



Universidad de Valladolid

**CAMPUS DE SEGOVIA MARÍA ZAMBRANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

“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”

Presentado por:

Estefanía Mencos Fernández

Dirigido por:

Dr. D. Juan Carlos Manrique Arribas

Dr. D. Andrés Palacios Picos

Segovia, 2014

*A mi “yaya” Merche y a mi tío Óscar, mis padrinos, mi inspiración.
¡Va por vosotros!*

La Vida...

... es una canción, cántala.

... es un juego, juégalo.

... es un desafío, enfréntalo.

... es un sacrificio, ofréndalo.

... es amor, disfrútalo.

... es una oportunidad, aprovéchala.

... es belleza, admírala.

... es beatitud, saboréala.

... es un sueño, hazlo realidad.

... es un reto, afróntalo.

... es preciosa, cuidala.

... es riqueza, consévala.

... es un misterio, descúbrela.

... es promesa, cúmplala.

... es amor, gózalo.

... es tristeza, supérala.

... es un himno, cántalo.

... es una tragedia, domínala.

... es aventura, vívela.

... es felicidad, merécela.

La vida es vida, defiéndela.

Madre Teresa de Calcuta

AGRADECIMIENTOS

No encuentro palabras para agradecer a mis tutores, D. Juan Carlos Manrique Arribas y D. Andrés Palacios Picos, su implicación, participación, paciencia y apoyo a lo largo de la elaboración de este *Trabajo Fin de Máster*. Su sabiduría y conocimiento han hecho posible la finalización y publicación de este proyecto investigativo.

También deseo dejar constancia de mi agradecimiento a Sonia Vázquez, Beatriz Sánchez y Víctor Donat por ser mi luz y camino en este terreno pedregoso que es la vida.

Asimismo, quiero manifestar mi gratitud a todos aquellos profesores que han contribuido de alguna manera a la realización de este estudio y, por supuesto, a todos los monitores y niños que forman parte del PIDEMSG, pues sin ellos, esta investigación no tendría sentido.

A mi abuela y a mi tío porque sé que han estado a mi lado en todo momento, alentándome con su fuerza y sus ganas de vivir. Abuela... sé lo orgullosa que estarías de mí. Gracias por todo lo vivido junto a ti.

A mi familia, porque a pesar de nuestros más y nuestros menos, siempre está ahí; en especial, a mi hermana Samantha, la razón de mi existencia.

RESUMEN

La investigación que aquí presentamos analiza dos referentes conceptuales de elevada tradición teórica y práctica que convergen en el ámbito deportivo escolar y que ostentan no pocas controversias y ambigüedades desde el punto de vista educativo: el deporte escolar y la metodología comprensiva. El carácter eminentemente social e histórico de la competición deportiva ha oscurecido, en numerosas ocasiones, la potencialidad educativa del deporte y la finalidad pedagógica y formativa de las prácticas deportivas escolares. Por este motivo, en el municipio de Segovia hemos desarrollado un modelo alternativo y polideportivo de deporte escolar que hace especial hincapié en el aprendizaje, el desarrollo de valores, la comprensión, la reflexión y la participación a través del enfoque de los juegos modificados. Desde esta perspectiva, en este trabajo focalizamos nuestra atención en el estudio de dos aspectos que poseen una notable importancia y consideración para la cuestión que nos ocupa: **1.-** La correlación motivaciones/actitudes de los escolares hacia el deporte, la metodología comprensiva y el programa; y **2.-** La implicación, formación y acción didáctico-pedagógica en torno al método de enseñanza comprensiva de los monitores. Para ello, hemos elaborado tres instrumentos que servirán de carta de navegación para futuras líneas de investigación.

Palabras clave:

Deporte escolar, metodología comprensiva, motivaciones, actitudes, formación.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze two different concepts with a great theoretical and practical significance in the school's sportive context: the school-sport program and the comprehensive approach. Both of these notions hold different meanings depending on the point of view from which they are appraised. The competitive approach is the one most widely used, yet it has inherent educational limitations which should be recognize. That's why we have developed and implemented a comprehensive school-sport municipal program that emphasizes the role of children as active and involved in the learning process. Therefore, this study examines the motivational factors that prompted children to enter on the school-sport project and persist with it. Besides, it outlines the patterns of participation in relation to the attitudes they hold towards sport practice. Moreover, this article provides an overview of the methodology currently used by the monitors. To achieve the desired effect we provide three basic information objects that will be the background for another proposition.

Key words:

School-sport program, comprehensive approach, motivational factors, attitudes, education.

A lo largo de este *Trabajo Fin de Máster* se han empleado términos genéricos masculinos para referirse indistintamente a niños y niñas, monitores y monitoras, etc. Esta elección se ha realizado para simplificar y facilitar la lectura del texto, sin pretender con ello emplear un lenguaje discriminatorio.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA TEMÁTICA.....	12
1.1.- INTRODUCCIÓN	12
1.2.- OBJETO DE ESTUDIO	13
1.3.- OBJETIVOS	13
1.4.- JUSTIFICACIÓN	14
CAPÍTULO II. EL DEPORTE COMO FENÓMENO EDUCATIVO: NAVEGANDO EN UN MAR DE CONTROVERSIAS	16
2.1.- EL DEPORTE: ECHANDO LA VISTA ATRÁS	16
2.2.- APROXIMACIÓN ETIMOLÓGICA AL CONCEPTO DE DEPORTE	18
2.3.- PERO... ¿A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE DEPORTE?.....	20
2.4.- ORIENTACIONES DE LA ACTIVIDAD DEPORTIVA: LOS CUATRO PUNTOS CARDINALES DEL DEPORTE.....	23
2.5.- CAMBIAN LOS TIEMPOS, CAMBIAN LOS RETOS: EL DEPORTE EDUCATIVO	24
2.6.- ESTABLECIENDO CONEXIONES: EL DEPORTE ESCOLAR Y EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR	27
2.7.- ¿DE DÓNDE VENIMOS Y A DÓNDE VAMOS? EL PROGRAMA INTEGRAL DE DEPORTE ESCOLAR DEL MUNICIPIO DE SEGOVIA (PIDEMSG).....	29
CAPÍTULO III. UNA PERSPECTIVA METODOLÓGICA ALTERNATIVA EN LA ENSEÑANZA DEPORTIVA: EL ENFOQUE COMPRENSIVO.....	33
3.1.- A MODO DE INTRODUCCIÓN.....	33
3.2.- UN PUNTO DE PARTIDA: DEL CONDUCTISMO AL CONSTRUCTIVISMO Y EL APRENDIZAJE SITUADO.....	33
3.3.- UN NUEVO MARCO DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE	37
3.4.- LOS JUEGOS MODIFICADOS: SU MÁXIMA EXPRESIÓN. MODIFICACIONES ESTRUCTURALES Y ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DEL MODELO COMPRENSIVO	41
3.5.- CONEXIONES ENTRE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA Y EL PIDEMSG... 45	

CAPÍTULO IV. LAS ACTITUDES, LA MOTIVACIÓN Y EL CLIMA MOTIVACIONAL COMO PREDICTORES DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE DEPORTE ESCOLAR.....	48
4.1.- REFERENTES PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PIDEMSG.....	48
4.1.1.- La motivación como factor que condiciona la práctica deportiva	48
4.2.- LA “TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO” EN EL ÁMBITO DEPORTIVO ESCOLAR: IMPLICACIÓN AL EGO VS IMPLICACIÓN A LA TAREA	53
4.3.- FACTORES QUE DETERMINAN LOS PROCESOS MOTIVACIONALES DE LOS NIÑOS EN LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA: EL CLIMA MOTIVACIONAL Y LAS ÁREAS DEL TARGET	56
4.4.- CONEXIONES ENTRE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA Y LA MOTIVACIÓN	59
CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	63
5.1.- INTRODUCCIÓN	63
5.2.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR	64
5.3.- DISEÑO Y ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	65
5.3.1.- Identidad metodológica.....	65
5.3.2.- Estrategia metodológica: evaluación de programas.....	69
5.3.3.- Proceso de la investigación: Fases.....	70
5.4.- POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN ..	71
5.4.1.- Definición de la población o universo de estudio	71
5.5.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	73
5.5.1.- Aclaración conceptual.....	73
5.5.2.- El cuestionario estandarizado y estructurado (la encuesta).....	74
5.5.3.- La hoja de registro: el registro continuo de sucesos (la observación sistemática directa y no participante).....	85
5.5.4.- La representación fotográfica.....	88
5.6.- CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO: LA VALIDEZ DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	88
5.6.1.- ¿Validez? ¿Para qué?	88
5.6.2.- El rigor científico en la perspectiva cuantitativa.....	90

5.6.3.- El rigor científico en la perspectiva cualitativa.....	92
5.7.- CRITERIOS ÉTICO-METODOLÓGICOS	93
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	95
CAPÍTULO VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Breve reseña histórica del origen del deporte	17
Figura 2. Evolución etimológica del término deporte	19
Figura 3. Rasgos definatorios del deporte.....	22
Figura 4. Manifestaciones del deporte	24
Figura 5. Intersección de los conceptos relacionados con el deporte escolar en función de sus ámbitos de organización.....	28
Figura 6. Evolución del PIDEMSG	32
Figura 7. Proceso de enseñanza en el enfoque tradicional	37
Figura 8. Ampliación de la taxonomía desarrollada por Almond (1986) tomando como referencia la clasificación táctica de los juegos deportivos realizada por Méndez (2011) y relacionándola con los elementos estructurales del modelo comprensivo (Méndez, 2011).....	44
Figura 9. Correlación entre el modelo de enseñanza comprensivo y el PIDEMSG.....	47
Figura 10. Características consustanciales de la motivación	50
Figura 11. Categorías/variables que determinan la motivación	51
Figura 12. Tipos de motivación	53
Figura 13. Aspectos que caracterizan las distintas perspectivas de meta.....	55
Figura 14. Concepto de clima motivacional y su conexión con las áreas del TARGET [adaptación y ampliación del gráfico realizado por Macagno (2005)].....	57
Figura 15. Cronograma del proceso investigativo	70
Figura 16. Fases en la elaboración de los cuestionarios.....	76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Orientaciones de la actividad deportiva	23
Tabla 2. Descripción de las áreas del TARGET y de las estrategias motivacionales necesarias para desarrollar un clima motivacional orientado a la tarea [elaboración propia a partir de Ames (1995) y Macagno (2005)]	58
Tabla 3. Comparación de investigaciones en función de la conexión metodología comprensiva o TGfU y motivación / clima motivacional	62
Tabla 4. Análisis comparativo entre la perspectiva cuantitativa y cualitativa.....	68
Tabla 5. Muestra seleccionada a partir de la población comprendida en el marco de muestreo de referencia.....	72
Tabla 6. Ventajas e inconvenientes del cuestionario (tomado de Cea, 2001, p. 243).	74
Tabla 7. Ventajas y desventajas de la observación (elaboración propia: compilación de las ventajas e inconvenientes de la observación presentes en las obras de McKernan, 2001 y Yuni y Urbano, 2006)	86
Tabla 8. Relaciones entre los tipos de criterios (tomado de Monjas, 2008, p. 162).....	90

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA TEMÁTICA

1.1.- INTRODUCCIÓN

“Lo último que uno sabe es por dónde empezar”.

(Blaise Pascal)

El presente estudio tiene como finalidad aportar una reflexión teórica y práctica sobre el modelo comprensivo de enseñanza deportiva desarrollado en el Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG). Asimismo, pretende presentar y analizar la correlación entre la motivación y las actitudes de los escolares que participan en el programa y la metodología comprensiva.

Lo que hasta hace escasos años parecía ser tan sólo el discurso vehemente de algunos educadores, actualmente se ha convertido en una de las mayores disertaciones a nivel internacional. La supremacía e influencia del fenómeno deportivo tradicional (federado y competitivo) ha derivado en la intromisión del deporte de élite o profesional en el ámbito educativo que paulatinamente se ha ido universalizando hasta tornarse el recital dominante. Este planteamiento tan poco acertado ha sido, y continúa siendo, objeto de una polémica que ha alcanzado cotas insospechadas. Así, lo que antes era inobjetable, ahora es susceptible de ser cuestionado.

Es en este contexto de incertidumbre y complejidad en el que comienzan a surgir un gran número de críticas que confluyen en la formulación y presentación de nuevas apreciaciones respecto al modelo de enseñanza deportiva en el contexto escolar, y en el que debemos enmarcar nuestro programa.

Las numerosas connotaciones que han adquirido a través del tiempo los conceptos de iniciación deportiva y deporte escolar han imposibilitado que el deporte se convirtiera en una auténtica actividad educativa. Pese a ello, en las últimas décadas estamos asistiendo al nacimiento y la consolidación de una nueva forma de ver, entender y practicar el deporte escolar más acorde con los propósitos pedagógicos, educativos y formativos de la escuela (*deporte educativo*). De hecho, la adopción del enfoque pedagógico en la enseñanza deportiva es un aspecto realizado por un cuantioso número de autores (Bunker & Thorpe, 1982; Castejón, 2004;

Cassidy, Jones & Potrac, 2009; Contreras, 2000; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001; Devís y Peiró, 2007; Manrique, López, Monjas, Barba y Gea, 2011; Monjas, 2008; Moy & Renshaw, 2009; Pérez, 2011; Ruiz, 2012; Russell, 2010; Stiehl, Morris & Sinclair, 2008; y Velázquez, 2011) que han atisbado “los importantes déficit educativos del deporte de elite [sic] o profesional” (Contreras et al., 2001, p. 11).

Esperamos que la investigación que aquí presentamos ayude a crear un mayor interés sobre la pedagogía del deporte escolar. No obstante, sepa el lector que sería pretencioso por nuestra parte tratar de abarcar en estas líneas un estudio exhaustivo y detallado sobre la temática planteada, ya que este escrito se convertiría en un documento de colosales dimensiones que, por cuestiones de espacio y tiempo, sería inabordable. Tampoco es nuestra intención ofrecer una definición acabada e incuestionable de un objeto de estudio que tiene un carácter dinámico, voluble y versátil, ya que siempre es factible el planteamiento de nuevas propuestas en la enseñanza alternativa de los juegos deportivos que complementan, mejoran y enriquecen nuestras prácticas educativas.

1.2.- OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio de este trabajo se centra en:

La evaluación del funcionamiento del cuarto curso de implantación del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (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.

1.3.- OBJETIVOS

- 1.-** Efectuar una evaluación continua del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG) que posibilite la mejora de la calidad del deporte escolar.
- 2.-** Comprender, analizar y valorar el modelo de enseñanza existente en el ámbito deportivo escolar con el objetivo de observar si las prácticas deportivas llevadas a cabo responden a una finalidad pedagógica y formativa.

3.- Analizar los efectos de la metodología comprensiva sobre la dimensión cognitiva, motriz y socioafectiva de los niños.

4.- Comprobar si el aprendizaje y las implicaciones motivacionales y actitudinales de los niños que participan en el PIDEMSG se encuentran influenciadas por el entorno de aprendizaje proporcionado por los monitores.

1.4.- JUSTIFICACIÓN

“Los libros, como las personas que los escriben y que los leen, tienen sus propias historias”.

(Gómez y Martínez, 2008, p. 11)

La elección de esta temática ha estado presidida por un criterio personal derivado de mi trayectoria vital. Consciente o inconscientemente, las experiencias físico-deportivas (más o menos institucionalizadas) que he vivido han determinado, en parte, mis opciones académicas. En efecto, una parte importante de mi identidad como docente interesada en este ámbito no puede entenderse sin recurrir al papel vital que ha jugado la actividad física y el deporte en mi desarrollo personal, físico y emocional.

Desde el plano pedagógico, la ambivalencia del deporte escolar se ha erigido como un factor determinante en la predisposición de los niños hacia la práctica deportiva. Puedo decir que conozco personas acérrimas que defienden ciegamente y sin parpadear los magnánimos y potenciales efectos beneficiosos del «deporte espectáculo y de competición», viendo en él exclusivamente excelencias, bondades, virtudes y aspectos positivos; promocionando y reafirmando la tendencia social hegemónica y dominante. No es extraño, pues, observar cómo en el contexto educativo muchos niños y niñas pierden la motivación y el interés por las prácticas deportivas al constatar que su potencialidad motriz no es estimada ni reconocida por su maestro, monitor o entrenador. Como consecuencia, se produce un progresivo abandono deportivo haciendo explícita la idea de «deserción deportiva» (Barangé, 2004; Durand, 1988; García, 1991; Orlick, 1973, 1974, citado por Cecchini, Méndez y Contreras, 2005; y Petrus, 2004).

En esta situación me encontraba yo. Desanimada y reticente ante todo aquello que tuviera que ver con las actividades físico-deportivas. Sin embargo, como considero que siempre es necesario sacar conclusiones y enseñanzas útiles y valederas de situaciones no siempre fáciles y

halagüeñas para ir progresando y asumiendo nuevos retos y desafíos, extraje una lección alejada de la hostilidad que despertaba en mí la práctica deportiva: descubrí exactamente cómo no debía ser la Educación Física y la iniciación deportiva.

Frente a este telón de fondo, consolidé mi interés por este campo de investigación. No obstante, mis ideas, en un principio someras, también han ido evolucionando gracias al contacto con otros compañeros de profesión que anhelaban la misma inquietud y preocupación: la renovación pedagógica de la enseñanza del deporte.

La prueba más definitiva siempre es la del tiempo [...] toda una definitiva prueba de pervivencia, de consolidación y de avance de un proyecto. Podrá haberlo transformado el tiempo, pero ha sido para crecer. Podrá haber dejado su huella el paso de los años, pero ha sido para madurar [...]. No hay presente sin pasado y reconocerse en el ayer es el mejor modo de constatar lo que se ha llegado a ser hoy (Vázquez, 2005, p. 11)

Hasta aquí se ha realizado un esbozo general que permite al lector comprender las repercusiones e implicaciones que las experiencias vividas han tenido sobre la formación de la autora y, *por ende*, sobre esta investigación. A continuación, se ofrecerá una perspectiva educativa del deporte circunscrito al ámbito escolar, desestimando así algunos puntos de vista tradicionales que aún se perpetúan en el contexto educativo bajo la mirada aparentemente distraída y silenciosa de maestros, monitores y entrenadores.

CAPÍTULO II. EL DEPORTE COMO FENÓMENO EDUCATIVO: NAVEGANDO EN UN MAR DE CONTROVERSIAS

2.1.- EL DEPORTE: ECHANDO LA VISTA ATRÁS

“El deporte es el esperanto de las razas”.

(Jean Giraudoux)

La primera consideración, aunque puede ser muy evidente, es que nos encontramos ante una práctica humana que trasciende el espacio y el tiempo. De hecho, podría apuntarse que “el deporte, hoy, no es propiedad exclusiva de una sociedad concreta, sino que se ha convertido en un hecho universal, patrimonio común de sociedades muy diversas” (Ruiz, 2012, pp. 16-17). Nos encontramos, en consecuencia, ante una realidad compleja, dinámica y multidimensional, lo cual acentúa la dificultad inherente a cualquier intento de conceptualización y contextualización unívoca del término «deporte». Dada la dificultad apuntada, resultado del carácter polisémico del concepto, estimamos oportuno realizar una breve reseña histórica que nos permita entender su génesis y evolución.

Existe la opinión generalizada de que una sola teoría no puede constituir el único fundamento sobre el que asentar el nacimiento, desarrollo y progreso de este fenómeno social. Por eso, para ilustrar este punto, presentamos en la figura 1 una *línea del tiempo* en la que se posicionan los acontecimientos y las corrientes más relevantes que explican la gestación del deporte.

Como puede observarse, la polarización de teorías que intentan explicar la naturaleza del deporte se basa en dos concepciones historiográficas contrapuestas: 1) una tradicional, que parece asentarse en la filogénesis y ontogénesis del ser humano (Betrán, 2002; Blanchard y Cheska, 1986; citados por Rodríguez, 2000; y Ortega y Gasset, 1924; citado por Velázquez, 2001); y 2) otra moderna, que contextualiza la aparición del deporte moderno en el ámbito británico –siglos XVIII y XIX– (Barbero, 2006; Casterad, Guillén y Lapetra, 2000 y Contreras, 1998). Este último supuesto ha adquirido gran notoriedad en las últimas décadas y actualmente se considera un cuerpo teórico plausible.

Al mismo tiempo, varios estudiosos e investigadores argumentan que existen evidencias arqueológicas y documentales suficientes para afirmar que el origen del deporte se halla en la Grecia clásica (Rodríguez, Gallego y Zarco, 2010) y en el resurgir de los Juegos Olímpicos llevado a cabo por Pierre Fredy, Barón de Coubertin –Atenas 1896– (Findling & Pelle, 1996; Rodríguez, 2000 y Toohey & Veal, 2007).

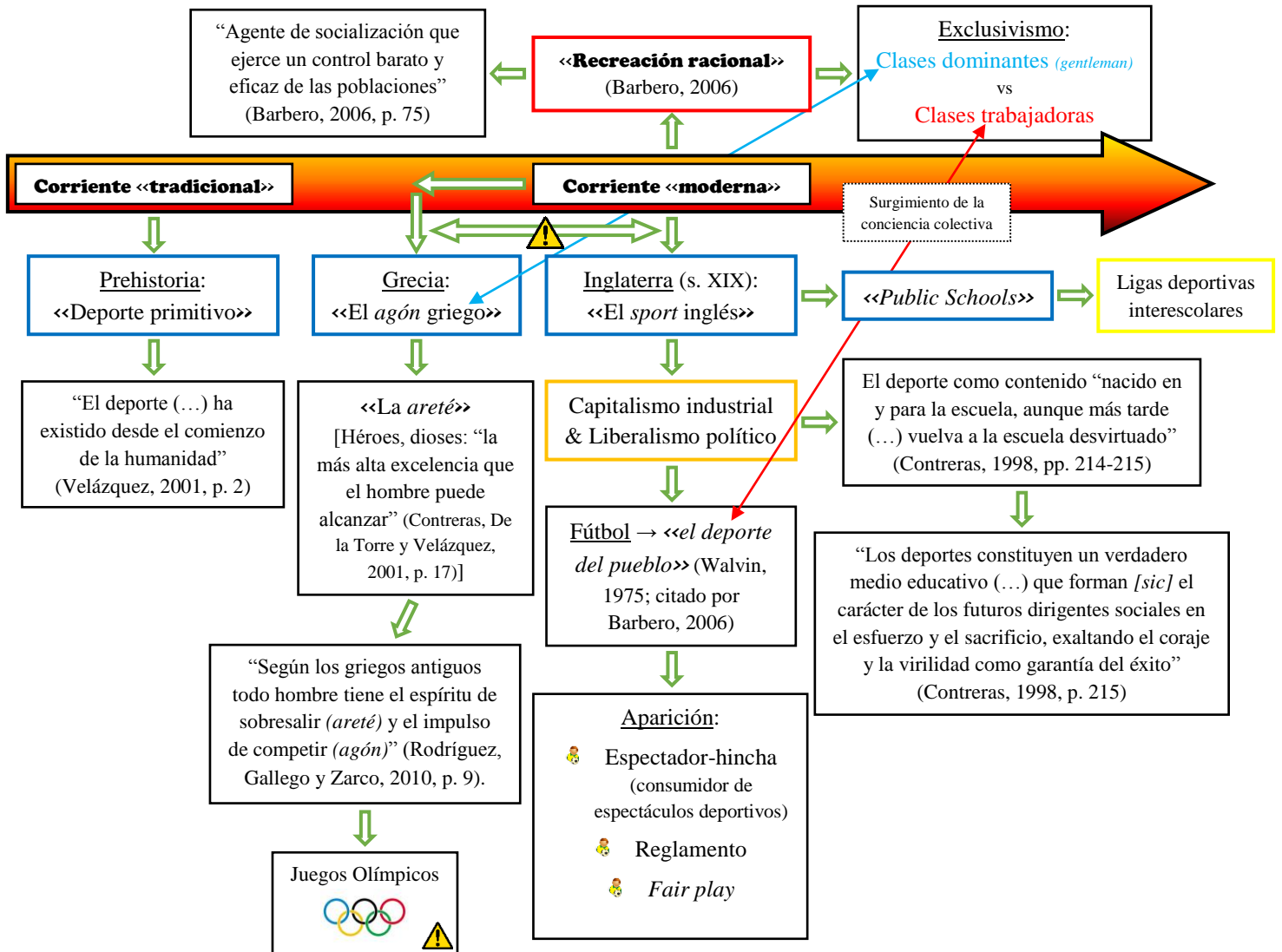


Figura 1. Breve reseña histórica del origen del deporte (elaboración propia)

2.2.- APROXIMACIÓN ETIMOLÓGICA AL CONCEPTO DE DEPORTE

“Una palabra nueva es como una semilla fresca que se arroja al terreno de la discusión”.

(Ludwig Wittgenstein)

Parece oportuno, llegados a este punto, hacer alusión a la configuración terminológica de la palabra «deporte», aunque a priori, no resulta sencilla su delimitación conceptual. De hecho, y tomando como referencia su genealogía, resulta paradójico, y a primera vista contradictorio, hablar de recreación cuando “buena parte de las actividades deportivas remiten a situaciones de competición” (Ruiz, 2012, p. 134). Esta realidad resulta trascendental para entender la actual disyuntiva entre deporte educativo, deporte recreativo y deporte competitivo (institucional y/o espectáculo).

Como podemos observar en la figura 2, el origen del término deporte, su uso histórico y sus diversas acepciones confluyen en dos nociones disímiles que surgen de las diferentes circunstancias sociales y culturales que rodean su evolución semántica: recreación y competición. En este planteamiento también ha coincidido Piernavieja (1966), citado por Jiménez (2012):

La no coincidencia de lo que se entiende en la actualidad por deporte con lo que significó en otros tiempos, se encuentra en dos aspectos: la palabra fenómeno lingüístico, y el concepto, fenómeno ideológico. Mientras el primero tiende a permanecer constante o con leves alteraciones morfológicas, el segundo tiende a integrar nuevas ideas al primitivo vocablo. Ello (...) explica que con el mismo nombre se designen fenómenos completamente diferentes entre sí (p. 1).

La primera alusión escrita¹ al concepto deporte la encontramos en lengua provenzal («*deport*») en un poema de Guillermo VII de Poitiers y IX de Aquitania², y se remonta al año 1117. En ese momento, adquiere el significado de diversión, ocio, recreo, pasatiempo o entretenimiento. Esta significación taxativa ha perdurado en el tiempo sin cambios significativos.

¹ “Sin embargo es fácil admitir la existencia de otros poemas anteriores, ya desaparecidos, quizá transmitidos oralmente y no reflejados en textos. Y más teniendo en cuenta que el habla es anterior al alfabeto y a la escritura” (Paredes, 2002, p. 145).

² Autor de composiciones trovadorescas.

Posteriormente, y como consecuencia de la expansión colonial y territorial, se producen préstamos lingüísticos que modifican su contenido semántico. Este es un aspecto que adquiere gran relevancia y resulta especialmente interesante, puesto que su significado se refiere, específicamente, al ejercicio físico o la competición.

Para finalizar, y volviendo sobre el punto de partida, consideramos preciso resaltar las palabras de Olivera (1993):

El contenido semántico de *deporte* se fundamenta desde la primera etapa hasta finales del siglo XIX en la pertinencia constante del rasgo “recreación”, mientras que en la etapa final –siglo XX– gira en torno al senema [*sic*] “actividad competitiva con ejercicio físico y que se realiza con deportividad” (p. 13).

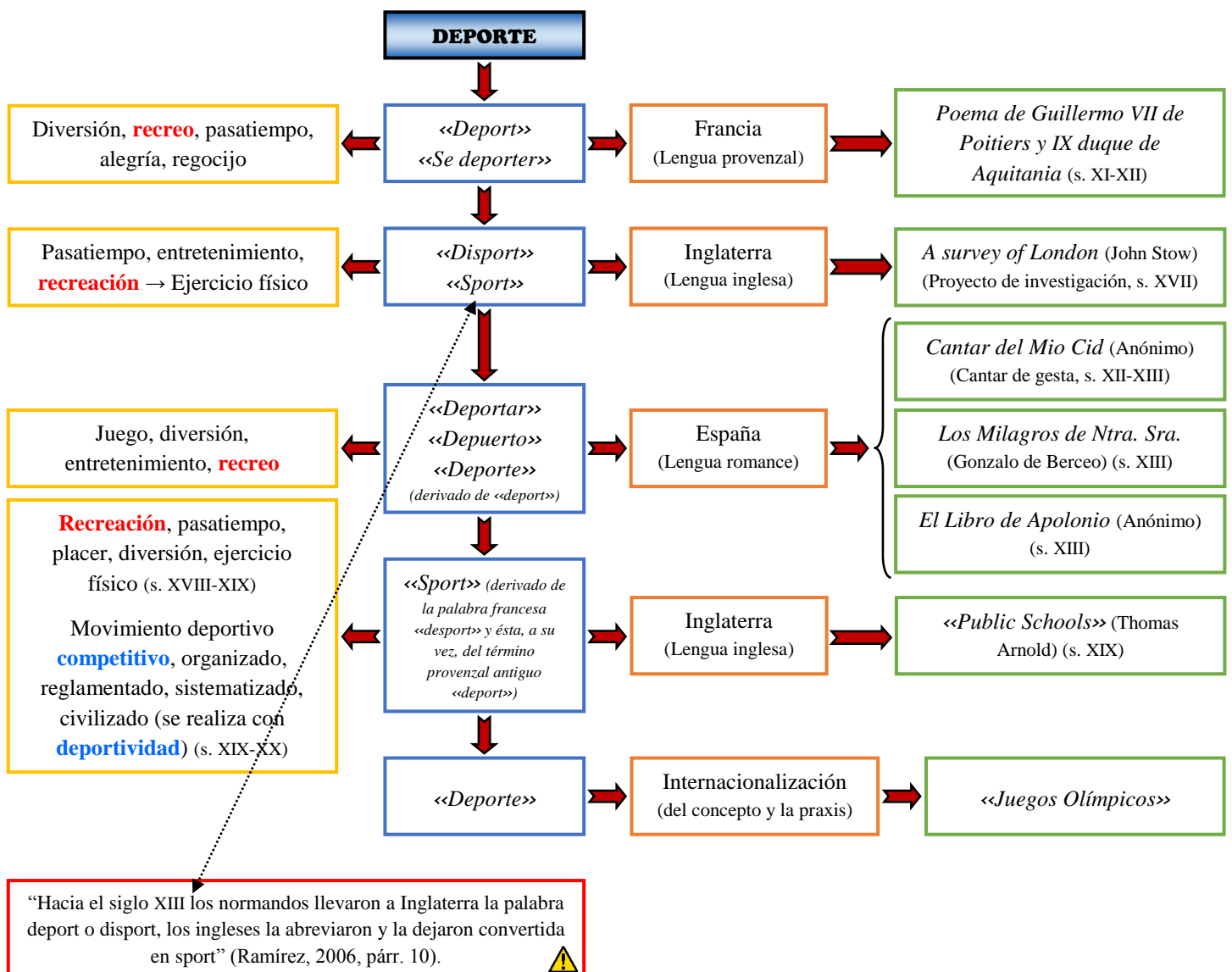


Figura 2. Evolución etimológica del término deporte (elaboración propia)

2.3.- PERO... ¿A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE DEPORTE?

“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 como se aplica a todo, acaba por perder su valor diferenciador y acaba por no significar nada”.

(Parlebas, 2001, p. 106)

Debido a la necesidad de acotar y perfilar de forma más precisa la amplia expresión «deporte», un número considerable de estudiosos, investigadores y especialistas en la materia han analizado este fenómeno sociocultural desde diversas perspectivas, y han aportado su propia definición. Teniendo esto en cuenta, queremos recoger en este apartado las aportaciones teóricas más destacadas con la finalidad de ofrecer una panorámica general que incluya todos los rasgos esenciales que lo caracterizan³.

Si acudimos a la definición de deporte proporcionada por el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2001), veremos que en él figuran dos acepciones: 1) “Actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas”; y 2) “Recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre”.

Según Lüschen y Weis (1976), citados por Perelló, Caus, Ruiz y Ruiz (2003), “el deporte es una acción social que se desarrolla en forma lúdica como competición entre dos o más partes contrincantes (o contra la naturaleza) y cuyo resultado viene determinado por la habilidad, la táctica y la estrategia” (p. 41).

Castejón y López (1997), citados por Chamero y Fraile (2012), señalan que: “el deporte es un juego reglado donde intervienen los elementos de: actividad física, cooperación-superación, agonismo-competición, actividad lúdica, reglas y normas, e institucionalización” (p. 13).

³ Compruebe el lector que no es nuestra intención presentar aquí una definición conclusiva y universalmente válida, sino presentar una serie de acepciones que agrupen de manera sencilla las principales características que dan identidad a esta realidad social, ya que “nadie ha podido definir con aceptación general en qué consiste el deporte” (Cagigal, 1981; citado por Chamero y Fraile, 2012, p. 12).

Para D. Blázquez (1999), el deporte:

Puede ser toda actividad física que el individuo que la practica asuma como un esparcimiento y que suponga para él un cierto compromiso de superación de reto, de cumplimiento o superación de metas, compromiso que en un principio no es necesario que se establezca más que con uno mismo (p. 80).

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

Una definición más actual es la que ofrece Ruiz (2012), que considera el deporte como:

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

En definitiva, y a la luz de las numerosas contribuciones insertas en la temática de referencia, nos encontramos ante una indeterminación terminológica que dificulta la concreción conceptual del término deporte. No obstante, queda de manifiesto el origen lúdico del fenómeno deportivo⁴. Como asevera S. García (2006), “a este planteamiento ya se adelantó Coubertain al crear las Olimpiadas de la era moderna, a las que bautizó como Juegos Olímpicos Modernos, no como Campeonatos Mundiales Deportivos u otras denominaciones similares, que habrían sido aceptadas” (p. 88). Asimismo, apoya esta afirmación Cagigal (1975), citado por S. García (2006), al enunciar que:

Deporte es, ante todo, juego, según los estudios filológicos. No se puede eliminar de un concepto evolucionado una acepción original, sin plena evidencia de que dicha acepción haya caído en total desuso. Y nadie ha logrado “evidenciar” tal desuso. Para ir a practicar cualquier deporte, se dice “vamos a jugar a...”. De un deportista se comenta “jugó bien” o “jugó mal”. Todos estos

⁴ Coincidencia etimológica del término «deporte».

usos y acepciones, cuyos ejemplos podrían ser incrementados interminablemente, no son metafóricos, sino reales...” (p. 88).

Estas consideraciones, que resaltan, en última instancia, la complejidad del tema, no impiden la especificación de los rasgos definitorios del deporte. A este respecto, destacan los trabajos de Hernández (2005), Monjas (2008), Parlebas (2001) y Ruiz (2012). De forma esquemática, resumimos en la figura 3 las principales características que lo conceptualizan:

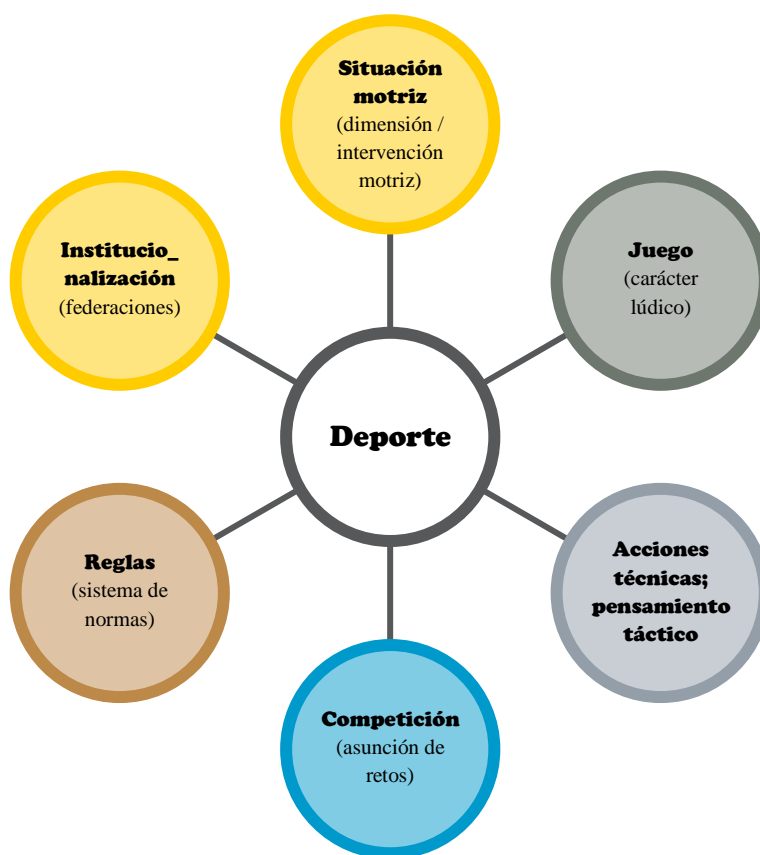


Figura 3. Rasgos definitorios del deporte (elaboración propia)

2.4.- ORIENTACIONES DE LA ACTIVIDAD DEPORTIVA: LOS CUATRO PUNTOS CARDINALES DEL DEPORTE

“El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron”.

(Jean Piaget)

La extensa realidad que comprende el término «deporte» ha propiciado la proliferación de enfoques y prácticas divergentes. Ruiz (2012) categoriza el deporte atendiendo a sus rasgos distintivos:

Deporte	Finalidad	Orientación	Función
Educativo	Desarrollo integral, educación en valores, reflexión crítica y crecimiento constructivo	<ul style="list-style-type: none"> - Lúdica - Capacitación para el uso inteligente del movimiento (toma de decisiones) <ul style="list-style-type: none"> - Atención a la diversidad → Participación, integración, coeducación,... (ofrecer posibilidades de progreso a todos los niños/as) - Educación para hacer un uso constructivo del tiempo libre - Educación como espectadores y consumidores 	Educativa
Recreativo	Placer, bienestar, diversión, satisfacción	Lúdica (adolece de institucionalización)	Lúdica, hedonista, catártica e higiénica
Institucional (D. Competición)	Capacidad de competir (elevado nivel de ejecución)	Entrenamiento, competición, triunfo: modalidad específica (clubes, federaciones, etc.)	Agonística
Espectáculo (D. Competición)	Profesionalización de los deportistas (deportistas de élite) y aparición de espectadores y seguidores	Entrenamiento, competición, triunfo (intereses económicos, políticos y sociales)	Agonística

Tabla 1. Orientaciones de la actividad deportiva (elaboración propia)

Existen, por lo tanto, grandes diferencias entre unas manifestaciones y otras. Por eso, en lo que atañe a nuestro interés específico, dirigimos nuestra mirada hacia el *enfoque educativo* («deporte educativo») –en el que la promoción de la salud y la orientación lúdica se erigen

como piezas fundamentales– “lo cual obviamente no implica que el resto de las vertientes deportivas no estén presentes en él [...]. De hecho, las categorías inscritas en este sistema taxonómico están interrelacionadas y sometidas a un constante proceso de ósmosis” (Ruiz, 2012, p. 27). No debemos olvidar que nuestro compromiso como educadores (nuestro desafío pedagógico) debe situarse siempre en esta línea, aunque a veces suponga ir contracorriente.



Figura 4. Manifestaciones del deporte (elaboración propia)

2.5.- CAMBIAN LOS TIEMPOS, CAMBIAN LOS RETOS: EL DEPORTE EDUCATIVO

“La influencia del «fenómeno deportivo» ha llevado a que se contemple al niño como un futuro «campeón», y sobre esta imagen se ha construido todo su proceso de iniciación. Así, no ha sido el deporte el que se ha adaptado al niño, sino el niño al deporte”.

(D. Blázquez, 1986, p. 8)

Parece una consecuencia obligada hacer referencia, aunque sea de manera sumaria y a riesgo de simplificar, al término «deporte educativo», ya que es conveniente saber de qué estamos hablando cuando nos referimos a esta cuestión. Por eso, consideramos que es esencial e ineludible una aclaración conceptual con la intención de evitar confusiones y equívocos. De ahí que hagamos especial hincapié en esta faceta que ha permanecido silenciada y olvidada durante décadas, pero que cada día adquiere mayor relevancia.

Si analizamos con detenimiento y desde una perspectiva pedagógica este concepto, resulta fácil comprobar que somos herederos de una tradición pedagógico-deportiva que ha puesto el acento en el rendimiento y la competición (términos que aparecen indisociablemente unidos), y en la cual “la victoria es fuente de prestigio para el participante” (Trepát, 1999, p. 97). Esto es debido fundamentalmente a “la interpretación que muchas veces se le da [al deporte], más cercano a la práctica deportiva de alta competición, que a una práctica educativa y formativa para alumnos de cualquier edad y nivel” (Giménez y Rodríguez, 2006, p. 41), quizá debido a que se ha producido un mimetismo –no solucionado hasta el momento– entre el deporte de alta competición y el deporte llevado a cabo en la escuela (Contreras, 1998; Contreras et al., 2001; Fraile, 2004; M. Gutiérrez, 2003; M. Gutiérrez, 2004; Puig, 2009 y Vázquez, 1989).

Un hecho evidente y constatable es que:

A lo largo de la historia del deporte las propias instituciones deportivas (clubs, federaciones, asociaciones, etc.) no han demostrado excesivo interés para que los modelos pedagógicos utilizados evolucionasen, quizá porque [...] a través de ese modelo se transmiten los valores fundamentales de orden, jerarquía, de culto al rendimiento, de la ley del más fuerte, etc. No hay que olvidar que el deporte es un buen elemento para la reproducción de los modelos sociales dominantes (D. Blázquez, 1986, pp. 7-8).

Esta es una idea interesante y realista, teniendo en cuenta que, lejos de problematizar el <<deporte competitivo>>, nos limitamos a justificar su presencia en todos los ámbitos de nuestra vida, alegando que la *competición* constituye el pilar básico de nuestra sociedad. Y como la escuela tiene que preparar para la vida, los contenidos sociales, culturales, deportivos, ... deben ser funcionales, de tal forma que aseguren y garanticen la participación *eficiente* y *eficaz* en una *sociedad competitiva* (éxito individual, excelencia, etc.). Así, nos hallamos en las antípodas de un modelo deportivo escolar verdaderamente educativo y formativo.

No obstante, la práctica deportiva en la escuela se ve hoy en día cuestionada y la reflexión sobre las posibilidades educativas de las actividades deportivas ha favorecido la aparición de otras formas de entender y enfocar el fenómeno deportivo.

Partimos de la idea de que el deporte, por sí mismo, ni es educativo ni deja de serlo; depende del ambiente, las intenciones, las orientaciones y los planteamientos metodológicos que

guían su práctica. Así lo pone de manifiesto D. Blázquez (1986) al ratificar que “el deporte no es ni bueno ni malo; es el contexto el que determina su carácter [...]. Es necesario, pues, determinar las condiciones pedagógicas que permitan convertir el deporte en una actividad educativa auténtica” (p. 16). Esta idea es compartida por S. Gutiérrez (1998) al señalar que son “las condiciones en que se desarrollan [modificación del tiempo verbal] las prácticas deportivas, las que configuran [modificación del tiempo verbal] el carácter educativo o no del deporte” (p. 48). En efecto, son numerosos los autores que han reflejado esta idea (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001; Hernández, Martínez y Águila, 2008; Lasunción, 2011; M. Gutiérrez, 2003; Manrique, López, Monjas, Barba y Gea, 2011; Martínez, Pérez y López, 2012; Méndez, 2003; Monjas, 2006, 2008; Petrus, 2004; Seirul.lo, 1999 y Torres, 2012).

Por lo tanto, parece racional pensar que en el marco del contexto escolar es indispensable la creación de un escenario en el que surja una nueva noción de «deporte», que encuentre acomodo en la preocupación por educar todas las dimensiones de la persona (formación integral), que permita el protagonismo y la participación activa de todos los niños-as, que considere la victoria como un objetivo secundario⁵ y que complemente a la asignatura de Educación Física (Fernández-Río, 2009; González, Manrique y López, 2012; Jiménez, 2013 y Romero, 2001).

A modo de resumen, destacamos las palabras de D. Blázquez (1999):

El deporte educativo [...] constituye una verdadera actividad cultural que permite una formación básica, y luego, una formación continua a través del movimiento. Este deporte postula la búsqueda de unas metas más educativas y pedagógicas aplicadas al deporte iniciación, olvidándose de la concepción competitiva del deporte para dirigirse hacia una visión global del proceso de enseñanza e iniciación, donde la motricidad sea el común denominador y el niño protagonista del proceso educativo. La preocupación del técnico o educador no debe ser modelar al niño, sino dotarle de una gran autonomía motriz que le permita adaptarse a variadas situaciones. No es el movimiento (generalmente en forma técnica deportiva) el que ocupa el lugar central sino, sino la persona que se mueve, que actúa, que realiza una actividad física. Interesa menos el deporte y más el deportista. Así entendido, el deporte educativo debe permitir el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices

⁵ “Ganar como circunstancia” vs “Ganar como consecuencia” (Fraille, 1999).

en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad, respetando los estadios del desarrollo humano (p. 29).

2.6.- ESTABLECIENDO CONEXIONES: EL DEPORTE ESCOLAR Y EL DEPORTE EN EDAD ESCOLAR

“El énfasis en la victoria puede desviar la atención de la variedad y motivaciones con que se participa en el deporte escolar en la que algunos alumnos desean participar y divertirse y otros, ganar campeonatos”.

(Devís, 1996; citado por González, 2012)

No parece ilícito intentar comprender qué es el «deporte escolar» y a qué nos referimos cuando aludimos al «deporte en edad escolar», dos términos frecuentemente presentes en el ámbito deportivo que, al igual que sus predecesores, no se encuentran exentos de ambigüedad.

Existe la común suposición de que ambos conceptos representan una misma realidad. En efecto, autores como Gómez y García (1993), citados por D. Blázquez (1999), aceptan su sinonimia y aseguran que:

El deporte escolar 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 clubs o de otras entidades públicas o privadas, considerando, por tanto, deporte escolar como sinónimo de deporte en edad escolar (p. 24).

El problema que surge con esta conjetura es que no solamente tergiversa el significado distintivo de estas palabras, sino que también entiende equívocamente el alcance de cada una de ellas. Por eso, no podemos quedarnos ahí. No podemos eludir tan fácilmente el cuestionamiento de su verdadera razón de ser.

Desde esta óptica, Pérez (2011) propone el análisis de estas locuciones en función de sus dominios de acción. Bajo esta perspectiva, el «deporte en edad escolar» posee una proyección mucho más amplia al hacer referencia a “todas las formas de práctica deportiva [realizadas] por personas con edad de estar escolarizadas” (p. 15). Como podemos contemplar en la figura 5,

esta expresión comprende dos modalidades deportivas antagónicas: el «deporte base» y el «deporte escolar», caracterizadas por la prevalencia o no del factor rendimiento deportivo. Por lo tanto, el «deporte escolar» lleva implícito el calificativo *educativo*, lo que convierte al deporte en un hecho pedagógico y formativo. Además, su conexión con la escuela y el área de Educación Física garantiza el desarrollo de una auténtica *educación deportiva* (Castejón, 2004; Hernández, Martínez y Águila, 2008; Méndez, 2009 y Velázquez, 2002).



Figura 5. Intersección de los conceptos relacionados con el deporte escolar en función de sus ámbitos de organización (tomado de Pérez, 2011, p. 21)

2.7.- ¿DE DÓNDE VENIMOS Y A DÓNDE VAMOS? EL PROGRAMA INTEGRAL DE DEPORTE ESCOLAR DEL MUNICIPIO DE SEGOVIA (PIDEMSG)

“No se trata de enseñar cosas distintas, sino de hacerlo de forma diferente”.

(José Antonio Marina)

Hasta hace escasos años, el denominado «deporte escolar» en Segovia tenía una acentuada orientación competitiva y biomecánica, tendente a mantener y reproducir el derrotero social hegemónico y dominante (el «deporte espectáculo y de competición»), bajo la falsa apariencia de *Juegos Escolares*⁶.

Ante esta apabullante realidad, un número creciente de profesores e investigadores decide indagar en la problemática que suscita la enseñanza tradicional del deporte, con la finalidad de dar respuesta a la práctica deportiva en edad escolar. Esta pléyade de estudiosos constata que “el calendario es demasiado breve, no se realiza una iniciación polideportiva y sólo está orientada a la competición en vez de a la participación y el aprendizaje” (Pérez, 2011, p. 256) y llegan a la conclusión de que es preciso avanzar hacia un modelo que considere la pedagogía deportiva como “una herramienta de formación y potenciación personal y no solamente como una vía para obtener la victoria o para mejorar un resultado determinado” (Batalla, 1999, p. 157). Así, entre los cursos académicos 1997/98 y 1999/2000 se establece un convenio de prácticas universitarias entre la UVa y el Ayuntamiento de Segovia y se desarrolla un programa que lleva por nombre *Actividad Física Jugada* (Monjas y López, 1999; citados por Pérez, 2011). Este proyecto atenúa el factor competitivo y pone el acento en la comprensión de los aprendizajes, la “inteligencia motriz” (Parlebas, 2001) y la implicación y participación activa de los niños. Desgraciadamente, “los reiterados retrasos en las firmas del convenio y los problemas burocráticos para gestionar los pagos de las prácticas dieron al traste con este programa” (Pérez, 2011, p. 259).

Durante los cursos 2002/03 y 2003/04 se establece un nuevo convenio de colaboración, en esta ocasión con el Patronato Municipal de Deportes (PMD), por el que se regula la cesión de instalaciones polideportivas para uso universitario. Asimismo, se desarrolla un nuevo programa: *Iniciación deportiva extraescolar para primer y segundo ciclo de Primaria* que alberga dos

⁶ Los *Juegos Escolares* son creación del franquismo en los años cincuenta del siglo pasado con una orientación muy marcada de deporte espectáculo y con una clara selección de los talentos. El Frente de Juventudes y la Sección Femenina de Falange, que eran los organizadores, daban un criterio proselitista para escoger a los que en un futuro serían las jerarquías dirigentes, en este caso en la enseñanza y la gestión del deporte.

novedades: 1) La oferta de un crisol de alternativas motrices con una orientación completamente diferente a la tradicional y con un enfoque educativo, y 2) La coexistencia del modelo competitivo (*Juegos Escolares*) y el modelo alternativo no competitivo que da origen al «modelo combinado» (Pérez, 2011).

A pesar de la amplia repercusión social de este modelo, los impagos salariales reavivaron la aparición del modelo único de *Juegos Escolares* durante el año académico 2004/05. Esta situación se prolongó hasta el curso 2005/06.

Sin embargo, la necesidad de dar respuesta a las demandas educativas deportivas de los escolares y la manera de vivenciar el hecho educativo de los profesionales de la UVa, propicia la génesis de un programa polideportivo mixto, gestionado por la propia Universidad, y ofertado paralelamente a los *Juegos Escolares*. Pero no es sólo relevante este acontecimiento. También cobra especial importancia “la celebración en la UVa de una mesa redonda sobre el estado del deporte en Segovia, de la cual surge el proyecto del Foro por el Deporte en Segovia” (Pérez, 2011, p. 261). Este hecho “desencadenó una conciencia común acerca de la necesidad de transformar el deporte escolar en Segovia” (Pérez, 2011, p. 262). También evoluciona la percepción social y el interés hacia el modelo educativo.

Todo ello deriva en el desarrollo de un *Proyecto I+D+i* sobre el deporte escolar en Segovia (convenio entre el Instituto Municipal de Deportes –IMD– y la UVa, con colaboración financiera de la Junta de Castilla y León) y la elaboración de un nuevo programa: *Deporte 10+* (curso 2007/08).

Durante el año académico 2008/09, el Grupo de Investigación sobre el Deporte Escolar Educativo de la Universidad de Valladolid (GIDEE-UVa) efectúa un:

Estudio diagnóstico del deporte escolar en Segovia [...]. A partir de este diagnóstico y de la evaluación del nivel de realización de actividad física regular en la franja de edad de 8-16 años, se pone en funcionamiento el primer curso (2009-2010) del *Programa Integral de Deporte en Edad Escolar en el Municipio de Segovia*, diseñado para mejorar la calidad del actual (González, 2012, p. 201).

El PIDEMSG se oferta a toda la población escolar, por lo que todos los centros educativos del municipio pueden adscribirse a él. Tiene carácter polideportivo y es mixto en las categorías

de *Actividad Física Jugada* (4-6 años), *Prebenjamines* (6-8 años), *Benjamines* (8-10 años) y *Alevines* (10-12 años). Se estructura internamente de la siguiente manera: 1) Una o dos sesiones de aprendizaje semanales en los colegios, y 2) Varios encuentros que se celebran los viernes y cuya periodicidad es variable, dependiendo de la categoría y el calendario académico. Su modelo competitivo “responde a una finalidad formativa y educativa, que pone el énfasis en enseñar a jugar y aprender a convivir, a divertirse jugando y a utilizar la actividad física y deportiva desde un enfoque de educación en valores” (Martínez, Pérez y López, 2012, p. 10).

El 10 de noviembre de 2011 se prorroga el periodo de vigencia del acuerdo pactado con anterioridad (ampliación del plazo de duración de las actuaciones correspondientes hasta el 31 de septiembre de 2014) y se adoptan las estrategias necesarias para el “*Desarrollo de un Proyecto Integral de Deporte Escolar para la franja de población de 4-16 años en el municipio de Segovia durante el periodo 2011-2014*” (Jiménez, 2013, p. 60).

Este proceso incipiente, pero creciente, está siendo ampliamente analizado año tras año. Baste citar como ejemplos significativos las tesis doctorales de González (2012), Gonzalo (2013) y Pérez (2011); las tesis de maestría de Carter (2012), Jiménez (2013), Lapaz (2013) o Ponce (2012); las comunicaciones en congresos de López et al. (2012) o Manrique, González y López (2011); o las publicaciones en revistas científicas: Manrique, Gea y Álvaro (2013); etc.

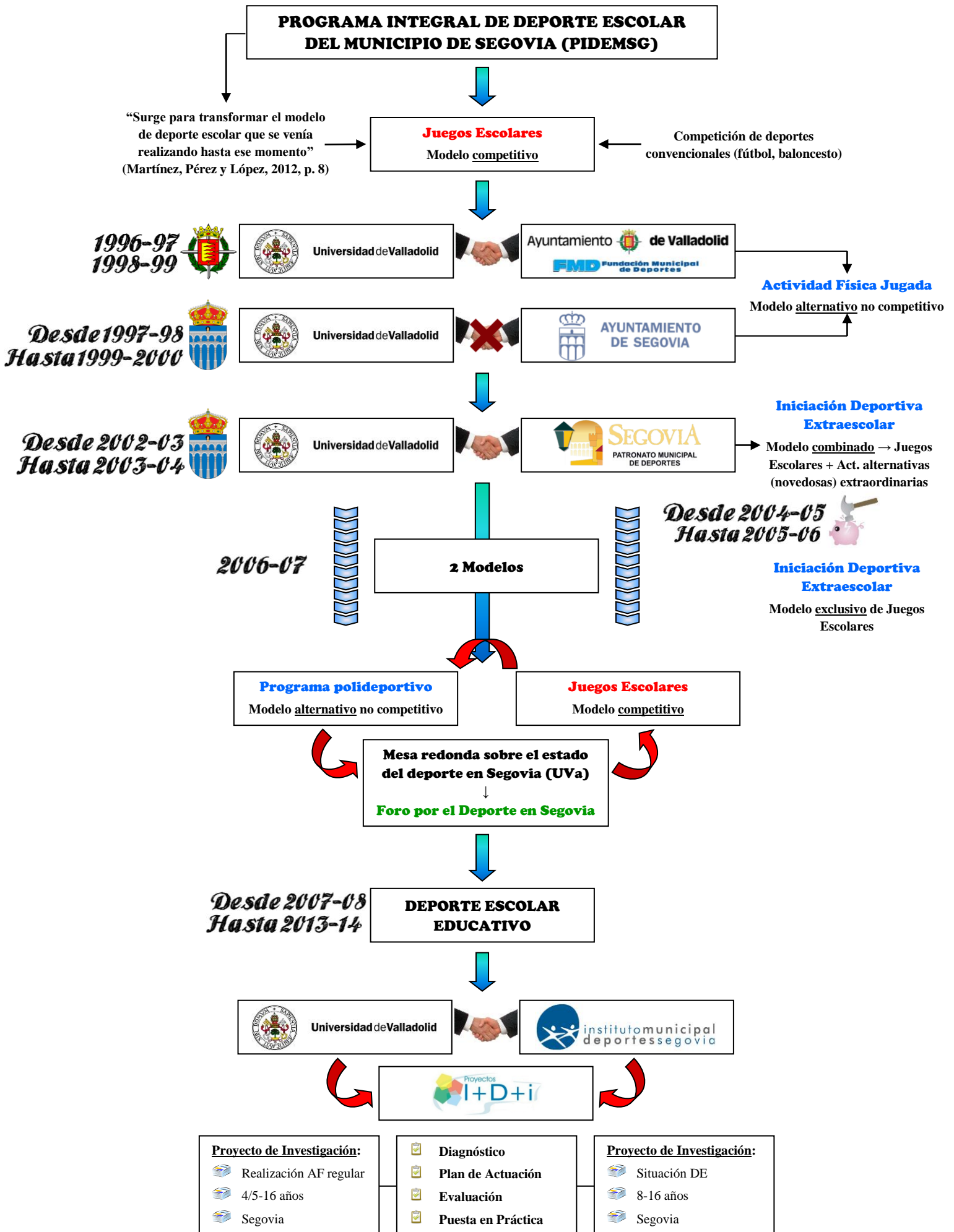


Figura 6. Evolución del PIDEMSG (elaboración propia)

CAPÍTULO III. UNA PERSPECTIVA METODOLÓGICA ALTERNATIVA EN LA ENSEÑANZA DEPORTIVA: EL ENFOQUE COMPRENSIVO

3.1.- A MODO DE INTRODUCCIÓN

La revisión de la literatura evidencia cómo el modelo de enseñanza para la comprensión (así como sus correspondientes variantes y manifestaciones: *TGfU model*, *Tactical Games*, *Games Concept Approach -GCA-*, *Game Sense & Play Practice* o *Tactical Decision Learning Model -TDLM-⁷*) se ha convertido en una estrategia metodológica cada vez más insigne e internacional –Europa, Estados Unidos, Australia, Asia, Francia, etc.–, en torno a la cual se ha gestado un interesante corpus bibliográfico (Butler & Griffin, 2010; Devís y Peiró, 1997; Devís y Peiró, 2007; Grupo de Trabajo Internivelar de Investigación-Acción en Educación Física de Segovia, 2006; Light & Tan, 2006; McNamee, 1997; Stolz & Pill, 2013 y Velázquez, 2011). De hecho, es importante destacar que “since its inception as a model, the TGfU approach has been the subject of significant attention from theoretical, research, advocacy and practical perspectives⁸” (Stolz & Pill, 2013, p.2).

3.2.- UN PUNTO DE PARTIDA: DEL CONDUCTISMO AL CONSTRUCTIVISMO Y EL APRENDIZAJE SITUADO

“Dale un pescado a un hombre y comerá un día. Enséñale a pescar y comerá todos los días”.

(Proverbio chino)

Estamos rodeados de una atmósfera social, cultural e intelectual que enfatiza constantemente la importancia de la acción, la ejecución y el resultado final. En este contexto, no es difícil comprobar cómo la expansión y el desarrollo de esta mentalidad ha supuesto, en la

⁷ Versiones británica, americana, asiática, australianas y francesa respectivamente. Comparten el mismo planteamiento u otro de similares características.

⁸ “Desde su comienzo como modelo, el enfoque TGfU ha sido un tema de especial interés tanto desde el punto de vista teórico e investigativo como desde la defensa de las perspectivas prácticas” (traducción propia).

enseñanza de los juegos deportivos, la desvalorización y devaluación de lo cognitivo. Esta perspectiva unidimensional de la educación deportiva tiene sus raíces en el «conductismo»: “los conductistas renuncian al estudio de los procesos mentales que pueden intervenir en el aprendizaje, dado que no pueden ser observados desde el exterior del individuo y no los consideran necesarios para explicar el aprendizaje” (Sánchez, 2013, p. 38).

La repercusión e influencia de esta teoría, tanto en el ámbito educativo como en el terreno del entrenamiento deportivo, se ha visto reflejada en la denominada «pedagogía tradicional», que se ha concretado en el «*modelo técnico-tradicional o de racionalidad técnica*» [figura 7] (Airasca, 2012; Devís, 1997; Devís y Peiró, 1999; Lisbona, Mingorance, Méndez y Valero, 2009; López, Monjas y Pérez, 2003 y Méndez, 2011).

Según Bunker & Thorpe (1986), citados por Lisbona et al. (2009), esta enseñanza técnica del deporte se caracteriza por:

Una progresión de enseñanza que parte del desarrollo de la técnica para, una vez dominada ésta, pasar a la táctica, así como por lecciones altamente estructuradas en las que el profesorado (centro del currículum) prescribe ejercicios aislados y, en muchas ocasiones, prácticas descontextualizadas (p. 31).

En efecto, “durante mucho tiempo, la técnica ha sido considerada como el elemento fundamental y básico [...]. Era lo primera [*sic*] que había que conocer y dominar para [...] jugar con éxito” (Hernández, 1999, p. 292). De hecho, un exuberante número de especialistas en la materia ha argumentado que “hasta que los niños-as no dominaran esas técnicas, no podrían jugar” (Thorpe, 1997, p. 186). “Toda la acción pedagógica se ha estructurado así en función de la apropiación por parte del niño de la técnica o de los resultados del deporte *élite*” (D. Blázquez, 1986, p. 8) y, como consecuencia, la táctica se ha erigido “como un complemento dentro de una aproximación de la enseñanza de los juegos deportivos dominada por la técnica” (Devís, 1996, p. 40).

Esta naturaleza técnica tiene, además, dos implicaciones. Por un lado, es el profesor y/o entrenador/monitor el que decide en todo momento *qué hacer y cómo hacerlo*. Se convierte, por lo tanto, en una autoridad inamovible, en una figura indispensable: “es el poder: «quien no se entrena racionalmente –gracias a mis conocimientos y consejos–, no progresa»” (D. Blázquez, 1986, p. 14). Por otro lado, e íntimamente vinculado con esta última cuestión, se halla la idea de

«sumisión a la autoridad» (D. Blázquez, 1986), según la cual los alumnos y/o participantes tienen que actuar (ejecutar) sin someter a juicio el valor y significado de los contenidos de aprendizaje (D. Blázquez, 1986 y Mosston & Ashworth, 1993).

Y en la base de esta orientación metodológica está la consideración de “ganar por encima de todo [...], que exige que sólo jueguen los más dotados [...], donde los menos capacitados terminan siendo discriminados” (Fraile, 1999, p. 3).

Y éste es, sin duda, uno de los planteamientos que ha sido sometido a un mayor proceso de reflexión crítica desde la óptica pedagógica. Como recogen Devís y Peiró (1999):

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. Tampoco tiene en cuenta la naturaleza del conocimiento que se emplea en estas actividades, puesto que las aísla [*sic*] del contexto y la práctica real de juego. Desde nuestro punto de vista, una aproximación técnica en la iniciación deportiva olvida, o relega a la mínima expresión, las características máspreciadas 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 (p. 334).

Además, “se observa que las técnicas practicadas en aislamiento no se transfieren a las situaciones reales del deporte” (Hopper, 2002; citado por Abad et al., 2013, p. 138).

Estos argumentos, esgrimidos por los detractores del modelo técnico, se alzan como los promotores del «*modelo de enseñanza comprensiva del deporte*» (más conocido en nuestro país como «*modelo comprensivo*»), que se vincula con el «*constructivismo*» y el «*aprendizaje situado*».

Según Russell (2010):

Constructivism, is based on a learner centred, holistic approach to teaching, where the body and mind work together to create a meaningful experience [...]. In constructivist theory, learning and knowledge not only include what is consciously apparent but expands to include what is lived and experienced daily

[...]. This leads to the idea that learning occurs from a student's physical, emotional, and cognitively lived experiences⁹ (p. 3).

El análisis de esta casuística nos conduce a la consideración de un aspecto fundamental: la «cognición situada» (Brown, Collins & Duguid, 1989; De Vargas, 2006; Díaz, 2003 y Díaz y Hernández, 2002). Como indica Díaz (2003), frente a la idea de que:

El conocimiento puede abstraerse [desvincularse] de las situaciones en que se aprende y se emplea [...], los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que *el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza*. Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje [...]. En esta misma dirección, se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el *contexto pertinente* (pp. 2-3).

Este nuevo marco teórico-conceptual, caracterizado por el interés en los aspectos socioculturales del aprendizaje, ha supuesto un drástico cambio metodológico en la enseñanza deportiva. Así, el *aprendizaje* es eminentemente *situado* (Díaz, 2003; Huber, 2008; Jonassen, Mayes & McAlesee, 1993; Kirk & Macdonald, 1998 y Sagástegui, 2004) y se construye a partir de las experiencias previas y la interacción social, y en base a la participación e implicación activa, la comprensión, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Devís, 1997). Todo ello converge en una nueva manera de concebir, enseñar y aprender los juegos deportivos: el modelo comprensivo.

⁹ “El constructivismo se basa en un enfoque de enseñanza holístico y centrado en el estudiante. En él, el cuerpo y la mente trabajan de manera conjunta para proporcionar experiencias significativas [...]. En la teoría constructivista, el aprendizaje y el conocimiento se elaboran a partir de las experiencias vividas diariamente, y no únicamente a partir de lo que es observable [...]. Esto desemboca en la idea de que el aprendizaje se produce o tiene lugar a partir de las experiencias físicas, emocionales y cognitivas vividas” (traducción propia).

Racionalidad Técnica

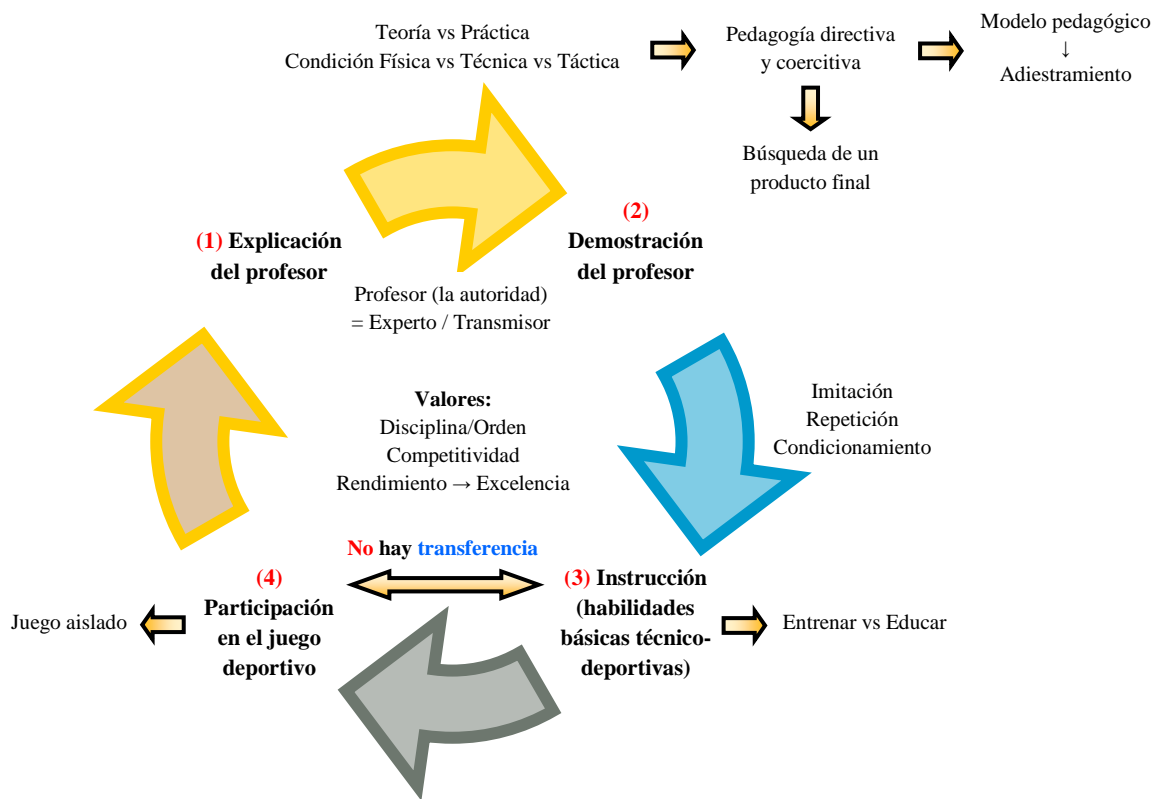


Figura 7. Proceso de enseñanza en el enfoque tradicional (elaboración propia)

3.3.- UN NUEVO MARCO DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE

“Los que participan son los que se divierten, los que no participan dejan de participar porque no es divertido”.

(Castejón, 2004, párr. 17)

El marco conceptual que posibilita la comprensión del origen y la evolución del planteamiento educativo del deporte se explicita en la preocupación e insatisfacción por el modelo tradicional hegemónico e institucionalizado en la enseñanza deportiva escolar (Abad, Benito, Giménez y Robles, 2013; Almond & Waring, 1997; Barbero, 1996; Bunker & Thorpe, 1982; Butler, Oslin, Mitchell & Griffin, 2008; Cañadas, Ibáñez, Feu, García y Parejo, 2011; Contreras et al., 2001; Devís, 1996; Devís y Peiró, 1997; Devís y Peiró, 2007; Kirk, 2010; López, Monjas y Pérez, 2003; Mitchell, Oslin & Griffin, 2013; Monjas, 2008; Russell, 2010 y Thorpe, Bunker & Almond, 1986).

El primer antecedente documentado que se tiene sobre el origen de este modelo data de finales de los años 60 en el seno de la Universidad de Loughborough (condado de Leicestershire, Reino Unido), lugar en el que se suscita un interesante debate sobre la enseñanza de los juegos deportivos (*games*).

En realidad, es en 1967 cuando Alan Wade comienza a estar visiblemente preocupado por esta vertiente temática e introduce los “juegos deportivos caracterizados por una reducción en el número de jugadores y en las dimensiones del terreno de juego” (*small-sided games*) –también denominados “juegos pequeños o menores” por Döbler & Döbler (1961) y Mahlo (1969), y posteriormente concretados en la terminología “juegos simplificados” de M. Blázquez (1999)– y los “principios del juego táctico” (*principles of play*¹⁰) con la intención de enfatizar la comprensión táctica (tanto ofensiva como defensiva) en un deporte colectivo: el fútbol (*soccer*). Por este motivo, Wade puede considerarse el pionero de este enfoque.

Pero esta perspectiva primigenia es completada por un amplio grupo de profesionales británicos, franceses y alemanes que realizan diversas aportaciones al respecto (Döbler & Döbler, 1961; Gratereau, 1967; Mahlo, 1969; Metheny, 1968, citado por Silverman & Ennis, 2003; Morris, 1976; Mauldon & Redfern, 1981).

No obstante, el verdadero interés por el cariz deportivo se remonta a los albores de los 80, época que se encuentra caracterizada por Dave Bunker, Rod Thorpe & Len Almond –quizás las personas más influyentes y relevantes de este modelo–.

En 1982, Bunker & Thorpe advirtieron que en la enseñanza deportiva predominaba, en la mayoría de las ocasiones, el desarrollo de técnicas y prácticas repetitivas y estereotipadas, automáticas, aisladas, descontextualizadas, orientadas al rendimiento motriz y la meritocracia, eludiéndose el «cuándo» y el «por qué» debían emplearse. Coinciden con este planteamiento otros autores renombrados como Butler & McCahan (2005), D. Blázquez (1999), Devís (1997), Gómez y Martínez (2009), Kirk & MacPhail (2002), López, Monjas y Pérez (2003), M. Blázquez (1999), Pérez (2010) y Quay (2009).

¹⁰ “Wade’s principles involve the coach (1) maintaining interest through maximum participation, (2) taking responsibility for players understanding the content of training, (3) stimulating players to reach their potential and (4) being able to explain the game within an environment that fosters integrity and fair play” (Light, 2013, pp. 14-15).

“Los principios propuestos por Wade conllevan que el entrenador (1) consigue mantener el interés a través de la participación de todos los miembros del equipo, (2) se responsabiliza de que todos los jugadores comprenden el contenido del entrenamiento, (3) estimula a sus jugadores para que alcancen todo su potencial y (4) es capaz de explicar el deporte en un ambiente que fomenta la integridad y el juego limpio” (traducción propia).

Observaron esta misma orientación en el contexto escolar¹¹, verificando además que “the development of techniques took up the majority of lesson time with little time left over to actually play the game¹²” (Green & Hardman, 2005, p. 131) y que “a technical focus in the teaching of games often neglected other essential areas of games¹³” (Griffin & Butler, 2005, p. 4).

En efecto, constataron que el enfoque basado en la técnica contribuía a la formación de estudiantes competentes técnicamente hablando, pero que no presentaban las cualidades necesarias para erigirse como buenos jugadores (Devís y Peiró, 1997; Light, 2013) y que la motivación intrínseca de los alumnos había quedado domeñada por el aprendizaje de la técnica (Thorpe, 1997). Estas evidencias, les llevaron a replantearse el modelo de enseñanza existente en el ámbito académico (y más concretamente en el área de Educación Física), ya que consideraban que el aprendizaje de los juegos deportivos debía sustentarse en una base conceptual que respondiera a las preguntas «qué hacer» y «cuándo hacerlo», y no sólo «cómo hacerlo» (*game awareness*¹⁴). De hecho, Bunker & Thorpe (1982), citados por Griffin & Butler (2005), “believed that in games playing, knowing what to do and when to do it are as valuable as knowing how to do it¹⁵” (p. 6). Asimismo, Butler, Griffin & Nastasi (2003), citados por Griffin & Butler (2005) concluyeron que “students learn best if they understand what to do before they understand how to do it¹⁶” (p. 9).

De lo anterior deriva su máxima expresión: *Teaching Games for Understanding Model* (TGfU), un nuevo modelo de enseñanza deportiva escolar que tiene como finalidad enseñar «en» y «a través» de los juegos deportivos (Light, 2013, p. 3) y que alcanza su punto más álgido con la publicación de uno de los artículos más emblemáticos: *A model for the teaching of games in secondary schools* (1982).

Pero quizá, antes de reparar en la descripción de esta alternativa metodológica, convenga delimitarla desde un punto de vista conceptual. En esta línea, tres de los autores que más han profundizado en el modelo de Bunker & Thorpe (1982) en los últimos años son Joy Butler,

¹¹ Durante las visitas que realizaban a los colegios para supervisar a sus estudiantes en prácticas.

¹² “El desarrollo de las técnicas ocupaban la mayor parte de la clase, quedando, de hecho, poco tiempo para jugar al juego deportivo” (traducción propia).

¹³ “Un enfoque deportivo basado únicamente en la enseñanza de la técnica a menudo descuida otras áreas fundamentales/esenciales de los juegos” (traducción propia).

¹⁴ “Jugo consciente” (traducción propia).

¹⁵ “Creían que en el juego, saber qué hacer y cuándo hacerlo era tan valioso como saber cómo hacerlo” (traducción propia).

¹⁶ “Los estudiantes aprenden mejor si entienden qué hacer antes de comprender cómo hacerlo” (traducción propia).

Linda Griffin & Kevin Patton. Así, para Griffin & Patton (2005), el modelo *Teaching Games for Understanding (TGfU)* es:

A learner- and game- centered approach to sport-related games learning with strong ties to a constructivist approach to learning. [...] TGfU was introduced [...] as a means to conceptualize games teaching and learning. TGfU highly values the role of the teacher as the facilitator and the role of the learner as active and involved in the learning process¹⁷ (p. 1).

Matizando este concepto, Webb, Pearson & Forrest (2006) afirman que “TGfU places the student in a game situation where tactics, decision-making, problem solving and skill is developed at the same time¹⁸” (p. 3).

Pero la preeminencia de Bunker, Thorpe & Almond no debe eclipsar el proceder de eminentes profesionales españoles del ámbito de la Educación Física (EF) en relación con el modelo comprensivo en la enseñanza deportiva en el contexto escolar.

En esta línea argumentativa se encuentran José Devís y Carmen Peiró, quienes no tardaron en sentirse atraídos por los principios de este enfoque y sugirieron, casi por primera vez en España, la necesidad de desarrollar un modelo alternativo e innovador al modelo tradicional dominante hasta el momento, atestiguando que éste último era inapropiado para el contexto educativo:

En nuestros primeros años de experiencia docente nos sentíamos insatisfechos al terminar nuestras clases de bachillerato porque no lográbamos conectar con la mayoría de nuestros alumnos-as, tal vez por mantener unas clases que enfatizaban, muchas veces sin ser conscientes de ello, las desigualdades entre los más y menos capaces, y los más y menos habilidosos-as. Teníamos la sensación de que nuestros alumnos-as, y los de otros compañeros-as y colegas, pasaban por las clases sin haber aprendido algo realmente significativo.

¹⁷ “El modelo comprensivo es un enfoque metodológico y educativo que considera al estudiante –y al juego– como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo y que está estrechamente relacionado con la aproximación constructivista del aprendizaje. [...] El modelo comprensivo fue introducido [...] como un medio para conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje de los juegos deportivos. Este enfoque valora especialmente el rol del profesor como facilitador del aprendizaje y el rol del estudiante como sujeto activo que se involucra en un proceso continuo de aprendizaje” (traducción propia).

¹⁸ “El modelo comprensivo coloca al estudiante en una situación de juego en la que la táctica, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la habilidad tienen lugar al mismo tiempo” (traducción propia).

Algunos se divertían y otros aguantaban, disimuladamente, el paso del tiempo en nuestras clases. En definitiva, no estábamos convencidos de contribuir realmente a la “educación” de nuestros alumnos-as (Devís y Peiró, 1997, p. 19).

De manera coherente con estas aproximaciones epistemológicas, Devís (1997) aseveraba que es ineludible un cambio de perspectiva especialmente cuando las prácticas deportivas se asemejan a las de un entrenamiento, quedando la educación relegada a un componente secundario dentro del contexto educativo (p. 143). Teniendo esto en cuenta, son varios los autores y estudiosos españoles que defienden el desarrollo incipiente de un «deporte escolar» con un auténtico valor formativo y educativo (Castejón y López, 2002; Giménez y Rodríguez, 2006; Giménez, Abad y Robles, 2009; Méndez, 1999; Martínez, Pérez y López, 2012; Monjas, 2006, 2008).

3.4.- LOS JUEGOS MODIFICADOS: SU MÁXIMA EXPRESIÓN. MODIFICACIONES ESTRUCTURALES Y ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DEL MODELO COMPRENSIVO

“Yo creo que habría que inventar un juego en el que nadie ganara”.

(Jorge Luis Borges)

Una de las temáticas que con mayor profusión y profundidad se ha abordado, que goza de un desarrollo exponencial en los últimos años y que está inexorablemente ligada al modelo comprensivo es la referida a los «juegos deportivos modificados», cuya premisa metodológica fundamental se concreta en “la posibilidad de modificar uno o varios de los componentes de su estructura, por ejemplo, las dimensiones del espacio de juego o el número de jugadores, con el fin de exagerar su complejidad táctica o reducir su exigencia técnica” (Sánchez, Devís y Navarro, 2011, p. 20).

Esta delimitación supone un intento de superar los enfoques eminentemente tradicionales de la enseñanza deportiva. Este hecho trae consigo importantes consecuencias debido a que los juegos deportivos practicados no se ofertan bajo los criterios distintivos del «deporte estándar profesional», por lo que no están sujetos a la formalización y estandarización presente en el «deporte competitivo de alto nivel» (D. Blázquez, 1999; Devís y Peiró, 1997; Sánchez, 2013 y Sánchez et al., 2011).

Partiendo de estas características básicas y definitorias de los juegos modificados es fácil deducir que esta aproximación pedagógica *alternativa* supone un gran avance en la enseñanza y el aprendizaje de los juegos deportivos. Sin embargo, se confirma incesantemente la preponderancia del modelo técnico-tradicional. De hecho,

La mayoría de las escuelas poseen [...] los típicos deportes estándar que se mantienen año tras año, permaneciendo inalterables e incuestionables a los ojos de la mayoría de los profesores-as. Su enseñanza se reduce a un conjunto de tareas o habilidades motrices aisladas, claramente orientadas a la adquisición competente de las técnicas deportivas y vinculadas al rendimiento motriz que exigen los patrones dominantes del deporte competitivo de élite (Devís, 1997, p. 143).

A tenor de esta última idea, es interesante la aportación que han realizado Hardman & Green (2011):

It has been suggested that teachers teach the way that they were taught (Butler, 2005) and knowing that GfU did not really become “commercialised” until it was adopted by Bunker and Thorpe in the early 1980s and re-conceptualised as TGfU, a large proportion of teachers today will have been taught by teachers using a “traditional” approach¹⁹ (p. 134).

Ante esta amalgama de posiciones, Almond (1986) propuso una taxonomía de los juegos deportivos atendiendo a sus analogías tácticas y su complejidad. De esta forma, se proporcionaba a los estudiantes una experiencia deportiva variada y positiva que facilitaba la comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos, la toma de decisiones y la transferencia de conocimientos de unos juegos a otros (Devís y Peiró, 1997; Méndez, 2009, 2011 y 2014; Monjas, 2008 y Sánchez, 2013).



Juegos deportivos de blanco o diana (golf, bolos, billar, dardos, diana, etc.).




Juegos deportivos de bate y campo o golpeo y fildeo (baseball, cricket, etc.).



Juegos deportivos de cancha dividida o red y muro (tenis, bádminton, frontón, etc.).

¹⁹ “Se ha sugerido que los profesores reproducen los modelos de enseñanza-aprendizaje recibidos durante su formación (Butler, 2005). En parte, esto es debido a que los *juegos deportivos comprensivos* no llegaron a difundirse hasta que fueron adoptados por Bunker & Thorpe a principios de los 80 y sufrieron un replanteamiento bajo la denominación *modelo comprensivo de enseñanza deportiva*. Esto ha desencadenado que un alto porcentaje de docentes haya recibido una formación didáctico-pedagógica basada en el enfoque “tradicional” (traducción propia).

 Juegos deportivos de invasión (fútbol, baloncesto, rugby, hockey, etc.).

Este sistema clasificatorio característico del modelo comprensivo ha sido actualizado y ampliado por algunos estudiosos: Méndez (2009, 2011 y 2014) y Méndez, Fernández y Casey (2012). De este modo se han incorporado algunos juegos deportivos que no habían sido considerados en un principio:

 Juegos deportivos de diana estática (canicas, rayuela, rana, etc.).

 Juegos deportivos de diana móvil (balón prisionero, paintball, etc.).

La clave axiológica de estas propuestas globales se encuentra en lo que Castro, Gómez y Macazaga (2014) han designado como «currículum de la felicidad» y que se especifica en los siguientes puntos:

- 1)** “En lugar de promover un currículum de la felicidad (concretado en una serie de tareas enfocadas hacia el bienestar del alumnado, independientemente [*sic*] de si aprenden o no aprenden) [...] se trataría de plantear tareas que no sólo entretengan y diviertan al alumnado, sino que impliquen también el aprendizaje” (p. 175).
- 2)** “Que cualquier alumna o alumno esté en disposición de aprender, independientemente de su capacidad condicional o nivel de habilidad [...] [generando] unas altas expectativas para todo el alumnado” (p. 177).

La siguiente figura presenta una breve síntesis de los elementos estructurales del enfoque comprensivo y su relación con los aspectos más relevantes de los juegos modificados:

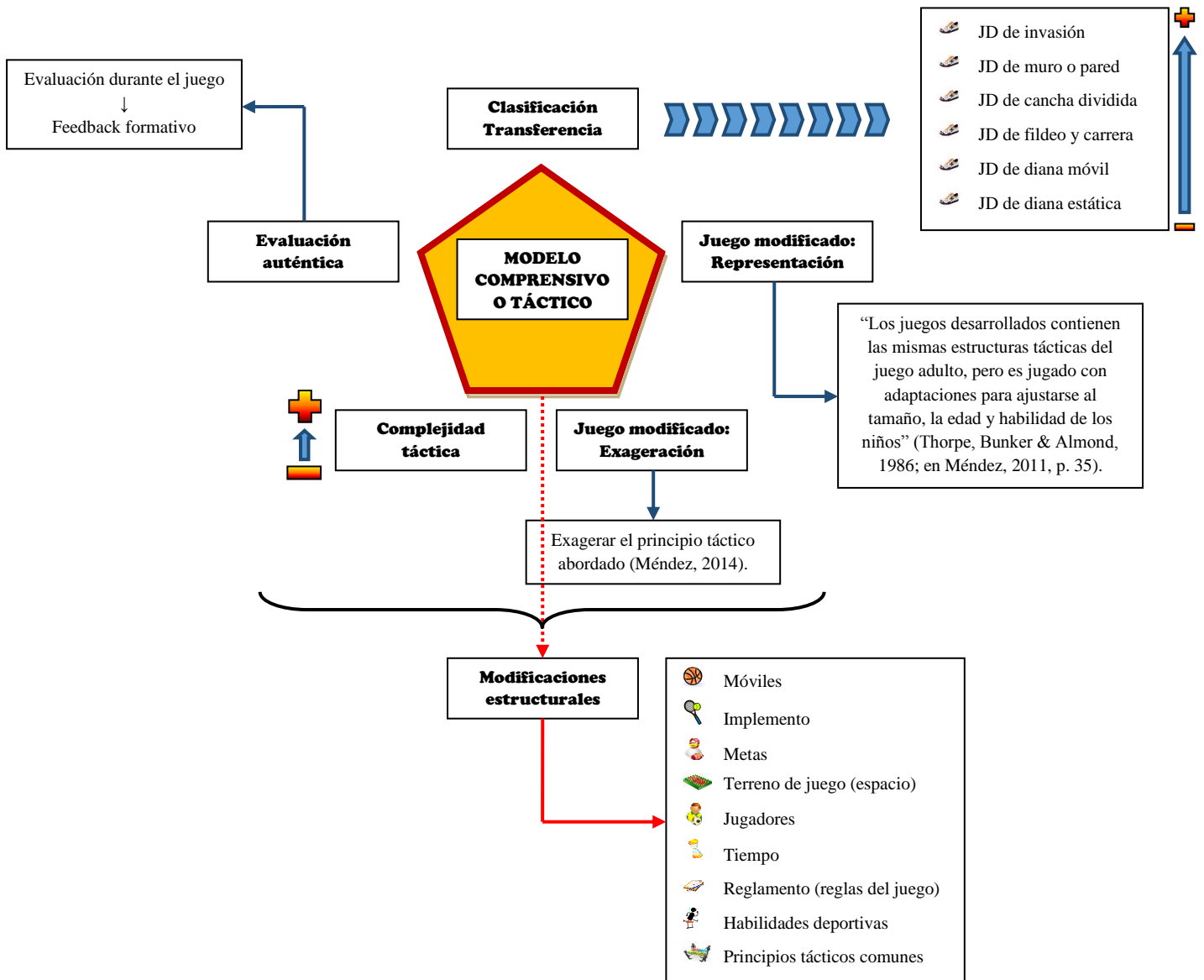


Figura 8. Ampliación de la taxonomía desarrollada por Almond (1986) tomando como referencia la clasificación táctica de los juegos deportivos realizada por Méndez (2011) y relacionándola con los elementos estructurales del modelo comprensivo (Méndez, 2011) (elaboración propia)

3.5.- CONEXIONES ENTRE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA Y EL PIDEMSG

“Una sociedad que ‘ve’ diferencias, ayudará a crearlas”.

(Luria)

Expuestos ya los aspectos más relevantes y significativos para la correcta contextualización de nuestro objeto de estudio, resulta igualmente importante analizar la relación entre el modelo comprensivo y el programa de deporte escolar diseñado y desarrollado en el municipio de Segovia con la intención de ahondar aún más en esta temática.


Dentro de todas las aportaciones y posibilidades que ofrece el enfoque comprensivo, parece lógico y factible poner de manifiesto todas aquellas facetas que concurren de manera positiva en este profuso y complejo campo de estudio.


Si se tiene en cuenta que “la superación de concepciones mecanicistas del aprendizaje deportivo se ha hecho especialmente explícita a partir de la aplicación al contexto pedagógico [...], de la óptica constructivista” (Ruiz, 2012, p. 80), entonces es posible vislumbrar las oportunidades educativas que ofrece el deporte desde una perspectiva metodológica comprensiva. Precisamente, en este sentido, puede decirse que el deporte educativo reporta beneficios para el desarrollo individual de los niños-as.

Con la finalidad de comprender mejor las implicaciones entre ambas variables, a continuación detallamos las premisas básicas que fundamentan y constituyen el eje central sobre el que se articula su correlación.


Si tomamos en consideración las publicaciones que están emergiendo de un modo indefectible en los últimos años, en términos generales, no parece complicado constatar cómo la inmensa mayoría de las propuestas, argumentos y discursos pedagógicos ofrecidos al respecto, lo hacen desde una perspectiva de conjunto que pretende aunar las características análogas existentes entre ellas (D. Blázquez, 1986; Devís, 1997; González et al., 2012; López, Monjas y Pérez, 2003; Manrique et al., 2011; Ruiz, 2012 y Seirul.lo, 1999).

Retomaremos algunas de las ideas troncales planteadas por estos autores:

 En primer lugar, uno de los argumentos esgrimidos con más frecuencia para justificar el vínculo entre el PIDEMSG y la metodología comprensiva es el referido a la necesidad de sincronizar la iniciación deportiva, la acción pedagógica y los intereses de los niños-as. Esta idea es ratificada por D. Blázquez (1986), quien considera que “lo importante no es determinar la edad para iniciar al niño en los deportes, sino saber escoger la tarea apropiada y la forma de presentarla en cada momento” (p. 37). Además, Ruiz (2004) asevera que “cada niño es único y uno de los aspectos más estimulantes de la labor docente radica en descubrir a cada alumno en su singularidad y profundizar en ella para contribuir al desarrollo de todas sus potencialidades” (p. 66).

 En segundo lugar, y en coherencia con lo que antecede, ambas perspectivas se caracterizan por ser portadoras de atributos y valores educativos (Ruiz, 2012). Las consideraciones que realizan González et al. (2012) deben ser estimadas por su valor intrínseco. Estos autores explicitan algunos objetivos definatorios del PIDEMSG. Entre ellos se encuentra el de:

Desarrollar un Programa Integral para el Deporte Escolar en Segovia que permita [...] incrementar el nivel de realización de actividad física regular, aumentar la satisfacción de los participantes, generar hábitos de práctica física-deportiva en la población, incrementar el bagaje motriz y la cultura deportiva del alumnado y evitar situaciones de especialización precoz (p. 14).

 Queda por último señalar que el enfoque comprensivo de la enseñanza deportiva, que no puede deslindarse del PIDEMSG, promueve “la coeducación, la igualdad de oportunidades y la integración del alumnado con menos habilidad” (Sánchez, 2013, p. 382).

Por lo tanto, y aun a riesgo de resultar reiterativos, podemos concluir que existen argumentos sólidos y convincentes *en pro* de la vinculación entre el programa de deporte escolar del municipio de Segovia y el modelo comprensivo.

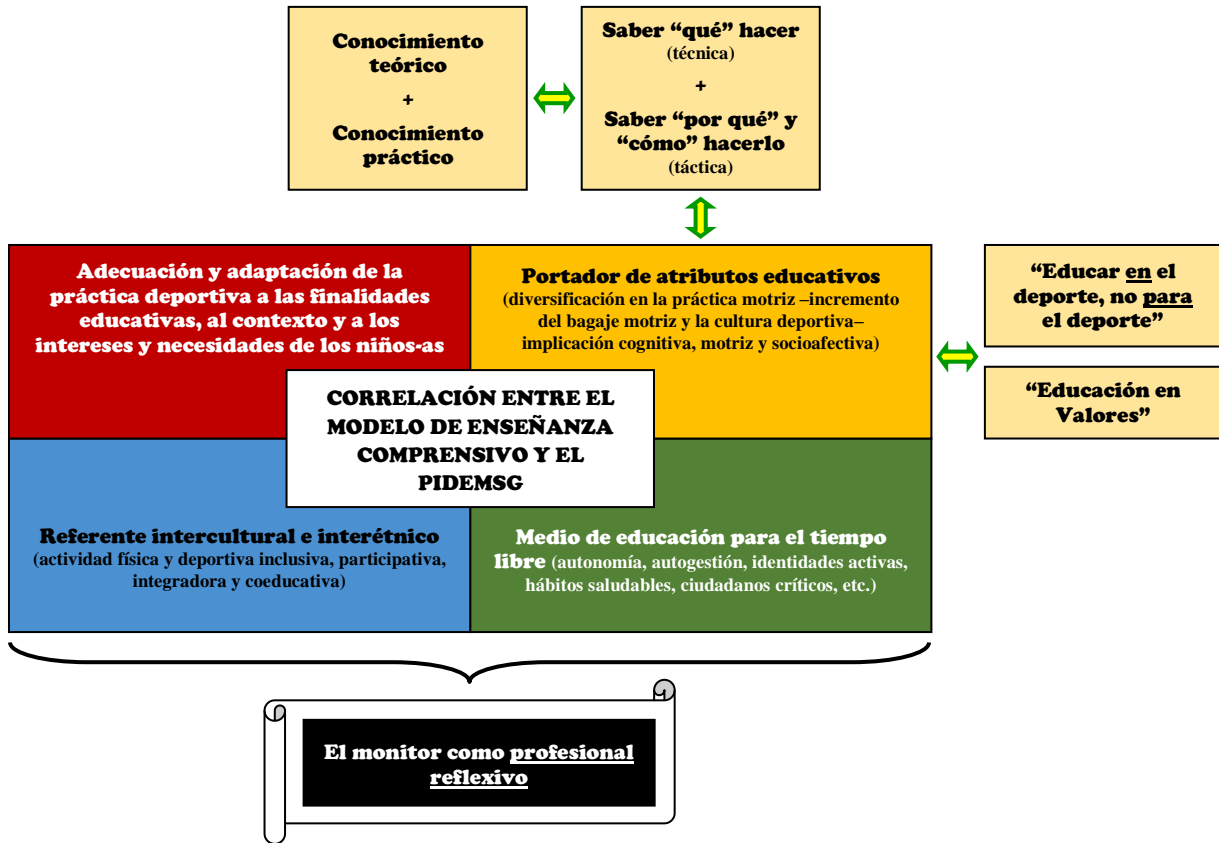


Figura 9. Correlación entre el modelo de enseñanza comprensivo y el PIDEMSG (elaboración propia)

CAPÍTULO IV. LAS ACTITUDES, LA MOTIVACIÓN Y EL CLIMA MOTIVACIONAL COMO PREDICTORES DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE DEPORTE ESCOLAR

4.1.- REFERENTES PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PIDEMSG

Cada vez parece más evidente e inobjetable que la participación en el PIDEMSG pasa por la consideración tanto de los factores motivacionales como actitudinales que subyacen en la realización de actividades físico-deportivas. Por eso, en los siguientes apartados pretendemos analizar la relación y las implicaciones existentes entre la práctica deportiva; las orientaciones, mecanismos y climas motivacionales; y los componentes y variables actitudinales que actúan como predictores de la perpetuación, la disminución y/o el abandono del deporte y el ejercicio.

4.1.1.- La motivación como factor que condiciona la práctica deportiva

“Nunca dejes que nadie te diga que no puedes hacer algo”.

(Will Smith, *En busca de la felicidad*)

Se ha demostrado de manera fehaciente que la motivación es un factor clave y determinante para la participación en actividades físico-deportivas –y, *por ende*, en el PIDEMSG– (Armenta, 2004; Baena, Granero, Sánchez y Martínez, 2014; Balaguer y Atienza, 1994; Cantón, 1997; Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Cecchini, Méndez y Contreras, 2005; Duda, 1995; Monroy y Sáez, 2012; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2006; Nicholls, 1995 y Roberts, 1995).

El término «motivación» proviene etimológicamente del vocablo latino «*movere*», «*motus*», «*motum*» (que significa mover, movimiento, motor) e implica “el análisis de los procesos que inician, mantienen o detienen el comportamiento” (Carrillo, 2002, p. 2).

Para comprender mejor el concepto de motivación nos basaremos en las siguientes definiciones y aportaciones teóricas:

Según Roberts (1995),

La motivación se refiere a aquellos factores de la personalidad, variables sociales, y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona realiza una tarea para la cual es evaluada, entra en competición con otros, o intenta lograr cierto nivel de maestría (p. 31).

Para Cecchini, Echevarría y Méndez (2003), citados por Cecchini et al. (2005), la motivación es un “conjunto de factores causales de la conducta o de móviles de la acción, lo que daría respuesta al *porqué* del comportamiento” (p. 100).

Por su parte, el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) ofrece tres significaciones: 1) “Acción y efecto de motivar”; 2) “Motivo” (ll causa); 3) “Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”.

A continuación, y con la intención de vincular la noción de motivación con las ideas expuestas en los capítulos II y III, presentaremos un esbozo general de los principales sentidos que se le atribuyen a este término en el terreno deportivo.

A partir de este planteamiento, la motivación se traduce en:

Una variable psicológica que mueve al individuo hacia la realización, orientación, mantenimiento y/o abandono de las actividades físicas/deportivas, y suele estar determinada por la asociación cognitiva que el sujeto hace de las diferentes situaciones (si es positiva, mayor motivación; si es negativa, menor motivación; si es neutra, dependerá de la construcción cognitiva que realice por la influencia del entorno y de sus propias convicciones), en función de una serie de factores (individuales, sociales, ambientales y culturales) (Dosil, 2004; citado por Gómez, 2005, p. 51).

Cecchini et al. (2005) han desarrollado un planteamiento similar. Aseguran que “en el ámbito deportivo, la motivación se ha centrado en los factores que mueven a la gente a participar en las actividades físico-deportivas o a abandonarlas” (p. 100).

Por último, Balaguer (1994), citada por Gómez (2005), considera que “la motivación hace referencia a cómo interactúan las variables sociales, ambientales e individuales, determinando la elección de una u otra actividad deportiva, la intensidad en la práctica de esa actividad y la persistencia en la tarea” (p. 51).

Fruto de este análisis, podemos identificar una serie de atributos comunes e inherentes a todas ellas:

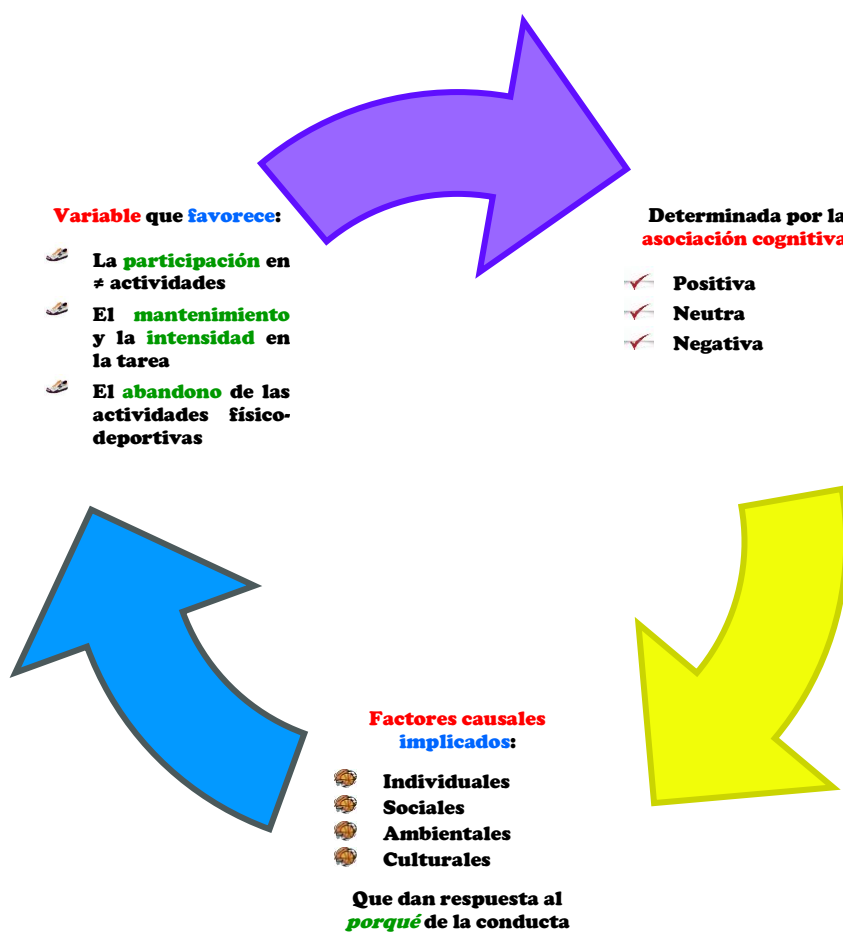


Figura 10. Características consustanciales de la motivación (elaboración propia)

Por último, recalcar una de las ideas centrales de este epígrafe y que va a servir de pauta para la exposición de los apartados siguientes.

Pintrich & De Groot (1990), citados por Rinaudo, De la Barrera y Silvio (2006), aducen que hay tres categorías cruciales en la comprensión de la «motivación deportiva»: “las metas e intenciones con la [sic] que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen” (p. 5).

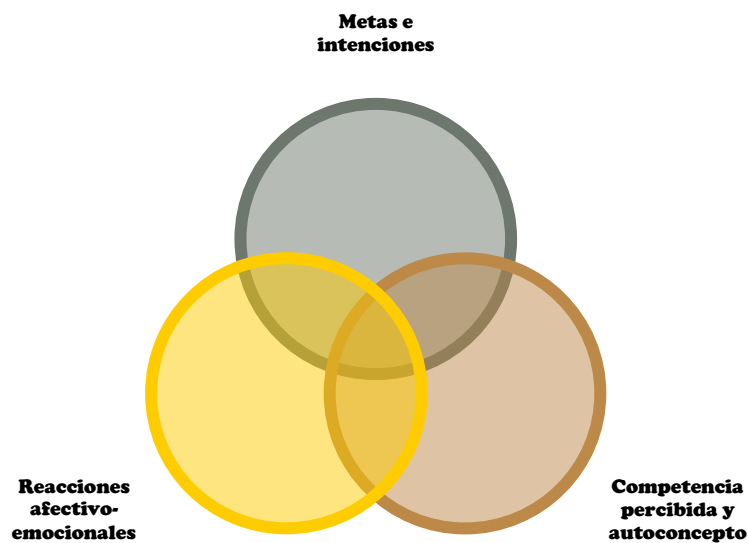


Figura 11. Categorías/variables que determinan la motivación (elaboración propia)

4.1.1.1.- Tipología asociada a la motivación

“Si suponemos que ganar es un éxito, y perder, un fracaso, y si nuestros análisis [...] están basados en esta hipótesis, aceptaremos que ganar lo es todo. Nuestro trabajo, entonces, encajará perfectamente con una visión del deporte contemporánea [*sic*], profesionalizada, en la cual todo depende del número de triunfos y de fracasos, y de la posición dentro de la clasificación de la competición”.

(Nicholls, 1995, p. 84)

Cuando se habla de motivación, surge indefectiblemente el interrogante acerca de cuáles son los motivos que llevan a los niños-as a practicar actividades físico-deportivas fuera del horario escolar/formal. Para examinar de manera específica los factores desencadenantes de la motivación, desmotivación y/o amotivación de los niños-as hacia la práctica deportiva, vamos a recoger en los siguientes renglones una serie de clasificaciones que pueden disipar las dudas sobre los criterios que sustentan las conductas motivadas/motivacionales en el ámbito deportivo.

Una de las taxonomías más comprehensivas de los factores motivacionales que inciden en la práctica deportiva es la planteada por un amplio espectro de autores. En este marco ubicamos la *motivación intrínseca* y la *motivación extrínseca* (Beltrán y Bueno, 1995; Cox, 2007; De

Andrés y Aznar, 1996; citados por Armenta, 2004; Márquez y Garatachea, 2009; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2007 y Weinberg & Gould, 2007).

De forma genérica, podemos decir que las *conductas intrínsecamente motivadas* son aquellas que se llevan a cabo sin la presencia de un incentivo externo y/o tangible, es decir, “un deportista está intrínsecamente motivado cuando realiza una actividad sin obtener recompensas y únicamente por la satisfacción de aprender más acerca de su deporte y de superarse constantemente” (Núñez et al., 2007, p. 212). Su valor reside, justamente, en que las personas que proyectan este comportamiento, “ante situaciones difíciles persisten más en la tarea, siendo más resistentes a los malos resultados” (Escartí y Cervelló, 1994; citados por Márquez y Garatachea, 2009, p. 180). Existen, por tanto, datos suficientes para pensar que este tipo de motivación es una buena candidata para explicar la iniciación, el mantenimiento y la adherencia hacia la práctica físico-deportiva.

Por el contrario, las *conductas extrínsecamente motivadas* se relacionan con “deportistas que dependen de refuerzos que provienen del exterior, necesarios para entrenar y competir” (Gómez, 2005, p. 52). En este sentido, existen evidencias empíricas que corroboran que este tipo de motivación está inextricablemente relacionada con el deporte competitivo, en el que el logro y la victoria, el poder, el reconocimiento y la aprobación social, etc. se erigen como referentes inapelables e irrefutables.

Como puede observarse, las diferencias entre ambos tipos de motivación son realmente flagrantes.

Antes de concluir, un último apunte. A los ya mencionados tipos de motivación se añaden otros que se sistematizan de la siguiente manera:

- 📖 La **motivación intrínseca** se divide a su vez en: 1) Motivación intrínseca de *conocimiento*; 2) Motivación intrínseca de *logro*; y 3) Motivación intrínseca de *estimulación*.
- 📖 La **motivación extrínseca** se subdivide en: 1) Motivación extrínseca de *regulación integrada*; 2) Motivación extrínseca de *regulación identificada*; 3) Motivación extrínseca de *regulación introyectada*; y 4) Motivación extrínseca de *regulación externa*.

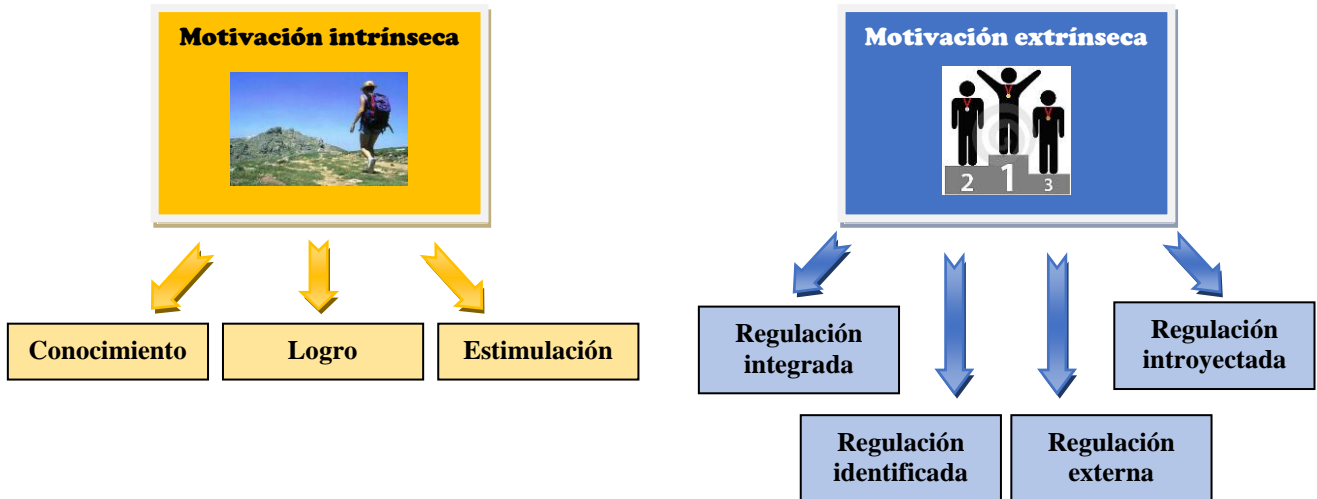


Figura 12. Tipos de motivación (elaboración propia)

4.2.- LA “TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO” EN EL ÁMBITO DEPORTIVO ESCOLAR: IMPLICACIÓN AL EGO vs IMPLICACIÓN A LA TAREA

“Cuando un niño regresa de un partido de fútbol, y su padre le pregunta «¿Ganaste?», el niño recibe un mensaje bastante claro de qué era lo más importante”.

(Ames, 1995, pp. 200-201)

Una cuestión no concretada aun y que necesitamos dilucidar ahora es la concerniente al rol que juegan las metas de acción en la motivación humana.

Tal y como plantea Maehr (1984), citado por Carratala (2008), el término «meta» hace referencia al:

Núcleo motivacional de la acción, es decir, lo que espera [forma personal modificada] conseguir la persona de la realización de una actividad, cual [*sic*] es el valor de la actividad y, más concretamente, como [*sic*] la persona define el éxito y el fracaso en una situación (p. 30).

El modelo cognitivo-social que favorece la comprensión de la motivación, los patrones y estados motivacionales y las variables conductuales (conductas de ejecución) de los deportistas

es el denominado «*Teoría de las metas de logro*» (Duda, 1995; Dweck, 1986; Murray, 2008 y Nicholls, 1978). Según esta perspectiva, “las metas de logro de una persona serán el mecanismo principal para determinar si ésta percibe que ha conseguido el éxito o si ha fracasado” (Macagno, 2005, p. 22). En consecuencia, un principio nodal de este enfoque es que el comportamiento de una persona está condicionado por las metas de logro que tenga, los factores situacionales (climas motivacionales) que percibe y los factores personales que condicionan su comportamiento.

Una explicación como ésta sugiere implícitamente que, en un determinado contexto de logro, las disposiciones motivacionales (designadas a partir de este momento con la nomenclatura «*implicaciones motivacionales*») y los objetivos de logro van a demarcar las «*orientaciones motivacionales*» de los sujetos. De esta manera,

El éxito, el fracaso y el logro, después del resultado de una acción, dependen de cómo una persona lo reconozca en función de su meta de logro, así, lo que para unos es interpretado como éxito para otros es interpretado como fracaso (Carratala, 2004, p. 30).

De estas consideraciones generales sobre la «*Teoría de las metas de logro*», pasemos ahora a reflejar algunos aspectos que se encuentran en el ojo del huracán de cualquier debate sobre el deporte escolar y que van a afectar a la forma de entender y plantear la participación de los niños y niñas en el PIDEMSG.

Pues bien, lo primero que hay que subrayar es que los maestros, monitores y entrenadores, padres, etc. “tenemos tendencia a concentrarnos en quién ganó o perdió [...], lo que representa tener como meta el resultado” (Weinberg & Gould, 2007, p. 145). A este respecto, Nicholls (1984) sostiene que existen dos perspectivas de meta que se concretan en dos «*estados motivacionales*» diferentes que se articulan en torno a los conceptos de competencia percibida y habilidad. Estas implicaciones fueron tildadas con los términos «*implicación en la tarea*» e «*implicación en el ego/en el yo*».

En la siguiente figura se analizan los dos tipos de «*implicación motivacional*» descritos hasta el momento, poniendo especial énfasis en los rasgos característicos y definitorios de cada uno de ellos.



Figura 13. Aspectos que caracterizan las distintas perspectivas de meta (elaboración propia)

4.3.- FACTORES QUE DETERMINAN LOS PROCESOS MOTIVACIONALES DE LOS NIÑOS EN LA METODOLOGÍA COMPRESIVA: EL CLIMA MOTIVACIONAL Y LAS ÁREAS DEL TARGET

“El profesor mediocre dice. El buen profesor explica. El profesor superior demuestra. El gran profesor inspira”.

(William Arthur Ward)

Diferentes estudios, tanto teóricos como empíricos, han puesto de manifiesto la trascendencia y repercusión que tienen los factores disposicionales, sociales y situacionales en los procesos motivacionales, y las orientaciones de meta individuales que cada persona va adoptando en el contexto deportivo (Ames, 1984, 1995; Ames & Archer, 1988; Cecchini, González, López y Brustad, 2005; Cecchini et al., 2008; Macagno, 2005; Moreno, Zomeño, Marín, Ruiz y Cervelló, 2013 y Roberts, 1995). Es a partir de estas investigaciones cuando se comienza a incursionar, indagar y profundizar en este campo temático.

Si retomamos el discurso pedagógico-deportivo de Ames (1995), encontramos en él un poderoso argumento para fijarnos con mayor detenimiento en las estructuras y demandas ambientales, ya que éstas pueden propiciar la consideración de unos u otros patrones motivacionales. Según este autor, el «*clima motivacional*» se vincula con las señales y demandas contextuales y situacionales implícitas y/o explícitas para cada persona; que provienen de los padres, profesores, compañeros, entrenadores,...; que concretan las claves de éxito y fracaso; y que pueden evocar diferentes orientaciones de meta (meta de implicación en la tarea // meta de implicación al ego, al yo) y patrones motivacionales.

Lo que reviste mayor interés es que de un «*clima motivacional orientado a la tarea*» (también denominado clima de perfeccionamiento o de maestría) se inferirá una «*orientación de meta dirigida también a la tarea*», y de un «*clima motivacional orientado al ego*» (también llamado clima competitivo o de rendimiento) derivará una «*orientación de meta focalizada en el ego*» (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Granero y Baena, 2014; Méndez, Fernández y Cecchini, 2013 y Roberts, 1995).

Lo reseñado en este epígrafe sitúa a nuestro objeto de estudio en un escenario idóneo para justificar, de forma plausible, el porqué de este apartado. Como señala Ames (1995),

En los contextos deportivos, las metas de los entrenadores son evidentes por cómo diseñan las sesiones de entrenamiento, por cómo agrupan a los niños, por cómo les dan un reconocimiento, por cómo evalúan la ejecución, y por lo que ven como características deseables [...]. El adulto da forma o estructura [...] la clase, o el escenario deportivo, y con ello, establece un clima motivacional que conlleva ciertas metas para los niños (p. 201).

Manteniendo la coherencia con la idea precedente, consideramos que uno de los desafíos prioritarios y fundamentales a los que tienen que hacer frente los monitores del PIDEMSG es el de proporcionar y promocionar la motivación positiva e intrínseca de los niños y niñas que participan en deporte escolar.

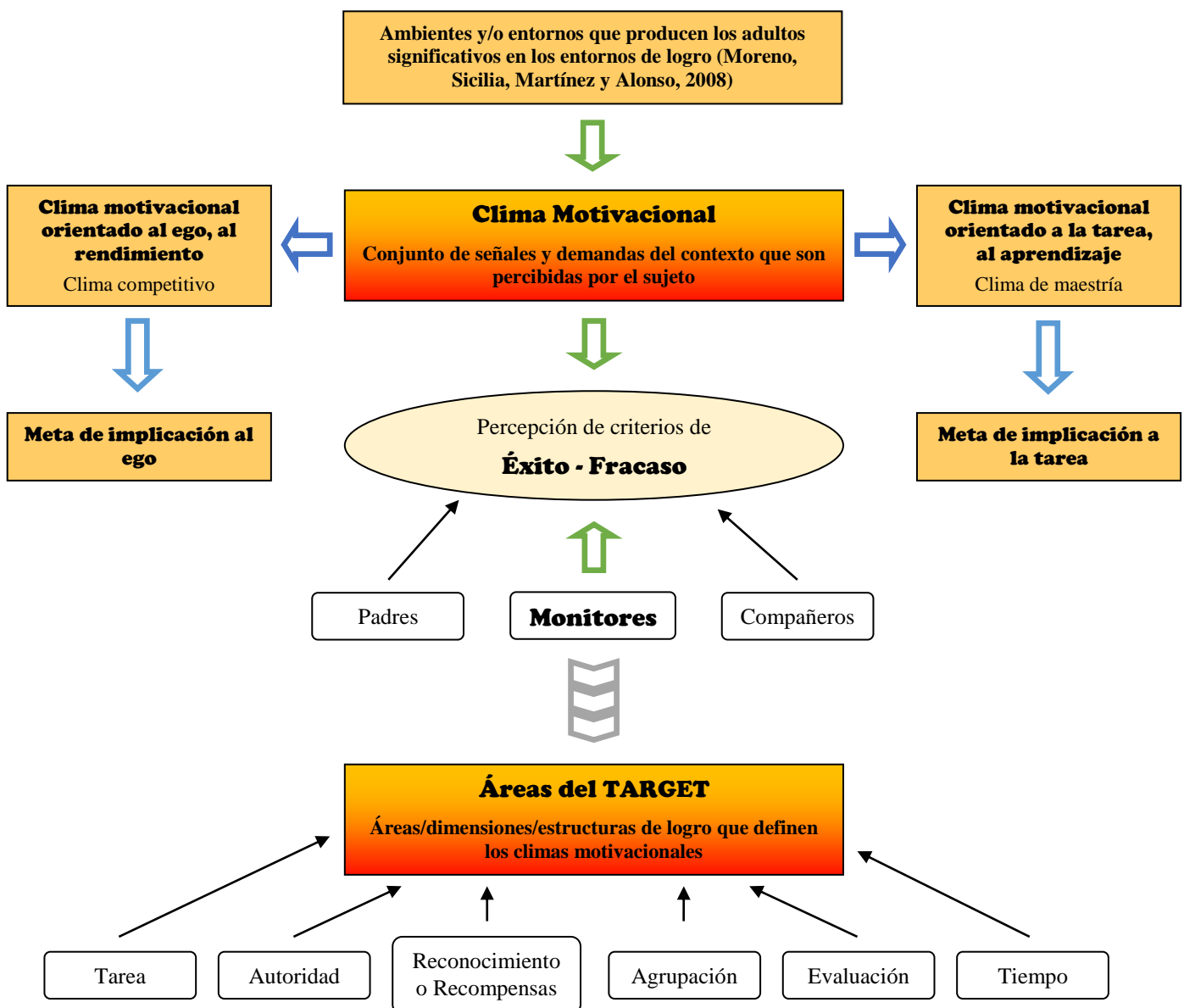


Figura 14. Concepto de clima motivacional y su conexión con las áreas del TARGET [elaboración propia: adaptación y ampliación del gráfico realizado por Macagno (2005)]

Hay una última consideración que merece ser destacada antes de finalizar este epígrafe. Un sencillo y vadeable análisis del contenido y el alcance de las seis dimensiones claves de la <<Teoría de las metas de logro>> (TARGET²⁰) nos va a servir para identificar posibles carencias en el PIDEMSG y plantear pautas generales de actuación que favorezcan el fortalecimiento, desarrollo y consolidación de este proyecto. De esta forma, conoceremos el papel de los distintos factores intervinientes y determinantes que menoscaban el crecimiento y la evolución del programa de deporte escolar.

Áreas del TARGET	Estrategias motivacionales
<p>Tarea (diseño de las tareas y actividades) Actividades de clase, deberes casa, diseño de tareas</p>	<p>Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. Ayudar a los niños a fijar metas realistas y a plantear objetivos a corto plazo</p>
<p>Autoridad (participación del sujeto en el proceso instruccional) Participación de los estudiantes durante las lecciones</p>	<p>Instar a los niños a tomar decisiones y roles de liderazgo, a desarrollar destrezas de auto-manejo y auto-dirección</p>
<p>Reconocimiento Causas de reconocimiento, distribución de recompensas; oportunidades de recompensa</p>	<p>Reconocer el progreso individual de aprendizaje y mejora. Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. Centrarse en cada niño (en su auto-valor)</p>
<p>Agrupamiento Modo y frecuencia de los estudiantes de trabajar juntos</p>	<p>Utilizar formas de agrupación flexibles y heterogéneas. Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los niños</p>
<p>Evaluación (establecimiento de los estándares de rendimiento) Niveles de ejecución; dirección de la ejecución; feedback evaluador</p>	<p>Usar criterios de progreso individual, mejora y maestría. Iniciar al niño en la autoevaluación. Hacer una evaluación privada y significativa</p>
<p>Tiempo Flexibilidad del horario/la programación; libertad de aprendizaje: manejo del trabajo en clase</p>	<p>Ofrecer oportunidades y tiempo para mejorar. Ayudar a los niños a establecer horarios de trabajo y práctica</p>

Tabla 2. Descripción de las áreas del TARGET y de las estrategias motivacionales necesarias para desarrollar un clima motivacional orientado a la tarea [elaboración propia a partir de Ames (1995) y Macagno (2005)]

²⁰ Epstein (1988, 1989), citado por Macagno (2005), opina que “el clima motivacional contextual está definido por un conjunto de variables interdependientes o rasgos estructurales” (p. 64).

4.4.- CONEXIONES ENTRE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA Y LA MOTIVACIÓN

“Un gran reto que se presenta para el maestro es lograr una motivación genuina de sus alumnos por aprender. Y, si no lo considera él mismo como reto, quizá también y más preocupantemente, es que el académico esté desmotivado por enseñar”.

(Anaya y Anaya, 2010, p. 6)

Existe una carencia de estudios que indaguen sobre el efecto y el alcance que algunas variables notables e interesantes insertas en el modelo comprensivo de enseñanza deportiva pueden tener en la adherencia al programa de deporte escolar desarrollado en Segovia.

En la tabla 3 presentamos, por orden cronológico, tres estudios que abordan de manera explícita y específica esta cuestión. La primera columna muestra, a modo de referencia, los principales ítems informativos utilizados para comparar los tres casos; y en las columnas subsiguientes se analizan, de manera paralela y pormenorizada, cada una de las investigaciones, empleando para ello los criterios demarcados con anterioridad.

Como conclusiones finales, tras el análisis comparativo de las investigaciones que han estudiado la relación existente entre la metodología comprensiva y la motivación y/o los climas motivacionales, todos han coincidido en señalar que por medio del modelo comprensivo de enseñanza deportivo o TGfU se genera una mayor motivación intrínseca, proporcionando una práctica más participativa, inclusiva, con un mayor nivel de satisfacción por parte de los niños-as, etc.

TGFU Enfoque comprensivo de la enseñanza deportiva	Wallhead & Ntoumanis (2004)	Carpenter (2010)	Jones, Marshall & Peters (2010)
Naturaleza de la investigación	Determinar el efecto que produce la utilización de dos enfoques distintos (el <i>Modelo de Educación Deportiva</i> y el <i>Modelo Tradicional</i>) sobre la motivación, el disfrute, el esfuerzo percibido y la competencia percibida	Analizar la relación entre la motivación y otras variables (como la competencia percibida) durante el desarrollo y la puesta en práctica de una unidad deportiva basada en el <i>Modelo Táctico</i>	Comparar el impacto que tienen el <i>Modelo Comprensivo</i> de enseñanza deportiva (TGFU) y el <i>Modelo Tradicional</i> sobre la motivación intrínseca de los niños-as
Deporte	Baloncesto (juego de invasión)	Ultimate Frisbee (juego de invasión)	Juegos de invasión
Contexto	Instituto de Educación Secundaria estatal Norte de Inglaterra Colegio mixto, aunque la enseñanza de EF se realiza por separado	Colegio de Educación Primaria Cliffside (North Carolina)	3 institutos de Educación Secundaria ubicados en: Midlands (Inglaterra) Los chicos y las chicas recibían la enseñanza de EF de manera independiente
Participantes	51 chicos (edad media: 14,3 años) Ninguno era conocedor de la nueva metodología El profesor objeto de estudio llevaba 5 años impartiendo docencia y era conocedor de la metodología alternativa	15 chicos-as de 5° de Primaria (9 chicos y 6 chicas // 1 de los participantes presentaba necesidades educativas especiales) divididos en cuatro grupos heterogéneos (el equipo amarillo, el equipo rojo, el equipo azul y el equipo verde) compuestos por personas de ≠ género y ≠ nivel de habilidad Se desechó la información obtenida de 4 estudiantes (2 chicos y 2 chicas) por diversas cuestiones (faltas de asistencia y no participación) La profesora tenía 4 años de experiencia	202 estudiantes del nivel educativo KS3 (6° de Primaria y 1° y 2° de la ESO -11/14 años-) Instituto #1: 85 alumnos, 39 chicos y 46 chicas Instituto #2: 48 alumnos, 23 chicos y 25 chicas Instituto #3: 69 alumnos, 37 chicos y 32 chicas

Disfrute, esfuerzo y competencia percibida	<u>Gr. met. alternativa</u> Mejora significativa en todas las variables menos en la competencia percibida (escasa significatividad quizá consecuencia de la escasa duración)	<u>Gr. met. tradicional</u> No hubo diferencias significativas Comparación social ↓ Disfrute	Mejora significativa	Mejora significativa tanto en chicos como chicas
Autonomía percibida	Positiva	Negativa	-	Positiva, aunque las chicas presentaron mayor nivel de autonomía
Orientación hacia la meta	Implicación a la tarea	Implicación al ego	<p>≠ Implicaciones (al ego y a la tarea) e intereses</p> <p>9 participantes (3 chicos y 6 chicas) presentaban una meta orientada a la tarea (que se correspondían con los niños-as que apenas participaban en las clases de EF, a excepción de una de las chicas)</p> <p>5 participantes (todos ellos chicos) presentaban una meta orientada al ego (4 de esos chicos eran considerados los “mejores” –alto nivel de habilidad–)</p> <p>El alumno con necesidades educativas especiales tenía una única meta: ser igual que los demás.</p>	<p>Implicación al ego</p> <p>Implicación a la tarea</p>
Clima motivacional	Orientado a la tarea	Orientado al ego	Orientado a la tarea	<p>Orientación al ego</p> <p>Orientación a la tarea</p>

EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL CUARTO CURSO DE IMPLANTACIÓN DEL
PIDEMSG. LA METODOLOGÍA COMO PUNTO DE INFLEXIÓN

<p>Otros resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ↑ Aprendizaje ✓ ↑ Implicación ✓ ↑ Motivación intrínseca ✓ ↑ Énfasis en habilidades personales y sociales (trabajo en equipo/mayor equidad) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ↑ Motivación extrínseca 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ↑ Participación (todos participaban) ✓ Los niños-as participaban en las sesiones sin importar el género, las orientaciones de meta, el nivel de habilidad y los intereses personales ✓ Los chicos-as querían tener experiencias positivas y “exigían” otro tipo de competición, una que valorara el trabajo en equipo ✓ Valoraban de manera positiva las puestas en común y los debates 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ↑ Motivación intrínseca ✓ Para las chicas, el modelo comprensivo satisfacía más sus necesidades individuales (la puesta en práctica de este enfoque fue especialmente significativo y valorado por este grupo de participantes)
--------------------------------	---	---	--	--

Tabla 3. Comparación de investigaciones en función de la conexión metodología comprensiva o TGFU y motivación / clima motivacional (elaboración propia)

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.- INTRODUCCIÓN

“La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación”.

(Stake, 1998, p. 46)

Hasta aquí, nos hemos limitado a describir y sintetizar, de manera descriptiva, el marco referencial que da sentido y significado a nuestro objeto de estudio. En este capítulo, vamos a exponer y desarrollar algunas cuestiones metodológicas que consideramos ineludibles para entender la naturaleza de nuestra investigación. Una investigación realizada desde y a partir del contexto educativo, y enmarcada en el Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG).

Una de las cuestiones cruciales necesaria para dilucidar nuestro objeto de estudio es la metodología. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), este término designa “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (p. 15). A este objeto, conviene tener presente que nuestro proceso investigativo se encuadra en la metodología cuantitativa y cualitativa.

En esta línea, pero desde otro ángulo, entendemos que esta investigación, en su perspectiva multidimensional y multidireccional, utiliza diversas estrategias y técnicas de recogida de datos: 1) La encuesta que se hace explícita a través del cuestionario; 2) La observación sistemática que se concreta en las hojas de registro; y 3) La técnica fotográfica.

Como se desprende de esta introducción, desde estas líneas realizaremos una exposición y delimitación del problema a investigar, del diseño y los aspectos metodológicos de la investigación, del proceso seguido para la recolección de datos, y de las diferentes técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de la información. Asimismo, definiremos y evidenciaremos tres

elementos básicos de la metodología de la investigación: los criterios de credibilidad y transferencia de datos, y las cuestiones éticas.

5.2.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

“Siempre hemos defendido la función educativa más allá de la puramente instructiva de la escuela, del centro educativo en general y siempre desde ópticas que implicasen a la comunidad educativa, puesto que la educación integral de nuestros alumnos y alumnas parece que no sea patrimonio de nadie en particular pero es responsabilidad de todos en general”.

(López, 2003, p. 9)

Comenzaremos este capítulo presentando el problema de nuestra investigación, siendo conscientes de la relevancia, trascendencia y repercusión que tiene su correcto planteamiento para el posterior diseño de nuestro estudio. En opinión de Bunge (1972), citado por R. Sánchez (2000), “un buen planteamiento del problema es la mitad de la solución de la investigación” (p. 132). De hecho, son numerosos los autores que han enfatizado la importancia de este factor (Barba, 2011; Bunge, 2004; Flick, 2007; González, 2012; Monjas, 2008; Rodríguez, Gil y García, 1996; Sánchez, 2000; Tamayo y Tamayo, 2004; Valles, 2003 y Yin, 2009).

Los primeros compases de esta investigación han estado marcados por las inquietudes que, día a día y año tras año, nos ha despertado el estudio y la evaluación de la metodología comprensiva en el ámbito deportivo extraescolar y, más concretamente, en el Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG). Este foco de interés nos ha llevado a plantearnos el siguiente problema a investigar:

La evaluación del funcionamiento del cuarto curso de implantación del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (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.

Partiendo de la formulación de esta problemática investigable surgen nuestros objetivos investigativos, que se concretizan en:

- 1.- Efectuar una evaluación continua del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG) que posibilite la mejora de la calidad del deporte escolar.
- 2.- Comprender, analizar y valorar el modelo de enseñanza existente en el ámbito deportivo escolar con el objetivo de observar si las prácticas deportivas llevadas a cabo responden a una finalidad pedagógica y formativa.
- 3.- Analizar los efectos de la metodología comprensiva sobre la dimensión cognitiva, motriz y socioafectiva de los niños.
- 4.- Comprobar si el aprendizaje y las implicaciones motivacionales y actitudinales de los niños que participan en el PIDEMSG se encuentran influenciadas por el entorno de aprendizaje proporcionado por los monitores.

5.3.- DISEÑO Y ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

“... mi propósito no es el de enseñar aquí el método que cada cual debe seguir para guiar acertadamente su razón, sino solamente el de mostrar de qué manera he tratado de guiar la mía”.

(Descartes)

“Una de las tareas de todo investigador (y educador) es escoger el camino que piensa que le llevará al terreno de las nuevas ideas, de los nuevos procesos, de algo que está más allá de lo que se mueve debajo de sus pies”.

(Imbernón, 2007, p. 15)

5.3.1.- Identidad metodológica

La delimitación y especificación del paradigma metodológico se encuentra circunscrita a la temática central y los objetivos de nuestro estudio.

En una primera aproximación, y teniendo en cuenta estas indicaciones, podemos advertir que la presente investigación se encuadra dentro del paradigma interpretativo o naturalista (Erlandson,

Harris, Skipper & Allen, 1993 y Guba, 2008), ya que nuestra finalidad es comprender la realidad desde dentro y analizar, interpretar y valorar los hechos, los comportamientos y los discursos sociales (en cuanto a ideas, opiniones, creencias, actitudes, etc.) de los diversos agentes que intervienen en el programa educativo de deporte escolar en el marco de la metodología comprensiva. Para ello, nos posicionaremos en la propia realidad, dado que “ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto” (Anguera, 1995, p. 5).

Hay que añadir, además, que desde este planteamiento se infiere que nuestra investigación no pretende realizar una generalización, estandarización, medición y objetivación de los datos recogidos y los resultados obtenidos, sino que intenta detectar posibles problemas, dificultados o aspectos más vulnerables con el objetivo y propósito de ofrecer nuevas estrategias de acción que posibiliten una toma de decisiones futura que mejore cualitativamente la calidad del programa.

Desde un marco conceptual más preciso y detallado, el estudio que aquí presentamos se fundamenta, principalmente, en dos métodos: el cuantitativo y el cualitativo. Y como consecuencia, el resultado derivado de la aplicación conjunta de ambos enfoques metodológicos es la utilización de una metodología mixta. La elección de esta propuesta metodológica ha estado presidida por un principio básico: creemos estar en lo cierto si afirmamos que tanto los métodos cuantitativos como los cualitativos resultan muy valiosos en la investigación educativa a pesar de que epistemológicamente muestren ciertas diferencias, ya que ambos complementan el proceso investigativo *–triangulación/cristalización–* (Ander-Egg, 2000; Gil, García y Rodríguez, 1994; Gil, 2003; Plowright, 2011 y Vázquez et al., 2006).

Esta misma noción conecta con lo expresado por Albert (2009):

Ambos enfoques no sólo no se excluyen ni se sustituyen, sino que utilizados en conjunto enriquecen la investigación. La importancia de lo cualitativo no excluye los métodos cuantitativos, ya que cada metodología tiene algo que decir dentro de una investigación (p. xiii-157).

Sinceramente, debemos huir de la concepción tradicional que tenemos sobre la investigación cuantitativa que sólo sirve para justificar la visión simplificadora y reduccionista de la investigación cualitativa: “in the past, graduate students contemplating the use of qualitative inquire were told that

they would have to ‘sell’ the idea to members of their research committees, who would probably view qualitative research as inferior to quantitative research²¹ (Hoepfl, 1997, párr. 72).

	Perspectiva cuantitativa	Perspectiva cualitativa
Definición de los fenómenos educativos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Objetividad (neutralidad²²). ■ Visión positivista: la realidad educativa es algo externo al sujeto, repetitivo, predecible e invariable. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Carácter subjetivo y complejo de los fenómenos educativos (dinámicos, continuos, no generalizables).
Intencionalidad (objetivos)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprobar y/o confirmar, contrastar, falsar, explicar, controlar, sacar conclusiones sobre causas y efectos (búsqueda científica de la causa y el efecto → teoría). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprender e interpretar (en el marco de referencia): el comportamiento humano presenta numerosas variaciones y ambigüedades²³. ■ Generar hipótesis.
Concepto de realidad (ontología)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reduccionista/particularista (se reduce a los fenómenos observables y medibles: análisis estadístico y control experimental). ■ No fundamentada en la realidad (problemas surgidos de teorías y postulados). ■ Realidad estable. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Realidad dinámica y global: “las condiciones situacionales no se conocen ni se controlan de antemano” (Stake, 1998, p.45). ■ Fundamentada en la realidad (orientada a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptiva e inductiva).
Relación investigador-realidad	<ul style="list-style-type: none"> ■ Al margen de los datos: perspectiva “etic”/”desde fuera”. ■ Función impersonal (el investigador interpreta datos: busca fiabilidad y validez). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Próximo a los datos: perspectiva “emic”/”desde dentro”. ■ El investigador y el objeto de la investigación se interrelacionan (se influyen mutuamente): relación empática. ■ Función personal (el investigador interpreta sucesos y acontecimientos: procura credibilidad).

²¹ “En el pasado, a los estudiantes de postgrado que estaban pensando en emplear la metodología cualitativa en su investigación, se les decía que tenían que “vender” su idea a los miembros del comité investigador, quienes seguramente considerasen su investigación inferior a la cuantitativa” (traducción propia).

²² “Toda investigación depende de la interpretación, pero en los modelos cuantitativos habituales se produce un esfuerzo por limitar la función de la interpretación personal [...] «libre de valores»” (Stake, 1998, p. 45).

²³ “Los investigadores que emplean una perspectiva cualitativa [...] dudan de que existan «hechos» sociales y se preguntan si se puede emplear un planteamiento «científico» cuando se trata de seres humanos. Sin embargo, hay ocasiones, [modificación en el orden de las palabras sin embargo y hay ocasiones] en que los investigadores cualitativos emplean técnicas cuantitativas y viceversa” (Bell, 2002, pp. 19-20).

Estrategias de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Positivismo lógico/metodológico. ■ Perspectiva analítico-positivista. ■ Proceso hipotético-deductivo. ■ Diseños experimentales o cuasi-experimentales (cerrados, estructurados, protocolizados y reproducibles²⁴). ■ Orientadas al resultado. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Empirismo. ■ Paradigma naturalista: fenomenologismo y “<i>vertehen</i>” (comprensión). ■ Se basa en la interacción simbólica. ■ Perspectiva etnometodológica. ■ Análisis inductivo de los datos. ■ Diseños abiertos, flexibles, emergentes. ■ Orientadas al proceso.
Técnicas e instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Métodos cuantitativos. ■ Técnicas sistemáticas y estandarizadas. ■ Instrumentos validados y fiables: cuestionarios, tests, escalas de medida, entrevistas estructuradas, etc. (medición controlada). ■ Análisis de datos²⁵ (cuantificados): estadísticas, tablas, etc. ■ Se gana en precisión. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Métodos cualitativos. ■ Técnicas específicas para el contexto y/o el observador (permiten recabar datos que informan de la particularidad de las situaciones). ■ Observación participante, entrevista en profundidad, grupos de discusión, diario, notas de campo, etc. ■ Triangulación (de tiempo, de espacio, de teorías, metodológica, etc.). ■ Se gana en comprensión.
Contexto de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desconocido, artificial (p.e. laboratorio). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Natural, familiar (ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto).
Credibilidad y transferencia de datos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Validez interna. ■ Validez externa. ■ Fiabilidad. ■ Objetividad. ■ Replicable. ■ Generalizable (muestras representativas). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Criterio de credibilidad/valor de verdad. ■ Criterio de transferibilidad/aplicabilidad. ■ Criterio de dependencia/consistencia. ■ Criterio de confirmación/neutralidad.
Utilización del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ■ La explicación como propósito del proceso de indagación. ■ Conocimiento descubierto. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ La comprensión como propósito del proceso de indagación. ■ Conocimiento construido.

Tabla 4. Análisis comparativo entre la perspectiva cuantitativa y cualitativa (elaboración propia)

²⁴ “[El experimentador] puede repetir su observación bajo las mismas condiciones para su verificación y puede describir sus condiciones y capacitar a los demás experimentadores a duplicarlas y realizar una verificación independiente de sus resultados [se replican en cualquier lugar siguiendo el mismo procedimiento]. [Además], puede variar las condiciones sistemáticamente y notar las variaciones en los resultados. [El experimentador tiene] el control sobre las variables” (Albert, 2009, pp. 94-95).

²⁵ “La investigación cuantitativa consiste en aquellos estudios cuyos datos pueden analizarse en términos de números” (Best & Kahn, 1989; citados por Blaxter, Hughes & Tight, 2005, p. 91).

5.3.2.- Estrategia metodológica: evaluación de programas

Llegados a este punto, y aun a riesgo de resultar reiterativos, es procedente plantearse la estrategia metodológica que vamos a emplear en nuestra investigación.

En lo que respecta al diseño, nos encontramos ante un estudio de caso (Devís, 2013; Gomm, Hammersley & Foster, 2000; Hopkins, 1989; Lichtman, 2013; Simons, 2011; Stake, 2007; Tójar, 2006 y Yin, 2009) de carácter evaluativo, puesto que evaluamos un programa –el PIDEMSG– de manera intrínseca y profunda.

Con el fin de orientar esta acción, nos vamos a basar en un enfoque mixto, también denominado «enfoque integrado multimodal» (Castro, 2010; Mertens, 2010 y Salgado, 2007), ya que no podemos prescindir de nuestra actitud pacificadora hacia los métodos cuantitativos y cualitativos, dado que su diferencia heurística no supone incompatibilidad alguna y ambas perspectivas pueden aportarnos información muy valiosa y relevante para la toma de decisiones futura. Para ser coherentes con este concepto teórico, llevaremos a cabo una práctica muy habitual y que aporta rigor a la investigación: la triangulación de datos y técnicas (Barba, 2013; Denzin, 2009 y Ruiz, 2007).

La idea de emplear métodos combinatorios es compartida por Hartley (2004), quien señala 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)²⁶” (p. 324).

De hecho, Yin (2009) puntualiza que “the case study method is not just a form [cursivas añadidas] of ‘qualitative research’ [...]. Some case study research goes beyond being a type [cursivas añadidas] of qualitative research, by using a mix of quantitative and qualitative evidence²⁷” (p. 19).

²⁶ “Un gran número de investigadores de estudio de caso [...] llevarán a cabo una combinación de métodos, en parte debido a que la complejidad de los fenómenos puede abordarse mejor si se emplean diversos métodos, y en parte con el propósito de triangular los datos y la teoría (y, de este modo, mejorar la validez)” (traducción propia).

²⁷ “El método del estudio de caso no es exactamente una forma de ‘investigación cualitativa’ [...]. Algunas investigaciones centradas en el estudio de caso van más allá, siendo un tipo de investigación cualitativa, empleando tanto métodos cuantitativos como cualitativos” (traducción propia).

5.3.3.- Proceso de la investigación: Fases

Resulta inevitable explicitar en este epígrafe, de manera objetiva y racional, las sucesivas fases que han configurado el proceso investigativo. Para que el lector pueda orientarse con facilidad, en la figura 15 se ilustra, de forma esquemática, la temporalización de la investigación.

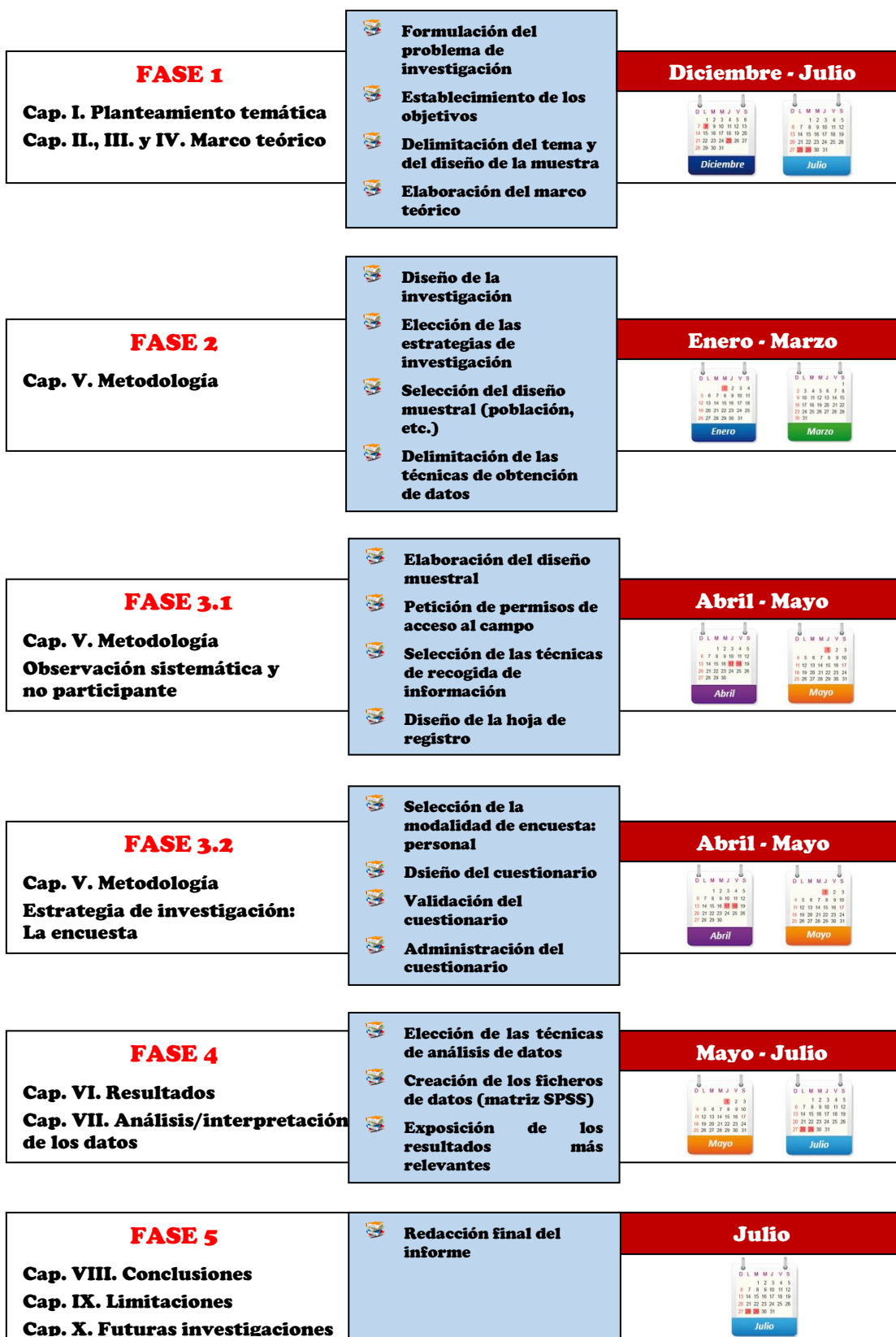


Figura 15. Cronograma del proceso investigativo (elaboración propia)

5.4.- POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Las investigaciones no pueden llevarse a cabo en el vacío. Por eso, la selección de las situaciones y unidades de observación constituyen una de las aportaciones primordiales dentro del proceso investigativo. Subyace aquí, nuevamente, la tentativa de conseguir un mayor nivel de contextualización de nuestro objeto de estudio.

De todo esto cabe deducir que en este apartado vamos a describir brevemente el contexto en el que se ha realizado el estudio. Al mismo tiempo, vamos a especificar, definir y acotar la población o universo de estudio.

5.4.1.- Definición de la población o universo de estudio

Las personas que conformaron nuestra <<población de interés>> fueron: *los niños-as de entre 4 y 12 años que participaban en el Programa Integral de Deporte Escolar en el municipio de Segovia durante el curso académico 2013/14.*

Para identificar esta población de estudio tomamos como <<marco de referencia/muestreo>> el listado de centros educativos del municipio de Segovia²⁸ que formaban parte del proyecto educativo de deporte escolar durante el año académico 2013/14.

No obstante, como la población de partida considerada era demasiado amplia y el tiempo disponible para la materialización de la investigación no era suficiente, procedimos a la selección de <<unidades concretas de observación>> que pertenecían a dicha población. Para llevar a cabo esta delimitación poblacional elegimos al azar 5 colegios. Cada uno de ellos presentaba atributos específicos y diferenciadores. Esta idiosincrasia es la que ha justificado el diseño de la <<muestra>> final.









En la tabla 5 se detallan los colegios participantes en el proceso de toma de datos. En la primera columna, de izquierda a derecha, aparece el nombre del centro educativo escogido. En la segunda, su ubicación y caracterización. En la tercera, el código destinado a cada monitor, así como

²⁸ Colegios urbanos y rurales de Educación Infantil y Primaria, de titularidad pública y privada-concertada.

la categoría deportiva en la que impartían sesiones. En las últimas columnas, se incluyen los horarios destinados a la observación sistemática no participante.

Centro	Tipología	Monitor y Categoría	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
C.E.I.P. Nueva Segovia (8 niños-as + 5 niños-as)	C. Urbano	M1 AFJ	16:00h- 17:00h				E N C U E N T R O S
	C. Público	M2 Benjamines Alevines	17:00h- 18:00h				
C.E.I.P. Santa Eulalia (14 niños-as)	C. Urbano C. Público	M3 Alevines		16:00h- 17:00h			
C.R.A. Zamarramala (7 niños-as)	C. Rural C. Público	M4 AFJ Primaria			17:00h- 18:00h		
C.E.I.P. Diego de Colmenares (14 niños-as)	C. Urbano C. Público	M5 y M6 Prebenjamines				16:00h- 17:00h	
Claret (20 niños-as)	C. Urbano C. Concertado	M7 y M8 Prebenjamines				17:30h- 18:30h	
Total 68 niños-as							

Tabla 5. Muestra seleccionada a partir de la población comprendida en el marco de muestreo de referencia (elaboración propia)

-  **M1** → 4º de Grado de Educación Primaria con Mención en Educación Física.
-  **M2** → 3º de Grado de Educación Primaria con Mención en Educación Física.
-  **M3** → Máster de Investigación en Ciencias Sociales (...). Grado en Educación Primaria con Mención en Educación Física.
-  **M4** → 2º de Grado de Educación Primaria.
-  **M5** → 2º de Grado de Educación Primaria.
-  **M6** → 2º de Grado de Educación Primaria.
-  **M7** → 3º de Grado de Educación Primaria con la Mención de Entorno, Naturaleza y Sociedad.
-  **M8** → 4º de Grado de Educación Infantil.

5.5.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

“Sólo investigando se aprende a investigar”.

(Carlos Sabino)

5.5.1.- Aclaración conceptual

Como punto de partida, es importante y necesario aclarar dos conceptos básicos que se prestan a confusión como consecuencia de su recurrente conexión sinonímica. Nos estamos refiriendo a los términos «estrategias o métodos de investigación» y «técnicas de recolección de datos». Esta disyuntiva ha sido considerada por distintos investigadores que, a escala nacional e internacional, que han demostrado la relación existente entre ambos sintagmas (Canales et al., 2004; Greenwood, 1973; citado por Cea, 2001 y Monereo, 2007).

Por ejemplo, Canales et al. (2004) plantean una diferenciación conceptual muy adecuada y señalan que “un *método* puede incluir diferentes *técnicas*, y [...] el empleo de una técnica [...] a menudo está subordinado a la elección de determinados métodos que aconsejan o no su utilización” (p. 21).

Esta idea es compartida por Greenwood (1973), citado por Cea (2001), al asegurar que “la técnica está subordinada al método, es un auxiliar de éste” (p. 93).

Una vez realizada esta breve reflexión, pasemos a comentar con más detalle las diferentes técnicas de recogida de datos que hemos empleado para llevar a cabo el proceso investigativo. En este sentido, debemos hacer alusión a otro aspecto que posee notable importancia en la cuestión que nos ocupa: la «triangulación» o, dicho de otro modo, la combinación de múltiples y variadas técnicas cuantitativas y cualitativas que favorecen la comprensión de la realidad objeto de estudio. En consonancia con esta opción procedimental, nuestra investigación ha estado orientada por la articulación de los siguientes instrumentos de recolección de información: el cuestionario, la hoja de registro observacional y el archivo fotográfico.

5.5.2.- El cuestionario estandarizado y estructurado (la encuesta)

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

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




En la tabla que presentamos a continuación, se recogen las ventajas e inconvenientes del cuestionario:

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

Tabla 6. Ventajas e inconvenientes del cuestionario (tomado de Cea, 2001, p. 243).

En nuestro estudio, hemos elaborado dos cuestionarios: uno dirigido a los escolares y otro, a los monitores. Aunque ambos tenían un carácter principalmente cerrado (con preguntas cerradas, precodificadas y de respuesta fija), el de los monitores incluía alguna pregunta abierta. En los dos casos se utilizó la «escala Likert», caracterizada por la existencia de cinco categorías para cada ítem: **1)** Nada de acuerdo; **2)** Poco de acuerdo; **3)** Ni de acuerdo ni en desacuerdo; **4)** Bastante de acuerdo; y **5)** Muy de acuerdo. A cada una de estas categorías de respuesta se le adjuntó un código numérico para facilitar la posterior creación de los ficheros de datos en el programa estadístico SPSS. Como dato adicional, interesa destacar la presencia de una pregunta cerrada múltiple en el cuestionario de los monitores.

Con la finalidad de conocer, medir y evaluar las motivaciones y orientaciones de meta de los escolares para la práctica de actividades físico-deportivas y la participación en el programa de deporte escolar, empleamos, a modo de patrón de medida, distintos instrumentos entre los que encontramos: **a)** El TEOSQ (*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* –Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte–); **b)** La MPAM-R (*Motives for Physical Activities Measure-Revised* –La Escala de Medición de los Motivos de Actividad Física–); **c)** El SSI (*Sport Satisfaction Instrument* –Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en el Deporte–); **d)** El BACS (*Beliefs About the Causes of Success Inventory* –Inventario de Percepción de las Creencias sobre las Causas del Éxito en el Deporte–); **e)** El CAMIAF (Cuestionario de Actitudes, Motivaciones e Intereses hacia las Actividades Físico-Deportivas) y **f)** Los Cuestionarios de Evaluación del PIDEMSG.

-  El TEOSQ consta de 16 ítems que miden la orientación a la tarea (8 ítems) y la orientación al ego (8 ítems).
-  La MPAM-R está formada por 30 ítems, agrupados en 5 factores: **1)** Disfrute; **2)** Apariencia; **3)** Social; **4)** Fitness/salud; y **5)** Competencia. De estas 5 subescalas, los factores de disfrute y competencia reflejan orientaciones motivacionales intrínsecas, mientras que los factores sociales, de apariencia y fitness/salud, muestran niveles de motivación extrínseca.
-  El SSI contiene 8 ítems que miden la satisfacción intrínseca en el deporte a través de 2 subescalas que valoran: **1)** La diversión (5 ítems) y **2)** El aburrimiento (3 ítems); en la práctica del deporte.

- El BACS “consta de 18 ítems que miden las percepciones que tienen los sujetos sobre si el Esfuerzo (9 ítems), la Capacidad (4 ítems) y el uso de Técnicas de Engaño (5 ítems) permiten alcanzar el éxito en el deporte” (Castillo, Balaguer y Duda, 2002, p. 281).
- El CAMIAF está compuesto por 48 ítems que miden los motivos por los que se realiza actividad físico-deportiva. Para ello, se analizan 6 factores: 1) Competición; 2) Capacidad personal; 3) Aventura; 4) Hedonismo y relación social; 5) Forma física e imagen personal; y 6) Salud médica.

En la figura 16 se muestran las fases seguidas en la confección de los cuestionarios:

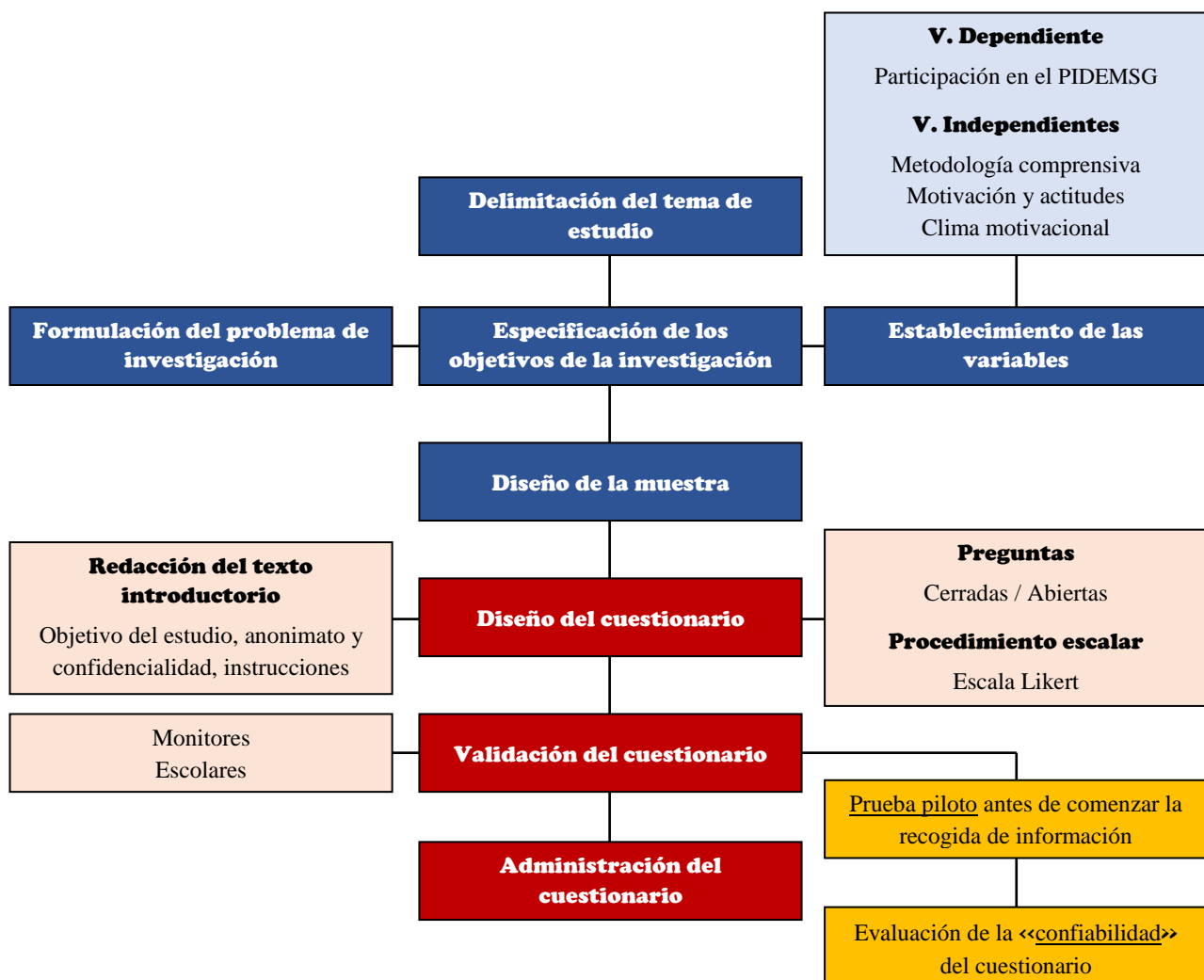


Figura 16. Fases en la elaboración de los cuestionarios (elaboración propia)

El *texto introductorio* así como el *cuestionario* diseñado se reproducen a continuación:

ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD

Por motivos de confidencialidad, se reservarán los datos personales de los encuestados, atendiendo a la LEY ORGÁNICA 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (B.O.E. núm. 298, de 14 de diciembre de 1999).

El cuestionario que vas a cumplimentar a continuación forma parte de una investigación enmarcada en el desarrollo de un «Trabajo Fin de Máster».


Los datos personales que en él se consignen tendrán un carácter estrictamente confidencial a todos los efectos y nunca serán utilizados con una finalidad diferente a aquella para la que han sido solicitados.

De igual forma, te informamos que los datos que nos proporciones serán utilizados al objeto de favorecer el estudio, análisis y desarrollo del «Programa de Deporte Escolar». Por lo tanto, responde con total sinceridad.

Antes de contestar cada pregunta, lee atentamente su contenido y la forma de responder que se pide en cada una de ellas.

Gracias por tu colaboración.

Encuesta Escolares MOT-ACT

	Colegio: _____	Categoría	Prebenjamines	Benjamines	Alevines
	Localidad: _____		1	2	3
	Edad: _____ años	Sexo	Chico	Chica	
			1	2	


Indica el grado de acuerdo con estas afirmaciones:					
MOTIVACIÓN	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1.- Motivación intrínseca: diversión, bienestar, salud					
1.1.- Estoy en deporte escolar porque es divertido.	0	1	2	3	4
1.2.- Participo en deporte escolar porque disfruto realizando actividades físico-deportivas.	0	1	2	3	4
1.3.- Voy a deporte escolar porque hace que me sienta bien.	0	1	2	3	4
1.4.- Asisto a deporte escolar porque es bueno para mi salud.	0	1	2	3	4
2.- Motivación interpersonal: hacer amigos, amistad, relación social					
2.1.- Estoy en deporte escolar porque quiero conocer a otros niños.	0	1	2	3	4
2.2.- Me he apuntado a deporte escolar porque me gusta estar con mis amigos.	0	1	2	3	4
2.3.- Voy a deporte escolar porque me gusta pasar la tarde con mis compañeros.	0	1	2	3	4
3.- Motivación competitiva					
3.1.- Participo en deporte escolar porque me gusta competir.	0	1	2	3	4
3.2.- Estoy en deporte escolar porque quiero llegar a ser un jugador rico y famoso.	0	1	2	3	4
3.3.- Me he apuntado a deporte escolar porque se me da bien el deporte.	0	1	2	3	4
3.4.- Voy a deporte escolar porque me gusta hacer todo aquello en lo que destaco.	0	1	2	3	4
3.5.- Asisto a deporte escolar para sentirme importante ante los demás.	0	1	2	3	4
4.- Motivación extrínseca: refuerzos, premios, moda, imposición					
4.1.- Me gustaría obtener algún premio al finalizar la temporada (trofeo, medalla, etc.).	0	1	2	3	4
4.2.- Estoy en deporte escolar porque todos participamos por igual.	0	1	2	3	4

4.3.- Me he apuntado a deporte escolar porque está de moda.	0	1	2	3	4
4.4.- En realidad no me gusta el deporte. Participo en deporte escolar porque mis padres quieren que realice actividades físico-deportivas.	0	1	2	3	4
4.5.- Me he apuntado a deporte escolar porque mis amigos también se han apuntado.	0	1	2	3	4
4.6.- Me he apuntado a deporte escolar porque mis profesores me han animado.	0	1	2	3	4
ACTITUDES	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
5.- Actitudes hacia el deporte					
5.1.- El deporte me ayuda a ser mejor persona.	0	1	2	3	4
5.2.- Hago deporte para estar en buena forma.	0	1	2	3	4
5.3.- Ganar es una de las razones por las que realizo deporte.	0	1	2	3	4
5.4.- Para disfrutar necesito competir contra otros compañeros.	0	1	2	3	4
5.5.- Me siento bien cuando lo hago lo mejor que puedo.	0	1	2	3	4
5.6.- Soy el único que puede realizar una habilidad o jugar bien.	0	1	2	3	4
5.7.- Consigo más puntos, goles, etc. que los demás.	0	1	2	3	4
5.8.- Cuando un compañero se equivoca, me enfado con él o le insulto.	0	1	2	3	4
5.9.- Sigo animando a un compañero aunque haya fallado.	0	1	2	3	4
5.10.- Si nos dejan hacer los equipos/grupos, elijo primero a los mejores.	0	1	2	3	4
5.11.- Los chicos y las chicas podemos practicar deportes juntos.	0	1	2	3	4
6.- Actitudes hacia la metodología empleada					
6.1.- Los juegos son más divertidos cuando se elimina a los demás.	0	1	2	3	4
6.2.- Me gusta deporte escolar porque no hay clasificaciones.	0	1	2	3	4
6.3.- Me gustan las sesiones de deporte escolar porque puedo tomar decisiones acerca de las reglas de juego.	0	1	2	3	4
6.4.- Me gusta deporte escolar porque puedo realizar diferentes deportes.	0	1	2	3	4
6.5.- Me gusta deporte escolar porque al terminar las sesiones hablamos con el monitor sobre lo que hemos aprendido.	0	1	2	3	4
6.6.- Me gusta deporte escolar porque los chicos y las chicas participamos por igual.	0	1	2	3	4

7.- Actitudes hacia el Programa de Deporte Escolar					
7.1.- Me gusta deporte escolar porque hago nuevos amigos.	0	1	2	3	4
7.2.- Me gustan los encuentros de los viernes porque jugamos todos los colegios contra todos.	0	1	2	3	4
7.3.- Cuando estoy en deporte escolar parece que el tiempo pasa volando.	0	1	2	3	4
7.4.- Cuando estoy en deporte escolar deseo que las sesiones terminen pronto.	0	1	2	3	4

8.- Grado de satisfacción general										
8.1.- Indica tu grado de satisfacción con el funcionamiento del programa de deporte escolar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.2.- Tengo previsto volver a apuntarme el año que viene	Sí					No				
8.3.- Recomiendo la participación en el programa de deporte escolar	Sí					No				

Encuesta Monitores MET

	Colegio: _____	Categoría	Prebenjamines	Benjamines	Alevines
	Localidad: _____		1	2	3
	Curso y mención: _____	Sexo	Chico		Chica
			1	2	

Indica el grado de acuerdo con estas afirmaciones y responde de manera breve y concisa a las preguntas formuladas:

METODOLOGÍA	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1.- Información recibida sobre el proyecto / Formación inicial y permanente de los monitores-as del programa / Seguimiento de la labor docente					
1.1.- La información proporcionada por los responsables y coordinadores del programa ha sido adecuada.	0	1	2	3	4
1.2.- Los seminarios semanales son importantes para el desarrollo adecuado del programa.	0	1	2	3	4
1.3.- La formación recibida en el curso inicial fue apropiada.	0	1	2	3	4
1.4.- Sería mejor realizar actividades formativas de forma periódica, en lugar de concentrar toda la formación al inicio del proyecto.	0	1	2	3	4
1.5.- Conozco el proyecto en profundidad.	0	1	2	3	4
1.6.- Mi participación en los seminarios ha sido elevada porque los considero una actividad fundamental para el desarrollo del proyecto.	0	1	2	3	4
1.7.- Mi participación en los seminarios ha sido muy escasa porque no me parece necesario asistir.	0	1	2	3	4
1.8.- Mi participación en los seminarios ha sido muy escasa porque ya dedico suficiente tiempo al proyecto con el resto de actividades.	0	1	2	3	4
1.9.- El trabajo realizado por los coordinadores del proyecto me ha parecido satisfactorio.	0	1	2	3	4
2.- Aspectos organizativos: instalaciones y material					
2.1.- Las instalaciones de los entrenamientos han sido adecuadas para el desarrollo de las actividades.	0	1	2	3	4
2.2.- Las instalaciones de los encuentros han sido apropiadas para la actividad realizada.	0	1	2	3	4
2.3.- Las instalaciones de los encuentros han sido adecuadas al número de niños-as que participaban.	0	1	2	3	4
2.4.- Disponíamos del material necesario para el buen funcionamiento de las actividades.	0	1	2	3	4
3.- Participación de los escolares					

3.1.- Han sido puntuales en las sesiones y en los encuentros.	0	1	2	3	4
3.2.- Han asistido con continuidad a las sesiones.	0	1	2	3	4
3.3.- Los escolares respetaban las normas y propuestas realizadas durante la actividad.	0	1	2	3	4
3.4.- Han participado correctamente en las rutinas de la actividad.	0	1	2	3	4
3.5.- En general, estoy satisfecho con la participación e implicación de los escolares en la actividad.	0	1	2	3	4
4.- Relación con la familia					
4.1.- Es importante la relación con los padres para el buen desarrollo del proyecto.	0	1	2	3	4
4.2.- Apenas he tenido relación con los padres.	0	1	2	3	4
4.3.- La relación con los padres ha sido satisfactoria.	0	1	2	3	4
4.4.- Los padres han mostrado interés por la actividad (puntualidad, vestimenta, asistencia a los encuentros).	0	1	2	3	4
5.- Encuentros de los viernes					
5.1.- Creo que los encuentros de los viernes han sido buenos porque la organización era adecuada.	0	1	2	3	4
5.2.- Creo que los encuentros de los viernes han sido buenos porque la implicación de los monitores era adecuada.	0	1	2	3	4
5.3.- Creo que los encuentros de los viernes han sido buenos porque los escolares participaban con interés, sin fijarse en los aspectos más competitivos de la actividad.	0	1	2	3	4
5.4.- Creo que los encuentros de los viernes han sido buenos porque su filosofía, abierta a la participación y restando importancia a los aspectos competitivos, ha sido la adecuada.	0	1	2	3	4
5.5.- Creo que los encuentros de los viernes han sido buenos porque se pone en práctica lo trabajado durante la semana.	0	1	2	3	4
5.6.- Los niños de mi colegio asisten a los encuentros de los viernes.	0	1	2	3	4
5.7.- Los niños de mi colegio están contentos con los encuentros de los viernes.	0	1	2	3	4
6.- Aspectos metodológicos					
6.1.- En deporte escolar lo importante es que los niños hagan actividad física, que estén activos y que se muevan; no importa si no aprenden mucho.	0	1	2	3	4
6.2.- En deporte escolar la acción motriz es más relevante que la implicación de los alumnos.	0	1	2	3	4
6.3.- En deporte escolar la práctica motriz es más significativa que la interiorización cognitiva de los aprendizajes.	0	1	2	3	4
6.4.- Al iniciar un juego deportivo es imprescindible la enseñanza de la técnica (ejecución correcta de un movimiento).	0	1	2	3	4

6.5.- En las sesiones de deporte escolar es fundamental llevar a cabo varios juegos, porque con uno sólo no puede haber un buen aprendizaje.	0	1	2	3	4
6.6.- Lo verdaderamente importante en deporte escolar es entrenar a los niños para que en un futuro puedan llegar a ser deportistas competentes.	0	1	2	3	4
6.7.- En deporte escolar se ha de facilitar que los alumnos sean autónomos y tomen iniciativas.	0	1	2	3	4
6.8.- En las sesiones de deporte escolar es mejor que no existan situaciones competitivas regladas por los problemas que acarrear.	0	1	2	3	4
6.9.- Si al comienzo de cada sesión se retoma lo hecho en días previos, se pierde tiempo de práctica motriz.	0	1	2	3	4
6.10.- En cada sesión se hace una cosa diferente; por eso, no es necesario recordar lo que se ha hecho en las sesiones anteriores.	0	1	2	3	4
6.11.- Si los niños reflexionan después de haber realizado el juego, se pierde tiempo y eso no es bueno.	0	1	2	3	4
6.12.- Resulta esencial la formulación de interrogantes sobre elementos y factores decisionales derivados del juego deportivo.	0	1	2	3	4
6.13.- La toma de conciencia de los problemas derivados del contexto del juego deportivo no puede realizarse en mi categoría.	0	1	2	3	4
6.14.- Los niños han de saber resolver situaciones motrices variadas y globales; así tendrán mayor capacidad de adaptación a nuevas situaciones.	0	1	2	3	4
6.15.- El programa de actividades desarrollado, con aprendizaje de diferentes deportes a lo largo del año, me parece adecuado.	0	1	2	3	4
6.16.- Creo que sería mejor repetir más tiempo cada actividad y realizar un menor número de deportes en el programa.	0	1	2	3	4
6.17.- En deporte escolar se promueve la creatividad.	0	1	2	3	4
6.18.- Se debe desarrollar el pensamiento creativo de los niños en las sesiones.	0	1	2	3	4
6.19.- ¿Podrías indicar qué procesos reflexivos y críticos llevas a cabo en tus sesiones? ¿Con qué finalidad? Señala algún ejemplo "real" que ilustre tu respuesta.					
6.20.- Atendiendo a la siguiente clasificación de los «juegos deportivos»: a) Juegos deportivos de blanco o diana, b) Juegos deportivos de bate y campo, c) Juegos deportivos de cancha dividida, y d) Juegos deportivos de invasión; ¿qué juegos deportivos has llevado a cabo en tus sesiones? ¿En qué categoría se ubican?					

<p>6.21.- En deporte escolar se modifican los componentes de la estructura del juego como por ejemplo, las dimensiones del espacio de juego o el número de jugadores. ¿Qué elementos modificas en tus sesiones? ¿Con qué finalidad?</p>	
<p>6.22.- ¿Cómo desarrollas el pensamiento creativo de los niños?</p>	

7.- Grado de satisfacción general										
<p>7.1.- Indica tu grado de satisfacción con el funcionamiento del programa de deporte escolar.</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p>7.2.- Indica tu grado de satisfacción con la metodología empleada en las sesiones y los encuentros.</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p>7.3.- Indica el grado de satisfacción respecto a tu trabajo en el proyecto de deporte escolar.</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p>7.4.- Indica las principales dificultades que has encontrado (puedes señalar varias).</p>	<input type="checkbox"/> Instalaciones <input type="checkbox"/> Número de niños-as <input type="checkbox"/> Material <input type="checkbox"/> Participación de niños-as de diferentes categorías en la misma sesión <input type="checkbox"/> Número de horas semanales <input type="checkbox"/> Otros.....									

5.5.3.- La hoja de registro: el registro continuo de sucesos (la observación sistemática directa y no participante)

Siguiendo con el recorrido descriptivo de los diferentes instrumentos de recolección de datos que hemos utilizado en nuestra investigación, llegamos a la hoja de registro, una técnica observacional estructurada. Sin duda, la atención prestada a esta herramienta ya es de por sí significativo. Entre los motivos que nos llevaron a considerar la inclusión de esta técnica y, *por ende*, la observación no participante o externa como estrategia metodológica cualitativa, adquiere una especial relevancia el deseo de “aclarar la incertidumbre respecto a si las personas hacen efectivamente lo que dicen que hacen” (Arteaga, 2006, p. 152).

Heinemann (2003) define así la observación:

La observación científica es la captación previamente planeada y el registro controlado de datos con una determinada finalidad para la investigación, mediante la percepción visual o acústica de un acontecimiento. El término «observación» no se refiere, pues, a las formas de percepción sino a las técnicas de captación sistemática, controlada y estructurada de los aspectos de un acontecimiento que son relevantes para el tema de estudio y para las suposiciones teóricas en que éste se basa. Sistemático y controlado quiere decir que el observador dirige su atención de forma consciente hacia ciertos aspectos del acontecimiento y registra aquellos que son relevantes para el tema de estudio o para la determinación de las variables correspondientes; estructurado significa que lo percibido se ordena, distribuye y documenta según las indicaciones correspondientes (p. 135).

Llegando a un mayor nivel de concreción y especificidad, en la tabla 7 se recogen las ventajas y desventajas que se atribuyen a la observación:












Ventajas	Desventajas
<p> <i>Investigación naturalista.</i> El estudio tiene lugar en el medio “natural” de los participantes, y no en una reconstrucción artificial o simulada de laboratorio. Por lo tanto, permite el estudio de fenómenos tal y como suceden dentro de sus escenarios naturales.</p> <p> <i>Conducta no verbal.</i> El examinador puede tomar notas sobre la conducta no verbal, como el movimiento y los gestos faciales y corporales, que no son asequibles al encuestador de una muestra. Por consiguiente, permite estudiar la acción humana de manera directa a través de la manifestación de los comportamientos.</p> <p> <i>Muestra temporal.</i> El observador, a diferencia de un encuestador, puede tomarse todo el tiempo que haga falta para obtener una muestra representativa del comportamiento, asegurando que las tendencias y las conductas son representativas. La ventaja es que probablemente se muestrearán tanto acontecimientos improbables como probables.</p>	<p> <i>Dificultad para cuantificar los datos,</i> ya que esta técnica depende mucho de la descripción.</p> <p> <i>Muestra reducida.</i> El hecho de que un grupo o individuo sea el foco de observación puede permitir el debate de los resultados sólo en relación con el caso estudiado.</p> <p> <i>Escasa capacidad de generalización.</i> Este punto se relaciona con el anterior; puesto que el número de casos estudiados es pequeño, es imposible generalizar los resultados a poblaciones mayores.</p> <p> <i>Reactividad.</i> Con la presencia in situ de un observador, se puede introducir en el entorno un efecto reactivo que distorsione el comportamiento y produzca resultados poco naturales. Es decir, con la presencia de un investigador, las personas estudiadas pueden comportarse de manera poco característica.</p> <p> <i>La limitación de los sentidos humanos</i> para captar la amplitud de fenómenos y acontecimientos de la realidad.</p> <p> <i>Las distorsiones que se producen en la interpretación de los fenómenos</i> derivados de las experiencias subjetivas del observador.</p>


Tabla 7. Ventajas y desventajas de la observación (elaboración propia: compilación de las ventajas e inconvenientes de la observación presentes en las obras de McKernan, 2001 y Yuni y Urbano, 2006)

Fijados estos referentes, es preciso considerar que en nuestra investigación optamos por:

-  Una observación directa, ya que los datos fueron recogidos a partir de nuestra propia observación.
-  Una observación al descubierto, puesto que nuestro registro observacional fue revelado a las personas objeto de estudio.

- 🐛 Una observación no participante, distante o externa, dado que nuestro ingreso en el campo no trajo consigo la adquisición de ningún rol y/o función dentro de la comunidad, es decir, no nos convertimos en parte activa del campo observado (Flick, 2004; Pievi y Bravín, 2009; y Rodríguez, 2005).
- 🐛 Una observación sistemática, porque utilizamos una hoja de registro más o menos estandarizada.
- 🐛 Una observación en una situación natural, no artificial.

A continuación, se presenta la hoja de registro elaborada para la presente investigación:

	Colegio: _____		AFJ	P-BJ	BJ	ALV
	Monitor-a: _____	Categoría				
	Deporte: _____		Sesión: _____			
			¿Juegos modificados? _____			

METAS DE LOGRO		CLIMA MOTIVACIONAL		ÁREAS DEL TARGET							
Ego	Tarea	Ego	Tarea	T ⁽¹⁾	A ⁽²⁾	R ⁽³⁾		G ⁽⁴⁾	E ⁽⁵⁾	T ⁽⁶⁾	
				NG	PRT	FDB		FLEX	CRA	FLEX	
				VAR	TDD	REN	PRT	HET	ESC	PRA	ESC
				IMP				DUR-GR	PRG		
				RT					AUT		

T ⁽¹⁾ TAREA	A ⁽²⁾ AUTORIDAD	R ⁽³⁾ RECONOCIMIENTO	G ⁽⁴⁾ AGRUPACIÓN	E ⁽⁵⁾ EVALUACIÓN	T ⁽⁶⁾ TIEMPO
NG → Negociación	PRT → Participación	FDB → Feedback	FLEX → Flexible	CRA → Ciclos Reflexión-Acción	FLEX → Flexible
VAR → Variedad	TDD → T. Decisiones	REN → Rendimiento	HET → Heterogénea	ESC → Escucha	PRA → Práctica
IMP → Implicación		PRT → Participación	DUR-GR → Duración grupos	PRG → Progreso individual	ESC → Escucha
RT → Reto				AUT → Autoevaluación	

5.5.4.- La representación fotográfica

Otro de los instrumentos que constituye un medio de indudable valor para la recogida de información, es la fotografía. Es preciso destacar el interés de esta herramienta en el estudio de la metodología comprensiva, el clima motivacional y la motivación de los escolares que participan en el PIDEMSG por lo que supone de enriquecedor desde el punto de vista empírico. La importancia de la utilización de la fotografía como dato aparece reflejada de la siguiente manera por Augustowsky (2007):

Se trata de un modo de registro, una manera de levantar, de capturar datos de la empiria. La toma fotográfica se emplea para el relevamiento sistemático de aspectos o cuestiones en las que otros modos de registro como la transcripción escrita de lo observado resultan insuficientes o inadecuados. El resultante de las tomas, las fotos, conforman un corpus de datos que posteriormente deberán ser analizados atendiendo a las categorías elaboradas en el marco de la investigación (p. 62).

5.6.- CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO: LA VALIDEZ DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

“Despacito y buena letra, que el hacer las cosas bien, importa más que el hacerlas”.

(Antonio Machado)

5.6.1.- ¿Validez? ¿Para qué?


El estudio de cualquier temática conlleva, en términos generales, una toma de conciencia acerca de qué es lo que caracteriza a un buen proyecto de investigación. En aras de garantizar la realización de una indagación rigurosa, relevante, coherente y de calidad, este trabajo se sometió a los criterios de rigor que son propios en este tipo de casos, ya que sin el análisis pormenorizado de la validez de la investigación, este estudio no podría ser estimado.


En este contexto, cobran sentido las palabras de Cea (2001):


A la hora de *evaluar un diseño de investigación* existen varios *criterios* a seguir. Tal vez el más fundamental es que el *diseño* se adecue a los *objetivos* principales de la investigación. Si éstos no se alcanzan, la investigación quedaría desaprobada, ya que el fin para el que se diseñó no logra satisfacerse. En la medida en que este *criterio de evaluación* no se cumpla, no procede pasar a considerar otros criterios (p. 117).


Tal y como hemos explicitado, la investigación científica implica un compromiso de rigor. Desde esta perspectiva, argumentamos la validez de este estudio a través de los criterios de credibilidad (Gonzalo, 2013; Monjas, 2008 y Pérez, 2010).

Guba & Lincoln (1981), citados por Guba (1989), plantean la existencia de cuatro preocupaciones relacionadas con la credibilidad que deben ser consideradas a la hora de establecer los «*criterios de credibilidad*». Las preocupaciones descritas por estos autores son²⁹:

 Valor de verdad: ¿Cómo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos de una investigación particular para los sujetos y el contexto con los que se llevó a cabo la investigación?

 Aplicabilidad: ¿Cómo determinar el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación particular, a otro contexto o con otros sujetos?

 Consistencia: ¿Cómo determinar si los descubrimientos de una investigación se repetirían de modo consistente si se replicase la investigación con los mismos (o similares) sujetos, en el mismo o similar contexto?

 Neutralidad: ¿Cómo establecer el grado en el que los descubrimientos de una investigación sólo son función de los sujetos investigados y condiciones de la investigación, y no de las inclinaciones, motivaciones, intereses, perspectivas, etc. del investigador?

²⁹ Extraídas de:

Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (1ª ed.) (pp. 148-165). Madrid, España: Akal.

Dicho lo anterior, en la siguiente tabla mostramos las relaciones existentes entre los criterios de rigor científico aplicados en la perspectiva cuantitativa (investigación técnica) y cualitativa (investigación naturalista):

Aspectos	Investigación Técnica	Investigación Naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Tabla 8. Relaciones entre los tipos de criterios (tomado de Monjas, 2008, p. 162)

A modo de reflexión sobre lo tratado hasta el momento, a continuación, revisamos de manera más exhaustiva las implicaciones que cada uno de estos criterios de credibilidad tienen sobre nuestra investigación.

5.6.2.- El rigor científico en la perspectiva cuantitativa

5.6.2.1.- Validez interna

Según Campbell y Stanley (1970), citados por Cea (2001), “la *validez interna* constituye el ‘*sine qua non*’ de cualquier indagación empírica. Si este criterio de *validez* no se satisface, los resultados de la investigación serían cuestionables. Siempre surgirían posibles *explicaciones alternativas* a las relaciones observadas” (pp. 117-118).

Teniendo esto en cuenta, nuestra investigación “mide aquello que se dice medir” (Monjas, 2008, p. 161). De forma consecuente, en este estudio sobre la participación de los niños-as en el PIDEMSG, quiere conocerse qué variables inciden en su consecución. De las cuatro variables independientes analizadas –1) La metodología comprensiva; 2) La motivación y las actitudes de los escolares; 3) El clima motivacional percibido por los niños-as; y 4) La actuación didáctico-pedagógica de los monitores–, se observa la existencia de una correlación positiva con la variable dependiente establecida –1) La participación de los escolares en el PIDEMSG–: la participación se incrementa a medida que: **a)** La aplicación del modelo comprensivo se lleva a cabo; **b)** Las

perspectivas de meta de los estudiantes, así como sus estados emocionales, se orientan a la tarea; y c) El clima motivacional percibido por los participantes está orientado al aprendizaje.

5.6.2.2.- Validez externa

De acuerdo con Cea (2001) este criterio de rigor:

Representa la posibilidad de *generalización de los resultados* de una investigación, tanto a la *población* concreta de la que se ha extraído la *muestra*, como a otros *tiempos* y *contextos*. Pero ello exige que éstos participen de las características presentes en el contexto espacial y temporal observado (p. 119).

Por su propia naturaleza, esta investigación se ha caracterizado por la aleatoriedad de la selección muestral, es decir, de las unidades de observación. Todos los centros educativos han tenido la misma probabilidad de participar en el proyecto y todas las categorías deportivas han sido susceptibles de ser visualizadas. Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta el momento, podemos concluir que nuestro estudio ha estado constituido por varios contextos espacio-temporales (distintos colegios, diferentes ubicaciones, horarios dispares, categorías deportivas heterogéneas, etc.) que han favorecido la generalización de los resultados extraídos.

5.6.2.3.- Fiabilidad

Ruiz (2007) se refiere al criterio de fiabilidad como aquel que:

Se utiliza para responder a la pregunta ¿Hasta qué punto llego a los mismos resultados aplicando parecidos métodos o investigando con los mismos métodos en diversos momentos? Un instrumento de medición es tanto más fiable cuanto sus resultados son más coincidentes uno con otro [...]. La fiabilidad supone que un mismo resultado es obtenido siempre que se replica una investigación (p. 86).

En función de lo dicho, el proceso de triangulación de técnicas constituye la referencia básica que garantiza la consistencia y estabilidad de los resultados.

5.6.2.4.- Objetividad

Hace referencia a la neutralidad, “garantía de que los descubrimientos de una investigación no estén sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador” (Sánchez, 2008, p. 244).

5.6.3.- El rigor científico en la perspectiva cualitativa

5.6.3.1.- Credibilidad o autenticidad

Para demostrar y constatar que los datos obtenidos en esta investigación presentaban un criterio de verdad y aceptabilidad, hemos realizado un proceso de triangulación de técnicas e instrumentos en aras de verificar su certeza y confrontar los resultados con la interpretación de la realidad. Para lograr este cometido, hemos llevado a cabo un proceso de triangulación, buscando la consistencia y legitimidad entre diferentes fuentes de datos: **1)** El cuestionario estandarizado y estructurado (la encuesta); **2)** La hoja de registro (la observación sistemática directa y no participante); y **3)** La fotografía (la representación fotográfica).

5.6.3.2.- Transferibilidad

Como señala Barba (2011),

Este criterio nos indica si la información y los resultados obtenidos son relevantes para el contexto en que se han llevado a cabo. También valora hasta qué punto pueden ser transferibles a otros contextos similares o servir de orientación para el trabajo de otros maestros que se enfrentan a problemas y cuestiones similares (p. 181).

Por su parte, Pérez (2010) matiza:

Para ser coherentes, debemos preocuparnos de si los asertos resultantes del estudio de este fenómeno son transferibles a otros contextos y no sólo para él mismo. Si este fenómeno no fuese significativo ni útil para nuestra comunidad no sería en absoluto

relevante y, por lo tanto, recordando las palabras de Guba (1989): “*no merece ser estudiado*” (p. 314).

Para alcanzar estos objetivos, ha resultado determinante la delimitación del contexto en el que se ha desarrollado el estudio, así como la explicitación del proceso seguido en la investigación, ya que este marco ha aportado todos los ingredientes necesarios para que otros estudiosos puedan evaluar y sopesar la aplicabilidad y utilidad real del método propuesto.


5.6.3.3.- Dependencia o consistencia

Este criterio tiene por objetivo asegurar la consistencia y estabilidad de la información y de los datos obtenidos –replicabilidad–. En este contexto, hemos sometido a un proceso de triangulación los diferentes instrumentos de obtención de datos. Éste ha sido, sin duda, el principal referente y condicionante para garantizar la dependencia en la investigación.


5.6.3.4.- Confirmabilidad o reflexividad


Erazo (2011) entiende la confirmabilidad como “la posibilidad de que –con la misma información recogida– diferentes investigadores lleguen a conclusiones similares” (pp. 125-126). Para la consecución de este propósito, hemos recurrido a la triangulación.


5.7.- CRITERIOS ÉTICO-METODOLÓGICOS

 Consentimiento informado. Se solicitó el consentimiento informado a los monitores-as.

La finalidad del consentimiento informado es asegurar que los individuos participen en la investigación propuesta sólo cuando ésta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias; y que lo hacen por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos [...]. El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas (González, 2002, p. 101).

-  Anonimato y confidencialidad. Al inicio del cuestionario se aludió, de manera explícita, a estos principios a través del «acuerdo de confidencialidad». Se ocultó la identidad de los participantes de la investigación. Sus nombres fueron sustituidos por códigos.

-  Compartición de los resultados. “El conocimiento científico pertenece al dominio público [...]. Es importante presentar los descubrimientos nuevos al público tan pronto como resulte práctico y posible” (Salkind, 1999, pp. 40-41).

-  Veracidad y sinceridad. No mentir ni repetir el estudio hasta que se obtengan los resultados y las conclusiones deseadas.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

“Almond believed that if teachers listened to each other, they would begin to enrich and enlighten their perspectives, thus learning more about games and pedagogy”.

(Almond, 2001, citado por Griffin & Butler, 2005, p. 5)

Los planteamientos que han vertebrado esta investigación parten de la idea de que existen algunas deficiencias que afectan al funcionamiento del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (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 deporte escolar.

Estamos convencidos, y así mostramos a lo largo de estas páginas, que la responsabilidad para conseguir la implicación de los niños-as en su proceso de aprendizaje y su adherencia a estilos de vida más activos depende de la acción de cada uno de nosotros. Por este motivo, hemos recogido en este estudio lo que desde nuestro particular punto de vista presenta mayor grado de influencia en el proceso de iniciación deportiva.

No es este el sitio ni el momento apropiados para entrar en disquisiciones técnicas, pero sí es preciso señalar la secuenciación de este Trabajo Fin de Máster. Teniendo esto en cuenta, consideramos que nuestro proceso investigativo consta de tres fases bien diferenciadas. Una, que focaliza su atención en la revisión bibliográfica sobre el deporte escolar, la metodología comprensiva, las motivaciones de los escolares hacia la práctica deportiva y la actuación didáctico-pedagógica de los monitores tomando siempre como referencia el PIDEMSG. Una segunda fase en la que se detallan posibles técnicas e instrumentos a utilizar para la obtención de información legítima y plausible para dar respuesta a los objetivos iniciales. Una tercera fase que se llevaría a cabo en el futuro y que implicaría la validación de los instrumentos mencionados con anterioridad.

Asumido este referente, ha quedado claro en las secciones precedentes que consideramos de vital importancia para el desarrollo y la mejora del PIDEMSG, valorar la formación psicopedagógica de los monitores que forman parte de este entramado. Desde el deporte escolar se puede educar de diferentes maneras y con distintos sentidos. Las razones y los argumentos con que se sostienen las prácticas físico-deportivas poseen consecuencias y repercusiones directas sobre el mantenimiento y

el abandono de las actividades físico-deportivas durante la edad escolar, y los factores motivacionales que facilitan, promueven u obstaculizan la participación de los niños-as en cualquier tipo de actividad deportiva. Por eso, consideramos que la metodología de actuación empleada debe ser coherente con las ideas e intereses formativos y educativos que intentamos defender. Por lo tanto, creemos que 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.

CAPÍTULO VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Robles, M. T.; Benito, P. J.; Giménez Fuentes-Guerra, F. J. y Robles Rodríguez, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte (CCD): Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 23, 137-146. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4414777>
- Abraldes Valeiras, J. A.; Gómez López, M.; Granero Gallegos, A. y Rodríguez Suárez, N. (2013). The goal orientation of the lifesavers and the relationship with the satisfaction and the beliefs about the causes of success in sport. *Cultura, Ciencia y Deporte (CCD): Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 8(22), 59-66. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4296764>
- Airasca, D. A. (2012). *La cultura escolar, ¿una aproximación a la cultura sedentaria?* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Alarcón López, F.; Cárdenas Vélez, D.; Miranda León, Mª. T.; Ureña Ortín, N. y Piñar López, Mª. I. (2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 91-103. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/82/71>
- Albert Gómez, Mª. J. (2009). *La investigación educativa: claves teóricas* (2ª ed.). Aravaca (Madrid), España: McGraw-Hill.
- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: a games classification. En D. Thorpe, D. Bunker & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 71-12). Loughborough (Leicestershire), United Kingdom: Loughborough University.
- Almond, L. & Waring, M. (1997). Aproximación reflexiva al aprendizaje de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (2ª ed.) (pp. 223-235). Barcelona, España: Inde.

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative & individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis. En R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 1: student motivation* (pp. 177-208). New York, United States of America: Academic Press.
- Ames, C. (1995). Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (1ª ed.) (pp. 197-214). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Ames, C. & Archer, J. (September, 1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anaya Durand, A. y Anaya Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Ander-Egg, E. (2000). *Métodos y Técnicas de Investigación Social III: Cómo organizar el trabajo de investigación* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Anguera Argilaga, Mª. T. (1995). Metodología cualitativa. En Mª. T. Anguera Argilaga (Ed.), *Método de investigación en Psicología* (1ª ed.) (pp. 2-8). Madrid, España: Síntesis.
- Armenta González-Palenzuela, F. (2004). La motivación y adhesión hacia la actividad física y el deporte. *EA: Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 7, 137-152. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065704>
- Arteaga, O. (septiembre, 2006). Investigación en salud y métodos cualitativos. *Revista Ciencia y Trabajo*, 21, 151-153.
- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción* (1ª ed.) (pp. 147-s.n.). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas (Noveduc).

- Baena Extremera, A.; Granero Gallegos, A.; Bracho Amador, C. y Pérez Quero, F. J. (2012). Spanish version of the Sport Satisfaction Instrument (SSI) adapted to Physical Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-395. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.4037
- Baena Extremera, A.; Granero Gallegos, A.; Sánchez Fuentes, J. A. y Martínez Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 121-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227031053013>
- Balaguer, I. y Atienza, F. (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *Apunts*, 31(122), 285-299.
- Barangé, J. (2004). La práctica deportiva de los adolescentes. En E. Amigó et al., *Adolescencia y deporte* (1ª ed.) (pp. 23-28). Barcelona, España: Inde.
- Barba Martín, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* (Tesis doctoral). Recuperada de TESEO. (<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=907410>)
- Barba Martín, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona, España: Graó.
- Barbero González, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física: reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio [Monografía]. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Barbero González, J. I. (2006). Deporte y cultura: de la modernidad a los discursos posmodernos del cuerpo. *Educación Física y Deporte*, 25(1), 69-93. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2245256>
- Batalla Flores, A. (1999). El rendimiento en la iniciación deportiva. En D. Blázquez Sánchez (Coord.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed.) (pp. 157-206). Barcelona, España: Inde.

- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales* (1ª ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Beltrán Llera, J. y Bueno Álvarez, J. A. (Eds.) (1995). *Psicología de la educación* (1ª ed.). Barcelona, España: Marcombo.
- Blasco Hernández, T. y Otero García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la entrevista (I). *Nure Investigación*, 33, 1-5. Recuperado de http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/formet_332622008133517.pdf
- Blaxter, L.; Hughes, C. & Tight, M. (2005). *Cómo se hace una investigación* (3ª ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo, 1. Del juego al deporte: de los 6 a los 10 años* (1ª ed.). Barcelona, España: Martínez Roca.
- Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed.). Barcelona, España: Inde.
- Blázquez Bermudo, M. (1999). La metodología comprensiva para la enseñanza del deporte en el currículum del maestro especialista en Educación Física. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 14, 107-123. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292739>
- Bloor, M.; Frankland, J.; Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research* (1ª ed.). London, United Kingdom: Sage.
- Bonache Pérez, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 3, 123-140. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195459>
- Brown, J. S.; Collins, A. & Duguid, P. (January, 1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. Recuperado de <http://acte02.campus.acte.cat/arxiu/cogniciosituada.pdf>

- Bunge, M. (2004). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía* (3ª ed.). México D.F., México: Siglo xxi.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *The Bulletin of Physical Education*, 18, 9-16.
- Burriel Paloma, J. C. y Carranza Gil Dolz, M. (1999). Marco organizativo del deporte en la escuela. En D. Blázquez Sánchez (Coord.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed.) (pp. 431-448). Barcelona, España: Inde.
- Butler, J. I. & Griffin, L. L. (Eds.) (2010). *More Teaching Games for Understanding: moving globally* (1st ed.). Champaign (Illinois), United States of America: Human Kinetics.
- Butler, J. I. & McCahan, B. J. (2005). Teaching Games for Understanding as a curriculum model. En L. L. Griffin & J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice* (1st ed.) (pp. 33-54). Champaign (Illinois), United States of America: Human Kinetics.
- Butler, J.; Oslin, J.; Mitchell, S. & Griffin, L. (2008). The way forward for TGfU: filling the chasm between theory and practice. *Physical and Health Education Journal*, 74(2), 6-12.
- Canales, A. et al. (2004). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz-Barriga Arceo (Coords.), *La evaluación de la docencia en la Universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (1ª ed.) (pp. 87-202). Coyoacán (México D.F.), México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cantón Chirivella, E. (1997). Motivación en la actividad física y deportiva. *REME: Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1025374>
- Cañadas, M.; Ibáñez, S. J.; Feu, S.; García, J. y Parejo, I. (septiembre-diciembre, 2011). Análisis de los medios de entrenamiento en un equipo minibasket y la influencia de un programa formativo para el entrenador. Un estudio de caso. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(3), 363-382. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2012/05/agora13_3g_canadas_et_al.pdf

- Carratala Sánchez, E. (2004). *Análisis de la teoría de metas de logro y de la autodeterminación en los planos de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana* (Tesis doctoral inédita). Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Carrillo López, R. (2002). *Cómo desarrollar la inteligencia motivacional: el motor que activa tu inteligencia emocional* (1ª ed.). México D.F.: Pax México.
- 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 inédita). University of Massachusetts, Amherst (Hampshire), United States of America.
- Carter Thuillier, B. (2012). *La integración del alumnado inmigrante en el programa de deporte escolar de Segovia* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Magisterio, Segovia (España).
- Castejón Oliva, F. J. (octubre, 2004). Una aproximación a la utilización del deporte. Educación deportiva. *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista digital*, 77. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm>
- Castejón Oliva, F. J. y López Ros, V. (abril-junio, 2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 3(7), 42-55.
- Castillo, I.; Balaguer, I. y Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), pp. 37-52. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v9n1-2p37.pdf>
- Castillo, I.; Balaguer, I. y Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema: Revista Anual de Psicología*, 14(2), 280-287. Recuperado de <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8016/7880>
- Castro Monge, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693387>

- Castro Sandúa, M.; Gómez González, A. y Macazaga López, A. M^a. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179. Recuperado de http://www.retos.org/numero_25/174-179.pdf
- Cassidy, T.; Jones, R. & Potrac, P. (2009). *Understanding sports coaching: the social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice* (2nd ed.). Abingdon (Oxfordshire), Reino Unido: Routledge.
- Casterad Seral, J.; Guillén Correas, R. y Lapetra Costa, S. (2000). *Actividades en la naturaleza* (1^a ed.). Barcelona, España: Inde.
- Cea D'Ancona, M^a. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social* (3^a ed.). Madrid, España: Síntesis.
- Cecchini, J. A.; González, C.; Carmona, A. M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema: Revista Anual de Psicología*, 16(1), 104-109. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8195/8059>
- Cecchini Estrada, J. A.; Méndez Giménez, A. y Contreras Jordán, O. R. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil* (1^a ed.). Cuenca, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cecchini, J. A.; González, C.; López, J. y Brustad, R. J. (diciembre, 2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 469-479. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020634010>
- Cecchini Estrada, J. A.; González González-Mesa, C.; Méndez Giménez, A.; Fernández-Río, J.; Contreras Jordán, O. y Romero Granados, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema: Revista Anual de Psicología*, 20(2), 260-265. Recuperado de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8652/8516>

- Cervelló Gimeno, E. y Santos-Rosa Ruano, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 51-70.
- Chamero Muñoz, M. y Fraile García, J. (febrero, 2012). Educación y deporte: relaciones, construcciones e influencias mutuas. *Revista Wanceulen E. F. Digital*, 9, 10-24. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3904480>
- Contreras Jordán, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista* (1ª ed.). Barcelona, España: Inde.
- Contreras Jordán, O. R. (2000). El deporte educativo: algunas controversias sobre el carácter educativo del deporte y su inclusión como iniciación deportiva en Educación Primaria. En J. A. Párraga Montilla y Mª. L. Zagalaz Sánchez (Coords.), *Reflexiones sobre Educación Física y deporte en edad escolar* (1ª ed.) (pp. 37-54). Jaén, España: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Contreras, O. R.; De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva* (1ª ed.). Madrid, España: Síntesis.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social* (1ª ed.). Aravaca (Madrid), España: McGraw-Hill.
- Corrales Salguero, A. R. (2009). La instrucción directa o reproducción de modelos como metodología de enseñanza en el área de Educación Física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 1, 1-11. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175382>
- Cox, R. H. (2007). *Psicología del deporte: conceptos y sus aplicaciones* (6ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Médica Panamericana.
- Cuddihy, T. F. & Brymer, E. (Eds.) (2009). *Creating active futures: edited proceedings of the 26th ACHPER International Conference*. Brisbane, Australia: School of Human Movement Studies, Queensland University of Technology.

- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4), 1-10. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2030512>
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods* (1st ed.). New Jersey, United States of America: Transaction Publishers.
- Devís Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular* (1^a ed.). Madrid, España: Visor.
- Devís Devís, J. (1997). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís Devís y C. Peiró Velert (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (2^a ed.) (pp. 141-159). Barcelona, España: Inde.
- Devís Devís, J. (Coord.) (2001). *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (1^a ed.). Alcoy (Alicante), España: Marfil S.A.
- Devís Devís, J. (2013). La enseñanza de los juegos deportivos en la Educación Física Escolar: un estudio de casos en investigación colaborativa. En F. J. Castejón Oliva, F. J. Giménez Fuentes-Guerra, F. Jiménez Jiménez y V. López Ros (Coords.), *Investigaciones en formación deportiva* (1^a ed.) (pp. 199-224). Sevilla, España: Wanceulen.
- Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1997). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís Devís y C. Peiró Velert (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (2^a ed.) (pp. 161-184). Barcelona, España: Inde.
- Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1999). Enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. En D. Blázquez (Coord.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4^a ed.) (pp. 333-350). Barcelona, España: Inde.
- Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión. En R. Arboleda (Ed.), *Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices* (pp. 105-129). Recuperado de

http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/entrenamiento/la_iniciacion.pdf

- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=752242>
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2ª ed.). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Díaz Lucea, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas* (1ª ed.). Barcelona, España: Inde.
- Döbler, E. & Döbler, H. (1961). *Manual de juegos menores* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Stadium.
- Duda, J. L. (1995). Motivación en los escenarios deportivos: un planteamiento de perspectiva de meta. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (1ª ed.) (pp. 85-122). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Durand, M. (1988). *El niño y el deporte* (1ª ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Dweck, C. S. (October, 1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Erazo Jiménez, Mª. S. (mayo, 2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 42, 107-136. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3715399>
- Erlandson, D. A.; Harris, E. L.; Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods* (1ª ed.). California, United States of America: Sage.
- Fernández-Río, J. (2009). El Modelo de Aprendizaje Cooperativo (Cooperative Learning – CL). Conexiones con la Enseñanza Comprensiva (TGfU). En A. Méndez Giménez (Coord.),

- Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre deportes de invasión* (1ª ed.) (pp. 75-99). Sevilla, España: Wanceulen.
- Findling, J. E. & Pelle, K. D. (Eds.) (1996). *Historical dictionary of the modern Olympic Movement* (1ª ed.). Westport (Fairfield, Connecticut), United States of America: Greenwood Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (1ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Fraile Aranda, A. (1999). *Educación con y en el deporte*. Trabajo presentado en las II Jornadas de educadores y educadoras de deporte escolar, Vizcaya.
- Fraile Aranda, A. (2004). Hacia un deporte escolar educativo. En A. Fraile Aranda (Coord.), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea* (1ª ed.) (pp. 9-28). Barcelona, España: Graó.
- García, M. (1991). *Los españoles y el deporte (1980-1990): un estudio sociológico* (1ª ed.). Madrid, España: Instituto de Ciencias de la Educación Física y el Deporte.
- García Blanco, S. (2006). Juego y deporte: aproximación conceptual. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 83, 82-89. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1985671>
- Gea Fernández, J. M. (2011). *Estudio de la condición física de los escolares de 3º ciclo de Primaria de la ciudad de Segovia y su relación con la salud* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Valladolid, E. U. de Magisterio, Segovia (España).
- Gil Flores, J.; García Jiménez, E. y Rodríguez Gómez, G. (1994). Aportación del análisis estadístico al muestreo en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 12, 213-231. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20431&dsID=aportacion_analisis.pdf
- Gil Flores, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 231-248.

- Gil, A.; Araújo, D. García González, L.; Moreno, M^a. P. y Del Villar, F. (2014). Implications of instructional strategies in sport teaching: a nonlinear pedagogy-based approach. *European Journal of Human Movement*, 32, 104-124. Recuperado de <http://eurjhm.com/index.php/eurjhm/article/view/321>
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J.; Sáenz-López Buñuel, P. y Díaz Trillo, M. (Eds.) (1997). *El deporte escolar* (1^a ed.). Huelva, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J. y Rodríguez López, J. M^a. (2006). Buscando el deporte educativo: ¿cómo formar a los maestros? *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 9, 40-45. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1427700>
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J.; Abad Robles, M. T. y Robles Rodríguez, J. (abril, 2009). La enseñanza del deporte desde la perspectiva educativa. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, 5, 90-103. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3223984>
- Gimeno Martín, S.; Marqués Molías, L. y Pérez Ramírez, M^a. C. (2006). Deporte... ¿Cabe el deporte en la escuela?... ¿En manos de quién está el deporte en edad escolar?... *Universitas tarraconensis: revista de ciències de l'educació*, 1, 225-248. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre06aniversari/article12.pdf>
- Gómez López, M. (2005). *La actividad físico-deportiva en los centros almerienses de Educación Secundaria Post Obligatoria y en la Universidad de Almería. Evolución de los hábitos físico deportivos de su alumnado* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Almería, Almería, España.
- Gómez Rijo, A. (enero, 2010). El alumnado como constructor de su propio aprendizaje en el área de Educación Física. *Revista Wanceulen E. F. Digital*, 6, 52-61. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4324/b15771453.pdf?sequence=2>
- Gómez, R. y Martínez Álvarez, L. (Coords.) (2009). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (1^a ed.). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Gomm, R.; Hammersley, M. & Foster, P. (Eds.) (2000). *Case study method: key issues, key texts* (1st ed.). London, United Kingdom: Sage.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa [Monografía]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. Recuperado de <http://www.umch.edu.pe/acreditacion/download/08%20Aspectos%20eticos%20de%20la%20investigacion%20cualitativa.PDF>
- González Vállora, S.; García López, L. M.; Contreras Jordán, O. R. y Sánchez-Mora Moreno, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 14-20. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2883474>
- González Pascual, M.; Manrique Arribas, J. C. y López Pastor, V. M. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 14-18. Recuperado de http://www.retos.org/numero_21/Retos%2021%2014-18.pdf
- Gonzalo Arranz, L. A. (2013). *Diagnóstico de la situación del deporte en edad escolar en la ciudad de Segovia* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4342>
- Granero Gallegos, A. y Baena Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 23-27. Recuperado de http://www.retos.org/numero_25/23-27.pdf
- Gratereau, R. (1967). *Initiation aux sports collectifs*. Paris, Francia: Bourrelier.
- Green, K. & Hardman, K. (Eds.) (2005). *Physical Education: essential issues* (1st ed.). London, United Kingdom: Sage.
- Griffin, L. L. & Butler, J. I. (Eds.) (2005). *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice* (1st ed.). Champaign (Illinois), United States of America: Human Kinetics.

- Griffin, L. L. & Patton, K. (2005). Two decades of Teaching Games for Understanding: looking at the past, present, and future. En L. L. Griffin & J. Butler (Eds.) (2005), *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice* (1st ed.) (pp. 1-18). Champaign (Illinois), United States of America: Human Kinetics.
- Grupo de Trabajo Internivelar de Investigación-Acción en Educación Física de Segovia (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo* (1^a ed.). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Guba, E. G. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6^a ed.) (pp. 148-165). Madrid, España: Akal.
- Guivernau, M. & Duda, J. L. (1994). Psychometric properties of a Spanish version of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) and Beliefs About the Causes of Success Inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.
- Gutiérrez, S. (1998). El deporte como realidad educativa. En M. Santos Pastor y A. Sicilia Camacho (Coords.), *Actividades físicas extraescolares: una propuesta alternativa* (1^a ed.) (pp. 45-52). Barcelona, España: Inde.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte* (1^a ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1066536>
- Hardman, K. & Green, K. (2011). *Contemporary issues in Physical Education: international perspectives* (1st ed.). Maidenhead (Berkshire), United Kingdom: Meyer & Meyer Sport.
- Hartley, J. (2004). Case study research. En C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (1st ed.) (pp. 323-333). London, United Kingdom: Sage.

- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (1ª ed.). Barcelona, España: Paidotribo.
- Hernández Mendo, A. (diciembre, 1999). Acerca del término deporte. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 17. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd17/deporte.htm>
- Hernández Moreno, J. (1999). La diversidad de prácticas. Análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva. En D. Blázquez Sánchez (Coord.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed.) (pp. 287-310). Barcelona, España: Inde.
- Hernández Moreno, J. (2005). *Fundamentos del deporte: análisis de las estructuras del juego deportivo* (3ª ed.). Barcelona, España: Inde.
- Hernández Rodríguez, A. I.; Martínez Muñoz, L. F. y Águila Soto, C. (Eds.) (2008). *El deporte escolar en la sociedad contemporánea* (1ª ed.). Almería, España: Universidad de Almería.
- Herrero Nivelá, Mª. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1(0), 1-6. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789646>
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: a primer for technology education researches. *Journal of Technology Education*, 9(1). Recuperado de <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n1/hoepfl.html>
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: guía del profesor* (1ª ed.). Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, número extraordinario*, 59-81. Recuperado de http://www.neuland-alca.com/pdf/aprendizaje_activo_metodologias_educativas_2008.pdf
- Imbernón, F. (2007). La investigación educativa y la formación del profesorado: la pluralidad investigadora. En F. Imbernón (Coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa* (3ª ed.) (pp. 13-15). Barcelona, España: Graó.

- Isorna Folgar, M.; Ruiz Juan, F. y Rial Boubeta, A. (2013). Variables predictoras del abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes. *Cultura, Ciencia y Deporte (CCD): Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 23, 93-102. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4414705>
- Jiménez Jiménez, F. (2012). *Tema 1.- Construcción socio-cultural del deporte*. Recuperado de <http://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/32/TEMA1-Ide-11-12.pdf>
- Jiménez Herranz, B. (2013). *Evaluación del tercer curso de funcionamiento del Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (2011/12)* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Magisterio, Segovia (España).
- Jonassen, D. H.; Mayes, T. & McAlesee, R. (1993). A manifest for constructivist approaches to uses of technology in higher education. En T. M. Duffy, J. Lowyck & D. H. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructive learning* (pp. 231-247). Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- Jones, R. J. A.; Marshall, S. & Peters, D. M. (2010). Can we play a game now? The intrinsic benefits of TGfU. *European Journal of Physical and Health Education*, 4(2), 57-63. Recuperado de http://eprints.worc.ac.uk/1009/1/2010_European_Journal_of_Physical_Health_Education.pdf#page=7
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures* (1st ed.). Abingdon (Oxfordshire), Reino Unido: Routledge.
- Kirk, D. & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 17, 376-387.
- Kirk, D. & MacPhail, A. (January, 2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-193.
- Lapaz Fernández, A. (2013). *El conflicto dentro del Programa de Deporte Escolar en la ciudad de Segovia* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Magisterio, Segovia (España).

- Lasunción, F. X. (marzo, 2011). El deporte no educa, es un medio para la educación a educar. *Revista Pedagógica ADAL*, 22, 24-28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3694298>
- Latorre Román, P. A. y Herrador Sánchez, J. (2003). *Prescripción del ejercicio físico para la salud en la edad escolar: aspectos metodológicos, preventivos e higiénicos* (1ª ed.). Barcelona, España: Paidotribo.
- Light, R. (2013). *Game Sense: pedagogy for performance, participation and enjoyment* (1st ed.). Abingdon (Oxfordshire), United Kingdom: Routledge.
- Light, R. & Tan, S. (febrero, 2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. *European Physical Education Review*, 12(1), 99-117. doi: 10.1177/1356336X06060659
- Lisbona, M.; Mingorance, A. C.; Méndez, A. y Valero, A. (2009). El modelo comprensivo (Teaching Games for Understanding – TGfU). En A. Méndez Giménez (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre deportes de invasión* (1ª ed.) (pp. 31-56). Sevilla, España: Wanceulen.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: a user's guide* (3rd ed.). California, United States of America: Sage.
- López Pastor, V. M.; Monjas Aguado, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar* (1ª ed.). Barcelona, España: Inde.
- López Rodríguez, F. (2003). Introducción. En F. López Rodríguez (Coord.), *La Educación Física desde una perspectiva interdisciplinar* (1ª ed.) (pp. 9-10). Barcelona, España: Graó.
- López Ros, V. y Pradas Casas, R. (1998). La enseñanza del deporte escolar: hacia un deporte más educativo. *Puertas a la lectura*, 4, 51-54. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071145>

- López, V. M.; González, M.; Manrique, J. C.; Martínez, S.; Gea, J. M. y Álvaro, M. (2012). *Resultados educativos de un programa integral de deporte escolar orientado a la participación*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, Villanueva de la Serena (Badajoz, España).
- Macagno, L. E. (2005). *La teoría de las metas de logro en la formación del maestro de Educación Física: análisis de un programa de intervención docente* (Tesis doctoral inédita). Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Mahlo, F. (1969). *El acto táctico en el juego* (1ª ed.). La Habana, República de Cuba: Pueblo y Educación.
- Manrique Arribas, J. C.; Gea Fernández, J. M. y Álvaro Garzón, M. (2013). Perfil y expectativas del técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(50), 367-388. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4274634>
- Manrique Arribas, J. C.; González Pascual, M. y López Pastor, V. M. (2011). *Valoración del programa integral de deporte en edad escolar desarrollado en el municipio de Segovia*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional Deporte y Escuela, Cuenca (España).
- Manrique Arribas, J. C.; López Pastor, V. M.; Monjas Aguado, R.; Barba Martín, J. J. y Gea Fernández, J. M. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 105, 58-66. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/3).105.07
- Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. (Coords.) (2009). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación de las ciencias sociales* (1ª ed.). Barcelona, España: Laertes.

- Martínez Scott, S.; Pérez Brunicardi, D. y López Pastor, V. M. (junio, 2012). Diseño y desarrollo de un Programa Integral de Deporte Escolar Municipal. *Revista Pedagógica de Educación Física ADAL*, 15(24), 7-13.
- Márquez Rosa, S. y Garatachea Vallejo, N. (2009). *Actividad física y salud* (1ª ed.). Madrid, España: Díaz de Santos.
- Mauldon, E. & Redfern, H. (1981). *Games teaching: a new approach for the primary school* (2nd ed.). London, United Kingdom: Macdonald & Evans.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum* (2ª ed.). Madrid, España: Morata.
- McNamee, M. (1997). La enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos: una revisión crítica. En J. Devís y C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (2ª ed.) (pp. 237-247). Barcelona, España: Inde.
- Méndez Giménez, A. (1999). Modelos de enseñanza deportiva: análisis de dos décadas de investigación. *Revista Digital Lecturas de Educación Física y Deportes*, 13, 1-19.
- Méndez Giménez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física: juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales* (1ª ed.). Barcelona, España: Paidotribo.
- Méndez Giménez, A. (Coord.) (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre deportes de invasión* (1ª ed.). Sevilla, España: Wanceulen.
- Méndez Giménez, A. (2011). El aprendizaje cooperativo, la enseñanza comprensiva y el modelo de educación deportiva: su hibridación y conexión con los materiales autoconstruidos. En A. Méndez Giménez (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (1ª ed.) (pp. 29-51). Sevilla, España: Wanceulen.
- Méndez Giménez, A. (Coord.) (2014). *Modelos de enseñanza en Educación Física: unidades didácticas de juegos deportivos de diana móvil, golpeo y fildeo y pared* (1ª ed.). Madrid, España: Grupo 5.

- Méndez Giménez, A.; Fernández Río, J. y Casey, A. (2012). Using the TGfU tactical hierarchy to enhance student understanding of game play. Expanding the Target Games category. *CCD (Cultura, Ciencia y Deporte): Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 7, 135-141. Recuperado de <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/59/55>
- Méndez Giménez, A.; Fernández Río, J. y Cecchini Estrada, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097754>
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (3rd ed.). California, United States of America: Sage.
- Mitchell, S. A.; Oslin, J. L.; Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach for ages 7 to 18* (3rd ed.). Champaign (Illinois), United States of America: Human Kinetics.
- Monereo, C. (Coord.) (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela* (12^a ed.). Barcelona, España: Graó.
- Monjas Aguado, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. En V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar: cursos de invierno 2003: "los últimos 10 años"*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Centro Buendía.
- Monjas Aguado, R. (Coord.) (2006). *La iniciación deportiva en la escuela: desde un enfoque comprensivo* (1^a ed.). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Monjas Aguado, R. (2008). *Análisis y evolución de la propuesta de enseñanza deportiva en la formación inicial del profesorado de Educación Física a través de la evaluación del alumnado* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid (Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia), Segovia, España.

- Monroy Antón, A. y Sáez Rodríguez, G. (enero, 2012). Las teorías sobre la motivación y su aplicación a la actividad física y el deporte. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 164, 1-8. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4213508>
- Moreno Murcia, J. A.; Pavón Lores, A. I.; Gutiérrez Sanmartín, M. y Sicilia Camacho, A. (septiembre, 2005). Motivaciones de los universitarios hacia la práctica físico-deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(19), 154-165. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista19/artmotivaciones7.htm>
- Moreno Murcia, J. A.; Cervelló Gimeno, E. y González-Cutre Coll, D. (diciembre, 2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22(2), 310-317. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2233211>
- Moreno Murcia, J. A.; Cervelló Gimeno, E. y Martínez Camacho, A. (junio, 2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: diferencias por motivos de participación. *Anales de Psicología*, 23(1), 167-176. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2312630>
- Moreno Murcia, J. A.; Sicilia Camacho, A.; Martínez Galindo, C. y Alonso Villodre, N. (abril, 2008). Coeducación y climas de aprendizaje en Educación Física. Aportaciones desde la Teoría de Metas de Logro. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 4(11), 42-64. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2549908>
- Moreno Murcia, J. A.; Zomeño Álvarez, T. E.; Marín de Oliveira, L. M.; Ruiz Pérez, L. M. y Cervelló Gimeno, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la Educación Física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165
- Morgan, D. L. (1998). *Planning focus groups* (1st ed.). California, United States of America: Sage.
- Morris, G. S. D. (1976). *How to change the games children play* (1st ed.). Minneapolis (Minnesota), United States of America: Burgess Publishing Company.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física: la reforma de los estilos de enseñanza* (1ª ed.). Barcelona, España: Hispano Europea.

- Moy, B. & Renshaw, I. (2009). How current pedagogy methods in games teaching in the UK, Australia and the US have been shaped by historical, sociocultural, environmental and political constraints. En T. F. Cuddihy & E. Brymer (Eds.), *Creating active futures: edited proceedings of the 26th ACHPER International Conference* (pp. 95-106). Brisbane, Australia: School of Human Movement Studies, Queensland University of Technology.
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2nd ed.). London, United Kingdom: SAGE.
- Murray, H. A. (2008). *Explorations in personality* (70th ed.). New York, United States of America: Oxford University Press.
- Nicholls, J. G. (September, 1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult task require more ability. *Child Development*, 49(3), 800-814.
- Nicholls, J. G. (July, 1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1995). Lo general y lo específico en el desarrollo y expresión de la motivación de logro. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (1^a ed.) (pp. 57-84). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Núñez Alonso, J. L.; Martín-Albo Lucas, J. y Navarro Izquierdo, J. G. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 211-223.
- Olivera Betrán, J. (1993). Reflexiones en torno al origen del deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 33, 12-23. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=319133>
- Olivera Betrán, J. (2002). De las prácticas físicas primigenias al deporte educativo (II). *Apunts: Educación Física y Deportes*, 68, 3-4. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=438>

- Paredes Ortiz, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10045/10115>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz* (1ª ed.). Barcelona, España: Paidotribo.
- Párraga Montilla, J. A. y Zagalaz Sánchez, Mª. L. (Coords.) (2000). *Reflexiones sobre educación física y deporte en la edad escolar* (1ª ed.). Jaén, España: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Peiró Velert, C. y Sanchis Gimeno, J. R. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego (TEOSQ) adaptado a la Educación Física en su traducción al castellano. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(1), 25-39.
- Perelló Talens, I.; Caus y Pertegaz, N.; Ruiz Munuera, A. J. y Ruiz Munuera, F. C. (2003). *Educación Física: aplicaciones didácticas. Profesores de Educación Secundaria* (1ª ed.). Alcalá de Guadaíra (Sevilla), España: Mad.
- 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). Recuperada de TESEO. (<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=903810>)
- Pérez Valencia, I. (3 de julio de 2013). El paradigma constructivista del aprendizaje: construcción de redes de conocimientos y experiencias. *Suite101*. Recuperado de http://suite101.net/article/el-paradigma-constructivista--del-aprendizaje-a12967#.U5_xzPI_vT9
- Petrus, A. (2004). Prólogo. En E. Amigó et al., *Adolescencia y deporte* (1ª ed.) (pp. 7-13). Barcelona, España: Inde.
- Pievi, N. y Bravín, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Plowright, D. (2011). *Using mixed methods: frameworks for an integrated methodology* (1st ed.). London, United Kingdom: SAGE.
- Ponce Garzarán, A. (2012). *La transferencia de valores a través de la práctica deportiva. Un estudio de caso: la transferencia entre el programa de deporte escolar de la ciudad de Segovia y el deporte federado* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Magisterio, Segovia (España).
- Puig i Voltas, J. (julio, 2009). El deporte en la escuela: una realidad educativa. *Senderi, educació en valors, s.n.* Recuperado de http://www.senderi.org/index.php?option=com_content&id=107542:lesport-a-lescola-una-realitat-educativa&Itemid=128&lang=es
- Quay, J. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered in physical education. En T. F. Cuddihy & E. Brymer (Eds.), *Creating active futures: edited proceedings of the 26th ACHPER International Conference* (pp. 135-147). Brisbane, Australia: School of Human Movement Studies, Queensland University of Technology.
- Ramírez Macías, G. (marzo, 2006). Deporte vs. juego. A la búsqueda de un concepto integrador. *Revista Digital Educación Física y Deportes, 94*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1431944>
- Real Academia Española (RAE) (2001). *Diccionario de la lengua española (DRAE): deporte* (22^a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Rinaudo, M^a C.; De la Barrera, M^a. L. y Silvio Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *REME: Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9(22)*, 1-19. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2123886>
- Roberts, G. C. (1995). Motivación en el deporte y el ejercicio: limitaciones y convergencias conceptuales. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (1^a ed.) (pp. 27-55). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (1^a ed.). Archidona (Málaga): Aljibe.

- Rodríguez López, J. (2000). *Historia del deporte* (2ª ed.). Barcelona, España: Inde.
- Rodríguez Moguel, E. A. (2005). *Metodología de la investigación: la creatividad, el rigor del estudio y la integridad son factores que transforman al estudiante en un profesionalista de éxito* (1ª ed.). Villahermosa (Tabasco), México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Rodríguez Salvador, V.; Gallego Lago, I. y Zarco Villarosa, D. (2010). Deporte y ser humano. En V. Rodríguez Salvador, I. Gallego Lago y D. Zarco Villarosa (Coords.), *Visión y deporte* (1ª ed.) (pp. 7-21). Barcelona, España: Glosa.
- Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación* (1ª ed.). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Ruiz Munuera, F. C.; Ruiz Munuera, A. J.; Perelló Talens, I. y Caus I Pertegaz, N. (2003). *Educación Física. Volumen III* (1ª ed.). Alcalá de Guadaíra (Sevilla), España: Mad.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ª ed.). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física* (1ª ed.). Alcalá (Madrid), España: CCS.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte: bases teóricas, alternativas metodológicas y propuestas prácticas para convertir el deporte en un contexto ético y un marco para el desarrollo de competencias* (1ª ed.). Alcalá (Madrid), España: CCS.
- Russell, E. M. (2010). *Mindful physical education: factors that facilitate physical educators' implementation of Teaching Games for Understanding into their teaching practice* (Tesis de maestría inédita). The University of British Columbia (The Faculty of Graduate Studies), Vancouver, Canada.
- Sáenz Ibáñez, A.; Aguado San José, B. y Lanchas Sánchez, I. (2013). El deporte como medio para el fomento de la deportividad: un programa educativo en centros escolares alaveses. *Apunts:*

- Educación Física y Deportes*, 111, 55-61. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/1\).111.05](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/1).111.05)
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005>
- Salgado Lévano, A. C. (septiembre, 2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2766815>
- Salinero Martín, J. J.; Ruiz Tendero, G. y Sánchez Bañuelos, F. (2006). Orientación y clima motivacional, motivación de logro, atribución de éxito y diversión en un deporte individual. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 83, 5-11. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1985641>
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación* (3ª ed.). Naucalpan de Juárez, México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Sánchez Gómez, M^a. C. (2008). La calidad en la investigación cualitativa. En A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso (Coord.), *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa* (1ª ed.) (pp. 241-266). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Sánchez Gómez, R. (2013). *La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: un estudio de casos en enseñanza secundaria* (Tesis doctoral inédita). Univesitat de València, Facultat de Ciències de la Activitat Física i l'Esport, España.
- Sánchez Gómez, R.; Devís Devís, J. y Navarro Adelantado, V. (2011). Los juegos modificados y las modificaciones según el alumnado en el modelo comprensivo. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 37, 20-30.
- Sánchez Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (2ª ed.). México D.F., México: Plaza y Valdés.

- Seirullo Vargas, F. (1999). Valores educativos del deporte. En D. Blázquez Sánchez (Coord.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed.) (pp. 61-75). Barcelona, España: Inde.
- Serra Olivares, J.; García López, L. M. y Sánchez-Mora Moreno, D. (2011). El juego modificado, recurso metodológico en el fútbol de iniciación. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 37-42. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3713279>
- Silverman, S. J. & Ennis, C. D. (Eds.). (2003). *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (2ª ed.). Champaign (Illinois), United States of America: Human Kinetics.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica* (1ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Stake, R. E. (1998). La naturaleza de la investigación cualitativa. En R. E. Stake (Ed.), *Investigación con estudio de casos* (1ª ed.) (pp. 41-50). Madrid, España: Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: studying how things work* (1ª ed.). New York, United States of America: The Guilford Press.
- Stiehl, J.; Morris, G. S. D. & Sinclair, C. (2008). *Teaching physical activity: change, challenge, and choice* (1ª ed.). Champaign (Illinois), United States of America: Human Kinetics.
- Stolz, S. & Pill, S. (agosto, 2013). Teaching games and sport for understanding: exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review (EPER)*. Publicación anticipada en línea. doi: 10.1177/1356336X13496001. Recuperado de <http://epe.sagepub.com/content/early/2013/07/30/1356336X13496001>
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica* (4ª ed.). México D.F., México: Limusa.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2ª ed.). Barcelona, España: Paidós Ibérica.

- Thorpe, R. (1997). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (2ª ed.) (pp. 185-207). Barcelona, España: Inde.
- Thorpe, R.; Bunker, D. & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching* (1st ed.). Leicestershire, United Kingdom: Loughborough University.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar* (1ª ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Toohy, K. & Veal, A. J. (2007). *The Olympic Games: a social science perspective* (2nd ed.). Wallingford (Oxfordshire, London), United Kingdom: CABI.
- Torres Guerrero, J. (2012). El deporte en edad escolar como hecho educativo. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 18, 4-6. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4196683>
- Trepal de Francisco, D. (1999). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. Blázquez Sánchez (Coord.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed.) (pp. 95-112). Barcelona, España: Inde.
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1997). The role of reflection in shaping Physical Education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 2-24. Recuperado de <http://www.castonline.ilstu.edu/henninger/Pdf/KNR%20364/Teacher%20Reflection.pdf>
- Valles Martínez, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional* (3ª ed.). Madrid, España: Síntesis.
- Vázquez Gómez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica* (1ª ed.). Madrid, España: Gymnos.

Vázquez, J. A. (2005). Prólogo del Rector. Las raíces de un campus. En *Las raíces de un campus: 150 años de la Escuela de Capataces de Minas de Mieres, 1855-2005* (1ª ed.) (pp.11-13). Oviedo (Asturias), España: Ediciones de la Universidad de Oviedo (ediuno).

Vázquez Navarrete, M. L. et al. (Comp.) (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a la salud: cursos GRAAL 5* (1ª ed.). Bellaterra (Barcelona): Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

Velázquez Buendía, R. (2001). Una aproximación a las teorías de la génesis del deporte. *Askesis*, 10(1), 1-16. Recuperado de http://www.efweb.net/escuni/BASES%20TEORICAS%20EF/LECTURAS/GENESIS_DEPORTE_Velazquez_Buendia.pdf

Velázquez Buendía, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 7, 7-20.

Velázquez, R. (julio, 2011). El modelo comprensivo de enseñanza deportiva. Consideraciones sobre sus limitaciones, desafíos y perspectivas de futuro. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37, 7-19.

Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education intervention on students' motivational responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18. Recuperado de <http://eprints.bham.ac.uk/411/1/JTPE.pdf>

Webb, P.; Pearson, P. & Forrest, G. (octubre, 2006). *Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education*. Trabajo presentado en el International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance (ICHPER·SD), Wellington, Nueva Zelanda.

Webb, P.; Pearson, P. & Forrest, G. (julio, 2009). Expanding the Teaching Games for Understanding (TGfU) concept to include sport education in physical education program (SEPEP). En T. Cuddihy & E. Brymer (Eds.), *Creating active futures: edited proceedings of the 26th ACHPER International Conference* (pp. 425-432). Brisbane, Australia: School of Human Movement Studies.

Weinberg, R. S. & Gould, D. (2007). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico* (4ª ed.). Madrid, España: Médica Panamericana.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). California, United States of America: Sage.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2ª ed.). Córdoba, Argentina: Brujas.