del análisis de los cuestionarios del curso 2011/12, se consideró necesario profundizar en determinados aspectos de los mismos. Para ello, se decidió realizar una serie de entrevistas durante el curso 2012/13. En concreto se hicieron dos entrevistas individuales con los dos coordinadores del Programa y una entrevista grupal con un grupo de monitores.

Mediante esta triangulación de métodos cuantitativos y cualitativos pretendemos ahondar en las razones que originan los resultados de los cuestionarios, al tiempo que descubrir nuevas propuestas que permitan solventar las dificultades detectadas. Durante las entrevistas realizadas se detectaron puntos fuertes del Programa, puntos débiles y posibles pautas de mejora.

Uno de los resultados más destacados que hemos podido constatar en el análisis estadístico anterior es el alto nivel de satisfacción que en general muestran los diferentes agentes implicados con el funcionamiento del PIDEMSG.

Tras las entrevistas realizadas a los coordinadores y monitores podemos deducir que algunas de las razones o puntos fuertes que explican esa alta satisfacción con el Programa son los tres siguientes:

(1) *El modelo o metodología de enseñanza deportiva.* La mayoría de los monitores valoran muy positivamente el haber aprendido a trabajar con una nueva metodología de iniciación deportiva basada en la comprensión y en los juegos modificados (Thorpe et al., 1986; Devís y Peiró, 1992), así como los efectos que ésta tiene sobre el aprendizaje del alumnado de Primaria. También valoran positivamente el enfoque del Programa, que se caracteriza por ser polideportivo, mixto, impulsor de valores, orientado a la participación, sin clasificaciones, etc.:

Yo en este primer año he aprendido a usar este tipo de metodología. Me acuerdo de las primeras clases cuando "Juan" me decía: -te parece a "Pedro" con ese tipo de entrenamiento, con esos circuitos-. A partir de entonces, viendo cómo trabajaba mi compañero, he aprendido a usar esta metodología que no conocía, tampoco sabía de sus ventajas ni de sus inconvenientes. (EntGMSE).

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

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

(2) *La formación de los monitores becados y el grupo de profesionales que gestiona el Programa.* Uno de los coordinadores valora positivamente la formación práctica que reciben los monitores becados durante su periodo de permanencia en el Programa. También destaca positivamente el trabajo que realiza el equipo investigador, encargado de velar por el correcto desarrollo y funcionamiento del PIDEMSG.

El programa de formación con los monitores que están estudiando en el Campus de Segovia, el equipo técnico formado por casi una docena de profesores universitarios, casi todos ellos doctores en educación, el equipo de los cinco monitores contratados, etc. (EntCoor1).

(3) *El apoyo institucional del Ayuntamiento de Segovia y la importante presencia que el Programa tiene en la ciudad.* El mismo coordinador destaca que el PIDEMSG es el programa de DE por el que ha apostado el Ayuntamiento de Segovia, a través del IMDSG, pudiéndose servir de las diferentes

infraestructuras y servicios municipales y alcanzando una importante presencia a nivel municipal.

Es un programa municipal, es decir, está establecido en todos los colegios del municipio, tanto en los públicos como en los concertados (EntCoor1).

Sin embargo, no debemos olvidar cómo el grupo de monitores es el sector más crítico. Tras las entrevistas realizadas, podemos ver cómo algunas de las debilidades detectadas podrían tener una relación directa con el sentir general de los monitores. Entre los diferentes puntos débiles del Programa, destacamos los siguientes:

(1) *Los retrasos en la tramitación de la remuneración económica.* Los monitores becados reciben una ayuda económica con carácter trimestral. El convenio entre el IMDSG y la UVa (2011-2014) establece una compleja tramitación burocrática que provoca retrasos habituales en los pagos. Los monitores entrevistados son conscientes de que estos retrasos en los pagos de las ayudas influyen negativamente sobre su satisfacción general con el programa, convirtiéndose en el colectivo más crítico.

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

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

(2) *La escasa experiencia de los monitores becados noveles.* Una de las debilidades del Programa es la escasa experiencia que presentan los monitores becados, especialmente los monitores de nuevo ingreso en el PIDEMSG. En ocasiones, algunos monitores noveles tienen su primera experiencia docente gracias a su participación en el programa. Durante su primer año de trabajo, estos monitores se enfrentan a una nueva manera de poner en práctica nuevos contenidos que les resultan desconocidos y, por tanto, difíciles de asimilar.

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

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

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

Asimismo, tal y como sostiene uno de los coordinadores, para poder solventar esta problemática, sería necesario que, durante ese primer año en el Programa, los monitores becados noveles estuviesen adecuadamente asesorados por los coordinadores y monitores contratados, lo cual podría suponer la necesaria contratación de un mayor número de monitores contratados.

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

(3) *La complejidad del programa de contenidos y la necesidad de modificar el curso de formación inicial.* El PIDEMSG cuenta con un amplio programa de contenidos y utiliza un modelo de enseñanza deportivo alternativo que es desconocido para la mayoría de los monitores becados. Hacia el mes de octubre, se desarrolla un curso de formación inicial donde se explica a los monitores noveles los conceptos básicos del Programa. Sin embargo, los monitores opinan que es necesaria una reestructuración del curso de formación. En lugar de transmitir fundamentos teóricos y conceptos, que en ocasiones se quedan en algo abstracto y superficial, los monitores piensan que es necesario enseñar una serie de conocimientos prácticos, estrategias y recursos que ayuden a los monitores noveles a desenvolverse con seguridad durante sus primeras clases prácticas.

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

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

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

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

(4) *La disminución en la asistencia a los encuentros de los viernes.* Uno de los coordinadores considera que una de las debilidades del Programa está siendo la disminución progresiva de la asistencia a los encuentros de los viernes.

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

A la luz de los resultados observados en los cuestionarios de evaluación anual, parece que, un importante número de estudiantes considera que el DE les quita horas de estudio. En opinión de los monitores y coordinadores, una de las razones que podrían explicar esta percepción de relación entre práctica deportiva y reducción de las horas de estudio sería la realización de otras actividades extraescolares. Parece que ésta es también una posible razón que explique la disminución de la asistencia a los encuentros de los viernes.

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

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

Las actividades extraescolares. Hay niños y niñas que vienen a una hora porque tienen luego catequesis o conservatorio, o lo que sea. (...) Yo he tenido un caso de un alumno que me ha venido su madre y me ha dicho: *-va a dejar el DE porque no puede hacer todas las actividades extraescolares que tiene-* y ha dejado de venir por eso. (EntGMSE).

Como posibles soluciones a este problema destacan: realizar reuniones informativas para concienciar a las familias de la importancia y necesidad de asistir a los encuentros, involucrar a algunos monitores para que promuevan la asistencia a los encuentros entre sus alumnos, modificar determinados contenidos del Programa para hacerlo aún más atractivo y dar una mayor publicidad y difusión al PIDEMSG tanto en los propios centros como en toda la comunidad educativa.

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

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

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

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

Por otro lado, uno de los aspectos abordados en el cuestionario de evaluación anual, así como en las diferentes entrevistas realizadas con posterioridad, es el tema relativo a las instalaciones. Según los datos de los cuestionarios, las instalaciones utilizadas para desarrollar los encuentros deportivos de los viernes, es decir, los pabellones municipales Emperador Teodosio y María Martín, son mejor valoradas que las instalaciones utilizadas para los entrenamientos de la semana que, por lo general, suelen ser las instalaciones de los propios centros escolares. Según manifiesta el grupo de monitores durante la entrevista realizada, éstos están satisfechos con las instalaciones y materiales de los centros donde trabajan. En este sentido se consideran unos afortunados, ya que reconocen la existencia de centros donde no corren tanta suerte. Asimismo, también se muestran satisfechos con las instalaciones en las que se desarrollan los encuentros de los viernes.

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

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

Yo he tenido la posibilidad, a lo largo de estos años, de estar en otros centros. Hay muchos que lo tienen que hacer en el patio y muchas veces, si está lloviendo, apenas tienen otro sitio para realizarlo. Luego en los "CRA" (Centros Rurales Agrupados; los pueblos cercano a la ciudad que se han convertido en "barrios incorporados" del municipio) apenas tienen material, tienen que construirlo. (EntGME).

Respecto a los encuentros, yo creo que sí se cubren las necesidades. (EntGMC1).

El coordinador EntCoor2 coincide con el monitor EntGME en que los colegios de los barrios incorporados son aquellos que cuentan con una mayor precariedad en lo referente a materiales.

Hoy por hoy en casi todos los colegios, exceptuando en los barrios incorporados, que sí que es verdad que dicen tener menos material, (...) tienen material suficiente para desarrollar el Programa. (EntCoor2).

Por su parte, el coordinador EntCoor1 sostiene que existen diferencias, en cuanto a las instalaciones, entre los colegios públicos y los concertados de la ciudad, siendo éstos últimos los que, en ocasiones, cuentan con las instalaciones más precarias para el desarrollo de las sesiones de entrenamiento.

Podría parecer a priori que los colegios concertados van a tener mejores instalaciones. Realmente la experiencia nos dice que algunos concertados nos dejan como una actividad de segunda y nos ofrecen como “los restos” de los espacios, no suelen compartir el material, no se toman en serio la actividad... Luego hay excepciones (...). Me he encontrado con un profesor de un centro concertado que está muy implicado. (EntCoor1).

Por último, y en relación con las actitudes o preferencias de enfoques por parte de los diferentes agentes implicados, hay que decir que en los cuestionarios de evaluación anual se observa una clara tendencia hacia actitudes positivas o enfoques vinculados a la participación. Por tanto, los diferentes agentes sienten una preferencia por un DE para todos, inclusivo y no exclusivo, generador de valores y actitudes o relacionado con la Educación Física escolar, que suponga una alternativa a los modelos tradicionales de DE centrados en la selección, el rendimiento y las clasificaciones.

Durante las entrevistas realizadas a los monitores y coordinadores, ha sido evidente su preferencia por un modelo de DE educativo y formativo que utiliza una metodología que permite a los alumnos enriquecerse personal y socialmente. El modelo de enseñanza les ayuda a adquirir valores y actitudes útiles para la vida adulta. Asimismo, los elementos como el rendimiento o la selección quedan reducidos al mínimo, lo que conduce a un modelo de DE más integrador y participativo.

Yo creo que hay progresos en el programa (...) sobre todo en las actitudes que los alumnos tienen hacia el deporte. Hay muchos niños que llevan los cuatro años del programa y se ve que esos niños y niñas comprenden lo que están haciendo. (...) Les apetece participar y jugar (...) llegan al encuentro y dicen: *-oh, ya ha venido “Antonio” que es amigo mío del colegio “Colmenares”-*. Para mí eso es un progreso muy importante. (EntCoo2).

Asimismo, durante la entrevista con el grupo de monitores, se les preguntó acerca de las razones que podrían explicar por qué el grupo de alumnos obtiene una media más alta que el resto de grupos en relación la pregunta *“practicar deporte quita horas de estudio”*. En este sentido, se puede observar cómo ciertos alumnos adquieren una interpretación negativa del DE, como una actividad que les limita o resta horas de estudio. Por su parte, los monitores consideran que una posible razón que explicaría esas diferencias en las medias podría ser el exceso de actividades extraescolares y no tanto la práctica deportiva o el DE en sí.

Yo tengo alumnos que salen de estudiar a las 17:30 de la tarde. Después tienen lo nuestro, que no es estudio, es DE, pero es que probablemente la próxima actividad que tengan extraescolar sí será de estudio: inglés, informática...; algo que sea sentarse a estudiar. Evidentemente, si le dedicas 10-11 horas a estudiar, clase más

actividades extraescolares, casi cualquier cosa que hagan les va a quitar horas de estudio. A lo mejor el problema no está en que se practique mucho deporte o muchas horas de deporte, sino que hay muchas horas de estudio para los niños a lo largo de su vida (EntGMC2).

A mis alumnos también les pasa un poquito eso. Por ejemplo, alguno ha empezado catequesis (...) o hay niños que están apuntados a otras actividades y sí es cierto que me han preguntado que si puede venir sólo un día a la semana en lugar de dos. En ese caso les he dicho que sí. (EntGMC1).

4.2. ESTUDIOS COMPARATIVOS DE LOS CURSOS 2009/10, 2010/11, 2011/12 Y 2012/13

En este segundo apartado del capítulo de resultados mostramos diferentes estudios comparativos vinculados con los cuestionarios de evaluación anual de los cuatro primeros cursos de funcionamiento del PIDEMSG. Todos estos estudios fueron realizados durante los cursos 2012/13 y 2013/14.

En el primer estudio, realizaremos una comparativa entre el primer curso (2009/10) y el tercero (2011/12), momento en el que aparece por primera vez la figura del monitor contratado por los problemas detectados con algunos de los monitores becados durante el curso 2010/11. Por ello, en este estudio se pretenden conocer los efectos generados a partir de la aparición en el Programa de los monitores contratados en relación a satisfacción general, instalaciones, actitudes respecto a la práctica de AFD desde diferentes enfoques y compatibilidad entre estudios y práctica deportiva. Para ello se realiza un análisis y comparación de las medias de cada ítem, conociendo así la presencia o no de diferencias estadísticamente significativas. En un primer momento consideramos oportuno comparar los resultados de este curso con los que teníamos recogidos del primero (2009-10), en el que también habíamos podido realizar una evaluación más sistemática y completa.

En el segundo estudio, aparecen los resultados relativos a la comparación de los tres primeros cursos de funcionamiento del PIDEMSG en relación a satisfacción general y valoración del Programa, preferencias de los alumnos, actitudes respecto a la práctica de AFD desde diferentes enfoques y percepción del aumento de tiempo de AFD. En este caso, se muestra la media conjunta de los tres primeros cursos y la desviación típica para cada uno de los cuatro agentes implicados e ítems.

Por último, el tercer estudio muestra los resultados obtenidos tras el análisis de los cuestionarios de evaluación anual de los cuatro primeros cursos (2009/10, 2010/11, 2011/12 y 2012/13). Para ello, se agrupan diferentes ítems de los cuestionarios en tres temas de estudio (satisfacción general con el Programa, actitudes positivas hacia el DE y actitudes negativas hacia el DE) y se comparan las medias de los cursos para comprobar la presencia o ausencia de diferencias estadísticamente significativas. Conviene recordar que no se han incluido los datos relativos al curso 2013/14, ya que fue el momento elegido para la aplicación de un nuevo cuestionario (Mencos, 2014).

4.2.1. Estudio 1. Resultados de la comparativa de los cursos primero y tercero (2009/10 y 2011/12)

En el curso 2011/12 aparece por primera vez la figura del monitor contratado, debido a la falta de experiencia mostrada por los monitores becados durante el curso anterior. Por esta razón decidimos comparar los resultados del primer curso (2009/10) con los obtenidos al final del tercer curso (2011/12). Para ello, se muestra la media y desviación típica de cada agente implicado para cada uno de los dos cursos e ítem, así como una comparación de medias (ANOVA) para comprobar la significatividad de las diferencias ($p < .05$).

Hemos organizado los resultados en cuatro grandes apartados: (1) satisfacción general con el programa, (2) satisfacción con las instalaciones deportivas, (3) actitudes respecto a la práctica de AFD desde diferentes enfoques y (4) percepción de compatibilidad entre el estudio y la práctica deportiva.

Satisfacción general con el Programa

En el curso 2011/12 el nivel de satisfacción general con el programa es bastante alto en los cuatro grupos implicados. La media de los resultados de los estudiantes, padres y profesores se sitúa claramente por encima de los 3 puntos (3.47, 3.20 y 3.17; respectivamente). Por su parte, la media de los monitores es la más baja (2.58), convirtiéndose en el grupo más crítico (ver Tabla 30 y Figura 38). Comparando estos resultados con los obtenidos en el curso 2009/10, observamos cómo se produce un incremento de las medias en el grupo de estudiantes, padres y profesores, aunque estas diferencias no son significativas. Por último, en el grupo de monitores se observa una disminución significativa de su satisfacción con el programa, pasando de estar “bastante de acuerdo” (3.13) a estar cerca del “de acuerdo” (2.58).

Tabla 30. Satisfacción general con el Programa por curso (0-4)

ÍTEM	GRUPO	2009/10		2011/12		F	Sig.
		M	DT	M	DT		
Estoy satisfecho con el funcionamiento del programa	Alumnos	3.46	.988	3.47	.995	.027	.870
	Padres	3.18	.777	3.20	.805	.049	.824
	Profesores	2.88	.806	3.17	.753	.590	.451
	Monitores	3.13	.749	2.58	.906	10.434	.002

(M: Media; DT: Desviación típica; F: Distribución F; Sig.: Nivel de significatividad)

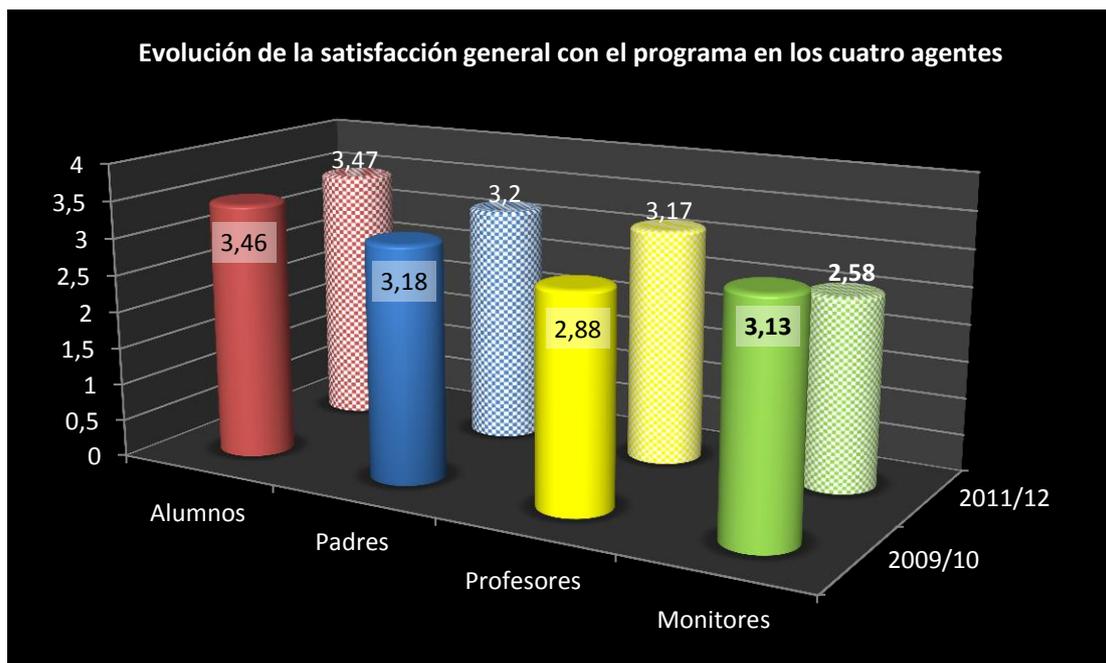


Figura 38. Evolución de la satisfacción general con el Programa de los cuatro agentes implicados entre los cursos 2009/10 y 2011/12

Satisfacción con las instalaciones deportivas

En lo que respecta a las instalaciones deportivas utilizadas en los entrenamientos y en los encuentros de los viernes, podemos ver que, en general, existe una mayor satisfacción con las instalaciones de los encuentros que con las de los entrenamientos. Este fenómeno ocurre tanto en el curso 2009/10 como en el 2011/12.

En relación a la adecuación de las instalaciones de los entrenamientos (ver Tabla 31 y Figura 39), cabe destacar que la satisfacción de los estudiantes (2.98) es ligeramente mayor que la del resto de agentes, siendo los más críticos los monitores deportivos (2.42), que son los que tienen la responsabilidad de desarrollar las sesiones y son los que más sufren la carencia de unas instalaciones adecuadas. El grupo de padres y profesores manifiestan un alto grado de acuerdo (2.84 y 2.67, respectivamente). Al comparar estos resultados con los obtenidos en el curso 2009-2010, observamos cómo únicamente el grupo de padres aumenta su satisfacción con las instalaciones de los entrenamientos de forma estadísticamente significativa. En el resto de grupos las medias varían de forma no significativa.

Tabla 31. Instalaciones de los entrenamientos adecuadas a la actividad por curso (0-4)

ÍTEM	GRUPO	2009/10		2011/12		F	Sig.
		M	DT	M	DT		
Las instalaciones de los entrenamientos han sido adecuadas para la actividad	Alumnos	3.01	1.239	2.98	1.359	.073	.787
	Padres	2.49	.996	2.84	.915	10.051	.002
	Profesores	1.94	1.237	2.67	1.033	1.641	.215
	Monitores	1.98	1.327	2.42	1.126	3.131	.080

(M: Media; DT: Desviación típica; F: Distribución F; Sig.: Nivel de significatividad)



Figura 39. Evolución de la satisfacción de los cuatro agentes implicados con las instalaciones de los entrenamientos durante los cursos 2009/10 y 2011/12

En cuanto a las instalaciones de los encuentros (ver Tabla 32 y Figura 40), es el grupo de monitores el que muestra una mayor satisfacción con las mismas (3.33), seguido por los grupos de estudiantes y padres, quienes están muy y bastante de acuerdo (3.08 y 2.99). Por su parte, el reducido grupo de profesores de EF muestra un grado medio de acuerdo (2.33). Comparando estos resultados con los obtenidos en el curso 2009-2010, vemos cómo, nuevamente, es el grupo de padres el que aumenta significativamente su satisfacción con las instalaciones de los encuentros, mientras que el resto de grupos varían sus medias de forma no significativa.

Tabla 32. Instalaciones de los encuentros adecuadas a la actividad por curso (0-4)

ÍTEM	GRUPO	2009/10		2011/12		F	Sig.
		M	DT	M	DT		
Las instalaciones de los encuentros han sido apropiadas a la actividad	Alumnos	3.03	1.161	3.08	1.315	.252	.616
	Padres	2.71	.999	2.99	.851	6.482	.011
	Profesores	2.86	.663	2.33	1.633	1.089	.311
	Monitores	3.15	.823	3.33	.966	.887	.349

(M: Media; DT: Desviación típica; F: Distribución F; Sig.: Nivel de significatividad)

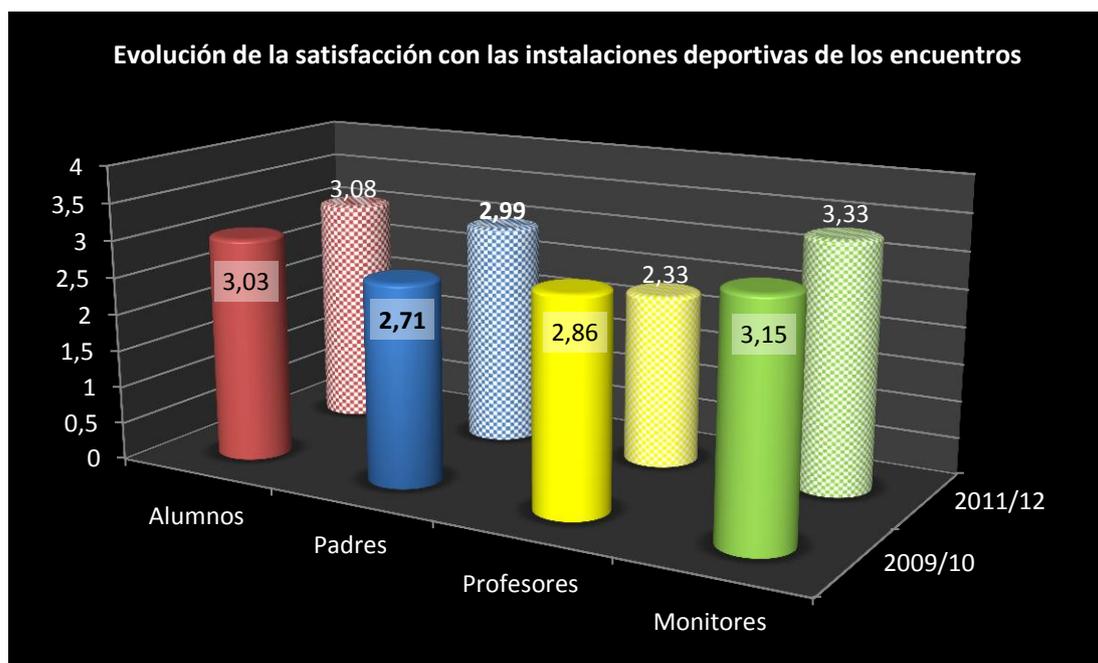


Figura 40. Evolución de la satisfacción de los cuatro agentes implicados con las instalaciones de los encuentros durante los cursos 2009/10 y 2011/12

Actitudes respecto a la práctica de Actividad Físico-Deportiva desde diferentes enfoques

La práctica de AFD puede obedecer a diferentes discursos (Tinning, 1996). Por ello, en este estudio hemos organizado los ítems en torno a dos enfoques: (1) la práctica de AFD desde un enfoque competitivo y (2) la práctica de AFD desde un enfoque educativo. En la Tabla 33 aparecen los resultados de los diferentes ítems, según la media alcanzada por cada grupo. Como puede comprobarse, existe una tendencia muy marcada hacia los discursos de participación y centrados en la persona, y un claro alejamiento de los modelos de DE orientados al rendimiento y los resultados.

Tabla 33. Actitudes respecto a la práctica de AFD desde diferentes enfoques por curso (0-4)

	Ítem	Grupo	2009/10		2011/12		F	Sig.
			M	DT	M	DT		
Sobre la práctica de AFD desde un enfoque competitivo	Realizar actividades deportivas puede llegar a hacerte rico y famoso	Alumnos	1.53	1.659	1.83	1.707	5.156	.023
		Padres	.81	1.284	.94	1.376	.731	.393
		Profesores	.25	.577	1.17	1.472	4.632	.044
		Monitores	.36	.857	.42	.758	.151	.698
	Se practican actividades deportivas porque es importante competir y ganar	Alumnos	1.48	1.611	1.14	1.551	8.133	.004
		Padres	.92	1.244	.79	1.116	.906	.342
		Profesores	.44	.629	1.00	1.549	1.539	.229
		Monitores	.59	1.041	.26	.443	4.191	.043
Sobre la práctica de AFD desde un enfoque educativo	La práctica de actividades deportivas es buena para la salud	Alumnos	3.64	.824	3.74	.780	2.813	.094
		Padres	3.74	.534	3.75	.541	.007	.931
		Profesores	3.69	.602	4.00	.000	1.567	.225
		Monitores	3.61	.655	3.64	.525	.047	.829
	Realizar actividades deportivas enseña a colaborar con otros compañeros	Alumnos	3.43	1.012	3.54	.841	2.594	.108
		Padres	3.68	.658	3.67	.621	.002	.965
		Profesores	3.56	.727	3.83	.408	.730	.403
		Monitores	3.61	.618	3.64	.631	.042	.839
	Los chicos y las chicas pueden practicar los deportes extraescolares juntos	Alumnos	3.53	.960	3.76	.640	13.208	.000
		Padres	3.63	.796	3.64	.676	.002	.967
		Profesores	3.63	.619	4.00	.000	2.134	.160
		Monitores	3.91	.362	3.96	.198	.739	.392

(M: Media; DT: Desviación típica; F: Distribución F; Sig.: Nivel de significatividad)

Sobre la práctica de AFD desde un enfoque competitivo, podemos ver cómo los grupos de padres (0.94), profesores (1.17) y monitores (0.42) están entre nada y poco de acuerdo con que la práctica de AFD pueda hacerte rico y famoso, mientras que el grupo de estudiantes muestra una media cercana al valor intermedio (1.83), con una considerable diferencia respecto a los grupos de adultos, debido a que un porcentaje elevado de los estudiantes (29.4%) está muy de acuerdo con dicha afirmación. Algo similar ocurre con el ítem “se practican actividades deportivas porque es importante competir y ganar”, pero con valores más bajos, lo cual indica un mayor grado de desacuerdo con dicha afirmación. Los estudiantes, padres y profesores están poco de acuerdo (1.14, 0.79 y 1.00; respectivamente) y el grupo de monitores está nada de acuerdo (0.26).

La comparativa con el curso 2009/10 muestra cómo en el ítem relativo a la posibilidad de hacerte rico y famoso con la práctica de actividades deportivas (ver Figura 41), los estudiantes aumentan significativamente la media, pasando de 1.53 a 1.83 (sig. 0.023). Por su parte, el grupo de profesores también aumenta la media de forma significativa. Por último, los grupos de padres y monitores disminuyen sus medias de forma no significativa.

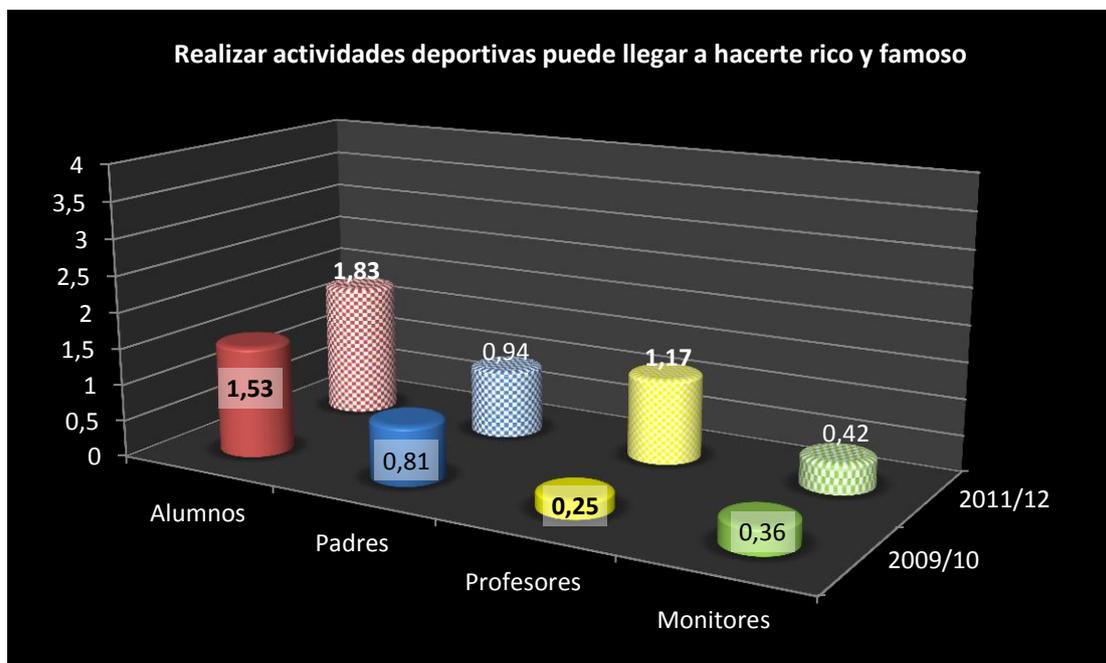


Figura 41. Evolución del grado de acuerdo con la afirmación “realizar actividades deportivas puede llegar a hacerte rico y famoso”

En el ítem sobre la importancia de competir y ganar (ver Figura 42), observamos cómo, en general, ningún grupo está de acuerdo con la importancia de la competición y la victoria. Destacamos que los grupos de alumnos y monitores han disminuido significativamente sus medias en relación al curso 2009/10. El grupo de estudiantes pasa de 1.48 a 1.14 (sig. 0.004) y el de monitores de 0.59 a 0.26 (sig. 0.043). Por último, el grupo de padres disminuye la media (pasa de 0.92 a 0.79) y el de profesores la aumenta (de 0.44 a 1.00), ambos de forma no significativa.

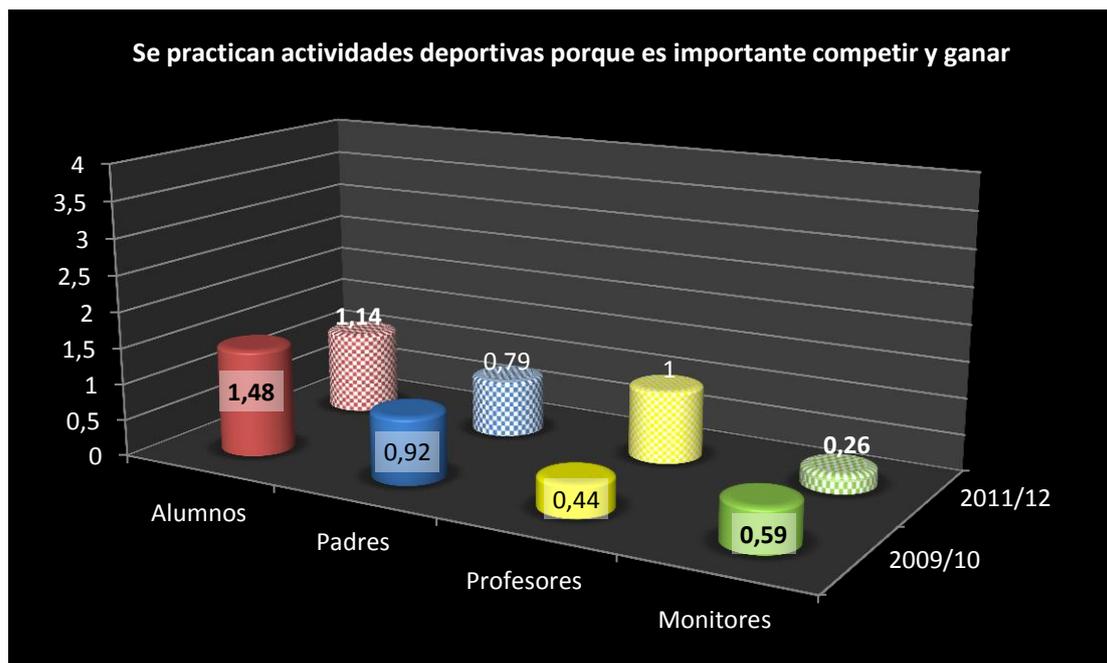


Figura 42. Evolución del grado de acuerdo con la afirmación “se practican actividades deportivas porque es importante competir y ganar”

Sobre la práctica de AFD desde un enfoque educativo, podemos ver que, en todos los ítems, todos los agentes están bastante o muy de acuerdo con que la práctica de AFD es buena para la salud, favorece la colaboración entre compañeros y posibilita la práctica conjunta de chicos y chicas. Al comparar estos resultados con los obtenidos en el curso 2009/10, apreciamos cómo en todos los ítems se observan medias muy similares, encontrando un aumento de la media estadísticamente significativo en el grupo de estudiantes que opina sobre la posibilidad de que los chicos y las chicas puedan practicar deportes extraescolares juntos, pasando de 3.53 a 3.76 con una sig. de 0.000 (ver Figura 43).

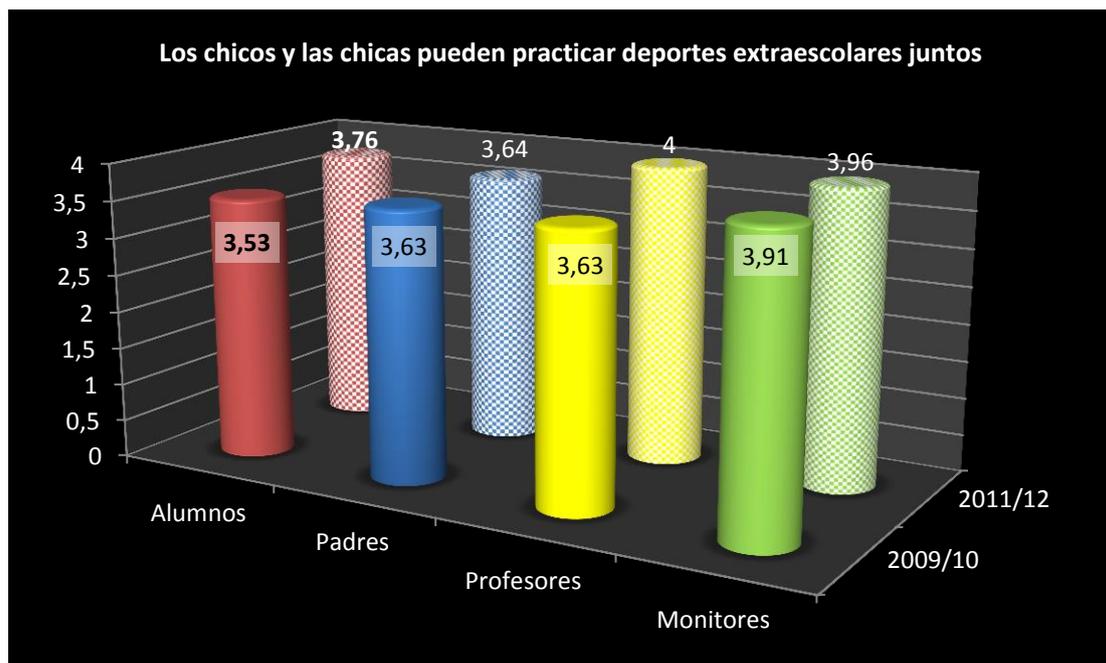


Figura 43. Evolución del grado de acuerdo con la afirmación “los chicos y las chicas pueden practicar deportes extraescolares juntos”

Compatibilidad entre estudios y práctica deportiva

Por último, se pidió a los cuatro grupos implicados que diesen su opinión acerca de si consideraban que “*practicar deporte quita horas de estudio*”. Según las medias analizadas, que podemos ver en la Tabla 34 y Figura 44, todos los grupos de adultos muestran un elevado grado de desacuerdo con dicha afirmación (entre 0.76 y 0.96), mientras que el grupo de estudiantes solo muestra un ligero desacuerdo con ella (1.52). Este dato responde a que el 56.2% de los estudiantes no cree que el deporte reste horas de estudio, pero, por el contrario, el 43.8% piensa que sí resta horas de estudio.

Tabla 34. Compatibilidad entre estudios y práctica deportiva por cursos (0-4)

ÍTEM	GRUPO	2009/10		2011/12		F	Sig.
		M	DT	M	DT		
Practicar deporte quita horas de estudio	Alumnos	2.06	1.703	1.52	1.671	17.651	.000
	Padres	1.08	1.108	.96	1.142	.785	.376
	Profesores	.44	.512	.83	1.602	.815	.377
	Monitores	.61	.689	.76	.822	.861	.356

(M: Media; DT: Desviación típica; F: Distribución F; Sig.: Nivel de significatividad)

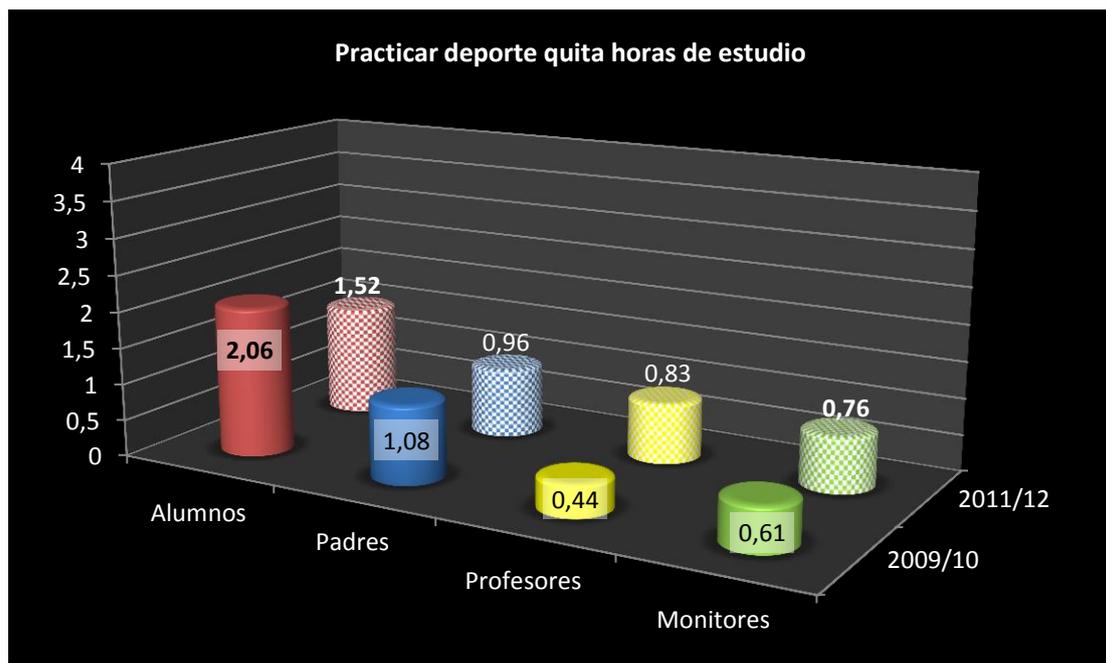


Figura 44. Evolución del grado de acuerdo con la afirmación “practicar deporte quita horas de estudio”

La comparativa con el curso 2009/10 muestra cómo los estudiantes han disminuido su media de forma significativa (de 2.06 pasan a 1.52 con una sig. de 0.000). El grupo de padres disminuye su media y los grupos de monitores y profesores la aumentan, aunque todos ellos de forma no significativa.

4.2.2. Estudio 2. Resultados relativos a la comparativa de los tres primeros cursos (2009/10, 2010/11 y 2011/12)

En este segundo estudio se muestran los datos relativos a: (1) satisfacción general y valoración global del Programa, (2) preferencias de los alumnos, (3) actitudes en relación a la práctica de AFD desde diferentes enfoques y (4) percepción del aumento del tiempo de práctica de AFD. Para ello, se muestra la media de los tres cursos y su correspondiente desviación típica.

Satisfacción general y valoración global del Programa

Tras el análisis estadístico de los cuestionarios, observamos cómo la media conjunta de los tres cursos en relación a la satisfacción general con el funcionamiento del programa es alta en todos los colectivos implicados (ver Tabla 35 y Figura 45).

Tabla 35. Satisfacción general con el funcionamiento del Programa en los tres primeros cursos

ITEM	GRUPOS	Media conjunta de los tres cursos	Desviación Típica
Estoy satisfecho con el funcionamiento del PIDEMSG	Alumnos	3.35	1.117
	Padres	3.19	.810
	Profesores	2.86	.772
	Monitores	2.90	.821



Figura 45. Satisfacción media de los tres primeros cursos (escala 0-4)

La media más alta la obtiene el grupo de alumnos (3.35) seguido del grupo de padres (3.19). La media más baja es la del grupo de profesores de Educación Física (2.86), con unos valores similares al grupo de monitores (2.90). Dado que la escala tipo Likert utilizada es 0-4, se trata de medias muy altas, que muestran un elevado nivel de satisfacción de todos los agentes implicados con el funcionamiento del programa.

En un ítem posterior del cuestionario se solicita a los diferentes agentes que hagan una valoración general del programa, pero utilizando una escala diferente. En este caso, se trata de una escala 1-10, un tipo de escala con la que los alumnos se pueden sentir más identificados, ya que es la utilizada para las calificaciones académicas. En la Tabla 36 y Figura 46 mostramos las medias globales de los tres años, organizadas por grupos, en una escala de 1 a 10.

Tabla 36. Valoración global del Programa (escala 1-10)

ÍTEM	GRUPOS	Media conjunta de los tres cursos	Desviación Típica
Valoración global del programa (1-10)	Alumnos	8.92	1.825
	Padres	8.17	1.337
	Profesores	8.00	1.171
	Monitores	7.97	.953

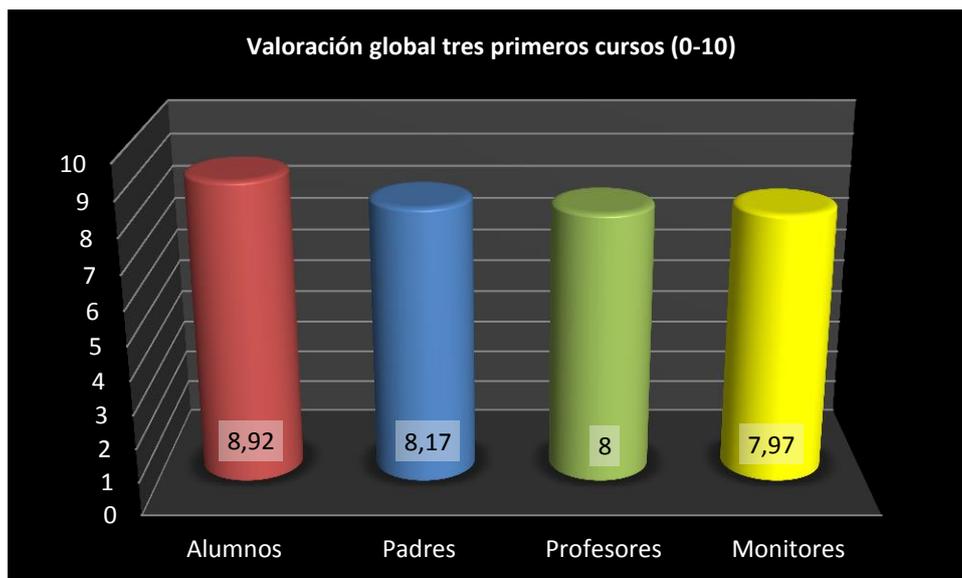


Figura 46. Valoración global de los tres primeros cursos (escala 0-10)

En general, observamos cómo todos los colectivos valoran positivamente el programa. El grupo que mejor valora el programa es el de alumnos, situándose en una nota cercana al 9 (8.92). El resto de grupos obtiene unas medias muy similares, todas ellas cercanas al 8. El grupo de monitores (7.97) es el que realiza la valoración más baja del programa, aunque, en términos generales, debemos considerarla una valoración también alta. A través de las técnicas cualitativas de obtención de datos analizaremos las razones que subyacen a estos resultados cuantitativos.

Lo mejor del Programa de deporte escolar para los alumnos

En este apartado comparamos la satisfacción de los escolares con relación a diferentes aspectos del programa de deporte escolar (ver Tabla 37).

Tabla 37. Satisfacción de los escolares con diferentes aspectos del Programa

ITEM Lo mejor del programa ha sido:	GRUPO	Medias conjuntas de los tres cursos	Desviación Típica
<i>Hacer diferentes deportes</i>	Alumnos	3.42	1.054
<i>Los encuentros de los viernes</i>	Alumnos	2.72	1.487
<i>Hacer deporte con los amigos</i>	Alumnos	3.45	.991
<i>Aprender cosas nuevas</i>	Alumnos	3.42	1.045
<i>Divertirse y pasarlo bien</i>	Alumnos	3.65	.797



Figura 47. Satisfacción media de los escolares con diferentes aspectos del Programa

Como podemos observar en la Tabla 37 y en la Figura 47, los alumnos muestran una alta satisfacción con los diferentes aspectos del programa. A pesar de ello, son capaces de distinguir qué es lo que más y lo que menos les gusta del programa. Para estos, lo mejor del programa es el hecho de divertirse y pasárselo bien (3.65). Hay otras tres razones que obtienen una puntuación similar, aunque ligeramente más baja: “practicar diferentes deportes”, “hacerlo con los amigos” y “aprender cosas nuevas” (3.42, 3.45 y 3.42; respectivamente). Por último, el elemento del programa que obtiene una menor puntuación son los encuentros de los viernes (2.72). Sin embargo, siempre se trata de puntuaciones muy altas, dado que la escala utilizada es 0-4. En ese sentido, los datos muestran de nuevo una elevada satisfacción general con el programa.

Actitudes respecto a la práctica de Actividad Físico-Deportiva desde diferentes enfoques

En la Tabla 38 podemos observar las medias de los diferentes agentes implicados en relación a los enfoques competitivo y educativo. Con respecto a la posibilidad de hacerse rico y famoso con la práctica de actividades deportivas (ver Tabla 38 y Figura 48), los monitores y profesores están “nada de acuerdo” (0.46 y 0.43, respectivamente). El grupo de alumnos está “de acuerdo” con tal afirmación (1.76). Por último, el grupo de padres manifiesta estar “poco de acuerdo” (0.92).

Tabla 38. Sobre practicar AFD desde diferentes enfoques

ITEMS		GRUPOS	Media conjunta de los tres cursos	Desviación Típica
Sobre la práctica de AFD desde un enfoque competitivo	Realizar actividades deportivas puede llegar a hacerte rico y famoso	Alumnos	1.76	1.710
		Padres	.92	1.271
		Profesores	.43	.850
		Monitores	.46	.793
	Se practican actividades deportivas porque es importante competir y ganar	Alumnos	1.32	1.597
		Padres	.84	1.144
		Profesores	.60	.812
		Monitores	.39	.698
Sobre la práctica de AFD desde un enfoque educativo	La práctica de actividades deportivas es buena para la salud	Alumnos	3.67	.843
		Padres	3.76	.519
		Profesores	3.75	.554
		Monitores	3.63	.571
	Realizar actividades deportivas enseña a colaborar con otros compañeros	Alumnos	3.44	1.007
		Padres	3.66	.640
		Profesores	3.61	.645
		Monitores	3.62	.585
	Los chicos y chicas pueden practicar los deportes extraescolares juntos	Alumnos	3.58	.941
		Padres	3.65	.718
		Profesores	3.67	.586
		Monitores	3.92	.292



Figura 48. Media de los diferentes agentes implicados sobre la importancia de hacerse rico y famoso a la hora de practicar actividades deportivas

En relación a la importancia de competir y ganar a la hora de practicar actividades deportivas (ver Tabla 38 y Figura 49), todos los grupos están poco o nada de acuerdo. Si bien, los alumnos obtienen una media por encima de 1 (1.32) y los padres, profesores y monitores por debajo de 1 (0.84, 0.60 y 0.39, respectivamente). En general, ningún grupo está de acuerdo con la importancia

de la competición y de conseguir la victoria a la hora de practicar actividades deportivas, aunque el grupo de alumnos es el que tiene la puntuación más elevada. A pesar de ello, las puntuaciones muestran que en todos los colectivos predomina de forma clara un discurso de deporte escolar orientado a la participación.

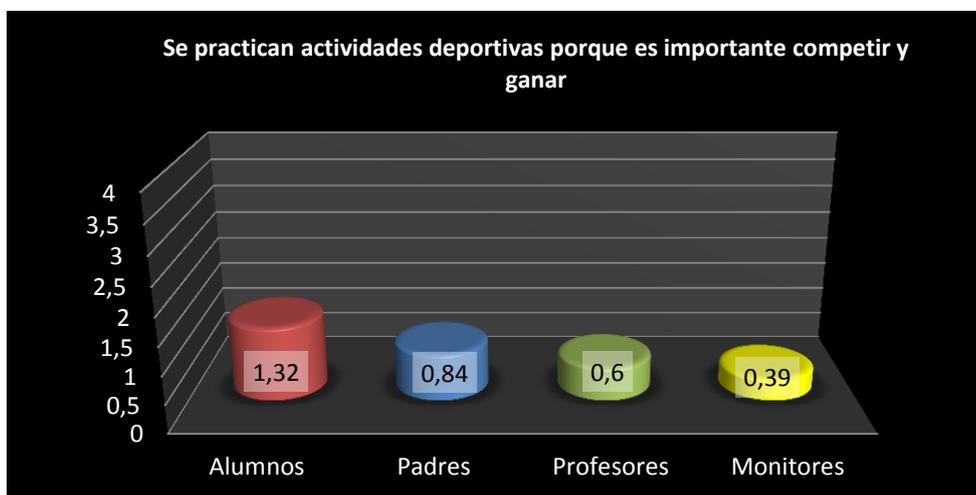


Figura 49. Importancia que los diferentes agentes implicados dan a la competición y a la victoria

En lo que respecta al enfoque participativo y educativo de la AFD, todos los colectivos implicados obtienen un grado de acuerdo muy alto con que la práctica de actividades deportivas es buena para la salud (ver Tabla 38 y Figura 50). El grupo de monitores obtiene la media más baja (3.63), mientras que el grupo de padres obtiene la más alta (3.76). Dado que la escala es 0-4, el grado de acuerdo es especialmente alto. También es significativo que apenas existen diferencias entre los cuatro colectivos, lo cual muestra que se trata de una idea que está muy asentada en toda la población.



Figura 50. Importancia de la actividad deportiva para la mejora de la salud según los diferentes agentes implicados

En el mismo sentido, todos los colectivos muestran estar muy de acuerdo con que la práctica de actividad deportiva enseña a colaborar (entre 3.44 y 3.66). Se aprecia una cierta distancia entre la opinión del alumnado (algo más baja) y los adultos, que muestran en los tres grupos puntuaciones muy similares (ver Tabla 38 y Figura 51).



Figura 51. Opinión de los agentes implicados sobre la importancia de las actividades deportivas para la transmisión de actitudes colaborativas

Por último, es especialmente significativo que todos los colectivos muestran estar muy de acuerdo con que la práctica de deporte escolar sea de carácter mixto, de modo que los niños y las niñas jueguen juntos, en los mismos grupos y equipos (entre 3.58 y 3.92). En este caso parece existir un poco más de dispersión entre los grupos. Son los profesionales de la educación presente y futura (profesorado de EF y monitores deportivos) los que muestran un mayor grado de acuerdo con este tipo de planteamientos (ver Tabla 38 y Figura 52).

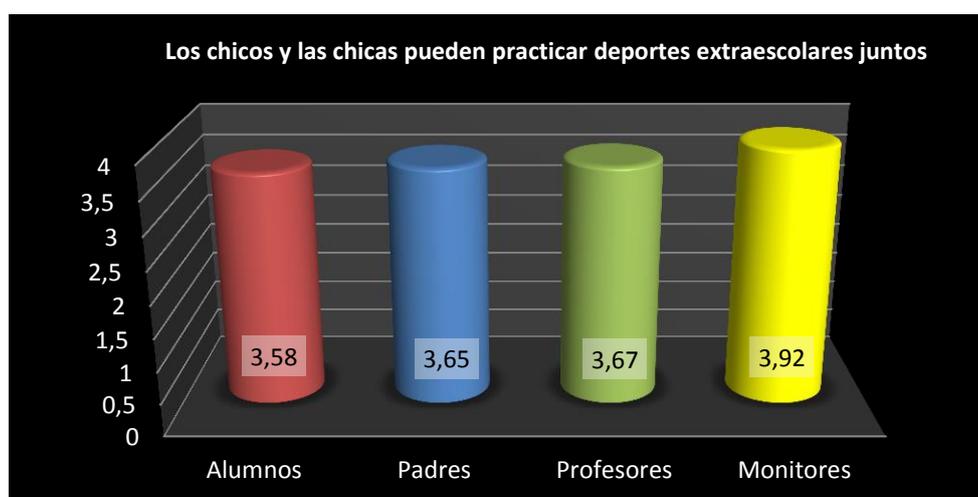


Figura 52. Opinión de los agentes implicados sobre la posibilidad de que los chicos y chicas puedan practicar deportes extraescolares juntos

Percepción de aumento del tiempo de práctica de actividad física

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

En relación a este último apartado, podemos decir que los alumnos perciben un aumento del tiempo de práctica de AFD en los recreos (2.77) y en las entradas y salidas del colegio (2.40) a lo largo de los tres cursos escolares (ver Tabla 39). Por su parte, los profesores también perciben que sus alumnos han aumentado el tiempo de práctica de AFD en los recreos (1.94) y en las entradas y salidas del colegio (2.03).

Tabla 39. Sobre la percepción del aumento del tiempo de práctica de Actividad Físico-Deportiva

ITEMS	GRUPOS	Medias conjuntas de los tres cursos	Desviación Típica
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física en el recreo / Creo que los escolares que participan en el DE realizan más actividad física en el recreo	Alumnos	2.77	1.454
	Profesores	1.94	1.040
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física en las salidas y entradas del cole / Creo que los escolares que participan en el DE realizan más actividad física en las salidas y/o entradas del cole	Alumnos	2.40	1.569
	Profesores	2.03	.937
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física por las tardes	Alumnos	3.09	1.239
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física los fines de semana	Alumnos	2.85	1.406
Creo que los escolares que participan en el DE lo hacen también en otras actividades físicas extraescolares (escuelas deportivas, clubs deportivos, etc.)	Profesores	2.23	.877
En general, he aumentado el tiempo de práctica de Actividad Físico-Deportiva a la semana	Alumnos	3.18	1.260
He aumentado el tiempo de práctica de actividad física en vacaciones	Alumnos	2.84	1.477

En lo que respecta al contexto extraescolar, los alumnos perciben un aumento del tiempo de práctica de actividad física por las tardes (3.09) y los fines de semana (2.85).

Por su parte, los profesores encuestados en los tres cursos están “de acuerdo” (2.23) con que los alumnos que participan en el PIDEMSG también lo hacen en otras actividades físicas extraescolares.

Y por último, indicar que los alumnos perciben un aumento del tiempo de práctica de actividad física durante la semana (3.18) y en el periodo vacacional (2.84).

4.2.3. Estudio 3. Resultados relativos a la comparativa de los cuatro primeros cursos (2009/10 - 2012/13)

En este estudio comparamos y analizamos los resultados de los cuestionarios pasados durante los cuatro primeros cursos de funcionamiento del PIDEMSG. Los diferentes ítems han sido agrupados en los siguientes temas: (1) satisfacción general con el Programa; (2) actitudes positivas hacia el DE (participación, salud, valores) y (3) actitudes negativas hacia el DE (rendimiento, selección, rivalidad, incompatibilidad con estudios). Cada uno de estos apartados de estudio incluye varios ítems del cuestionario, como ya indicamos en la Tabla 6. Así, el tema de la satisfacción general con el Programa se valora sobre una escala 0-18 puntos y los temas de actitudes positivas y negativas hacia el DE en una escala de 0-12 puntos. Recordamos brevemente que para analizar los datos, en primer lugar se realizó la prueba de *Levene* (*sig.* <0.05) que nos permitió comprobar la igualdad de varianzas de los tres temas de estudio. Seguidamente se realizó un ANOVA para comparar las medias de los valores obtenidos a lo largo de los cursos e identificar si había o no diferencias estadísticamente significativas. Por último, también se realizó una prueba *post hoc* para identificar en qué cursos se hallaban tales diferencias.

Satisfacción general con el Programa

La Tabla 40 y Figura 53 muestran cómo, de manera general, todos los agentes implicados están satisfechos con el programa. Los datos están basados sobre una escala de 0 a 18 puntos, ya que este tema cuenta con tres ítems, de los cuales uno se valora en escala 1-10 y dos en escala 0-4.

Tabla 40. Satisfacción general con el Programa por curso académico y grupo (0-18)

CURSO GRUPO	2009/10		2010/11		2011/12		2012/13		F	Sig.
	M	DT	M	SD	M	SD	M	SD		
Alumnos	15.96	2.76	14.85	4.08	15.67	2.86	15.47	2.94	8.018	.000
Padres	14.52	2.59	14.23	2.91	14.71	2.39	14.46	2.63	.814	.847
Profesores	13.81	2.58	13.23	2.20	15.33	1.75	14.78	1.62	1.931	.138
Monitores	14.38	2.10	13.98	1.97	13.47	2.04	13.08	1.31	2.926	.035

(M: Media; DT: Desviación típica; F: Distribución F; Sig.: Nivel de significatividad)

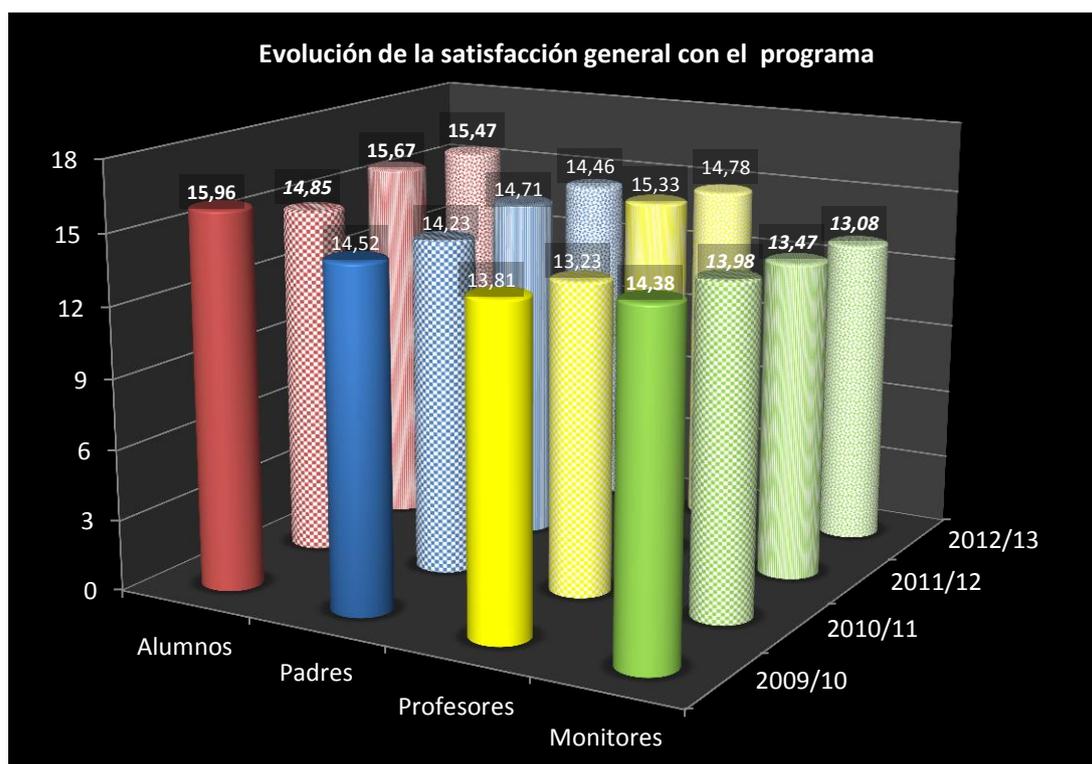


Figura 53. Evolución de la satisfacción general con el Programa de los agentes implicados

El mayor nivel de satisfacción entre el grupo de alumnos tiene lugar durante el primer curso de funcionamiento del programa (15.96) y el más bajo en el segundo curso (14.85), produciéndose una disminución significativa de la media ($p=0.000$) en el curso 2010/11, la cual es incrementada en los dos cursos siguientes. El grupo de padres y profesores no muestran diferencias significativas en cuanto al grado de satisfacción con el programa entre los diferentes cursos. Finalmente, el nivel de satisfacción del grupo de monitores disminuye progresivamente y de forma significativa en el curso 2011/12 ($p=0.035$), convirtiéndose en el agente implicado más crítico con el programa.

Actitudes positivas hacia el Deporte Escolar (participación, salud, valores)

En la Tabla 41 y Figura 54 se muestra el nivel de satisfacción de los diferentes agentes implicados en relación a la transmisión de actitudes positivas a través del DE a lo largo de los cuatro cursos académicos. Los datos tienen como referencia una escala de 0-12, puesto que los tres ítems que componen el tema de estudio tienen una escala de 0-4.

Tabla 41. Actitudes positivas hacia el Deporte Escolar por curso académico y grupo (0-12)

CURSO GRUPO	2009/10		2010/11		2011/12		2012/13		F	Sig.
	M	DT	M	ST	M	ST	M	ST		
Alumnos	10.60	2.23	10.55	2.37	11.05	1.57	10.71	1.95	3.872	.009
Padres	11.08	1.52	11.09	1.46	11.08	1.50	11.05	1.69	.013	.998
Profesores	10.87	1.62	10.85	1.29	11.83	.40	11.53	.91	1.562	.211
Monitores	11.13	1.24	11.13	.99	11.24	1.04	11.04	1.07	.189	.903

(M: Media; DT: Desviación típica; F: Distribución F; Sig.: Nivel de significatividad)

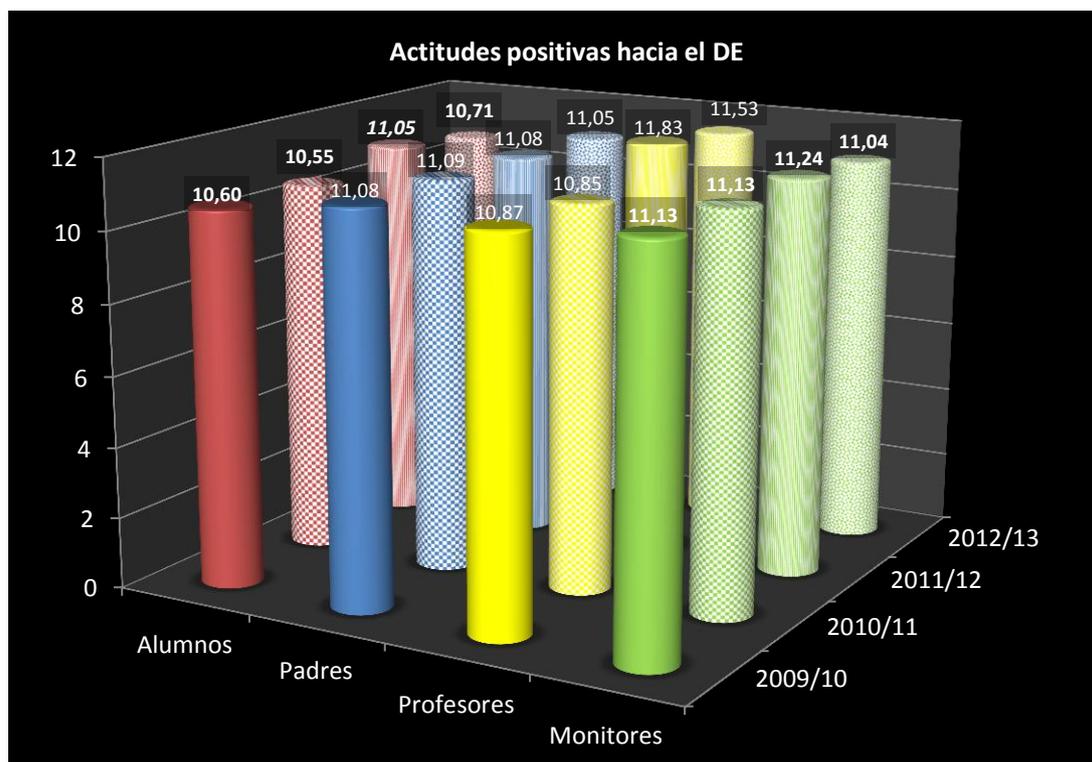


Figura 54. Evolución de los agentes sobre las actitudes positivas hacia el Deporte Escolar

De manera general, todos los agentes implicados muestran una clara preferencia por un modelo de DE que transmita mensajes y actitudes positivas. El rango de valores se sitúa entre 10.55 y 11.83 puntos sobre un total de 12. Todos los grupos consideran que la práctica de deporte es buena para la salud, que enseña a colaborar con los compañeros y que permite la práctica conjunta de chicos y chicas. Asimismo, no encontramos diferencias significativas entre los diferentes cursos, a excepción del grupo de alumnos, quienes muestran un incremento significativo de la media (11.05) durante el curso 2011/12 ($p=0.009$).

Actitudes negativas hacia el Deporte Escolar (rendimiento, selección, rivalidad)

En la Tabla 42 y Figura 55 se muestra el grado de acuerdo que los diferentes agentes implicados tienen sobre diferentes actitudes negativas relacionadas con el DE. Al igual que en el apartado anterior, los datos se basan en una escala de 0-12 puntos.

Tabla 42. Actitudes negativas hacia el Deporte Escolar por curso académico y grupo (0-12)

GRUPO \ CURSO	2009/10		2010/11		2011/12		2012/13		F	Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Alumnos	5.05	3.73	5.26	3.65	4.48	3.45	3.96	3.64	9.116	.000
Padres	2.74	2.96	2.88	2.57	2.62	2.87	2.80	2.45	.223	.880
Profesores	1.12	1.45	1.53	1.26	3.00	4.51	1.06	1.22	1.623	.197
Monitores	1.56	1.95	1.67	1.47	1.44	1.48	2.26	1.35	1.447	.231

(M: Media; DT: Desviación típica; F: Distribución F; Sig.: Nivel de significatividad)

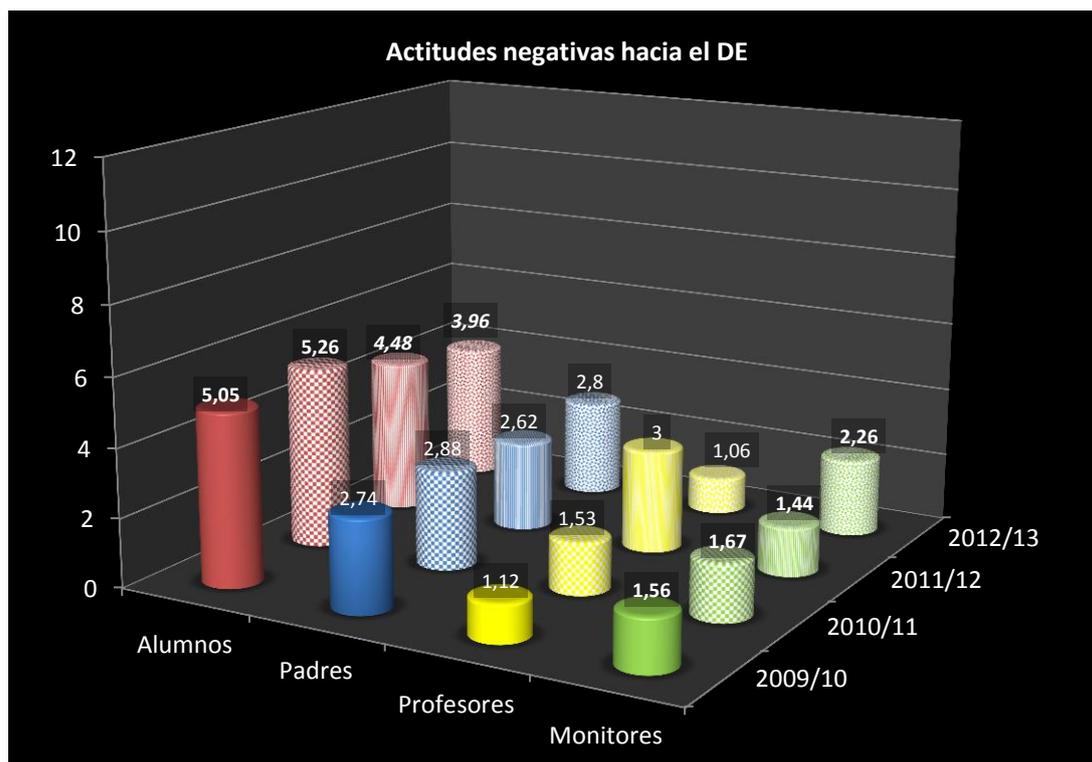


Figura 55. Evolución de los agentes sobre las actitudes negativas hacia el Deporte Escolar

De manera general, encontramos un alto grado de desacuerdo en lo que respecta a ciertas actitudes dadas en el DE y relacionadas con la búsqueda de la fama y el dinero, la victoria, la competición o la incompatibilidad de estudios y práctica deportiva. Todos los agentes implicados manifiestan su desacuerdo con estos tipos de actitudes, mostrando valores comprendidos entre 5.26 y 1.06 sobre 12. Sin embargo, los resultados destacan cómo el grupo de alumnos obtienen medias más altas que el resto de grupos, mostrando una disminución significativa de la media ($p=0.000$) durante los cursos 2011/12 y 2012/13. Las medias del grupo de padres, profesores y monitores revelan diferencias no significativas durante todo el periodo de estudio y mostraron estar claramente en contra de todas aquellas actitudes negativas hacia el DE.

4.3. IMPLANTACIÓN DE METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN EL PIDEMSG

Una vez realizados los diferentes estudios de la primera fase de la investigación conocida como “metodología tradicional”, se decidió presentar algunos de esos trabajos en congresos internacionales. Fue precisamente en esos congresos donde recibimos importantes *feedbacks* sobre el interés que podría tener la aplicación de metodologías más participativas dentro del Programa. De esta manera durante el curso 2013/14 tuvo lugar la segunda fase de la investigación que llamamos “metodología participativa”. Esta nueva forma de estudiar y evaluar el Programa giró en torno a dos elementos principales: (1) la creación de un CA del PIDEMSG y (2) la aplicación de la técnica *Photovoice* con un grupo de alumnos del Programa. De esta manera, pretendíamos que la evaluación y posterior toma de decisiones no quedase en manos del equipo investigador, sino que pudiese extenderse al resto de agentes implicados en el PIDEMSG.

4.3.1. Resultados obtenidos tras las reuniones del Consejo Asesor del PIDEMSG

Durante el curso escolar 2013/14 tuvieron lugar cuatro reuniones del CA del PIDEMSG. El propósito de tales reuniones era el de diagnosticar la situación actual del programa, a través de la identificación de sus puntos fuertes y débiles, y con ello mejorar el posterior funcionamiento y desarrollo del mismo. Gracias a la activa participación de los miembros del CA se pudieron identificar importantes acciones de mejora que fueron asumidas por el equipo investigador y por los diferentes colectivos implicados en el Programa. Posteriormente, se introdujeron en el nuevo convenio firmado en septiembre de 2014 entre el IMDSG, la UVa y el Parque Científico de la Uva. Este último organismo se dedica, fundamentalmente, al desarrollo de proyectos de investigación y a la transferencia del conocimiento entre la investigación en la universidad y el mundo social y empresarial.

El principal resultado obtenido en este estudio ha sido la creación y el desarrollo exitoso de un CA, en el cual están representados los intereses y vivencias de los diferentes colectivos implicados en el PIDEMSG.

El presente apartado se estructura de la siguiente manera: (1) puntos fuertes del Programa; (2) puntos débiles y acciones concretas de mejora; (3) medidas implementadas a lo largo del curso 2013/14, (4) conclusiones llevadas

a la firma del convenio, (5) características del nuevo convenio IMDSG-UVa (2014-2018) y (6) satisfacción de los diferentes miembros que han participado en el CA.

Puntos fuertes del Programa

Los puntos fuertes del programa identificados por los miembros del CA son los siguientes: (1) la metodología utilizada para la enseñanza deportiva, (2) los encuentros de los viernes, (3) los monitores becados y la formación que reciben, (4) el equipo de profesionales que dirige el programa y (5) el apoyo institucional.

(1) Metodología de enseñanza deportiva

El PIDEMSG utiliza una metodología basada en el modelo comprensivo, que recurre a planteamientos globales y que prioriza los elementos tácticos sobre los técnicos. Además, tiene un enfoque más participativo y menos competitivo.

Lo que sí es interesante es que está enfocado desde un aspecto menos competitivo de lo que son las ligas federadas que existen en la ciudad. Entonces, yo eso es lo que valoro más positivamente. (CA1MEF1).

Es que con la competitividad que hay, que todo el mundo dice: "a ver quién ha ganado, quién no". Me gusta esto por eso, porque no es quién gana o quién pierde, sino que están ahí todos, da lo mismo el flaco, el gordo, el bajo, el alto, el rubio o el moreno. Y eso para los padres es bastante importante. (CA1M/Pad1).

No es selectivo, sino que está abierto a todo tipo de alumnado con independencia de su nivel de habilidad motriz o clase social. También favorece una educación en valores, lo que le hace mantener una estrecha relación con la Educación Física escolar.

Este programa incide en la educación en valores, por eso resulta más coherente con la EF porque está orientado hacia el desarrollo integral de los chicos y chicas que están apuntados. (CA1MonC).

Yo creo que hay una cosa fundamental, desde el punto de vista de mi profesión, considero esta actividad mucho más coherente, mucho más relacionada con lo que es la EF en la escuela. Nosotros en la escuela estamos dando Educación Física a todo tipo de alumnado, no estamos seleccionando al mejor de un deporte determinado. (CA1MEF1).

Es muy importante a la hora de estar en el colegio, por ejemplo, que no sean discriminados. (CA1M/Pad2).

Y, por último, se trabajan diferentes deportes a través de los juegos modificados.

Yo creo que el ofertar también diferentes deportes durante todo el curso escolar es otro punto del proyecto que creo que es muy favorable (...). Los alumnos que yo llevo desde el principio se apuntan porque no solo van a jugar al fútbol o al baloncesto, sino que van a tocar otros deportes, van a conocer otras cosas que les hace que la actividad de por sí sea agradable. (CA1MonA2).

Para mí lo mejor del programa son los juegos que hacemos. (CA1A12).

(2) *Los encuentros deportivos de los viernes*

Algunos miembros valoran positivamente que en los encuentros se junten alumnos de diferentes colegios, que se formen equipos mixtos, combinando alumnos de varios colegios y que exista un clima de respeto.

Yo lo que quiero destacar es que en los encuentros, al juntar a niños de diversos colegios y que se haga un equipo conjunto entre ellos, hace ver mucho la labor que hacemos los monitores. *“Todos somos iguales, tenemos que venir a pasarlo bien y a disfrutar...”*. El ver que están todos juntos, que están jugando y que no hay el pique de *“tú eres mejor o tú eres peor”* sin conocerse, pues se nota mucho. (CA1MonA1).

Me gustan las concentraciones porque estamos todos juntos... (CA1A11).

Cuando vuelven a clase, y te encuentras a alguno que dice: *“hemos estado en el pabellón y hemos estado haciendo balonmano. Y como no éramos suficientes nos hemos juntado con... y éramos el equipo de nuestro colegio con otro colegio”*. Entonces, es gratificante para los chavales. Las concentraciones les vienen bien. (CA1MEF1).

(3) *Los monitores becados y la formación que reciben*

El PIDEMSG cuenta con un gran número de monitores becados, en su mayoría estudiantes del Grado de Educación Primaria en la mención de Educación Física o del Grado de Educación Infantil. El programa les permite formarse como monitores durante los años que permanezcan estudiando en la universidad.

En definitiva, si no tuviéramos un grueso de 40-50 monitores, desde luego el programa no podría ni empezar, ni rodar durante un curso. (CA1Coor).

Yo creo que uno de los puntos fuertes del proyecto es el tema de los monitores. Creo que esto es una oportunidad también para los alumnos de Magisterio, para aprender (CA1MonA2).

(4) *El equipo de profesionales que dirige el programa*

El PIDEMSG está organizado por un equipo investigador que garantiza un adecuado seguimiento del programa, una evaluación lo más objetiva posible y una vinculación con la Educación Física escolar.

El equipo que está detrás del programa está formado por expertos y profesionales de la materia, que garantiza siempre un buen resultado. (...) El seguimiento que se realiza a lo largo del curso, tanto por parte de los coordinadores como de los profesores y de los monitores contratados, hace que cualquier problema pueda solucionarse y seguir adelante. (CA1Coor).

(5) El apoyo institucional

El PIDEMSG cuenta con el apoyo económico del Ayuntamiento de Segovia, lo cual garantiza la continuidad del programa.

Es una apuesta por parte de la institución que lo gestiona, que en este caso es el Ayuntamiento (...). El que el Ayuntamiento quiera fomentar este tipo de proyectos y que abarque a toda la ciudad de Segovia es para mí uno de los puntos fuertes. (CA1Coor).

Puntos débiles del Programa y acciones concretas para solventarlos

A continuación presentamos los siete puntos débiles identificados por los diferentes miembros del CA: (1) la marcha de los monitores becados con experiencia; (2) la poca experiencia de los monitores becados noveles; (3) los retrasos en los pagos de los monitores becados; (4) la posible sectorización en función de la clase social o del nivel de habilidad; (5) la disminución de la asistencia a los encuentros de los viernes por coincidencia con otras actividades extraescolares; (6) la tardanza en el arranque del curso para informar adecuadamente del mismo y (7) el escaso conocimiento del programa en una parte importante de la población. Asimismo, también se aportan las acciones concretas propuestas para solventar cada uno de los problemas detectados.

(1) Marcha de los monitores becados con experiencia

Los monitores becados sólo pueden serlo mientras estén matriculados en la Universidad. Tras varios años de formación y experiencia estos monitores no pueden continuar en el programa cuando dejan de ser alumnos universitarios. Además, la baja remuneración salarial les impide costearse nuevos estudios en la universidad.

Yo veo un punto débil que surge a lo largo de los años y es el cambio que hay de monitores. (...) Entonces, esa renovación que hay tan continua de monitores, muchas veces supone que, a la hora de dar las clases a los niños, sí que varíe la calidad de las clases de deporte escolar. (CA1MonC).

Está claro que si van entrando monitores nuevos hay que formarles y los que ya están formados, por desgracia, pasan a tener otras prioridades o a lo mejor tienen otros intereses y la forma de recompensarles (...) no les llega. (CA2MEF1).

En otras ocasiones, hay monitores con tres o cuatro años de experiencia que tienen que abandonar el programa porque sus módulos han coincidido con las clases de la universidad en el turno de tarde.

Lo que pasó el año pasado fue que, (...) al poner unos horarios de tarde a los alumnos de 3º y 4º de Magisterio en la universidad, hizo que se plantearan: *“o voy a clase a la universidad o voy al colegio con los niños”*. Entonces nos tocó elegir un poco... y cada uno tomó sus decisiones. (CA1MonA2).

Para intentar solventar esta situación problemática, se propusieron las siguientes acciones concretas:

- (a) Aumento de la remuneración salarial de los monitores becados. Así podrían costearse nuevos estudios en la universidad (segundas especialidades, máster, doctorado, etc.) y seguir formando parte del programa.

Si el sueldo fuera mayor, a lo mejor te interesaría continuar en el programa, si esa es tu idea de profesión. (...) Sí, debería haber una dotación económica mayor para que la gente que acaba percibiera un sueldo más alto y le compensara continuar formándose en la universidad. (CA2MEF1).

Es que la dotación económica es fundamental. Y a parte que Segovia se nutre mucho de alumnos de fuera de Segovia. Viene gente de Toledo, por ejemplo. Entonces, terminan la carrera y la mayoría se van. (CA2Adm).

- (b) Aumento del presupuesto para poder contar con un mayor número de monitores contratados. Si perciben un mejor sueldo, les ayudaría a contrarrestar el problema de la compatibilidad laboral.

Aumentar el presupuesto que destina el Ayuntamiento y profesionalizar monitores, para contratar monitores profesionales que puedan trabajar en DE y, por lo tanto, serían monitores con experiencia que no tuviesen que estar matriculados en la UVa. (CA2Coor).

El problema de las compatibilidades es que, actualmente por Ley, primero tienes que solicitar la compatibilidad y cuando te la den empiezas a trabajar en la segunda actividad. O sea, eso es imposible, no le vas a decir a un empresario: *“espera dos meses a que me resuelvan la compatibilidad”*. (CA2Adm).

Hay que aumentar el presupuesto pero hay que saber cómo utilizarlo, no basta con decir: *“tenemos 10 monitores contratados a los que les pagamos 200 euros”*. Porque entonces, realmente no van a ser los mejores. Yo creo que es mejor decir: *“tenemos 5 pero los que les pagamos 500 que quizás te pueda dar para vivir”*. (CA2MonC2).

(2) *Poca experiencia de los monitores becados noveles*

La marcha de los monitores becados con experiencia, porque ya han terminado la carrera o porque los módulos les coinciden con las clases en la universidad, se suple con la entrada de nuevos monitores becados con poca o nula experiencia en programas de DE.

Cuando de repente se van muchos monitores becados que tienen ya experiencia y entran muchos monitores becados nuevos... disminuye la calidad de la enseñanza de las clases. (CA1MonC).

Por ejemplo, llegamos a los encuentros, Balonmano. Y yo veo que sólo hay unos poquitos niños que saben armar el brazo, que saben dar los tres pasos, que saben tirar en salto, que saben dar pases... los demás no saben ni qué es el balonmano, la primera vez que ven el balonmano es en el encuentro del viernes. (CA2Inv1).

Ahora como lo que hacemos es un curso rápido, exprés... como: "toma el curso y te metes a dar clase". Yo creo que ahí también está el fallo de que decimos que no están preparados los monitores. Como que no tienes un tiempo de maduración. (CA2MonA1).

Yo creo que a la hora de jugar y de no perder mucho tiempo, también influyen los monitores que tienen más experiencia. (...) Si tú vas a trabajar con más continuidad, pues también tiene que influir eso, gente que ya conoce a los alumnos. Porque por ejemplo los nuevos monitores pues no nos conocen tanto. (CA2A13).

El monitor que teníamos antes yo creo que era mejor, porque ahora todo el mundo está hablando y perdemos un montonazo de tiempo. (CA2A11).

Para solucionar la poca experiencia de los monitores becados noveles, se propusieron tres acciones concretas:

- (a) Diferenciar los cursos de formación según los años de presencia en el programa. Se establecería un curso inicial para los monitores de primer año y cursos de formación permanente para los monitores de segundo, tercero y cuarto año.

Yo ya es el cuarto año que estoy aquí. (...) El primer año hacías el curso y, suerte si tenías para conseguir un grupo. (...) Yo el primer año sólo me formé, no estuve con la beca de la Universidad. Me estuve formando y me decían si quería ir a ver los entrenamientos y encuentros, pero yo estuve todo el año porque yo quise. (CA2MonA1).

Curso de iniciación y curso de perfeccionamiento. (CA2Adm).

Entonces habría que dividir, curso para nuevos y curso para... gente que ya está en el programa. (CA2MonC1).

- (b) Los monitores noveles de primer año no impartirían clase (sin percibir contraprestación económica), sino que asistirían a las sesiones y encuentros a modo de prácticas. Los monitores becados de segundo, tercero y cuarto año tendrían un grupo de alumnos asignado, percibiendo una retribución económica.

A lo mejor sería bueno empezar a trabajar en segundo, es decir, formación en primero, y a trabajar con alumnos a partir de segundo. (CA2MEF2).

- (c) Diseñar nuevos cursos de formación en cuanto a la temporalidad y los contenidos. De este modo, sería necesario que el curso empezase antes para así no solaparse con el inicio del programa.

Una de las soluciones sería mejorar el proceso de formación de monitores, de los que entran y, en ese sentido, anticiparse a no solapar el curso de formación con el curso de deporte escolar, es decir, hacer ese proceso de enseñanza, al menos, en el mes de septiembre. (CA2Coor).

Los monitores empiezan la universidad aproximadamente el 20 de septiembre. Y este año se ha empezado a formarles el 7 de octubre. Yo creo que si se empieza el curso el 20 o el 25 de septiembre, pues se da un margen de unas dos semanas donde se informa, se capta a los monitores y se puede empezar el curso de formación. (CA2MonC2).

Y también hacer una iniciación deportiva real, secuenciando los contenidos por cursos.

La clave es que hagamos una iniciación deportiva real, a partir de primer o segundo ciclo como muy tarde. No limitarse a hacer juegucitos modificados y empezar a avanzar hacia modelos híbridos. (CA2Inv1).

Marcando una progresión, de pre-benjamins a benjamins y después a alevines. En pre-benjamins sí que podemos trabajar casi todo con juegos, pero cuando ya saltan a benjamín, por ejemplo, es que si ellos no ven el cambio... surge ese aburrimiento, porque falta ese cambio de aprender más. (CA2MonC1).

(3) Retrasos en los pagos de los monitores becados

Los monitores becados reciben una retribución económica con carácter trimestral. Sin embargo, son frecuentes los retrasos en estos pagos como consecuencia de la excesiva tramitación burocrática exigida por parte de la Uva y del IMDSG para justificar los correspondientes pagos.

Uno de los puntos débiles es la lentitud de la tramitación de la documentación, que ha derivado en el retraso para poder abonar a la Uva las partes y plazos correspondientes. (...) Es cierto que los trámites burocráticos, en ese sentido, no han ayudado. (CA1IMD).

Con el dinero que te dan de monitor, pues no puedes vivir, pero para algunos sí que es una ayuda. Y si a ti, supuestamente, te van a hacer un pago trimestralmente, a lo mejor cuentas con ese dinero (...) y si luego resulta que eso no es verdad, que pasan dos meses después hasta que puedas recibir el pago... (CA1MonA2).

Ya sabéis que para poder habilitar las partidas que se convocaron para este convenio, tienes que justificar, llevar un seguimiento, presentar la documentación... y, en ocasiones, esa documentación tiene que venir de Valladolid. No están aquí en Segovia, no son parte del equipo, (...) pues seguramente no le dan tanta importancia a esta cuestión como se la damos nosotros, por más que el director del proyecto insiste y llama 400 veces, que desde

el instituto mandemos 400 correos, etc. pero al final los damnificados son los que son. (CA1IMD).

Para dar solución a esta problemática, se propusieron las siguientes acciones concretas:

- (a) La modificación del próximo convenio para: agilizar la tramitación burocrática entre la universidad y el ayuntamiento, hacer partidas presupuestarias abiertas y flexibles y trabajar por años académicos en lugar de por años naturales económicos.

No hacer las partidas tan cerradas. Ahora el problema que tenemos es que está todo muy encasillado: 2000 euros para fotocopias, 1000 euros para CD-R, 1000 para... y no te puedes pasar de ahí, y es ridículo, a lo mejor necesitas hacer más fotocopias que comprar CD-R., entonces... es cuestión del próximo convenio redactarlo para que se ajuste a las necesidades que está habiendo. (CA2Adm).

Lo que hay que buscar es lo que es funcional y lo que es positivo que es que, en la medida de lo posible, los plazos y los abonos se hagan en plazo y no retrasen ni pagos ni generen malestar sobre todo en los trabajadores y en los monitores. (CA1IMD).

El convenio actual mezcla, a la hora de pagar a los monitores contratados, años económicos con años académicos. (...) Entonces, el 31 de diciembre se acaba el año económico, pero claro, el curso es desde septiembre a agosto. Y los monitores no han podido tener un contrato desde octubre a junio. Han tenido que hacer un contrato de octubre a diciembre. Ahora hay que volver a hacer otro concurso y volverles a contratar en enero con el riesgo de que se pueda presentar alguien y alguno pierda la plaza. Es un convenio complicadísimo. (CA2Adm).

- (b) La presencia de un miembro administrativo de la UVA en la firma del próximo convenio.

En la elaboración del convenio siguiente sería interesante que no solo participaran los miembros de la universidad, profesorado investigador de la universidad, sino que estuviera, por ejemplo, CA2Adm presente o alguien que conociese este tema de la burocracia. (CA2MonC2).

- (4) *Posible sectorización en función de la clase social o del nivel de habilidad motriz.*

En algunos centros escolares se puede caer en el error de que el programa se pueda convertir en una actividad exclusiva de alumnos inmigrantes, alumnos con bajo nivel socio-económico o con menor destreza motriz.

Un aspecto negativo que puede llegar a ocurrir es el “encasillar” lo que es el programa de deporte escolar, (...) hacia las clases más desfavorecidas, (...) que solamente se van a apuntar a polideportivo un determinado grupo de niños (...) En los centros públicos te encuentras unos centros con mayor número de alumnado inmigrante o mayor número de alumnado de una determinada etnia,

entonces este proyecto también pude caer en los que ocurre en la escuela pública. (CA1MEF1).

Yo, lo que es en el colegio, hay más mezcla, o sea, en el colegio yo no veo esa segregación. Pero en los encuentros, a veces, sí se ve. (CA1MonC).

Yo tengo la sensación (...) de que parece que el proyecto de deporte escolar polideportivo se está convirtiendo en un poco marginal respecto al deporte federado... yo sí que se lo estoy empezando escuchar a gente, gente que a veces son padres, a veces son profesores, a veces son alumnos... como que la gente que es motrizmente buena se va a deporte federado y la gente que sea más torpe o sea inmigrante o gente que tenga un bajo nivel adquisitivo se va a deporte escolar polideportivo. (CA1Inv1).

El otro representante de los maestros reconoce que tal circunstancia no se produce en su contexto.

Yo, al menos mi centro, en los cursos de 5º y 6º de Primaria, parece que hay de 47-48 matrículas hay 18 apuntados al programa y, que yo sepa, hay 4 ó 5 alumnos que hacen otros deportes federados, (...) entonces hay un porcentaje de muchísima diferencia, (...) yo creo que no se da esa marginación. (CA1MEF2).

Por su parte, el técnico del IMDSG sugiere que la coincidencia con otras actividades extraescolares podría ser la causa de esa posible segregación.

Es probable también que no sea porque piensen que el proyecto es residual o para gente desfavorecida... sino porque se solapan horas. (...) Si la mayoría de los horarios que tenemos nosotros en el proyecto, que son de 16:00 a 18:00, es el mismo horario en el que los niños están en otras actividades. Es una de las cosas contra las que es complicado luchar. (...) Es lo que dice CA1MEF2, tienes 4 o 5 alumnos federados y yo creo que la media de los centros (...) es un porcentaje pequeño. (CA1IMD).

Como medidas de prevención, se sugieren las siguientes acciones concretas:

- (a) Tratamiento individualizado de los centros. Ver y actuar en aquellos centros donde se produce esa sectorización.

Esto es un problema que se da sólo en algunos "coles" (...). Entonces yo creo que lo primero es ver en qué casos concretos está ocurriendo y actuar en ellos. (CA2Inv1).

Yo creo que el "gueto" comienza en el propio centro. Entonces ahí es donde lo deberíamos de tratar. (CA2MonC1).

- (b) Dar información detallada a los centros y que éstos participen activamente en difundir esa información.

Creo que las acciones a llevar a cabo sería la difusión (...) ir a los centros y explicar quién lo hace, para qué lo hace, cuales son los objetivos, cuál es la financiación, etc. (CA2Coor).

Yo creo que sí que sería interesante volver a tomar contacto con el profesorado del centro, en concreto con el profesorado de Educación Física, pero si no con cualquier otro tipo de profesorado y dar a conocer un poquito más lo que es el programa. (...) Los maestros sí podemos dar a conocer el programa de cara a los chavales, pero también están los tutores. (...) Que los tutores conozcan en qué consiste el programa, sería bastante interesante de cara a que no se potencie esa sectorización. (CA2MEF1).

Además de difundir el programa a través del profesorado... también hacerlo en alguna reunión que se hace del AMPA al inicio de curso todos los años. (CA2Adm).

(c) Reubicación de monitores y mejora de la calidad de la enseñanza.

Colocar a los monitores mejor formados y con más experiencia en centros donde pueda haber sectorización.

Colocar a los monitores mejor formados en esos centros donde se da ese problema. A la gente que esté mejor formada para trabajar este tipo de temáticas, que estén colocados en esos centros. (CA2Inv1).

Además, se deberá mejorar la formación de los monitores becados para que realicen una iniciación deportiva de calidad, capaz de atraer a los alumnos más hábiles motrizmente.

Mejorar la calidad de los monitores, que sean capaces de hacer y programar actividades que atraigan también a los alumnos más hábiles. (CA2Coor).

Sí que es verdad que trabajamos por juegos modificados, y eso lo veo bien, pero eso no quiere decir que por ejemplo los niños no conozcan partes técnicas de los deportes. (CA2MonC1).

Los alumnos tienen que conocer deportes y dominarlos un poco, para luego poder decir: *"bueno, pues es que esto me gusta más"*. (CA2MEF2).

(d) Inclusión de contenidos alternativos a los trabajados en el deporte federado.

Si tú estás jugando al baloncesto en deporte escolar, pues dices: *"para qué voy a ir al encuentro, para que voy a apuntarme a esto si ya lo estoy haciendo en el deporte federado"*. Por lo que también hay que enseñarles otros deportes que en federados no se practican tanto. Por ejemplo, esgrima, hockey... que cuesta más, pero, puede motivar. (CA2A13).

Por ejemplo, en el anterior curso hicimos esgrima y hockey, esos juegos no se hacen mucho. (CA2A12).

Nosotros el año pasado nos llevábamos la bicicleta y hacíamos juegos con bicicleta. (CA2A11).

- (5) *Disminución de la asistencia a los encuentros de los viernes debido a la coincidencia con otras actividades extraescolares.*

En los últimos cursos se ha percibido una disminución en el número de participantes que acuden a los encuentros de los viernes, sobre todo en el segundo turno. Una posible razón que explique esa disminución puede ser la coincidencia con otras actividades extraescolares o estudios.

Hay un punto débil, por lo menos del año pasado, que a mí me preocupa mucho, y es que la participación en los encuentros ha ido progresivamente disminuyendo; cada año va a peor el tema. (CA1Inv1).

Justamente el horario de los encuentros coincide con el horario de catequesis. Entonces tengo que elegir un viernes sí un viernes no, para que el niño vaya a catequesis y a los encuentros. (CA1M/Pad2).

El otro día fuimos a la concentración y los demás es que... la mayoría van a catequesis, entonces no pueden ir de 16:00 a 17:00. (CA1A11).

Para mejorar la asistencia a los encuentros, se propusieron las siguientes acciones:

- (a) Realizar un único turno de encuentro por categoría. Anteriormente se hacían dos turnos; en el primero (16:00-18:00 h.) iban los alumnos de 6-8 colegios y en el segundo turno (18:00-20:00 h.) los alumnos de los 6-8 colegios restantes.

Yo creo que tenemos que avanzar hacia un encuentro único por categoría. Lo de hacer dos encuentros está visto que no funciona. (CA2Inv1).

Yo creo que es mejor que hagamos un único turno, aunque haya más tiempo de espera o aunque los niños participen menos. (CA2MonC2).

Nosotros sabemos más o menos que tal persona va a ir a esta hora porque le conozco de que va a esta hora. Pero no sabemos los de la otra hora (...). Porque lo de los dos horarios surge porque todos juntos no cabemos. Pero por probar un día todos los centros y... "*pues sí es verdad que funciona*", entonces pues sí que se podría hacer. (CA2A13).

La realidad te demuestra que si en el primer turno te van 40 y en el segundo te van 5 o 10, es porque el hacer dos turnos no funciona. Podemos hacer un único turno y, si vemos que hay demasiados niños, pues siempre hay tiempo para dividirlo otra vez. (CA2MonC1).

- (b) Dar información detallada, y precisa, a los padres sobre los encuentros por parte del personal del colegio y/o a través de hojas informativas.

Una cosa fundamental es informar también a los padres sobre qué son los encuentros. (CA2MonC2).

Una de las acciones que podríamos hacer es que esa información sobre los encuentros parta desde los centros. Es decir, cuando les presentamos los horarios del deporte escolar, que a la vez vaya una hoja informativa sobre los encuentros, lugar, horas, días, actividades a realizar... (CA2MEF2).

- (c) Coordinar el programa de deporte escolar con las actividades extraescolares propuestas por el AMPA, para no solapar actividades.

Es necesario coordinarse con el AMPA. Actividades del centro y actividades del AMPA. Conjuntar y no mezclar horas. Procurar no mezclar horas, porque entonces ya estás coartando la actividad. (...) Y normalmente nosotros, en el colegio, lo programamos con el AMPA, sacamos la actividad y el AMPA en su oferta la saca igual, es decir, como que nos unificamos. (CA1MEF2).

- (d) Realización de jornadas de puertas abiertas intra-centro (en un centro) para que los alumnos y padres que no formen parte del PIDEMSG lo puedan conocer.

Me parece interesante el que se hagan jornadas de vez en cuando, cada vez en un centro, abiertas, donde se hagan actividades atractivas para que los niños y los padres puedan ver qué es el programa de deporte escolar. (CA2MonC2).

- (e) Recompensar económicamente a los monitores becados que llevan alumnos de su centro a los encuentros.

Yo creo que lo que se está haciendo ahora, aunque políticamente a lo mejor no está muy bien, a lo mejor sí puede ser efectivo. Ahora, los monitores que no tienen niños en el encuentro se tienen que ir del encuentro y no cobran esas horas. Ahora se informa mucho más de los encuentros y se dan los calendarios bien. (...) Antes, como se quedaba todo el mundo, daba igual que se informara o no se informara. (CA2MonC2).

En el curso y los seminarios, insistir a los monitores becados en que tienen que mover en sus coles el tema de los encuentros. (CA2Inv1).

- (f) Invitar a los alumnos de Educación Especial para participar en los encuentros.

Trabajamos con todos los coles de Segovia, incluido el de Educación Especial. Dado que el problema es la disminución de la asistencia, una manera de aumentarla es incluir a este colectivo invitándoles a los encuentros. Teniendo en cuenta las capacidades de cada alumno. (CA2Coor).

- (6) *Arranque del curso tarde y sin tiempo para informar adecuadamente*

El representante de los coordinadores informa sobre el poco tiempo del que disponen para organizar el comienzo del curso y realizar una buena difusión del programa a nivel municipal.

El que tardemos en arrancar hace que esto empiece de forma atropellada y, por lo tanto, la gente se apunte porque les viene bien de horas, pero no saben qué es lo que se hace allí. (CA1Coor).

Como acciones concretas que contribuyesen a la solución de este problema se propusieron:

- (a) Adelantar el trabajo de programación a junio. Una vez acabado el curso, se debería realizar la programación de contenidos del curso siguiente. Elaborar una guía detallada con información sobre los horarios de las sesiones, calendarios de encuentros, contenidos a trabajar, monitores asignados, etc.; y remitirla a los centros escolares para que tengan constancia de la continuidad del programa y puedan así coordinarlo con el resto de actividades que promueven.

La clave de esto es que en vez de organizarlo en septiembre, hay que organizarlo en junio. Hay que dejar hechos los horarios y toda la información en junio y a principios de septiembre pasar por los centros a recordar. (...) Es mucho mejor que esa información la facilite el equipo directivo y los profes en los centros, porque van a llegar más que por muchas veces que nosotros vayamos a hablar con los niños. (CA2Inv1).

Yo creo que lo que los centros tenemos que hacer es que sea repetitivo, es decir, crear una rutina. Es lo que hacemos en mi centro, sabemos que los martes y los jueves de 16:00 a 17:00 hay deporte escolar. (...) El AMPA sabe que en ese horario hay escuelas deportivas y ahí no te va a poner otra actividad. (A2MEF2).

- (b) Adelantar el proceso de selección y contratación de los monitores para poder desarrollar labores de difusión desde septiembre.

El realizar la contratación de los coordinadores y de los monitores contratados en septiembre para que realicen esas funciones de difusión. Ahora se está haciendo en Octubre, entonces es difícil hacer una buena captación. (CA2MonC2).

El concurso público (...) tiene que ser por lo menos un mes antes de la contratación. Agosto es inhábil en la UVa. Si quieres contratar a una persona el 1 de septiembre, tendrías que sacar una convocatoria el 1 de agosto que es inhábil. (...) Este año se sacó la convocatoria en julio para resolverse en septiembre y empezar en octubre. Se podría haber sacado a finales de junio, y se habría resuelto a primeros de septiembre. (CA2Adm).

- (7) *Escaso conocimiento del programa en una parte importante de la población.*

La última de las problemáticas detectadas fue el poco conocimiento del programa a nivel municipal, ya que son bastantes los padres y alumnos que desconocen el programa de deporte escolar así como sus principales características.

Creo que hay un desconocimiento en profundidad de lo que es el proyecto. Lo conocemos los que estamos en él, los que están matriculados, los que lo tienen de cerca... Pero creo que hay un desconocimiento en general, en la población segoviana de lo que es el proyecto, de quiénes somos y de qué hacemos. (CA1Coor).

Si los padres supieran todo lo que estamos hablando aquí, que es bueno para los niños, cambiarían el chip. Yo pienso como CA1Coor, que están totalmente desinformados. (CA1M/Pad1).

Para mejorar la difusión del programa entre la población de la ciudad, se sugirieron las siguientes acciones:

- (a) Realizar Jornadas de puertas abiertas intra-centros. Se llevarían a cabo durante las dos primeras semanas de septiembre en cada uno de los colegios del municipio, preferentemente en horario lectivo. En ellas participarían todos los alumnos del centro, desarrollando actividades similares a las trabajadas en el programa.

Yo creo que en las dos primeras semanas de septiembre se podría hacer la jornada, cada día en un colegio. (CA3Inv2).

Yo incluso pensaba durante el horario lectivo (...) en la hora de Educación Física, hablar con el profesor y quedar. (CA3MEF2).

Sería hacer una jornada en cada cole, yo creo que sería muy directo. No se les saca de ahí a los chicos y se va con la actividad a su propio entorno. (CA3Coor).

- (b) Organizar Encuentros de puertas abiertas inter-centros. Tendría lugar en la tercera semana de septiembre, en horario de tarde y participarían todos los alumnos de todos los centros del municipio. La organización sería similar a la mini-olimpiada de despedida que se celebra en junio.

Al final de cada curso se realiza una mini-olimpiada. (...) Se podría realizar esto pero, en lugar de al final de curso, también uno al inicio que pudiera servir para presentar la actividad a todos los alumnos. (CA3MonA2).

En la tercera semana de septiembre sí que da tiempo todavía a captar a la gente, a hacer el encuentro de puertas abiertas para todos. Podríamos utilizar las instalaciones municipales, ir a los campos de fútbol, el pabellón en el Pedro Delgado y allí ya hacer la captación final. (CA3Inv2).

Yo creo que esto es una buena idea, hacer un encuentro de puertas abiertas coincidiendo con el comienzo del curso. (CA3IMD).

Podríamos hacer que fuera un día especial. Además de para los niños, que indudablemente, también para atraer a los padres. Y hacer, pues no sé, como se hace con otros acontecimientos... una paellada, un... no sé, preparar algo, algo distinto que atraiga un poco a esos padres a conocer el programa, a tener un día de convivencia. (CA3M/Pad3).

- (c) Difundir los trabajos de investigación entre la prensa escrita y en los centros escolares.

Lo más viable es que nosotros les facilitemos a la prensa los documentos para que puedan publicarlos. Darles las conclusiones de cada uno de los trabajos de los TFG, de los TFM, de las tesis, etc.; algo que ocupe como media página. (...) Se pueden conseguir becarios que hagan su trabajo de investigación y así aprovechar también para hacer la difusión. (CA3Inv2).

Yo creo que sería fundamental que se conociera a nivel de la comunidad escolar. Sobre todo en los centros. Para el profesorado implicado, por lo menos el profesorado de EF, que es el que recibe los resultados de este tipo de programas. (CA3MEF1).

Dado que se refiere a investigaciones científicas, quizás adaptar un poco el lenguaje o el formato para que llegue la información de una forma más sencilla. Y sobre todo hacer hincapié en los beneficios del tipo de enseñanza y del tipo de actividades que genera en los niños y las niñas. (CA3Coor).

Asimismo, el CA aprobó otras acciones de difusión puestas en marcha con anterioridad como son:

- (d) La creación de un blog y su inclusión en la página web del IMDSG.

Hemos creado un blog en el que viene recogido todo lo que hay publicado sobre el programa. (CA3MonC1).

En el blog hay varias pestañas: una de "inicio" donde viene una presentación de lo que es el programa, otra de "quiénes somos" donde aparece el equipo que está trabajando (...) otra pestaña de "Consejo Asesor" en el que aparece lo que estamos haciendo (...). Es una manera sencilla de informar a la gente que aún no conoce el programa (...). También encontramos algo interesante para los padres y para los alumnos, como son los calendarios de los encuentros, ya que muchas veces les das los folios de los calendarios y o se pierden o se quedan en las mochilas (CA3CCA).

En la web del IMDSG ya hay un enlace del blog del programa. (CA3Inv2).

Yo creo que todo lo que sea información (...) todo lo que sea difundir información, cualquiera de los medios, yo creo que habría que hacerlo. Todo suma. (CA3IMD).

A propuesta del CA, se recomendó incluir el enlace del blog en las páginas web de los colegios y en las de la prensa digital, preferentemente la prensa escrita.

Yo creo eso (el enlace del blog) ya podría estar en la web de todos los centros. (CA3MonC1).

No hay ningún problema para incluir en enlace del blog en la web del centro. (CA4MEF1).

Hablando de la prensa en páginas web, cuando te metas debería aparecer un enlace o algo que te pueda llevar al blog. (CA3MonA1).

Pero, ¿a qué páginas vas? Yo creo que a las páginas de los periódicos. No páginas específicas de deporte, científicas, de grupos de colectivos, sino que sean las que más difusión tienen que son los periódicos digitales. (CA3Inv2).

- (e) Elaboración de un Libro de Difusión. Redactado por todas aquellas personas que participan o han participado en el PIDEMSG, utilizando un lenguaje sencillo y accesible para toda la población.

Es un libro que partió de una idea de otro componente que también es coordinador del libro. Redactó un índice y se quedó ahí. Y ahora lo estamos llevando a cabo. Explica un poco los principios del programa, qué métodos utiliza en la enseñanza, los agentes implicados en el programa, etc. (CA3MonC1).

El libro tiene un objetivo muy claro: que sirva de difusión del programa. El lenguaje es sencillo y cercano a cualquier persona que no sea una entendida en la materia de la Educación Física (...). Los autores que están escribiendo el libro son todos aquellos compañeros que están hoy en el programa de deporte escolar y todos aquellos que han estado en años anteriores. (...) Y bueno, pues va a ser una muestra, yo creo que más que significativa, de lo que se ha hecho durante todo este tiempo. (CA3Coor).

Lo que se ha querido con el presupuesto que teníamos era, aumentar el número de copias para llegar al máximo número de personas posible. Y luego pues concretar mucho para intentar plasmar todo el programa y la evolución que ha habido en 80 páginas. (CA3MonC1).

El libro pretende dar a conocer el programa (...), se van a hacer creo que 1000 copias, de unas 80 páginas aproximadamente y con un lenguaje que pueda ser cercano a cualquier persona que no sea una entendida en la materia de la educación física. (CA3Coor).

- (f) Barajar otras opciones de difusión como los carteles publicitarios, buzoneo, cuñas de radio o anuncios televisivos.

El cartel publicitario sería una de las opciones de difusión, (...) hay un montón de sitios donde sí se podría poner un cartel. Creo que además debería hacerlo el propio equipo investigador de DE porque a la vez de entregar el cartel pues se informa de lo que se está haciendo. (CA3Coor).

La publicidad en radio o televisión. Es deber nuestro que el programa, siendo municipal, exija al Ayuntamiento que haga fuerza para que se dé a conocer. (...) Si es una cuestión de dinero, que se haga un presupuesto y que se vea si es viable o no. (CA3Coor).

Una vez conocidas fortalezas y debilidades propuestas por los miembros del CA del PIDEMSG, a continuación comentaremos las principales acciones puestas en práctica durante el curso escolar 2013/14.

Medidas implementadas en el curso 2013/14 a propuesta del Consejo Asesor

Una de las medidas sugeridas por el CA, y aplicada a lo largo del curso, fue la realización de un único turno de encuentros por categoría. Anteriormente se realizaban dos turnos de encuentros por categoría. El primer turno, al que acudían los alumnos de 6-8 colegios, se realizaba de 16:00 a 18:00 y el segundo turno, con los alumnos de los otros 6-8 colegios restantes, de 18:00 a 20:00. Esta medida surgió ante el escaso número de alumnos que acudían al segundo de los turnos, resultando complicado hacer rotaciones en los diferentes partidos y, por tanto, perdiendo parte del sentido de los encuentros. A partir del curso 2013/14, todos los alumnos de todos los colegios de la misma categoría asistieron a un único turno de 17:00 a 19:00, favoreciendo así la asistencia de un mayor número de participantes en el encuentro y con la posibilidad de enriquecer las rotaciones de los diferentes equipos.

Otra de las medidas que contó con la aprobación del CA fue la creación de un blog con la intención de mejorar la difusión del programa y que éste llegase al mayor número de personas posible. A lo largo del curso, dos miembros del equipo investigador se encargaron del diseño y elaboración del blog. En él se puede consultar una gran cantidad de información: miembros que lo integran, finalidad, historia del programa, publicaciones, investigaciones, calendarios de encuentros, etc. Por lo tanto, se puede consultar, de forma rápida y sencilla, los contenidos más útiles para usuarios e investigadores del programa (ver Figura 56).



Figura 56. Blog del PIDEMSG (para más información consultar el siguiente enlace <http://grupoinvesdeporteescolarsg.wordpress.com/>)

La tercera medida puesta en funcionamiento fue la inclusión de la dirección del blog en la página web del IMDSG (Figura 57). Al incluir el blog en una web frecuentemente consultada por gran parte de la población del municipio, se favorece que un mayor número de usuarios accedan al blog del programa y, por lo tanto, se contribuya a la difusión del mismo.



Figura 57. Información del PIDEMSG en la web oficial del IMDSG

De cara al futuro inmediato, y a propuesta del CA, se pretende la inclusión del blog en las web de los centros escolares y de la prensa digital.

Por último, la cuarta propuesta aprobada por el CA fue la realización de un libro de difusión. Este libro está coordinado por tres miembros del grupo investigador y en él participan todas aquellas personas que han trabajado o investigado sobre el PIDEMSG. Con la edición de este libro se pretende explicar las principales características y señas de identidad del PIDEMSG, a través de un lenguaje sencillo y accesible a toda la población. Mediante esta propuesta se favorece nuevamente la mejora de la difusión del programa, uno de los principales problemas detectados en la primera reunión del CA.

Una vez conocidas las acciones concretas implementadas en el curso 2013/14, seguidamente detallaremos las principales conclusiones que se llevaron a la firma del nuevo convenio realizado en septiembre de 2014.

Conclusiones llevadas a la firma del nuevo convenio

En la cuarta y última reunión del CA se recapitulaban las principales conclusiones obtenidas a lo largo de las tres reuniones anteriores. Como vimos

en el apartado anterior, algunas propuestas ya fueron puestas en marcha durante el curso 2013-14 y otras fueron trasladadas a la firma del siguiente convenio plurianual (ver Anexo V del CD adjunto). Estas conclusiones están organizadas en función de las problemáticas detectadas.

Una de las principales novedades que se trató en la cuarta reunión fue la aparición de la Fundación Parque Científico de la UVa, que gestiona proyectos de investigación y que permitiría solucionar los retrasos en las remuneraciones de los monitores becados, agilizar las contrataciones de monitores y coordinadores y compatibilizar el trabajo de monitor becado con otra actividad remunerada.

El Parque Científico es una especie de institución paralela que ha montado la Universidad de Valladolid para gestionar todo lo que son proyectos de investigación, sobre todo ligados a empresas. (...)Al ser como una institución paralela a la Universidad, es mucho más ágil, porque no tiene que pasar tantos trámites burocráticos como hay que pasar en la propia universidad. (CA4Inv1).

En relación con el problema de la *marcha de los monitores becados mejor formados y con experiencia*, se aprobó: (1) incrementar el salario de los monitores becados aumentando el número de horas de trabajo (se mantiene el pago de euros/hora), habiendo un menor número de monitores becados que estarán cotizando a la Seguridad Social. Esto les permitiría costearse nuevos estudios en la Uva. (2) Aumentar el número de monitores contratados, que pasará de ser 5 a 8, lo que mejorará la calidad y profesionalidad del programa. Y (3) los monitores contratados podrán compatibilizar su trabajo con otra actividad remunerada.

Como tenemos que pagar la Seguridad Social, para que salgan los números, el monitor becado debería dar 4 horas, o sea, que tener todos los grupos de un centro. (...) Por ejemplo CA4MonA1, pues das 4 horas a la semana y en esas 4 horas a la semana puede que des a los 4 grupos o, si no das Actividad Física Jugada, vas al encuentro 1 hora. Y entonces tienes 4 horas a la semana. (CA4Inv1).

El problema es que si no son alumnos de la UVa, no pueden trabajar como monitores becados. Pero, la solución que sí hay es que se amplíe el número de monitores contratados, y entonces que en esa ampliación del número de contratos se tire de los alumnos que salen graduados de 4º, que ya no van a ser alumnos UVa, Yo entiendo que el paso lógico y normal es que pasen a ser monitores contratados. (CA4Inv1).

La idea es que al año que viene haya 8 monitores contratados. (CA4Inv2).

Ya no hace falta que pidan la compatibilidad laboral, porque al ser una empresa ya no necesitan compatibilidad, con lo cual hay una serie de mejoras. (CA4Inv1).

El problema de la *poca experiencia de los monitores becados noveles* se decidió subsanar con las sugerencias propuestas en las reuniones anteriores: (1)

Los monitores noveles de primer año solo estarán como alumnos en prácticas, asistiendo a los cursos y seminarios y apoyando en los entrenamientos y encuentros, sin percibir remuneración económica alguna. (2) Diseñar nuevos cursos de formación inicial para los alumnos de primer año y de formación continua para los alumnos de segundo, tercer y cuarto año. Y (3) mejorar los cursos de formación en cuanto a temporalidad (empezar antes para que no se solapen con el inicio del programa) y contenidos (secuenciando por ciclos, realizando una iniciación deportiva real e incluyendo algunos contenidos alternativos que permitan desmarcarse del deporte federado tradicional).

Es necesario hacer dos tipos de cursos: para los noveles y para los que ya llevan más años. (CA4Inv1).

Que el chico que esté en Primaria, que a lo largo de los seis cursos no esté haciendo lo mismo, sino que haya una evolución lógica también y al final sea una iniciación deportiva real. (CA4CCA).

En cuanto al *retraso de las remuneraciones de los monitores becados*, se decidió que a la firma del convenio entre el Parque Científico, la UVa y el Ayuntamiento se llevasen las conclusiones aportadas por el CA en las reuniones anteriores: (1) hacer partidas presupuestarias abiertas y flexibles y (2) trabajar por años académicos y no por años naturales. La tercera recomendación, la relacionada con la necesidad de agilizar los trámites burocráticos, será solventada gracias a la aparición del Parque Científico.

La idea nuestra es que la junta del IMDSG apruebe el convenio en agosto, en la primera quincena, y que luego el pleno lo ratifique para que el 1 de septiembre esté en vigor. (CA4IMD).

Está claro, hay que justificar lo antes posible el actual convenio, luego que vosotros, el IMDSG, os deis toda la prisa posible, nosotros meter prisa al Parque Científico para que haga el borrador lo antes posible y a ver si se da el milagro y se puede hacer en julio en vez de en agosto, porque en agosto ya vamos pillados. A ver qué pasa. (CA4Inv1).

El problema relativo a la *posible sectorización en función de la clase social o del nivel de habilidad motriz*, no fue abordado de manera explícita en esta cuarta reunión, por considerarse que el contenido del mismo obedecía más a cuestiones de organización interna que a cuestiones burocráticas o administrativas. En cualquier caso, las acciones concretas propuestas en la segunda reunión, deberán de ser tenidas en cuenta de cara a futuras ediciones, por ejemplo, durante los cursos de formación inicial, continua y seminarios deberá abordarse este tema relativo a la posible sectorización del programa.

Para solucionar el problema de la *disminución de la asistencia a los encuentros de los viernes*, el CA recomendó y aprobó dos medidas que ya fueron

puestas en marcha a lo largo del curso 2013-14: (1) que los encuentros sean de puertas abiertas, de modo que puedan asistir alumnos que aún no estén matriculados en el programa y (2) establecer un único turno de encuentro por categoría de 17:00 a 19:00. Asimismo, y de cara al futuro, será necesario tener en cuenta otras recomendaciones como: (1) Coordinar los entrenamientos y encuentros del PIDEMSG con las actividades extraescolares propuestas por las AMPAs para que no coincidan en el tiempo, (2) difundir información del programa entre los padres, resaltando la importancia de los encuentros, mediante jornadas de puertas abiertas en los centros, (3) involucrar a los monitores becados para que motiven a sus alumnos a ir a los encuentros y (4) invitar a alumnos de Educación Especial.

El nuevo convenio debería tener en cuenta la siguiente recomendación para dar respuesta al problema relacionado con *el arranque del curso tardío y sin suficiente tiempo para informar de forma adecuada*: (1) realizar una reunión de coordinación en junio para planificar el curso siguiente (horarios de las sesiones de entrenamiento, calendarios de encuentros, contenidos secuenciados por ciclos, monitores disponibles, etc.) y elaborar una guía detallada que será remitida a los centros a finales de junio para que la tengan en consideración de cara a la planificación de actividades del siguiente curso. Además, otra de las recomendaciones sugerida por el CA en las reuniones anteriores fue adelantar el proceso de contratación de personal, que se cree se facilitará bastante al llevar la gestión el Parque Científico.

Para el último de los problemas detectado, el *escaso conocimiento del programa entre una parte importante de la población*, el CA aprobó las siguientes acciones de difusión recomendadas en la tercera reunión: (1) Realización de Jornadas de Puertas Abiertas intra-centro las dos primeras semanas de septiembre, (2) desarrollo de Encuentros de Puertas Abiertas inter-centros en la tercera semana de septiembre y última de mayo, (3) publicar resúmenes de las conclusiones de trabajos de investigación de la UVa en prensa escrita y facilitar dichas investigaciones a los centros escolares para que conozcan la realidad del programa, (4) desarrollar y difundir el blog del programa en diferentes portales web, (5) publicar y difundir el Libro de difusión del PIDEMSG y (6) considerar otras opciones de difusión (carteles publicitarios, buzoneo, cuñas de radio, megafonía y anuncios televisivos). En este sentido, se insistió en la importancia de repartir dípticos u hojas informativas en los centros escolares a partir del 1 de septiembre (también al finalizar las jornadas y encuentros de puertas abiertas) donde aparezca información completa del programa.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En cuanto al reparto de dípticos u hojas informativos, se dijo que se hiciera a partir del 1 de septiembre en los centros escolares para agilizar todo el tema de la difusión y que los alumnos conocieran el programa lo antes posible (CA4CCA).

Por último, se recomendó la utilización de notas de prensa para que se cubran eventos importantes del PIDEMSG (presentación del programa, encuentros, jornadas, etc.) de una forma totalmente gratuita.

Una de las herramientas que podríamos utilizar es una temporalización de envío puntual de mensajes que queramos que lleguen. Nosotros tenemos la capacidad, desde el Ayuntamiento, de decir: “cada x días vamos a mandar un mensaje de deporte escolar”, el que interese en ese momento. (...) Se manda una nota de prensa desde dentro del programa a los diferentes medios para que cubran la noticia. (...) Como mínimo te garantizas que te vayan los fotógrafos de la prensa escrita, ellos sacan la imagen, tú les das la nota de prensa y te lo publican. Son cosas muy sencillas, que no cuestan dinero (CA4IMD).

Un resumen de los principales resultados obtenidos aparece en la Tabla 43, la cual se incluye además dentro del informe que fue remitido al IMDSG en junio de 2014 y que aparece en el Anexo V del CD adjunto.

Tabla 43. Resumen de los problemas, posibles soluciones y acciones abordadas en las diferentes reuniones del CA

Problema	Posibles soluciones	Acciones
<p>1- La marcha de los monitores mejor formados (fin estudios)</p>	<p>1-Posibilidad de mantener a los mejores monitores (han terminado sus estudios universitarios, llevan 4 años en el programa y tienen una evaluación positiva por parte de los coordinadores) durante 1 año más sin necesidad de estar matriculado en la UVa.</p> <p>2-Pagar mejor a los monitores para que puedan costearse nuevos estudios en la UVa (segundas especialidades, máster, doctorado, etc.) y poder seguir formando parte del programa como monitores becados.</p>	<p>Los monitores becados tienen que ser alumnos UVa (grado, segunda especialidad, máster, doctorado, etc.).</p> <p>Habrà un menor número de monitores becados, estarán dados de alta en la SS y tendrán un mayor número de horas, percibiendo una mayor retribución económica (podrán cursar nuevos estudios UVa).</p> <p>Aumento del número de monitores contratados, que pasarán de 5 a 8. Los nuevos monitores contratados (no tienen por qué ser alumnos UVa) podrán ser aquellos antiguos monitores becados con evaluación positiva de los coordinadores. Posibilidad de compatibilizar el trabajo de monitor contratado con otra actividad remunerada.</p> <p>No es viable pagar más a los monitores (euros/hora).</p>
<p>2- Escasa experiencia de los monitores noveles.</p>	<p>1- La realización de diferentes cursos de formación (iniciación para los monitores del primer año y perfeccionamiento para los del segundo, tercero y cuarto).</p> <p>2-La mejora del curso de formación inicial en cuanto a la temporalidad (que empiece antes para que no coincida con el inicio del curso) y contenidos (hacer una iniciación deportiva real y que los monitores vean la progresión que se debe hacer en cada ciclo de Educación Primaria).</p>	<p>Los monitores noveles (1^{er} año) solo estarán en prácticas (sin percibir retribución económica por sus servicios), bajo el asesoramiento de otro monitor con experiencia en el programa.</p> <p>Diseñar nuevos cursos de formación inicial (alumnos de 1^{er} año) y continua (alumnos de 2^o, 3^o y 4^o año). Además, secuenciar la programación por ciclos, de modo que se vea una evolución coherente y lógica entre los diferentes cursos de Primaria.</p>

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

<p>3- El retraso en las remuneraciones trimestrales de los monitores becados</p>	<p>1- Necesidad de agilizar los trámites burocráticos.</p> <p>2- Hacer partidas presupuestarias más abiertas y flexibles para poder adaptarse a los posibles imprevistos que se puedan presentar.</p> <p>3- Trabajar por años académicos y no por años naturales para evitar problemas como por ejemplo, los relacionados con la duración de los contratos de los coordinadores y monitores contratados.</p>	<p>Trasladar estas posibles soluciones a la firma del próximo convenio entre la UVa (a través del Parque Científico) y el IMD.</p> <p>Necesidad de coordinar los borradores del Parque Científico y del IMDSG lo antes posible.</p>
<p>4- Disminución de la asistencia a los encuentros</p>	<p>1-Realizar un único turno de encuentros (17:00-19:00) que agrupe a todos los alumnos de una misma categoría.</p> <p>2- Hacer encuentros de puertas abiertas para que puedan asistir todos los alumnos de los diferentes centros que no estén matriculados en el PIDEMSG.</p>	<p>Realización de un único turno (17:00-19:00) de encuentro con puertas abiertas en el curso 13/14*.</p>
<p>5- El arranque del curso se produce de forma tardía y sin suficiente tiempo para informar y difundir el programa</p>	<p>1-Adelantar el concurso de méritos a primeros del mes de junio para que la convocatoria quede resulta a finales de Julio (Agosto es inhábil en la UVa) y los coordinadores y monitores contratados puedan empezar a trabajar y difundir el programa desde el 1 de septiembre.</p> <p>2-Adelantar la programación de contenidos a junio, de manera que a finales de este mes se remita un informe detallado a cada centro (horarios, monitores, contenidos, encuentros...) y el 1 de Septiembre se den los dípticos informativos a los centros para que los repartan entre los alumnos.</p>	<p>Necesidad de coordinar los borradores del Parque Científico y del IMDSG lo antes posible para poder firmar el convenio y empezar a contratar a los trabajadores. El Parque Científico no desarrolla un concurso de méritos, por lo que se ganará tiempo en ese sentido.</p> <p>Reunión coordinación en junio para programar los contenidos del curso siguiente (14/15), secuenciándolo por ciclos o categorías. Elaborar un informe detallado (horarios de entrenamientos, de encuentros (a poder ser manteniendo el mismo horario que los entrenos), contenidos, monitores, etc.) y remitirlo a cada centro el 1 de septiembre para difundirlo entre el alumnado (a finales de junio se puede mandar el informe a los centros para que tengan constancia de la continuidad del programa).</p>

<p>6- El escaso conocimiento del programa por parte de un sector de la población (difusión del programa).</p>	<p>1- Reparto de dípticos informativos a los centros escolares desde el comienzo del curso (programación de contenidos, horarios de entrenamiento, calendarios de encuentros, etc.);</p> <p>2- Elaboración de un blog;</p> <p>3- Inclusión del enlace del blog en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prensa digital, - Web del IMDSG y - Web de los colegios; <p>4- Realización de un libro de difusión;</p> <p>5- Desarrollo de Jornadas de puertas abiertas intra-centros;</p> <p>6- Desarrollo de Encuentros de puertas abiertas inter-centros;</p> <p>7- Publicación en prensa de los principales resultados encontrados en las diferentes investigaciones realizadas;</p> <p>8- Realización de carteles publicitarios, megafonía, anuncios de TV, buzoneo, notas de prensa sobre eventos importantes que vayan a acontecer en el PIDEMSG, etc.</p>	<p>A partir del 1 de septiembre los centros repartirán dípticos/hoja informativa con información detallada.</p> <p>El blog del programa ya está en funcionamiento*.</p> <p>La inclusión del enlace del blog en la web del IMDSG ya está realizada*. Ponerse en contacto con los centros para que incluyan enlace del programa en la web del centro. Ponerse en contacto con la prensa digital.</p> <p>El libro de difusión está en proceso de creación*.</p> <p>Las Jornadas de PA intra-centro durante las 2 primeras semanas de septiembre (hablar con los centros para acordar el horario).</p> <p>Los Encuentros de PA inter-centro en la tercera semana de septiembre y en la última semana de mayo (final de curso).</p> <p>Contactar con prensa escrita para la publicación de las principales conclusiones de las investigaciones UVa. Convocar a los medios para que cubran diferentes eventos del programa (se les manda una nota de prensa con la firma del IMDSG para que se publique junto a las fotos o imágenes que tomen).</p> <p>Estudiar las diferentes posibilidades de difusión.</p>
---	---	--

*Acciones implementadas durante el curso 2013/14

Características del nuevo convenio IMDSG-UVa (2014-2018)

Tras la elaboración del informe de conclusiones del CA en junio de 2014, éste fue remitido al IMDSG para que fuese tenido en consideración de cara a la firma del nuevo convenio (ver Figura 58). El 10 de septiembre de 2014 se firmó el tercer convenio plurianual encargado de impulsar el proyecto de I+D+i denominado *“Desarrollo de un Proyecto Integral del Deporte Escolar para la franja de población 4-16 años en el municipio de Segovia durante el periodo 2014-2018”*. De este modo se daba continuidad a los dos proyectos anteriormente desarrollados. El primero durante el periodo 2008-2011 denominado *“Planificación y desarrollo de un programa de actividad física regular para la franja de población 8-16 años en la ciudad de Segovia. 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”*. Y el segundo llevado a cabo en el periodo 2011-2014 denominado *“Desarrollo de un Proyecto Integral del Deporte Escolar, para la franja de población 4-16 años en el municipio de Segovia durante el periodo 2011-2014”*.



Figura 58. Firma del nuevo convenio entre el IMDSG y la UVa (10 de septiembre de 2014)

Entre los objetivos del nuevo convenio destacan los siguientes: (a) dar estabilidad al programa de deporte escolar, mejorándolo progresivamente y aumentando la satisfacción general con el programa por parte de los diferentes agentes implicados; (b) incrementar el nivel de actividad física regular entre los escolares de Segovia, generando unos hábitos saludables de AFD; y (c) elevar la cultura deportiva de los escolares, evitando la especialización precoz y consiguiendo la mayor implicación posible de los centros educativos y de su profesorado de referencia.

La organización del nuevo convenio soluciona varios de los problemas que se habían detectado a lo largo de las diferentes reuniones del CA.

En líneas generales, el PIDEMSG continúa siendo una alternativa al deporte federado competitivo y está abierto a todos los alumnos del municipio de Segovia con independencia de su nivel de habilidad motriz. Utiliza una metodología comprensiva de iniciación deportiva a través del uso de juegos modificados (Thorpe et al., 1986; Devís y Peiró, 1992).

Además de cubrir la etapa de Primaria, el nuevo convenio también apuesta de forma decidida por ofertar el programa a la etapa de Secundaria. En este sentido, se organizan módulos polideportivos en función del centro escolar y de la categoría: Actividad Física Jugada (AFJ) (2º y 3º curso de Educación Infantil), Pre-benjamines (1º y 2º curso de Educación Primaria), Benjamines (3º y 4º curso de Primaria), Alevines (5º y 6º curso de Primaria), Infantil (1º y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria) y Cadete (3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria). De cara al futuro, se contempla la posibilidad de ampliar el rango de participación a la categoría Juvenil (Bachillerato).

Cada módulo o grupo de alumnos desarrolla una hora de entrenamiento a la semana en las instalaciones de su colegio, más un encuentro los viernes por la tarde en uno de los dos pabellones municipales cedidos por el ayuntamiento. Los encuentros de los viernes tienen diferente periodicidad en función de la categoría: un viernes cada catorce días para las categorías AFJ, Pre-benjamín, y todos los viernes para las categorías Benjamín y Alevín. En el caso de la etapa de Secundaria, las categorías Infantil y Cadete desarrollan un encuentro deportivo cada dos semanas. Comparado con el convenio anterior, se ha reducido el número de horas de entrenamiento semanal y aumentado la frecuencia de encuentros de los viernes, con la intención de aumentar la asistencia los mismos, una de las principales debilidades del PIDEMSG detectadas.

Por otro lado, el número de monitores contratados ha pasado de 5 a 8, contribuyendo de esta manera a la mejora de la calidad de la enseñanza, ya que no hemos de olvidar que este tipo de monitor es Graduado en Magisterio con la mención de Educación Física o Educación Infantil y ya han tenido experiencia previa en el PIDEMSG.

En lo que respecta al grupo de monitores becados, se ha reducido en número, hasta llegar a un total de 20 monitores que imparten docencia a los grupos de AFJ, Primaria y Secundaria. Sin embargo, y a diferencia del convenio

anterior, este tipo de monitor está dado de alta en la Seguridad Social y abarca un mayor número de horas de trabajo semanal, por lo que se ve incrementada la retribución salarial. Además de la figura del monitor becado, también se cuenta con la colaboración de monitores en prácticas, alumnos de los primeros cursos del Grado de Magisterio que aún no pueden ser monitores becados al no tener superados el 50% de los créditos universitarios. Durante el curso 2014/15 se ha contado con la colaboración de 5 monitores en prácticas.

Por último, recordar que la participación de la Fundación Parque Científico permite la correcta gestión del proyecto de innovación educativa, solventándose así diversos problemas detectados en las sucesivas reuniones del CA, como por ejemplo las tramitaciones de las remuneraciones a los monitores becados.

Como hemos podido comprobar, la realización de las diferentes reuniones del CA y la obtención de las consiguientes conclusiones, ha sido de vital importancia en la firma del nuevo convenio y mejora del programa. Por ello, parece necesario continuar con este proceso de investigación comunicativa y participativa que dé voz a todos los agentes implicados, los cuales han mostrado un alto grado de satisfacción con las reuniones del CA y su participación, tal y como veremos en el siguiente apartado.

Satisfacción de los diferentes miembros que han participado en el Consejo Asesor del PIDEMSG

Al término de la última reunión del CA celebrada el 3 de junio de 2014, se pasó un cuestionario de satisfacción a los 12 miembros del consejo que asistieron. Finalmente, el cuestionario fue realizado por 13 miembros, ya que en los días posteriores se entregó un nuevo cuestionario de un miembro que no pudo asistir a la última reunión. Para el análisis de los datos de los cuestionarios se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS 20.0, con el que se estudió la media, desviación típica y frecuencia de cada ítem. Los principales resultados obtenidos se muestran en la Tabla 44.

Tabla 44. Resultados del cuestionario de evaluación del Consejo Asesor cumplimentado por diferentes miembros (escala Likert 0-4)

Ítem	Media	Desv. Típica
1. Mi participación en las diferentes reuniones del CA ha sido activa.	2.77	.832
2. El coordinador del CA ha informado adecuadamente a los diferentes miembros sobre la realización de las reuniones.	3.92	.277
3. Las conclusiones obtenidas tras las diferentes reuniones del CA ayudarán a mejorar el PIDEMSG.	3.62	.650
4. El CA es una herramienta adecuada para la evaluación y mejora de programa de DE a través del diálogo y el consenso.	3.46	.660
5. Estoy satisfecho con el funcionamiento y desarrollo del CA.	3.38	.650
6. En las diferentes reuniones del CA han quedado representados todos los colectivos implicados en el PIDEMSG.	3.23	.725
7. Mi participación en el CA me ha ayudado a conocer mejor el PIDEMSG.	3.31	.751
8. En las diferentes reuniones del CA, he podido expresar mis opiniones con total libertad.	4.00	0
9. La periodicidad trimestral de las reuniones del CA me ha parecido adecuada.	3.38	.768
10. Valora en una escala de 1-10 tu experiencia como participante en el CA del PIDEMSG	8.38	1.044

En lo que respecta a la participación de los diferentes miembros en las reuniones del CA, podemos decir que, en general, ha sido bastante activa, obteniendo en el ítem 1 una media cercana a los 3 puntos (2.77), donde 6 (46.2%) de los encuestados consideran que su participación ha sido activa y 7 (53.9%) que ha sido bastante o muy activa. Además, están bastante de acuerdo con que dicha participación les haya permitido adquirir un mejor conocimiento del PIDEMSG (en el ítem número 7 se obtiene una media de 3.31 y un 100% de valoración positiva), y totalmente de acuerdo con el hecho de haber podido expresar sus opiniones con total libertad en el transcurso de las reuniones (en el ítem 8 la media es de 4.00 puntos).

En cuanto a aspectos organizativos, los miembros manifiestan estar bastante satisfechos con el funcionamiento y el desarrollo del CA (en el ítem 5 la media es de 3.38), bastante de acuerdo con la representatividad de todos los colectivos en las diferentes reuniones (en el ítem 6 la media es de 3.23 con un 46.2% bastante de acuerdo y un 38.5% muy de acuerdo) y bastante satisfechos con la periodicidad trimestral de las reuniones (la media del ítem 9 es de 3.38 donde el 15.4% está de acuerdo, el 30.8% bastante de acuerdo y el 53.8% muy de acuerdo). Asimismo, están totalmente de acuerdo con la información

proporcionada por el coordinador del CA para la asistencia a las diferentes reuniones, alcanzando una media de 3.92 en el ítem 2.

En lo referido a la valoración del CA, los participantes están muy de acuerdo con que las conclusiones obtenidas en las reuniones contribuirán a la mejora del PIDEMSG (en el ítem 3 la media es de 3.62) y bastante de acuerdo (3.46 en el ítem 4) y con el hecho de que el CA constituye una herramienta válida y útil para la mejora del PIDEMSG. Por último, los miembros consideran muy positiva la experiencia vivida, obteniéndose una calificación media de 8.38 en el ítem 10. Esta alta satisfacción con su participación en el CA se puede observar además en algunos de los comentarios que los participantes podían incluir al final del cuestionario y que mostramos a continuación.

Lo considero una herramienta útil, eficiente y necesaria para conocer de primera mano la opinión de todos los colectivos implicados. Agradecido por ser invitado y por el trabajo desempeñado por el equipo. (CA4IMD).

Mi opinión es muy positiva, me parece otro paso adelante en la mejora del PIDEMSG. (CA4MonC1).

Va a ayudar a mejorar los problemas del DE. Y además hemos visto que el programa no es una cosa sencilla. (CA4A13).

Ha sido una buena forma de resolver los problemas que han surgido a lo largo del curso. (CA4A11).

Muy positiva en todos los aspectos. Ayuda en el intercambio de información y en la mejora del programa. (CA4MEF1).

La participación ha sido masiva y espero que con todas las reuniones haya soluciones. (CA4M/Pad1).

4.3.2. Resultados obtenidos tras la aplicación de la técnica Photovoice

Por último, mostramos los resultados obtenidos tras la aplicación de la técnica *Photovoice* con un grupo de 4 alumnos (2 alumnos y 2 alumnas) matriculados en el PIDEMSG entre los meses de febrero y abril de 2014.

Durante la fase de toma de imágenes, los alumnos realizaron un total de 41 fotografías, de las cuales 17 fueron descartadas por diferentes motivos (imágenes mal enfocadas, repetidas o que comprometían la imagen de algún alumno).

Una vez analizados los datos, se llegó a la conclusión de que las 24 imágenes seleccionadas se categorizarían en dos grupos principales: (a)

Imágenes relacionadas con la seguridad de las instalaciones y materiales empleados, y (b) imágenes relacionadas con la estética/apariencia de las instalaciones y materiales.

En la categoría *seguridad* fueron clasificadas 9 fotografías (37,5% del total), de las cuales 3 eran imágenes del pabellón municipal y 6 de los colegios. Por su parte, en la categoría *estética/apariencia* se clasificaron 15 fotografías (62,5% del total), de las que 4 eran imágenes de los colegios y 11 del pabellón municipal. En la Figura 59 podemos ver la distribución de todas las imágenes analizadas. En la parte superior se encuentran las imágenes de la categoría *seguridad*, mientras que en la parte inferior se encuentran las imágenes de la categoría *estética/apariencia*. A su vez, cada una de estas dos categorías se puede encontrar en unos de los dos círculos, el exterior hace referencia a las imágenes del pabellón analizado y el círculo interior a las de los colegios. Así, por ejemplo, una imagen que se encuentre en el círculo interior, y en la parte superior de éste, hará referencia a una imagen de un colegio que está relacionada con la categoría *seguridad*.

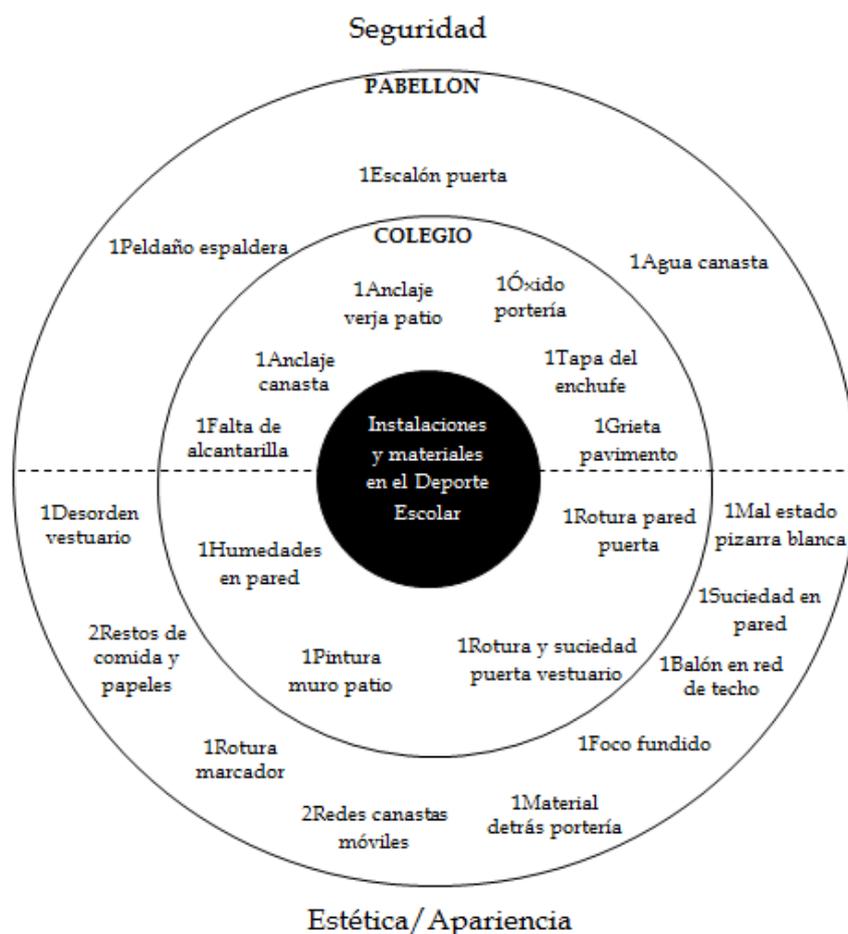


Figura 59. Categorización de las fotos de los alumnos por colegio y pabellón (basado en Hennessy et al., 2006,543)

A continuación presentamos todas las imágenes de cada categoría, acompañadas de los comentarios literales de los propios alumnos, realizados durante el grupo de discusión. Para ello, en el primer apartado hablaremos de las imágenes incluidas dentro de la categoría seguridad, en el segundo se incluyen las imágenes de la categoría estética/apariencia y en el tercero, las soluciones aportadas por los alumnos para solventar las incidencias detectadas en los colegios y en el pabellón municipal.

Seguridad

En el colegio A se detectaron los siguientes problemas: (1) Ausencia de alcantarillas en algunas zonas de las canalizaciones del patio (Figura 60); (2) deficiente sujeción de la portería a la canasta (Figura 61); (3) peligroso estado de conservación de uno de los interruptores del vestuario (Figura 62) y (4) inestable anclaje de la verja al muro del patio (Figura 63).



Figura 60. Ausencia de alcantarilla

Fotógrafo: PhvA14

Algunas alcantarillas están desatornilladas, otras están partidas (PhvA14)

Es peligroso porque puedes meter un pie y te lo puedes romper (PhvA12)



Figura 61. Deficiente sujeción de la portería a la canasta

Fotógrafo: PhvA14

La portería está sujeta con una cadena para que no se caiga. Creo que no está bien sujeta, pero de momento no se nos ha caído encima (PhvA14)



Figura 62. Peligroso estado de uno de los interruptores del vestuario

Fotógrafo: PhvA14

El enchufe, hay que arreglarlo... los niños pequeños pueden meter el dedo, se les queda ahí... cualquier cosa. (PhvA14)



Figura 63. Inestable anclaje de la verja al muro del patio

Fotógrafo: PhvA14

Ah, esto de aquí sí (señalando a la barra que está sobre la columna). Esto, que puede estar mal atornillado y se puede caer. (PhvA14)

En el colegio B se detectaron las siguientes incidencias: (1) Óxido en una portería (Figura 64), e (2) importante grieta en el pavimento del patio (Figura 65).



Figura 64. Óxido en una de las porterías

Fotógrafo: PhvA12

Están oxidadas las porterías y este palo está doblado. (PhvA12)



Figura 65. Importante grieta en el pavimento del patio

Fotógrafo: PhvA12

Yo un día metí el pie en la grieta y me caí, y aquí tengo la cicatriz. (PhvA12)

En el pabellón municipal se identificó: (1) Rotura de una barra de la espaldera (Figura 66); (2) peligroso escalón en la puerta de acceso a la pista (Figura 67), y (3) pérdida de agua en una de las canastas móviles (Figura 68).



Figura 66. Rotura barra de espaldera

Fotógrafo: PhvA13

La espaldera está rota. La intentaron arreglar con cinta adhesiva, pero no funciona. (PhvA13)



Figura 67. Escalón en la puerta de acceso a la pista

Fotógrafo: PhvA13

Esa es la puerta... lo que está haciendo ese niño es que cuando pisa ahí, pues es que como tiene un escalón, a veces los niños se tropiezan. (PhvA13)



Figura 68. Pérdida de agua en contrapeso de canasta móvil

Fotógrafo: PhvA13

Las canastas sueltan mucha agua. Para que no se caigan se rellenan de agua y no las anclan al suelo porque así se pueden mover. (PhvA13)

Estética/Apariencia

En el colegio A se detectaron las siguientes incidencias: (1) Humedades en pared (Figura 69); (2) mal funcionamiento del picaporte y suciedad de la puerta de acceso al vestuario (Figura 70); (3) ausencia de material en el marco de la puerta de acceso al vestuario (Figura 71); y (4) falta de pintura y adecentamiento en el muro del patio (Figura 72).



Figura 69. Humedades en paredes

Fotógrafo: PhvA14

Aquí hay cemento, está todo pelado y se ve lo blanco. (PhvA14)



Figura 70. Mal funcionamiento del picaporte de la puerta del vestuario y suciedad de la misma
Fotógrafo: PhvA14

Aquí hay cemento, está todo pelado y se ve lo blanco. (PhvA14)

La puerta está manchada y rota... la puerta cierra pero queda un hueco y hay que empujar. Y están jugando ahí todo el rato los de tercero, abriendo, dando portazos, abriendo, dando portazos. Está rota. (PhvA14)



Figura 71. Ausencia de material en el marco de la puerta

Fotógrafo: PhvA14

Esto es en el vestuario. Está muy roto y se puede caer... (PhvA14)



Figura 72. Falta de pintura y adecentamiento del muro del patio
Fotógrafo: PhvA14
La columna esa está rota. (PhvA14)

En el colegio B no se registró ninguna fotografía relacionada con la categoría estética/apariencia.

Por su parte, en el pabellón municipal fueron detectadas las siguientes incidencias en relación a la categoría estética/apariencia: (1) Desorden en los vestuarios (Figura 73); (2) restos de comida y papeles en el suelo del pabellón (Figura 74); (3) rotura de una parte del marcador (Figura 75); (4) deficiente estado de conservación de las redes de las canastas móviles (Figura 76); (5) acumulación de material detrás de las porterías (Figura 77); (6) foco fundido en el techo (Figura 78); (7) balón ubicado en la red protectora del techo (Figura 79); (8) mal estado de conservación de las papeleras (Figura 80); (9) falta de pintura y suciedad en las paredes de los banquillos (Figura 81); y (10) arrugas en el vinilo de la pizarra blanca que dificulta la escritura (Figura 82).



Figura 73. Desorden en los vestuarios

Fotógrafo: PhvA11

Todos los abrigos están tirados por el suelo y el vestuario estaba todo lleno de agua y de barro. (PhvA11)



Figura 74. Restos de comida y papeles en el pabellón

Fotógrafo: PhvA13

Hay restos de comida al lado de las basuras y de las mesas... de la gente que ha estado antes, que no lo ha tirado a la basura y lo ha dejado tirado en el suelo. (PhvA11)



Figura 75. Rotura de una parte del marcador

Fotógrafo: PhvA13

Sí que funciona pero... pero se nota y a veces cuesta verlo. (PhvA13).

Está roto una parte del marcador. (PhvA11)



Figura 76. Mal estado de las redes de las canastas móviles

Fotógrafo: PhvA13

La red está suelta y a veces pues la gente se cuelga de la red y como la canasta también tiene poco agua pues se cae. Lo pegan con cinta y para un día te sirve, pero para dos... (PhvA13)



Figura 77. Acumulación de material detrás de las porterías

Fotógrafo: PhvA13

Detrás de las porterías hay un tablón, sin aro, y más cosas. (PhvA13)



Figura 78. Foco fundido en el techo

Fotógrafo: PhvA11

Algunas luces están fundidas (PhvA11)

Sí, se encienden todas menos esa... las redes tienen un agujero para poder cambiar la bombilla. (PhvA13)



Figura 79. Balón ubicado en la red protectora del techo

Fotógrafo: PhvA13

Por donde se acaba la red... es como una esquina... en la grada sí hay un hueco grande, nunca suele pasar a los que están jugando en el campo pero, a lo mejor por lo que sea, alguien está jugando en la grada y se cuelan balones. (PhvA13)

Hay balones colados en el techo. (PhvA11)



Figura 80. Mal estado de conservación de las papeleras

Fotógrafo: PhvA13

Las papeleras están rotas. (PhvA11)



Figura 81. Mal estado y suciedad de las paredes próximas a los banquillos

Fotógrafo: PhvA13

La pared, que no tiene pintura y... no es peligroso, pero da mala imagen. (PhvA11)



Figura 82. Arrugas en el vinilo de la pizarra blanca que dificulta la escritura

Fotógrafo: PhvA13

Antes había otra pizarra pero la gente pintaba con rotuladores que no son de pizarra blanca, que son permanentes y han puesto otra capa. No la han debido de poner bien, se han quedado esas arrugas y dificulta el escribir. (PhvA11)

Soluciones ofrecidas por los alumnos para solventar las incidencias detectadas en los colegios y en el pabellón municipal

Durante el grupo de discusión realizado con los alumnos, se constató la capacidad de éstos para aportar soluciones concretas a los problemas detectados en las instalaciones y materiales de los colegios y el pabellón municipal. En la Tabla 45 podemos ver las soluciones literales de los alumnos a los diferentes problemas detectados en los colegios A y B.

Tabla 45. Incidencias detectadas en los colegios y soluciones aportadas por los alumnos

Lugar	Categoría	Incidencia	Solución
Colegio A	Seguridad	Falta de alcantarilla	<i>Hay que poner una alcantarilla. (PhvA11)</i>
		Sujeción de la portería a la canasta	<i>Una forma de sujetar la canasta o la portería es con unos tornillos al suelo. (PhvA11)</i>
		Anclaje de la verja del patio	<i>Para prevenir yo creo que se podría poner un tornillo. (PhvA13)</i>
		Ausencia tapa del enchufe en vestuario	<i>Hay tapas para los enchufes... Si alguna vez se rompe pues se arregla. Y además ahora como están las luces estas modernas que si pasas se encienden solas... (PhvA13)</i>
	Estética/apariencia	Humedades en pared cuarto interior	<i>Es necesario darle una buena capa de cemento y luego ya pintarlo del mismo color. (PhvA14)</i>
		Ausencia de pintura en muros del patio	<i>Hay que dar cemento y se pinta. (PhvA14).</i>
		Rotura y suciedad puerta del vestuario	<i>Hay que arreglar el mango y limpiarla. (PhvA14). Hay que respetar el material del colegio. (PhvA12).</i>
		Rotura del marco en puerta del vestuario	<i>Hay que poner ladrillos, cemento y pintura blanca. (PhvA14).</i>
Colegio B	Seguridad	Óxido en portería	<i>Para solucionar el problema puedes cambiar o lijar el palo ese y pintarlo. (PhvA12).</i>
		Grieta en el pavimento	<i>Hay que rellenar el agujero con cemento. (PhvA14).</i>
	Estética/apariencia	-	-

En el colegio A, los alumnos recomiendan: (1) Tapar los agujeros de las canalización del patio con alcantarillas; (2) anclar al suelo con tornillos las porterías y canastas del patio; (3) arreglar el interruptor del baño con una tapa protectora; (4) reforzar la sujeción de la verja del patio al muro; (5) tratar las humedades de la pared del cuarto con productos especiales y pintado posterior; (6) reparación del picaporte y limpieza de la puerta de acceso al vestuario, además del asentamiento de las normas relacionadas con el respeto hacia el material e instalaciones del colegio; (7) reparación del marco de la puerta de

acceso al vestuario con cemento; y (8) pintar los muros del patio. Por su parte, las soluciones propuestas por los alumnos para las incidencias detectadas en el colegio B son: (1) Lijado del óxido de la portería y posterior pintado; y (2) tapar las grietas del patio con cemento para evitar caídas.

En la Tabla 46 podemos ver las incidencias detectadas en el pabellón municipal, así como las posibles soluciones a las mismas propuestas por los alumnos.

Tabla 46. Incidencias detectadas en el pabellón municipal y soluciones aportadas por los alumnos

Lugar	Categoría	Incidencia	Solución
Pabellón municipal	Seguridad	Rotura del peldaño de la espaldera	<i>Hay que quitar la cinta aislante y cambiar la barra. (PhvA14).</i>
		Escalón peligroso en la puerta de acceso a la pista	<i>Se puede poner un cartel, "cuidado con el escalón". (PhvA11). Se puede pintar un poco... de color verde, fluorescente... (PhvA12).</i>
		Pérdida de agua de la canasta móvil	<i>Sueltan agua... pero ahora creo que están echando arena en las canastas. (PhvA11). En vez de arena, también pueden echar piedras pequeñas. (PhvA12).</i>
	Estética/apariencia	Desorden y suciedad en el vestuario	<i>Hay que decir a las personas que vayan a deporte escolar que dejen sus abrigos colocados y a los que salen de jugar al fútbol, que no mojen el vestuario. (PhvA11).</i>
		Restos de comida y papeles en el suelo	<i>Se puede poner algún cartel... "tirar los restos de comida a la papelera". (PhvA13). Avisar al profesor. (PhvA12). Si el profesor o nosotros mismos vemos que lo tira al suelo, pues le dices: "recógelo y tíralo a la papelera". (PhvA13).</i>
		Rotura del marcador	<i>Hay que cambiar la ventana rota. (PhvA14).</i>
		Rotura de redes de las canastas móviles	<i>Lo que hay que hacer es reforzar las redes un poco más. (PhvA13).</i>
		Acumulación de material tras las porterías	<i>Habría que recogerlo y dejar un espacio para... las cosas que se utilicen menos. (PhvA13). Que pongan un aro al tablero y lo usen para los pequeños. (PhvA12).</i>
		Foco del techo fundido	<i>Sí, se encienden todas menos esa... las redes tienen un agujero para poder cambiar la bombilla. (PhvA13).</i>
		Balón colado en la red del techo	<i>Por donde se acaba la red del techo... en la grada hay un hueco grande, por donde se cuelan balones.... Hay que taparlo. (PhvA13).</i>
		Suciedad en pared del banquillo	<i>La solución es pintarlo. No tiene más que mala imagen. (PhvA13).</i>
Mal estado de la pizarra blanca	<i>Hay que quitar esa capa y poner una nueva. Y así que no quede con arrugas. (PhvA14). Y también que en la conserjería tengan un rotulador apto para pizarra blanca. (PhvA13).</i>		

Por último, en el pabellón municipal, los alumnos recomiendan: (1) Retirar la barra rota de la espaldera o sustituirla por una nueva; (2) colocar un cartel informativo que avise de la peligrosidad del escalón de la puerta de acceso al pabellón y pintado del mismo de un color llamativo; (3) rellenar las canastas móviles de arena o piedras; (4) hacer un mayor hincapié en relación a las normas de uso de la instalación o colocación de carteles informativos para evitar problemas de suciedad con los restos de comida y papeles; (5) reparación de una de las ventanas del marcador digital y no del marcador entero; (6) reparación duradera de las redes de las canastas móviles; (7) reutilización del material ubicado detrás de las porterías y su adecuada colocación en un cuarto habilitado para ello; (8) cambio de uno de los focos del techo que está fundido; (9) bajar el balón de la red del techo y tapar los huecos de la red cercanos a las gradas; (10) cambiar las papeleras por unas nuevas o en buen estado; (11) pintar las paredes cercanas a los banquillos; y (12) reemplazar el vinilo de la pizarra blanca por uno nuevo, evitando que salgan arrugas, y utilizar exclusivamente rotuladores de pizarra blanca prestados por los empleados de la instalación.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

*En las discusiones no hay que buscar tanto
las citas de las personas notables como las
razones más oportunas*

Cicerón

A lo largo de este capítulo presentaremos los resultados más relevantes obtenidos tanto en la primera fase de la investigación, donde trabajamos con metodologías más tradicionales en el ámbito del DE (cuestionarios y entrevistas), como en la segunda fase, en la que empleamos metodologías participativas (MCC y *Photovoice*). A su vez, triangularemos los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas de obtención de datos utilizadas y, siempre y cuando sea posible, relacionaremos dichos resultados con los mostrados en otros estudios destacados en el campo que aquí nos ocupa.

5.1. SOBRE LA EVALUACIÓN DEL PIDEMSG A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA MIXTA EN EL CURSO 2011/12

La evaluación del PIDEMSG durante el curso 2011/12, realizada a través de una metodología mixta, nos ha permitido detectar importantes resultados que deben de ser tenidos en consideración. Así, los cuatro agentes implicados en el Programa muestran unos altos niveles de satisfacción y valoración con respecto al funcionamiento del mismo, lo cual coincide con estudios previos sobre esta temática (González-Pascual, 2012; González-Pascual et al., 2012; Hortal, 2012). Si contrastamos con los datos obtenidos en las entrevistas individuales y grupales a coordinadores y monitores, podríamos decir que algunas de las razones que favorecen esa alta satisfacción con el PIDEMSG están relacionadas con las fortalezas o puntos fuertes identificados: (1) la metodología de enseñanza deportiva (González-Pascual, 2012); (2) la formación de monitores becados y el grupo de profesionales que dirige el Programa; y (3) el apoyo institucional del Ayuntamiento, constituyendo el PIDEMSG una alternativa potente a otros modelos tradicionales de DE, como ya apuntaban Pérez-Brunicardi, 2011 y Gonzalo, 2012. Por su parte, el análisis de los cuestionarios del curso 2011/12 nos reveló cómo el grupo de monitores se convierte en el más crítico con el PIDEMSG, cobrando especial relevancia la posterior investigación cualitativa realizada con un grupo representativo de este agente. Tras la entrevista grupal desarrollada con cuatro monitores, vemos cómo las principales razones que les llevan a ser el grupo más crítico con el Programa son: (1) los retrasos en la tramitación de la remuneración económica, por lo que una solución que se cree acertada es la elaboración de un mecanismo burocrático más ágil y la puesta en práctica de una serie de estrategias que permitiesen efectuar los pagos en su debido momento; (2) la escasa formación de los monitores becados noveles. Esta razón está en consonancia con el estudio realizado por de Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich (2006), de modo que la solución podría girar en torno a la contratación de un mayor número de monitores con experiencia en el programa que ya no son alumnos de la UVA, pero sin dejar de lado el carácter formativo dirigido a los monitores becados noveles de los primeros cursos; y (3) la insuficiente concreción de los contenidos abordados a lo largo de la programación, de tal modo que se precisaría concretar más el programa de contenidos y simplificar el curso de formación inicial; puesto que los contenidos tratados son completamente nuevos para la gran mayoría de los monitores becados noveles. La cuarta debilidad del Programa se ha detectado durante la entrevista a los coordinadores. Esta consiste en la progresiva disminución de la asistencia a los encuentros de los

viernes. En este sentido, las soluciones pasan por: (a) buscar una mayor implicación de los monitores, motivando a sus alumnos para que acudan a los encuentros y dinamizando las actividades de los encuentros; (b) realizar reuniones informativas con los padres, desde el inicio del curso, para concienciarles sobre la importancia de los encuentros de los viernes como actividad o evento fundamental del Programa; (c) modificar ciertos contenidos del PIDEMSG para hacerlo más novedoso y atractivo; y (d) llevar a cabo una mayor publicidad y difusión del Programa entre toda la comunidad educativa.

De igual modo, y volviendo a los datos procedentes de los cuestionarios de evaluación anual, los monitores se muestran bastante satisfechos con el trabajo desarrollado en el Programa, lo que demuestra que han adquirido un conocimiento profundo del mismo. Por su parte, cuando se les pregunta si *la tramitación de la remuneración económica dificulta el correcto desarrollo del programa*, no encontramos una opinión unánime (un 42% está en contra de tal afirmación y un 58% está a favor), por lo que parece evidente que la tramitación de la remuneración económica no es todo lo adecuada que debiera. Tal y como sostienen Reverter et al. (2012), la profesionalización de los técnicos deportivos debe ir acompañada de su correspondiente reconocimiento social y económico. De ahí la necesidad de analizar este aspecto del Programa para mejorarlo de cara a futuras ediciones.

Sobre las instalaciones deportivas, todos los agentes implicados están bastante satisfechos con las instalaciones donde se desarrollan los encuentros, en consonancia con el estudio de Reverter et al. (2012), valorándolas de forma muy positiva. Sin embargo, parece que en algunas de ellas donde tienen lugar los entrenamientos no cuentan con la suficiente calidad, especialmente en los barrios asociados, tal y como apuntaba Hortal (2012). Parece pues evidente la necesidad de establecer mecanismos que nos permitan evaluar las instalaciones deportivas utilizadas en los programas de DE, tal y como nos recuerda Hernández-Mendo (2001). Por su parte, Nuviala y Sáenz-López (2001), también nos recuerdan la importancia de realizar un estudio previo para comprobar la utilización y rentabilidad real de las instalaciones deportivas antes de llevar a cabo reformas (techados, iluminación...) o nuevas construcciones (pabellones, pistas de atletismo...).

En lo referido a las actitudes a la hora de practicar AFD, los padres, monitores y profesores conceden poca importancia a los aspectos económicos, mediáticos y competitivos del deporte. No así los alumnos, quienes obtienen medias algo más altas, posiblemente influenciados por los medios de

comunicación, al igual que mostraba el trabajo de Hortal (2012). Por otro lado, los cuatro agentes implicados en el proyecto están bastante de acuerdo con que la práctica de AFD mejora la salud, favorece la colaboración entre compañeros y permite la participación conjunta de chicos y chicas, constituyendo el DE un marco idóneo para la transmisión de valores positivos, tal y como sostienen los profesores de EF del estudio de Beregiú y Garcés (2007).

Con respecto a la compatibilidad entre estudios y práctica de AFD, todos los grupos están poco de acuerdo con la afirmación *el deporte quita horas de estudio*. Sin embargo, hemos de destacar que el grupo de alumnos obtiene medias más altas, lo que podría mostrar la percepción de conflicto que los alumnos encuentran entre el ámbito escolar y la práctica deportiva, tal y como señalan Amado, et al. (2012). Tras la entrevista grupal realizada con los monitores, éstos afirman que podría ser el exceso de actividades extraescolares (catequesis, idiomas, conservatorio, etc.), y no la práctica deportiva en sí, la que lleva a una parte importante de los alumnos a estar de acuerdo con que practicar deporte les quita horas de estudio (preparar exámenes, deberes, trabajos, etc.). Resultados que también coinciden con los obtenidos en el estudio de Rodríguez-Allen (2000), en el cual se contempla cómo los adolescentes perciben la compatibilidad entre estudios y práctica de AFD extraescolar como una situación conflictiva que conlleva la elección de uno en detrimento del otro.

Para terminar este apartado sobre la metodología mixta utilizada para evaluar el Programa en el curso 2011/12, hablamos del estudio inferencial realizado para comprobar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en el grado de satisfacción de los alumnos en función del tipo de monitor que le ha impartido docencia (monitor contratado o monitor becado). En este sentido, hemos de recordar que no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre la satisfacción de los alumnos que han tenido un monitor contratado y los que han tenido un monitor becado. Esto puede tener varias interpretaciones o explicaciones: (1) Que el grado de exigencia de los escolares, en relación al trabajo desempeñado por los monitores, no sea muy elevado, un hecho probable o (2) que la calidad profesional de los monitores becados que llevan en el programa más de un año y continúan hasta el cuarto (momento en el que finalizan sus estudios de Grado) sea elevada, lo cual puede ser probable, tal y como afirman los coordinadores y el propio grupo de monitores. Por tanto, el hecho de que no existan diferencias estadísticamente significativas entre los índices de satisfacción de los alumnos que han tenido un monitor contratado y los índices de satisfacción de los alumnos que han tenido un monitor becado puede

deberse al bajo nivel de exigencia de los escolares y/o a la elevada implicación y calidad profesional de los monitores veteranos. Aun no siendo monitores contratados, los monitores becados veteranos se mantienen en el PIDEMSG durante los años que están estudiando el Grado, adquiriendo una gran experiencia y un alto grado de conocimientos.

5.2. SOBRE LOS ESTUDIOS COMPARATIVOS DE LOS CURSOS 2009/10, 2010/11, 2011/12 Y 2012/13

En lo que respecta a los estudios comparativos llevados a cabo a lo largo del curso 2012/13, a continuación detallaremos los principales resultados de cada uno de los tres estudios realizados en la segunda mitad de la primera fase de la investigación.

5.2.1. Estudio comparativo de los cursos primero y tercero (2009/10 y 2011/12)

En lo referido a la comparativa del primer y tercer curso (2009/10 y 2011/12), nuevamente el nivel de satisfacción general con el PIDEMSG es alto en los cuatro agentes implicados, lo cual coincide con estudios previos sobre este tipo de programas (González-Pascual, 2012; González-Pascual et al., 2012; Nuviala y Casajús, 2005). En el trabajo realizado sobre el análisis del primer curso de implementación del Programa (González-Pascual, 2012), el grupo de estudiantes obtenía la media más alta y el de profesores la más baja. Este estudio comparativo del primer y tercer curso confirma una mayor satisfacción del colectivo de estudiantes, aunque en general no se observan grandes diferencias entre ambos cursos. Esto tiene relación con el estudio inferencial del curso 2011/12 en el que observábamos la no existencia de diferencias significativas entre los alumnos que tuvieron un monitor contratado y los que tuvieron un monitor becado. Sin embargo, podemos observar cómo el grupo de los monitores se convierte en el más crítico con el programa y cómo su nivel de satisfacción ha ido disminuyendo de forma significativa a lo largo de los años. Por tanto, como también indican Nuviala y Sáenz-López (2001), se debería tener en consideración las opiniones aportadas por este grupo, debido a su experiencia y al trabajo constante y diario que desempeñan, para intentar mejorar el programa en ediciones posteriores.

De igual modo, todos los agentes implicados están satisfechos con las instalaciones donde se desarrollan los encuentros de los viernes, aunque no

tanto con las instalaciones de los entrenamientos, lo cual guarda similitud con otros estudios (González-Pascual, 2012; Ibáñez, 2007; Latorre-Román, et al., 2009; Reverter et al., 2012). La comparativa de los dos cursos nos muestra cómo únicamente el grupo de padres aumenta su satisfacción con las instalaciones de los entrenamientos y de los encuentros de forma estadísticamente significativa. En el resto de grupos las medias varían de forma no significativa.

En lo que respecta a las actitudes relacionadas con la práctica de AFD, la comparativa con los datos del primer año muestra cómo, progresivamente, los diferentes grupos parecen estar interiorizando más los discursos orientados a la participación y la educación (Tinning, 1996). Esto es, todos los agentes están bastante o muy de acuerdo con que la práctica de AFD es buena para la salud, favorece la colaboración entre compañeros y posibilita la práctica conjunta de chicos y chicas. Además, las medias aumentan de forma no significativa en todos los ítems a lo largo de los años. Estos datos coinciden con la tendencia que ya señalaba González-Pascual (2012), que demostraban el avance en estas cuestiones respecto a las poblaciones de décadas anteriores. En la misma línea, Fraile y de Diego (2006), García-Fariña y Delgado (2008), García-Rueda (2008) y Tuero, Zapico y González (2012) consideran que, poco a poco, va habiendo una preferencia de enfoques participativos frente al DE tradicional.

De forma similar, todos los grupos están poco de acuerdo con la afirmación *practicar deporte quita horas de estudio*, resultados similares a los encontrados por Gonzalo (2012). Aunque el grupo de alumnos muestra la media más alta, como en el estudio de Reverter et al., 2012, observamos cómo su media disminuye de forma estadísticamente significativa a lo largo de los años, lo que hace pensar que el PIDEMSG puede influir positivamente sobre la percepción de conflicto entre los estudios y la práctica deportiva del alumno. Al igual que sostienen Amado et al. (2012), parecería necesario establecer motivaciones intrínsecas en los alumnos que permitan una mayor adherencia a la práctica de AFD y al tiempo una disminución de la percepción de conflicto entre el DE y los estudios.

5.2.2. Estudio comparativo de los tres primeros cursos (2009/10, 2010/11 y 2011/12)

En lo que respecta al segundo estudio, donde se analizan las medias conjuntas de los tres primeros cursos del PIDEMSG, observamos cómo la satisfacción general con el Programa es alta por parte de los cuatro colectivos implicados (González-Pascual, 2012; González-Pascual et al., 2012). Los grupos

de alumnos y padres son los que más satisfechos están con el Programa. Por su parte, los grupos de profesores y monitores, aun estando satisfechos con el funcionamiento del Programa, obtienen medias inferiores.

En lo referido a las preferencias de los alumnos dentro del programa de DE, observamos que la diversión es lo que más les gusta del PIDEMSG y, por tanto, la principal razón de formar parte de él, siendo necesario hacer conscientes tanto a monitores como a alumnos de la importancia de buscar esa diversión tanto en los entrenamientos como en los encuentros (Vizcarra, 2003).

Sin embargo, los encuentros de los viernes son el elemento del Programa que obtiene una menor valoración por parte de los alumnos, lo que ayudaría a explicar esa progresiva disminución de la asistencia a los encuentros de los viernes y así, la necesaria modificación de los mismos, ya sea a nivel estructural o a nivel de contenidos.

Respecto al análisis realizado sobre los valores y el deporte, ningún grupo parece estar de acuerdo con que lo importante de practicar actividades deportivas sea competir y ganar. Si bien, el grupo de alumnos es el que más se aproxima a la posición de acuerdo. Según la media conjunta de los tres cursos, todos los grupos coinciden en estar bastante o muy de acuerdo con que la práctica de AFD es buena para la salud, enseña a colaborar y permite que interactúen chicos y chicas. Estos datos nos confirman la labor socializadora e integradora que se aborda con su puesta en práctica y la transmisión de valores positivos (Beregüí y Garcés, 2007). Asimismo, el grupo de alumnos es el único que está de acuerdo con que la práctica de deporte les quita horas de estudio a lo largo de los tres cursos, aunque, como ya se ha explicado, es posible que esto se deba más a la realización de un elevado número de actividades extraescolares (idiomas, informática, música, otras actividades deportivas federadas, etc.) que a la propia práctica de DE.

Por último, podemos afirmar que, en general, tanto los alumnos como los profesores perciben un aumento del tiempo de práctica de AF realizada por los alumnos dentro y fuera del ámbito escolar a lo largo de los tres años del Programa. Esto nos hace pensar que el PIDEMSG atrae a todo tipo de alumnos, no sólo a aquellos que además practican otras actividades deportivas de carácter competitivo, sino también a aquel alumnado que tradicionalmente se quedaba excluido del sistema deportivo extraescolar. Por todo ello, el Programa contribuye a disminuir el sedentarismo y la obesidad infantil entre una parte importante y sensible de la población, transmitiendo una serie de hábitos saludables, aspecto fundamental para los técnicos deportivos del estudio de

Reverter et al. (2012) y uno de los ejes principales de otras organizaciones deportivas como las YMCA norteamericanas.

5.2.3. Estudio comparativo de los cuatro primeros cursos (2009/10 - 2012/13)

Finalizamos este apartado con el tercero de los estudios comparativos realizados, en este caso, entre los cuatro primeros cursos de funcionamiento del PIDEMSG. Recordamos que, a diferencia de los dos estudios anteriores, en este estudio comparativo se decidió agrupar los diferentes ítems del cuestionario en tres temas de estudio, a fin de garantizar la fiabilidad y validez de los resultados.

En primer lugar, uno de los principales aspectos identificados en el estudio ha sido el elevado nivel de satisfacción general mostrado por cada uno de los diferentes agentes implicados en el Programa. Aunque existen ciertas fluctuaciones en los valores obtenidos a lo largo de los cuatro cursos, el sentimiento general es positivo y satisfactorio, coincidiendo con el estudio de Nuviala y Casajús (2005), donde se muestra la satisfacción de los padres de los alumnos participantes en un programa de DE. En línea con el estudio de Camiré (2014), un elemento fundamental en la evaluación positiva del PIDEMSG, según las diferentes entrevistas realizadas, es la adecuada formación de los monitores. Éstos no sólo transmiten aspectos técnicos y tácticos de las modalidades deportivas trabajadas a lo largo del curso, sino que también transmiten valores y actitudes. A través de las asambleas iniciales y finales y de las paradas de reflexión-acción llevadas a cabo durante el desarrollo de los entrenamientos o encuentros, se hace especial hincapié en determinados aspectos como la resolución pacífica de situaciones conflictivas, el desarrollo de la empatía hacia otros compañeros o la adquisición de unos adecuados hábitos saludables a través del calentamiento inicial y los estiramientos finales. Estas valoraciones nos muestran la contribución y utilidad del Programa para el desarrollo integral de los alumnos, en estrecha relación con la EF escolar.

La utilización del modelo comprensivo de iniciación deportiva (Thorpe et al., 1986) prioriza la comprensión de la lógica interna del juego deportivo por encima de los condicionamientos técnicos. Esto es posible gracias a la aplicación de los juegos modificados. Este tipo de juegos pretende adaptarse a las características psico-evolutivas de los alumnos a través de la modificación de diferentes elementos, tales como el espacio, las reglas, el número de jugadores o el material a utilizar. Por lo tanto, el PIDEMSG utiliza estrategias pedagógicas

similares a las de la EF escolar (Harvey, Kirk y O'Donovan, 2014), favoreciendo que el alumno sea el centro y auténtico protagonista del proceso educativo, tal y como postula la Teoría del Aprendizaje Contextualizado (Lave y Wenger, 1991), contribuyendo al aumento de la diversión y motivación del alumno y, por tanto, garantizando el éxito del programa de DE.

Asimismo, observamos cómo a lo largo de los cuatro cursos, el nivel de satisfacción de los alumnos con el Programa es alto, produciéndose una disminución significativa de la media en el segundo curso (2010/11), momento a partir del cual se decidió incluir la figura del monitor contratado. En los datos del estudio inferencial realizado con los datos del cursos 2011/12 no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que tienen monitor contratado y los que tienen monitor becado. La recuperación de los valores de satisfacción de los alumnos con el Programa en los cursos 2011/12 y 2012/13 hace pensar en la idoneidad y el acierto de haber tomado la decisión de incluir la figura del monitor contratado. Por el contrario, el grado de satisfacción con el Programa por parte de los monitores ha ido disminuyendo progresivamente a lo largo de los cuatro cursos. Este dato podría ser el resultado del llamado efecto "luna de miel y resaca" (*honeymoon and hangover effect*) (Boswell, Boudreau y Tichy, 2005), ya que la alta motivación experimentada al comienzo de una nueva etapa se va diluyendo a medida que avanza el proyecto y comienzan a surgir conflictos, como por el ejemplo el relacionado con la tramitación de la remuneración económica de los monitores becados; problema que ha podido ser detectado gracias a la utilización de metodologías cualitativas y participativas. Por tanto, para mejorar la satisfacción con el Programa por parte del grupo de monitores es necesario un sistema de retribuciones más eficiente y un mayor reconocimiento y valoración social, tal y como sostienen Reverter et al. (2012). Los grupos de padres y profesores no experimentan grandes cambios a lo largo de los años, ya que muestran siempre una alta satisfacción con el Programa.

En lo referido a las actitudes hacia el DE, los datos de este estudio comparativo nos muestran cómo todos los agentes implicados se identifican más con lo que Tinning (1996) llamaba discurso participativo que con el discurso centrado en la competición y el rendimiento. Dentro de las actitudes positivas hacia el DE, el grupo de alumnos ha sido tradicionalmente el grupo que menor puntuación ha obtenido. Aun estando en valores elevados y aceptables, en el curso 2011/12 se produce un aumento significativo de la media, situándose, por primera vez, en valores similares a los del resto de agentes. A lo largo de los cuatro cursos del PIDEMSG, todos los agentes

implicados han mostrado un alto grado de acuerdo con la idea de que la práctica de AFD es buena para la salud, fomenta la colaboración y permite la práctica conjunta de niños y niñas. Tal y como apuntan Light, Harvey y Memmet (2013), el contexto social, así como las opiniones de los padres, monitores y profesores, influyen en las opiniones de los alumnos y, al mismo tiempo, contribuyen a la construcción de las características e identidad del programa. En lo referido a las actitudes negativas hacia el DE, un número destacado de alumnos considera que la fama, la competición o la victoria son más importantes que la participación. En este sentido, Reverter et al. (2012) mantienen que este tipo de actitudes son el resultado de la influencia que los medios de comunicación tienen sobre los alumnos, medios que, en ocasiones, están más preocupados por mostrar los éxitos deportivos del deporte profesional. Sin embargo, podemos observar que, en general, año tras año, los alumnos se van identificando más fuertemente con el discurso participativo, hasta el punto de que en los cursos 2011/12 y 2012/13 se produce una disminución significativa de las medias de los alumnos. Este dato nos podría hacer pensar que la participación de los alumnos en el PIDEMSG les ayuda a desarrollar valores y actitudes positivas dentro de un programa de desarrollo de habilidades deportivas, en la misma línea que el Programa Delfos de Cecchini, Fernández y González (2008). En lo que respecta a los grupos de padres, monitores y profesores, éstos se mostraron claramente en contra de todas aquellas actitudes negativas hacia el DE durante los cuatro cursos del Programa, no hallándose diferencia significativa alguna.

Los diferentes estudios comparativos llevados a cabo nos muestran cómo es posible desarrollar un programa de DE que suponga una alternativa a los modelos tradicionales, en los que los alumnos experimenten situaciones de éxito y diversión similares a las que se producen en las clases de EF. Si bien es cierto que, para poner en práctica un proyecto de tal envergadura, resulta fundamental e imprescindible contar con la colaboración y apoyo de las instituciones públicas. Estos estudios responden a la pregunta planteada por Penney et al. (2002) en relación a si el éxito y el disfrute que experimenta el alumno a través de un modelo alternativo para el desarrollo de la AF en las clases de EF puede ser extrapolado a la vida real y a otras instituciones deportivas en las que se promueven valores e intereses diferentes. Hace más de dos décadas, Grant (1992:314) sugería que: “quizás es tiempo de desafiar las convenciones tradicionales que han regido la EF”. Sin embargo, consideramos que, a pesar del paso del tiempo, este desafío es absolutamente pertinente y aplicable a la realidad social actual, no sólo en lo referido al área de EF, sino también en el ámbito del DE.

Por último, y tras recordar los principales resultados obtenidos en la primera fase de investigación de esta tesis doctoral, parece evidente la pertinencia de haber utilizado otras metodologías más participativas que permitan ahondar con mayor profundidad en el porqué de los resultados y aportar nuevas directrices para la mejora futura del PIDEMSG. A continuación se muestran los principales resultados de la segunda fase de la investigación basada en metodología participativa.

5.3. SOBRE LA IMPLANTACIÓN DE METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN EL PIDEMSG

A lo largo del curso 2013/14 se puso en práctica la segunda fase de la investigación de esta tesis doctoral, a través de la utilización de metodologías participativas. En primer lugar, señalamos los principales resultados obtenidos tras la aplicación de la MCC y comparamos dichos resultados con los obtenidos en otros estudios de similares características. Seguidamente, mostramos los resultados alcanzados tras la aplicación de la técnica *Photovoice* a un grupo de alumnos participantes en el PIDEMSG.

5.3.1. Reuniones del Consejo Asesor del PIDEMSG

Una de estas metodologías participativas utilizada fue la MCC, a través de la cual se gestó la creación del CA del PIDEMSG. En las diferentes reuniones del CA se aplicó la técnica del grupo de discusión comunicativo donde, a través del diálogo, se llegaba a interpretaciones y conclusiones que en reuniones posteriores eran nuevamente debatidas y consensuadas definitivamente (Gómez et al. 2006). Por tanto, era fundamental que hubiese una coherencia y lógica interna entre unas reuniones y otras. Estas reuniones nos permitieron encontrar importantes resultados que fueron puestos en práctica a lo largo del curso 2013/14 por un lado, y trasladados posteriormente a la firma del nuevo convenio entre la UVa y el IMDSG por el otro.

Antes de comenzar con aquellos resultados implementados a lo largo del curso 2013/14, parece necesario recordar que para la puesta en práctica de esta MCC ha sido necesario tener en cuenta las acciones y requisitos propuestos por Flecha et al. (2004): (1) el respeto de todas las opiniones y puntos de vista; (2) la importancia de los argumentos como medios para llegar a acuerdos; (3) la necesidad de que las personas investigadas participen en un plano de igualdad

con respecto a las personas investigadoras; y (4) la búsqueda de la transformación social a través de la acción comunicativa y mediante el diálogo. Todos y cada uno de estos requisitos fueron respetados a lo largo de las cuatro reuniones. Por tanto, podemos afirmar que el principal resultado obtenido a través de la puesta en práctica de la MCC ha sido la creación y el desarrollo exitoso del CA del PIDEMSG, un órgano fundamental para la profunda evaluación del Programa que ha contado con una alta valoración por parte de los diferentes miembros implicados.

A lo largo del curso 2013/14, y tras la identificación por parte de los miembros del CA de los puntos fuertes, puntos débiles y posibles acciones de mejora del PIDEMSG, se implementaron una serie de medidas que tenían la intención de mejorar el desarrollo del Programa. Una de esas primeras medidas tomadas fue la realización de un único turno de encuentro por categoría (AFJ, Pre-benjamín, Benjamín y Alevín). Con esta decisión se pretendía una mayor concentración de niños en un espacio de tiempo de dos horas, lo que posibilitaba la realización de un mayor número de rotaciones entre los diferentes equipos y, por tanto, facilitaba el aumento del número de interacciones sociales y de los procesos de socialización (Gutiérrez, 1995).

Asimismo, otros resultados relativos a la creación del blog del PIDEMSG y a su inclusión en diferentes páginas web (IMDSG, colegios y prensa digital), así como a la elaboración de un libro de difusión, son diferentes medidas que fueron aprobadas y consensuadas por los miembros del CA con la intención de mejorar la difusión y aumentar el conocimiento del Programa entre la población segoviana. En este sentido, sería interesante elaborar un programa de difusión (Mestre y García, 1997) en el que además de estas dos medidas (blog y libro de difusión) se incluyeran otras nuevas que permitieran impulsar el PIDEMSG y darle a conocer a un mayor número de personas, como por ejemplo, la visibilidad del Programa a través de las redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram.

Por otro lado, el CA del PIDEMSG también ha servido para trasladar una serie de conclusiones o recomendaciones a la firma del nuevo convenio entre el IMDSG y la UVa en septiembre de 2014, con la intención de evitar muchas de las debilidades encontradas (ver Anexo V en CD adjunto). Así, para solventar la *marcha del Programa de los monitores becados con experiencia*, se decidió que era necesario: (1) incrementar el salario de los monitores becados aumentando el número de horas de trabajo, ya que habría un menor número de monitores becados que estarían cotizando a la Seguridad Social. Esto les permitiría

costearse nuevos estudios en la universidad y adquirir un mayor reconocimiento social y económico, en línea con lo que también reclama el estudio de Reverter et al. (2012); (2) aumentar el número de monitores contratados, pasando de 5 a 8. Esto mejoraría la calidad y profesionalidad del PIDEMSG, favoreciéndose la adecuada intervención didáctica que sugieren Campos, Mestre y Pablos (2006); y (3) permitir que los monitores contratados pudieran compatibilizar su trabajo con otra actividad remunerada en el sector privado, no siendo necesario el decantarse por una actividad laboral en detrimento de otra, una de las principales debilidades detectadas en el estudio de Nuviala y Sáenz-López (2001).

Por su parte, otra de las problemáticas detectada fue la *escasa experiencia de los monitores becados noveles*. La inexperiencia en el ámbito del DE por parte de muchos de ellos, que vieron cómo en muy poco espacio de tiempo debían encargarse de la dirección de un grupo de niños, provocó una importante disminución de la satisfacción con el Programa en el curso 2010/11 y la consiguiente decisión de incorporar monitores contratados. Este dato coincide con el estudio de González y Campos (2010), donde buena parte de los monitores no contaban con una adecuada formación educativa, ya que priorizaban el desarrollo de los contenidos técnicos por encima de otros como la enseñanza de la táctica, las actitudes, los valores o la salud, como así también lo señala Ortúzar (2005). Para solventar este problema, se decidió trasladar las siguientes medidas a la firma del convenio: (1) los monitores noveles de primer año solamente estarían como alumnos en prácticas, asistiendo a los cursos y seminarios y apoyando en los entrenamientos y encuentros, sin percibir remuneración económica alguna; (2) se diseñarían nuevos cursos de formación de menor a mayor dificultad, tal y como proponían Nuviala y Sáenz-López (2001). De este modo, habría un curso de formación inicial para los alumnos de primer año y cursos de formación continua para los alumnos de segundo, tercer y cuarto año, garantizando lo que Campos (2007) denomina orientación educativa del DE; y (3) se mejorarían los cursos de formación en cuanto a temporalidad (empezar antes para que no se solapen con el inicio del Programa) y contenidos (secuenciando por ciclos, realizando una iniciación deportiva real e incluyendo algunos contenidos alternativos que permitan desmarcarse del deporte federado tradicional). Estas acciones tratarían de favorecer la adecuada cualificación de los monitores deportivos que ya reclamaba Cagigal (1964).

Otro de los problemas identificados en las diferentes reuniones del CA del PIDEMSG fue el *retraso de las remuneraciones de los monitores becados*, como

consecuencia de la excesiva tramitación burocrática exigida por parte de la Universidad y del Ayuntamiento para justificar los correspondientes pagos (Jiménez et al., 2014a). Para evitar esta situación conflictiva, se decidió que a la firma del convenio se llevaran las siguientes conclusiones aportadas por el CA: (1) hacer partidas presupuestarias abiertas y flexibles y (2) trabajar por años académicos y no por años naturales. La tercera recomendación, la relacionada con la necesidad de agilizar los trámites burocráticos, sería solventada gracias a la aparición de la Fundación Parque Científico de la UVa.

Para solucionar el problema de la *disminución de la asistencia a los encuentros de los viernes*, en ocasiones debido a la coincidencia con otras actividades extraescolares o estudios (Amado et al., 2012; Jiménez et al., 2014a), el CA recomendó y aprobó dos medidas que ya fueron puestas en marcha a lo largo del curso 2013/14: (1) encuentros de puertas abiertas, de modo que puedan asistir alumnos que aún no estén matriculados en el Programa y (2) establecer un único turno de encuentro por cada categoría de 17:00 a 19:00.

Asimismo, el próximo convenio debería de tener en cuenta la siguiente recomendación para dar respuesta al problema relacionado con *el arranque del curso tardío y sin suficiente tiempo para informar de forma adecuada*: realizar una reunión de coordinación en junio para planificar el curso siguiente (horarios de las sesiones de entrenamiento, calendarios de encuentros, contenidos secuenciados por ciclos, monitores disponibles, etc.) y elaborar una guía detallada que sería remitida a los centros a finales de junio para que la tuvieran en consideración de cara a la planificación de actividades del siguiente curso. De igual modo, otra de las recomendaciones sugerida por el CA en las reuniones anteriores fue la de adelantar el proceso de contratación de personal, que debería verse facilitado gracias a la nueva gestión por parte de la Fundación Parque Científico.

Para el último de los problemas detectado, el *escaso conocimiento del Programa entre una parte importante de la población*, el CA aprobó las siguientes acciones de difusión a recomendar: (1) Realización de Jornadas de Puertas Abiertas intra-centros las dos primeras semanas de septiembre; (2) desarrollo de Encuentros de Puertas Abiertas inter-centros en la tercera semana de septiembre y última de mayo; (3) publicar resúmenes de las conclusiones de trabajos de investigación de la UVa en prensa escrita y facilitar dichas investigaciones a los centros escolares para que conozcan la realidad del PIDEMSG. Al respecto, Nuviala y Sáenz-López (2001) nos recuerdan la necesidad de buscar una mayor relación con los centros escolares y una mayor

implicación de las AMPAs para favorecer la captación de alumnos; y (4) considerar otras opciones de difusión (carteles publicitarios, buzoneo, cuñas de radio, megafonía y anuncios televisivos). En esta línea, Mestre y García (1997) señalan la importancia de difundir los planes deportivos a fin de asegurar su futuro éxito.

El hecho de trabajar desde la horizontalidad y la igualdad en el diálogo ha chocado frontalmente con las ideas preconcebidas, prejuicios y creencias de muchos miembros del CA, que tradicionalmente han supuesto que la palabra del “experto” valía más que la del “no experto”. Esto se ha podido observar en las reuniones iniciales del CA, donde algunos miembros no entraban a cuestionar las ideas u opiniones de los investigadores u otros miembros “cualificados” y, en cambio, se mostraban inseguros al exponer sus contadas ideas o sugerencias, aunque éstas estuviesen correctamente argumentadas. Tal y como concluyen Arandia et al. (2010), esto es algo que el alumnado ha aprendido en su vida académica, en la que la palabra del profesor no era cuestionada ni puesta en entredicho y que ha seguido reproduciendo en la vida adulta. Parece necesario romper con estas creencias y favorecer, desde edades tempranas, el diálogo igualitario y el pensamiento crítico. Castro et al. (2014) afirman que la interacción será imprescindible para que se produzcan procesos de transformación individual y social a través del diálogo. Mediante la puesta en práctica y el desarrollo del CA, los diferentes miembros han ido comprendiendo que sus intervenciones y aportaciones son igual de válidas que las del resto de miembros, siempre y cuando estén debidamente argumentadas. Para ello ha sido necesario un proceso de transformación interior, en el que la persona se ha desprendido de aquellas creencias no igualitarias que formaron parte de su currículum oculto. Así, en las últimas reuniones, quizás como resultado de la confianza surgida entre los diferentes miembros, se observó una mayor frecuencia de intervenciones y con una mayor seguridad por parte de los representantes de monitores becados, de padres y de alumnos, aunque éstos últimos, en ocasiones, tuviesen que ser preguntados directamente por el coordinador del CA u otros miembros. Como sostiene Martins (2006), el cambio social sólo es posible con el cambio interior personal, rompiendo con los valores de poder todavía arraigados en nosotros a través de la práctica del diálogo igualitario. Debemos destacar las interacciones y la participación de la comunidad como dos factores clave para favorecer el aprendizaje en la actual sociedad (Martín y Ríos, 2014). Estos factores han sido ampliamente desarrollados en las sucesivas reuniones del CA y nos han permitido conocer las futuras líneas de actuación sobre las que se apoyará el PIDEMSG.

Para terminar este apartado, hemos de recordar cómo la utilización de la MCC nos ha permitido conocer las fortalezas del PIDEMSG y sus debilidades, así como identificar y acordar una serie de acciones de mejora. Todas las recomendaciones sugeridas por el CA han sido muy útiles para mejorar el Programa y tomar decisiones de futuro, incorporando seis de ellas en el nuevo convenio. El CA también ha demostrado que las problemáticas surgidas se puedan interpretar colaborativamente (Gómez et al., 2011), permitiendo llegar a acuerdos dialogados y consensuados. Este estudio, basado en MCC, evidencia la importancia del trabajo conjunto y colaborativo entre los representantes de los diferentes colectivos implicados en una determinada realidad social, estableciéndose relaciones horizontales, basadas en criterios de valor y no de poder, coincidiendo con el estudio de Castro et al. (2014).

5.3.2. Aplicación de la técnica Photovoice

Otra de las metodologías participativas puestas en práctica en la segunda fase de la investigación, llevada a cabo durante el curso 2013/14, ha sido la técnica *Photovoice* (Wang y Burris, 1997; Wang, 2006). A lo largo de dicha investigación hemos podido analizar las instalaciones y los materiales utilizados en dos colegios y un pabellón municipal para el correcto desarrollo de los entrenamientos del PIDEMSG. Este análisis de las fotografías tomadas por los alumnos nos ha permitido identificar dos categorías principales: (1) Seguridad y (2) Estética/Apariencia. En la primera categoría están aquellas fotos relacionadas con la seguridad, lo cual podría limitar la práctica de AF o comprometer la integridad física de los participantes. Este aspecto se relaciona con el estudio de Kramer et al. (2010), en el cual se muestra cómo la técnica *Photovoice* también puede ser utilizada para comprender aquellos elementos del entorno que determinan la práctica de AF dentro de un programa comunitario encargado de buscar estrategias para favorecer una vida activa, una alimentación saludable y la prevención de la obesidad. Por su parte, en la segunda categoría entran aquellas otras imágenes vinculadas con la estética y apariencia, aspectos que, aun no comprometiendo la integridad física de los usuarios, sí darían una peor imagen a la instalación y de los recursos materiales empleados.

Uno de los elementos característicos de esta investigación ha sido la concreción y especificación de los elementos a fotografiar por los alumnos del PIDEMSG. Al tratarse de participantes de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años de edad, desde el inicio de la investigación se intentó definir muy bien el objetivo de las fotografías. Un objetivo demasiado abierto o abstracto

podría dar lugar a situaciones de incompreensión por parte del alumno y, por tanto, una excesiva ayuda de su monitor. Como sostienen Strack et al. (2004), los participantes más jóvenes necesitan una buena dosis de orientación y estructura, con la intención de que sus fotografías puedan contribuir al objetivo de la investigación.

Los datos reflejados en esta investigación nos proporcionan la percepción que los usuarios tienen del medio donde se desarrolla su AF. Dado que los alumnos únicamente debían fotografiar aquellos elementos del entorno que les gustaría cambiar, no centrándose en aquellos otros aspectos positivos o destacables, podríamos considerar que la valoración de los alumnos en relación a las instalaciones y materiales deportivos no es excesivamente negativa. La mayor parte de las fotografías pertenecían a la categoría relacionada con la estética y la apariencia, no suponiendo un impedimento para la práctica de AF.

Los resultados muestran cómo, a pesar de las incidencias detectadas, los alumnos disponen de infraestructuras y materiales suficientes para realizar AF, desarrollar las sesiones de entrenamiento y llevar a cabo los encuentros deportivos de los viernes. Por tanto, se dan las condiciones adecuadas que pueden propiciar la adherencia a la práctica deportiva a la que hacen referencia Reverter, et al. (2012) en su estudio cuantitativo basado en un cuestionario estructurado para el diagnóstico de la situación del deporte extraescolar en la ciudad de Torre vieja.

En cuanto al tipo de instalación donde se llevan a cabo los entrenamientos, hubo un número similar de fotografías tanto en el caso de los colegios como en el del pabellón municipal. Sin embargo, se observó que en el caso del pabellón hubo un menor número de fotografías relacionadas con la categoría seguridad, lo que podría hacer pensar que la calidad de las instalaciones y materiales deportivos percibida por los alumnos es mayor en los pabellones municipales que en los colegios públicos o concertados. Este resultado coincide con los encontrados en otros estudios (González-Pascual, 2012; Jiménez et al., 2014a), en los que los agentes implicados muestran una mayor satisfacción con las instalaciones donde se desarrollan los encuentros de los viernes (pabellones municipales) que con las instalaciones de los entrenamientos (gimnasios y patios de los colegios). Dichos datos también coinciden con los obtenidos en la presente tesis doctoral

Finalmente, podría parecer que el pequeño número de participantes que han realizado la investigación sería insuficiente para evaluar el estado de las instalaciones y materiales utilizados en los entrenamientos, ya que según Wang

(2006), lo ideal es contar con la participación de 7-10 personas. Sin embargo, diferentes investigaciones (Grosselink y Myllykangas, 2007; Jurkowski y Paul-Ward, 2007; LeClerc, Wells, Craig, y Wilson, 2002) muestran que la técnica *Photovoice* puede ser aplicada en grupos pequeños de 4 o 5 participantes para la consecución de los objetivos. En nuestro caso, la investigación nos ha permitido comprender cómo los alumnos de Primaria que participan en el PIDEMSG son capaces de identificar el estado de mantenimiento y potencial peligro de los elementos materiales e instalaciones de su entorno, así como evaluar las instalaciones y los materiales de un pabellón municipal y dos colegios. En el anexo VI del CD adjunto puede verse el informe remitido al IMDSG con la esperanza de contribuir en la mejora de las condiciones espaciales y materiales que permitan una mayor participación y en mejores condiciones de seguridad por parte de los alumnos segovianos.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

*Además, si se trabaja bien no hay ningún
tema que sea verdaderamente estúpido:
trabajando bien se sacan conclusiones útiles
incluso de un tema aparentemente remoto o
periférico*

Umberto Eco

Llegados a este momento, empezamos a ver cómo el camino que empezamos tiempo atrás comienza a desvanecerse. En lugar de tierra firme, cada vez nos encontramos con un mayor número de hierbas, raíces y hojas que nos conducen al final de nuestro viaje. Y como en todo buen final, debemos encontrar la moraleja del cuento, las lecciones aprendidas y el sentido de nuestro trabajo.

A lo largo de este capítulo damos respuesta a todos aquellos objetivos de la investigación que nos planteamos al inicio de esta aventura. En primer lugar, presentamos las principales características del PIDEMSG, destacando aquellas novedades incluidas en el nuevo convenio plurianual firmado entre el IMDSG, la UVA y la Fundación Parque Científico. También hablamos de los principales

resultados encontrados tras la evaluación del PIDEMSG, mediante la aplicación de una metodología mixta que combina el análisis de los cuestionarios con las entrevistas individuales y grupales. En tercer lugar, damos respuesta a la pregunta que nos hacíamos al inicio de la investigación en relación a cuál sería la evolución experimentada por el PIDEMSG a lo largo de los cuatro cursos de funcionamiento. Por su parte, también demostramos cómo el uso de la MCC, articulado gracias a la creación de CA del PIDEMSG, se ha convertido en un elemento fundamental para la evaluación y mejora del Programa, como se pudo comprobar en las conclusiones llevadas a la firma del nuevo convenio. Por último, comprobamos si el uso de la técnica *Photovoice* ha sido útil para reflejar las percepciones de los alumnos que participan en el PIDEMSG y contribuir a la mejora de las instalaciones y los materiales deportivos utilizados en el Programa.

6.1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL PIDEMSG

El primero de los objetivos planteados en esta tesis doctoral consistía en *presentar las principales características del PIDEMSG*. En el capítulo dos presentamos las principales características del PIDEMSG durante el periodo precedente a la firma del nuevo convenio, en septiembre de 2014. En líneas generales, destacamos cómo el PIDEMSG es un programa de DE extraescolar que guarda una especial sintonía con las clases de EF escolar, pues no hemos de olvidar que es un programa organizado por profesores de la Facultad de Educación de Segovia, coordinado por maestros titulados y desarrollado por futuros maestros de Educación Primaria e Infantil. Pero esa lógica vinculación con la EF escolar no sólo radica en las personas encargadas de engranar toda esta maquinaria, sino también en los principios y características que lo definen.

El PIDEMSG está destinado a toda la población escolar de edades comprendidas entre los 4 y los 16 años de edad. Por tanto, abarca las tres etapas de la educación obligatoria (Infantil, Primaria y Secundaria). Es a partir del curso escolar 2013/14 cuando comienza una experiencia piloto para hacer extensivo el Programa a toda la etapa de ESO. A través de reuniones con diferentes Institutos de Educación Secundaria, profesores de EF, encuentros piloto con alumnos de ESO, etc.; se empiezan a asentar las bases del futuro programa. Finalmente, es en el curso 2014/15 cuando el PIDEMSG asume definitivamente las competencias para el desarrollo del DE en toda la etapa de ESO.

Otra característica definitoria del PIDEMSG es el establecimiento de módulos polideportivos y mixtos estructurados en función de las categorías de edad y de los centros escolares participantes. El anterior convenio contemplaba la realización de dos horas de entrenamiento semanales en las instalaciones del colegio o en las de algún pabellón municipal cercano que eran dirigidas por un monitor previamente formado (en ocasiones por monitores becados noveles de primer año) y asesorado por el grupo investigador. Sin embargo, el actual convenio reduce el número de entrenamientos a una hora por semana, desarrollado por un monitor becado con experiencia, en favor de una mayor realización de encuentros. Los encuentros de los viernes son una de las principales señas de identidad del PIDEMSG. En lugar de la tradicional competición entre equipos y la obsesión por la victoria y la clasificación, el Programa organiza encuentros deportivos los viernes por la tarde en dos pabellones municipales, sin dar relevancia al resultado y sin existir clasificaciones. Estos encuentros siempre han tenido diferente periodicidad en función de la categoría. El anterior convenio incluía la realización de un encuentro mensual para las categorías de AFJ y Pre-benjamín, y un encuentro cada dos semanas en las categorías Benjamín y Alevín. El nuevo convenio duplica la frecuencia de encuentros, celebrándose un viernes cada dos semanas en las categorías de AFJ y Pre-benjamín y todos los viernes en las categorías Benjamín y Alevín. Durante los encuentros de los viernes el espacio del pabellón se divide en varias canchas adaptadas, donde los alumnos practican diferentes actividades de la modalidad deportiva que estén trabajando en ese momento del curso (juegos deportivos de blanco y diana, de cancha dividida, de invasión, etc.). A cada encuentro asisten los alumnos de una misma categoría de edad. El anterior convenio establecía el desarrollo de dos turnos de encuentros, de manera que a cada turno acudían alumnos de 6-8 colegios. Sin embargo, la progresiva disminución de la asistencia a los encuentros y la menor participación en el segundo de los turnos llevó a establecer un único turno de encuentro por categoría y de una mayor duración, consecuencia de la decisión tomada en el CA del curso 2013/14.

Tanto en los entrenamientos como en los encuentros se percibe la singularidad de la metodología utilizada para llevar a cabo la iniciación deportiva, otra de las características del PIDEMSG. En las sesiones prácticas se utiliza el modelo comprensivo, donde se prioriza la comprensión de la lógica interna del juego por encima de los condicionamientos técnicos. Por tanto, esta es otra de las razones por las que el PIDEMSG guarda una estrecha relación con la EF escolar actual, desmarcándose de los modelos técnico-deportivos tradicionales.

Otra de las características propias del Programa está relacionada con su organización interna, coordinada por el equipo investigador. Éste está integrado por cinco investigadores, que son profesores en la UVa y se encargan, entre otras labores, de diseñar el proyecto de I+D+i, de coordinar la estructura interna de Programa o de mantener las relaciones con las instituciones. Por otra parte, los dos coordinadores del Programa son una de las piezas clave que garantizan el correcto engranaje de todas las partes, impulsando las relaciones con los centros escolares, organizando los encuentros de los viernes o programando los diferentes seminarios y cursos de formación de monitores. Por último, debemos hablar de los monitores contratados, encargados de impartir docencia en diferentes módulos deportivos, asesorar a los monitores becados noveles de primer año y ayudar a los coordinadores en la organización y desarrollo de los encuentros deportivos. Desde su aparición en el curso 2011/12, esta figura se ha convertido en un elemento clave para el correcto desarrollo del Programa. Así, el nuevo convenio recoge un aumento del número de monitores contratados, pasando de 5 a 8, y al tiempo, una reducción en el número de horas de contrato. Esto ha redundado en una mayor presencia de monitores contratados en los diferentes centros escolares que compartían horarios de entrenamiento. Asimismo, la posibilidad de compatibilizar esta actividad con otra en el sector privado favorece la permanencia de este tipo de monitores con experiencia. Todo ello contribuye a la mejora de la calidad del Programa, pero sin olvidar el carácter formativo que, desde sus inicios, ha caracterizado al PIDEMSG. Formación que no sólo es recibida por parte de los alumnos, sino también por los monitores becados. Éstos constituyen una parte esencial del PIDEMSG. Durante los cuatro primeros cursos del Programa se ha contado con la participación de alrededor de cincuenta monitores becados por curso. A partir del nuevo convenio, se reduce a veinte el número de monitores becados que imparten docencia a las etapas de Infantil (AFJ), Primaria y Secundaria, debido a que dichos monitores deben cotizar obligatoriamente a la Seguridad Social, con la misma asignación presupuestaria. Además, imparten un mayor número de horas semanales, por lo que perciben un incremento de la retribución económica. El nuevo convenio también establece, como condición para ser monitor becado, el haber superado el 50% de los créditos ECTS de la carrera o certificar una adecuada formación, por ejemplo, los Técnicos en Actividades Físicas y Animación Deportiva (TAFAD). De esta manera se garantiza una alta calidad de este agente implicado. Por su parte, en coherencia con el carácter formativo del PIDEMSG, también se posibilita la participación de los alumnos de nuevo ingreso en la UVa como monitores en prácticas. Estos nuevos monitores no reciben ningún tipo de retribución económica, realizan un

curso de formación inicial, asisten a diversos seminarios de forma gratuita y participan en diferentes entrenamientos y encuentros acompañando a los monitores contratados y becados. De este modo se pretende que el monitor en prácticas vaya adquiriendo un aprendizaje progresivo que garantiza la calidad de su trabajo en el futuro del Programa.

Por último, la incorporación de la Fundación Parque Científico es una de las principales novedades del nuevo convenio. Su principal cometido se centra en mejorar la gestión administrativa del proyecto de innovación educativa.

6.2. EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE FUNCIONAMIENTO DEL PIDEMSG (2011/12). PUNTOS FUERTES, DÉBILES Y POSIBLES MEJORAS

El segundo objetivo de la tesis hacía referencia a evaluar el PIDEMSG en su tercer curso de funcionamiento (2011/12) a través de una metodología mixta que combine el análisis de los cuestionarios de evaluación y las entrevistas individuales y grupales para identificar los puntos fuertes del programa, los débiles y las posibles mejoras del mismo.

La evaluación del PIDEMSG en el curso 2011/12 mostró la alta satisfacción que, en general, manifestaban todos los agentes implicados, siendo el grupo de alumnos el más satisfecho y el grupo de monitores el más crítico.

La alta satisfacción con el Programa puede relacionarse con los principales puntos fuertes identificados en las entrevistas: (1) la filosofía del PIDEMSG y la metodología de enseñanza comprensiva; (2) la fuerte estructura organizativa y el grupo humano que organiza y dirige el Programa; y (3) el hecho de constituir una alternativa potente a los modelos tradicionales de DE.

Asimismo, el análisis de los cuestionarios nos permitió identificar importantes conclusiones: (1) los agentes implicados están satisfechos con las instalaciones deportivas, siendo mayor la satisfacción con las instalaciones de los encuentros; (2) todos los grupos se decantan claramente por un enfoque participativo y educativo, entendiendo el DE como un medio a través del cual promover la salud, la colaboración entre personas y la igualdad de género; y (3) todos los agentes implicados, excepto los alumnos, consideraban que la práctica del deporte no influye negativamente en las horas de estudio de los escolares. Según los monitores, puede ser el exceso de actividades extraescolares y no la

práctica deportiva en sí, lo que lleva a una importante parte de los alumnos a opinar de esa manera.

Por su parte, recordamos cómo el grupo de monitores fue el agente más crítico con el PIDEMSG. Según los datos del cuestionario, este grupo estaba bastante satisfecho con su trabajo desarrollado en el Programa y con su conocimiento del proyecto. De ahí la necesidad de hacer una entrevista grupal con representantes de este colectivo que, junto con las entrevistas a los coordinadores, nos dieron las claves para identificar los principales puntos débiles del Programa y las posibles mejoras: (1) la escasa formación de los monitores becados, cuya solución pasó por la contratación de un mayor número de monitores con experiencia en el Programa; (2) la existencia de un programa de contenidos demasiado abstracto y un curso de formación inicial excesivamente denso, lo cual precisaba de una concreción de los contenidos y simplificación el programa de formación inicial; (3) los retrasos en la tramitación de la remuneración salarial a los monitores becados, lo que requería de la elaboración de un mecanismo burocrático más ágil y la puesta en práctica de una serie de estrategias que permitiesen efectuar los pagos a su debido tiempo. Como solución a este problema y otros de índole burocrática y administrativa, se recurrió a la participación de la Fundación Parque Científico; y (4) la progresiva disminución de la participación en los encuentros de los viernes, cuyas posibles soluciones pasaban por buscar una mayor implicación de los monitores, realizar reuniones informativas con los padres, desarrollar una campaña de difusión del Programa entre la comunidad educativa e incluir contenidos novedosos y diferentes a los habituales.

6.3. EVOLUCIÓN DEL PIDEMSG EN LOS CUATRO PRIMEROS CURSOS DE FUNCIONAMIENTO

El tercer objetivo de la tesis consistía en *realizar estudios comparativos de los cuestionarios de evaluación de los cuatro primeros cursos del PIDEMSG, comprobando así la evolución del mismo y la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas*. A continuación, señalamos a grandes rasgos las principales evoluciones que ha sufrido el PIDEMSG a lo largo de los primeros cuatro cursos de funcionamiento.

A lo largo de los años, la satisfacción general con el Programa por parte de los diferentes agentes implicados ha ido fluctuando, aunque siempre se ha mantenido en unos valores bastante elevados. Las evoluciones de la satisfacción

general con el PIDEMSG por parte del grupo de padres y profesores no han experimentado diferencias significativas durante los años de estudio, manteniéndose siempre en unos valores de satisfacción elevados y constantes. Sin embargo, los grupos de alumnos y monitores sí han experimentado altibajos significativos durante los cuatro cursos. Así, en el caso del grupo de alumnos hemos observado cómo en el segundo curso (2010/11) se produjo una disminución significativa de su satisfacción con el PIDEMSG. Por su parte, en lo que respecta al grupo de monitores, hemos observado cómo este grupo ha experimentado una progresiva disminución de su satisfacción con el PIDEMSG a lo largo de los cuatro cursos, produciéndose una disminución significativa de la media en el curso 2011/12.

En lo que se refiere a las actitudes positivas hacia el DE (salud, colaboración y práctica conjunta de chicos y chicas), observamos cómo todos los agentes implicados muestran una clara tendencia hacia enfoques participativos y educativos del DE. Los grupos de monitores, padres y profesores se mantienen constantes en sus valoraciones a lo largo de los cuatro cursos de funcionamiento del Programa, no hallándose diferencias estadísticamente significativas. Por su parte, el grupo de alumnos, aun encontrándose en valores que denotan un alto grado de acuerdo con las actitudes positivas hacia el DE, experimentan un aumento significativo de su media en el curso 2011/12, lo que demuestra el adecuado trabajo que los monitores del Programa realizan tanto en las sesiones de entrenamiento como en los encuentros de los viernes.

En cuanto a las actitudes negativas hacia el DE (búsqueda de la fama y el dinero, importancia de la competición y la victoria, incompatibilidad entre el estudio y AF), vemos cómo, en general, todos los agentes implicados se muestran en contra de este tipo de enfoques competitivos del DE, si bien el grupo de alumnos obtiene medias más elevadas, lo que demuestra la existencia de alumnos para quienes el dinero, la fama y la victoria son importantes. A lo largo de los cuatro cursos observamos que el grupo de monitores, padres y profesores obtienen unas medias bastante bajas, sin diferencias significativas, mostrando una opinión fundada y estable. Sin embargo, en el caso del grupo de alumnos observamos cómo, con el paso de los años, se ha ido disminuyendo la media de manera significativa en los últimos cursos (2011/12 y 2012/13), lo que demuestra el valor educativo del PIDEMSG.

Por último, hemos de hacer patente el mayor acercamiento por parte del grupo de alumnos a los enfoques participativos y educativos de enseñanza-aprendizaje. Esto es debido a la gran labor desarrollada por los monitores

contratados y becados, así como a la relación coherente y lógica que el PIDEMSG mantiene con la EF escolar. Así, los mensajes que emergen desde la escuela se ven reforzados en el tiempo extraescolar, lo que contribuye a la construcción de una maquinaria capaz de forjar actitudes firmes y conscientes, en contraposición a la tradicional disonancia a la que se veían sometidos ciertos alumnos participantes en otros programas de DE. Además, el progresivo distanciamiento de los enfoques competitivos y de rendimiento demuestra el gran potencial educativo del PIDEMSG y cómo un programa de DE escolar municipal no competitivo, polideportivo y mixto puede tener cabida y aceptación entre la población escolar.

6.4. EL CONSEJO ASESOR DEL PIDEMSG. CARACTERÍSTICAS Y APORTACIONES AL NUEVO CONVENIO

El cuarto de los objetivos de la tesis pretendía *ilustrar el potencial transformador de la MCC para mejorar el PIDEMSG, presentando las principales características del CA y los resultados más relevantes trasladados a la firma del nuevo convenio en septiembre de 2014.*

Una de las principales características y singularidades de esta tesis doctoral ha sido la incorporación de metodologías participativas, como la MCC, para la evaluación del Programa y también para establecer nuevos cauces de diálogo que contribuyan a la mejora del mismo. Esta nueva forma de interpretar la investigación del PIDEMSG ha cambiado la concepción organizativa tradicional que formaba parte del Programa desde sus inicios, asumiendo la necesidad e importancia de la participación activa de todos los colectivos implicados.

A lo largo de esta tesis doctoral hemos podido conocer las principales características del CA del PIDEMSG: cuáles son sus postulados metodológicos sobre los que se asienta, quiénes han sido los miembros que lo han integrado, cómo se creó y organizó y cuál ha sido la principal finalidad de su creación. En este sentido, debemos reconocer y agradecer la total disponibilidad y altruismo por parte de todas aquellas personas que han integrado el CA a lo largo del curso 2013/14, con la única motivación de conseguir mejorar el programa de DE para los escolares del municipio de Segovia.

La realización de las diferentes reuniones del CA durante el curso 2013/14 nos permitió identificar y poner en práctica una serie de medidas que,

debido a su urgencia y pertinencia, fueron implementadas a lo largo del curso, como por ejemplo, la realización de un único turno de encuentro por categoría o la creación de un blog para mejorar la difusión del Programa. No obstante, el CA del PIDEMSG también pudo identificar una serie de puntos fuertes, puntos débiles y acciones de mejora que nos permitieron establecer una serie de conclusiones. Éstas fueron trasladadas a la firma del nuevo convenio en septiembre de 2014, como por ejemplo, aumentar el salario de los monitores becados y el número de monitores contratados para evitar la marcha de aquellos monitores que tenían una gran experiencia o desarrollar jornadas de puertas abiertas intra-centro e inter-centros en septiembre y junio para la mejora de la difusión del Programa

El éxito de la creación y desarrollo del CA llevó a continuar la investigación durante el curso 2014/15. En esta ocasión, tuvo lugar la aplicación de la técnica DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) en las diferentes reuniones del CA del PIDEMSG a fin de mejorar el funcionamiento del Programa de cara al curso 2015/16. En el Anexo VII del CD adjunto podemos ver el informe realizado sobre las principales conclusiones obtenidas en el CA del curso 2014/15.

Los resultados a los que hemos llegado demuestran las ventajas de utilizar una MCC. Mediante su utilización se tienen en consideración los puntos de vista, las necesidades e intereses de los diferentes colectivos implicados, se realiza una evaluación profunda y amplia del Programa y se llega a consensos que permiten la mejora del mismo. De este modo, se demuestra la posibilidad y pertinencia de aplicar metodologías participativas para la evaluación de programas de DE. Sus resultados sirven de gran interés para todas aquellas personas o instituciones vinculadas con programas locales y nacionales de DE o interesadas en la aplicación de la MCC en proyectos de investigación en Ciencias Sociales, aumentando el impacto de la misma en la transformación y mejora social.

6.5. UTILIDAD DE LA TÉCNICA PHOTOVOICE PARA REFLEJAR LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO

El último de los objetivos planteados en esta tesis pretendía *comprobar si la técnica Photovoice es una herramienta válida y útil para reflejar las percepciones de los alumnos participantes en el PIDEMSG, evaluando la idoneidad de ciertas*

instalaciones y materiales deportivos y aportando soluciones que mejoren las posibles incidencias detectadas.

Si en el apartado anterior comentábamos cómo el uso de la MCC ha sido una parte importante en el desarrollo de esta tesis doctoral, en éste hablaremos de la técnica *Photovoice* como aquella otra parte que complementa a la primera y contribuye a reforzar la idoneidad del uso de este tipo de metodologías participativas para la evaluación de programas de DE.

Esta investigación ha demostrado que los alumnos sí son conscientes del espacio donde practican AF, identificando tanto espacios e instalaciones que pudieran comprometer la integridad de los usuarios como otros espacios e instalaciones cuya estética y apariencia podría ser objeto de mejora. Quizás el hecho de utilizar la técnica *Photovoice* para identificar a través de fotografías la situación de las instalaciones y materiales deportivos, facilita la labor a aquellos alumnos de Educación Primaria que muestran ciertas dificultades a la hora de expresar sus creencias y opiniones de forma verbal o escrita. Por tanto, la investigación descubre cómo los alumnos de Educación Primaria son capaces de evaluar aquellos elementos del entorno destinados a la práctica de AF de forma crítica y constructiva, se señalan las deficiencias e irregularidades y, al mismo tiempo, se aportan diferentes soluciones de mejora sencillas (reparar, limpiar, pintar, sustituir, etc.), que no precisan de grandes costes económicos y contribuyen a la mejora del PIDEMSG.

Por otro lado, la investigación nos ha permitido constatar que la situación de las instalaciones y materiales evaluados por los alumnos es buena en general y no impide la práctica habitual de AF por parte de los usuarios. No obstante, parece existir una mayor calidad en las instalaciones municipales que en las de los colegios, algo que coincide con los resultados de los cuestionarios de evaluación anual de los últimos años.

Finalmente, debemos recordar que, al término de la investigación, se remitió un informe de los principales resultados obtenidos al IMDSG (ver Anexo VI del CD adjunto), con la intención de que éste tomase las decisiones oportunas y pudiese mitigar algunas de las principales deficiencias identificadas, tanto en lo que respecta al pabellón deportivo municipal como a los dos colegios. Consideramos que iniciativas de este tipo resultan de interés para organismos públicos como ayuntamientos y diputaciones, favoreciendo la mejora y progreso de los municipios, no sólo en lo que a instalaciones deportivas se refiere, sino también en relación a otras infraestructuras y servicios de la comunidad.

Como conclusión final de la tesis doctoral, dejando al margen los objetivos planteados y buscando una visión más global, destacamos cómo la investigación ha transcurrido por un continuo en el que se han sucedido dos fases, una más tradicional y otra más participativa. Sin embargo, la principal lección aprendida está relacionada con el hecho de que la aplicación de metodologías participativas, metodologías que suponen una alternativa en el ámbito de la evaluación de programas de DE, no está reñida con el uso complementario de metodologías tradicionales, sino que ambas pueden constituir un proceso común donde la correcta triangulación de los instrumentos y datos obtenidos supongan una completa y más profunda evaluación del programa. Con ello, deseamos transmitir la idea de que cualquier propuesta metodológica puede ser adecuada para la evaluación de programas de DE, siempre y cuando se respeten todos aquellos criterios de rigor científico y se tenga presente el objeto primordial de la evaluación, que en nuestro caso no ha sido otro que la mejora del PIDEMSG para asegurar su adecuado funcionamiento en el futuro.

6.6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Consideramos que a lo largo de la investigación se han dado una serie de limitaciones que, de no haberse producido, podrían haber repercutido positivamente en los resultados finales de dicha investigación.

Con respecto a la evaluación del PIDEMSG con metodología mixta, realizada en la primera fase de la tesis doctoral, encontramos dos limitaciones destacadas. La primera está relacionada con el reducido número de profesores de EF que realizaron los cuestionarios al final del curso 2011/12, lo cual provocó una distorsión de algunos resultados en relación con los cursos anteriores. La segunda de las limitaciones tiene que ver con la menor participación de monitores en la realización de la entrevista grupal. Aunque a través de dicha entrevista se obtuvo una valiosa información, lo cierto es que se podría haber visto enriquecida con una mayor participación y aportación de monitores becados noveles.

En cuanto a los estudios comparativos, habría sido más adecuado comparar los datos de los cursos segundo (2010/11) y tercero (2011/12), en lugar de primero (2009/10) y tercero (2011/12), para comprobar la repercusión de la aparición de los monitores contratados en términos de satisfacción general con el Programa. Limitación provocada por la no disponibilidad de los datos

del segundo curso en el momento del estudio. Ello nos habría permitido identificar de manera más exacta la pertinencia y adecuación de la incorporación de este nuevo tipo de monitor. Sin embargo, la no existencia de diferencias en la satisfacción de los alumnos que tuvieron monitores contratados y becados en el curso 2011/12, así como la recuperación de la satisfacción de los alumnos en los años sucesivos, hace pensar en la idoneidad de las decisiones tomadas en su momento.

Sobre la aplicación de la MCC a través del CA del PIDEMSG, debemos reconocer la dificultad existente, por parte del coordinador del CA, en encontrar alumnos y familiares (padres y madres) realmente interesados en participar en las diferentes reuniones. En los casos de los coordinadores, monitores, profesores, investigadores o técnicos del IMDSG se ha percibido una total disponibilidad por su parte de participar y aportar, no así en los casos de alumnos y familiares de éstos. Esto ha provocado que el proceso de contacto haya sido más laborioso y, en algunos casos, la selección de informantes no haya seguido los criterios de selección por la falta de candidatos. Consideramos que la principal razón de ser del PIDEMSG son ellos, los alumnos, por lo que sería de valiosa ayuda una mayor implicación por parte de estos dos agentes, en especial del grupo de padres, pues no debemos olvidar que son ellos quienes pueden favorecer la asistencia de sus hijos y la suya propia.

Respecto a la aplicación de la técnica *Photovoice*, habría sido positivo buscar un mayor número de participantes, pertenecientes tanto a los colegios de la ciudad como a los colegios de los barrios asociados. Una mayor diversidad de perspectivas habría permitido esbozar una idea más fiel de la realidad del municipio en lo relativo a instalaciones y materiales deportivos. En este sentido, la labor de enlace entre el investigador y los alumnos fue realizada por los monitores, lo que pudo significar la pérdida de cierta información por el camino. En su lugar, habría sido más adecuado que hubiese sido el investigador, junto con el monitor, quien contactase de forma directa y personal con los alumnos y sus padres.

6.7. PROSPECTIVA DE FUTURO

A lo largo de la tesis doctoral hemos presentado diferentes aproximaciones metodológicas para la evaluación de un programa de DE. Sin embargo, durante el proceso de investigación han ido surgiendo nuevas inquietudes sobre cómo continuar el trabajo en un futuro inmediato. Éstas

podrían constituir el eje central de nuevos trabajos de investigación, ya sea en forma de TFG, TFM o tesis doctorales.

Una de las principales perspectivas de futuro que nos han ido surgiendo gira en torno a la búsqueda de nuevas líneas de investigación relacionadas con el PIDEMSG. Por ejemplo, comparar el rendimiento académico de los alumnos que participan en programas deportivos extraescolares y los alumnos que no practican ningún tipo de actividad deportiva extraescolar. En la misma línea, también sería interesante comparar el rendimiento académico de los alumnos que participan en el PIDEMSG con el de los alumnos que participan en deportes federados.

Por otro lado, el éxito y gran aceptación que el PIDEMSG ha experimentado en la etapa de la ESO durante el curso 2014/15 hace necesaria la búsqueda de nuevas líneas de investigación que analicen el impacto de un programa de DE no competitivo, mixto y polideportivo entre un sector de la población que tradicionalmente ha experimentado un gran abandono de la práctica deportiva extraescolar, solo mantenida en aquellos casos relacionados con el deporte federado y de rendimiento.

La escasa e insuficiente difusión del PIDEMSG ha sido una de las principales debilidades detectadas. Por ello, y a pesar de la creación de un blog, podría resultar interesante la utilización de otros recursos, por ejemplo, las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, etc.) que favoreciesen el conocimiento del Programa entre un sector más amplio de la sociedad segoviana.

Otra de las perspectivas de futuro que podrían tener una gran acogida sería la continuidad de las reuniones periódicas del CA, abordando nuevas problemáticas identificadas a lo largo del curso y proponiendo pautas de mejora que contribuyan al avance y progreso del PIDEMSG. En este sentido, podría ser realmente interesante la incorporación de alumnos de ESO y de representantes de las AMPAs, lo que nos podría dar una visión más global y profunda de la situación real del PIDEMSG.

En lo que respecta a la técnica *Photovoice*, podría resultar interesante su aplicación con un grupo de monitores (contratados, becados y en prácticas) para la evaluación de las instalaciones y materiales utilizados en los entrenamientos y encuentros del PIDEMSG. La evaluación de un mayor número de pabellones y colegios nos daría una imagen más fiel de la realidad de la ciudad. Asimismo, también sería interesante que un grupo de monitores

tomasen imágenes de todos aquellos aspectos del Programa que les llaman la atención, tanto positiva como negativamente. De igual modo, ambos estudios podrían ser realizados con alumnado de ESO.

Por último, podría resultar interesante analizar la percepción de la capacidad motriz que tienen los alumnos participantes en el PIDEMSG y compararla con los datos procedentes de participantes en clubes federados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Albert, M. J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, (2013). *Comprehensive School Physical Activity Programs: Helping All Students Achieve 60 Minutes of Physical Activity Each Day*. Recuperado el 28 de enero de 2014 de <http://www.aahperd.org>
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I., López-Chamorro, J. M. (2012). ¿Es compatible el deporte en edad escolar con otros roles sociales? Un estudio a través de la Teoría de la Autodeterminación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 50-52. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 de http://www.retos.org/numero_21/21-10.html
- Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., y Vadasy, P. F. (1998). Cooperative Learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35, 419-454.
- Arandia, M., Alonso-Oleda, M. J., y Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329. Recuperado el 8 de julio de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3224149>
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.

B

- Barbero, J. I. (1992). En torno a la concepción idealista del deporte educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 43-54.
- Beregüi, R. y Garcés, E. J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89-102. Recuperado el 3 de octubre de 2014 de <http://revistas.um.es/cpd/article/view/54621/52631>
- Biddle, S., Sallis, J., y Cavill, N. (1998). *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity. Evidence and implications*. London: Health Education Authority, 3-12.
- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Boswell, W., Boudreau, J. y Tichy, J. (2005). The Relationship Between Employee Job Change and Job Satisfaction: The Honeymoon-Hangover Effect, *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 882-892. Recuperado el 26 de septiembre de 2014 de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2005-10696-005>
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of the Physical Education*, 10, 9-16.

C

- Cagigal, J. M. (1964). *El deporte escolar y extraescolar*. Luxemburgo: Consejo de Europa.
- Cagigal, J.M. (1981). *¡Oh, deporte! (Anatomía de un gigante)*. Valladolid: Miñón.
- Cagigal, J. M. (1984). ¿La Educación Física, ciencia? *Educación Física y Deporte*, 6(2-3), 49-58. Recuperado el 3 de octubre de 2014 de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/4716>

- Calderón, A., Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda, D. (2011). El modelo de iniciación deportiva (Sport Education Model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-79. Recuperado el 23 de octubre de 2015 de <http://docplayer.es/7576604-El-modelo-de-educacion-deportiva-sport-education-model-metodologia-de-ensenanza-del-nuevo-milenio.html>
- Camiré, M. (2014). Youth Development in North American High School Sport: Review and Recommendations, *Quest*, 66(4), 495-511. Recuperado el 14 de septiembre de 2015 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2014.952448#.VILloHbRa00>
- Campos, A. (2007). *Situación profesional de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana* (2005). Valencia: Universidad de Valencia.
- Campos, A., Mestre, J. A., y Pablos, C. (2006). *La estructura y gestión del mercado laboral y profesional de la actividad física y deporte: Los recursos humanos, las entidades y las instalaciones deportivas*. Sevilla: Wanceulen.
- Carpenter, E. J. (2010). *The Tactical Games Model Sport Experience: An Examination of Student Motivation and Game Performance during an Ultimate Frisbee Unit*. Tesis doctoral. Massachusetts: University of Massachusetts-Amherst. Recuperado el 23 de octubre de 2015 de <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAl3409549>
- Carter, B. I. (2012). *La integración del alumnado inmigrante en el programa de deporte escolar de Segovia*. Trabajo fin de máster. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1602/1/TFM-B.14.pdf>
- Castejón, F. J. (1996). *Evaluación de Programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Castejón, F. J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte. *Educación Deportiva. Revista Digital efdeportes*, 77. Octubre. Buenos Aires. Recuperado el 28 de noviembre de 2013 de <http://www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm>
- Castejón, F. J. (2007). *Evaluación de programas en Ciencias de la Actividad Física*. Madrid: Síntesis.

- Castro, M., Gómez, A., y Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179. Recuperado el 8 de julio de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4555265>
- Catalini, C., y Minkler, M. (2010). Photovoice: A Review of the Literature in Health and Public Health. *Health Education & Behavior*, 37(3), 424-451. Recuperado el 10 de septiembre de 2013 de <http://heb.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/3/424>
- Cecchini, J. A., Fernández, J. y González, C. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares, *Revista de Educación*, 346, 167-186. Recuperado el 19 de marzo de 2014 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346_06.html.
- Clarke, G. y Quill, M. (2003). Researching sport education in action: a case study, *European Physical Education Review*, 9(3), 253-266.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring in the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Coronel, J. M., y Rodríguez, I. (2013). Let Me Put It Another Way: Methodological Considerations on the Use of Participatory Photography Based on an Experiment With Teenagers in Secondary Schools *Qualitative Research in Education*, 2(2), 98-129. Recuperado el 26 de mayo de 2014 de <http://www.hipatiapress.info/hpjournals/index.php/qre/article/view/519/626>

D

- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes*. Barcelona: Luis de Caralt.

- Ding, B. (2013). *Study on Extracurricular Games in the United Kingdom and Its Enlightenment to the Operation of Sunshine Sports Program in China*. Comunicación presentada en la International Conference on Educational Research and Sports Education, Beijing, China. Recuperado el 11 de febrero de 2014 de <http://www.atlantispress.com/php/pub.php?publication=erse-13&frame=http%3A//www.atlantispress.com/php/paper-details.php%3Fid%3D7418>
- Durand, G. (1969). *Adolescent et les sports*. París: P.U.F.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, B., Griffin, L. L. y Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56, 226-240. Recuperado el 7 de enero de 2014 de https://www.researchgate.net/publication/238660641_Sport_Education_Tactical_Games_and_Cooperative_Learning_Theoretical_and_Pedagogical_Considerations

E

- Eisenhart, M. A. y Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. En M. D. LeCompte., W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Nueva York: Academic Press (pp. 543-680).
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*. Madrid: Paidós-MEC (pp. 125-301).
- Escudero, J. A. (2012). *La participación femenina en el programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia*. Trabajo fin de máster. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1886>

Espada, M., Campos, A., González-Rivera, M. D. y Calero, J. C. (2010). El deporte escolar según la titularidad de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 207-220. Recuperado el 1 de diciembre de 2013 de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1950>

F

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R., Vargas, J., y Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación de las ciencias sociales: La investigación Warkaló. *Lan Harremanak*, 11, 21-33. Recuperado el 7 de julio de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1067684>

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. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewArticle/29>

Fraile, A. (coord.) (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI. Análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

G

Gage, N. L. (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.

García-Fariña, A., y Delgado, 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. En J. M. Hueli (coord.), *Actas del V Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano de Deporte en Edad Escolar*. (pp.151-186). Sevilla: Patronato Municipal de Dos Hermanas.

- García-Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- García-Rueda, F. (2008). La actividad física y el deporte en edad escolar en las comarcas y municipios aragoneses. En R. Lorenzo (coord.), *Actas del XXVII Seminario Aragonés Municipio y Deporte*. (pp. 27-57). Zaragoza: Monzón.
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8. Recuperado el 1 de diciembre de 2013 de <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, A., Puigvert, L., y Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. Recuperado el 8 de julio de 2014 de <http://qix.sagepub.com/content/17/3/235.abstract>
- González-Pascual, M. (2012). *Evaluación del funcionamiento del primer curso de implantación de un programa integral de deporte escolar en educación primaria en el municipio de Segovia*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado el 21 de septiembre de 2013 de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1025/1/TESIS186-120625.pdf>
- González-Pascual, M., Manrique, J.C., y López-Pastor, V. M. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 14-18. Recuperado el 21 de septiembre de 2013 de http://www.retos.org/numero_21/Retos%2021%2014-18.pdf
- González, M^a. 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 15 de septiembre de 2014 de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/736>

- Gonzalo, L. A. (2012). *Diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en la ciudad de Segovia*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado el 21 de septiembre de 2013 de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4342>
- Graziano, K. J. (2004). Oppression and resiliency in a post-apartheid South Africa: Unheard voices of Black gay men and lesbians. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 10*(3), 302-316.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., y Oslin, J. L. (1997). *Teachings sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, L. y Patton, K. (2005). Two decades of teaching games for understanding: Looking at the past, present, and future. En Griffin, L. y Butler, J. (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice* (pp.1-18). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grosselink, C., y Myllykangas, S. (2007). The leisure experiences of older US women living with HIV/AIDS. *Health Care for Women International, 28*(1), 3-20.
- Grundy, S. (1991). *"Producto o praxis del currículum"*. Madrid: Morata.
- Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación educativa*. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp.148-164). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, S. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Gutin, B., Yin, Z., Johnson, M, y Barbeau (2008).Preliminary findings of the effect of a 3-year after-school physical activity intervention on fitness and body fat: the Medical College of Georgia Fitkid Project. *International Journal of Pediatric Obesity, 3*(S1), 3-9.

H

- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hartley, J. (2004). Case study research. En Cassell, C. & Symon, G. *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. London: Sage. (pp. 323-333).
- Harvey, S., Kirk, D. y O'Donovan, T. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport, *Sport Education & Society*, 19(1), 41-62. Recuperado el 7 de enero de 2014 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2011.624594>
- Hellison, D. (1978). *Beyond Balls and Bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, D.C.: AAHPER.
- Hellison, D. (1985). *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*. Champaign, Illinois: Human Kinetic.
- Hellison, D. (1995). *Teaching Responsibility Through Physical Activity and Sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetic.
- Hennessy, E., Kraak, V., Hyatt, R., Bloom, J., Fenton, M., Wagoner, C., y Economos, C. (2010). Active Living for Rural Children. Community Perspectives Using PhotoVOICE. *American Journal of Preventive Medicine*, 39(6), 537-545.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., Baptista, P., y Casas, M. L. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández-Álvarez, J. L. y Velázquez-Buendía, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández-Mendo, A. (2001). Un cuestionario para evaluar la calidad en programas de Actividad Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 10(2), 179-196. Recuperado el 5 de octubre de 2015 de <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v10n2p179.pdf>
- Hernández-Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.

- Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 73, 44-49.
- Hortal, R. M. (2012). *Evaluación del funcionamiento del Programa Integral de Deporte Escolar durante el curso 2010-2011*. Trabajo fin de máster. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1613/1/TFM-B.25.pdf>
- Huh, J., DeLorme, D.E., y Reid, L.N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising, *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116.

I

- Ibáñez, J. (2007). La influencia de los padres en la iniciación deportiva: los padres de la escuela de gimnasia rítmica de Punta Umbría. *Revista Wanceulen Digital*, 3. Recuperado el 13 de octubre de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=18A4D5207EFE0C1C54B1E39641B7052A.dialnet02?codigo=2905734>
- Israel, B. A., Eng, E., Schulz, A. J., y Parker, E. (2013). Introduction to Methods for CBPR for Health. En Israel, B. A., Eng, E., Schulz, A. J., y Parker, E. (Eds.), *Methods for Community-Based Participatory Research for Health* (1ª ed., pp. 3-38). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Israel, B.A., Parker, E.A., Rowe, Z., Salvatore, A., Minkler, M., López, J. ... Halstead, S. (2005). Community-based participatory research: lessons learned from the centers for children's environmental health and disease prevention research. *Environmental Health Perspectives*, 113(10), 1463-1471. Recuperado el 14 de enero de 2014 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1281296/>

J

- Jiménez, B. (2013). *Evaluación del tercer curso de funcionamiento del Programa Integral en el Municipio de Segovia (2011/12)*. Trabajo fin de máster. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado el 28 de julio de 2013 de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3208/1/TFM-B.38.pdf>
- Jiménez, B., López-Pastor, V.M., y Manrique, J.C. (2014a). Evaluación comparativa de resultados de un programa municipal de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 15-20. Recuperado el 28 de junio de 2014 de http://retos.org/numero_26/26-3.html
- Jiménez, B., López-Pastor, V. M., y Manrique, J. C. (2014b). The Transformation of a State School Extracurricular Sports Programme: From discourse about competition to discourse about participation and health. En Todaro, R. (Ed.). *Handbook of Physical Education Research. Role of School Programmes, Children's Attitudes and Health Implications* (pp. 253-267). New York: Nova Science Publishers.
- Jiménez, B., López-Pastor, V.M., y Manrique, J.C. (2015). La transformación de un programa de deporte escolar a través de la metodología comunicativa crítica: El consejo asesor. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 178-183. Recuperado el 26 de junio de 2015 de <http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34952>
- Jiménez, C., López, M. A. y Aguado, R. (2003). La enseñanza y el aprendizaje del baloncesto en las escuelas de la fundación Real Madrid. En López, A., Jiménez, C. y Aguado, R., (Eds.) *Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp. 89-117). Madrid: Editores.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards*. Beverly Hills: Sage Pub.
- Jurkowski, J. M., y Paul-Ward, A. (2007). Photovoice with vulnerable populations: Addressing disparities in health promotion among people with intellectual disabilities. *Health Promotion Practice*, 8(4), 358-365.

K

- Kemmis, S. (1988). *“El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción”*. Madrid: Morata.
- Kirk, D., Brooker, R. y Braiuka, S. (2003). Enseñanza de los juegos para la comprensión: perspectiva situada en el aprendizaje de los estudiantes, *Ágora para la EF y el Deporte*, 2, 154-164. Recuperado el 12 de enero de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2257487>
- Kirk, D. y Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education, *Journal of Teaching Physical Education*, 17, 376-387. Recuperado el 12 de enero de 2014 de <http://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-0032219950&origin=inward&txGid=0>
- Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192. Recuperado el 12 enero de 2014 de https://www.researchgate.net/publication/44164225_Teaching_Games_for_Understanding_and_Situated_Learning_Rethinking_the_Bunker-Thorpe_Model
- Knapp, B. (1979). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- Kong, A. S., Farnsworth, S., Canaca, J. A., Harris, A., Palley, G., y Sussman, A. L. (2012). An Adaptive Community-Based Participatory Approach to Formative Assessment With High Schools for Obesity Intervention. *J Sch Health*, 82(3), 147-154. Recuperado el 21 de noviembre de 2014 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3557822/>
- Kramer, L., Schwartz, P., Cheadle, A., Borton, J. E., Wright, M., Chase, C., y Lindley, C. (2010). Promoting Policy and Environmental Change Using Photovoice in the Kaiser Permanente Community Health Initiative. *Health Promotion Practice*, 11(3), 332-339. Recuperado el 10 de diciembre de 2014 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19843702>
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

L

- Lapaz, A. (2013). *El conflicto dentro del programa de deporte escolar de la ciudad de Segovia*. Trabajo fin de máster. Valladolid: Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4139>
- Larraz, A. (4 de febrero de 2013). *Educación física y conducta motriz ¿De qué educación física hablamos?* [Entrada en un blog]. Recuperado el 15 de octubre de 2015 de <http://www.educacionfisicaescolar.es/tag/conducta-motriz/>
- Latorre-Román, P. A., Gasco, F., Martínez, R., Quevedo, O., Carmona, F., Rascón, P.,... Malo, J. (2009). Análisis de la influencia de los padres en la promoción deportiva de los niños. *Journal of Sport and Health Research*, 1(1), 12-25.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LeClerc, C. M., Wells, D. L., Craig, D., y Wilson, J. L. (2002). Falling short of the mark: Tales of life after hospital discharge. *Clinical Nursing Research*, 11(3), 242-263.
- Light, R., Harvey, S., y Memmet, D. (2013). Why children join and stay in sports clubs: case studies in Australian, French and German swimming clubs, *Sport Education & Society*, 18(4), 550-556. Recuperado el 9 de octubre de 2013 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2011.594431#.VIMD93bRa00>
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Lleixá, T., y González, 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. Recuperado el 21 de febrero de 2013 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/proyecto-marco-nacional-de-la-actividad-fisica-y-el-deporte-en-edad-escolar/deporte-en-edad-escolar/13688>
- 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. (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R. y Pérez-Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.
- López-Pastor, V.M., Barba, J.J., Monjas, R., Manrique, J.C., Heras, C., González-Pascual, M. y Gómez, J.M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86. Recuperado el 14 de noviembre de 2013 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>
- López-Serra, F. (1998). *Historia de la Educación Física. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Gymnos.

M

- MacPhail, A., Gorley, T. y Kirk, D. (2003) Young people's socialization into sport: a case study of an athletics club, *Sport Education & Society*, 8(2), 251-267.
- MacPhail, A., Kirk, D. y Kinchin, G. (2004). Sport Education: promoting team affiliation through physical education, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72, 37-46.

- Mamary, E., McCright, J., y Roe, K. (2007). Our lives: An examination of sexual health issues using photovoice by non-gay identified African American men who have sex with men. *Culture, Health & Sexuality*, 9(4), 359-370.
- Marcelo, C. (1994). Estrategias de análisis de datos en investigación educativa. En Villar, L. M. (Coord.), *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas* (pp. 39-62). Barcelona: PPU.
- Márquez, M^a. O. y Muñoz, D. (1994). La entrevista. En P. Adarraga y J.L. Zaccagnini (Eds.), *Psicología e Inteligencia Artificial*. (pp. 187-209). Madrid: Trotta.
- Martín, M., y Ríos, O. (2014). Prevención y resolución de conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 162-167. Recuperado el 21 de septiembre de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4555232>
- Martínez-Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Martínez-Mediano, C. (2007). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid: UNED.
- Martínez-Vizcaíno, V., Salcedo, F., Franquelo, R., Solera, M., Sánchez, M., Serrano, S., López, E. y Rodríguez, F. (2008). Assessment of an after-school physical activity program to prevent obesity among 9- to 10-year-old children: a cluster randomized trial. *International Journal of Obesity*, 32, 12-22. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://www.nature.com/ijo/journal/v32/n1/full/0803738a.html>
- Martínez-Vizcaíno, V., Sánchez, M., Salcedo, F., Notario, B., Solera, M., Moya, P., ... Rodríguez, F. (2012). Protocol of a randomized cluster trial to assess the effectiveness of the MOVI-2 program on overweight prevention in schoolchildren. *Revista Española de Cardiología*, 65(5), 427-433. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://www.revespcardiol.org/en/linkresolver/protocolo-un-ensayo-aleatorizado-iclusters-i/90123828/>
- Martins, D. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y vida*, 27(1), 18-28.

- Martos, D., Usabiaga, O., Etxebeste, J., Zulaika, I.M., Amenabar, B. y 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.
- Matveiev, P. (1975). *Periodización del entrenamiento deportivo*. Madrid: I.N.E.F.
- Medina-Casaubón, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada. Recuperado el 2 de septiembre de 2015 de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/28527#.Vbi5hfmvG00>
- Mencos, E. (2014). *La metodología comprensiva como punto de inflexión en el Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG) y su correlación con las actitudes, la motivación y el clima motivacional percibido por los escolares*. Trabajo fin de máster. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado el 12 de agosto de 2015 de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5916>
- Méndez-Coca, D., y García-Alonso, P. (2013). Cambio comunicativo en las nuevas metodologías didácticas. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 299-308.
- Méndez, A. (coord.) (2009) *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.
- Méndez, A. (coord.) (2011) *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida*. Sevilla: Wanceulen.
- Mestre, J. A., y García, E. (1997). *La gestión del deporte municipal*. Barcelona: INDE.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mitchell, S. y Griffin, L. (1994). Tactical awareness as a developmentally appropriate focus for the teaching of games in elementary and secondary physical education. *Physical Educator, Winter*, 51(1), 21-32.
- Mitchell, S., Oslin, J. y Griffin, L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (2º Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Minkler, M., & Wallerstein, N. (2008). *Community-based participatory research for health* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Molina, A. M. (2004). *Análisis comparativo de la entrevista diagnóstica estructurada (ChIPS) y la entrevista funcional en la evaluación infantil y adolescente*. Tesis Doctoral. Almería: Universidad de Almería.

Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: UOC.

N

Nuviala, A. y Casajús, 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 vol. 5* (17) pp. 1-12. Recuperado el 29 de noviembre de 2013 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista17/artcalidad1.htm>

Nuviala, A. y Sáenz-López, P. (2001). Estrategias de análisis del deporte en edad escolar en la provincia de Huelva. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 30-38.

Nuviala, A., Tamayo, J. A. y Nuviala, R. (2012). Calidad percibida del deporte escolar como predictor del abandono deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(47), 389-404. Recuperado el 17 de noviembre de 2013 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artcalidad297.htm>

O

Oliffe, J. L., y Bottorff, J. L. (2007). Further than the eye can see? Photo elicitation and research with men. *Qualitative Health Research*, 17(6), 850-858.

Ortúzar, I. (2005). *El deporte escolar y el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.

O'Donovan, T. M. (2003). A changing culture? Interrogating the dynamics of peer affiliations over the course of a sport education season, *European Physical Education Review*, 9(3), 237-251.

P

Palacios, L. (2000). La entrevista. En Edel, G. (Ed.), *Manual teórico-práctico de investigación social*. (pp.99-108). Buenos Aires: Espacio editorial.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Pastor-Ruiz, F. (2002). *Historia del deporte escolar en el territorio histórico de Bizkaia*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia. Recuperado el 3 de agosto de 2014 de http://www.bizkaia.net/Kultura/kirolak/pdf/ca_Historia%20del%20deporte%20escolar%20en%20Bizkaia.pdf

Penney, D., Clarke, G. y Kinchin, G. (2002) Developing Physical Education as a 'Connective Specialism': Is Sport Education the Answer? *Sport Education & Society*, 7(1), 55-64.

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-Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En Medina, A. y Villar, L. M. (Edits.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. (pp. 71-106). Madrid: Universitas.

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 21 de septiembre de 2015 de http://unedbarcelona.es/es/biblioteca/articulos-y-capitulos-recomendados/educacion-social/perez_juste.pdf/view

Pérez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid. La Muralla.

- Pérez-Ordás, Caballero y Jiménez-Márquez, (2009). Evolución histórica de las actividades físicas en el medio natural con fines educativos. *Materiales para la historia del deporte*, 7, 59-76. Recuperado el 12 de febrero de 2014 de http://www.upo.es/revistas/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/511
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, I*. Madrid: La Muralla.
- Piernavieja, M. (1966). Depuerto, deporte, protohistoria de una palabra. *Citius, Altius, Fortius*, 7, 5-190.
- Ponce, A. (2012). *La transmisión de valores a través de la práctica deportiva. Un estudio de caso: la transferencia entre el programa de deporte escolar de la ciudad de Segovia y el deporte federado*. Trabajo fin de máster. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1596>
- Powersm, H.S., Conway, T. L., McKenzie, T. L., Sallis, J. F. & Marshall, S. J. (2002). Participation in Extracurricular Physical Activity Programs at Middle Schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(2), 187-192. Recuperado el 3 de febrero de 2014 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2002.10609007>

R

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.). Madrid.
- Reese, L., Kroesen, K. y Gallimore, R. (2003). Cualitativos y cuantitativos, no cualitativos vs cuantitativos. En Mejía, R. y Sandoval, S. A. (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO. (pp. 39-76).
- Reverter, J., Plaza, D., Jové, M. C. y Mayolas, M. C. (2012). Influencia de los técnicos en el deporte extraescolar: El caso de la ciudad de Torre Vieja. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 76-80.
- Ríos, M. (2005). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad* (2^a ed.). Madrid: Editorial Paidotribo.

Rodríguez-Allen, A. (2000). *Adolescencia y deporte*. Oviedo: Ediciones Nobel.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Ruiz, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ª ed.). Bilbao, España: Universidad de Deusto.

S

Sáenz-Ibáñez, A. *Deportividad y violencia en el deporte base*. Tesis doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado el 28 de julio de 2015 de <https://zaguan.unizar.es/record/6213?ln=es#>

Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. Recuperado el 15 de julio de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2766815>

Sánchez-Cerezo, S. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Diagonal Santillana.

Sánchez-Pascua, F. (1998). Educación físico-deportiva. Apuntes históricos. *Puertas a la lectura*, 4, 4-9. Recuperado el 6 de octubre de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071056>

Siedentop, D. (1994). *Sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Slawta, J., Bentley, J., Smith, J., y Syman-Degler, L. (2008). Promoting healthy lifestyle in children: a pilot program of BE a Fit Kid. *HealthPromotPract*, 9 (3), 305-312.

Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D. y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.

Strack, R. W., Magill, C., y McDonagh, K. (2004). Engaging Youth Through Photovoice. *Health Promotion Practice*, 5(1), 49-58.

Summerbell, C. D., Waters, E., Edmunds, L., Kelly, S., Brown, T. y Campbell, K. J. (2005). Interventions for preventing obesity in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3, 1-45. Recuperado el 27 de noviembre de 2014 de <http://tees.openrepository.com/tees/bitstream/10149/58244/1/58244.pdf>

T

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, (consultada la 13ª edición, 2010).

Thorpe, R., Bunker, D., y Almond, L. (1986) *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Technology, Loughborough.

Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 31, 123-134.

Torreadella, X. (2011). Vicente Naharro y los juegos corporales en la educación física española de la primera mitad del siglo XIX. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(2), 165-182. Recuperado el 2 de noviembre de 2015 de https://www.researchgate.net/publication/277275489_Vicente_Naharro_y_los_juegos_corporales_en_la_Educacion_Fisica_espanola_de_la_primer_a_mitad_del_siglo_XIX

Torreadella, X. (2013). La educación física y preámbulos deportivos en el contexto ilustrado y liberal de la primera Constitución española (1800-1814). *Rúbrica contemporánea*, 2(4), 73-99.

Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. Formales, no formales e informales. *Teoría Educativa*, 8, 55-79. Recuperado el 12 de septiembre de 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=151692>

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 3 de febrero de 2015 de http://retos.org/numero_21/21-7.html

Turner, A. y Martinek, T. J. (1995). Teaching for Understanding: A Model for Improving Decision Making During Game Play. *Quest*, 47(1), 44-63.

U

United States Department of Health and Human Services (2008). Physical activity guidelines for Americans. Recuperado el 28 de enero de 2014 de <http://www.health.gov/paguidelines>

V

Varela, 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 Psicoloxía e Educación*, 13(11-12), 207-219.

Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.

Vázquez, B. (2001). Los valores corporales y la educación física: hacia una reconceptualización de la educación física. *Ágora para la EF y el deporte*, 1, 7-17. Recuperado el 30 de octubre de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2257377>

Velázquez-Buendía, R. (2000). Una aproximación a las teorías de la génesis del deporte. *Revista electrónica Askesis*, 1 (10), 1-25. Recuperado el 12 de diciembre de 2013 de <http://www.arrakis.es/~pilatena/askesis.htm>

- Velázquez-Buendía, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio. 12-15 de Septiembre.* (pp. 65-106). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Velázquez-Buendía, R. (2004). Deporte y Educación Física: la necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva escolar: de un deporte educativo a una educación deportiva. En Fraile Aranda, A. (Coord.); López Pastor, V; Monjas Aguado, R., *Los últimos diez años de la Educación Física escolar.* (55-76). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Viswanathan, M., Ammerman, A., Eng, E., Gartlehner, G., Lohr K. N., Griffith, D. ... Whitener, L. (2004). Community-based Participatory Research: Assessing the Evidence. *Evidence Report/Technology Assessment. Agency for Healthcare Research and Quality*, 99. 1-8. Recuperado el 20 de noviembre de 2014 de <http://archive.ahrq.gov/downloads/pub/evidence/pdf/cbpr/cbpr.pdf>
- Vizcarra, M. T. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales.* Tesis doctoral. San Sebastián: Universidad del País Vasco. Recuperado el 17 de noviembre de 2013 de <http://hdl.handle.net/10810/7897>
- Vizquete, M. (1996). *La Educación Física y el Deporte Escolar durante el franquismo.* Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Vizquete, M. (2013). El deporte escolar del franquismo. Los juegos escolares nacionales. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 4, 95-113. Recuperado el 14 de octubre de 2015 de <http://museodeljuego.org/athlos-revista/athlos-no-4/el-deporte-escolar-del-franquismo-los-juegos-escolares-nacionales/>

W

- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid: Morata.
- Wallhead, T. y Ntoumanis, N. (2004). Effects of sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.

- Wallhead, T. y O'Sullivan (2005) Sport Education: physical education for the new millenium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210. Recuperado el 7 de enero de 2014 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980500105098>
- Wang, C. C. (2006). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. *Journal of Community Practice*, 14(1/2), 147-161.
- Wang, C. C., y Burris, M. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21, 171-186.
- Wang, C. C., y Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24, 369-387. Recuperado el 10 de diciembre de 2013 de <http://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/67790>
- Wang, C. C., Cash, J. L., y Powers, L. S. (2000). Who knows the streets as well as the homeless? Promoting personal and community action through phtovoice. *Health Promotion Practice*, 1, 81-89.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

Z

- Zarrett, N., Skiles, B., Wilson, D. K., y McClintock, L. (2012). A qualitative study of staff's perspectives on implementing an after school program promoting youth physical activity. *Evaluation and Program Planing*, 35, 417-426.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte (BOE núm.249 de 17 de octubre de 1990. Pág. 30397-30411) modificada por la Ley 50/1998 y por la Ley 53/2002.

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

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE núm.52 de 1 de marzo de 2014. Pág. 19349-19420).

REFERENCIAS WEB

Web de la Universidad de Valladolid: <http://www.uva.es/export/sites/uva/>

Web del Instituto Municipal de Deportes de Segovia:
<http://www.uva.es/export/sites/uva/>

Web de la Alianza Americana para la Salud, Educación Física, Recreación y Danza (*American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* -AAHPERD-): <http://www.shapeamerica.org/>

Web del Departamento de Salud y Servicios Sociales de los Estados Unidos: (*United States Department of Health and Human Services* -USDHHS-): <http://health.gov/>

Web del Organismo de Educación para la Salud en el Reino Unido (*Health Education Authority of the United Kingdom*): <http://hee.nhs.uk/>

Web del Programa de Actividad Física recreativa MOVI-2:
<http://www3.uclm.es/proyectosCESS/movi2/public/>

Web de la Asociación de Jóvenes Cristianos (*Young Men's Christian Association* -YMCA-) de Greater Houston: <https://www.ymcahouston.org/>

Web de la Asociación de Jóvenes Cristianos (*Young Men's Christian Association* -YMCA-) de Metropolitan Chattanooga:
<http://www.ymcachattanooga.org/>

Web del programa deportivo *Sunshine Coast Region School Sport* de Noosa (Australia): <https://sunshinesport.eq.edu.au/Pages/default.aspx>

Web del programa deportivo *Sainsbury's Schools Games* del Reino Unido:
<http://www.2015schoolgames.com/>

Web de la Fundación real Madrid: <http://www.realmadrid.com/sobre-el-real-madrid/fundacion>

Web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:
<http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

Web sobre *Photovoice* Reino Unido: <https://photovoice.org/>

Web sobre *Photovoice* Canadá: <http://photovoice.ca/>

LISTADO DE ANEXOS (EN CD ADJUNTO)

Anexo I. Cuestionarios de evaluación anual.

Anexo II. Guion de las entrevistas individuales a coordinadores.

Anexo III. Guion de la entrevista grupal a monitores.

Anexo IV. Actas de las cuatro reuniones del Consejo Asesor realizadas en el curso 2013/14.

Anexo V. Informe sobre las conclusiones del Consejo Asesor llevadas a la firma del nuevo convenio.

Anexo VI. Informe sobre instalaciones y materiales deportivos.

Anexo VII. Informe de las principales conclusiones obtenidas en el Consejo Asesor del curso 2014/15.