UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

Análisis comparativo del desarrollo de valores socio-educativos en competición de fútbol en iniciación

Comparative analysis of how social and educational values are developed in competitive youth football

Rubén Veroz Domínguez

León, 2015

UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

Análisis comparativo del desarrollo de valores socio-educativos en competición de fútbol en iniciación

Comparative analysis of how social and educational values are developed in competitive youth football

Presentada por:
Rubén Veroz Domínguez

Dirigida por:
Dra. Belén Tabernero Sánchez
Dr. José Mª. Yagüe Cabezón

León, 2015

UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

Análisis comparativo del desarrollo de valores socio-educativos en competición de fútbol en iniciación

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Belén Tabernero Sánchez y el Dr. José Mª. Yagüe Cabezón,
como directores de la Tesis Doctoral: "Análisis comparativo del desarrollo de valores socio-educativos en competición de fútbol en iniciación", realizada en el DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA por el Doctorando D. Rubén Veroz Domínguez, autorizan la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En León a de de 2015

Los directores de la Tesis

Fdo. Dra. Belén Tabernero Sánchez Fdo. Dr. José Mª. Yagüe Cabezón

UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

CONFORMIDAD DEL DEPARTAMENTO

El Departamento de Educación Física y Deportiva,
En su reunión del día de de 201 , ha acordado dar la conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada:

Análisis comparativo del desarrollo de valores socio-educativos en competición de fútbol en iniciación

Dirigida por la Dra. Belén Tabernero Sánchez y el Dr. José Mª. Yagüe Cabezón,
Y presentada por D. Rubén Veroz Domínguez ante este Departamento

En León, a de de 2015

VºBº

El Director del Departamento El Secretario del Departamento

Fdo. Fdo.

UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

El Doctorando D. Rubén Veroz Domínguez, una vez autorizada la presentación por los Directores de la Tesis, Dra. Belén Tabernero Sánchez y Dr. José Mª. Yagüe Cabezón, y tras la conformidad del DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA, para el inicio de trámites,
Procede al depósito de la misma en el Departamento y en la Comisión de Doctorado, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado a efecto para su aprobación y eventual defensa pública.

Título de la Tesis Doctoral: ***Análisis comparativo del desarrollo de valores socio-educativos en competición de fútbol en iniciación.***

En León a de de 2015

Doctorando

Fdo. Rubén Veroz Domínguez

UNIVERSIDAD DE LEÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

TESIS DOCTORAL

"La educación es el gran motor del desarrollo personal. Sólo a través de ella la hija de un campesino puede convertirse en médico, el hijo de un minero puede llegar a ser director de la mina, o el de un granjero puede llegar a ser presidente de una gran nación. Lo que separa a una persona de otra es el partido que consigue sacar de lo que tiene a su disposición, no de lo que obtiene sin esfuerzo".

Nelson Mandela

INDICE

Índice 8

Dedicatoria 20

Agradecimiento 21

Resumen 22

1) INTRODUCCIÓN 24

Motivación del estudio 27

Teorías implícitas del investigador 33

Publicaciones del autor vinculadas a la tesis 35

Esquema general de la tesis 37

Objetivos 41

2) MARCO TEÓRICO 44

Capítulo I: Iniciación deportiva y desarrollo de valores socio-educativos 46

I. 1. ¿El deporte educa? 49

I.1.1. Factores beneficiosos y perjudiciales del deporte 49

I.1.2. Adecuada orientación de la práctica deportiva en iniciación 53

I.2.- Desarrollo de valores educativo-sociales a través del deporte 59

I.2.1. Análisis conceptual 61

I.2.2. Autonomía responsable 73

Responsabilidad personal y social 78

El valor de la “autonomía responsable” en niños de 4 a 7 años 80

I.2.3. Respeto 82

El respeto en el deporte 84

Evolución en la asimilación del concepto de regla 87

I.2.4. Prosocialidad 92

Relación responsabilidad-respeto-prosocialidad 95

Evolución de la conducta prosocial en el niño 96

I.2.5. Satisfacción-diversión 98

La motivación como factor condicionante de la diversión y la 102

satisfacción
Motivos de inicio en la práctica deportiva 107
Motivos del abandono deportivo prematuro 108
I.3.- Papel educativo del entrenador-formador 111
Importancia del entrenador en la formación deportiva del niño 114
Metodologías condicionantes 119
I.4.- Influencia de padres y otros significativos 124
Deporte como herramienta formativa eclipsada por propósitos elitistas 125
Familia pro deportiva 127
I.5.- Transferencia de valores a otros contextos 129
Capítulo II: La competición deportiva como herramienta formativa 132
II.1. El papel de las competiciones 134
Competición y cooperación, ¿contrarios o complementarios? 135
Realidad actual de la competición deportiva 138
Aspectos Negativos de la competición 140
Si quiero ganar, no puedo "perder" el tiempo en educar… 142
Cuando sólo los válidos tienen derecho 144
Aspectos positivos de la competición 145
Competición, motivación, adherencia deportiva 146
Competición como fuente de desarrollo personal y social 147
Desenlace argumental 149
II.2. Modelos enfocados al desarrollo de valores educativo-sociales 153
II.2.1. ¿Cuándo una competición se puede considerar educativa? 158
II.2.2. Algunas propuestas concretas 164
A. Proyectos que promueven la participación en competiciones deportivas 164
B. Propuestas que fomentan el juego limpio y la deportividad 165
C. Propuestas que trabajan la responsabilidad personal y social a través del deporte 167
D. Propuestas con modificaciones a nivel normativo o metodológico 167

E. Propuestas indirectas de asesoramiento a padres o entrenadores 169
II.2.3. Propuesta metodológica aplicada: Modelo *Futgolines* 172
A. Descripción del modelo 172
A1. Categorización 172
A2. Filosofía y objetivos 173
A3. Normativa 174
A4. Recursos necesarios 180
B. Justificación de la propuesta 183
B1. Medidas para el desarrollo educativo-social 184
B2. Medidas para el desarrollo deportivo 192
C. Aplicaciones y experiencias 196

3) METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 205
3.1. Hipótesis de la investigación 209
3.2. Ubicación y contexto 211
3.3. Descripción de las variables de estudio 213
3.3.1. Variables independientes 213
3.3.1.1. Modelo de competición federativa de Fútbol 7 213
3.3.1.2. Modelo alternativo de competición *Futgolines* 217
3.3.2. Variables dependientes 219
3.3.2.1. Valores socio-educativos analizados 219
3.3.2.2. Orientación metodológica en iniciación deportiva 222
3.3.3. Variables contaminantes 223
3.3.3.1. Deporte espectáculo y medios de comunicación 223
3.3.3.2. Padres y otros agentes deportivos 225
3.4. Sujetos participantes en el estudio 226
Procedimiento ético del estudio 230
3.5. Diseño de la investigación 231
3.5.1. Planificación de la investigación 231
3.5.2. Ejecución: trabajo de campo 233
3.5.2.1. Validación y aplicación del cuestionario *Deporteduca* 234
3.5.2.2. Grupos de discusión y entrevistas individuales 234

3.5.2.3. Análisis de contenidos deportivos específicos 235
3.6. Instrumentos de medida 236
3.6.1. Cuestionario *Deporteduca* 237
3.6.2. Grupos de discusión 240
3.6.2.1. Grupo de discusión con formadores 240
3.6.2.2. Grupo de discusión con padres 241
3.6.2.3. Grupo de discusión con niños 241
3.6.3. Entrevistas individuales 243
3.6.4. Planilla de Observación de partidos 244
3.7. Tratamiento y análisis de los datos 247
3.7.1a. Validación del cuestionario *Deporteduca* 248
3.7.1b. Aplicación del cuestionario *Deporteduca* 249
3.7.2 Tratamiento y análisis de los grupos de discusión 251
3.7.3 Tratamiento y análisis de las entrevistas individuales 252
3.7.4 Tratamiento y análisis de la observación de partidos 253

4) RESULTADOS 262
4.1a. Resultados de la validación del cuestionario *Deporteduca* 265
4.1a.1. Análisis de la validez 265
4.1a.1.1. Validez de contenido 265
4.1a.1.2. Validez de constructo 269
4.1a.1.2a. Análisis de correlaciones 269
4.1a.1.2b. Análisis factorial 270
4.1a.1.3. Validez en relación a un criterio 271
4.1a.2. Análisis de fiabilidad 274
4.1a.2.1. Congruencia interna 274
4.1a.2.2. Análisis de estabilidad 275
4.1b. Resultados de la aplicación del cuestionario *Deporteduca* 277
4.1b.1. Resultados dimensión “Autonomía responsable y Respeto” 277
4.1b.2. Resultados dimensión “Prosocialidad” 290
4.1b.3. Resultados dimensión “Satisfacción-diversión” 302
4.2. Grupos de discusión 311

4.2.1 Grupos de discusión con formadores 311

4.2.2 Grupos de discusión con padres 319

4.2.2a) Grupo de discusión con padres de *Futgolines* 319

4.2.2b) Grupo de discusión con padres de "Federación": 325

4.2.3 Grupos de discusión con niños 331

4.2.3a) Grupo de discusión con niños de *Futgolines* 331

4.2.3b) Grupo de discusión con niños de ligas federativas 334

4.2.3c) Grupo de discusión con niños de formato libre 336

4.3. Entrevistas individuales 338

4.3.1 Entrevistas a formadores 339

4.3.1a) Entrevista a *Formador 1* 339

4.3.1b) Entrevista a *Formador 2* 342

4.3.1c) Entrevista a *Formador 3* 346

4.3.1d) Entrevista a *Formador 4* 349

4.3.2 Entrevistas a padres 352

4.3.2a) Entrevista a *Padre 1* 352

4.3.2b Entrevista a *Padre 2* 355

4.3.2c) Entrevista a *Padre 3* 358

4.3.3 Entrevistas a niños 361

4.3.3a) Entrevista a niños participantes en ligas *Futgolines*: 361

4.3.3a$_1$) Entrevista a *Niño 1* 361

4.3.3a$_2$) Entrevista a *Niño 2* 362

4.3.3b) Entrevista con niños participantes en ligas federativas: 363

4.3.3b$_1$) Entrevista a *Niño 3* 363

4.3.3b$_2$) Entrevista a *Niño 4* 364

4.3.3c) Entrevistas a niños que han participado o participan en ligas 364

de ambos formatos

4.3.3c$_1$) Entrevista a *Niño 5* 364

4.3.3c$_2$) Entrevista a *Niño 6* 365

4.4. Resultados del análisis de la observación de parámetros técnico-tácticos 367

4.4.1. Registro de datos de los partidos de ligas *Futgolines* y federativas 367

4.4.2. Análisis comparativo de los datos registrados en ambos modelos de competición 369

5) DISCUSIÓN 379

5.1. Incidencia de los modelos de competición estudiados, en los parámetros educativo-sociales analizados 382

5.2. Incidencia de los modelos de competición estudiados, en los parámetros deportivos analizados 426

6) CONCLUSIONES 439

7) LÍNEAS DE MEJORA Y POSIBLES TRABAJOS POSTERIORES 443

8) BIBLIOGRAFÍA 448

9) ANEXOS 482

Anexo I: Autorización para colaborar en el estudio 485

Anexo 2: Aportaciones de los expertos 486

Anexo 3: Cuestionario definitivo 494

Anexo 4: Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con formadores 495

Anexo 5: Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con padres del modelo *Futgolines* 503

Anexo 6: Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con padres del modelo federativo 508

Anexo 7: Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con niños participantes en el modelo *Futgolines* 513

Anexo 8: Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con niños participantes en ligas federativas 515

Anexo 9: Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con 517

niños ajenos a las ligas *Futgolines* y/o federativas
Anexo 10: Ejemplo de transcripción escrita de la entrevista a un "Formador" 519
Anexo 11: Ejemplo de transcripción escrita de la entrevista a un "Padre" 521
Anexo 12: Ejemplo de transcripción escrita de la entrevista a un "Niño" 524
Anexo 13. Registro de datos en partidos de Futgoilnes 526
Anexo 14. Registro de datos en partidos de ligas federativas 535
Anexo 15. La isla de las ilusiones 545

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Pautas a seguir para que el deporte sea educativo, según varios autores.
Tabla 2. Pautas para un desarrollo integral a través del deporte.
Tabla 3: Proceso de concienciación de la regla según los estadios de Piaget.
Tabla 4: Evolución del desarrollo moral de los niños según Kohlberg.
Tabla 5: Desarrollo esquemático de la Teoría de la Autodeterminación.
Tabla 6: Pautas para considerar la competición como herramienta educativa según Amat y Batalla (2000).
Tabla 7: Pautas para considerar la competición como herramienta educativa según Ruiz Omeñaca (2004).
Tabla 8: Pautas para considerar la competición como herramienta educativa según Vizkarra, Macazaga y Rekalde (2006).
Tabla 9: Pautas para considerar la competición como herramienta educativa según Durán González (2006).
Tabla 10: Descripción de la normativa de Fútbol 7 adaptada para Futgolines
Tabla 11: Resumen de diferentes elementos de estructura forma en fútbol base
Tabla 12: Concreción académica y profesional de los expertos consultados.
Tabla 13. Relación de participantes por grupos analizados
Tabla 14. Participantes consultados en las diferentes pruebas de validación.
Tabla 15: Relación entre dimensiones y preguntas en los tres cuestionarios.
Tabla 16: Cronología de la construcción del cuestionario Deporteduca.
Tabla 17: Contenidos generales registrados en la observación de unidades de competición.
Tabla 18: Contenidos técnico-tácticos registrados en la observación de unidades de competición.

Tabla 19: Contenidos socio-educativos registrados en la observación de unidades de competición.

Tabla 20. Medidas simétricas de nivel de correlación y concordancia inter-observadores.

Tabla 21: Datos de duración e índice de correlación inter-observadores en los partidos de Futgolines

Tabla 22: Datos de duración e índice de correlación inter-observadores en los partidos de Federación

Tabla 23. Perfiles formativos y profesionales de los expertos.

Tabla 24. Resumen de consideraciones de los expertos para la validez de contenido.

Tabla 25: Correlación preguntas-dimensiones del cuestionario *Deporteduca* para los tres grupos de destinatarios.

Tabla 26: Peso factorial de los ítems que componen cada uno de los factores obtenidos.

Tabla 27: Varianza total explicada en los cuestionarios de los diversos destinatarios.

Tabla 28: Prueba de Kaiser-Meyer-Olkin y prueba de esfericidad de Bartlett.

Tabla 29. Escala de valoración del índice Kappa de Cohen según autores.

Tabla 30: Nivel de concordancia según índice de Kappa de Cohen, entre las respuestas de cada niño y las de su padre y de su formador, así como las de estos dos últimos entre sí.

Tabla 31: Consistencia interna según el índice α de Cronbach.

Tabla 32: Niveles de fiabilidad según el índice Kappa de Cohen.

Tabla 33. Estadísticos descriptivos ítems de la dimensión “Autonomía responsable y respeto”.

Tabla 34: Ítems relativos a la categoría “Autonomía responsable y respeto (I)”

Tabla 35: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para “Niños” en *Autonomía Responsable + Respeto (I).*

Tabla 36: Frecuencias absolutas(n) y porcentajes válidos (%) para “Padres” en *Autonomía Responsable + Respeto (I).*

Tabla 37: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para “Formadores” *en Autonomía Responsable- Respeto (I)*.

Tabla 38: Ítems relativos a la categoría “Autonomía responsable y respeto (II)”

Tabla 39: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para “Niños” *en Autonomía Responsable + Respeto (II).*

Tabla 40: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para “Padres” *en Autonomía Responsable + Respeto (II).*

Tabla 41: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para “Formadores *“en Autonomía Responsable + Respeto (II).*

Tabla 42: Ítems relativos a la categoría “Autonomía responsable y respeto (II)”

Tabla 43: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para “Niños *“en Autonomía Responsable + Respeto (III).*

Tabla 44: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Padres *"en Autonomía Responsable + Respeto (III).*

Tabla 45: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Formadores" *en Autonomía Responsable + Respeto (III).*

Tabla 46. Estadísticos descriptivos ítems de la dimensión "Prosocialidad".

Tabla 47: Ítems relativos a la categoría "Prosocialidad (I)"

Tabla 48. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Niños en Prosocialidad (I).

Tabla 49. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Padres" en Prosocialidad (I).

Tabla 50. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Formadores" en *Prosocialidad (I).*

Tabla 51: Ítems relativos a la categoría "Prosocialidad (II)"

Tabla 52. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Niños "Prosocialidad" (I).

Tabla 53. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Padres en Prosocialidad (II).

Tabla 54. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Formadores en Prosocialidad (II).

Tabla 55: Ítems relativos a la categoría "Prosocialidad (III)"

Tabla 56. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Niños Prosocialidad (III).

Tabla 57. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Padres en Prosocialidad (III).

Tabla 58. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Formadores en Prosocialidad (III).

Tabla 59. Estadísticos descriptivos ítems de la dimensión "Satisfacción-diversión".

Tabla 60: Ítems relativos a la categoría "Satisfacción-diversión (I)"

Tabla 61. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Niños Satisfacción/Diversión (I).

Tabla 62. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Satisfacción/Diversión (I).

Tabla 63. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Formadores en Prosocialidad (III).

Tabla 64: Ítems relativos a la categoría "Satisfacción-diversión (II)"

Tabla 65. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Niños Satisfacción/Diversión (II).

Tabla 66. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Padres en Satisfacción/Diversión (II).

Tabla 67. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Formadores en Prosocialidad (III).

Tabla 68: Registro de acciones en el partido 1 de Futgolines.

Tabla 69: Registro de acciones en el partido 1 de Federación.

Tabla 70: Datos totales de los partidos de Futgolines.

Tabla 71: Datos totales de los partidos de Federación.

Tabla 72: Comparativa de datos totales y relativos a cada jugador en ambos formatos.

Tabla 73: Número de niños y % respecto al total, según sus intervenciones en el juego en un minuto.

Tabla 74: Número de porteros y % respecto al total, según sus intervenciones en el juego en un minuto.

Tabla 75: Número y porcentaje de jugadores según el número de tiros a portería que realizan.

Tabla 76: Número y porcentaje de jugadores según los goles que marcan por partido.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema general de la tesis.

Figura 2. Encadenamiento de elementros estructurales de la tesis.

Figura 3: Comparativa crítica del tipo de deporte que queremos y el que generalmente se promueve.

Figura 4. Relación de términos constructivos en el concepto de “valor”.

Figura 5. Vínculos terminológicos descriptivos del concepto de “Autonomía responsable”.

Figura6. Secuencia de desarrollo de la responsabilidad.

Figura7. Vínculos terminológicos descriptivos del concepto de “Respeto”.

Figura 8. Vínculos terminológicos descriptivos del concepto de “Prosocialidad”.

Figura 9: Relación conceptual entre los valores “anatomía responsable” – “respeto” – “prosocialidad”.

Figura10. Vínculos terminológicos descriptivos del concepto de “Satisfacción-Diversión”.

Figura 11: Relación entre competición, motivación y adherencia deportiva.

Figura 12: Imagen descriptiva de la adaptación de un campo de fútbol 7 para obtener 4 de Futgolines.

Figura 13: Terreno de juego de Fútbol 7.

Figura 14: Periodización del proceso de investigación.

Figura 15: División de medio campo de Futgolines y de Fútbol 7 para indicar la nomenclatura de los jugadores.

Figura 16: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Niños” en *Autonomía responsable y Respeto (I).*

Figura 17: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Padres” en *Autonomía responsable y Respeto (I).*

Figura 18: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Formadores” en *Autonomía responsable y Respeto (I).*

Figura 19: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Niños” en *Autonomía responsable y Respeto (II).*

Figura 20: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Padres” en *Autonomía responsable y Respeto (II).*

Figura 21: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Formadores” en *Autonomía responsable y Respeto (II).*

Figura 22: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Niños” en *Autonomía responsable y Respeto (III).*

Figura 23: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Padres” en *Autonomía responsable y Respeto (III).*

Figura 24: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Formadores” en *Autonomía responsable y Respeto (III).*

Figura 25: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Niños” en *Prosocialidad (I).*

Figura 26: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Padres” en *Prosocialidad (I).*

Figura 27: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Formadores” en *Prosocialidad (I).*

Figura 28: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Niños” en *Prosocialidad (II).*

Figura 29: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Padres” en *Prosocialidad (II).*

Figura 30: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Formadores” en *Prosocialidad (II).*

Figura 31: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Niños” en *Prosocialidad (III).*

Figura 32: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Niños” en *Prosocialidad (III).*

Figura 33: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Formadores” en *Prosocialidad (III).*

Figura 34: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Niños” en *Satisfacción-diversión (I).*

Figura 35: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Padres” en *Satisfacción-diversión (I).*

Figura 36: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Formadores” en *Satisfacción-diversión (I).*

Figura 37: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Niños” en *Satisfacción-diversión (II).*

Figura 38: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Padres” en *Satisfacción-diversión (II).*

Figura 39: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de “Padres” en *Satisfacción-diversión (II).*

Figura 40: Registro de acciones en el partido 1 de Futgolines.

Figura 41: Registro de acciones en el partido 1 de Federación.

Figura 42: Datos totales de grabación en ambos formatos competitivos.

Figura 43: Intervenciones directas con balón de cada niño por minuto

Figura 44. Tiempo que trascurre entre dos intervenciones directas con balón

Figura 45: Porcentaje de la media del rango de participación entre el jugador más y menos participativo en cada partido.

Figura 46: Porcentaje de jugadores según el número de participaciones por minuto.

Figura 47: Porcentaje de porteros según el número de participaciones por minuto.

Figura 48: Relación entre el número de paradas y de goles encajados en ambos formatos.

Figura 49: Frecuencia media en minutos transcurrido de cada uno de los contenidos analizados.

Figura 50: Minutos que transcurren desde que un jugador realiza una parada, tiro o gol, hasta que ese mismo jugador vuelve a realizar la misma acción.

Figura 51: Porcentaje de jugadores según el número de tiros a portería que realizan por partido.

Figura 52: Porcentaje de jugadores según el número de goles que marcan por partido.

Figura 53: Número total de acciones de Responsabilidad Social registradas en uno y otro formato.

** Será utilizado en todo el trabajo el masculino como término genérico, situándonos muy lejos de cualquier tipo de discriminación sexista, sino basándonos únicamente en criterios de fluidez descriptiva.*

Dedicatoria

A mi madre. Con doce años dejaste los estudios para trabajar, se extiende hasta aquí tu recorrido y mérito formativo. Incansable, salerosa, optimista y maestra en la transmisión de mis valores fundamentales junto con mi padre y hermano, receptores primarios también de esta dedicatoria.

A Clara. Me has dado toda la energía y confianza para hacer este trabajo y para cada pequeño o gran proyecto personal o profesional. Mi vida vale mucho más desde que estás en ella. Gracias.

A Nicolás y Elisa. Ante la personal definición de éxito en la vida, no será esta tesis ni cualquier logro a nivel profesional, sino vuestro cariño y alegría diarios los que marcarán o no mi éxito personal.

A todos los que en algún momento de estos ocho años me habéis permitido sacar tiempo para este fin.

Agradecimiento

Gracias a Pablo y a Luís que un día de 2009 escuchasteis la propuesta para cambiar la competición hasta aquel momento establecida. No sólo aceptasteis el reto, sino que creísteis en él y aún hoy lo seguís impulsando.

Extiendo el agradecimiento ubicado en la fase inicial del estudio a aquellos coordinadores de clubs que apostasteis por la idea, Colegio Brains, C.D. Carranza, At. Chopera, y a los que dentro de la Delegación de Deportes de San Sebastián de los Reyes (Madrid) disteis viabilidad a la integración de la palabra educación junto a la de deporte. También a todos los que estáis haciendo posible su continuidad en Ligas y Convivencias *Futgolines*.

Gracias a todos los profesionales de la Escuela-Club Juventud Sanse por hacerme sentir valorado y querido y por ser el germen fundamental de este trabajo.

A todos los niños, padres y formadores que habéis participado directa o indirectamente en las diferentes partes del estudio: los 775 que contribuisteis en la validación y aplicación del cuestionario *Deporteduca*, los participantes en los 6 grupos de trabajo y las 13 entrevistas. A todos los niños que con la autorización de vuestros padres y el permiso de vuestros formadores fuisteis grabados haciendo lo que más os gusta, jugar partidos de fútbol. El trabajo es vuestro y para vosotros.

Gracias a aquellos profesionales que me han ayudado en la transmisión directa y desinteresada de útiles recursos en metodología de la investigación.

Gracias a los directores de la tesis, J.Mª. Yagüe Cabezón y Belén Tabernero Sánchez, por vuestra disposición, cercanía y continua orientación en los múltiples pasos dados en estos años.

Resumen

En la presente tesis doctoral trataremos de identificar la incidencia que las competiciones deportivas tienen sobre determinados valores, en las primeras edades iniciación.

Los valores a analizar son: autonomía responsable, respeto, prosocialidad y satisfacción-diversión, este último como bien necesario inmediato y promotor de adherencias a la práctica. Cada uno de estos valores será estudiado en el primer capítulo de la parte teórica, donde también se justifica la presencia de éstos y no otros valores como objeto de estudio. La manifestación personal de un comportamiento depende a su vez de otros agentes que resultan significativos para el niño, como sus padres y formadores, influencia que también será examinada. En un segundo capítulo se pondrá en tela de juicio la capacidad educativa de la competición deportiva, intentando poner sobre la mesa los condicionantes que deben estar presentes para que se pueda cumplirse ese objetivo formativo. Se presentarán diversas propuestas de aplicación deportiva con marcada intención educativa, donde conoceremos el modelo de competición *Futgolines*, que surge como alternativa pedagógica el formato federativo imperante.

La investigación se centra en la comparación entre ambos modelos de competición de fútbol practicada por niños entre 4 y 7 años (M=6.35; DT=0.89). Será realizada desde una doble perspectiva, la educativa y deportiva. Los aspectos educativos han sido estudiados a través de una metodología mixta de doble triangulación de sujetos e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos. Entre las primeras destaca la aplicación del cuestionario *Deporteduca* que se ha validado con la intención de dar respuesta específica a la capacidad de incidencia de los formatos de competición, en el desarrollo de los valores analizados. Los instrumentos cualitativos utilizados complementan la información obtenida en el cuestionario. Se han realizado grupos de discusión y entrevistas individuales a niños, padres y formadores de uno y otro formato, e incluso a varios de ellos que tienen experiencia de participación en ambas competiciones. Se analiza la transferencia de valores a contextos extradeportivos, tomando como preferente la opinión de los padres. La segunda perspectiva mencionada está vinculada a aspectos deportivos, para lo cual se ha

utilizado una metodología observacional a través de la grabación de partidos y el registro de más de 7000 participaciones directas con balón que posibilitan el análisis de la posibilidad de desarrollo técnico-táctico de cada uno de los niños participantes en cada modelo competitivo.

Los datos obtenidos de la aplicación de estos instrumentos se recoge en el apartado de resultados percibiendo los mismos como síntomas de desarrollo de los valores socioeducativos analizados. En la discusión, se analiza toda la información recogida tratando de dar respuesta a las hipótesis planteadas al comienzo de la parte empírica. Éstas tienen que ver por un lado con la incidencia de los modelos de competición analizados en el desarrollo de los valores socioeducativos y por otro, de parámetros técnico-tácticos, de menor peso intencional pero que ofrece resultados más elocuentes.

Las conclusiones indican similitudes entre ambos modelos de competición, en aspectos como el nivel de satisfacción-diversión experimentado por los niños o los beneficios que aporta la participación en competiciones deportivas para el desarrollo de la autonomía-responsable. Por el contrario, encuentra diferenciación en la intencionalidad de cada modelo. A medida que el formato se acerca más a resultados numéricos, de rendimiento deportivo puro se encuentra mayor justificación de comportamientos antideportivos si es para ganar el partido, y procura una mayor participación de los jugadores mejor dotados. El modelo alternativo *Futgolines* parte del respeto y desarrollo homogéneo de todos los participantes, ante lo cual, los más hábiles se encuentran en ocasiones más desencantados ya que en cierta manera se limita su destacamento.

A nivel deportivo se cuantifica el doble de participación directa de cada jugador por unidad de tiempo en *Futgolines* con motivo de las adaptaciones formales y normativas. El rango de participación entre el niño como más intervenciones en cada partido y el que menos veces toca el balón es bastante superior en competición federativa, lo que acrecentaría la brecha motivacional y de posibilidad de desarrollo entre los más y los menos dotados.

1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

"Nunca des nada por perdido; ya que puede ser el comienzo de algo maravilloso"

Pablo Colín

1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Motivación del estudio

Teorías implícitas del investigador

Publicaciones vinculadas a la tesis

Esquema general de la tesis

Objetivos

Objetivos generales

Objetivos específicos

1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Motivación del estudio

En la lógica interna de todo juego competitivo se contempla la intención de ganar como hilo conductor de la participación. A los niños les gusta jugar con sus amigos, competir con ellos y por supuesto ganarles. Sin embargo queda fuera de la naturaleza infantil la organización de un sistema de máxima jerarquización que pretende encontrar al campeón (Durán, 2013). Siempre debemos adecuar la práctica del deporte institucionalizado, por lo que es necesario adaptarlo a las características del niño que se acerque a él por primera vez (Garoz, 2005). Esta adaptación irá más allá de condiciones materiales o temporales, habrá que actuar a nivel normativo y metodológico para cumplir los requerimientos educativos que deben priorizarse en el deporte de iniciación. *"La filosofía educativa debe inundar los comportamientos del deporte en edades escolares"* (Viciana & Zabala, 2004:165).

En ese intento de unificar Educación y Deporte y más concretamente Pedagogía y Fútbol, empecé a hablar con los profesores que me habían marcado las pautas en estos campos, en mi formación universitaria como maestro de Educación Física y posteriormente Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Con el Dr. José Mª Yagüe Cabezón, aprendí a ver el fútbol desde un punto de vista profesional, llegando a comprender los factores que conforman la lógica interna del juego y sobre qué aspectos se debe actuar para adecuar éste a las particularidades e intenciones de los participantes. A nivel pedagógico, las clases de la Dra. Belén Tabernero Sánchez eran experiencias únicas compartidas a su vez con mis compañeros. In situ íbamos dando forma a nuestra labor como educadores, comprendiendo cuáles eran los factores que a nivel pedagógico, más allá de imposiciones curriculares, podíamos manejar para contribuir al desarrollo de la personalidad de los discentes.

Comenzamos a analizar el comportamiento de los jóvenes futbolistas en función de la conducta y personalidad de su entrenador. Tras más de dos años analizando la observación de entrenamientos y partidos y registrando datos de cuestionarios, pude presentar mi trabajo de investigación en la Universidad de León.

Durante este tiempo, estaba entrenando a un equipo de alevines el primer año y de benjamines el segundo, y a la vez, ambos años, tenía un grupo de pre-benjamines.

Estaba convencido de que el ámbito sobre el que quería actuar eran los valores educativos que se transmiten con la práctica del deporte en edades tempranas y más concretamente con el fútbol, deporte con más número de practicantes y que más interés despierta. El fútbol, tiene un papel fundamental en nuestra sociedad, más aún cuando tratamos edades frágiles en cuanto a la opinión y personalidad se refieren, como son las escolares (Viciana & Zabala, 2004). Sin embargo, no encontraba ningún fin concreto que me hiciera visualizar lo que realmente pretendía.

Llegado a este punto abro un paréntesis para describir un acontecimiento que despertó en mí unas sensaciones que me hicieron orientar el presente trabajo en esta línea. En la temporada 2008/09 era el formador-entrenador del equipo Alevín D en una "escuela" de fútbol. Este equipo, era claramente inferior al resto de alevines del club, tanto en número de niños como de calidad deportiva de los mismos. El Alevín A militaba en otra categoría superior (por lo que hasta cierto punto se puede comprender que tuviera mejores jugadores), pero el B y el C eran notoriamente superiores en calidad al alevín D y prácticamente doblaban el número de integrantes del equipo. En las primeras jornadas de liga, jugamos un partido de liga Alevín C y Alevín D. En el descanso el resultado era 10-0, momento en el cuál hablé con el entrenador, compañero de club, y le propuse que trataran de no machacar y hundir a los chicos del Alevín D, más aún siendo de la misma Escuela-Club. Él no accedió ya que tal y como me dijo, su intención primera era ganar por la mayor diferencia posible para poder optar a ganar la liga a final de temporada. El resultado final del partido fue 30-0. En la etapa de formación no deberían ser los resultados numéricos los que perseguiremos, sino los resultados de personalidad: consistencia, sacrificio, descubrimiento de los otros, dependencia de los demás (Coca, 2006).

Lo realmente significativo de los hechos relatados hasta ahora, se produce cuando en la semana siguiente, coincidiendo los equipos en el campo de entrenamiento, los jugadores del Alevín D estaban bebiendo agua en la fuente y vi con mis propios ojos cómo se apartaban para dejar beber antes a los chicos del Alevín C que se acercaban a la fuente, para que cuando éstos terminaran, pudieran continuar

los del D. Posiblemente una anécdota sin importancia, pero que adquiere mayor relevancia cuando los chicos te dicen que constantemente se ríen de ellos en el Colegio y les dedican comentarios de desconsideración, que indudablemente marcan el futuro deportivo del chico o la chica y más importante aún, van contribuyendo a una negativa construcción de su autoconcepto y personalidad. ¿Quién o quiénes son los culpables o provocadores de situaciones de este tipo?, o simplemente, ¿es que el fútbol es así? Las actividades físicas pueden ser un vehículo para efectuar cambios en el desarrollo social y moral sólo cuando son debidamente tratadas (Cecchini, Fernández, González & Arruza, 2008).

Cada fin de semana me iba dando cuenta de que la competición de fútbol 7 organizada por la Federación Madrileña de Fútbol, no era más que un partido con las pretensiones y motivaciones que el fútbol de rendimiento. Presentaba escasas adaptaciones de espacio y número de jugadores, pero nada más, el resto igual. Estaba convencido de que lo que en estos campos acontecía cada sábado por la mañana era el reflejo de lo que sucede cada fin de semana por toda España, y seguramente, éste no fuera el peor escenario posible. A mí también me parece una delicia ver a numerosos jóvenes practicando deporte, pero quizás estemos desaprovechando multitud de posibilidades a nivel educativo, que se hacen factibles y reproductibles por la motivación que este momento supone para los pequeños deportistas.

Mi situación laboral me permitía compaginar el entrenamiento de este equipo con mi labor como maestro de EDUCACIÓN física. Por ello, y gracias a la consulta de autores como Melchor Gutiérrez, Jaume Cruz, Calzada Arija, etc., que sumado a las adecuadas orientaciones de los directores de este estudio, fui siendo consciente de que el factor EDUCATIVO en el ámbito deportivo siempre debía estar presente y más en practicantes de tales edades. Analizando el papel de los entrenadores comprobamos que lo educativo está presente sí y sólo sí, el entrenador así lo cree, lo persigue y lo consigue (algo poco habitual en un contexto deportivo que busca fundamentalmente resultados). La competición puede ser buena, pero para ello debe estar bien orientada. Las características que debe poseer el deporte en edad escolar son las siguientes: participativo, coeducativo, que favorezca la autonomía del alumno, que busque el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices, que evite la

especialización temprana, que complemente los programas de la asignatura de Educación Física, que sea sano y seguro y que evite los riesgos que supone orientar el deporte en edad escolar la competición al único objetivo de "ganar" (Manrique, López, Monjas, Barba & Gea, 2011).

Coincide este argumento con el reflejo de la realidad del fútbol base que se recoge en Casáis, Domínguez y Lago (2009:136):

"Si nos acercamos cualquier fin de semana a los campos de fútbol de nuestra ciudad y observamos lo que sucede en los campos de fútbol 11, en los que se juegan partidos de distintas categorías, no es poco frecuente observar situaciones de este tipo:

Porteros que no llegan al larguero y que ante un tiro o despeje hacia delante, por alto, son incapaces de llegar a casi ninguno de los balones que van hacia portería y su intervención depende, casi exclusivamente, de que se encuentren en la zona hacia dónde va el disparo. Incluso, hay algunos que no intervienen en todo el partido porque su equipo domina de forma constante y el equipo rival no llega a su portería.

Nos podemos encontrar con jugadores que no intervienen, e incluso, se aburren cuando juegan, ya que, no encuentran una lógica de diversión en lo que pasa: sus intervenciones son esporádicas y no dependen de ellos.

Jugadores que con un golpeo no son capaces de desplazar la pelota más allá de 10 metros, ya que sus niveles de fuerza y el tamaño de sus palancas limitan esta acción; por otro lado, la técnica que manifiestan en estos gestos se aleja mucho de lo que sería un adecuado manejo del balón de un jugador adulto".

La influencia de la iniciación deportiva no sólo será determinante en lo referente a las primeras experiencias deportivas, sino que ayudará a sentar las bases sobre las que se desarrollará el niño como persona. No podemos pasar por alto la importancia del tiempo que los niños y niñas pasan practicando deporte en su formación como personas. Las primeras experiencias en el deporte serán determinantes en el futuro desarrollo de los niños tanto como deportistas como personas (Gordillo, 1996). La actividad deportiva en la iniciación hay que plantearla como un medio educativo que contribuya a la formación integral del deportista. Por

ello hemos de tener muy claro que en una escuela de iniciación aprenderá otras variables seguramente más importantes que únicamente practicar un deporte.

El problema se genera cuando nos dejamos llevar por la vorágine resultadista implícita en el fútbol en muchos casos desde la base. Horst Wein (2004) provoca un dramatismo razonado advirtiendo que, "*la cultura de la victoria en el deporte infantil está causando diariamente en todas las partes del mundo mucho daño, no sólo a los niños, también a los clubes cuya calidad de formación de sus talentos está condicionada negativamente cuando se busca por todos los medios la victoria, independientemente de si se trata del equipo benjamín, alevín, infantil o cadete".* Es complicado no dejarse llevar por estos condicionantes que nos empujan hacia la búsqueda inmediata de la victoria. A todos nos gusta ganar, y el reconocimiento es cierto que sólo llega como consecuencia de los buenos resultados en competición. No es culpa únicamente de aquellos entrenadores que son absorbidos por este huracán, sino del propio sistema. A su vez, Wein (2004) afirmaba contundentemente que *"la clave del problema reside en la consideración de la práctica deportiva desde la propuesta que ofrecen las federaciones regionales como única referencia válida. En ellas todo gira alrededor de la búsqueda del modelo de campeón y la práctica puramente competitiva para conseguirlo".*

Pacheco (2004) nos recuerda que en los inicios del aprendizaje del fútbol se realizó de una forma espontánea y no organizada. El fútbol se jugaba en la calle o en terrenos irregulares, sin la presencia de ningún entrenador, a través de juegos reducidos de 3x3, 4x4,…, en espacios con diferentes dimensiones aunque siempre pequeños. La solución al problema por lo tanto, no está exclusivamente, en los "mini" deportes, ha de ser un cambio mucho más profundo, que pasa por un re-planteamiento de la concepción del juego, tipo de competición, importancia del resultado, etc. (Gordillo, 1996). Autores como García Ferrando (1990), Gutiérrez (1995; 2004) o Torregrosa (2004) consideran que muchos programas de iniciación deportiva copian el modelo del deporte profesional contribuyendo a la aparición de conductas contrarias al juego limpio y constituyendo, de esta manera, un entorno negativo para el proceso de socialización infantil. De hecho, existe una creencia bastante generalizada, de que la deportividad se va deteriorando cada vez más en las

competiciones infantiles. Por lo tanto, resulta lógica la preocupación que hace años tenían algunos psicólogos del deporte como Haywood (1986) u Orlick (1986) por esta situación, así como su insistencia en que se diseñen programas y competiciones deportivas más centradas en los intereses del niño (Torregrosa, 2004). En El fútbol a la medida del niño (Horst Wein, 2004), se recoge "*el arte de programar las competiciones para los niños es saber para qué competiciones está listo el jugador, en una determinada etapa de su desarrollo físico y mental. Sólo cuando las exigencias de la competición coinciden con las capacidades intelectuales, psíquicas, psicológicas y motrices del niño, éste mismo aprende de forma rápida, eficaz y duradera*". Para Casáis, Domínguez y Lago (2009), el aspecto más relevante a resolver por el entrenador no debe ser la elección del método de enseñanza/entrenamiento, sino el diseño concreto de las situaciones pedagógicas de aprendizaje. Este planteamiento advierte que independientemente del entrenador, si la tarea es buena, habrá aprendizaje, por lo que si el formato de competición es bueno, generará auto-mejora de la estructura funcional del deportista.

Por todo ello, surge la idea de crear un modelo de competición que facilite y tenga en consideración aquellas pretensiones educativas de las que los expertos hablaban y adaptando las condiciones de la misma a las características de los participantes y no al contrario. Así, aprovechando la confianza que los responsables del deporte de la localidad depositaron desde el primer momento en el proyecto y con el apoyo de los coordinadores de los clubs participantes, en la temporada 2009/2010 se puso en marcha la primera Liga o Torneo anual *Futgolines*. A partir de este momento, toma forma el estudio en el que nos encontramos para comprobar el grado de consecución de los objetivos pretendidos tanto en el ámbito deportivo como educativo.

Teorías implícitas del investigador

"Las ideas relacionadas con el «qué hacer» deberían ir antes de las de «cómo hacer»" (Iglesias, Cárdenas & Alarcón, 2007:45).

Antes de comenzar a escribir la tesis, aquello que veían las competiciones deportivas me proporcionaba una serie de principios o teorías implícitas que gestaban diversas opiniones, aún sin fundamento científico objetivo. Intentaré a continuación, mostrar cuáles era dichos principios:

En la práctica, en las competiciones deportivas que se proponen a nivel federativo se ignoran las fases de la vida deportiva y personal de un deportista. Se establecen modificaciones de espacio y de número de jugadores, pero desde mi punto de vista no son suficientes para niños en edad escolar. Hay una intención de "desdramatizar" y de quitar "rigor" a la competición, pero se deja libertad de acción a muchos jóvenes que en gran parte de los casos no están preparados para actuar correctamente sin la orientación de un profesional adecuadamente formado.

Los niños en edad escolar son capaces de comprender la lógica interna del juego, lo que tenemos que hacer es adaptar los recursos a su nivel.

Los técnicos con grandes titulaciones federativas no tienen por qué ser los más adecuados para el fútbol de iniciación. Formación sí, pero en la misma línea que su posterior aplicación. De no ser así, estaríamos equivocando más que formando. Por otra parte, a una adecuada formación se debe unir una conveniente madurez y más aún para tratar a discentes de edades tan frágiles y manipulables como los que participan en el deporte de iniciación.

El comportamiento de los "otros agentes significativos" resultará mucho más contraproducente cuanto más cercanos al rendimiento nos situemos.

A mayor práctica, mayor dominio y así mayor adherencia y disfrute. Catorce, dieciséis o veintidós jugadores sobre el campo y con un solo balón, es un número demasiado grande para conseguir una mínima participación que pueda resultar significativa y estimulante para cada participante. Como es lógico y como sucederá siempre, el que más domina una práctica, será el que más provecho obtenga de ella, pero en estos casos, los chicos de menor edad o menos capacitados, apenas tienen

experiencias motrices cercanas al fútbol, cuando están rodeados de 10-12 compañeros y contrarios. Además, el que no juega bien, juega menos, tiene menos experiencias motrices y deportivas, se quedará estancado, desmotivado,… En cualquier recreo podemos observar niños saltando a la comba. Normalmente, saltan por orden hasta que uno de ellos falla y se pone a dar, es decir, deja de saltar. Paradójicamente el que más falla es el que antes tiene que dar, el que menos salta, el que menos experiencias motrices de este tipo recibirá. Cada recreo será mayor la diferencia entre el que salta bien y el que salta mal… este último está abocado a la retirada, al cambio de juego, a la desmotivación, a un negativo auto concepto de sus capacidades motrices.

Publicaciones del autor vinculadas a la tesis

El recorrido de la presente investigación comienza en 2009 y en el trayecto han sido realizadas cuatro publicaciones que han ido conformando el contenido de la presente tesis doctoral.

En 2010 se publica un artículo que describe y explica las características fundamentales del modelo de competición *Futgolines*.

Veroz, R.; Parra, R.; Masegosa, J.; García, P., & Martínez, L. (2010) "Modelo de competición de fútbol para categoría pre-benjamín adaptado a las capacidades de los participantes, favoreciendo el desarrollo de adecuados valores deportivos y educativos". *Revista ABfútbol, 46,* 71-82.

En la undécima edición del Congreso de Deporte y Escuela organizado por la Diputación de Cuenca se presenta una comunicación en la que se da a conocer el formato de competición *Futgolines*.

Veroz, R. Yagüe, J.M., & Tabernero, B. (2011, mayo) *"Futgolines. Modelo de competición de fútbol para categoría pre-benjamín adaptado a las capacidades de los participantes, favoreciendo el desarrollo de adecuados valores deportivos y educativos"*. Libro de Actas del XI Congreso Deporte y Escuela, 91-99. Cuenca.

Un año más tarde, en la siguiente edición del mencionado Congreso de Educación y Deporte, se concretan los nuevos Proyectos que tienen lugar vinculados al modelo de competición *Futgolines*.

Veroz, R. (2012, mayo) *"Aplicación del modelo socio-educativo de competición Futgolines en entornos escolares, extraescolares y de cooperación internacional".* Libro de Actas del XII Congreso Deporte y Escuela, 223-228. Cuenca.

Próxima publicación en la revista "Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación" del artículo referenciado a continuación (fecha de

aceptación 16/01/2015). En este trabajo se muestran resultados comparativos entre el modelo de competición *Futgolines* y el formato federativo, tras el diseño, validación y aplicación del cuestionario *Deporteduca*.

Veroz, R. Yagüe, J.M., & Tabernero, B. (2015) "Incidencia de dos modelos de competición de fútbol sobre los valores socio-educativos en prebenjamines". *Retos*, *28,* 84-89.

Esquema general de la tesis

El presente trabajo de investigación está estructurado en torno a dos bloques fundamentales: el marco teórico y la parte de desarrollo empírico (figura 1). Éstos están supeditados a los objetivos que se plantean para este trabajo y que sentarán las bases intencionales de la propuesta.

En esta primera parte introductoria, ya ha sido expuesta la motivación de la que parte el presente estudio, así como las teorías implícitas que el investigador tiene como creencias anteriores al desarrollo de este trabajo.

El marco teórico tiene dos grandes bloques de análisis. En el capítulo I se hace referencia a la iniciación deportiva y el desarrollo de valores socio-educativos. Dentro de éste, nos planteamos qué factores van a determinar que el deporte pueda ser considerado educativo y son descritos cada uno de los valores sobres los que se indagará a lo largo de todo el trabajo: autonomía responsable, respeto, prosocialidad y satisfacción-diversión. Además, se valora la influencia de otros agentes deportivos fundamentales como son los entrenadores (de los que nos gusta resaltar su capacidad de "formadores") y el papel que juegan los familiares en la escala de priorización de intenciones del niño como pequeño deportista. Por último se analiza la influencia que pueden tener las experiencias deportivas como escenario de desarrollo de la personalidad, su transferencia a otros contextos y la perdurabilidad de estos hábitos educativos paulatinamente asimilados.

En el capítulo II ponemos el ojo crítico en las competiciones deportivas como instrumento formativo. Anticipamos que se aprecian aspectos positivos y negativos. Las posiciones encontradas que se perciben nos ponen en disposición de determinar que dependerá de la filosofía y metodología aplicadas en los diferentes formatos competitivos las que condicionarán la capacidad educativa de toda situación de competición. En este capítulo se pone de relieve la realidad actual de las competiciones deportivas y se hace referencia a modelos competitivos enfocados al desarrollo de valores educativo-sociales. Se describe más detalladamente el modelo *Futgolines* que aquí se presenta.

Los tres apartados siguientes ocupan la parte fundamental de la tesis, el marco empírico. En el capítulo III se presenta la metodología de la investigación, la cual por su extensión y complejidad queda estructurada en varios apartados. En primer lugar se describen las hipótesis planteadas para las que intentaremos encontrar respuesta. Para ello, ubicaremos el estudio en su contexto de aplicación y conoceremos los sujetos que han participado, niños, padres y formadores. En esta parte se describen las variables del estudio, teniendo el modelo federativo de Fútbol 7 y el modelo alternativo de competición *Futgolines* como las variables independientes en torno a las cuales gira el fundamento del trabajo. Se valora la capacidad de condicionar los valores educativos-sociales adquiridos por los niños participantes, así como la etapa de iniciación deportiva, conformando ambos aspectos las variables dependientes. Los medios de comunicación y el deporte espectáculo será visto como una variable contaminante, así como la influencia incierta que imprime sobre los niños los otros agentes deportivos. Tras analizarse los cimientos sobre los que se va a construir la investigación. En el primer piso de este edificio se observa el diseño de la investigación. El trabajo de campo comienza con la validación del cuestionario *Deporteduca*, diseñado con el propósito de dar respuesta a las demandas concretas que exigía nuestro estudio y que no eran totalmente satisfechas con otros cuestionarios ya existentes. Se presenta también la necesidad de utilizar otras herramientas como grupos de discusión y entrevistas individuales realizados con niños, padres y formadores pertenecientes al modelo de competición *Futgolines* y al propuesto por las Federaciones regionales de fútbol. Además, será complementado por las opiniones ofrecidas por maestros que cuentan en sus clases con niños y niñas participantes en uno de los dos modelos analizados. Para atender los contenidos de índole deportivo partiremos de la observación de partidos de los dos formatos de competición que son estudiados. Cada una de estas líneas a seguir se concretará con los instrumentos de medida que serán utilizados en la recogida de datos, lo que situaríamos en el segundo piso del edificio que vamos construyendo en la estructura lógica del trabajo. Se comprueba la validez y fiabilidad del cuestionario *Deporteduca* y conoceremos el procedimiento utilizado para la aplicación de los grupos de discusión con niños, padres y formadores así como de las trece entrevistas individuales realizadas. Por otra parte, conoceremos la planilla de observación de partidos,

instrumento “ad hoc” diseñado para analizar los contenidos puramente deportivos. En una tercera planta de este “edificio” metodológico se detallará el proceso que se ha seguido para analizar los datos partiendo de los diversos instrumentos mencionados anteriormente.

En el apartado 4 se recogen los resultados obtenidos a través de la utilización de las pruebas descritas en la metodología. Supone un apartado extenso ya que cada uno de los instrumentos ofrece un abanico importante de información. El cuestionario *Deporteduca* fue aplicado a sujetos de *Futgolines* y de Federación, obteniéndose datos comparativos entre ambos modelos. En los grupos de discusión y entrevistas individuales se realiza una interpretación de las opiniones de los consultados, organizándolas para encuadrar cada una de ellas como ingredientes que componen el entramado de cada “tarta” de valores. Respecto a la parte deportiva, se desgranan los datos observados en los partidos grabados para analizar los contenidos pretendidos comparando nuevamente ambos formatos competitivos.

En el apartado 5 se ponen en común los resultados obtenidos procedentes de las diversas herramientas, filtrando la información recogida para poder dar respuesta a las hipótesis planteadas en el inicio de la parte empírica. Se cierra así un círculo estructural lógico que se concreta con la exposición de las conclusiones del estudio. Son anotadas en este apartado también las limitaciones que nos hemos encontrado en el desarrollo del trabajo, así como posibles líneas de investigación futuras.

Finalmente, el último gran apartado rescata las referencias bibliográficas de las aportaciones recogidas de otros estudios. En la parte final del trabajo, como anexos, se pueden ver de manera más amplia y detallada algunas de los contenidos de la tesis que se han mencionado pero no se han expuesto completamente en el propio desarrollo de la misma.

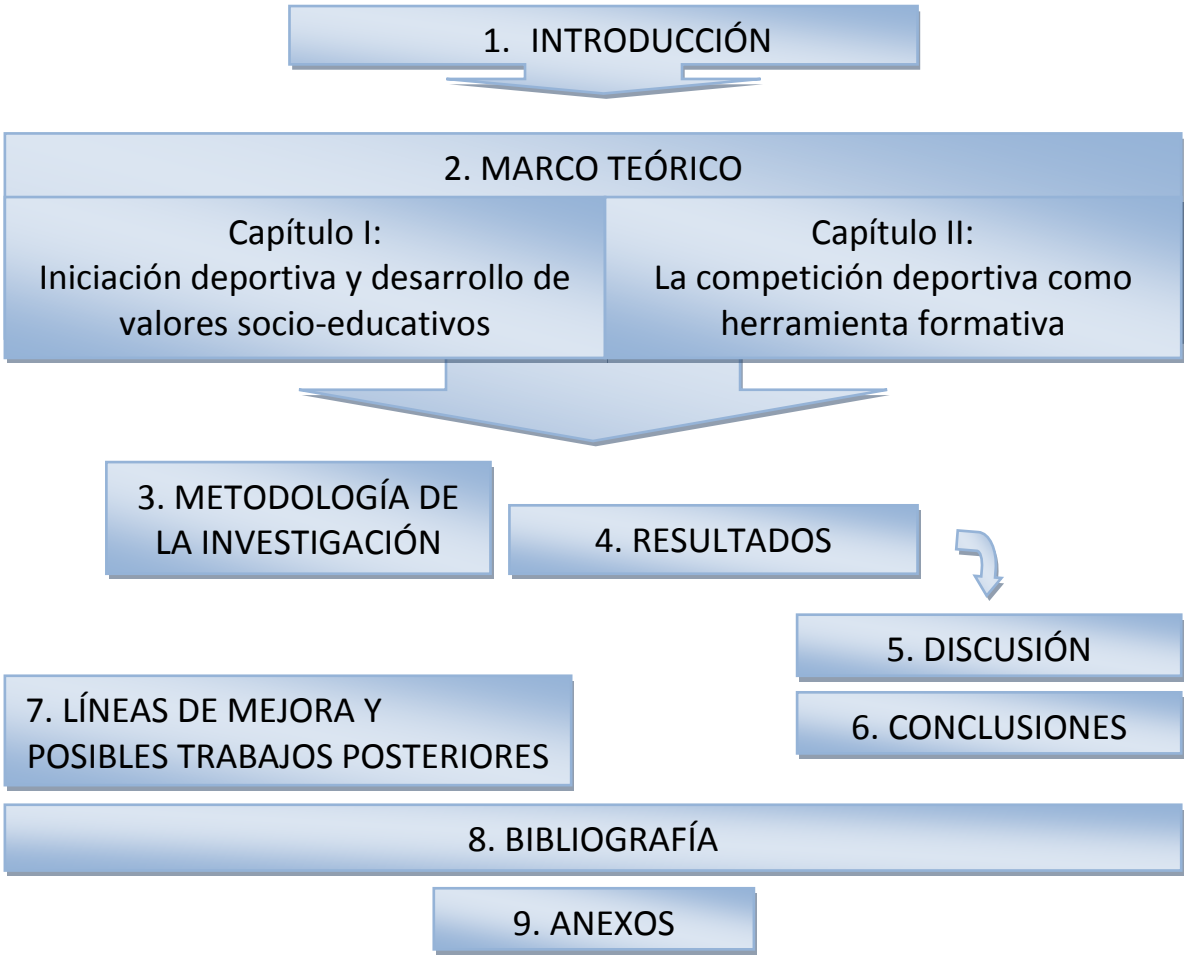

Figura 1: Esquema general de la tesis.

Objetivos

En primer lugar se describirán los objetivos fundamentales o generales y posteriormente cada uno de éstos será concretado con objetivos más detallados o específicos.

Objetivos Generales y Específicos

OG1a. Diseñar, validar y aplicar un cuestionario como técnica de registro de datos para obtener información relativa al desarrollo de valores educativo-sociales en situaciones competitivas.

OG1b. Emplear instrumentos de obtención de información cualitativa (grupos de discusión y entrevistas) para complementar y en su caso corroborar, los datos obtenidos desde herramientas cuantitativas y aprovechar su carácter abierto para lograr información más amplia y precisa.

OG2. Analizar el desarrollo de la autonomía responsable, el respeto y la prosocialidad y el nivel de satisfacción-diversión de los participantes, confrontando los datos obtenidos en el formato de competición federada y el modelo Futgolines.

OE2.1.- Percibir el grado de consciencia que los niños manifiestan sobre las consecuencias que sus actos en un partido pueden tener, como síntoma de potencial desarrollo de la responsabilidad y apreciar la existencia de respeto al reglamento y a los otros participantes en situaciones competitivas.

OE2.2.- Conocer si en los partidos de competición los niños muestran interés por la participación y el desarrollo de todos los compañeros, o tienen predilección por los más capaces y talentosos.

OE2.3.- Valorar la influencia que sobre la satisfacción y diversión de los niños puede tener la existencia de medidas que persiguen un desarrollo a nivel educativo y no sólo deportivo.

OG3. Contrastar el grado de participación con el balón y algunos parámetros técnico-tácticos que se produce en el modelo de competición *Futgolines* y el federativo, en futbolistas prebejamines.

OE3.1.- Cuantificar las intervenciones que cada jugador tiene por unidad de tiempo durante un partido y compararlo en los dos modelos analizados.

OE3.2.- Contabilizar el número de contactos con balón, paradas, tiros a puerta y goles marcados/encajados que cada jugador ejecuta en un partido.

OE3.3.- Comparar el grado de participación entre jugadores que experimentan un mismo momento competitivo y considerar su incidencia en el diferente desarrollo deportivo de los niños.

Los objetivos generales y específicos mencionados en este apartado, suponen el punto de inicio del encademiento de los elementos estructurales fundalmentales de la presente tesis doctoral, como pueden ver en la figura 2. Así, de ellos surgen las hipótesis que nos planteamos en el estudio, y que se pueden ver en el apartado de metodología. Éstas serán analizadas individualmente en la Discusión, para finalmente extraer unas conclusiones como punto argumentantivo final.

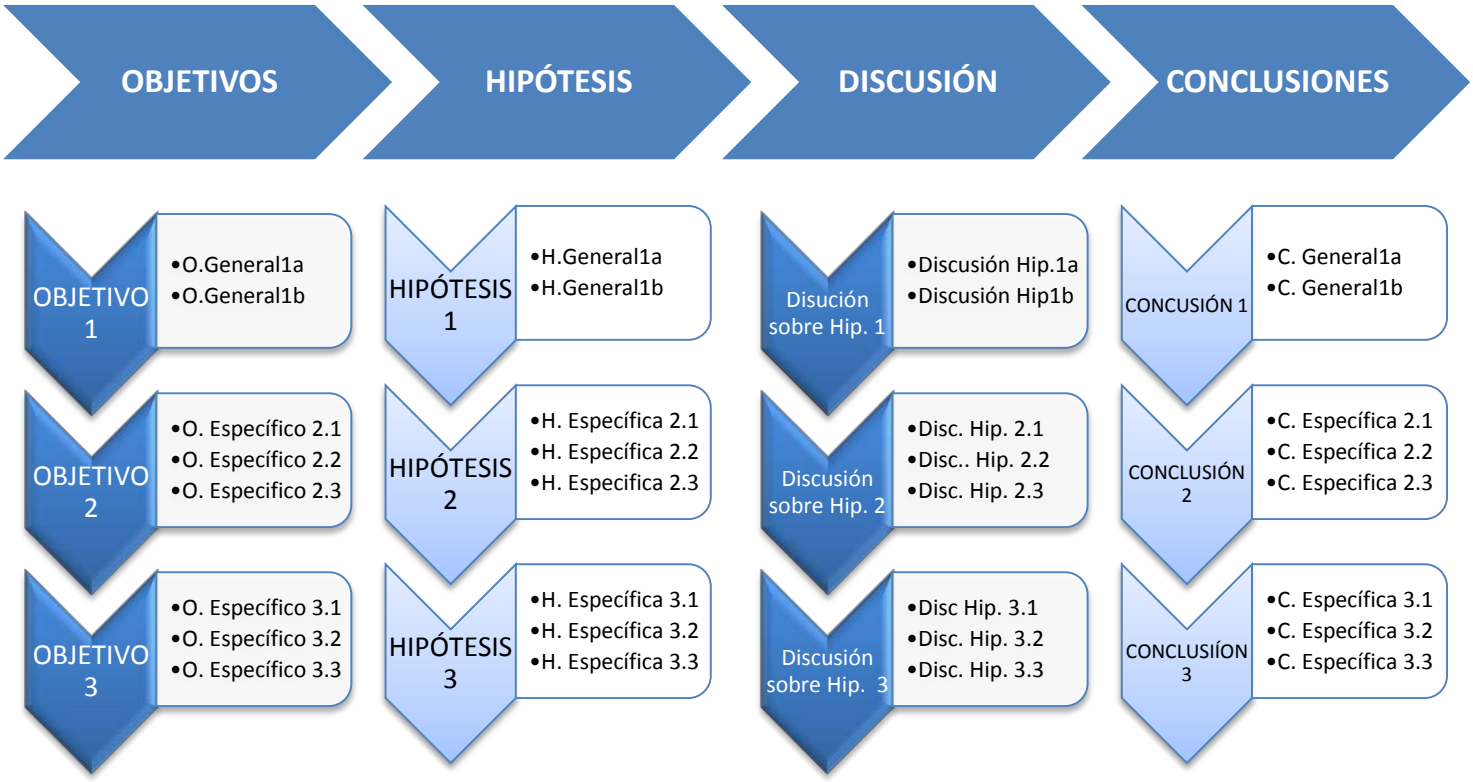

Figura 2. Encadenamiento de elementos estructurales de la tesis.

2. MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

Capítulo I: Iniciación deportiva y desarrollo de valores educativos

I.1. ¿El deporte educa?

I.1.1. Factores beneficiosos y perjudiciales del deporte

I.1.2. Adecuada orientación en la práctica

I.2. Desarrollo de valores educativo-sociales a través del deporte

I.2.1. Autonomía responsable

I.2.2. Respeto

I.2.3. Prosocialidad

1.2.4. Satisfacción-diversión

I.3. Papel educativo del entrenador-formador

I.4. Influencia de padres y otros significativos

I.5. Transferencia de valores a otros contextos

Capítulo II. La competición deportiva como herramienta formativa

II.1. El papel de las competiciones

Aspectos negativos de la competición

Aspectos positivos de la competición

Desenlace argumental

II.2. Modelos enfocados al desarrollo de valores educativo-sociales

CAPÍTULO I:

Iniciación deportiva y desarrollo de valores socioeducativos

2. MARCO TEÓRICO

"Un niño que no juega,
es un adulto que no piensa.

Shiller

2. MARCO TEÓRICO

Capítulo I

Iniciación deportiva y desarrollo de valores socio-educativos

¿Qué quieres ser de mayor? Cuando un niño responde que quiere ser médico podría imaginarse así mismo operando a corazón abierto para salvar una vida. El que desea ser futbolista pensará en conseguir un gol en la final de un Mundial.

Es impensable ver al futuro médico con un bisturí en la mano ensayando la minuciosa mecánica de incisión. No es extraño sin embargo ver niños practicando el tiro a portería mil y una veces como si eso le condujera a la hipotética situación imaginada.

La dificultad esencial no está en el mero gesto de ninguno de nuestros dos protagonistas, ni siquiera en los mecánicos protocolos de actuación. Responsabilidad, respeto, compromiso social,… son variables que se podrían vincular al quehacer de nuestro médico, pero ¿por qué pensar que podrían ser prescindibles en el deportista?

En los inicios de la formación de estos dos niños, estos y otro valor serán la raíz básica de construcción personal a partir de la cuál surgirá uno de los dos o cualquier otro desarrollo profesional.

No hay duda de que el deporte aporta valiosos beneficios al desarrollo de la personalidad. Numerosos autores han evidenciado los valores que el deporte aporta a la persona que lo practica, consideran el deporte como una herramienta apropiada para enseñar a todos, pero sobre todo a los más jóvenes. Se anuncian virtudes y cualidades positivas como justicia, lealtad, afán de superación, convivencia, respeto, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina, responsabilidad, conformidad y otras (Gutiérrez, 2004). Además su práctica facilita el aprendizaje de habilidades y tareas, la mejora de la salud, el dominio del propio cuerpo, así como la adquisición de hábitos y valores tanto deportivos como humanos (Gordillo, 1996).

Estas primeras experiencias en el deporte serán determinadas en el futuro desarrollo de los niños tanto como deportistas como personas. En 2006, Martinek et al., recogen la visión de diferentes investigadores y pedagogos, que afirman que el gimnasio y el campo de deportes pueden ser lugares idóneos para explorar, reflexionar, expresar y compartir los sentimientos y emociones, en definitiva, para aprender a gestionar las diferencias y la diversidad de forma positiva y responsabilizarse de las propias acciones, a la vez que se fomenta el desarrollo de habilidades sociales de respeto hacia los demás. Sousa et al. (2007) se suman a esta idea habiendo analizado diversos estudios que muestran que la participación regular en actividades físicas organizadas aumenta el bienestar físico, psicológico y social de los jóvenes participantes (Harrison y Maraya, 2003; Ryan y Deci, 2000).

En ciertos momentos del desarrollo del niño, resulta fundamental dotarle de experiencias positivas en el deporte como punto de partida para su paulatina adherencia a estas actividades. Los años escolares representan un periodo critico en el desarrollo de hábitos de práctica de actividad física y deportiva (Gutiérrez, 2004) y en la construcción de todos los hábitos que van determinando la personalidad.

I. 1. ¿El deporte educa?

Factores beneficiosos y perjudiciales del deporte

Adecuada orientación de la práctica deportiva en iniciación

En una etapa social en la que las nuevas tecnologías comen terreno motivacional a los niños y adolescentes es de suma importancia adaptar el deporte a sus intereses para que éste gane tiempo en su ocio.

La opinión de que la mera práctica físico-deportiva por sí sola no educa está bastante generalizada en nuestra literatura (Carranza & Mora, 2009; Gutiérrez et al., 2010; García-Calvo et al., 2012). Caemos en el error de pensar que el simple hecho de practicar una actividad deportiva hace que los niños adquieran y asuman determinados valores. Sin embargo, tendremos que analizar hasta qué punto la participación en un juego o en un deporte educará al niño, si previamente hemos adecuado las condiciones ambientales, metodológicas y reglamentarias para que pueda producirse este desarrollo. No será posible de todos modos prescindir de la figura del formador que oriente los aprendizajes en la dirección conveniente.

I.1.1. Factores beneficiosos y perjudiciales del deporte

Los beneficios que aporta el deporte son valiosos para todo tipo de participantes, pero hay ciertos grupos sociales en los que resultará clave, ya que se convierte en uno de los pocos escenarios de transmisión de valores. Gutiérrez Sanmartín (2004) destaca además la opinión de varios autores sobre la capacidad del deporte como elemento integrador, ya sea de colectivos inmigrantes (Heinemann, 2002; Medina, 2002), medio para enseñar responsabilidades a jóvenes en riesgo (Hellison, 1995), herramienta para la prevención y tratamiento de las drogodependencias (Martínez, 1999), mecanismo favorecedor de la reinserción en las instituciones penitenciarias (Negro, 1995), útil en la recuperación de los barrios marginales (Balibrea, Santos & Lerma, 2002), favorecedor de la socialización de personas mayores, y activador de diversas funciones en las personas con discapacidad (Godberg, 1995). Para estos escolares que provienen de entornos marginales les es complicado desenvolverse. Es interesante contemplar cómo son capaces de reflexionar

sobre la importancia de aceptar al compañero por lo que es, más allá de su color de piel, de su habilidad o de su edad, es algo habitual. Las actividades deportivas se convierten en un vehículo para el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales, con lo que consiguen activar su inteligencia emocional y social en niveles que difícilmente emplearían en sus escuelas (Martinek et al., 2006).

Todos estos beneficios que aporta el deporte para la construcción de la personalidad se reflejan perfectamente en el fútbol, el cuál puede tener mayor incidencia por su alto índice de participantes federados y no federados. Por ello, el fútbol tiene un papel importante en nuestra sociedad, más aún cuando tratamos edades frágiles cuanto a la opinión y personalidad se refieren, como son las escolares (Viciana & Zabala, 2004). Mientras practica el fútbol, el niño va creándose su propio proyecto de vida, que no sólo consiste en ser profesional del fútbol a los veinte años, sino en cómo ser persona mañana (Coca, 2006). Se trata de una visión coherente con el mundo contemporáneo: el valor del trabajo en equipo, la solidaridad, la división del trabajo entre los jugadores, la planificación colectiva, y donde, además, a imagen de la sociedad industrial, se exaltan los méritos de las figuras, los resultados y la competición entre iguales.

Por el contrario, si cambiamos el cristal de nuestra lupa, pueden identificarse factores perjudiciales del deporte. Parece claro y compartido con todos que el terreno de juego deportivo es un lugar potencialmente idóneo para la transmisión de valores sociales y personales. Sin embargo, Cecchini et al. (2008b) recopilan la opinión de varios autores que creen que las actividades físicas pueden ser un vehículo para efectuar cambios en el desarrollo social y moral sólo cuando son debidamente tratadas. Gutiérrez del Pozo (2007) insiste en que el deporte bien aplicado, puede enseñar resistencia y estimular un sentimiento del juego limpio y un respeto por las reglas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los de grupo. Mal utilizado puede estimular la vanidad personal y la de grupo, el deseo codicioso de victoria y el odio a los rivales, un espíritu corporativo de intolerancia y un desdén por aquellas personas que se encuentran más allá de un cierto rol arbitrariamente seleccionado (Huxley, 1969). Si no adoptamos en el deporte la aplicación adecuada, surge que cada día son más frecuentes las prácticas deportivas

que se olvidan de esos valores y resaltan la vanidad personal, intolerancia, alienaciones ilegales, empleo de drogas para mejorar el rendimiento, conductas agresivas y abundancia de trampas (Gutiérrez, 2004). Incluso, autores como López del Amo (2006), consideran que el deporte es el ámbito de nuestra sociedad donde los valores machistas y la discriminación por condición de sexo son más evidentes, muy por encima de otros ámbitos como el laboral o el político.

Desgraciadamente no siempre las personas que participan en el fútbol base se comportan de una manera ejemplar y por ello este deporte se ve amenazado en ocasiones por la excesiva importancia que se da a la victoria (Gutiérrez del Pozo, 2007), o ciertas actitudes y comportamientos de los entrenadores, padres y espectadores en los encuentros deportivos (presión a sus jugadores o hijos, insultos al árbitro, al entrenador y a los contrarios) (Cruz, Boixadós, Valiente & Torregrosa, 2001; Sampol, Borrás, Ponseti & Vidal, 2005).

Se pretende disminuir o eliminar los efectos perjudiciales que el fútbol puede suponer en el desarrollo personal y deportivo de cada niño, buscando y propiciando aquellos que resultan beneficiosos. Cuando Martens (1996) aludía al poder de las experiencias tempranas de actividad física, simultáneamente alertaba de ciertos peligros, debido a que el deporte juvenil, para algunos al menos, puede ser fuertemente “des-educativo” puesto que los niños no sólo pueden aprender lecciones distorsionadas acerca del deporte y el ejercicio, sino que también pueden adquirir imágenes de ellos mismos como incapaces e indignos (Gutiérrez, 2004), todo ello asentado en conseguir lo que sea a costa de superar a los demás, mientras que en el juego cooperativo todos disfrutan, juegan tanto los que tienen más habilidades como los que tienen menos (López, 2005).

Un deporte mal enfocado, reporta malas consecuencias a largo plazo, tanto de a nivel de personalidad como de discriminación, hecho que se ve más acentuado en el caso que analizamos en este trabajo, en el fútbol y que aumenta su gravedad al tratarse una fase inicial en la que los sujetos son más vulnerables y frágiles. Como advierte Díaz Mintegui (1996), una incorrecta forma de actuar se reflejará más tarde en otras esferas sociales. En este artículo se recogen apreciaciones personales que nos llevan a una reflexión crítica, donde en ocasiones el deporte constituye una

"institución homosocial" que discrimina a las mujeres. Me considero un seguidor del fútbol pero un ferviente detractor de algunos comportamientos y modos de funcionamiento que se aceptan libremente. Comparto en parte la idea de que los deportes constituyen la actividad en la que se produce una mayor separación de ambos grupos sexuales (Subirats & Brullet, 1988), y esto en mayor grado sucede en el fútbol, deporte en el que menos del 1% son mujeres. ¿En qué otro colectivo sucede esto?, ¿será que le cerramos las puertas a la integración de la mujer en el fútbol?, seguramente no, pero generamos una serie de condiciones que hacen al hombre sentirse cómodo con el fútbol, como territorio propio en el que el género femenino difícilmente puede encajar. Es un escenario en el que se ponen sobre la mesa las genéticas diferencias entre ambos colectivos y que por su procedencia natural son tan irremediables como necesarias.

Afortunadamente, se camina en la línea cada vez más ancha de la igualdad, pero no es precisamente el fútbol un ejemplo a seguir en este aspecto. Comparto con López del Amo (2006) la sensación de que algunas prácticas deportivas suponen el ámbito de nuestra sociedad donde los valores machistas y la discriminación por condición de sexo son más evidentes, muy por encima de otros ámbitos como el laboral o el político.

El rechazo a las niñas en el deporte no se produce tanto por una cuestión visceral de machismo, sino porque se les considera con menor capacidad motriz y deportiva. El alumnado menos capacitado, es habitualmente discriminado de su práctica, sin darle otras alternativas, llegando incluso a provocarle un rechazo hacia la práctica deportiva en general (Monjas, 2004). La discriminación no sería tanto una demanda de separación por sexos, ya que se produce también entre los chicos por la propia estructura del deporte. En el camino han ido quedando muchos de los que no reúnen las mínimas aptitudes requeridas para este deporte. Los que continúan en las competiciones a partir de los catorce años son jugadores catalogados ya como buenos, mediocres o incluso "malos", con una gran afición por el fútbol y que encuentran, tanto en su seguimiento como en su práctica, la fuente de sus emociones más significativas (Díaz, 1996). Las instituciones, los clubes deportivos o los entrenadores tratan de evitar esta discriminación con comentarios reconciliadores, pero a la hora de

la verdad, de manera indirecta se está perjudicando ya que no se busca un modelo que propicie la participación, sino que el objetivo es, en muchos casos, el resultado.

I.1.2. Adecuada orientación de la práctica deportiva en iniciación

Todo lo analizado anteriormente no quiere decir que el potencial de beneficios, tanto morales como personales, no exista o sea menor que lo perjudicial. Como punto de partida debe existir un acuerdo entre todos los profesionales vinculados al mundo del deporte, sobre todo en su fase de iniciación. Berengüí & Garcés (2007) advierten que hay discrepancia entre los profesores responsables del deporte escolar, ya que para unos debe constituirse como la cantera del futuro deporte profesional, concediendo más importancia a una orientación competitiva, mientras que otros le otorgarían una orientación educativa donde se busque la mejora de todo el alumnado. Lo interesante es que el mayor número posible de niños disfrute de los beneficios que supone practicar actividad física, pero será fundamental crear hábitos y adherencia para que lo sigan practicando en el futuro.

Debido a la constante relación personal con diversos maestros de Educación Física de diferentes ciudades y centros educativos, parto del convencimiento particular de que en general este sector profesional aboga por la promoción de un deporte eminentemente educativo (más allá de exigencias curriculares), donde la participación y el aprendizaje estará por encima del resultado, poniendo el acento en la solidaridad, la cooperación, la igualdad,… Sin embargo, en muchas ocasiones, la utilización del deporte en la escuela sirve como promoción hacia el deporte de alta competición (Monjas, 2004). Resulta complicado instaurar un formato de deporte escolar donde se apliquen los propósitos educativos que la literatura añora. La realidad cotidiana hace priorizar intereses más tangibles e inmediatos como el reconocimiento social próximo, la venta masiva de material deportivo,… que encuentra un camino más directo cuanto más se asemeje al deporte de élite.

En el deporte en edad escolar se viene observando una involución progresiva (Manrique et al., 2011). Con esta afirmación se refieren a que por un lado está disminuyendo el nivel y el tiempo de realización de actividad física regular y el número de participantes, con lo que estoy de acuerdo y considero que es causado por la gran

cantidad de alternativas de ocio motivantes que niños y jóvenes tienen hoy en día. Sin embargo, no comparto la idea de que esté empeorando la formación de los técnicos y adultos encargados del desarrollo de las actividades deportivas, tanto en la organización como en la coordinación de estos programas. Creo que queda mucho por hacer, aún quedan muchos técnicos y responsables del deporte escolar enquistados, pero que la tendencia es positiva. Como estos mismos autores indican, existen proyectos integrales que desarrollan programas de deporte en edad escolar desde planteamientos más educativos, participativos y globales, que logran elevar los niveles de participación en actividad física regular de la población escolar, mejorar la satisfacción en la realización de dichas actividades y evitan las situaciones de especialización deportiva precoz y sus negativos efectos.

¿Qué deporte queremos?

Participación.
Igualdad de oportunidades.
Aprendizaje.
Desarrollo de capacidades motrices, emocionales y sociales.
Motivación intrínseca.
Diversión.
Proceso.
Medio.
Aprendizaje.
Cooperación.
Transmisión de valores educativos.
Salud.

¿Qué deporte promovemos?

Exclusión de los menos capacitados.
Influencia del deporte espectáculo.
Venta de material deportivo.
Reconocimiento social.
Resultado.
Fin.
Desarrollo de capacidades motrices, deportivas.
Sensación de superioridad.
Elitismo.
Lucratismo.
Mejora física y técnica.

Figura 3: Comparativa crítica del tipo de deporte que queremos y el que generalmente se promueve.

Cruz et al. (2001) ofrecen una opinión que consideran general entre los psicólogos del deporte. El impacto –positivo o negativo- de la práctica deportiva en el proceso de socialización de los jóvenes está multideterminado y depende de la orientación que den a la misma los organizadores de las competiciones deportivas, los árbitros y los jueces, los entrenadores, así como de la cantidad y la calidad de la

implicación de los padres, los amigos y en general del público asistente a dichas competiciones, sin olvidar los modelos que ofrece el deporte profesional o de élite. Las condiciones en las que se desarrollen las prácticas deportivas serán las que configuren el carácter educativo o no del deporte (Cruz, 1997; Seirul-lo, 1998; Hernández, 2002; Gutiérrez, 2003; Monjas, 2006; Manrique et al., 2011).

Los programas de intervención para mejorar los valores y las conductas pro-sociales ofrecen una visión optimista y real, frente al idealismo inconsistente del deporte como generador automático de conductas éticas que se adquieren mediante la confrontación deportiva y que se transfieren sin más a otros ámbitos de la vida (Cecchini et al., 2003). Nos situamos en la tesitura de que la actividad física y el deporte, por sí mismos, no son generadores de valores sociales y personales pero sí son excelentes terrenos de promoción y desarrollo de tales valores (Calzada, 2004). Dependiendo siempre del uso acertado o no, que de la actividad física se haga, se promocionarán valores loables para la persona y su colectividad o por el contrario detestable para sí misma y su contexto social necesario entonces, comprometerse, empeñarse en el hecho de educar y promocionar los valores sociales y personales cuando se practican actividades físicas y deportivas. Cecchini et al. (2008b) promueven la idea de que la práctica del deporte sin más, desarrolla la moralidad y el carácter, que está en los orígenes del Ideario Olímpico y es una de las claves que explica la expansión y el desarrollo del deporte moderno tal y como lo conocemos, está muy lejos de ser evidente.

Aunque toda labor educativa se construye día a día y no entiende de recetas ya que es necesario adecuarlo a cada situación particular, es habitual encontrarnos con consejos, pautas o claves sobre las que debemos actuar para que el deporte sea realmente educativo:

Tabla 1. Pautas a seguir para que el deporte sea educativo, según varios autores.

Autor	Pautas a seguir para que el deporte sea educativo
Devís (1995)	Actuar sobre la trascendencia social que se concede a la victoria y el resultado en el deporte. Controlar la competición como único valor ligado a la participación deportiva. Gestionar la rivalidad, competitividad y agresividad que puede surgir en el deporte, y que se oponen a ciertos valores morales como la cooperación, el respeto o la igualdad. Regular la utilización política, ideológica y económica que tiene el deporte.
Amat y Batalla (2000)	Potenciar el diálogo como mejor forma de resolución de conflictos. La participación de todos. Fomentar la autonomía personal. Aprovechar el fracaso como elemento educativo. Promover el respeto y la aceptación de las diferencias individuales. Aprovechar las situaciones de juego, entrenamiento y competición para trabajar las habilidades sociales encaminadas a favorecer la convivencia.
Fraile (2004)	Creación en los centros docentes de una estructura organizativa para planificar y estructurar el deporte extraescolar. Promover el asociacionismo deportivo en los centros escolares. Emplear a técnicos y entrenadores con formación en el conocimiento de la filosofía del deporte escolar. Existencia de un programa plurianual realizado en colaboración con los propios entrenadores y responsables del área. Creación de un sistema de financiación que aproveche todos los recursos posibles, tanto públicos como privados.
Muñoz (2004)	Convertir los centros docentes en Centros de Animación Deportiva para el propio centro, el barrio y sus zonas de influencia. Abrir estas instalaciones fuera del horario lectivo redundará sin duda en el fomento de los hábitos deportivos saludables, especialmente entre la población escolar.
Martinek et al. (2006)	Un verdadero compromiso personal y profesional de los docentes en la tarea explícita de utilizar la educación física y el deporte no sólo para que nuestros alumnos y alumnas mejoren su competencia motriz, sino también para que lo hagan ética y moralmente, en definitiva, para una mejora integral como personas. La utilización de unas metodologías y herramientas específicas contrastadas y validadas en esta dirección.
Manrique et al. (2011)	Las características que debe poseer el deporte en edad escolar son las siguientes: participativo, coeducativo, que favorezca la autonomía del alumno, que busque el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices, que evite la especialización temprana, que complemente los programas de la asignatura de Educación Física, que sea sano y seguro y que evite los riesgos que supone orientar el deporte en edad escolar la competición al único objetivo de "ganar".

Será fundamental además cambiar en muchos casos los objetivos de partida que nos planteamos alejándonos de una visión de rendimiento, la práctica del deporte no se debe supeditar a su logro (Cecchini et al., 2008b). Como argumenta Muñoz Ramírez (2004), por encima de los éxitos del deporte de alto nivel, la apuesta por el deporte escolar con la transmisión de los debidos valores, contribuye a la construcción de una sociedad más justa, más igual y más tolerante, en la que la práctica deportiva sea una extensión de la formación de la persona en su tiempo de ocio. Su apuesta es una apuesta por la convivencia y es la que verdaderamente debemos perseguir como uno de los objetivos fundamentales, más aún en la fase de iniciación que hay que plantearla como un medio educativo que contribuya a la formación integral del deportista (Gordillo, 1992). Debemos aprovechar esta circunstancia ya que, los cambios en los valores y las actitudes ocurrirán con más facilidad si son planeados de un modo sistemático en el contexto de la actividad física teniendo en cuenta que ésta se desarrolla en ambientes atractivos e interactivos, emocionantes y divertidos para los jóvenes (Berengüí & Garcés, 2007; Cecchini et al., 2008b).

Desde hace unos años, en numerosos documentos legislativos (L.O.E, 2006; R.D. 1513/2007) y bibliográficos, se recomienda que en deporte en edad escolar debe tener un enfoque que procure el desarrollo integral del niño (Gordillo, 1992, 1996; Gutiérrez, 2004; Pacheco, 2004; Ruiz, 2004; Martinek et al., 2006; Ordinas, 2007; Casáis et al., 2009; Reverter, Mayolas, Adell & Plaza, 2009; López, 2010). Siempre unido al término de valores aparece la idea de educación integral con la intención de procurar un adecuado desarrollo armónico de todas las capacidades de los niños y niñas y que es especialmente mencionado en el mundo de Educación Física. Este concepto trata de huir de aquella práctica físico-deportiva (ya sea desde el ámbito formal como extraescolar) en el que se buscaba el rendimiento motriz directo, supeditando otras capacidades de índole cognoscitivo, afectivo y de interacción social.

El consejo de Europa plantea una serie de funciones que debe cumplir el deporte infantil y juvenil para desarrollar una educación integral de los participantes (Gutiérrez, 2004) y por su parte, Ordinas Pou (2007) responde a la pregunta ¿qué supone entrenar de forma integral? y propone una serie de principios educativos que

debemos tener en consideración en la práctica deportiva y en mayor grado en la fase inicial:

Tabla 2. Pautas para un desarrollo integral a través del deporte.

Fuente	Pautas para un desarrollo integral a través del deporte
Consejo de Europa en materia de deporte (en Gutiérrez, 2004)	Promover la salud de los jóvenes.
	Socializar a los jóvenes en destrezas deportivas.
	Enseñar valores y guías de comportamiento.
	Debe ser más que una actividad física y lúdica.
	Exaltar al individuo.
	Desarrollar personalidad.
	Sometimiento a reglas.
Ordinas Pou (2007)	Estimular la capacidad de tomar decisiones.
	Concebir el error como un principio de mejora.
	Otorgar dosis de responsabilidad.
	Generar momentos de felicidad durante el juego.
	Estimular el liderazgo y el compromiso en el juego.
	Aceptar el valor de lo singular dentro del funcionamiento del equipo.
	Priorizar lo "esencial" frente a lo "superficial".
	Fomentar las soluciones imaginativas para hacer frente a un problema.

Ante estas reflexiones, si hablamos con los jóvenes deportistas o con el entorno que les rodean, nos dirán en muchos casos que ellos están ahí para aprender a jugar cada vez mejor. No debemos olvidarnos de estos objetivos de rendimiento basados en la mejora continua y en la generación de ilusiones, pero, sumándome a la percepción de los autores mencionados, tampoco perderemos de vista nunca que muy pocos o ninguno de los niños de nuestro equipo se convertirán en jugadores profesionales, pero todos ellos serán personas "de primera".

I.2.- Desarrollo de valores educativo-sociales a través del deporte

Análisis conceptual de los valores

Autonomía responsable

- **El desarrollo de la responsabilidad en el deporte de iniciación**
- **Responsabilidad personal y social**
- **El valor de la "Autonomía responsable" en niños de 4 a 7 años.**

Respeto

- **El respeto en el deporte**
- **Evolución en la asimilación del concepto de regla**

Prosocialidad

- **Relación responsabilidad-respeto-prosocialidad**
- **Evolución de la conducta prosocial en el niño**

Satisfacción-diversión

- **La motivación como factor condicionante de la diversión y la satisfacción**
- **Motivos de inicio en la práctica deportiva**
- **Motivos del abandono deportivo prematuro**

El desarrollo de valores es inherente al concepto relativamente moderno de educación. Ya desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, comenzaba a tomar fuerza el término "valores", y es analizado por numerosos autores tanto desde la educación en general como desde la parcela física y el deporte en particular (Danish, Petitpas & Hale, 1990; Shields & Bredemeier, 1995; Hernández & Velázquez, 1996; Seirul-lo, 1998; Cecchini et al., 2003; Viciana & Zabala, 2004; López Herrerías, 2010; Lasunción, 2011). Los valores han sido considerados como guías de comportamiento moral (Devís, 1995). Se han analizado los valores deportivos

íntimamente relacionados con los valores humanos (Gordillo, 1996), intrínsecos a la educación en general (García Preciado, 2005) o desde el plano familiar (Benso & Pereira, 2007).

Gutiérrez Sanmartín (2004) argumenta a nivel teórico la posibilidad de desarrollo de determinados valores desde el campo de la educación física y el deporte, y aporta una serie de estrategias para tal efecto, servidas como modo de actuación a seguir para afrontar el desarrollo de valores desde nuestro área. Desde una perspectiva teórica nos ofrece una propuesta ecológica para optimizar el valor educativo del deporte. Partiendo de cada deportista, de cada persona, establece un engranaje que conecta los diferentes agentes influyentes en el deporte desde una perspectiva educativa. Además, se hace un ejercicio de concreción mediante el Modelo de Thomas Wandzilak, que ofrece pautas para el desarrollo de valores a través de la educación física y el deporte. Aunque no se evidencia una parte práctica que haya podido servir de alza o referencia para el quehacer de esta investigación, bien es cierto que de este artículo surge la reflexión de encarar los valores que se persiguen en el presente trabajo desde una doble índole, de ámbito social y personal, y no tanto la búsqueda de adecuados valores "educativos" y sociales.

Consideramos así que tanto los valores personales como los sociales pudieran ser "educables". Será el sujeto el que desarrolla su educación a través de la asimilación o afianzamiento de determinados valores. Éstos podrían provocar una mejora en su estructura personal y social, utilizando en este caso como herramienta o medio, la competición deportiva.

Estos valores están presentes además en todo tipo de deportes como el fútbol o el atletismo (Coca, 2006; López, 2006), incluso en las actividades de lucha (Olivera, 2002; Casáis et al., 2009). No siempre estaremos hablando en términos positivos, ya que en ocasiones, sobre todo el deporte espectáculo de alto nivel transmite anti-valores pedagógicos (Pardo & Durán, 2006), machistas o de discriminación (Díaz, 1996; López, 2006).

I.2.1. Análisis conceptual

Concepto de valor:

Conviene aclarar en primer lugar el concepto de valor y su vinculación a otros términos dependientes.

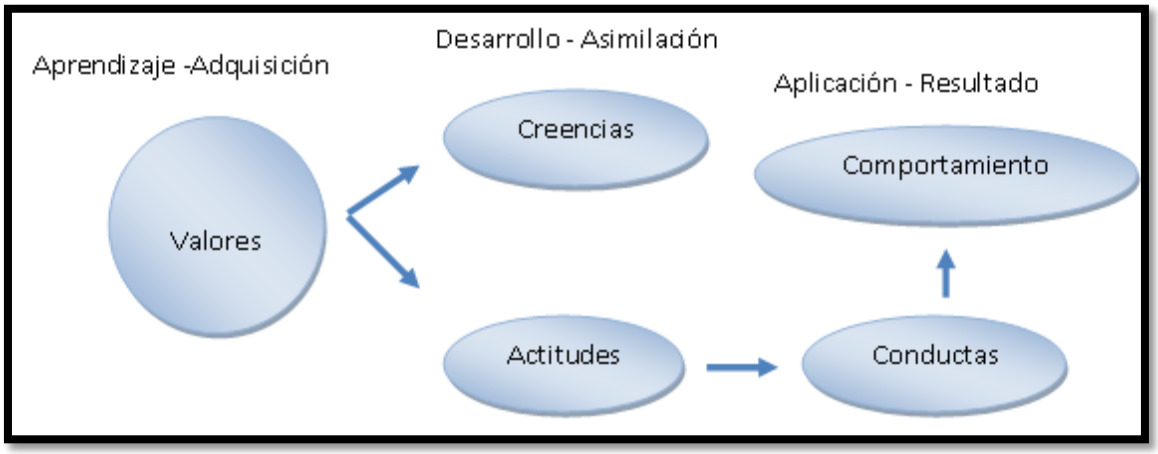

Figura 4. Relación de términos constructivos en el concepto de "valor".

Los valores sirven como principios de guía de la vida de las personas en busca de lo que cada una considera valioso. Un mismo valor puede desencadenar diferentes creencias dependiendo de la situación. Estas creencias sobre lo que está bien o mal, según las experiencias, se traducen en actitudes (positivas o negativas), que son predisposiciones para la conducta, la cual determina el comportamiento humano individual y social (Lee, Whitehead & Balchin 2000; Savater, 2000; Cruz et al., 2001; Gutiérrez, 2004; Herrera, 2007; Flores & Zamora, 2009; Sánchez-Oliva et al., 2012). Así uniendo los diversos conceptos, simplificamos en que el comportamiento está compuesto por diversas conductas, determinadas éstas por las actitudes que surgen en los sujetos según sus creencias en base a un determinado valor. Por lo tanto, cogiendo la descripción por los extremos, los valores que cada persona adquiera se harán visibles como modos de comportamiento.

Los valores son creencias personales sobre la adecuación de una serie de actitudes y conductas que determinan el comportamiento.

De acuerdo con lo que plantea Fraile Aranda (2010), para que el deporte escolar atienda a la formación integral de los escolares deberá tener en cuenta los valores socio-morales desde el trabajo colaborativo, la igualdad de oportunidades, la

salud (Cagigal, 1979), sin diferencias de género, edad, capacidades, intereses y culturas, así como resolver los conflictos (Jares, 2006) y el desarrollo afectivo, emocional y social. De modo que, si se ha de lograr una formación integral a través de determinados valores, éstos trascenderán lo personal y se extenderán al ámbito social (Gutiérrez, 1995; Calzada, 2004; Ruiz, 2004; Pascual, Gutiérrez y Escartí, 2005). En el presente estudio centramos la atención en los de índole social, ya que todos los que aquí se desarrollan tienen sentido desde la interrelación de cada niño con los demás. Es por este motivo por el que hacemos referencia a valores *educativo-sociales*.

Fundamentación de la selección de los valores a analizar

Los valores socio-educativos concretos han sido elegidos partiendo de un paradigma teórico ubicado en las teorías psico-sociales de Eric Erikson (1971) y el desarrollo moral de Laurence Kohlberg (1958, 1969, 1974).

Teoría psico-social de Erikson:

Eric Erikson (1902-1994) estudió el psicoanálisis con Freud y se realizó como psicoanalista infantil. Para su análisis nos apoyaremos en el estudio que Bordignon (2005) realizó sobre su teoría.

Erikson reconoce la importancia de la presencia de personas significativas, como elemento cultural en la formación de la vida de una persona. Afirma que existen tres procesos de organización antropológica, los cuales están integrados unos con otros:

- Proceso biológico (el soma).
- Proceso psíquico (la psique).
- Proceso ético-social (el ethos).

Erikson establece ocho estadios psicosociales. Cada estadio psicosocial envuelve una crisis y un conflicto centrado en un contenido antropológico específico. La crisis es considerada una oportunidad para el desarrollo del individuo, un momento de escogencia, o un momento de regresividad. De la resolución positiva de la crisis entre las fuerzas sintónicas y distónicas emerge una potencialidad (fuerzas básicas), que pasan a formar parte de la vida de una persona. De la no resolución de la crisis

emerge una patología básica que, a su vez también pasa a ser parte de la vida de una persona.

Los estadios son jerárquicos, esto es, integran las cualidades y limitaciones de los estadios anteriores. Los estadios son procesales y están en continuo desarrollo.

En el paso de un estadio a otro se produce un período de crisis, como un proceso de cambio progresivo de cambio de las estructuras operacionales. Comprende la relación dialéctica entre las fuerzas sintónicas (virtudes o potencialidades) y las distónicas (defectos o vulnerabilidades) de cada estadio. De la resolución positiva de la crisis dialéctica emerge una fuerza, virtud o potencialidad, específica para aquella fase. De su no resolución emerge una patología, un defecto o fragilidad específica para aquel estadio.

Para cada estadio Erikson atribuye una característica central básica y una crisis básica psicosocial dialéctica. De los ocho estadios, nos detendremos en el tercero y el cuarto, ya que son en los que se encuentran los niños participantes en nuestro estudio.

- Estadio: confianza versus desconfianza (0-12/18 meses). Su desarrollo positivo tiene como consecuencia la esperanza.

- Estadio: autonomía versus vergüenza y duda (infancia: 2 a 3 años). Al satisfacerse se consigue el desarrollo de la autonomía.

- Estadio: iniciativa versus culpa y miedo (edad preescolar: 3 a 5 años). Su balance positivo conlleva llegar al propósito. Iniciarse en la realidad/fantasía, descubrimiento y aprendizaje sexual (masculino y femenino y resolución del complejo de Edipo), mayor capacitación locomotora y perfeccionamiento del lenguaje. La fuerza distónica de esta etapa es el sentimiento de culpa que nace del fracaso en el aprendizaje psicosexual, psicomotor, escolar o en otra actividad. El equilibrio entre ambas fuerzas formará la consciencia moral, a partir de los principios y valores internalizados en los procesos de aprendizaje, aprendizajes escolares e inserción social, a través de los prototipos ideales representados por sus padres, adultos significativos y la sociedad. “Yo soy lo que puedo imaginar que seré” → Propósito. Moralismo: internalización de las normas sociales de forma inhibidora y culposa.

Expresión del juego en la autoesfera (el yo), microesfera (yo y mis juguetes) y macroesfera (relaciones con los otros).

- Estadio: industria versus inferioridad (edad escolar-latencia: 5-6 a 11-13 años). Provoca el desarrollo de la sensación de competencia: Capaz de acoger instrucciones sistemáticas de los adultos, condiciones para observar los ritos, normas, leyes, sistematizaciones y organizaciones parar realizar y dividir tareas, responsabilidades y compromisos. Se desarrollan sus competencias con perfección y fidelidad, con autonomía, libertad y creatividad. Fuerza distónica: sentimiento de inadecuación o inferioridad existencial, sentimiento de incapacidad en el aprendizaje cognitivo, comportamental y productividad. "Yo soy el que puede aprender para realizar un trabajo". Se desarrolla en el niño el sentimiento de capacitación, competencia y de participación en el proceso productivo de la sociedad.

- Estadio: identidad versus confusión de roles → fidelidad y fe (adolescencia: 12 a 20 años).

- Estadio: Intimidad versus aislamiento → amor (joven adulto: 20-30 años).

- Estadio: generatividad versus estancamiento → cuidado y celo (adulto 30-50 años).

- Estadio: integridad versus desespero → sabiduría (después de los 50).

<u>El Desarrollo moral de Kohlberg</u>

En primer lugar conviene definir el concepto de juicio moral. Para Kohlberg (1982) es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Ausubel (1970) define moralidad como la asimilación de valores o normas, lo que supone una internalización, por parte de los niños de estas normas a lo largo de su vida.

La raíz del juicio moral es el "Role-Taking" o habilidad de ver las cosas en la perspectiva del otro, siendo considerado por Kohlberg –junto con el desarrollo cognitivo- como condición necesaria para el desarrollo moral y como intermediario entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en este desarrollo moral (Barra, 1987; Palomo, 1989). La interacción del niño con su entorno es la que le proporciona el

paso de un tipo de moralidad a otro más maduro. La motivación básica está en la aceptación por los otros, la realización personal, la competencia, el amor propio, etc.

Relación entre iguales y el desarrollo moral:

Los primeros juegos de los niños con sus compañeros sientan las bases del desarrollo de la cooperación y, con ello, el respeto mutuo que todos aportan al grupo y que recibe de él. A través de esta cooperación el niño pasa al realismo, al relativismo moral, basado en la cooperación y respeto por los demás. Para el niño pequeño una regla es una realidad sagrada.

Los niños a los que se les proporcionan explicaciones racionales en la relación con sus compañeros con el fin de que controlen su conducta por el bien de los demás, aceptan mejor las prohibiciones de sus mayores. La racionalización de la disciplina en las relaciones sociales potencia el autocontrol del niño y convierte a éste en un transmisor de las normas de los adultos.

Ya Piaget (1971) dio mucha importancia a esta interacción en parejas o grupos (clubes, juegos, proyectos, discusiones, etc.) como factores de mayor influencia en el desarrollo moral de los niños. Subraya el papel que juegan los compañeros en el plano de igualdad, y Kohlberg, el papel de las interacciones sociales y la posibilidad de asunción de roles en el desarrollo moral.

La madurez moral no la logra el niño si no es en relación con los otros. Cuando los niños cuentan con la aprobación de sus compañeros, aumentan considerablemente sus posibilidades de interacción social. Los niños que se ven aceptados marginalmente, o rechazados, o desdeñados por sus compañeros, se ven privados de oportunidades para aprender el código moral del grupo y, a menudo, se les considera como inmaduros desde el punto de vista moral (Vizarro, 1977).

La orientación teórica dominante, avanzada por Piaget, y continuada por Kohlberg, es que la interacción no vigilada con iguales es esencial para el desarrollo moral, ya que el niño necesita, para desarrollar normas morales, y sistemas de creencias basadas en el conocimiento mutuo y en la cooperación entre iguales, la ausencia de diferencias de poder.

Todo fomento de desarrollo moral tiene que basarse en prácticas de socialización e interacción tempranas, siendo las primeras fuentes de moralidad, los compañeros y amigos. Es necesaria una atmósfera de confianza y aceptación, en la que el respeto mutuo y la justicia sean cultivados intencionalmente.

Niveles de desarrollo moral:

- Nivel preconvencional (etapa egocéntrica → antes de los 9 años): se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados y de las consecuencias concretas con que se enfrentarán los individuos al decidir sobre una acción particular.
    - Estadio 1: Moralidad heterónoma (orientación de castigo y de obediencia). Someterse a las reglas apoyadas por el castigo.
    - Estadio 2: Individualismo, fines instrumentales e intercambio (orientación instrumental y relativista). Seguir las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato. En esta fase es en la que se encuentran generalmente los participantes en el presente estudio.
- Nivel convencional (etapa social → propio de los adolescentes y de algunos adultos): se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de un miembro de la sociedad.
    - Estadio 3. Expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal (orientación del "niño bueno"). Vivir de acuerdo con lo que espera la gente de un buen hijo, hermano, amigo, etc. Ser bueno significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.
    - Estadio 4: Sistema social y conciencia (orientación de la ley y orden). Cumplir los deberes a los que se ha comprometido. Las leyes se han de cumplir excepto cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas.
- Nivel postconvencional o de principios (etapa moral → la alcanzan pocos adultos): se enfocan los problemas morales desde una

perspectiva superior o anterior a la sociedad. El punto de partida del juicio moral son aquellos principios que deben fundamentar las reglas sociales.

- Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales (orientación legalística del contrato social). Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativos a su grupo. Algunos valores y derechos no relativos (ej. Vivienda y libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.
- Estadio 6: Principios éticos universales. La igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.

Otras teorías influyentes:

Además de las dos teorías descritas con anterioridad, encontramos condicionantes para la selección de los valores socio-educativos en otras corrientes teóricas. Se resumen a continuación las principales pautas que unen cada una de estas teorías con el análisis del juego y la edad, partiendo del estudio que Navarro (1995) realizó sobre las conductas infantiles en un juego motor de reglas.

Teoría catárquica y teoría del ejercicio complementario (H.A.Carr, 1930):

Para Carr la conducta del ser humano es de adaptación o ajuste de la experiencia, por lo que la reconducción de los hábitos es primordial. El juego es útil como simulador de situaciones que desprenden consecuencias que educan sin necesidad de pasar por experiencias, a veces desagradables.

La teoría del Ejercicio Complementario sostiene que el juego tiene como función la fijación de los nuevos hábitos adquiridos, refrescándolos para ser mejor conservados. Lo agradable de esta función permitirá asegurar la constante actividad formando los hábitos operativos que ayudan al perfeccionamiento del individuo.

Teoría freudiana sobre el juego (S. Freud, 1972).

El juego está ligado a los sueños por medio del recuerdo de las emociones placenteras que intentan expresarse. La repetición tiene importancia como elemento constante de la interpretación psicoanalítica de los juegos. Lo que produce la alegría en el juego no es el producto de hacerlo bien, sino el placer de reconocimiento -de reconocer o recordar una acción o un gesto vivido o sentido- (1905). Más adelante, Freud relaciona el juego con la catarsis (1906). Incluso, llega a advertir que hay una fuerza impulsadora anterior al deseo, y es la del instinto de muerte o tendencia destructiva (1920).

Teoría piagetiana del Juego (J. Piaget, 1932, 1946, 1966):

El juego evoluciona con arreglo al desarrollo del conocimiento. Tiene lugar un proceso de asimilación-acomodación para justificar el aprendizaje. La asimilación supone la transformación y la acomodación implica el ajuste.

Piaget establece tres grandes manifestaciones de juego:

- Juego sensoriomotor (reiteración motriz: repetición de un hecho para adaptarse y consolidar su resultado),
- juego simbólico (construcción de símbolos a partir de distintas capacidades: se asimilan e integran las experiencias emocionales del niño)
- y juego de reglas (practicar y adquirir un grado de conciencia de regla). La regla primeramente es utilizada egocéntricamente; después se da una cooperación naciente, intentando dominar a los demás con la regla; finalmente los juegos se regulan minuciosamente, distinguiendo claramente la regla y sus matices.

Conciencia de la regla: primero, egocéntrica; después, sagrada; finalmente se da una reciprocidad de la regla, considerándose adecuado el intercambio de pareceres respecto a la regla.

Teoría sociocultural del Juego de Vigotsky (1978) y Elkonin (1980):

Los juegos solamente son placenteros si el niño alcanza el resultado apetecido. Por consiguiente, el juego puede ser placentero pero no siempre. El juego es una

adaptación a la realidad y al medio, que pretende a la par dominar lo que no se conoce.

En el desarrollo del juego se unen acción, símbolo y regla. Los niños en sus juegos muestran comportamientos que tienen su referencia en la sociedad en la que viven.

Finalmente, rescatamos con categoría de resumen, los condicionantes principales de las diversas teorías que nos llevan a la selección de los valores socio-educativos, cuyo desarrollo es analizado en el presente trabajo: autonomía responsable, respeto y prosocialidad; así como bien necesario que ha de obtenerse de modo directo con la práctica, la satisfacción-diversión.

- inserción social, a través de los prototipos ideales representados por sus padres, adultos significativos y la sociedad (Teoría psico-social de Erikson).
- normas, leyes, sistematizaciones y organizaciones parar realizar y dividir tareas, responsabilidades y compromisos (Teoría psico-social de Erikson).
- sentimiento de inadecuación o inferioridad existencial, sentimiento de incapacidad en el aprendizaje cognitivo, comportamental y productividad (Teoría psico-social de Erikson).
- Role-Taking: habilidad de ver las cosas en la perspectiva del otro (Desarrollo motor, Kohlberg).
- La motivación básica está en la aceptación por los otros, la realización personal, la competencia, el amor propio, etc. (Desarrollo motor, Kohlberg).
- Los niños que se ven aceptados marginalmente, o rechazados, o desdeñados por sus compañeros, se ven privados de oportunidades para aprender el código moral del grupo y, a menudo, se les considera como inmaduros desde el punto de vista moral (Desarrollo motor, Kohlberg).
- Importancia a esta interacción en parejas o grupos (clubes, juegos, proyectos, discusiones, etc.) como factores de mayor influencia en el desarrollo moral de los niños (Piaget, 1971)

- prácticas de socialización e interacción tempranas, siendo las primeras fuentes de moralidad, los compañeros y amigos (Desarrollo motor, Kohlberg).
- Es necesaria una atmósfera de confianza y aceptación, en la que el respeto mutuo y la justicia sean cultivados intencionalmente (Desarrollo motor, Kohlberg).
- Seguir las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato (Desarrollo motor, Kohlberg).
- simulador de situaciones que desprenden consecuencias que educan sin necesidad de pasar por experiencias, a veces desagradables (Teoría catárquica de Karr).
- la alegría en el juego no es el producto de hacerlo bien, sino el placer de reconocimiento (Teoría freudiana sobre el juego).
- Conciencia de la regla: primero, egocéntrica; después, sagrada; finalmente se da una reciprocidad de la regla, considerándose adecuado el intercambio de pareceres respecto a la regla (Teoría piagetiana sobre el juego).
- Los juegos solamente son placenteros si el niño alcanza el resultado apetecido (Teoría sociocultural del juego, Vigotsky y Elkonin).

En diversos trabajos se enumeran y definen una serie de valores que pueden desarrollarse con la práctica del deporte y que los hemos clasificado por su vinculación con un de los cuatro valores educativo-sociales trabajados en este estudio: responsabilidad, respeto, prosocialidad y satisfacción-diversión, aunque previamente analizaremos las características psicoevolutivas que presentan generalmente los niños que se encuentran en las edades analizadas en este trabajo.

*CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS DE NIÑOS DE 4-7 AÑOS

Antes de entrar de lleno en el estudio conceptual de cada uno de los valores analizados, nos detendremos en las características de los niños participantes en el estudio. De este modo, trataremos de ubicar las teorías generales de desarrollo evolutivo en el tramo de edad concreto en el que se encuentran los protagonistas del trabajo.

Siguiendo la teoría de Jean Piaget (1969), el niño a los cuatro años se encuentra en pleno desarrollo del llamado "Periodo preoperacional", que se sitúa entre los 2 y los 6 años. Es característica de esta etapa la interiorización de los esquemas de acción propios de la inteligencia sensorio-motriz en esquemas de acción representativos. Habiendo dejado atrás la fase donde la actividad intelectual está determinada por la imitación, el juego simbólico o el dibujo, el niño comienza a interiorizar como verdadero aquello que sus sentidos perciben. Son propias de esta fase final del pensamiento preoperacional, las siguientes características:

- Yuxtaposición, o incapacidad de dar una explicación coherente a una situación.
- Sincretismo, ya que realiza relaciones directas sin análisis previo y así sin conclusión lógica.
- Centración, por la que el niño se centra en un solo aspecto de las cosas, ignorando el resto.
- Razonamiento transductivo, tomando una circunstancia particular como causa directa de otra situación particular no vinculada.
- Irreversibilidad de las acciones sin entenderlas como dos ejecuciones diferentes.
- Egocentrismo, carente de toda empatía, considerando que todos piensan como él.
- Estatismo, resultando complejo para ellos asimilar cualquier cambio o transformación. No relacionan el estado inicial y el final de un proceso.
- Artificista, todas las cosas las hace el hombre o un ser superior.
- Animista, los objetos toman vida.
- Finalismo o la directa relación entre la existencia de cualquier cosa y una función determinada.

En este momento los niños juegan para sí mismos, encontrando en sus acciones placer dentro del ámbito motor. Pueden jugar con otros pero no existe entre ellos una coordinación de sus acciones para conseguir un fin. Necesitan de las reglas como guía

informativa de lo que hay que hacer en el juego, no como marco normativo. La obligatoriedad de las reglas viene impuesta desde el exterior por el adulto, de ahí que estemos en una fase de heteronomía moral (Piaget, 1932). Los padres deben poner límites a la energía desmesurada propia del momento evolutivo, caracterizado también por una actitud de iniciativa y un desenvolvimiento vigoroso.

En la última parte del tramo de edad analizado, el niño con 6 o 7 años se va iniciando en el periodo de operaciones concretas. Los niños se sitúan en el estadio intuitivo en el cuál el pensamiento depende de los juicios derivados de las percepciones.

Aparece ya una progresiva coordinación de las acciones de los jugadores. La presencia de la regla comienza a tener una labor prescriptiva y ya no sólo descriptiva, con tintes de obligatoriedad y regulación del comportamiento, aunque aún no llega a establecerse qué debe hacerse cuando estas reglas sean violadas. El carácter obligatorio de la regla pasa a ser intrínseco, se concibe que cada juego pueda tener normas diferentes y no se extrapolan directamente a las normas sociales, comenzando a desarrollarse la autonomía moral.

Del placer generado por la propia experimentación de movimientos se pasa a la necesidad de desarrollo motor planteando nuevas propuestas y retos motrices. La consecución de éstos supondrá satisfacción y deseo de seguir experimentando y su interiorización le llevará al enriquecimiento desde un plano motriz e intelectual. Zurlo & Casanovas (2003) señalan que precisamente en la franja de edad de 4 a 7 años, el objetivo ha de ser el desarrollo de la actividad motora de los niños y Seirul-lo (2004) se refiere a este tramo como la fase de práctica regular de actividad inespecífica.

I.2.2. Autonomía responsable

Para definir la palabra responsabilidad, encontramos varias posibilidades de enfoque, según el matiz en el que queramos centrarnos. De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (RAE) es la "*obligación moral que resulta para un sujeto del posible error cometido en un asunto determinado*". La responsabilidad es, también, la "*obligación de reparar y satisfacer una culpa*". No quedándonos en esta visión correctiva, "*queremos que los niños sean responsables, es decir, que tomen las riendas de su vida pero de una determinada manera: sabiendo dar cuenta inteligentemente de lo que hacen y teniendo conciencia clara de las consecuencias de sus actos*" (Marina, 2006:170).

Comenzando a resaltar la perspectiva más rígida y exigente de la responsabilidad, ésta requiere de principios como la obediencia (Berengüí & Garcés, 2007) y disciplina (Vargas & Orozco, 2004; Moncada, 2005; Berengüí & Garcés, 2007; Jasso et al., 2013). Estas nociones de responsabilidad no precisan de excesiva inteligencia ni capacidad crítica, por lo que serán las primeras en asimilarse por el niño dentro del proceso de la construcción de la responsabilidad. Ésta, progresivamente se alimentará de otras virtudes personales como el esfuerzo (Valiente et al., 2001; Berengüí & Garcés, 2007; Sánchez-Oliva et al., 2012; García-Calvo et al., 2012), el sacrificio (Gutiérrez, 2005) o la capacidad de trabajo (Flores & Zamora, 2009), que para llegar a grandes logros personales o profesionales han de ser acompañados de constancia o perseverancia (Gutiérrez, 1995; González, 2001).

Sin embargo, la concepción de autonomía responsable que en este estudio se analiza, precisa de otros conceptos que humanizan la responsabilidad. Será necesario partir del autoconocimiento, el autodominio o el autocontrol (Gutiérrez, 1995; Berengüí & Garcés, 2007; Sánchez-Oliva et al., 2012), para tomar las decisiones que se consideren oportunas con libertad, independencia y sentido crítico (Berengüí &Garcés, 2007; Flores & Zamora, 2009). Así se llegará a un grado de responsabilidad desde la búsqueda de la verdad y la resolución de problemas (Moncada, 2005; Flores & Zamora, 2009) con autonomía, liderazgo e integridad (Gómez, 2005; Moncada, 2005; García-Calvo et al., 2012)

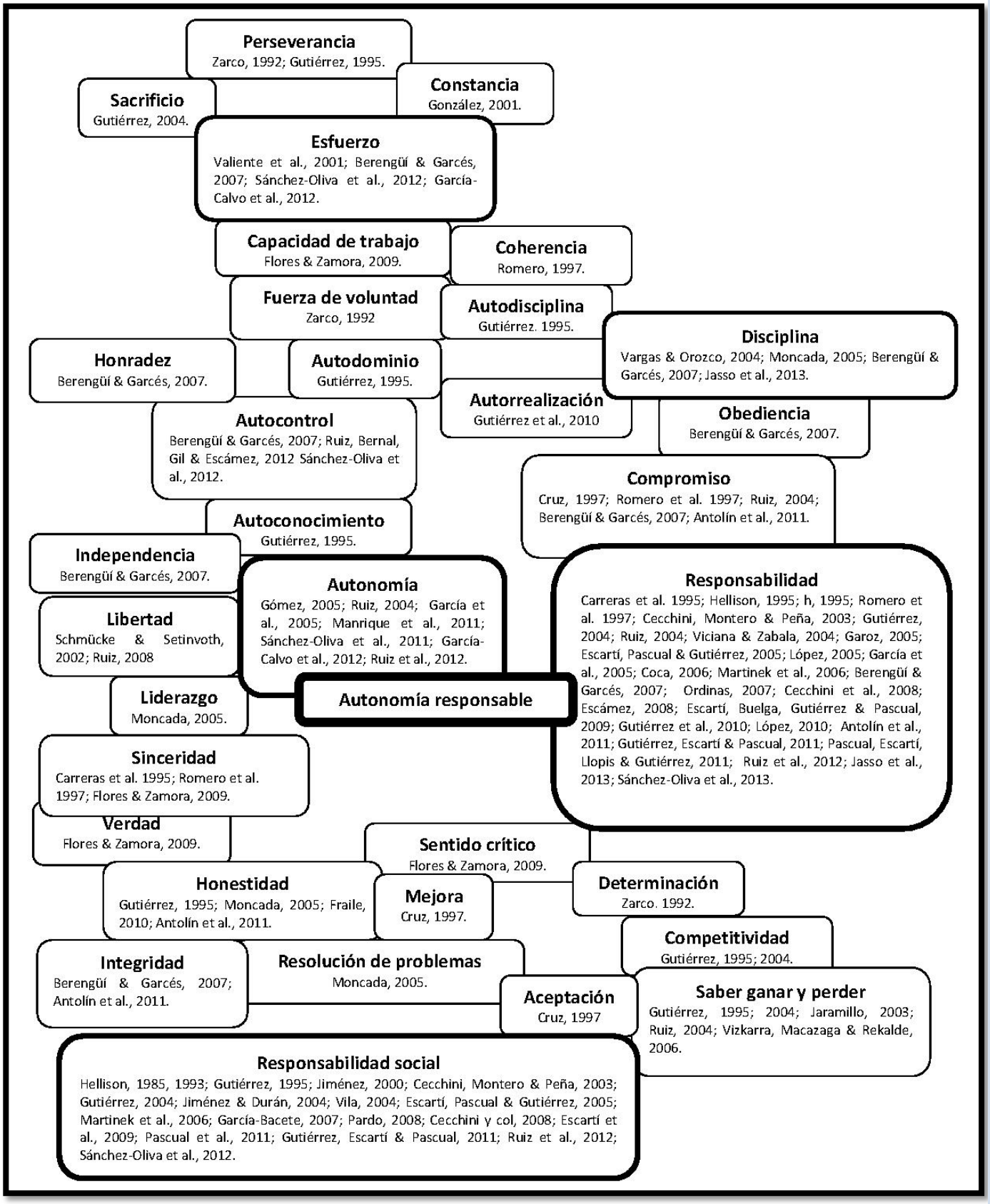

Figura 5. Vínculos terminológicos descriptivos del concepto de "Autonomía responsable".

Para el desarrollo de la responsabilidad tendremos que generar las condiciones adecuadas. *"La ética de la responsabilidad pone el acento en el compromiso vital con los otros, especialmente con los más débiles y excluidos. Tal compromiso ético exige la transformación de los escenarios sociales en los que se producen las relaciones reales de las personas"* (Vila Merino, 2004:52). En el contexto deportivo será prioritario saber ganar y perder con honradez (Gutiérrez, 1995; 2004; Jaramillo, 2003; Ruiz, 2004; Vizkarra, Macazaga & Rekalde, 2006; Berengüí & Garcés, 2007).

La actuación de los niños deberá adecuarse a una normativa de juego que les orienta hacia un compromiso colectivo, al que se llega sin perder grados de libertad personal, y que empieza a construir consciencia de las consecuencias de sus acciones (Ingarden & Palacios, 1980; Barberá, 2001; Freire, 2004; Marina, 2004; Monsalvo & Guaraná, 2008). El término responsabilidad aparece integrado en las definiciones que se ofrecen de libertad, amistad o interacción con los demás (Ruiz, 2008), lo que nos marca una línea conceptual que camina en dirección contraria al sometimiento u obediencia incondicional.

Ser libre vendría a significar "poder" hacer lo que se "quiere" sin que nadie lo impida, o más aún, sin hacer daño a nadie (Ruiz et al, 2012.). Sin embargo, Durkheim (1974) ya nos advirtió que no hay realmente educación que sea de verdad libre. Para llegar a cumplir la premisa de no molestar al otro, en una dimensión social es necesario pensar en cierto grado de coacción, ya que sin ella, a medida que aumenta el grado de libertad de muchos, podría restringirse la libertad de otros. La máxima libertad de cada uno llegará hasta donde deje de ser compatible con la misma libertad para los demás (Schmücke y Steinvorth, 2002). Considerando como necesaria la coacción como reguladora del espacio de libertad para que sea similar en todas las personas, se asumen una serie de unas normas comunes planteadas y acepadas por todos. Si pensamos en una coacción interior por la que cada persona tenga control sobre sus actos (Ruiz et al., 2012) nos situaremos muy próximos a la idea de desarrollo de la autonomía responsable.

Para desarrollar la autonomía es necesario estar dispuesto a que el niño experimente, se atreva, ejecute y siempre que sea necesario, se equivoque. Es necesario que se parta de una situación de sincera libertad al alumno. En un escenario educativo en el que el docente dirige pormenorizadamente la acción del alumno, no cabe el error de éste, ya que la solución le viene dada previamente. Estaremos instaurando así las bases para el desarrollo de una *responsabilidad de hábitos*, necesaria en un primer momento, pero que precisa de otros ingredientes para que resulte sustancial. Si estos acontecimientos se vinculan a lo vivido junto a otros, teniendo en cuenta sus opiniones, intereses y sentimientos, llegaremos a un grado de *responsabilidad afectiva*. Algunos ejemplos de este tipo de comportamientos sería: prestar atención, alabar a la otra persona, consolar, defender, donar, colaborar, etc. conductas que aparecen como voluntarias y ocurren por motivaciones de tipo afectivo. Si estas responsabilidades de hábitos y afectiva, son seguidas de una reflexión sobre las consecuencias de los actos, podrá llegarse a un tercer peldaño de la escalera de la responsabilidad, donde entra en juego la faceta comprensiva, la *responsabilidad intelectual*. El derecho a la educación intelectual y moral implica, más que un derecho a adquirir conocimientos, el saber forjar ciertos instrumentos preciosos del espíritu entre todos los que interactúan en un medio social (Ruiz et al., 2012).

En todo este proceso será lento y tendrá un papel fundamental el adulto, el formador. No olvidemos que, como advierte Bauman, 2007, la educación es tiempo. Pero si buscamos el progresivo desarrollo de la autonomía del niño y siempre que la situación no entrañe ningún peligro inmediato, esta intervención del docente irá detrás de las decisiones tomadas por el infante. Estos cuatro estadios estarían relacionados con las diferentes formas que tenemos las personas de situarnos ante la realidad, de los que hablaba Ingarden & Palacios (1980): tener responsabilidad, asumir responsabilidad, obrar con responsabilidad, hacerse responsable.

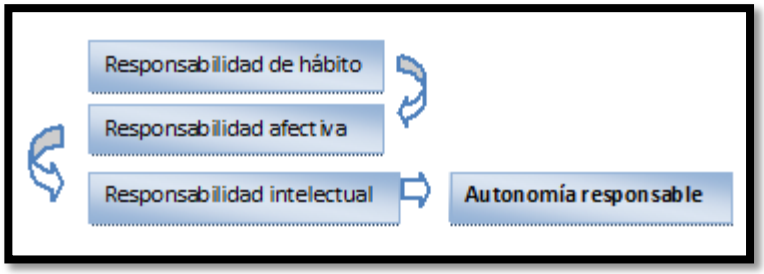

Figura6. Secuencia de desarrollo de la responsabilidad.

Ponemos un ejemplo práctico. Cada día en una clase de Educación Física, en el recreo o en el parque, surgen numerosas situaciones de conflicto entre dos o más niños. Siempre que uno hace daño a otro de la manera que sea, en la escena siguiente aparece el maestro indicándole que le dé un abrazo o un beso al compañero que está llorando o apenado, con la intención primaria de reparar o satisfacer la culpa (responsabilidad de hábito). Antes incluso de que los niños comiencen a hablar, entran en disputa por ejemplo por el deseo de jugar con el juguete del compañero, surgiendo así un primer momento de altercado del que fácilmente uno de los dos saldrá disgustado. Consecuentemente, el adulto les explicará que para que ninguno de los dos se sienta mal, deberían compartir el juguete (responsabilidad afectiva). Varios capítulos después de estas secuencias, terminará surgiendo la comprensión de los niños de que, hasta cierto punto, de sus actos depende el bienestar del otro. Esto le llevará a comportarse de una determinada manera desde su pleno grado de libertad, para que puedan jugar juntos satisfactoriamente (responsabilidad intelectual). La sucesión de comportamientos de este tipo reflejarán la interiorización del valor "autonomía responsable".

El tratamiento que en ocasiones se hace de la responsabilidad dentro del deporte está equivocado en esencia cuando nos situamos en una etapa de formación. Como explica Coca Fernández (2006), en numerosas ocasiones se comete el error de machacar desde edades tempranas exigiendo o pretendiendo un prematuro rendimiento deportivo. Los resultados a exigir en estos primeros momentos no son numéricos, no están relacionados con el número de goles marcados o encajados, sino que son resultados de personalidad.

El deporte es un escenario en el que constantemente están surgiendo conflictos de diversa índole que desde un primer momento han de ser solventados con la ayuda del formador, dando a todos la oportunidad de éxito en función de sus capacidades, desde un clima motivacional que promueva la responsabilidad social (Cecchini et al., 2008b).

Responsabilidad personal y social

Cada uno de nosotros a nivel personal estamos constituidos de todo aquello que desde los primeros momentos de vida hemos vivido. La diferencia esencial entre las personas y los animales reside en que las principales características humanas no vienen determinadas por mecanismos hereditarios, sino que se adquieren por transmisión exterior, de generación en generación, es decir, por la educación, y sólo se desarrollan en función de interacciones sociales múltiples y diferenciadas. La perspectiva personal de la autonomía y la responsabilidad no tiene sentido sin la social (Ruiz et al. 2012). A través de la promoción de valores y cualidades positivas como justicia, lealtad, afán de superación o trabajo en equipo, se puede construir un sentimiento de responsabilidad, condición necesaria para el adecuado desarrollo de la personalidad de cualquier niño.

"*La persona responsable lo es desde su compromiso social, desde la defensa del bien común y desde la actitud permanente de reflexión sobre las consecuencias y efectos de sus acciones sobre ella misma, los demás y lo que la rodea*". (Vila Merino, 2004:51).

La categoría social que se le da al deporte, a menudo nos hace pensar en su labor integradora de personas con dificultades. Aunque no deberíamos limitarnos a esta perspectiva, el trabajo con niños y jóvenes desfavorecidos utilizando como punto de partida la actividad física y el deporte ha sido foco de investigación en diversos estudios españoles (Jiménez, 2000; García-Bacete, 2007; Pardo, 2008). El deporte supone una herramienta extraordinaria para la integración social y cultural de jóvenes en riesgo de exclusión (Gutiérrez, 2004; Martinek et al. 2006).

Años antes, Don Hellison (1995) diseñó el programa *Teaching Personal and Social Responsability Model* (TPSR) para facilitar que los niños y jóvenes en riesgo de exclusión social tuvieran experiencias de éxito que le dieran la oportunidad de desarrollar su responsabilidad y así sus capacidades personales y sociales tanto en el deporte como en la vida. En los niveles de responsabilidad del Programa de Hellison, se someten a estudio 5 categorías: respeto, esfuerzo, autonomía, ayuda a los demás y comportamiento fuera de las clases de Educación Física.

El modelo TPSR ha sido utilizado como instrumento de investigación en varios trabajos en diversos contextos educativos españoles. Cecchini et al. (2003, 2007), comprobaron las repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. Realizando el estudio con niños de dos colegios públicos consideraban que dicho modelo resulta efectivo para generar cambios en opiniones y conductas relacionadas con el fair-play y el autocontrol. También con la utilización de la actividad física y el deporte como punto de partida, Jiménez y Durán (2004) pusieron en práctica un programa para educar en valores, y Pardo (2008) buscó esta transmisión de dichos valores a jóvenes socialmente desfavorecidos.

El Teaching Personal and Social Responsability Model fue adaptado al contexto educativo español, surgiendo así el *Programa de Responsabilidad Personal y Social* (PRPS) (Escartí et al., 2006). Dicho modelo lo aplicaron durante las clases de Educación Física de adolescentes en situación de riesgo con la intención de enseñarles responsabilidad. En la investigación se muestra que dicho Programa es eficaz para aumentar los comportamientos de responsabilidad en los adolescentes en situaciones de riesgo, aunque no llega a percibirse con suficiente claridad su aportación al aprendizaje de responsabilidad social (ayudar y colaborar) debido a su escaso tiempo de aplicación.

Se advierten sin embargo algunas diferencias entre el TPSR de Hellison y la adaptación a nuestro país (Escartí, Buelga, Gutiérrez & Pascual, 2009), como la aplicación en escuelas de Educación Primaria, donde participan todos los alumnos y no en un contexto extraescolar donde cada alumno voluntariamente participa en la actividad que más le gusta. Además, en España el programa es aplicado por maestros en muchos casos desconocedores del mismo, mientras que en su trabajo original, Hellison contaba con expertos en el modelo y ajenos a la instituciones educativas.

Por su parte, Martinek et al., en 2006, llevaron a cabo un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte, en lo que llamaron “Proyecto Esfuerzo”. Este Proyecto fue desarrollado para niños de entre 8 y 14 años, partiendo también de las ideas de Don Hellison sobre responsabilidad social y personal.

El valor de la "autonomía responsable" en niños de 4 a 7 años

El breve repaso bibliográfico realizado en el apartado anterior, nos indica que los esfuerzos de los investigadores sobre responsabilidad se han focalizado en colectivos que parten de situaciones específicas de marginación o discriminación social. Quizás la problemática se hace más palpable en estos niños que pertenecen a grupos desfavorecidos, pero el adecuado desarrollo de la personalidad debe construirse en cada uno de los individuos sea cuál sea su condición y procedencia. De la riqueza que ofrece la heterogeneidad de los grupos cotidianos junto con la motivación que suscita la realización voluntaria de una actividad elegida, surge el escenario propicio para transmitir adecuados principios educativos. Estimular la capacidad de tomar decisiones, concebir el error como principio de mejora, otorgar dosis de responsabilidad, generar momentos de felicidad durante el juego, estimular el liderazgo y compromiso en el juego, aceptar el valor de lo singular dentro del funcionamiento del equipo o fomentar soluciones imaginativas para hacer frente a un problema (Ordinas, 2007), irán dotando de autonomía al niño partiendo de una sensación de libertad de acción y decisión.

Partiremos de la idea de que los niños pequeños no son responsables porque no pueden calcular las consecuencias de sus acciones (Barberá, 2001). En cualquier caso, para la construcción de dicha responsabilidad, por algún sitio hay que empezar, por lo que quizás, una variable a trabajar con el niño que queremos que aprenda a ser responsable es el valor de la obediencia (Monsalvo & Guaraná, 2008). Supone el ejercicio de comprensión menos exigente para el niño y lo situaríamos en el estadio de la responsabilidad de hábito. En este trabajo se comprueba que los niños a los cuatro años llegan a ser "responsables consigo mismos" en cuanto a que se visten solos, utilizan cubiertos o colaboran en la limpieza. A los cinco años tienen asumida la responsabilidad de obedecer a sus padres, colaborar en las tareas de casa y mantener limpia y ordenada su habitación. Además, según la teoría de Piaget, estos niños se encuentran en el periodo preoperatorio, por lo que son muy prácticos en obedecer las reglas y no suelen discutir las órdenes dadas, ya que supondría un acto de desobediencia. Se concluye de este modo, que estamos en un buen momento para el desarrollo de la autonomía personal. En este aspecto se consiguen los mayores

avances en el entorno familiar, pero será conveniente reforzar el camino hacia la autonomía en contextos como el colegio u otros especialmente motivantes para el niño, como las actividades deportivas extraescolares.

En su "Ética de la competición deportiva", Durán González (2013:106-109), establece una serie de claves para que los niños pasen de la heteronomía moral a la autonomía moral.

a. Aprender a obedecer la autoridad de los adultos en la infancia es requisito imprescindible para alcanzar nuestra propia autonomía moral.

b. De la obediencia ciega ("la que prestamos sin examinar los motivos o las razones del que manda") a un cuestionamiento crítico y autónomo sobre el valor ético de las normas impuestas.

c. De la obediencia por miedo a la sanción a la obediencia por un compromiso personal con ciertos principios.

d. De la aceptación de la legalidad vigente a un compromiso personal con unos principios éticos universales.

Piaget (1932) advierte que el nivel de egocentrismo característico de los niños de 3 a 6 años no le va a permitir percibir el punto de vista del otro. Este pensamiento viene a corroborar lo que años antes señalaba Kolhberg (1974) justificando que en este periodo los niños regulan su conducta con la única intención de evitar castigos y lograr recompensas (definitoria de la fase de heteronomía moral). Otros estudios más recientes (Guijo, 2002; Monsalvo & Guaraná, 2008) coinciden en que hay resultados que muestran que los niños de la segunda etapa de Educación Infantil tienen comportamientos que manifiestan cierto nivel de adopción desde el punto de vista del otro. Este aspecto se considera fundamental como indicador de desarrollo prosocial, considerándose un aspecto positivo de educación en el valor de la responsabilidad.

I.2.3. Respeto

No debería concebirse una actividad humana con la ausencia de este valor. Resulta primaria, necesaria, condición sin la cual no es posible iniciar una acción social. La problemática con la que nos encontramos es la subjetividad del concepto de respeto, hasta dónde se puede llegar y a partir de qué punto estamos faltando al respeto.

Encontramos un acuerdo generalizado cuando vinculamos el respeto al término tolerancia (Romero, 1997; Ortega & Mínguez, 2001; Tremblay, Ilman & Willms, 2000; Martínez & Rivera, 2000; Pavesio & Rivera, 2001; Valiente et al., 2001; Zurbano, 2001; Ruiz, 2004; Gómez, 2005; Moncada, 2005; Berengüí &Garcés, 2007; Flores & Zamora, 2009; Sánchez-Oliva et al., 2012; Del Prette et al., 2013). El respeto en este caso supone permitir a cada individuo actuar o desarrollar su vida del modo en que considere oportuno. Todo cabe en este baúl, las diversas opiniones, actitudes, gustos,… ya que son particulares de cada uno y nadie tenemos la verdad absoluta como para descatalogar la opción del otro. Dietrich von Hildebrand (1974) ya nos advertía que en el hombre individual el respeto es algo inherente a su esencial carácter de persona creada. El respeto puede ser considerado como madre de todas las virtudes, pues constituye la actitud fundamental que presuponen todas ellas (Del Prette et al., 2013).

Para comenzar a hablar de respeto, es necesario tener la suficiente humildad (Gutiérrez, 1995; Flores & Zamora, 2009) para comprender que no sólo la manera propia de ver las cosas es la acertada. Nos situamos en el respeto a las diferencias (Jaramillo, 2003; Martinek et al., 2006) que en su mayor grado nos proporciona la paz (Carreras et al. 1995; Romero, 1997; González, 2001; Ortega & Mínguez, 2001; Flores & Zamora, 2009; Del Prette et al., 2013).

Si seguimos desgranando el concepto de respeto y lo que supone en el desarrollo de la sociedad, podemos encontrar algunas controversias. También se vincula el respeto al término justicia (Carreras et al. 1995; Gutiérrez, 1995; Cruz, 1997; Romero, 1997; Ortega & Mínguez, 2001; Berengüí & Garcés, 2007; Flores & Zamora, 2009; Antolín, Oliva, Pertegal & López, 2011). Será necesaria la regulación imparcial de la justicia, ya que es un concepto en el que un mismo hecho puede tener diferentes

puntos de vista y así de sentencia. Lo podríamos considerar próximo a la idea de igualdad (Gutiérrez, 1995; Ruiz, 2004; Monjas, 2004). El respeto se considera así una herramienta, que nos permite medir los comportamientos de todas las personas que componen un grupo o una sociedad, con ecuanimidad (Valiente et al., 2001; Flores & Zamora, 2009; Fraile, 2010).

Sin embargo, yo alejaría el respeto de cualquier tipo de regla matemática en la que a veces se ve obligado a situarse la justicia. Esto sucede si comenzamos a hablar del mérito. No todas las personas debemos tener la meta en el mismo punto ya que unos tienen la salida más alejada que otros. Una actitud o un comportamiento pueden merecer más respeto habiendo conseguido un resultado objetivo inferior. La intención es alejar el respeto de cualquier tipo de rendimiento o resultadismo. El fin conseguido es la única moneda con la que de manera generalizada se mide el respeto hoy día en el deporte. Es tolerable en el deporte de rendimiento (de ahí su calificativo), ya que se mueve por intereses lucrativos más vinculados al espectáculo, pero no en aplicaciones de intención recreativa y mucho menos, educativa.

Fraile (2008) se refiere al respeto como una actitud de cuidado y atención hacia todo lo valioso. Ahí entrará tanto lo material como por supuesto lo personal, pero además, respeto a las normas sociales que nos establecen los límites de las parcelas de cada uno a partir de los cuáles se deja de tener respeto. No debería existir nunca la posibilidad de obtener un buen resultado si no se han cumplido condiciones adecuadas de respeto. Quizás sea el deporte el lugar propicio para trabajar este valor, con la intención de transferirse a todas las facetas de la vida.

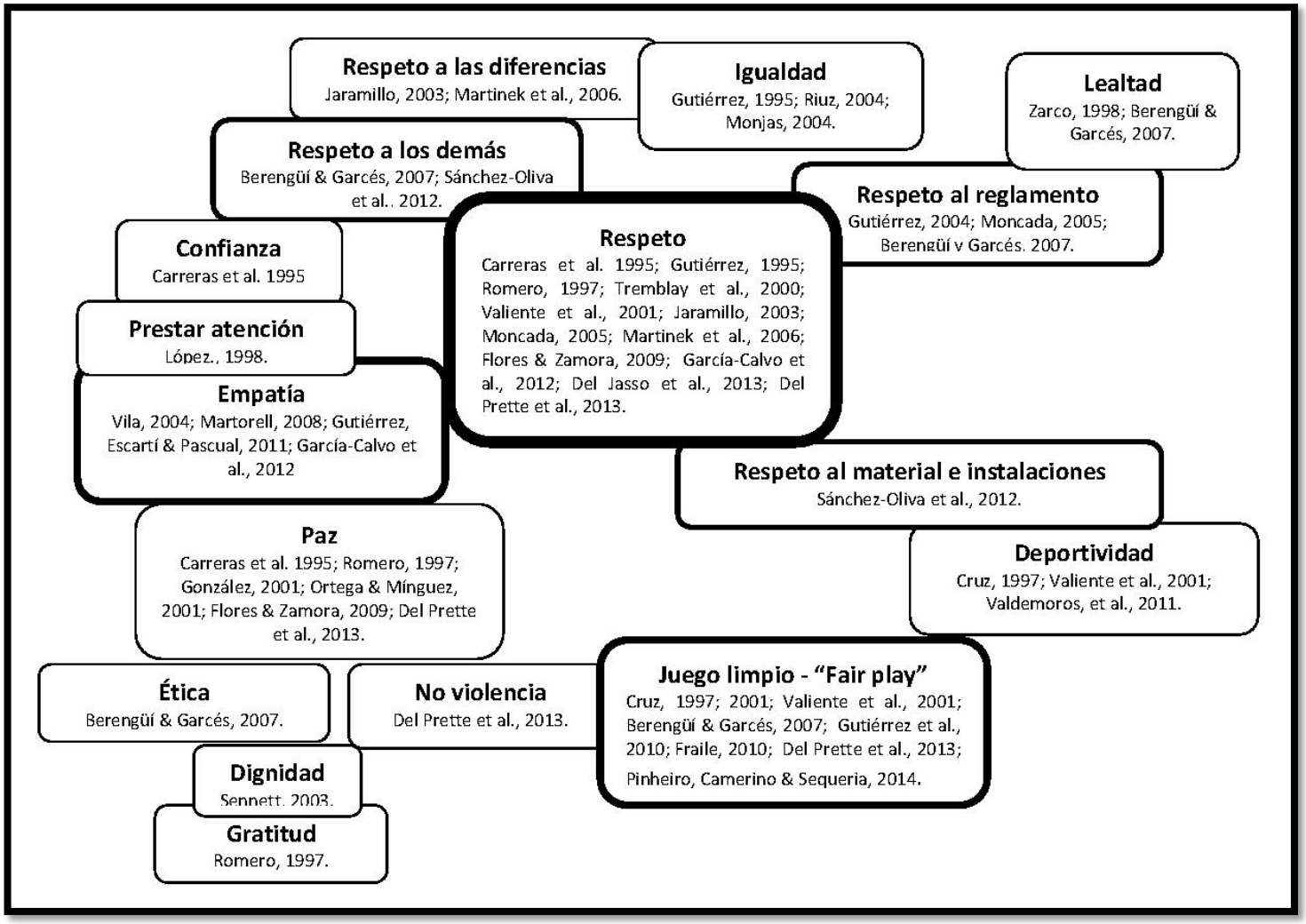

Figura7. Vínculos terminológicos descriptivos del concepto de "Respeto".

El respeto en el deporte

En ocasiones este respeto, que en principio va con la persona, en determinados usos del deporte se ve secundado y ultrajado por el interés que suscita el "resultadismo". Se acusa al juego competitivo de ser una práctica discriminatoria ya que las situaciones de competición o rivalidad refuerzan siempre a los mismos alumnos (López, 2005). Un deporte mal enfocado, reporta malas consecuencias a largo plazo en el desarrollo de la personalidad.

Numerosos trabajos han tratado el respeto en el deporte como "juego limpio" o aludiendo al término adquirido "fair play" (Cruz, 1997; 2001; Valiente et al., 2001; Berengüí & Garcés, 2007; Fraile, 2010; Del Prette et al., 2013; Sáenz, Aguado & Lanchas, 2013; De Bofarull & Cusí, 2014; Pinheiro, Camerino & Sequeira, 2014). Esta expresión fue sustituida por primera vez por Shakespeare en su pieza King John y

representa el agrupamiento de valores que incluyen respeto a las reglas y al prójimo, tolerancia, amistad, solidaridad, espíritu de grupo y no violencia (Del Prette, 2013).

En el diccionario de Ciencias del deporte de 1992 (en Cruz et al., 2001) ya se indicaba que el "fair play" o juego limpio implica el cumplimiento de varios principios:

- Reconocimiento respeto de las reglas del juego.
- Relaciones correctas con el adversario.
- Mantenimiento de la igualdad de oportunidades y de condiciones para todos.
- El rechazo de la victoria a cualquier precio.
- Una actitud digna tanto en la victoria como en la derrota.
- El compromiso real de dar de sí todo lo posible.

Realmente estamos hablando de lo que en el mundo del deporte siempre se ha llamado deportividad (Cruz, 1997; Valiente et al., 2001). Una práctica deportiva de calidad en edad escolar estaría asociada a la deportividad y, de forma contraria, la falta de calidad estaría asociada a la ausencia de deportividad y/o la presencia de agresividad y/o violencia (Gimeno, Sáenz, Gutiérrez, Lacambra, París & Ortiz, 2011). En algunos acontecimientos deportivos está denostado el propio concepto de deportividad y parece relegado a ser el premio de consolación para aquellos que no consiguen obtener buenos resultados para obtener la victoria deportiva. No sólo es deportivo aquel que acepta de buen grado la derrota, pero sin duda que una buena actitud en este sentido merece su reconocimiento. Sin embargo, volviendo a los inicios de mi argumentación relativa al respeto, la deportividad no debería ser un premio aparte, un premio segundón que se otorga al perdedor cuando al menos no se enfada, no. Debería estar de la mano del buen resultado general, una condición sin la cual no sea posible ganar una competición. De no ser así, el mensaje que transmitimos es, que no importará si yo no le doy la mano al contrario o si me burlo de él, mientras mi equipo haya conseguido marcar un gol más que el contrario.

El término respeto cada vez suena con más fuerza como demanda de su presencia incuestionable en el deporte (Carreras et al. 1995; Gutiérrez, 1995; 2004; Romero, 1997; Tremblay et al., 2000; Valiente et al., 2001; Jaramillo, 2003; Moncada,

2005; Martinek et al., 2006; Berengüí & Garcés, 2007; Flores & Zamora, 2009; García-Calvo et al., 2012; Jasso et al., 2013; Del Prette et al., 2013). De las diversas aportaciones, podemos destacar la coincidencia en tres categorías dentro del valor del respeto, que especifican el concepto:

- Respeto a los demás: Cada uno de los agentes deportivos que participan en cada acontecimiento, merece el mismo grado de respeto. De este modo, todos los presentes y no sólo los participantes directos, deberán tener un comportamiento de absoluto respeto. Esta condición que debería existir en todas las formas de deporte según su intención, es de obligado cumplimiento en el deporte escolar. En iniciación deportiva la palabra "educación" debe estar por encima de cualquier otra específica de la modalidad deportiva concreta y más aún de conceptos que se aproximen al rendimiento. Empezando por los participantes del equipo contrario o los árbitros cuando los hubiere, hasta citar a todos los que contribuyen a generar un adecuado ambiente educativo y deportivo, no pueden verse sometidos a ningún tipo de desconsideración.

- Respeto al reglamento: Cualquier juego por sencillo que sea tiene cimientos construidos con normas. Ya sean pocas o muy numerosas y del grado de complejidad que se precise en cada caso, cuando una norma es incumplida ya se está tambaleando la dinámica del juego. La aparente trampa inocente del niño que juega con sus amigos en el recreo o por las tardes en el parque, puede ofrecerle una pista de atajo hacia el éxito, que resultará peligroso si no se descompone con la corrección del docente o la desaprobación del grupo. No se puede permitir ganar un juego habiéndose saltado algún punto de la normativa acordada en el inicio. Debemos promover la igualdad de oportunidades de los contendientes y que los infractores nunca salgan beneficiados por realizar determinado tipo de faltas o de jugadas no contempladas en el reglamento (Cruz et al., 2001). En otros contextos estaríamos hablando de un desacato de las normas de convivencia sociales, donde tampoco deberían ser posibles recompensas con las manos sucias.

- Respeto al material y a las instalaciones: Lo situamos en tercer lugar en la escala de valía, teniendo en cuenta que el respeto debe atender a todo aquello que se considera valioso. Particularmente a lo material le otorgo menos valor, pero

no hay duda que debe ser respetado. No en vano, cuando se está deteriorando un instrumento o una instalación común, al fin y al cabo se va en contra de los participantes que posteriormente usarían dicho material y de los contribuyentes que hacen posible su existencia. La realidad nos sonroja cuando vemos espacios públicos comunes maltratados, lo cual supone además de una irresponsabilidad una falta de respeto en los tres niveles analizados en este apartado.

Evolución en la asimilación del concepto de la regla:

El niño que desde sus primeros pasos está escuchando a las personas que le rodean que es bueno se verá a sí mismo como tal. Cuando vaya comprendiendo qué significa ser "bueno", él conscientemente tratará de situarse en ese comportamiento catalogado como bueno, ya que es donde encuentra su lugar. En posición opuesta está aquel niño rebelde que desde un primer momento nos atrevemos a etiquetar como "malo". Progresivamente se irá vinculando a la desobediencia de la regla y a comportamientos que el adulto los describe como malos, que será donde él ha estado desde el principio. Pero qué complicado resulta encontrar el equilibrio entre el establecimiento de límites, a los que a veces se llega con la presencia inevitable de pequeños conflictos, y la transmisión de una percepción positiva por parte del niño de qué es bueno y no malo. Etiquetar niños otorgándoles un valor como si un producto de supermercado se tratase, conlleva el riesgo de que el niño se vea con un ancla de límites impuestos externamente que le podrían llevar a un conformismo social si no se precisa de adecuados niveles de motivación o ambición para autosuperarse.

Tabla 3: Proceso de concienciación de la regla según los estadios de Piaget.

Piaget (1932)	Conciencia de la regla
Estadio 1	En las primeras edades: como algo dependiente de la autoridad externa.
Estadio 2	Medios para obtener recompensas y satisfacción de sus necesidades.
Estadio 3	Aprobación y estima social.
Estadio 4	Soportes de un orden ideal.
Estadio 5	Principios necesarios para vivir.

Tabla 4: Evolución del desarrollo moral de los niños según Kohlberg.

Kohlber (1982)	Estadios que justifican la evolución del desarrollo moral
1º.- Nivel Moral preconvencional	Obediencia y pragmatismo
2º.- Nivel Convencional	Concordancia. Ley y Orden
3º.- Nivel Postconvencional	Consenso social y principios universales

Tendremos muy presentes los estadios de Piaget (1932) y Kohlberg (1982) ya que marcan las directrices en conciencia de la regla y desarrollo moral (tabla 4). Desde el momento en que el niño comienza a sentir lo que ocurre a su alrededor, tratará de acercarse a ello y experimentar qué tipo de sensaciones le reportan según qué acción ejecute ante ese objeto.

Fase 1. Presencia prescindible de las reglas:

En esta primera fase, no es necesaria la presencia de reglas, ya que el niño se mueve con absoluta libertad, influenciado únicamente por el simbolismo que invade sus esquemas motores. En este primer estadio Piaget (1932) habla de reglas motrices, ya que no es posible aún la concepción de la regla como tal hasta que no aparezca el juego en común.

Fase 2. Necesidad de conocer pautas para interaccionar con otros:

Poco a poco, el niño necesita interiorizar reglas que le sirvan de referencia de cómo interactuar con los demás y qué espera de ellos, así como qué esperan los otros de nosotros, como fase fundamental de la construcción del Yo (Garoz, 2005). Se van creando así las expectativas que tenemos de nosotros mismos, comenzando a desarrollarse el autoconcepto que condicionará las bases de la personalidad de cada niño. La regla implica relaciones sociales o interindividuales, ya que en la regla además de la regularidad hay una idea de obligación que supone la existencia de dos individuos por lo menos. El niño recibirá siempre del exterior las reglas ya codificadas, situándonos en el segundo estadio de Piaget, marcado por el egocentrismo imperante en la regulación de sus actos. Linaza & Maldonado (1987) ya se referían a este momento como de “acciones paralelas” ya que cada niño juega a la vez que otros, pero sin llegar a la realización de un juego común. El niño aprende a hacer, a comportarse, a sacar partido de sus capacidades. Al mismo tiempo, va reflexionando

sobre lo que sabe hacer mediante su práctica y eso le lleva a mejorar a su vez su práctica y a ampliar su campo de acción, haciéndola más eficaz (Delval, 1996). En este momento las reglas no serán coercitivas, ya que las acciones de los niños no se verán restringidas excepto cuando se ponga en riesgo la seguridad de los mismos. De modo que, el respeto a dichas reglas no será condición indispensable para poderse realizar la actividad, sino que supondrán una mayor grado de aceptación por parte del adulto que los niños percibirán gracias a diversos gestos o palabras de consentimiento o desaprobación.

Fase 3. Juego de reglas:

Una vez que se ha comenzado a compartir juguetes y momentos con otros niños, podríamos decir que están jugando, aunque no se advierta la presencia de ninguna consigna que marque el modo de desarrollar ese juego. Se juega con total libertad, pero es complicado gestionar las libertades de los diversos jugadores. Así, en esta fase, comienza a desarrollarse el juego de reglas. Éstas no serán más que una ordenación de comportamientos aceptados y otros no permitidos en base a las decisiones acordadas voluntariamente por los niños. La regulación de las reglas sigue siendo fundamentalmente heterónoma ya que la indicación de un adulto externo que establezca dichas reglas aclararía y aceleraría el acuerdo, pero progresivamente se va prescindiendo de esta ayuda. El mayor valor del juego estriba en su autonomía respecto del adulto, en la posibilidad de que los niños practiquen las reglas, coordinen sus distintos intereses y puntos de vista sin la autoridad del adulto que dirime los conflictos. Y así dar posibilidades de que aparezca una regulación que sería de carácter autónomo (Garoz, 2005). Este autor indica que el juego de reglas se desarrolla entre los 4 y los 7 años, haciendo uso de reglas elementales. Es en este periodo en el que se encuentra la mayoría de los niños analizados en el presente estudio, motivo por el cual tiene especial relevancia la presencia de adecuadas reglas para llegar a los objetivos pretendidos. En este momento las reglas se consideran sagradas, por lo que su incumplimiento será motivo de falta (Singer, 1995) o castigo por parte del adulto, percibiendo de este modo la necesidad de respeto al reglamento existente en cada caso, hasta llegar a ser reguladas por una obligatoriedad intrínseca. De ahí, que sea en esta fase cuando más importante resulta la adecuada labor formativa de la persona

encargada de regular el comportamiento en cada uno de los juegos en los que participa el niño, así como de la correcta orientación educativa de las actividades promovidas (y no tanto si conoce la diferencia entre permuta y cobertura, por ejemplo).

Fase 4: Concepción democrática de la regla:

Piaget (1932) indica que será a partir de los 7 u 8 años cuando se observa la necesidad de control mutuo de las reglas aplicadas, apareciendo la cooperación naciente. Progresivamente alcanzarán un adecuado nivel de control y perfeccionamiento antes de los 11 con reglas más complejas. Así, en una cuarta fase, se llega a entender que las reglas precisan del acuerdo de la mayoría de los participantes, los cuáles las pueden modificar y volver a aceptar, por lo que se descubre una concepción democrática de la regla. El respeto al reglamento vendrá de la mano de la desaprobación y rechazo del resto de participantes y teniendo en cuenta el carácter prosocial que comienza a instaurarse en los niños de esta edad, será motivo suficiente para pretender su cumplimiento. Además el respeto a la regla estará supeditado al placer de coordinarse con los otros, creando construcciones colectivas.

Fase 5. Carácter universal de la regla:

Se completa la concepción de la regla cuando existe un carácter de universalidad, en el que se asume que en todas partes se juega igual.

Para concluir este apartado, resaltamos algunas reflexiones de Garoz (2005) que marcan las pautas de la adecuada utilización de las reglas como herramientas didácticas. Dentro del proceso de asimilación de la conciencia de la regla existe una fase especialmente sensible entre los 4 y 7 años aproximadamente en la que el papel del formador externo resulta fundamental. Éste debe tener claro que no puede robar el protagonismo al niño, sino que buscará la manera de facilitar las condiciones que permiten el juego, sin llegar a dirigir ni imponer.

Para participar en un juego o en un deporte es necesario conocer las normas. Sin embargo, la regla, más que un contenido de aprendizaje deportivo debe ser un recurso que permita adaptar las actividades lúdico-deportivas a las situaciones particulares de cada sujeto para que éste sea capaz de cumplir con los objetivos que

pretende. Para ello será necesario que el reglamento se aleje de las condiciones rígidas presentes en la competición formal y tenga un margen de flexibilidad que aumente la capacidad de respuesta y motivación del niño. Estas adaptaciones serán especialmente importantes en la primera toma de contacto con el deporte y deberán ser tanto cuantitativas como cualitativas:

- Cuantitativas: seleccionando las reglas más sencillas que permitan comprender la competición desde el primer día sin un alto nivel de exigencia físico-técnica. Por ejemplo, en algunos casos nos podríamos limitar a exigir la regla de atacar hacia la portería/canasta correcta, ya que según dependiendo de la edad y/o capacidad de cada niño, el acierto en el sentido del ataque será un objetivo de suficiente complejidad.

- Cualitativas: regulando el distinto nivel de exigencia en la aplicación de las reglas ofreciendo a cada participante similares posibilidades de éxito. Como ejemplo, la inexistencia del punto de penalti en el modelo de competición *Futgolines*, se debe a que según las características de portero y lanzador, éste podría estar situado más cerca o más lejos de la portería.

Como moraleja final, y sin perder la esencia del respeto que surge como hilo conductor de este apartado, concluiremos que la relación entre el binomio niño-regla debe ser de mutuo respeto. El niño debe ser educado en el cumplimiento del reglamento acordado, pero éste debe tener en cuenta los intereses y capacidades de cada niño acorde a su desarrollo.

I.2.4. Prosocialidad

En el transcurso del desarrollo de la presente tesis doctoral, este aspecto ha sido denominado con diferentes términos que se encuentran íntimamente relacionados con el seleccionado finalmente. Uno de ellos es "solidaridad", concepto utilizado habitualmente en la literatura dentro del ámbito del deporte (Díaz, 1996; Romero, 1997; Tremblay et al., 2000; González, 2001; Ortega & Mínguez, 2001; Zurbano, 2001; Monjas, 2004; Moncada, 2005; Berengüí & Garcés, 2007; Flores & Zamora, 2009; Del Prette et al., 2013). Fraile Aranda (2008), resalta que el objetivo de la solidaridad es "*lograr un entendimiento y, ayudar a los más débiles, para que puedan ejercer su actividad con libertad".* Esta última parte de la definición en la que se hace referencia a ayudar a los más débiles toma peso en la aplicación del formato de competición expuesto en este trabajo.

En el contexto deportivo, la "ayuda a los más débiles" no se corresponde con una limosna, sino con un interés conjunto de que todos los pertenecientes a un grupo sean partícipes y colaboren para lograr los objetivos del equipo (Gutiérrez, 1995; Díaz, 1996; Pila, 1998; Del Prette et al., 2013; Jasso et al., 2013). No se entiende un logro colectivo sin la implicación de todos sus miembros. Las carencias que uno de sus componentes puedan manifestar en algún aspecto, será compensada y suplida por otro de sus compañeros, de manera que nadie resulte perjudicado. Finalmente, la victoria o la derrota, el logro o la decepción serán colectivos, no habiendo fractura de intereses particulares entre los pertenecientes a un mismo grupo. Sin haber dejado por completo la definición de solidaridad, estaremos hablando ya de otro de los términos más utilizados en este conjunto conceptual, como es el "compañerismo" (Cruz, 1997; Gutiérrez, 1995; Valiente et al., 2001; Berengüí & Garcés, 2007; Fraile, 2010; Jasso et al., 2013). La base del compañerismo radica en la dedicación conjunta para el logro de objetivos comunes. Cuando existe desequilibrio en esa dedicación, en el esfuerzo, será fuente justificada de conflictos. Sin embargo, en un buen engranaje de funcionamiento colectivo, surgirán relaciones a las que se suma lo emocional, originándose la amistad (Carreras et al. 1995; Gutiérrez, 1995; Ruiz, 2004; Berengüí & Garcés, 2007; Valdemoros, Ponce, Ramos & Sanz, 2011; Del Prette et al., 2013). Es habitual encontrarnos con amigos de hoy que fueron compañeros de equipo ayer, siendo una

muestra inequívoca de que el deporte, por sí mismo, es un elemento prosocial. También es utilizado como herramienta provocadora de momentos sociales, ya que una de las motivaciones fundamentales para la práctica de actividad físico-deportiva son las relaciones sociales que en ellas se generan.

Se parte de la comunicación o el diálogo (Carreras et al. 1995; Romero, 1997; Ortega & Mínguez, 2001; Zurbano, 2001; Moncada, 2005; Flores & Zamora, 2009) y la generosidad (Romero, 1997) para progresivamente llegar a la dependencia mutua en la que el granito de arena aportado por cada uno será imprescindible. En esta idea de la necesaria participación de todos los componentes de un grupo para lograr los propósitos perseguidos, se encuentra el término "cooperación", siendo el más utilizado dentro de la bibliografía consultada (Zarco, 1992; Carreras et al. 1995; Gutiérrez, 1995; Martínez & Rivera, 2000; Tremblay et al., 2000; Pavesio & Rivera, 2001; Valiente et al., 2001; Zurbano, 2001; Gómez, 2003; Ruiz, 2004; Monjas, 2004; Moncada, 2005; Berengüí & Garcés, 2007; Flores & Zamora, 2009; Valdemoros et al., 2011; García-Calvo et al., 2012; Sánchez-Oliva et al., 2012).

Dentro del concepto de prosocialidad que estamos madurando, estará el respeto y el consuelo por el otro participante, por el otro equipo (López, Apocada, Etxebarría, Fuentes & Ortiz, 1998). Es muy discutible la desaprobación de la competición cuando de ella puede obtenerse el desarrollo de valores como solidaridad, compañerismo, cooperación,… y así la prosocialidad.

Por último, resaltar la faceta más ambiciosa de la propuesta a nivel prosocial. Estas relaciones generadas entre los miembros de un equipo, muestra de una adecuada convivencia (Gutiérrez, 1995; Pila, 1998; Zurbano, 2001; Jaramillo, 2003; Valdemoros et al., 2011), podría tener trascendencia a otros contextos de la vida cotidiana, avanzando en civismo (Zurbano, 2001; Valdemoros et al., 2011), produciéndose así una mejor vida en sociedad.

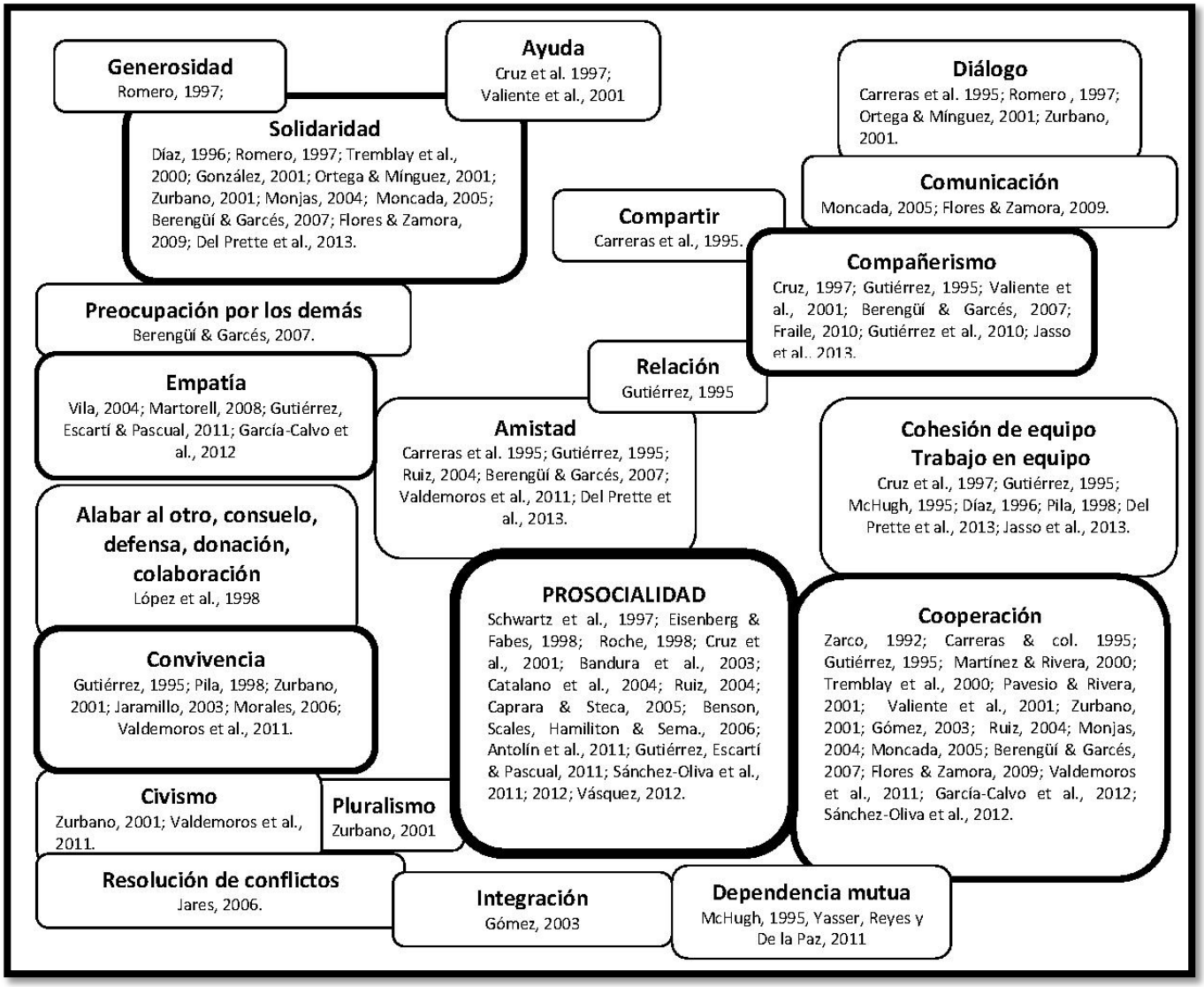

Figura 8. Vínculos terminológicos descriptivos del concepto de "Prosocialidad".

La prosocialidad es por tanto un término manejado en varios trabajos analizados (Schwartz, Verkasalo, Antonovsky & Sagiv, 1997; Roche, 1998; Cruz et al., 2001; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Ruiz, 2004; Eisenberg et al., 2005; Antolín et al., 2011; Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011; Sánchez Oliva et al., 2011; 2012), y aglutina perfectamente los diversos conceptos expuestos en este apartado. Entendemos la prosocialidad como la *"preocupación activa por el bienestar de otras personas (afecto, capacidad para perdonar, lealtad, amistad)"* (Schwartz et al., 1997) y que su representación a mayor escala supone una *"actitud personal dirigida a potenciar las relaciones que unen a los miembros de una sociedad"* (Fraile, 2008).

Relación responsabilidad-respeto-prosocialidad

En primer lugar hablaremos de la empatía como concepto indispensable en la transición entre el respeto, protagonista del apartado anterior, y la prosocialidad. *"Para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo, tengo que amarlo"* (Maturana, 1996). La empatía también se relaciona con la disposición de las personas a realizar comportamientos prosociales y es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (Mestre, Samper & Frías, 2002; Mestre, Frías & Samper, 2004;) por lo que en el contexto deportivo será condición primaria para que pueda aplicarse "fair play".

Será fundamental estar dotado de la suficiente capacidad empática para comprender el estado emocional de los otros y así sentir cómo se encuentran (Eisenberg et al., 2005). Esta elaboración cognitiva es un proceso que permite el desarrollo psicológico/emocional positivo (Gutiérrez, Escartí & Pascual, 2011). El carácter social, dependiente de las emociones, es el que define a la ética desde un dominio social concretado por la aceptación recíproca del otro o de la otra desde su alteridad (Vila, 2004). La empatía es un elemento favorecedor de la convivencia (Martorell, 2008) sin la cual no será posible sentir la necesidad de ser responsable a nivel social, respetando aquello que atañe al otro, por lo que supone una condición indispensable para el desarrollo de los valores analizados en el presente estudio.

La prosocialidad es entendida como la conducta voluntaria que tiene la intención de ayudar a otros. Esta conducta de ayuda precisa en primer lugar una habilidad parta controlar las emociones (Eisenberg et al., 2005). El autocontrol es un factor clave para desarrollar el valor de la autonomía responsable (ver apartado 2.1). Las creencias del individuo sobre su autoeficacia social favorecen la conexión social, la amistad, la cooperación y la conducta prosocial (Bandura et al., 2003; Caprara y Steca, 2005).

El control emocional hará posible el desarrollo de la empatía, que resultará básica para que se produzca una actitud de respeto y ayuda a los demás. Esta conducta prosocial elegida desde la autonomía y la libertad representa la aplicación de la responsabilidad social, concepto que aglutina los diferentes valores analizados en el presente estudio. Encontramos así el punto de partida para diseñar programas de

intervención para el desarrollo positivo de determinados valores considerados adecuados.

Por último, rescatar otra corriente que se consolida como explicación de las conductas prosociales partiendo de la Teoría de la Autodeterminación (Vallerand & Losier, 1994; Ryan & Deci, 2000; Chantal & Bernache-Assollant, 2003; Chantal, Robin, Vernat & Bernache-Assollant, 2005; Balaguer, Castillo& Duda, 2008; Sánchez-Oliva et al., 2011; 2012;). Establecen que a mayores niveles de autodeterminación, más comportamientos prosociales aparecen.

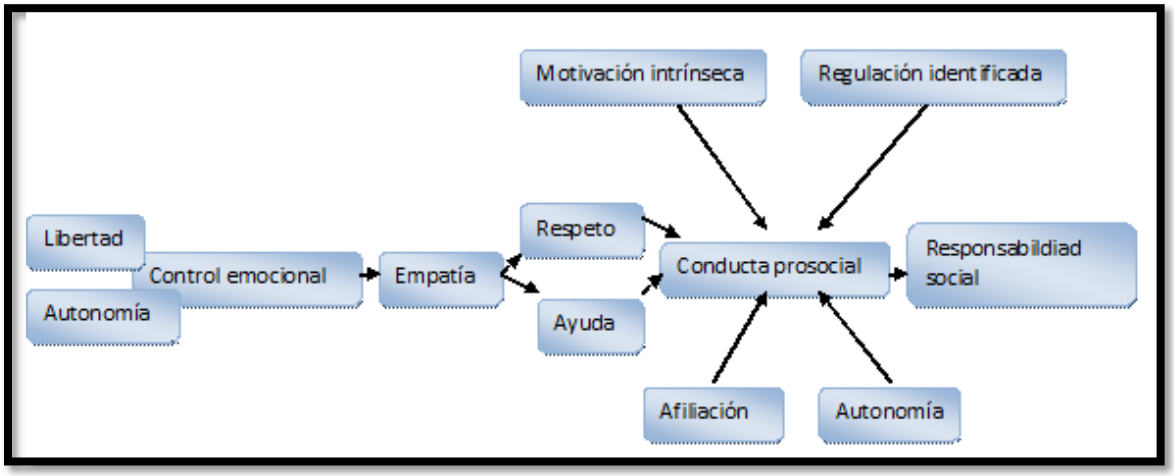

Figura 9: Relación conceptual entre los valores "anatomía responsable" – "respeto" – "prosocialidad".

Evolución de la conducta prosocial en el niño:

Para López et al., (1998) la conducta prosocial se refiere a los comportamientos de actuación en beneficio de otras personas, independientemente de obtener o no un beneficio para sí mismo. Apunta como ejemplos los comportamientos de: prestar atención, alabar a la otra persona, consolar, defender, donar, colaborar, etc. Estas conductas aparecen como voluntarias y ocurren por motivaciones de tipo afectivo. Surgen de la necesidad de vinculación y comunicación, es decir, compartir metas comunes y sentir que los demás puede ser fuente de ayuda y satisfacción. También son susceptibles de conflictividad, dado que surge el enfrentamiento entre los deseos e intereses propios y los de los otros (Marina, 2004).

Una condición primordial para el desarrollo de conductas prosociales es saber ponerse en algún grado en el punto de vista del otro. Aunque Kohlberg (1976) había señalado que los niños de 3 a 6 años regulan su conducta para evitar castigos y recibir

recompensas, más recientemente se ha analizado que esta conducta es habitualmente observada en los niños de la segunda etapa de infantil. Los niños comparten sus cosas de modo natural a partir de los cuatro o cinco años (Monsalvo & Guaraná, 2008). En un primer momento, el niño necesita saber que sus juguetes son parte de su espacio de acción y comienzan a definir su identidad. Esa idea de pertenencia, se ve secundada casi automáticamente por la de ofrecer sus cosas al otro, surgiendo desde los primeros meses de vida, los primeros avances en el largo camino de la interacción social. Sin embargo, en el estudio citado anteriormente, no se obtienen resultados tan contundentes a la hora de manifestar que defienden a sus amigos o que les ayudan cuando terminan las tareas Guijo (2002) apunta que los niños manifiestan con frecuencia conductas prosociales, sin embargo no actúan prosocialmente cuando les supone un costo elevado.

Podemos deducir que la etapa entre 4 y 7 años en la que se encuentran los sujetos analizados en la presente tesis doctoral, comienzan a mostrar capacidad personal para empezar a actuar prosocialmente, por lo que será beneficioso incentivar de manera adecuada esta conducta prosocial, sin perder de vista que precisan de cierto desarrollo madurativo que posibilite sensaciones empáticas.

La escuela será un espacio privilegiado para le enseñanza de relaciones interpersonales (Del Prette & Del Prette, 2010). Sin embargo, será necesario crear situaciones en los que los niños compartan libremente sus gustos y preferencias, para lo que tendrá un papel fundamental el juego. Los juegos y juguetes sencillos de ayer utilizados en espacios públicos de socialización progresivamente se está perdiendo (Gil, Jover & Reyero, 2006). De generación en generación se van disipando los momentos de juego espontáneo compartido con otros niños. Cuando nuestros padres y abuelos echan la vista atrás encuentran en su infancia espacios y tiempos de juego sin una gran necesidad de material. Progresivamente el tiempo de infancia se ha ido adentrando en el yo de cada niño, ya sea en su ordenador o en cualquier juego individualista, pero que va en perjuicio de la concepción de compartir y cooperar como hecho natural, vivido.

Jiménez (2005) nos transmite que a convivir se aprende. Exige tolerancia, compromiso con las normas instauradas para serenar los conflictos y favorecer el

bienestar integral. De las acciones lúdicas ejecutadas con libertad, surge la amistad, la cuál es vista como motivo importante de inicio y mantenimiento en su práctica físico-deportiva (Castillo & Balaguer, 2001; Moreno & Hellín, 2002; Ramos, Sanz, Ponce & Valdemoros, 2009; Valdemoros, 2010; Velázquez & Hernández, 2003). Cuando el clima en el que se practique el deporte esté orientado a la tarea, posibilitará un comportamiento prosocial (kavussanu, 2006), hacia la deportividad y así mayores niveles de respeto por el compromiso con el deporte, con las normas sociales, con los adversarios, las reglas y los árbitros (Miller, Roberts & Ommundsen, 2004). Aparecen reflejados en estos estudios los valores educativo-sociales analizados en este trabajo.

I.2.5. Satisfacción-diversión

Comenzamos este punto con una percepción radical no exenta de realismo. Todo lo que hacemos en esta vida desde la libertad lo realizamos porque nos genera sensaciones de bienestar o satisfacción. En este mismo saco meteríamos todas las actividades que son medios necesarios para que nosotros o nuestros allegados podamos disfrutar de buenos momentos.

La diversión es vista como condición indispensable para la realización de actividades lúdicas, físicas o deportivas (Gutiérrez, 1995; 2004; Cruz, 1997; Valiente et al., 2001; Guillet, Sarrazin, Carpenter, Trouilloud & Cury, 2002; Nuviala, 2003; Oña, Bilbao & Ávila, 2003; Ruiz, 2004; Viciana & Zabala, 2004; García et al., 2005; Escartí, Pascual & Gutiérrez, 2005; Ntoumanis, 2005; Garita, 2006; Torregrosa & Cruz, 2006; Sousa, Cruz, Viladrich, Torregrosa, 2007; Beñat, Sistiaga & García, 2008; De Marziani, 2008; Leo, García-Calvo, Sánchez-Miguel & Sánchez-Oliva, 2008; Martínez et al., 2008; Sousa, 2008; Theodosiou, Mantis & Papaioannou, 2008; Torregrosa et al., 2008; Casáis, Domínguez & Lago, 2009; Latorre et al., 2009; Gutiérrez et al., 2010; Lleixà & González, 2010; Álvarez, Balaguer, Castillo & Duda, 2012; García-Calvo et al., 2012; Sánchez, Yagüe & Molinero, 2012).

Se puede sentir diversión expresando los sentimientos, mostrando buen nivel de habilidad en la realización de una acción determinada o viviendo una aventura (Gutiérrez, 1995); admirando la belleza de alguna obra (Romero, 1997; Flores & Zamora, 2009) o realizándola, sintiendo el desarrollo de nuestra creatividad (Carreras

et al. 1995; Gutiérrez, 1995) complaciendo la curiosidad o aplicando el sentido del humor (Flores & Zamora, 2009).

Acercándonos a un contexto deportivo, y partiendo de la terminología utilizada por diversos autores que analizan el concepto, definimos diversión como la sensación de disfrute (Gordillo, 1996; Gutiérrez, 2004; Berengüí & Garcés, 2007; De Marziani, 2008; Sánchez-Oliva et al., 2011; Sánchez et al., 2012) que experimenta una persona al realizar una actividad con emoción (Cruz, 1997; Ruiz, 2004; Iglesias, Cárdenas, Alarcón, 2007) y entusiasmo (Pila, 1998), produciéndole alegría (Romero, 1997; Ruiz, 2004; De Marziani, 2008) y placer psíquico-físico (Berengüí & Garcés, 2007).

Retomamos una condición indispensable para que los gustos personales puedan repercutir en la impresión de disfrutar de momentos divertidos: la libertad (González, 2001; Ortega & Mínguez, 2001; Zurbano, 2001; Ruiz, 2004; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Coca, 2006; Flores &Zamora, 2009; Ruiz, Bernal, Gil & Escámez, 2012). Con la única limitación de que la libertad de cada individuo debe ser compatible con el mismo grado de libertad de los demás (Schmücker& Steinvorth, 2002).

Desde esta libertad, pero en un sentido casi oculto o inconsciente, se sitúa la satisfacción concebida con la realización de una actividad. No es una sensación premeditada sino que es consecuencia de la aplicación de una acción y en cada persona según el grado de ambición personal (Berengüí & Garcés, 2007). En el sentimiento consecuente de satisfacción entran en juego causalidades como la personalidad (McHugh, 1995), la confianza (Dwyer, Sallis, Blizzard, Lazarus & Dean, 2001; Moncada, 2005; Flores & Zamora, 2009) o la autoestima (Carreras et al. 1995; McHugh, 1995; Dwyer et al., 2001; Valiente et al., 2001; Vargas & Orozco, 2004; Moncada, 2005).

Hemos querido diferenciar del término diversión, aunque sin llegar a desvincularlos, otorgando protagonismo propio a la satisfacción (Ruiz, 2004; López, 2005; Garita, 2006; Vilches, Sousa, Torregrosa & Cruz , 2006; Vizcarra, Macazaga & Rekalde, 2006; Balaguer, Castillo & Duda, 2008; Hidalgo, 2008; Leo, et al., 2008; Theodosiou, Mantis & Papaioannou, 2008; Fraile, 2010; Almagro, Sáenz-López, González-Cutre & Moreno-Murcia, 2011; Manrique et al., 2011; Sánchez-Oliva et al., 2011; Valdemoros et al., 2011; Ommundsen, Lemyre, Abrahansen & Roberts, 2013).

Podemos definir satisfacción como la sensación de armonía interna (Berengüí & Garcés, 2007) o dignidad personal (Ruiz, 2004; Flores & Zamora, 2009) experimentada con la mera participación en la actividad planteada (Gutiérrez, 1995; Martínez & Rivera, 2000; Pavesio & Rivera, 2001; Jaramillo, 2003; Flores & Zamora, 2009) o como fruto del logro del reto previamente propuesto (Gutiérrez, 1995; Dwyer et al. ,2001; Berengüí & Garcés, 2007), en ocasiones secundado y reforzado por el reconocimiento social (Gutiérrez, 1995; Berengüí & Garcés, 2007; Antolín et al., 2011).

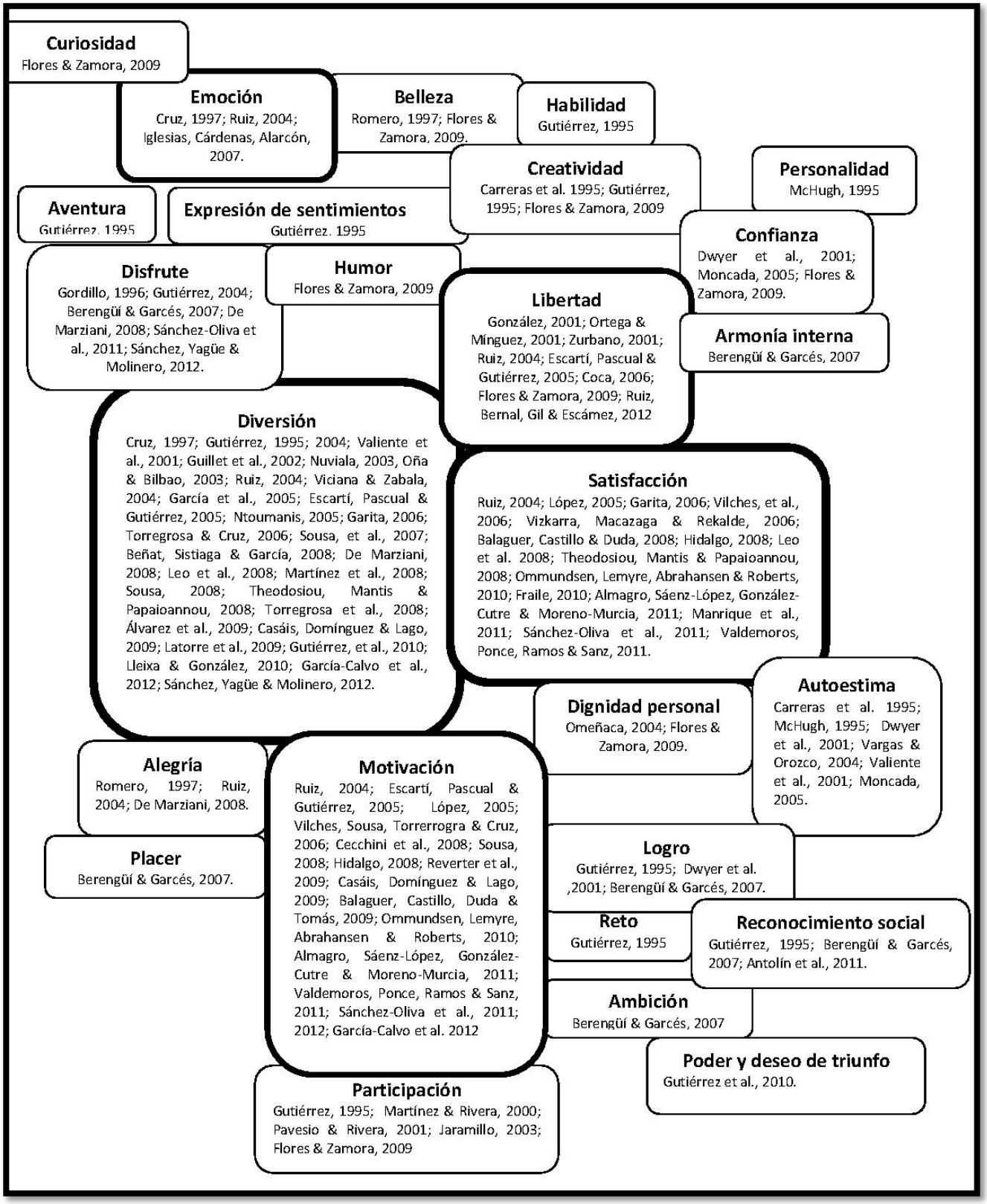

Figura10. Vínculos terminológicos descriptivos del concepto de "Satisfacción-Diversión".

La motivación como factor condicionante de la diversión y la satisfacción

La diferencia principal entre las actividades que realizamos en tiempo de ocio y las que hacemos en las jornadas de trabajo, es el motivo por el cual las hacemos. Las actividades elegidas por cada uno de nosotros para emplear nuestro tiempo, nos reportarán momentos divertidos o placenteros que por sí mismos ya justifican su existencia y nos predisponen a querer vivirlos. Nos sentimos impulsados desde nuestro interior por el deseo de disfrutarlas, moviéndonos por una motivación intrínseca. Las tareas que realizamos en nuestros trabajos generalmente no producen este nivel de disfrute personal, el impulso muchas veces viene desde fuera de las propias actividades y pasan a ser reguladas por una motivación extrínseca. Normalmente se trata de recursos que nos posibilitan poder disfrutar de aquellos otros momentos que nos producen bienestar.

Debido a la importancia que tiene para cada persona y deportista el origen, la procedencia, la causa que impulsa a la realización de unas u otras actividades, numerosos estudios se han apoyado en el modelo de la motivación para explicar diferentes comportamientos, pensamientos y emociones de los deportistas, como pueden ser la vitalidad, la autoestima, la satisfacción con la vida o la intención de ser físicamente activo (Ruiz, 2004; Escartí, Pascual & Gutiérrez, 2005; López, 2005; García-Calvo, 2006; Vilches, Sousa, Torregrosa & Cruz, 2006; Sousa, 2008; Hidalgo, 2008; Reverter et al., 2009; Casáis, Domínguez & Lago, 2009; Balaguer et al., 2009; Ommundsen et al., 2010; Almagro et al., 2011; Valdemoros et al., 2011; Sánchez-Oliva et al., 2011; 2012; García-Calvo et al. 2012).

Esta relación entre los diferentes tipos de motivación y su efecto en la diversión y satisfacción, la analizaremos desde la Teoría de la Autodeterminación, que establece que la motivación es un continuo que va a aportar mayores o menores niveles de autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; 2000; Ryan & Deci, 2000). En otros estudios previos ya se han comprobado relaciones significativas entre los motivos de práctica con mayor autodeterminación y el disfrute en la actividad: Moreno y González-Cutre, 2006; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2006; Moreno, González-Cutre, Martínez, Alonso y López, 2008; Torregrosa et al., 2011, y García-Calvo et al., 2012.

En la tabla 5 se indica que en la Teoría de la Autodeterminación puede haber tres tipos de motivación dependiendo de si la actividad produce placer, disfrute y satisfacción en la persona que la practica (motivación intrínseca), si los motivos de práctica son externos a la propia actividad (motivación extrínseca, diferenciando si es de regulación integrada, identificada, introyectada o externa) o si los comportamientos no son motivados ni intrínsecamente ni extrínsecamente, provocando una actividad desorganizada y asociada a sentimientos de incompetencia o frustración (amotivación).

Por su parte, en otros estudios se encuentra que las necesidades psicológicas eran mejores predictores de la diversión que el nivel de autodeterminación (Wang y Liu, 2007; Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen, y Nurmi, 2009; Álvarez et al., 2012;).

Tabla 5: Desarrollo esquemático de la Teoría de la Autodeterminación.

Teoría de la autodeterminación "la motivación es un continuo que va a aportar mayores o menores niveles de autodeterminación"				
Tipos de motivación			**Mediadores**	
motivación intrínseca	Compromiso de un deportista con una actividad por placer, disfrute y satisfacción que le produce.		Autonomía	El sujeto se siente con fuerzas de guiar libremente su comportamiento
motivación extrínseca: motivos de práctica externos a la propia actividad	Regulación integrada	Realización de actividades porque hacen referencia a un estilo propio de vida.		
	Regulación identificada	Cuando un sujeto realiza una actividad porque la considera importante para sí mismo, aunque no disfrute realizándola	Afiliación	Sentimientos de satisfacción por relacionarse con los demás
	Regulación introyectada	Realizar una actividad para evitar el sentimiento de culpa o ansiedad y así mejorar el orgullo.		
	Regulación externa	Realizar la actividad por la consecución de premios externos, sin ningún tipo de interiorización	competencia	Sentimiento de eficacia en las tareas desarrolladas por el sujeto
Amotivación	Comportamientos que no son motivados ni intrínsecamente ni extrínsecamente, provocando una actividad desorganizada y asociada a sentimientos de incompetencia o frustración			

De las variables observadas en la tabla, algunas de ellas muestran relación directa con la diversión y la persistencia en la actividad. De la Teoría de la Autodeterminación, se considera que la motivación intrínseca y la regulación identificada predicen positivamente estos factores (Pelletier, Fortier, Vallerad & Brière, 2001; Sarrazín, Vallerad, Guillet, Pelletier & Cury, 2002; Ntoumanis, 2005; García-Calvo, 2006; Thøgersen-Ntoumani & Ntoumanis, 2006; Álvarez et al., 2012; García-Calvo et al., 2012). Debemos buscar que el niño realice deporte o cualquier actividad que consideremos buena para su desarrollo, porque le genere placer, disfrute y satisfacción. Al menos intentaremos hacerle consciente de que la realización de dicha actividad es importante para su desarrollo y bienestar.

De los mediadores psicológicos, se destaca que las relaciones sociales y el nivel de habilidad percibida (competencia), está vinculado con mayor grado de diversión e intención de persistencia (Wang & Liu, 2007; Yli-Piipari et al., 2009; Álvarez et al., 2012; García-Calvo et al., 2012). Otros autores consideran también que la percepción de la autonomía, junto a la competencia percibida, disminuye la probabilidad de abandono y favorece la diversión (Guillet et al., 2002; Ntoumanis, 2005; García-Calvo et al. 2012).

El siguiente paso que tenemos que dar en nuestro análisis es pensar cómo se puede llegar a lograr el desarrollo de esos factores considerados determinantes para la diversión y la satisfacción: motivación intrínseca y regulación identificada desde la Teoría de la Autodeterminación y relaciones sociales y competencia, desde los mediadores psicológicos. La clave estará en la orientación del clima motivacional que generemos en la realización de las actividades. Un clima motivacional orientado a la tarea predice positivamente la percepción de autonomía, competencia y relaciones sociales y así comportamientos prosociales, así como valores como la diversión, la satisfacción, el interés o la motivación intrínseca, mientras que el clima que implica al ego, predice sentimientos de presión (Leo et al., 2009; Theodosiou, Mantis & Papaioannou, 2008; Sánchez-Oliva et al., 2012).

Parece claro que la orientación del deportista hacia la tarea y que el entrenador prime el clima motivacional hacia la tarea, promueven la satisfacción por la práctica deportiva (Vilches, Sousa, Torregrosa & Cruz, 2007). Cecchini et al. (2008b) en esta

misma línea indican que las metas de logro son los únicos predictores de la intención de los jóvenes de practicar deporte en un futuro y recomienda que se debería la responsabilidad social generando un clima motivacional orientado a la ea, aunque dando a todos la oportunidad de éxito en función de sus capacidades. in embargo, algunos investigadores han puesto en duda este planteamiento y ugieren que la adopción de ambas orientaciones, tarea y ego, pueden presentar el perfil ideal motivacional (Guan, Xiang, McBride & Bruene, 2006; Wang, Biddle & Elliot, 2007).

Existe un rechazo generalizado a los planteamientos competitivos tradicionales en los que el resultado es lo único que importa, como fuente de reconocimiento social y ascenso del ego personal. Los deportistas practican deporte por divertirse, estar con amigos, por salud y por aprender cosas nuevas, siendo los modelos orientados hacia la diversión y el aprendizaje los más valorados por los propios deportistas, sus familiares y los formadores (Nuviala, 2003; González-Suárez & Otero, 2005; Latorre et al., 2009; Tuero, Zapico & González, 2012).

Aprendizaje y motivación son fenómenos íntimamente ligados y todos aquellos que nos dedicamos a la docencia (ya sea deportiva, escolar, etc.) sabemos que cuando conseguimos captar la atención y atraer el interés del grupo con el que trabajamos, nos encontramos en condiciones óptimas para conseguir nuestros objetivos. En el planteamiento de estos objetivos de los que partiremos reside la adecuación o no del proceso. En cualquier Escuela de Fútbol, antes de empezar a trabajar, los responsables pueden elegir entre dos filosofías bien distintas de trabajo: buscar por todos los medios la victoria de sus equipos a corto plazo; o buscar, a pesar de la posibilidad de perder partidos, una óptima formación gradual e integral del jugador con objetivos a más largo plazo (Wein, 2002). El problema se genera cuando nos dejamos llevar por la vorágine resultadista implícita en el fútbol en muchos casos desde la base. Es fácil percibir un dramatismo razonado ya que la cultura de la victoria en el deporte infantil está causando diariamente en todas las partes del mundo mucho daño, no sólo a los niños, también a los clubes cuya calidad de formación de sus talentos está condicionada negativamente cuando se busca por todos los medios la victoria, independiente si se trata del equipo benjamín, alevín, infantil o cadete. Es complicado no dejarse llevar por estos condicionantes que nos empujan hacia la búsqueda

inmediata de la victoria. A todos nos gusta ganar, y generalmente el reconocimiento sólo llega como consecuencia de los buenos resultados en competición. No es culpa únicamente de aquellos entrenadores, que son absorbidos por este huracán, sino del propio sistema. Horst Wein (2002:1) lo expone claramente: *"la clave del problema reside en la consideración de la práctica deportiva desde la propuesta que ofrecen las federaciones regionales como única referencia válida. En ellas todo gira alrededor de la búsqueda del modelo de campeón y la práctica puramente competitiva para conseguirlo"*. Este pensamiento es secundado por otra serie de autores (Nuviala, 2003; González-Suárez &Otero, 2005; Latorre et al., 2009; Tuero, Zapico & González, 2012; Sánchez, Yagüe & Molinero, 2012).

Motivos de inicio en la práctica deportiva

Lo analizado anteriormente tiene vinculación directa con los motivos que hacen a los jóvenes iniciarse en la práctica deportiva. Como indican Martínez et al. (2008) tienen relación con los factores Amistad/grupo de iguales y Diversión/Socialización. Estos aspectos permanecen en ese fútbol recreativo y no es necesario un elevado nivel de compromiso y dedicación. Hidalgo (2008) también resalta este aspecto afirmando que resulta evidente la importancia del grupo de pares dentro de la práctica deportiva, ya que un alto número, relaciona la motivación para la práctica, con el hecho de compartir lo mismo con sus pares. Nuviala & Casajus (2005) plantean a su vez que: el deporte escolar dirigido a los niños en pleno proceso de formación físico-socio-emocional, debe estar más cerca de la educación, de la satisfacción de esas necesidades de segundo orden que de la obtención de un rendimiento deportivo o de la consecución de resultados efímeramente valiosos.

En relación a los motivos que impulsan a los niños a iniciarse en la práctica deportiva y más concretamente en el fútbol, Pardo & Durán (2006) insinúan que hace unos años, con la creciente llegada de población inmigrante a nuestro país, se observaba que para muchas de estas familias la práctica deportiva de sus hijos puede convertirse en una ilusión de ascenso social. Estos autores a su vez hacen una reflexión muy acertada y que se debería tener presente en los colectivos más desfavorecidos, ya que creemos que es una trampa más, pues desvía la atención de esos colectivos del verdadero motor de ascenso social: la educación. Habiendo encuestado a padres,

entrenadores y gestores (Gutiérrez et al., 2010), se obtienen como objetivos fundamentales que impulsan a la práctica deportiva los siguientes: la autorrealización y progreso, cooperación y juego limpio, compañerismo y comprensión, y diversión en el juego, mientras que los deportistas en edad juvenil, añaden el factor de poder y deseo de triunfo como un motivo de práctica a considerar.

Parece fácil comprender que una persona consigue disfrutar más con aquellas actividades que logra dominar, pero las conductas actuales basadas principalmente en el modelo deportivo profesional, enfrenta también a aquellos alumnos aptos para la actividad a situaciones de estrés constante debido a la presión de obtener rendimiento, lo que a la larga podría redundar también en agotamiento prematuro, disminución de la motivación y finalmente abandono temporal y/o definitivo de la actividad deportiva (Hidalgo, 2008). Este autor considera que es en el olvido de la persona con sus específicas necesidades, características y motivaciones (niño, joven), y en el reemplazo de éstas por una compulsiva orientación al logro (tras la quimera del éxito), la que determina el efecto totalmente contrario al esperado. Coincidimos así con Hidalgo Montero en que la deshumanización de la práctica deportiva o el cambio de objetivos cuando se comienza a percibir un dominio de la actividad que puede llevar a grandes logros, terminan perjudicando en cuanto a la motivación y al compromiso deportivo.

Motivos del abandono deportivo prematuro

Analizando los factores que contribuyen al prematuro abandono de la práctica deportiva, Weiss y Chaumenton (1992), ya advertían que la principal razón subyacente es la falta de competencia auto-percibida. Ser competente viene dado por mi comparación ante otras personas. Otros autores destacan factores como la edad/categoría competitiva, el tiempo que se dedica al entrenamiento y la relación de los futbolistas con el entrenador (Martínez et al., 2008).

Daley (2002), indica que muchos niños ven el deporte y las actividades físicas extraescolares como únicamente para aquellos que son capaces, talentosos y buenos deportistas y por tanto las rechazan. De este modo, cuanto mayor sea el nivel de competencia percibida en este deporte, mayor adherencia se generará y de este

modo, los beneficios que aportar la práctica de actividad física y deportiva permanecerán durante más tiempo.

En cualquier caso, será fundamental, que los jóvenes deportistas tengan una auto-imagen positiva, ya que si son capaces de valorarse a sí mismos positivamente será más fácil que lo hagan con sus iguales y con las demás personas implicadas en deporte.

En la formación de una persona juega un papel fundamental los aprendizajes y las experiencias que tienen lugar en los primeros años de vida. Würth (2001) considera que el apoyo que perciben los hijos de sus padres y madres influye notablemente en su satisfacción y competencia deportiva. Al factor genético se suman otra serie de variables que afectan al comportamiento de niños y niñas y que marcan la personalidad de los mismos. En definitiva, cada uno de nosotros somos lo que somos y el conjunto de relaciones en que estamos incluidos (Marina, 2004). Así, siempre hemos hablado de la importancia de la escuela, la familia y el entorno próximo del niño como factores determinantes para la formación y el desarrollo de los infantes. En el ámbito deportivo, y teniendo en cuenta el alto nivel de práctica deportiva existente en edades tempranas, creemos necesario llevar a cabo un profundo análisis que relacione las experiencias deportivas y la formación personal de los sujetos.

Lo que pretendemos con la promoción de un clima motivacional orientado a la tarea es que el practicante se encuentre motivado para seguir desarrollando ese deporte, asentando unas bases consistentes para que el compromiso deportivo suponga la realización del deporte durante toda la vida, no abandonando en la fase inicial del proceso. Consideramos compromiso deportivo como una disposición psicológica que representa el deseo y la decisión de seguir participando en el deporte (Scanlan, Russell, Beals & Scalnan, 2003). La orientación motivacional y el clima motivacional son dos elementos que pueden favorecer, o no, esa “longevidad” deportiva, es decir, que pueden contribuir al compromiso deportivo de manera que los jóvenes pretendan seguir practicando su deporte (Vilches et al., 2006).

El fútbol con un objetivo recreativo, como una forma de pasarlo bien con los amigos y de seguir conociendo gente, viviendo experiencias y haciendo deporte, sigue

siendo cada fin de semana una de las actividades más solicitadas en nuestro país. Este aspecto deja entrever que la motivación y el compromiso sigue implícito, aunque se ve condicionado a factores laborales o personales. Sin embargo, parece evidente que el hábito de práctica de actividad físico-deportiva desciende con el incremento de la edad, y presenta una menor frecuencia entre las chicas que entre los chicos (Hernández et al., 2006). Como indican Cechini et al., 2008, a pesar de los evidentes beneficios de la actividad física y deportiva, son varios los investigadores que han sugerido un promedio del 35% de abandono anual de práctica físico-deportiva entre los jóvenes. Hernández et al. (2006) en su estudio que analizaba la frecuencia de práctica de actividad física concluyen que el hábito de práctica sistemática de actividad física es reducido y pone de manifiesto la existencia de un gran porcentaje de población escolar que puede ser considerada como "población pasiva", tanto en relación con la práctica de actividad física espontánea como en el de las planificadas y reguladas por un profesional. Además, estos autores comprobaron que existe una correlación significativa entre la frecuencia de práctica de actividad física de los sujetos de la muestra y la de su entorno familiar y de amistad, confirmando así la relevancia del factor social como incentivo.

Torre, Cárdenas & García (2001) afirman que los niños manifiestan una tendencia natural hacia el movimiento que repercute en la motivación que experimentan al participar en actividades físico-deportivas. Sin embargo, conforme avanza la etapa de la infancia y comienza la adolescencia, se observa que existe un alto porcentaje de sujetos que abandonan dichas prácticas (Martínez et al., 2008).Cuando los deportistas son atraídos por actividades alternativas a la práctica deportiva tienden a abandonarla (Guillet et al., 2002; García-Calvo, Leo, Martín & Sánchez, 2008).

Lo que nos interesa en este punto es saber cómo podemos generar mayor motivación y compromiso deportivo para incrementar las posibilidades de continuación de los practicantes en el deporte a lo largo de su vida, procurando así un estilo de vida más adecuado. Los datos del prematuro abandono de un amplio porcentaje de jóvenes son preocupantes, sobre todo si consideramos su lamentables consecuencias en el logro de hábitos activos durante la juventud y su posible repercusión en la no adquisición de un estilo de vida saludable (Cecchini et al., 2008b).

I.3.- Papel educativo del entrenador-formador

Importancia del entrenador en la formación deportiva del niño

Metodologías condicionantes

Comenzamos planteando una cuestión crítica. Si realmente es tan importante hacer las cosas bien en el terreno del deporte de iniciación para poder aprovechar así sus evidentes beneficios, ¿por qué parece que cualquiera vale para desempeñar esta labor?, ¿por qué nadie controla la faena de los que tratan día a día con estas personas en construcción? Situaría el nivel de importancia en la participación deportiva en fase inicial para el desarrollo de una personalidad, al menos a la altura de la influencia de su centro educativo. El número de horas y el grado de conocimientos académicos que se imparten en horario escolar es mucho mayor, sin duda, pero, como nos han mostrado reflexiones de los autores hasta ahora analizados, la riqueza es mayor en las horas que un niño pasa con su entrenador, con sus compañeros en un campo de fútbol por un factor motivacional. Tienen la oportunidad de adquirir valores que le construirán como ciudadano y le formarán su personalidad, ya que ese tiempo es asimilado con más ilusión, motivación y compromiso, siendo capaces de absorber en mayor medida lo que se le transmite y lo que experimentan.

El deporte en sí mismo no es capaz de proporcionar al practicante valores enfocados en la correcta orientación (Carranza & Mora, 2009; Gutiérrez et al., 2010 García-Calvo et al., 2012), pero en el deporte de iniciación hay una figura clave en la guía de esta transmisión de valores, el entrenador (Torregrosa, 2004; Sousa et al., 2007; Cecchini et al., 2008a). El terreno de juego deportivo es un lugar potencialmente idóneo para la transmisión de valores sociales y personales. El hecho de que esta potencialidad se haga realmente efectiva requiere aceptar que el desarrollo ético y moral de nuestros alumnos y alumnas no va a lograrse de manera automática, con la simple práctica físico-deportiva, sino que debemos implicarnos directamente (Martinek et al., 2006).

El entrenador deportivo es una de las personas que más horas pasa con los practicantes del deporte en cuestión, ya sea preparándoles, dirigiéndoles en un partido o en otros momentos extradeportivos. Un deportista joven que practique deporte a un nivel competitivo, puede estimarse que pasa 8 horas semanales de media con su entrenador, durante 40 semanas en una temporada y durante 8 años. Estos cálculos aproximados sitúan en más de 2500 las horas que un joven pasa con su entrenador a lo largo de su experiencia deportiva (Sousa et al., 2007). Díaz (1996) advierte que un mismo entrenador puede pasar varios años con un mismo grupo de niños, convirtiéndose en un elemento central en la vida de éstos. Además, comentamos anteriormente, un entrenador no sólo pasa momentos deportivos con los chicos, sino que, coincidiendo con esta última afirmación, los entrenadores tienen una gran influencia en otras facetas de la vida cotidiana: estudios, alimentación, comportamiento en clase y en casa. En cada una de las interacciones entrenador-deportista se inserta una oportunidad para que aquel transmita valores positivos o competencias-clave para la vida adulta, ayude al desarrollo de la auto-eficacia o aumente la autoestima del niño (Sousa et al., 2007).

Este aspecto resulta especialmente importante en las primeras etapas de desarrollo, ya que principalmente los niños más pequeños, consideran al entrenador como aspecto esencial en su participación deportiva (González, Tabernero & Márquez, 2000). En esta fase, las personas significativas para los jóvenes deportistas se convierten en modelos de referencia, que influyen en su crecimiento psicosocial (Smoll & Smith, 2006).

Debido a esta evidente vulnerabilidad que presentan los chicos a estas edades, y teniendo en cuenta que los entrenadores son personas dotadas de una gran capacidad para influir sobre las decisiones y formas de actuar ante el fenómeno de la práctica deportiva (Gutiérrez, 2004), se antoja fundamental que las personas responsables de esta formación estén bien preparados. Son los verdaderos educadores físico deportivos los que realmente pueden guiar a nuestros jóvenes a descubrir el deporte verdadero, el que los va a acompañar a lo largo de sus vidas, el que va a ser fuente de salud y amistad, el que les va a ayudar a conocerse mejor y aceptarse a sí

mismos con las propias y humanas limitaciones, el que hará de ellos mejores personas (Durán, 2007).

Si creemos que todo entrenador apasionado por el fútbol, o que llegó a ser un gran jugador años atrás, por este único hecho, va a ser el mejor entrenador de mi hijo podemos estar generando en él o ella aspectos perjudiciales del deporte que son absorbidos y que les condicionarán en su personalidad de forma de ver la vida. En estas horas que el entrenador pasa con el niño pueden contribuir a aumentar el estrés, la ansiedad o las actitudes negativas por parte de éste ante el deporte en el caso que la relación entrenador-deportista esté basada en la crítica constante o la victoria a toda costa (Sousa et al., 2007). Santiago Coca en 2006 advertía que gravísimo error es machacar a un niño desde las primeras edades y exigirle responsabilidades que no le competen porque está en una etapa de formación, no de resultados numéricos, sino de resultados de personalidad: consistencia, sacrificio, descubrimiento de los otros, dependencia de los demás. Ese es el resultado a buscar, y no el resultado numérico. Viciana & Zabala en 2004 daban datos más concretos en este aspecto, indicando que la mayoría de las intervenciones de los entrenadores son negativas desde el punto de vista educativo, puesto que suponen intervenciones de protesta (70,1 declaraciones por partido). El entrenador debe favorecer la participación de todos sus deportistas en las competiciones y proporcionar las mismas oportunidades a todos para aprender habilidades (Valiente et al., 2001).

Así parece que la parte educativa del deporte está en muchas ocasiones olvidada por quienes se encargan de desarrollarlo (Viciana & Zabala, 2004). En esta etapa, no siempre el entrenador se comporta como un verdadero educador deportivo para con sus jugadores. Creemos que el entrenador-educador de jóvenes atletas tendría que asumir una conducta positiva y proactiva al incentivar en sus jugadores actuaciones de respeto hacia el reglamento y sus oponentes (Pinheiro, Camerino & Sequeira, 2014). Cuando aceptamos la responsabilidad de dirigir a un grupo de niños y jóvenes en cualquier club o asociación deportiva, tenemos en nuestras manos un grupo de chicos que actuarán a partir de nuestras decisiones, gestos, palabras, actitudes, sentimientos, conocimientos, habilidades… (Hidalgo, 2008). Para ello, este

mismo autor, establece como punto de partida renunciar a la etiqueta de entrenadores y asumir el papel de educadores futbolísticos.

En un reciente estudio (Lledó, Martínez & Huertas, 2014) se ha comprobado que cuando el entrenador ha recibido formación universitaria en el área de Educación Física y Deportiva, emplean más metodologías inclusivas.

Importancia del entrenador en la formación deportiva del niño

Como se podría pensar, no todos los entrenadores son iguales, no todos contribuyen de la misma forma al desarrollo deportivo del practicante y en esa diversidad existen condicionantes que debemos conocer para caer en el menor número de errores posibles. Debemos tener claro que uno de los motivos por los cuales los niños abandonan o continúan con el deporte es el entrenador (Sousa et al., 2007). Considerando que el entrenador influye en la manera como los deportistas viven su experiencia deportiva (Amorose & Horn, 2001; Smith & Smoll, 2005; Reverter, Plaza, Jové & Mayolas, 2012) es legítimo deducir que pueden intervenir en los deseos y las decisiones de los deportistas para permanecer en el deporte. Esta influencia puede producirse a través de, por ejemplo, del tipo de entrenamientos que pueden originar un mayor o menor grado de diversión, o a través del tipo de comportamientos con los deportistas, que pueden motivar más o menos inversiones por parte de los deportistas (Sousa, 2008).

Creemos imprescindible que cualquier entrenador conozca directamente el grupo con el que trabaja estos aspectos y sepa aprovecharlos y utilizarlos para un mejor aprendizaje y aprovechamiento de la práctica deportiva. La escasa formación pedagógica y didáctica de la mayoría de los monitores o entrenadores debe representar, para la sociedad en su conjunto y para la administración deportiva particularmente, uno de los grandes retos a superar. Así, son habituales las personas, que hacen el papel de entrenadores, sin ningún tipo de titulación. Los clubes deportivos se presentan como oportunidad real para practicar deportes en edad escolar por falta de oferta alternativa en los centros escolares (Ponce, 2012).

La existencia de entrenadores poco motivadores o demasiado exigentes es una de las causas principales de abandono deportivo en etapas iniciales. En este sentido, Horst Wein en 2002, afirma que la deserción masiva se debe a que el juego, concebido inicialmente como un entretenimiento compartido con otros amigos, se va convirtiendo con el paso de los años en una experiencia amarga por la presencia de padres y también de las muy elevadas exigencias de los entrenadores, cuyo objetivo es conseguir con muchas victorias el prestigio necesario para optar a un trabajo mejor remunerado en los equipos adultos.

Analizamos en este punto aspectos como la formación de los entrenadores, la responsabilidad de los mismos en el desarrollo del joven, los comentarios que proporciona a los practicantes y situaremos el hetero-aprendizaje frente a auto-ego. En algunos casos se han analizado los comentarios que los formadores proporcionan a los chicos durante entrenamientos y partidos. Las conductas del entrenador alteran el rendimiento, motivación y actitudes de sus jugadores y la actuación de éstos, a su vez, afecta al entrenador, tal como describe el modelo mediacional de interacción entrenador-deportista, propuesto por Smoll y Smith (1989). Sin embargo, en el deporte de base pocos son los estudios que profundizan sobre el papel transmisor de valores y competencias educativas del entrenador (Tabernero, Márquez & Llanos, 2002; Gutiérrez, 2003; Arias, 2008; González, García, Contreras & Sánchez, 2009; Pinheiro, Camerino & Sequeira, 2014).

Torregrosa (2004) comprobó que Los monitores deportivos utilizan dos enfoques diferentes para enseñar los fundamentos técnicos y las destrezas tácticas propias de cada deporte: el enfoque positivo (recompensar las conductas deseadas de los deportistas para que éstas se produzcan con mayor frecuencia en un futuro; se parte de que todos los comportamientos que se valoran, se aprenden) el enfoque negativo (intenta eliminar los errores y las conductas no deseadas de los jugadores por medio de la crítica o del castigo; se considera que en deporte, el que comete menos errores es el que gana).

Vilches, Sousa, Torregrosa y Cruz , tal y como manifiestan en diferentes trabajos de 2004, 2006, 2007 y 2008, consideran que es importante que en los entrenamientos y competiciones predomine el estilo positivo para motivar a los jugadores a alcanzar

sus objetivos y establecer una relación entre el entrenador y el jugador más agradable y relajada. En este estilo positivo, la recompensa y corrección de los errores a través de la instrucción motivan a los jugadores a lograr sus objetivos. Por el contrario, el estilo negativo produce en los jugadores el miedo a fallar, así disminuye el rendimiento motor e interfiere con la táctica a seguir intentándolo.

Para que este hecho sea posible, es necesario partir de la base, por lo que es importante que los programas aplicados para formación de entrenadores trabajen promoviendo un clima motivacional de implicación a la tarea acompañado de un estilo de comunicación basado en el apoyo y la ausencia de punición (Torregrosa et al., 2008). Ya en algunos trabajos se encontró una relación positiva entre la opinión de los jugadores respecto a los comportamientos de apoyo de sus entrenadores, y su deseo de seguir en el deporte, y el nivel de diversión que experimentan jugando al fútbol (Sousa, Arévalo, Ramis, Torregrosa, Vilches & Cruz, 2006). Sin embargo, la formación federativa de los entrenadores no mitiga siempre la producción de conductas desfavorecedoras de *fair play* no transmitiendo de este modo adecuados valores educativos. Esto abre un interrogante sobre las competencias educativas de estos profesionales y su transposición en el deporte de base que tendría que asumir retos mucho más educativos basados en los valores y hábitos educativos que podrían transmitir. Parece que la «jerga deportiva» inunda a estos profesionales transformando en los terrenos de juego sus actuaciones (Pinheiro, 2013). En otros trabajos se explica que los entrenadores con algún título federativo utilizan en menor medida los feedback explicativo e interrogativo (Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Amado, Leo & García-Calvo, 2010), lo que nos lleva a pensar que, bien la orientación pedagógica de la formación no es la adecuada o bien, que no existe una aplicación siempre efectiva en el terreno de juego en cuanto a la transmisión de valores educativo-sociales se refiere.

La tarea de los educadores y entrenadores es diseñar un ambiente tanto de entrenamiento como de competiciones en que el aprendizaje, la mejoría de la ejecución y el desarrollo del niño (y no los resultados deportivos) sean lo más importante (Moreno, 2002; Feu, Ibáñez, Graça & Sampaio, 2007; Hidalgo, 2008; Torregrosa et al. 2008). Las instrucciones que el entrenador aporta a los jugadores en

formación, van a condicionar el aprendizaje y la efectividad de los mismos en el juego y en principio no existen diferencias en los parámetros analizados entre las dos situaciones de competición cuando el resultado es favorable y cuando es adverso, sólo existen pequeñas diferencias derivadas del contexto de ambos partidos (Sánchez & Viciana, 2002). Sin embargo, los marcadores siguen estando en la mente de los entrenadores más de lo que debiera si tenemos en cuenta que hay que partir de objetivos formativos. Una muestra de ello es que todos los entrenadores emiten un mayor número de informaciones en la primera parte que en la segunda, porque cuando un partido está con una amplia diferencia en el marcador, tanto negativa como positiva, los entrenadores tienden a emitir menos informaciones a sus jugadores (Montero, Ezquerro & Buceta, 2005). La media está en 4 infracciones por minuto, pero ésta es superior cuando el resultado es adverso que cuando es favorable y la temática es de tipo estratégico-táctico -siempre más vinculada a parámetros de rendimiento deportivo- más que motivacional-afectiva (Sánchez & Viciana, 2002).

No el entrenador que más sabe de conceptos deportivos o el que más alto ha llegado en el mundo del fútbol es el más válido. Iglesias, Cárdenas & Alarcón (2007) advierten que la comunicación se compone de dos dimensiones, contenido y emoción. Además, estas interacciones son especialmente importantes durante la iniciación deportiva y, sin embargo, en algunos casos la actuación de entrenadores infantiles no responde en absoluto a lo que se denomina enfoque positivo en la enseñanza de destrezas deportivas (Sousa, 2008). Especial relevancia tiene la labor del entrenador durante la dirección del equipo en competición (Feu, Ibáñez, Craça & Sampaio, 2007; Moreno, 2002; Torregrosa et al. 2008). Es en ese momento donde más evidente se hace la dicotomía de intenciones del entrenador para los niños de su equipo, resultado deportivo o formación de valores. En el fútbol de iniciación, existe mucha diferencia entre las características de los participantes, de modo que, a la vista de todos está que si un tipo de jugadores participan durante más tiempo, el nivel deportivo del equipo mejora. Lógicamente esto va en detrimento del desarrollo de los menos capacitados y del trato igualitario de todos ellos, condición que sería indispensable en propósitos formativos. Para no condenar a los entrenadores, es cierto que muchas veces se encuentran presionados por directivos o los mismos padres que también perciben esta circunstancia, para que jueguen más unos niños que otros y así ganar el partido. No es

extraño encontrarse con unos padres que son conscientes de las carencias deportivas de su hijo y prefieren que juegue menos para que el equipo pueda verse beneficiado. Desde mi punto de vista es un error que no debe permitirse en etapas formativas y menos en los primeros años de práctica. Las creencias, los valores y las conductas del entrenador tienen un importante efecto en la participación en las actividades deportivas y en la motivación hacia el deporte, especialmente en la infancia y la adolescencia (Balaguer et al., 2009).

Para terminar este apartado, tendremos en cuenta conductas del entrenador que favorecen la opinión de los deportistas sobre la práctica deportiva: Recompensar tanto las jugadas correctas como el esfuerzo; dar ánimos y sobre todo, instrucciones técnicas ante los errores; transmitir las instrucciones técnicas de forma positiva; utilizar el castigo y las instrucciones punitivas lo menos posible. Siguiendo estas orientaciones estaremos más próximos a lo que Jansen &Dale (2002) definen como entrenador con "credibilidad". Son aquellos con una definición de éxito más amplia que ganar y perder, que animan a los deportistas a ser más autodeterminados y autorregulados, contribuyendo así al desarrollo de deportistas intrínsecamente motivados, confiados y comprometidos (Duda & Balaguer, 2007) y que son percibidos por sus jugadores como una fuente de apoyo (Torregrosa et al., 2008).

Metodologías condicionantes

Como indica Bovi (2004) una de las principales causas del abandono de la actividad física es el cansancio en general. Normalmente en estos casos se produce un agotamiento tanto físico como psicológico porque los aspectos técnicos no se adecuan a la edad del sujeto o porque se descuidan aspectos didácticos y motivacionales importantes o incluso ejerciendo una presión constante hacia la victoria que induce al desaliento.

Este mismo autor analiza la actividad lúdica como planteamiento educativo y en él destaca cuestiones que se han preguntado en estudios de otras modalidades deportivas y que en este apartado trataremos de resolver poniendo la vista en el fútbol base: ¿Todo tipo de metodología en el deporte es motivante?, ¿todo tipo de

metodología influyen de igual manera en el desarrollo psicomotor?, ¿existe un planteamiento más educativo que otro?, ¿qué relación guardan con el abandono precoz de la actividad? Se confunde conocer el deporte con saber enseñar el deporte. Más aún, se confunde saber enseñar el deporte con saber educar a través del deporte. Si bien es cierto que las federaciones están incorporando cada vez más contenidos educativos en la formación de los técnicos, la verdad es que con el bagaje competitivo de la mayoría de los monitores que proceden de los clubes y federaciones es difícil que no se reproduzca un modelo contrario a su labor educativa (López, Monjas & Pérez, 2003).

Como si de un entrenamiento mismo se tratase comenzaremos tratando el calentamiento. Si planteamos la pregunta ¿por qué haces que tu equipo caliente al inicio de un entrenamiento?, la mayoría nos responderá que para evitar lesiones. De los equipos de chicos menores de 12 años con los que he realizado actividad física en diferentes contextos formativos, ni uno sólo ha tenido una lesión que no esté relacionada con un golpe o con una incorrección postural. Sin llegar a afirmar que esto sea fisiológicamente imposible, si el motivo por el que calientan es para evitar lesiones, prescindiríamos de él. El joven futbolista (aproximadamente 12 años) está predispuesto para un ejercicio sin necesidad de un calentamiento específico basado en la repetición de gestos analíticos. Es decir, el joven futbolista puede realizar una actividad suave con balón, un juego, etc. que incremente la temperatura muscular de manera suficiente para la realización de la actividad posterior (Sánchez & Donoso, 2003).

Tiene sentido una fase inicial de activación y que vaya creando un hábito para cuando sea necesario el calentamiento, sin embargo, sumándome a la apreciación de recogida en el mencionado artículo, el calentamiento en el fútbol base debe ser diferente para un entrenamiento que para un partido, para un prebenjamin que para un juvenil y cada uno tendrá sus aspectos importantes. Es una apreciación personal, pero después de haber analizado el comportamiento de formadores en entrenamientos, partidos cada semana, considero que en un alto porcentaje de casos, el calentamiento sirve al entrenador para ganar tiempo, para que esos 5 o 10 minutos de carrera continua y 5 minutos de estiramientos (ya mecanizado por los jugadores) le

sirvan para pensar u organizar las tareas de entrenamiento que planteará durante la sesión. Tiempo que por otra parte los jugadores, los protagonistas, lo están perdiendo (o siendo más halagüeño, dedicándolo a la construcción de un hábito que años después será necesario). Para la realización de estiramientos es necesario que el músculo esté caliente, así los estiramientos antes de calentar no vienen a lugar (Fradua, 2000). Es más interesante la realización de movilidad articular previa al calentamiento en sí (Sánchez & Donoso, 2003). Y si realmente nos importa reducir el riesgo de lesión por sobrecarga, debemos incidir mucho más en los estiramientos al finalizar la sesión.

De modo que, pensando en objetivos adecuados para la fase de iniciación de cualquier modalidad deportiva y en concreto del fútbol, no tendrá cabida un calentamiento tradicional y analítico, únicamente, como apuntan Sánchez & Donoso (2003) de forma aislada como formación teórica del joven futbolista. Parece por tanto más adecuado apostar por tareas más lúdicas, y como argumenta Bovi (2004), no sólo en el calentamiento, sino que el método jugado resulta, en el transcurso de las sesiones, mucho más motivante que el método clásico (Yagüe, 2003; Torres, 2005; Valero, 2005; Ponce, 2006; Arias, 2008; Sánchez, Yagüe & Molinero, 2012). Este aspecto influye decisivamente en el aprendizaje y en el posible abandono de la actividad, por lo que resulta más aconsejable.

Si entrenamos para aprender a jugar bien, debemos tener claro qué significa jugar bien. Basándonos en Grébaigne, Goodbout & Boughier (2001), jugar bien consiste en elegir la opción de juego más adecuada en cada momento y ser capaz de llevarla a cabo de forma eficiente y consistente a lo largo de un encuentro. Nos encontraremos por tanto más cerca de aprender a jugar bien siempre que utilicemos el método jugado, ya que es especialmente positivo en el desarrollo de la percepción, el descubrimiento de sí mismo y el equilibrio. Estos elementos son básicos en el conocimiento y control del esquema corporal, por lo que resulta muy favorecedor a estas edades (Bovi, 2004). Los sujetos, a partir de su formación y acumulación de experiencia a través de la práctica deliberada, van mejorando su conocimiento tanto conceptual como procedimental sobre el juego, es decir, su capacidad para optar por la acción de juego más propicia en cada situación. Con el entrenamiento táctico se le

concede más libertad al jugador para resolver problemas derivados de su intervención, aumentando así su motivación (Carratalá, Guzmán, Carratalá & García, 2006; Sánchez, Yagüe y Molinero, 2012). Los sujetos van desarrollando su pericia por medio de la práctica, elaborando procedimientos de selección cada vez más acertados y de forma más rápida (Thomas, Gallagher & Thomas, 2001). Incluso, algunos elementos de aprendizaje se pueden aprender por el hecho de practicar, sin necesidad de recibir instrucción directa (Iglesias, Cárdenas & Alarcón, 2007).

Sin embargo, Ponce (2006), en un análisis de la intervención didáctica en categorías de base, afirma que el 80% de los entrenadores utilizan un modelo tradicional, desarrollando previamente la técnica de manera analítica para posteriormente trabajar el aspecto táctico a través de un partido. Existe un acuerdo generalizado en la creencia de que el modelo técnico o tradicional es utilizado normalmente en la iniciación deportiva: Bruggeman y Albretch, 1995; Wein, 1995; 2002; Moreno y Morcillo, 2004, Arias, 2008; Casáis, Domínguez y Lago, 2009; González, García, Contreras y Sánchez-Mora, 2009; Sánchez, Yagüe y Molinero, 2012. Estamos inmersos en la problemática de que de los tres mecanismos de los que se compone el acto motor, en los modelos tradicionales de entrenamiento el que realmente se trabaja y se mejora el es el ejecutivo, sin apenas incidencia en el acto perceptivo y de decisión (Moreno & Fradua, 2001). Pero existe un problema que refleja muy bien Coca (2006) con su frase: “no es lo mismo jugar al fútbol que tocar el balón tres veces, o tres mil veces”. Este autor advierte que normalmente los entrenadores tienen muy acentuado su comportamiento técnico, pero escasea muchas veces la consistencia humana que debe soportar esa excelsa respuesta técnica. Iglesias, Cárdenas y Alarcón (2007) consideran que las ideas relacionadas con el “qué hacer” deberían ir antes de las de “cómo hacer. Se buscarán así planteamientos exploratorios en los que el jugador debe tener muy claro cuál es el objetivo que se persigue, pero sin limitar su proceso de búsqueda abierta. De este modo, como indican estos autores, primero se desarrolla una inteligencia reflexiva y después la inteligencia intuitiva. De acuerdo con ello, Coca (2006) pretende dejar claro que una cosa es el gesto técnico externo y otra es lo que pasa por dentro del niño antes de contactar con el balón. Tiene que pensar y se le ofrecen muchas alternativas. Además del gesto técnico, debemos entrenar la

inteligencia aplicada para tomar decisiones correctas. Debe entrenarse externa e internamente al niño.

A la hora de aplicar una metodología se pueden utilizar diferentes estilos de enseñanza. Me parece oportuno ligar los estilos de enseñanza que en tantas veces han sido analizados en el ámbito de la Educación Física, con su puesta en práctica en ámbitos extraescolares. Partiremos de reflexiones de los autores analizados para poder dar estilos que consideraremos más convenientes. Iglesias, Cárdenas y Alarcón (2007) señalan que a veces se trata más de ayudar a comprender qué se puede mejorar, de favorecer la autoestima del jugador, de generar confianza,… que de realmente intervenir de forma más técnica. Por su parte, Coca (2006) camina hacia el mismo sentido ya que considera que la forma dictatorial, autoritaria, evita equivocaciones pero no promueve la creatividad porque los alumnos simplemente repiten lo que dice el maestro, no se equivocan pero no progresan. En la forma permisiva se permite más libertad, hay más errores, pero al término de esta educación hay más madurez responsable porque el niño que se ha equivocado y que ha asumido esos errores se hace libremente mucho más maduro.

Dentro del campo de la metodología de entrenamiento se habla de "descubrimiento guiado"; en el rol del educador queda estructurado en unas funciones muy concretas (Hidalgo, 2008):

1.- Planteamiento del problema.

2.- Observación de las estrategias seguidas por los jugadores para resolver el problema (tanto a nivel de decisión táctica como de ejecución técnica).

3.- En caso de no obtener éxito en la resolución del problema, planteamiento de nuevas reflexiones que despierten alternativas en las respuestas de los jugadores.

4.- Valoración global e interactiva con los jugadores de las soluciones planteadas y el grado de éxito en la resolución del problema.

Así por tanto, si se aplican estilos de enseñanza más abiertos, aparecerán errores, los cuáles comienzan a ser interesantes desde que surgen como una equivocación, un problema y así por tanto hay que ofrecer una solución, y a mayor

nivel, una solución lo más inmediata posible. Esta reflexión la comparte Hidalgo Montero (2008) aconsejando que no malgastemos energías tratando de erradicar el error dentro del proceso de formación personal y deportivo del niño: el error tiene su rol en ese proceso y nuestra tarea como educadores es darle herramientas para prevenirlo y en caso de que haya ocurrido, capacidad de análisis y corrección. Otros autores comparten esta opinión expresando que la suma de errores, asumidos libremente, es una magnífica fuente de pedagogía dentro del fútbol. El estilo de enseñanza concreto y la metodología genérica por la que nos decantemos debe tener como punto de partida que los chicos y chicas que practican el deporte, los que juegan el partido o los que tienen que aprender son el mismo, no son elementos a nuestra disposición, no son adultos en miniatura, y no son instrumentos de los adultos (Coca, 2006), ni son muñequitos de la videoconsola que los muevo a mi antojo sin dejar a ellos posibilidad de percepción, análisis y decisión.

Concluimos este apartado con la afirmación de que la formación, el estilo del entrenador y su orientación ego/tarea en cuanto a la motivación, así como la metodología de entrenamiento utilizada condicionará, no sólo los aprendizajes y desarrollo deportivo, sino además la diversión, deseo de persistencia y la percepción de competencia de los participantes. En síntesis, constituye un factor clave de desarrollo de la personalidad del niño.

I.4.- Influencia de padres y otros significativos

Deporte como herramienta formativa eclipsada por propósitos elitistas

Familia prodeportiva

La familia juega un papel fundamental en la creación de hábitos y en el logro de la autonomía (Cornellas, 2007). La educación en valores es producto del día a día, influyendo padres y madres, entrenadores, profesores y grupo de iguales (García-Calvo et al., 2012). Cuando damos un paseo, ya avancemos mil pasos o diez mil, cada uno de ellos es importante para no caer y seguir hacia delante, pero los primeros serán los que determinen la dirección y el sentido de nuestro camino. En estos primeros pasos es la familia la que nos aportará la energía suficiente, nos instruirá sobre cuál es la dirección más adecuada, nos ayudará a levantarnos cuando caigamos y nos alentará en cada zancada. En la mochila de viaje iremos cargando valores, iniciados en consejos y creencias que diferencian lo bueno y lo malo. La mayoría de los padres de familia y educadores tienen el conocimiento de los valores aunque no con una definición exacta; sin embargo, aplican el sentido común y las experiencias adquiridas en el diario vivir para poder transmitirlos (Flores & Zamora, 2009). Cuando a ambos lados del camino nos vayamos encontrando flores, veremos muchas personas disfrutando de su belleza junto a nosotros, mientras que cuando tengamos que cargar con piedras y el camino se incline hacia arriba, sólo unos pocos serán los que nos den la mano; pero entre ellos, seguro, la familia.

Para Marina (2006), la familia inteligente es aquella que implanta lazos de afecto, de colaboración y de comunicación que hacen sentirse a todos sus miembros más seguros y felices, de la que surgen unas normas de vida, unos valores sociales y una ética rectora del comportamiento.

Deporte como herramienta formativa eclipsada por propósitos elitistas

Continuamos con la importancia de la familia en el desarrollo de la personalidad del niño, pero comenzamos a mirar hacia el escenario en el que se transmiten los valores educativo-sociales que estamos estudiando. La familia es el núcleo donde se producen las primeras experiencias de socialización deportiva (García-Calvo et al., 2012).

El deporte es un magnífico medio en la formación del carácter y en el desarrollo de virtudes personales, a través de una mayor implicación y compromiso con la actividad deportiva que desarrolla su hijo (Romero, Garrido & Zagalaz, 2009). Pero a su vez, es un entretenimiento, un espectáculo, un pseudo-clasificador social momentáneo, que nos hace sentir importantes con el éxito. En ocasiones esta luz tan brillante del deporte en nuestra sociedad, nos dificulta la visión de lo verdaderamente importante que está sucediendo en el niño que lo practica y es que está colaborando en el asentamiento de sus valores y el desarrollo de su personalidad.

En los entrenamientos, y especialmente en cada partido, el niño o el joven es observado y convertido en protagonista y elemento central por una serie de adultos, familiares, responsables de los centros escolares y de los clubs deportivos, público en general y de los famosos "ojeadores". Estos últimos no siempre están presentes y cuando lo hacen todo el mundo está alerta. No hace falta ser uno de los más capacitados del equipo para que la presencia y continua observación de los que acuden al campo influya en el comportamiento, motivación y deseo de práctica y lucimiento. Desde las bandas, estas personas siguen atentamente el juego, aplauden y animan constantemente, lo que en numerosas ocasiones muchísimos practicantes hemos vivenciado y que transmito sumándome a las sensaciones que experimentó un niño jugando un partido y que recoge Díaz (1996), *"la banda es muy importante y la controlas muy bien, sabes quién te está mirando; los días que has hecho buenas jugadas y sobre todo si has metido algún gol, eso no se olvida nunca y tampoco quién vio ese partido"*. Por tanto, por las sensaciones vividas por los practicantes y los estudios científicos que lo corroboran, el fútbol tiene ciertos aspectos particulares

motivados por la presión social que ejerce sobre los niños o el hecho de que se trate de un deporte adulto "serio".

En numerosos estudios se ha encontrado una relación positiva entre el apoyo de los padres en la práctica deportiva con los comportamientos de deportividad, y de la misma manera, entre los comportamientos inadecuados de los padres con los comportamientos antideportivos (Kavussanu & Rameswaran, 2000; Duda, Ntoumanis, Mahoney, Larson & Eccles, 2005; Jowett & Timson-Katchis, 2005; Beñat, Sistiaga & García, 2008; Nuviala & Casajús, 2005; Leo et al., 2008, 2009).

De los deportes analizados, es en el fútbol en el que existe mayor relación con el técnico y donde el padre habla más con él, tanto en entrenamientos como en partidos (Romero, Garrido & Zagalaz, 2009). Esto se tendrá posiblemente a dos explicaciones: en otros deportes menos populares no se sabe qué preguntar a los técnicos, o bien que el interés mediático que genera todo lo que concierne al fútbol hace que nos inquiete más la mejora deportiva de nuestros hijos. En cualquier caso, cuando importa más el desarrollo del niño como persona, que como deportista, las preguntas e inquietudes de los padres no estarán supeditadas a conocimientos técnicos específicos de cada deporte, sino a la aplicación de determinados valores que queramos conformen la personalidad de nuestros hijos. En este estudio se comprueba también que el fútbol es además el deporte en el que los padres más se quedan a ver cómo juega su hijo en los partidos. Entre las propias familias que acuden a ver a sus hijos jugar al fútbol, se critica el comportamiento de algunos padres y de algunos monitores debido a la excesiva competitividad, determinados comportamientos deberían evitarse son vergonzosos para el resto de padres y para sus propios hijos (Vizcarra, Macazana & Rekalde, 2006). Los familiares deben ser los primeros en relativizar el resultado y valorar el buen juego y la diversión (Lleixà & González, 2010). Por todo este interés que suscita, el fútbol es desde nuestro punto de vista el deporte idóneo sobre el que llevar a cabo programas de tratamiento educativo-social. Este efecto se acentúa aún más cuando analizamos los comportamientos en competición (Nuviala, 2003; Videmšek, Posega, Štihec & Karpljuk, 2007; Tuero, Zapico & González, 2012), lo que provoca nuestra intención de actuar sobre la combinación de fútbol, competición y educación.

Familia prodeportiva

Afortunadamente cada día más la familia está cumpliendo con su importante labor impulsadora de la práctica deportiva de los niños. En los últimos años se percibe un cambio social generalizado en favor de la participación en eventos deportivos de diversa índole. Como ya se ha justificado, los padres juegan un papel fundamental para la creación de hábitos deportivos en los primeros años de vida. Mostrar interés, preguntar, e interesarse por la actividad deportiva de sus hijos, es un punto clave para el fortalecimiento de actitudes positivas hacia el deporte (Nuviala, Ruiz-Juan & García-Montes, 2003; Romero, Garrido & Zagalaz, 2009). La familia es pieza clave para la motivación y situación de práctica físico-deportiva de niños, adolescentes y jóvenes, constatándose un aumento de la probabilidad de adherencia y continuidad en este tipo de prácticas si la familia posee un estilo de vida activo (Hassandra, Goudas & Chroni, 2002; Moreno & Cervelló, 2004; Valdemoros, Ponce, Ramos & Sanz, 2011).

Poco a poco se comienza a entender desde los diversos núcleos de agentes deportivos, que el deporte en su fase de iniciación no se debe conformar con aportar aprendizajes de índole técnico-táctica. Los padres y madres defienden una práctica físico-deportiva promotora de valores, así como que destacan la necesidad de fomentar un trabajo actitudinal que evite comportamientos agresivos y optimicen el desarrollo integral de adolescentes (Edo, 2004; Kremer-Sadlik & Kim, 2007; Ramos et al., 2009; Vizcarra, Macazaga & Rekalde, 2006). Cuando se siente que una determinada actividad será beneficiosa para el desarrollo integral de sus hijos, los padres y madres se vuelcan con ella y tratarán por todos los medios que sigan practicándola. Babkes & Weiss (1999) informaron que en jóvenes jugadores de fútbol que percibían que sus padres (ambos) les daban respuestas positivas por el rendimiento exitoso, probablemente tendrían una experiencia más divertida en su participación en el fútbol. Además, observaron que los hijos cuyos padres y madres se percibían como modelos positivos y activos, que mostraban creencias más positivas acerca de las competencias de sus hijos y que daban más respuestas con contenidos positivos acerca del rendimiento de sus hijos, presentaban una competencia percibida mayor, además de mayor diversión y una mayor motivación (Beñat, Sistiaga & García, 2008).

Por el contrario, se obtienen resultados negativos cuando se emiten actitudes presionantes por los padres (Torregrosa et al., 2008).

En definitiva, los niños y adolescentes que presentan mayor disfrute, satisfacción y en definitiva, conductas afectivas favorables en situación de competición deportiva, se encuentran ante una baja presión por parte de los padres, mostrando actitudes y conductas consideradas como positivas y animadores sobre su rendimiento (Babkes & Weiss, 1999; Amado, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva & García-Calvo, 2009). El hecho de que el niño se sienta valorado por su entrenador, sus padres y otros agentes socializadores implicados en el deporte puede favorecer, sin duda, el aumento de la autoestima y, como consecuencia, que éste valore y respete más a los demás, tanto en el ámbito deportivo como en su vida personal (Valiente et al., 2001).

I.5.- Transferencia de valores a otros contextos

Antes de adentrarnos en lo deportivo, conviene analizar brevemente el papel de los maestros de Educación Física, área en la que según algunos autores se debería desarrollar una unidad didáctica específica encaminada al desarrollo de valores personales y sociales (García-Calvo et al., 2012). Particularmente considero que no es necesario incluir esta unidad específica cuando el trabajo es desarrollado de manera adecuada, ya que esos valores serían transmitidos en todas y cada una de las clases y momentos pedagógicos. Por otra parte, es habitual encontrarse con un trato igualitario a todos los alumnos sin que éste dependa en ningún momento de su nivel de habilidad motriz. Las orientaciones pedagógicas que reciben los maestros de Educación Física, así como el currículo propio del área, indican propósitos meramente formativos y no sólo en aspectos motrices, sino también en las capacidades cognitiva, de autonomía personal, de relación interpersonal e inserción social. Por el contrario, cuando este docente tiene que desempeñar funciones de "entrenador" en un contexto extraescolar, en muchas ocasiones se olvida de los propósitos formativos y de desarrollo integral de todos los alumnos, ya que se ve condicionado por la inmediatez resultadista propia de los modelos de competición tradicionales que no están orientados hacia el tratamiento y mejora de valores educativo-sociales.

La labor educativa tendrá su peso fundamental en los colegios, pero debe estar en conexión con las actividades que se realizan en horario extraescolar. Cuando éstas se desarrollan con programas adecuados, se perciben beneficios en los valores tratados también desde el contexto formal (Pascual, Escartí, Llpis & Gutiérrez, 2011). Se tratararía en definitiva de favorecer el desarrollo y autonomía de los alumnos en otras áreas de su vida personal (Días, Cruz & Danish, 2000).

Gutiérrez (2004) destaca además la opinión de varios autores sobre la capacidad del deporte como elemento integrador, ya sea de colectivos inmigrantes (Heinemann, 2002; Medina, 2002), medio para enseñar responsabilidades a jóvenes en riesgo (Hellison, 1995), herramienta para la prevención y tratamiento de las drogodependencias (Martínez, 1999), mecanismo favorecedor de la reinserción en las instituciones penitenciaras (Negro, 1995), útil en la recuperación de los barrios

marginales (Balibrea, Santos & Lerma, 2002), favorecedor de la socialización de personas mayores, y activador de diversas funciones en las personas con discapacidad (Goldberg, 1995). Para estos escolares que provienen de entornos en los es complicado desenvolverse –y en los que les acechan numerosos riesgos- contemplar cómo son capaces de reflexionar sobre la importancia de aceptar al compañero por lo que es, más allá de su color de piel, de su habilidad o de su edad, es algo habitual. Las actividades deportivas se convierten en vehículo para el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales, con lo que consiguen activar su inteligencia emocional y social en niveles que difícilmente emplearían en sus escuelas (Martinek et al., 2006).

Como argumenta Muñoz (2004), por encima de los éxitos del deporte de alto nivel, la apuesta por el deporte escolar con la transmisión de los debidos valores, contribuye a la construcción de una sociedad más justa, más igual y más tolerante, en la que la práctica deportiva sea una extensión de la formación de la persona en su tiempo de ocio. Su postura es una apuesta por la convivencia y es la que verdaderamente debemos perseguir como uno de los objetivos fundamentales, más aún en la fase de iniciación que hay que plantearla como un medio educativo que contribuya a la formación integral del deportista (Gordillo, 1992). Buscamos la asimilación de los denominados “life skills” (Theokas, Danish, Hodge, Heke & Forneris, 2008) que sería el aprendizaje de comportamientos que les capacitan tanto para el deporte como para la vida. Debemos aprovechar esta circunstancia ya que secundando a Cecchini et al. (2008a), los cambios en los valores y las actitudes ocurrirán con más facilidad si son planeados de un modo sistemático en el contexto de la actividad física ya que ésta se desarrolla en ambientes atractivos e interactivos, emocionantes y divertidos para los jóvenes.

El deporte fija los límites de la propia conducta, siendo así un excepcional campo de entrenamiento para la vida en sociedad, puesto que ésta en última instancia también se desarrolla bajo los dictados de un sistema de reglas (Ruiz, 2004). Existe el convencimiento de que los valores aprendidos en el terreno de juego pueden ser transferidos a otros dominios, pero sólo si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito (Cecchini, Moreno & Peña, 2003). Desde la práctica de un deporte correctamente orientado se pueden reforzar las

habilidades que capacitan a los individuos para tener éxito en los diferentes entornos en los que viven, tales como la escuela, la casa y en su barrio y con su grupo de iguales. Las habilidades para la vida pueden ser conductuales (guardar turno) o cognitivas (tomar buenas decisiones); interpersonales (comunicarse de forma eficaz) o intrapersonales (proponerse metas) (Pascual et al., 2011).

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II:

La competición deportiva como herramienta formativa

"Originariamente com-petitio significaba 'esforzarse juntos' y se hallaba más ligado a la amistad que a la rivalidad".

Thomas Arnold, 1991

Capítulo II

La competición deportiva como herramienta formativa

Después del tratamiento de los valores educativo-sociales que han sido estudiados en la presente investigación, su desarrollo en los niños y la influencia de los principales agentes deportivos, comenzamos a analizar el momento y escenario en el que los elementos anteriores se someten a estudio, las competiciones.

Hasta hace unos años, los psicólogos del deporte habían prestado escasa atención al estudio de los efectos de la participación en competiciones deportivas en el desarrollo psicosocial de niños y niñas en edad escolar (Cruz, 1997). Es generalizada la opinión de que la mera participación en competiciones deportivas no garantiza la formación del carácter o la adquisición de la deportividad (Valiente et al., 2001), o al menos el desarrollo de una personalidad en la orientación que se considera adecuada.

Será necesaria la presencia de un correcto engranaje que parta del sistema de competición y llegue a las personas que lo aplican. Estos dos factores serán analizados en los dos grandes apartados de este segundo punto, tratando en primer lugar la adecuación o no de la competición como instrumento formativo y posteriormente ofreciendo una propuesta concreta que lleva varios años siendo aplicada.

II.1. El papel de las competiciones

Competición y cooperación, ¿contrarios o complementarios?

Realidad actual de la competición deportiva

Aspectos negativos de la Competición

- **Si quiero ganar, no puedo "perder" el tiempo en educar…**
- **Cuando sólo los válidos tienen derecho**

Aspectos positivos de la competición

- **Competición, motivación, adherencia deportiva**
- **Competición como fuente de desarrollo personal y social**

Podemos definir la competición deportiva como un empeño mutuamente aceptado para que uno sobresalga (Simon, 1991). Cuando en la sociedad griega desaparecieron las antiguas jerarquías establecidas por motivos exclusivamente de orígenes familiares, fue necesaria otra forma de distinción social. Los grupos sociales necesitan personas que representen la excelencia, a los que dirigir su admiración y marquen el camino del ideal social. Con este argumento, Savater (1995) afirma que el deporte surge en Grecia como muestra de que se ha establecido una igualdad política, ya que sólo se podrá competir entre iguales (nadie podrá rivalizar con los dioses o monarcas). La competición tiene sentido cuando sólo quien se reconoce igual a mi entrará en disputa conmigo. Nuestra cultura globalizada, de fuerte impronta productivo-económica, exigida de humanos preparados para este contexto requiere personas educadas de forma "competente", para saber ser "cooperativos". De lo contrario, el mundo global y el del día a día de millones de personas no podrá mejorar en aquellas experiencias planteadas como cambiables para hacer viable la historia humana en el plantea cada vez más "libre, digna, igual y fraterna" (López, 2010). La sana competitividad es la que nos lleva a esforzarnos, a dar lo mejor de nosotros mismos, a progresar, a buscar nuevas estrategias para superarnos, a descubrir y aprender de nuestros errores y a buscar nuevas soluciones para mejorar. Sin ella no progresaríamos (Durán, 2013).

Las competiciones deportivas son por tanto, una manifestación de la sociedad en la que se practican, constituyendo un importante indicio para conocer cuál es la dinámica que rige las interacciones desarrolladas en su seno (Ruiz, 2004), así como parte esencial de la realidad de muchas personas (García, Puig & Lagardera, 1998).

El deporte de competición y las otras formas de competición motriz no representan sino una forma en miniatura de la vida competitiva en la que estamos inmersos (Arnold, 1991), siendo uno de los universales culturales más influyentes en nuestra época (Ruiz, 2004).

El deporte constituye por sí mismo un sistema social más simple pero que podríamos considerar más avanzado en el proceso civilizador, ya que en él no se valora a las personas por factores fortuitos, genealógicos o económicos, sino que el mérito se pone en juego exclusivamente en el momento de la competición. Este pequeño tiempo aparte, en el que el participante se olvida de la macroestructura social o familiar, pero donde existen unas reglas claras y justas, da sentido al éxito y atractivo universal del deporte. En esta línea argumental, Durán González (2013) afirma que el mundo extradeportivo es más injusto que el deporte, ya que los éxitos o fracasos que en aquel se obtienen son menos nítidos, menos claros y están mucho más condicionados por circunstancias diversas que las victorias en el terreno de juego deportivo. Se entiende por una situación más justa, y es un claro indicador en el logro de cotas de mayor dignidad humana, el hecho de que el mérito o reconocimiento social que obtienen las personas sea cada vez más fruto de su propio esfuerzo, y no según factores aleatorios como la raza, el sexo, la clase social o la propia genética. Situados dentro de la competición, nuestras decisiones se ven mediadas por emociones y estados de ánimo momentáneos que las convierten, con frecuencia, en menos racionales (Ruiz, 2004), menos calculadas e interesadas, sino alimentadas de humanidad y sinceridad. La ventaja de este sistema es que las consecuencias de un buen o mal resultado no constituirán una tragedia, como en ocasiones sí sucede en las civilizaciones, por lo que supone un experimento micro-social con sentido en sí mismo.

Séneca en sus *Tratados morales (1995)* afirmaba: "*Te juzgo desdichado: te has pasado la vida sin adversario: ni siquiera tú mismo sabrás nunca hasta dónde alcanzan tus fuerzas*". Con esta reflexión, el filósofo alude a que las personas tendremos gran

dificultad en alcanzar nuestra propia excelencia sin tener delante un oponente o afrontar las adversidades que la vida nos va planteando. Cuando se busca la excelencia, la máxima explotación de las capacidades de una persona, ya sea en un contexto social o deportivo, la competición resulta imprescindible. Savater (1995) defiende *el valor moral* de la *competición deportiva* precisamente como *medio idóneo* para lograr el máximo valor ético del deporte, alcanzar la propia excelencia. Compitiendo, midiéndome con los mejores adversarios, es cuando me veo obligado a esforzarme al máximo para sacar lo mejor de mí mismo. Aunque en determinados deportes sea imprescindible la presencia de adversarios, será el partido interior que jugamos con nosotros mismos el único que merece la pena, ahí es donde de verdad gano o pierdo (Álvarez de Mon, 2012).

Pierre de Coubertain hace más de un siglo puso la primera piedra para que dieran comienzo los primeros Juegos Olímpicos. Sin duda estos Juegos actualmente tienen un marcado tinte competitivo, se busca el máximo rendimiento para conseguir así los mayores éxitos. Sin embargo, en su esencia, Coubertain dejaba clara la percepción que estos juegos deportivos debían tener, dirigiéndolos así hacia la adecuada orientación de las competiciones deportivas, *"lo más importante del deporte no es ganar, sino participar, porque lo esencial de la vida no es el éxito, sino esforzarse en conseguirlo"* (Sánchez & Donoso, 2003).Aristóteles decía que *"al hombre virtuoso, se le conoce como al buen zapatero, con el cuero de que dispone, bueno o malo, hace el mejor calzado posible"* (López-Aranguren, 1995). El verdadero valor ético de la competición deportiva es jugar cada partido mejor que el anterior, constituyendo el triunfo verdadero (Vicent, 2011).

Competición y cooperación, ¿contrarios o complementarios?

Siempre que se intenta ningunear el deporte competitivo, se olvida que si se trata de un deporte colectivo, para que se consiga superar deportivamente al equipo contrario, es necesaria una actitud de ayuda (Cruz, 1997; Valiente et al., 2001). Una conexión de esfuerzos comunes que educativamente beneficia mucho más a los integrantes de un equipo, que lo perjudicial que pueda resultar la circunstancia de que la victoria de unos conlleve la derrota de los otros. Incluso el equipo que salga derrotado, también habrá desarrollado la cooperación de sus integrantes pudiendo

suponer ya este hecho el éxito de los participantes, produciéndose así su progreso a nivel personal y social. Si en una balanza ponemos lo beneficioso de la cooperación y lo perjudicial de la competición como oposición, tiene más peso lo primero.

Entre los componentes de un equipo surgen interacciones que por un lado comparten reglas de respeto, confianza, lealtad y gratitud y por otra, fomentan actitudes de cuidado, responsabilidad y preocupación por los otros (Ruiz, 2004). De Este modo, muchas relaciones de amistad se han gestado desde un contexto competitivo, como consecuencias del sentimiento recíproco de afecto asentado sobre el trato personal, la responsabilidad, el respeto y la generosidad.

Hablando desde su experiencia, López (2005), tras varios años promoviendo situaciones de juego competitivo, concluye destacando los siguientes logros:

- Ha facilitado la integración de las niñas en los juegos y la tolerancia de los niños, venciendo el recelo de ellas y ganando el respeto de ellos.
- Ha permitido establecer lazos de amistad y de compañerismo entre niños y niñas que antes no se relacionaban.
- Ha demostrado a los que “presumían de ser los mejores” que no lo son tanto si no les respalda el equipo y ha permitido entender a los que “no sabían” jugar que su intervención siempre es importante.
- Les ayudó a mejorar la autoestima, el orgullo, el amor propio y el dominio de sí mismos.
- Les permitió adquirir responsabilidad, asumiendo tareas de organización. Se logró que fuesen capaces de aplicar tácticas y estrategias sencillas en función del desarrollo del juego.
- Les ayudó a entender la importancia de normas y reglas, y el valor de respetarlas.

Los “Objetivos del Milenio” exigen un ser humano educado en saber hacer competentemente. Por su parte, en la legislación educativa, desde la publicación de la L.O.E. en 2006 se insta a los profesionales de la educación a conseguir en el alumnado una serie de Competencias Básicas. Como indica López (2010), “competencias” tiene

que ver con el hacer, facere, y con el saber ser, agüere, que puede ser competitivo o cooperativo.

La idea es buscar la sensación de cooperación y ayuda entre los componentes de un equipo, sin perder los beneficios del deporte competitivo en sí. Tras la aplicación de varias opciones estratégicas, concluimos que si proponemos un modelo de competición deportiva meramente cooperativo perdería la esencia del propio deporte, su efecto motivador y su fortaleza para desarrollar una educación integral en el participante.

Realidad actual de la competición deportiva

Como se ha corroborado en los apartados anteriores, existe un acuerdo evidente en que el deporte en edad escolar debe tener propósitos formativos. Sin embargo, tradicionalmente, se ha vinculado únicamente a prácticas competitivas no siempre acreditando suficiente grado de intención formativa. Devís (1996) o Just (1998) ya nos informaban de que el 50% de las actividades deportivas en edad escolar están dirigidas hacia la competición compartiendo esta opinión con estudios posteriores, Álamo (2001), Cecchini, González, Carmona y Contreras (2004), Fraile (2004), Reverter et al., (2009) o Durán (2013). Todos ellos presentan que en la práctica deportiva hay un excesivo enfoque hacia la competición.

La competición ejercida con una función educativa es un elemento imprescindible en todas las etapas de la formación de los niños y adolescentes (Vaquero, 2005): La competición contiene para niños y jóvenes componentes educativos esenciales y constituyen un factor clave para la educación en valores (Carratalá, 2005; Reverter, 2008). La competición debe entenderse como un medio educativo y como una fase para llegar al deporte competición, dejando que el alumnado siga su proceso natural de aprendizaje y maduración deportiva, pues de esta forma beneficiará en la formación, la personalidad, el espíritu de lucha, la superación personal, la colaboración, la integración en el grupo y el autocontrol (Reverter, et al., 2009).

Serán ahora los responsables políticos y deportivos de los programas de deporte escolar los que deben velar por una correcta organización de estas actividades de acuerdo a principios educativos (Ruiz, 2004). Sin embargo, en muchas ocasiones,

padres, monitores y profesores de EF coinciden en la necesidad de regular mejor la competición escolar para asegurar estos planteamientos formativos (Manrique et al., 2011). Como afirma Álvarez (2012), es nuestra responsabilidad educar a nuestros hijos en una competitividad sana, donde seamos capaces de premiar el esfuerzo, el buen juego en el partido y no el resultado, a menudo aleatorio.

En un estudio llevado a cabo con educadores y escolares realizado por Fraile (2004), se encontró que los entrenadores de deporte escolar consideran que la iniciación deportiva debe ir orientada a la competición, y que esta consideración se debía a las experiencias deportivas que habían tenido como jugadores de competición. También existen discrepancias sobre la conveniencia de retrasar la edad de comienzo de la competición deportiva, así como el inicio de la especialización deportiva (Año, 1997; Orts & Mestre, 2005; Reverter et al., 2009; Manrique et al., 2011). De los 4 a los 7 años, el objetivo será desarrollar la actividad motora. La maduración cognitiva para entender la naturaleza competitiva del deporte no se desarrolla antes de los 8 o 9 años, momento en el que se comenzaría con la actividad predeportiva. Además, comprender conceptos tales como la posición dentro de un equipo, la posición y función dentro del campo de juego o cómo seguir las instrucciones y estrategias, pueden aparecer aún más tarde. De modo, que los niños pueden no alcanzar la madurez psicológica total para competir en los deportes hasta los 11 o 12 años (Zurlo & Casanovas, 2003). En cualquier caso, la edad propicia para iniciarse en la competición deportiva, podría estar condicionada por el tipo de práctica competitiva que se aplique, dependiendo del propósito y metodología de la misma.

En la actualidad existen fundamentalmente dos tipos de competiciones deportivas según la institución que las promueve. Por un lado estarían las competiciones escolares, organizadas habitualmente por Ayuntamientos o Asociaciones y por otro las federativas. Y ante este panorama, lo cierto es que los profesionales del ámbito de la Educación Física y el deporte no llegan a ponerse de acuerdo sobre la conveniencia o no de realizar actividades competitivas. Debemos plantearnos por tanto, esta cuestión y desarrollarla para dar respuesta a la pregunta ¿la competición es buena o mala?

Aspectos Negativos de la competición

La competición conlleva directamente una organización de posiciones, una jerarquización, normalmente instaurada por la consecución de logros de cuestionable importancia.

Quisiera rescatar en este punto una de las situaciones que encaminaron el propósito y la línea de investigación de esta tesis. Hace algunos años era entrenador enana "escuela "de fútbol de San Sebastián de los Reyes (Madrid) en la que por aquellos tiempos se dividían a los niños en los diversos grupos según su nivel de competencia deportiva. Yo entrenaba al alevín D, donde estaban los niños menos dotados a nivel motriz e incluso, había menos niños que el resto de equipos de la categoría dentro del mismo club. Los resultados siempre eran goleadas en contra, pero un día me llamó la atención un hecho. Un sábado nos enfrentábamos en liga con el equipo alevín más fuerte del club, que estaba diseñado para ganar el campeonato. Al descanso mi equipo perdía 10-0 y yo aproveché para pedirle a mi "colega-entrenador" que intentara plantearse para la segunda parte otros objetivos con su equipo que no fueran tan dañinos para la estima de los niños de mi equipo, a lo que él respondió que iban a intentar marcar el mayor número de goles ya que querían ganar la liga. El resultado final fue 30-0. Lo realmente negativo de la competición llega cuando en el entrenamiento del lunes, día que compartimos campo ambos equipos, yo vi cómo al terminar el entrenamiento los niños de mi equipo estaban bebiendo agua en la fuente y en el momento en que llegaron los del equipo A se apartaron para dejarles beber a ellos antes. ¿Una anécdota sin importancia? Los niños me dijeron que durante toda la semana en el colegio se estuvieron riendo de ellos. Seis años después todos los niños excepto uno han abandonado el fútbol. Este hecho no pasó desapercibido para mí y desde aquel día trato de darle sentido.

Coincidimos con Gutiérrez & Pilsa (2006) en que la solución radical no es tratar de erradicar la competición, pero sí los elementos negativos de los que a veces se acompaña. Desde la consideración del deporte de competición como una actividad de consumo, alienante y colonizadora del tiempo libre y de las voluntades individuales, hasta la visión que lo considera como fuente de innumerables valores y como el elixir

que trae consigo la solución a buena parte de los problemas de socialización de los niños y jóvenes (Ruiz, 2004).

Se acusa al juego competitivo de ser una práctica discriminatoria ya que las situaciones de competición o rivalidad refuerzan siempre a los mismos alumnos (López, 2005). Un deporte mal enfocado, reporta malas consecuencias a largo plazo, tanto a nivel de personalidad como de discriminación, hecho que se ve más acentuado en el caso que analizamos en este trabajo de fútbol y que aumenta su gravedad al tratarse de la fase inicial de iniciación deportiva, en la que los niños son más vulnerables, frágiles e ilusionados. Como advierte Díaz (1996), una incorrecta forma de actuar se reflejará más tarde en otras esferas sociales.

La discriminación se produce también entre los chicos por la propia estructura del deporte, ya que en el camino han ido quedando muchos de los que no reúnen las mínimas aptitudes requeridas para este deporte. Los que continúan en las competiciones a partir de los catorce años son jugadores catalogados ya como buenos, mediocres o incluso "malos", con una gran afición por el fútbol y que encuentran, tanto en su seguimiento como en su práctica, la fuente de sus emociones más significativas (Díaz, 1996). Como señalaba Thompson en su libro "Positive Coaching" (1993), los partidos y competiciones dejan de ser un reto, para convertirse en una amenaza para los jugadores, los cuales pueden infravalorarse no sólo en el ámbito deportivo, sino también en otros aspectos de la vida.

Históricamente la enseñanza del deporte tradicional ha tenido una clara intención por el rendimiento, que parece alejarse de las propuestas educativas y en la actualidad, la práctica deportiva de los niños y jóvenes se encuentran caracterizados también por un excesivo énfasis en la competición y resultados (Guillén, 2004; Hidalgo, 2008). La presión por la competición, en muchos casos, origina una filosofía relativamente en contra de los principios deportivos educativos (Devís & Sánchez, 1996; Gutiérrez & Pilsa, 2006) e incluso, el hecho de que niños y adolescentes tomen parte en prácticas deportivas de tipo competitivo puede suponer un importante perjuicio para su desarrollo físico y emocional (Mandado & Díaz, 2004).

Cuando lo fundamental es ganar al contrario, quedará en un segundo plano la forma de lograrlo, originando en ocasiones muestras de agresividad e incluso violencia

verbal o física. Repasando la literatura deportiva es habitual encontrarnos que en un párrafo se incluyen en el mismo contexto socioeducativo actitudes agresivas, violentas, xenófobas y competitivas. A tal efecto no solamente contribuyen los niños y jóvenes, sino que la figura de los padres y madres, entrenadores y el resto de agentes deportivos siempre ha sido cuestionada por sus comportamientos en situaciones competitivas (Díaz, 1996; Nuviala, 2003; Cornellas, 2007; Videmšek et al., 2007; Flores & Zamora, 2009; Romero, Garrido & Zagalaz, 2009; Sánchez-Oliva et al., 2011; García-Calvo et al., 2012; Tuero, Zapico & González, 2012).

Si quiero ganar, no puedo "perder" el tiempo en educar…

Seguramente todos tengamos la sensación de que cuando sacamos el carné de conducir en la academia se encaminaban directamente a solucionar las preguntas que podían hacernos a nivel teórico y a llevarnos por los puntos de la ciudad en la que los examinadores solían poner a prueba a los conductores noveles. Parecía lógico, lo único que le importa tanto a la autoescuela como al estudiante es aprobar y obtener el carné, sin importar si por el camino hemos aprovechado para formar una actitud responsable al volante o concienciar del respeto a otros conductores y peatones.

En deporte, cuando la victoria constituye un fin en sí mismo, tomaremos el camino más directo para lograrlo, el cuál elude propósitos educativos, cuyo logro requiere de mayor formación, tiempo y dedicación. Aún así, la propia intención de lograr la victoria conllevará el desarrollo de determinados valores como trabajo en equipo, cooperación, liderazgo, disciplina, compromiso, afán de superación, fuerza de voluntad, logro, éxito, autocontrol de los impulsos, salud, automotivación o persistencia. A estos valores Durán González (2013) los denomina "instrumentales" y los diferencia de los valores "finales o éticos", en los que encontramos por un lado los de "identificación emocional" (respeto, empatía, compasión, humanidad, indulgencia, solidaridad) y por otro los de sacrificio propio (honradez, honestidad, integridad, abnegación, altruismo, generosidad, sacrificio), que conllevan el sacrificio de los propios intereses personales en beneficio del otro.

Tomando como buena esta diferenciación, parece fácil reconocer que con el deporte competitivo es posible lograr los valores instrumentales, ya que la mejora en

el rendimiento personal (disciplina, fuerza de voluntad, afán de superación) y colectivo (cooperación, compromiso) posibilitan la consecución de buenos resultados deportivos. Sin embargo, el deporte de competición por definición no permite pensar en el interés ajeno. Cuando estás jugando contra otro, será incompatible velar por tus intereses y a su vez procurar el bienestar del oponente y más difícil aún alcanzar actitudes altruistas de máximo nivel ético donde uno puede llegar al propio sacrificio por el bienestar del otro. Sí se puede sacrificar por el bienestar de un compañero, que sería suficiente para desarrollar ese valor, aunque no sea posible procurar el bienestar de un contrario en cuanto a satisfacción o felicidad por el logro ya que es incompatible con que se produzca esa sensación en uno mismo y en mis compañeros. Pero sí podemos desear el bienestar del contrario a nivel de salud, en su vida extradeportiva, e incluso, en su vida deportiva pero saliéndonos del momento en que al jugar juntos sea imposible el beneficio de ambos. Se pone de relieve así la dificultad del deporte competitivo por alcanzar valores de máximo nivel ético.

Uno de los valores más destacados del deporte es sin duda la perspectiva agonística. La lucha, la competición con el oponente, que puede ser uno mismo, o con algo, con la intención evidente de vencer en ese combate es uno de los elementos fundamentales que dan razón a las actividades deportivas. Como advierten Casáis, Domínguez & Lago (2009), el rendimiento, que inicialmente constituía simplemente una motivación intrínseca, se ha convertido progresivamente en un fin en sí mismo. La supremacía de una de las partes conlleva directamente que el éxito depende del fracaso de los otros (Devís, 1996). Así, la competición debilitará valores deseables desde la perspectiva educacional (equidad, cooperación, ayuda, solidaridad) y promoverá otros que se alimentan de una actividad económica de proporciones desmedidas, profesionalismo exagerado, agonismo más allá de límites válidos, sentido elitista… (López, 1998).

La moral finalista del deporte competitivo conlleva que lo único que importa de verdad es ganar, vencer, ser mejor que los demás. El logro de la propia excelencia es el mayor valor ético de la competición deportiva (Durán, 2013), pero un énfasis excesivo en la actividad competitiva puede tener un efecto negativo en el proceso de búsqueda de la excelencia, sobre todo con los niños y niñas (Casáis, Domínguez & Lago, 2009). En

el deporte y más aún en etapas de formación, tenemos que tener claro que la victoria en un partido no es el propósito más importante a lograr. La derrota no tiene por qué conllevar fracaso. Nuestra actividad no depende exclusivamente del resultado obtenido al enfrentarme a otros, pero esta obsesión por las victorias trastorna el proceso de aprendizaje a nivel deportivo y personal.

Cuando se le da más valor a la victoria sobre el otro que a la mejora de uno mismo, nos alejamos del valor ético de la competitividad. Además hace que cuando no se logre, sintamos una frustración inconsolable que se evidencia habitualmente en forma de agresividad, quejas y desprecio a los demás. Cuando la victoria cuenta más que el comportamiento ético, cuando los objetivos pasan por superar al contrario, en ocasiones la violencia, la agresividad o el incumplimiento silencioso de las normas, se convierte en un atajo que nos permite llegar antes a nuestro destino.

Cuando sólo los válidos tienen derecho

Toda competición deportiva, por su propia naturaleza, conlleva otro peligro añadido, su tendencia a generar continuamente desigualdades, o más bien, como apuntan Sánchez & Sánchez (2001), se parte de una igualdad para llegar a una desigualdad. Partiendo de la Teoría de la Justicia de Rawls (1978), debemos aspirar no a un sentido de "*igualdad definitiva*", ya que las características particulares de cada uno, condicionan el hecho de que no somos iguales, pero sí a una "*igualdad continua*" a través de un sistema de compensaciones y retribuciones. En la vida hace que los seres humanos que estén por debajo del nivel de la pobreza deban recibir ayudas que le permitan llevar a un nivel de desarrollo digno. En el deporte, también es posible diseñar un sistema de competición que tenga en cuenta esa compensación de desigualdades.

Una consideración incorrecta del deporte competitivo provoca que los niños y adolescentes rechacen con frecuencia los compromisos derivados de las actividades de competición. Los motivos para eludirla son variados: la falta de interés por las situaciones en las que se compara la competencia motriz propia con la de los compañeros, la posibilidad de recibir muestras de desaprobación por parte de los demás, la ansiedad ligada al deseo de ganar y al riesgo de perder… (Ruiz, 2003). De ser

posible, se debe evitar la incorporación precoz en los deportes competitivos, porque el niño no está preparado evolutivamente ni psicológicamente para competir en forma aislada o en equipo. Al mismo tiempo, se debe canalizar la competencia natural como elemento educativo y no para que vea en el "otro" a un rival (Zurlo & Casanovas, 2003).

Cuando en la competición se eluden propósitos formativos y la victoria constituye un fin en sí mismo, nos remite a actividades en las que las personas se enfrentan entre sí para alcanzar un mismo objetivo bajo una relación excluyente (Ruiz, 2004; Fraile, 2010), que da forma a una manifestación del deporte cada vez más selectiva, remontándonos a las teorías de Darwin (1982).

Aspectos positivos de la competición

Existen argumentos para aseverar que según en qué condiciones, competir es bueno. La competición tiene valor propio cuando con quien compito es conmigo mismo, sin necesidad de compararse con los demás, no hay adversarios y lo único que valoro es mi progreso y crecimiento, tratando de dar siempre lo mejor de mí (Durán, 2013).

Esa percepción de competición interna necesita de cierto nivel de madurez. Cuando estamos hablando de niños, la competición como comparación se convierte en un instrumento de medición muy utilizado para valorar sus comportamientos. Cada día nos encontramos con alumnos que no están satisfechos sacando un 9 porque tienen un compañero que sacó un 9,5. La ambición de nuestro protagonista le exige que si otra persona en igualdad de condiciones ha logrado obtener un mejor resultado, es posible hacerlo mejor. Este elemento motivador, hay que saber canalizarlo, ya que puede ser el origen de muchas frustraciones. No todos jugamos de inicio con las mismas capacidades, por lo que no todos tenemos el límite en el mismo punto. Arnold (1991) explicaba que para que pueda desarrollarse el valor ético de justicia que representa el deporte, debe existir una igualdad máxima en dos momentos de la competición: antes de la competición (que nadie salga con ventaja) y durante la competición (mismas reglas para todos y misma aplicación de éstas).

Siguiendo este razonamiento, las competiciones deportivas deberían tener en cuenta las particularidades personales de cada participante. La competición deportiva sería incuestionablemente buena si cada atleta tuviera su meta en función de sus características y ganara aquel que más haya conseguido superarse a sí mismo. Esta idea nunca se llevará a término, pero sí debemos transmitir que en una carrera o en un partido puede haber varios campeones, ya que el punto de éxito, la línea de meta, estará en cada caso restringido por las condiciones con las que partíamos en la salida.

La competición como evento deportivo consiste en enfrentarse a otros deportistas por obtener una victoria, un triunfo, que sólo uno logre ganar. Para competir deportivamente, tiene que haber un acuerdo previo en la aceptación de las normas y sin esta asociación y cooperación previa la competición no puede tener lugar (Durán, 2013). Pero a su vez, representa un contexto real en el que aparecen sensaciones como alegría, satisfacción, cooperación, respeto hacía sí mismo y hacia los demás, empatía, altruismo… y al mismo tiempo otras como intensidad, emociones y actitudes como el enfado, el resentimiento, la rivalidad, la ofuscación o la agresividad (Ruiz, 2004). La propia experimentación y adecuada gestión de estas sensaciones que se viven en el momento de la competición, provocará un progreso no sólo a nivel deportivo, sino sobre todo, un desarrollo a nivel personal.

Competición, motivación, adherencia deportiva

Partiendo del convencimiento de que practicar deporte es bueno, la idea sería realizarlo a lo largo del tiempo, durante toda la vida. En apartados anteriores hemos hablado de que el impulso necesario para realizar deporte procede de aspectos competenciales (sentirme suficientemente hábil) y la demanda de relación social, que posibilitarán que motivación intrínseca y la satisfacción por la práctica (Nuviala & Casajús, 2005; Vilches et al., 2006, Cecchini et al., 2008b; Hidalgo, 2008; Martínez et al., 2008; Gutiérrez et al., 2010; Sánchez-Oliva et al., 2012).

En otro orden de cosas, pero sin salirnos de la estructura de la idea que queremos transmitir, los deportistas consideran como uno de los aspectos más valorados para satisfacer su gusto por el deporte son los planteamientos competitivos. La competición reporta a muchos alumnos una satisfacción personal basada en factores diversos. La incertidumbre ligada al resultado, el sentido de reto, la

percepción de la eficacia en la participación motriz, la posibilidad de poner en juego las capacidades motrices propias y de probarlas ante los demás, el deseo de autosuperación, la necesidad de afiliación y la posibilidad de recibir muestras de aprobación y signos de admiración por parte de los demás constituyen algunos de estos factores (Ruiz, 2004; López, 2010; Tuero, Zapico & González, 2012).

El análisis realizado en estos dos párrafos nos permite dar forma al triángulo competición → motivación → adherencia, que se retroalimentará y nos llevará a una práctica satisfactoria del deporte durante toda nuestra vida, sin necesidad de haber sido campeones de nada en ningún momento.

Figura 11: Relación entre competición, motivación y adherencia deportiva.

Ahora nos toca encajar la pieza seguramente más compleja para completar nuestro puzle. Debemos procurar que este triángulo al girar no deje fuera a nadie.

Competición como fuente de desarrollo personal y social

Comenzamos este punto pensando en los trabajadores de una empresa, por ejemplo una pequeña o mediana empresa de reparación y mantenimiento de material informático. Sale a concurso una concesión para encargarse del mantenimiento de los equipos informáticos de todos los centros públicos de una determinada provincia o comunidad autónoma. Durante un año, todos los trabajadores de nuestra empresa protagonista, cada uno en su faceta, tratarán de sacar lo mejor de sí mismos. Seguramente, la tarea de uno dependa de la buena realización previa de la labor de su

compañero. Trabajan juntos en su máximo nivel de ejecución profesional, por un objetivo común. Este ecosistema cooperativo sin embargo, no es un fin en sí mismo, sino que su resultado depende de hacerlo mejor que los demás aspirantes. Estamos por tanto hablando en última instancia de una competición, pero que se ha gestado desde el punto máximo de eficiencia personal y colectiva. Rescataremos del País Semanal (2007) unas palabras de Federer para entrar en el terreno deportivo, quien, refiriéndose a Nadal, declaraba que un rival es alguien lleva a la persona al límite y así te hace mejor.

Todo juego competitivo saca lo mejor de los niños y niñas y aprenden a ganar y a perder. Cuando éste es en equipo, por encima de todo aprenden a colaborar con sus compañeros, a adaptarse a ellos, a animarlos y apoyarlos tanto cuando lo hagan bien como cuando lo hagan mal, así como a sentirse apoyados y animados cuando sean ellos mismos los que lo hagan bien o mal. Cada uno de ellos desempeñará un papel según sus cualidades o habilidades que atesore, pero siempre consciente de que sin él o ella su equipo estaría incompleto y en desventaja (López, 2005). Este juego competitivo, entendido de esta forma, como indica el citado autor, supone un desafío que aumenta su motivación y satisfacción a la hora de potenciar capacidades y alcanzar metas. La competición, tantas veces denostada, adquiere un matiz que permite el desarrollo integral de la persona, siempre y cuando ésta esté correctamente orientada. Esta visión nos obliga a adoptar una perspectiva más amplia en la competición, atendiendo a elementos íntimamente unidos al movimiento como son la satisfacción personal por la participación lúdica y por los progresos alcanzados a través de ella, el autocontrol emocional, la responsabilidad individual, la puesta en juego de capacidades volitivas como recurso para superar los propios límites, la consecución de unas relaciones sociales plenamente humanas o el desarrollo de hábitos de comportamiento ético (Cruz, Boixadós, Torregrosa & Mimbrero, 1996; Ruiz, 2004).

Es habitual escuchar la expresión "se aprende más de una derrota que de una victoria". Seguramente, para un desarrollo eficaz serán necesarias ambas. Cagigal (1966) ya concretaba algunos de los aprendizajes que los niños pueden adquirir: en la victoria, seguridad en sí mismos, autoafirmación, modestia y generosidad con los derrotados; y en la derrota, un sano hábito de aceptar frustraciones y búsqueda de

nuevos recursos personales para la superación. La competición motriz puede ser un extraordinario campo de entrenamiento en el que, como en los otros dos ámbitos de la vida, uno puede plantearse retos y tratar de alcanzarlos, pero en el que también hay que aprender a tolerar las limitaciones propias y las situaciones que generan frustración (Martínez & Buxarrais, 2000).

Para que se produzca una iniciativa de lucha y esfuerzo máximo para conseguir algo, el objetivo a alcanzar debe situarse en un punto entre lo asequible y lo imposible. Cuando competimos en una situación donde las posibilidades de éxito son muy grandes, será muy complicado desarrollar nuestro máximo nivel de implicación y excelencia, ya que no lo vemos necesario. De igual modo sucede cuando la meta añorada es inalcanzable por los motivos que sea. En estos dos supuestos se verá comprometida, no sólo la consecución del máximo desarrollo de las capacidades de cada persona, sino además, el grado de disfrute suficiente para querer seguir compitiendo. De esta reflexión extraemos la conclusión de que para que la competición sea un mecanismo de desarrollo personal y social, los retos planteados deben ser factibles y suficientemente suculentos. Por encima de intereses externos, se promoveremos la obtención de recompensas internas como la mera satisfacción por la práctica o la sensación de evolución y desarrollo de las potencialidades.

Desenlace argumental

Tras analizar factores beneficiosos y perjudiciales de la competición, sintetizaremos las diversas percepciones para quedarnos con una idea clara.

La competición es un mecanismo que por sí mismo no es ni bueno ni malo. Los encargados de hacer funcionar este dispositivo (fundamentalmente, deportistas, formadores, padres e instituciones) serán los que le otorguen una dirección provechosa o dañina. Bien orientada, la competición puede constituir un buen medio en la educación en valores y, dirigida por caminos erróneos, puede también convertirse en la antítesis de los instrumentos adecuados para la formación en principios éticos. Esto nos conduce, por una parte, a desmitificar la competición motriz como hecho intrínsecamente educativo y, por otra, a avanzar en la orientación que la

convierte en un buen contexto para la formación en valores personales y sociales (Ruiz, 2004). La vida humana y social es a la vez competitiva y cooperativa. Y somos cada uno de nosotros los que alimentamos unas tendencias u otras. Creemos que las fuerzas cooperativas están más próximas a la educación ética y los valores, y favorecen en mayor medida el desarrollo humano y social. Y también que el deporte es un ámbito social que fomenta precisamente la competitividad, tan arraigada en nuestra cultura occidental (Durán, 2013).

Parlebás (1988) se refería a las tareas competitivas como actividades motrices de "suma nula" argumentando que en ellas, la existencia de personas que logran un resultado positivo implica también, la presencia de personas que obtienen un resultado negativo. Sin embargo, esta visión bastante pesimista sobre la competición no sería tal si tenemos en cuenta que en toda actividad competitiva se activan en cada persona sensaciones y sentimientos como estados de ánimo, afán de superación, logros, frustraciones, rabias, ilusiones, alegrías,… producto de las relaciones afectivas y sociales con otros y con el vínculo establecido con la propia tarea. No tendrá sentido hacer balance, ya que el peso de lo ocurrido no es cuantificable, lo que sí está claro es que tras la participación en una actividad competitiva cada persona ha vivido experiencias que contribuirán a su desarrollo a nivel deportivo y personal.

Cuando estamos tratando con niños, habrá que prestar una especial atención a los derroteros que toma la actividad, ya que como hemos advertido, la competición por sí sola supone el escenario, pero no tiene por qué ser beneficioso. Además en estas edades, la capacidad de análisis de la situación de los niños no es tal como para tener clara una decisión, de ahí el necesario diálogo y reflexión de los formadores. Como indica Ruiz Omeñaca, (2004), para ejercer una opción adecuada en este escenario es necesario desarrollar un nivel avanzado de razonamiento moral como base en el que fundamentar la libre y responsable elección de los valores personales y sociales. Por desgracia no siempre los formadores tienen bien sentadas las bases de su papel como educadores y ante la competición deportiva se desata un ego incompatible con propósitos pedagógicos. Será importante que sea el propio modelo de competición deportiva el que marque las pautas de actuación de niños, padres y formadores. No se trata de coartar la "libertad de cátedra", pero sí de establecer un

sistema por el cuál para buscar la victoria los méritos deportivos estén supeditados a parámetros de índole educativo-social (responsabilidad, respeto o prosocialidad).

Si como se argumenta en toda la bibliografía consultada, el deporte de iniciación debe promover un desarrollo integral de la persona, donde lo educativo esté por encima de lo deportivo, está en nosotros procurar las condiciones necesarias a tal efecto. Eminencias como Cagigal (1966) o Thomas Arnold (1991) defienden el agonismo como afán de superación de un adversario, de un obstáculo de las propias limitaciones, considerándolo una parte esencial del deporte y una valiosa herramienta educativa.

A su vez condenamos las erróneas intenciones de los agentes deportivos, fundamentalmente padres cuando, al descubrir la valía de su hijo como deportista, son incapaces de aceptarles simplemente como niños y guiando sus vidas desde muy corta edad hacia profesiones que pueden suponer riqueza y reconocimiento social. Estando en total acuerdo con Durán González (2013), un niño no acepta libre y voluntariamente renunciar a la diversión del juego, del deporte, por sacrificarse para lograr alcanzar la cima mundial del rendimiento deportivo. Esta decisión y este camino siempre se lo marca el adulto. Es posible que los grandes deportistas, así como los grandes genios habitualmente se gestan en estos ambientes en los que de modo ajeno al niño se le condena a no vivir su propia vida en busca de la excelencia deportiva, desde aquí el mensaje es claro, no merece la pena sacrificar el potencial formativo del deporte de competición por la intención lucrativa de obtener un deportista de élite, ya que éste, desde la cima, posiblemente no sea tan feliz. Además, tenemos grandes posibilidades de hacer sucumbir a nuestro hijo o a ese niño que entrenamos, haciéndole sentir un fracasado por no responder a las expectativas que en él se depositaron.

En cualquier caso, vamos a tener claro que lo que se busca en la competición es la victoria. No hay otra forma de desarrollar esta actividad, quieres hacerlo bien, quieres hacerlo mejor que el otro y la victoria es lo que da sentido a las actuaciones de cada uno. Quienes buscan a toda costa someter o exterminar a los otros no son los más competitivos, sino todo lo contrario: lo que pretenden es acabar de competir cuanto antes (Savater, 1995).

También en contextos educativos se desea ganar. La cuestión es qué y a costa de qué. Como argumenta Ruiz (2004), se puede ganar sólo un partido o un juego. Y también se pueden ganar posibilidades de participación motriz, capacidades tácticas, relaciones amistosas, sensaciones de pertenencia a un grupo en el que uno se siente a gusto, momentos de alegría y de diversión…

Bien es cierto que la satisfacción y diversión irán generalmente de la mano del vencedor, no habiendo problema cuando vencedores y vencidos se van alternando. La desmotivación le llega al que repetidamente obtiene resultados desfavorables, pero no ocurrirá tanto cuando se posibilite competir en igualdad de condiciones, buscando la máxima homogeneidad posible entre los participantes, tratando de que todos puedan aprovecharse de los beneficios personales y sociales que reporta la competición.

II.2. Modelos enfocados al desarrollo de valores educativo-sociales

II.2.1. ¿Cuándo una competición se puede considerar educativa?

II.2.2. Algunas propuestas concretas

II.2.3. Propuesta metodológica aplicada: Modelo *Futgolines*

Habiendo puesto de relieve que la competición reporta al joven diversos valores deportivos y educativos que le ayudan a desenvolverse como deportista y como ciudadano, avanzaremos hacia el análisis de algunos de los sistemas de competición que se han puesto en marcha en diferentes contextos deportivos. Antes de realizar una concreción de los mismos, rescataremos algunas pautas de actuación que debemos tener en cuenta para poder definir un modelo de competición como educativo.

El terreno de la educación formal en nuestro país está suficientemente legislado. Incluso me atrevería a decir que en demasía ya que parece que a ojos de todos los docentes y el resto de ciudadanos resulta perjudicial establecer leyes educativas con tan poco margen de desarrollo ya que siempre están expuestas a un próximo cambio. Seguramente no sea este el lugar ni la forma de reivindicarlo, pero sí conviene exponerlo como argumento previo de reflexión.

Sin poder establecer porcentajes de importancia para el desarrollo de cada niño, ya que cada caso es muy particular, considero que los momentos vividos por los educandos en contextos muchas veces “pseudoeducativos” extraescolares influyen y colaboran en la construcción de la educación y la personalidad de un niño. La legislación educativa sólo nos lleva a regular sobremanera la práctica docente dentro de un colegio. La escuela siempre ha sido el principal elemento formativo de nuestra sociedad (obviando el papel fundamental de los padres) y por supuesto que debemos establecer unas pautas para que las tareas que ahí se desarrollan permitan lograr los

objetivos de desarrollo que consideramos beneficiosos para nuestros niños. Pero a la vez, considero que el tiempo que el niño dedica a sus actividades extraescolares es suficientemente significativo para su desarrollo como para que nos preocupemos de que las cosas que ahí se hacen se hagan bien.

No existe un currículo que marque los contenidos mínimos, ni los objetivos a alcanzar o las metodologías a utilizar. La herramienta más similar que podemos encontrar para regular el "qué hacer" dentro del ámbito del deporte en edad escolar surge del Consejo Superior de Deportes. En 2009 diseñaron con carácter no definitivo el "Plan Integral para la actividad física y el deporte", con la intención de fomentar una práctica de la actividad física y el deporte en edad escolar (niños, niñas y adolescentes de entre 3 y 18 años). De entre las medidas que trata de promover este documento, son de especial interés en el presente trabajo, aquellas donde se indica que hay que "*adaptar las competiciones"* (p.7), siendo necesario concebir un *"modelo propio no mimético de la competición federada"* (p.27) que *"garanticen el carácter educativo en las competiciones deportivas en edad escolar"* (p. 40).

La publicación definitiva de este plan se llevó a cabo a través de lo que se llamó *"Proyecto Marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar"* (Lleixà & González, 2010). El documento es un referente donde se exponen los requisitos mínimos que todo el proyecto deportivo debe contemplar, junto con las orientaciones necesarias para que se desarrollen. En él se advierte que las actividades deportivas en las que predomine una orientación competitiva, el placer por la participación y la búsqueda de la mejora de las posibilidades motrices, se comparten con el deseo de optimizar las capacidades motrices como forma de mejora general, pero también para la obtención de unos determinados resultados en la competición deportiva.

La diferencia con la competición en el deporte de alto rendimiento estriba en que en formación la competición no constituye el fin hacia el que van dirigidos todos los esfuerzos.

Se encuadra la competición en un contexto en el que *"los participantes deben manejar capacidades como el esfuerzo, el autocontrol, la responsabilidad, la superación, la autoestima. Sabiendo utilizar de forma adecuada estas capacidades*

aprenderán a competir contra sí mismos, a ganar y a perder, a reconocer las propias posibilidades y limitaciones, a superar situaciones de frustración, a respetar a los contrincantes" (Lleixà & González, 2010:18).

El modelo de competición que se aplique en determinados momentos de la formación, condicionará la adhesión de los chicos y chicas a la actividad a lo largo de su vida.

Las exigencias metodológicas que acabamos de plantear no se solventan con los "mini" deportes, sino que ha de ser un cambio mucho más profundo, que pasa por un re-planteamiento de la concepción del juego, tipo de competición, importancia del resultado, etc. Hay que plantearse un modelo indirecto, a través de la mejora en la formación y el asesoramiento a los técnicos para que, a partir de un conocimiento de las características de la realidad infantil, tengan suficientes recursos para conseguir que los niños disfruten y se eduquen a través del deporte (Gordillo, 1996). Así, con motivo de las informaciones aparecidas últimamente en los medios de comunicación respeto a la práctica deportiva de los niños españoles, el profesor Dr. D. Manuel Vizuete Carrizosa (1998), miembro del Comité Europeo de Educación Física, hace la siguiente reflexión respecto a esta polémica: *"No es posible esperar más tiempo sin que se establezca como obligatorio, estar en posesión de la cualificación académica y pedagógica necesaria para la dirección de cualquier tipo de actividad física en las edades de educación obligatoria, ya sea en tiempo escolar o extraescolar"*.

Debemos tener claro que no podemos pasar por alto la importancia del tiempo que los niños y niñas pasan practicando deporte en su formación como personas. *"Las posibilidades que ofrece una correcta práctica deportiva a la formación integral de los deportistas la convierten en uno de los medios más efectivos en el marco educativo, facilitando el aprendizaje de habilidades y tareas, la mejora de la salud, el dominio del propio cuerpo, así como la adquisición de hábitos y valores tanto deportivos como humanos. Estas primeras experiencias en el deporte serán determinantes en el futuro desarrollo de los niños tanto como deportistas como personas"* (Gordillo, 1996: 189). La influencia de la iniciación deportiva no sólo será determinante en lo referente a las primeras experiencias deportivas, sino que ayudará a sentar las bases sobre las que se desarrollará el niño como persona. La actividad

deportiva en la iniciación hay que plantearla como un medio educativo que contribuya a la formación integral del deportista. Por ello hemos de tener muy claro que en una escuela de iniciación aprenderá otras variables seguramente más importantes que únicamente practicar un deporte. El entrenador ha de ser capaz de establecerse objetivos suficientemente amplios y generales que abarquen aspectos propios del deporte (físicos, técnicos, tácticos, psicológicos, etc.), como de comportamiento (hábitos higiénicos, actitud con los compañeros o adversarios, puntualidad, asistencia, etc.) (Gordillo, 1992). Así, como manifiesta el Dr. Vizuete Carrizosa, *"Queremos para nuestros niños y niñas profesionales en educación físico-deportiva con formación humanística y académica tanto en el tiempo escolar como en el extraescolar, de esto dependerá su calidad de vida y el futuro de todos nosotros". Por este motivo, argumente que "la regulación de las actividades físico deportivas desde un punto de vista legal es urgente y necesaria, los poderes públicos deben establecer de manera urgente y dentro de sus respectivas competencias, estos marcos profesionales, evitando el acceso a ellos de personas sin cualificación necesaria"*.

Gutiérrez Sanmartín (2004) nos aporta una propuesta que basada en establecer un modelo tripartito de actuación en el que contemple la participación del ámbito escolar, el municipal y el de las asociaciones deportivas, con una filosofía compartida. De esta forma, en vez de estar proponiendo iniciativas por separado y a veces en direcciones contrapuestas, se podrían aunar esfuerzos y establecer unas pautas comunes en cuanto a los principios que deben caracterizar a la práctica deportiva para que ésta resulte educativa. Vizcarra, Macazaga & Rekalde (2006) proponen elaborar un proyecto deportivo educativo integrado en el PEC de los centros coordinado con el deporte practicado en el horario lectivo, y que sea más participativo.

Autores como Calzada Arija (2004), señalan directamente a la Federación como organismo competente de procurar que la estructura que desarrolle el deporte lo haga con criterios educativos. Surgiría de este modo la Federación de Deporte Escolar. Torregrosa & Cruz (2006) amplían el campo de responsables del deporte de iniciación (organizadores, entrenadores, familias, etc.) y expresan que deberían preocuparse de que los jóvenes participantes en el deporte en edad escolar encuentren en él un medio para su desarrollo, tanto aquellos cuyo objetivo es llegar a la élite deportiva, como los

que sencillamente quieren disfrutar del deporte como medio de diversión, relación y práctica de actividad física que fomenta la salud. Sobre el cómputo de responsables del deporte de iniciación (árbitros, monitores y entrenadores).Calzada Arija (2004) afirma que no responden a un perfil que pueda garantizar la consecución de los objetivos propuestos en el ámbito educativo, sólo los técnicos –Licenciados en Actividades Físicas y Maestros especialistas en Educación Física- se adecuan a él, ya que se formación académica les permite disponer de los recursos necesarios. El resto de los monitores y entrenadores –es decir, la mayor parte de los que trabajan en el ámbito deportivo con los jóvenes en edad escolar- tiene una escasa preparación pedagógica y se interesa, sobre todo, por el rendimiento y la competición. No se trata de excluir a estos técnicos, pero sí sería necesario que estuvieran coordinados por un técnico Licenciado en la Actividad Física y el Deporte. Ibáñez (1997) destaca la necesidad de homogeneizar la formación del entrenador deportivo español, debido a la falta de uniformidad en las federaciones deportivas, a la inexistencia de un marco jurídico regulador, la ausencia de equiparación académica en la formación de técnicos y la consecuente diversificación de su currículo formativo.

Queremos por tanto demostrar, que la iniciación deportiva es cada vez más, un proceso formativo y lúdico, y pretendemos aportar un mejor conocimiento del desarrollo humano y asesorar y colaborar en una mejor formación y preparación de los entrenadores y monitores que trabajan en este campo. El máximo rendimiento en el deporte de iniciación no es el objetivo prioritario. Las características propias del deporte de base en cuanto a recursos económicos y número de participantes hacen de este fenómeno algo diferenciado del deporte de competición (Pulgarín, 1997). Esta afirmación se acentúa cuando la especialidad deportiva que tratamos es el fútbol. Por este motivo, teniendo en cuenta la importancia en nuestra sociedad y el alto nivel de práctica de los jóvenes, llevaremos a cabo el estudio en este deporte.

II.2.1. ¿Cuándo una competición se puede considerar educativa?

El valor formativo de la competición dependerá de que esté orientada adecuadamente. Para incluir las actividades de competición como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje se concebirán como una herramienta pedagógica con unas características que posibiliten el desarrollo armónico e integral de todos y cada uno de los participantes (Olivera, 2002; Zagalaz & Romero, 2002; Ruiz, 2004; Piñar, Cárdenas, Miranda & Torre, 2008).

Para concretar las particularidades que deben tener la competición para considerarse educativas, estableceremos unas condiciones partiendo de las pautas que ofrecen diferentes autores:

Tabla 6: Pautas para considerar la competición como herramienta educativa según Amat y Batalla (2000).

Amat y Batalla (2000) "Deporte y Educación en valores"
Fomentar el autoconocimiento y mejorar el autoconcepto.
Potenciar el diálogo como mejor forma de resolución de conflictos.
La participación de todos.
Potenciar la autonomía personal.
Aprovechar el fracaso como elemento educativo.
Promover el respeto y la aceptación de las diferencias individuales.
Aprovechar las situaciones de juego, entrenamiento y competición para trabajar las habilidades sociales encaminadas a favorecer la convivencia.

Tabla 7: Pautas para considerar la competición como herramienta educativa según Ruiz Omeñaca (2004).

Ruiz Omeñaca (2004) "Pedagogía de los valores en la Educación Física"
Clima afectivo: participar en la competición sin estar sometido a presiones eficientistas
Atención a la singularidad personal: Certeza de que va a ser respetado el ritmo propio de aprendizaje.
Superación de una visión sexista: evitando la tendencia a dedicar más tiempo a los más capacitados más influyentes.
Las reglas pueden y, en ocasiones, deben ser flexibilizadas y adaptadas.
Clima moral que propicie el compromiso de cada jugador consigo mismo y con los demás.

Prevención de conductas violentas y promoción del juego limpio.
Tratamiento de la competitividad atenuando el carácter de la victoria y desdramatizando la derrota.

Tabla 8: Pautas para considerar la competición como herramienta educativa según Vizkarra, Macazaga y Rekalde (2006).

Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2006) **Peticiones de padres y madres en el artículo "¿Con qué deporte escolar sueñan las familias?"**
Coordinación entre el deporte escolar y la Educación Física.
Idear decálogos de comportamiento para regular los comportamientos y actitudes de las familias.
Creación de normas elaboradas por todos.
Posibilitar espacios de encuentro para facilitar el diálogo.
Que los escolares aprendan a perder y a ganar, revisar cómo es entendido el éxito en el deporte y en qué manera va o no asociado a la victoria en el marcador.
Trabajo formativo con familias y entrenadores.

Tabla 9: Pautas para considerar la competición como herramienta educativa según Durán González (2006).

Durán González (2013) **"Ética de la competición deportiva: valores y contravalores del deporte competitivo"**
Salud, disfrute y competencia como claves para crear hábitos físico-saludables de por vida.
Promover un adecuado paso de una hetoronomía moral a una autonomía moral.
La intencionalidad *incluyente* y *participativa* Una competición deportiva ética no debe abandonar a nadie por sus menores habilidades o capacidades.
Respeto a las reglas de juego. Diferencia entre "*intentar ganar*" cuando se compite, y tratar de hacerlo "*a cualquier precio*" (Arnold, 1991)
Respeto a los rivales. El rival es un bien necesario para mejorar.
Respeto a uno mismo. Anteponer la honradez, la honestidad, y la integridad ante las injusticias por encima de la ventaja competitiva.
El papel de la familia

Partiendo de las pautas marcadas en estos trabajos, la reflexión consecuente al análisis del resto de bibliografía consultada y la experiencia propia como docentes y formadores deportivos, podríamos establecer una serie de requisitos que las competiciones han de cumplir para que se les cuelgue el cartel de educativas:

- ❖ Libertad de elección: el niño en sus primeros años vivirá experiencias motrices y las que le resulten satisfactorias y divertidas las seguirá practicando, consiguiendo un nivel de dominio que le proporcionará la motivación necesaria. Podríamos destacar la presencia de tres vertientes hacia las que pueden orientarse las Escuelas Deportivas Municipales: deporte ocio-recreación; deporte-competición; deporte-formación (Díaz-Lucea, 1999; Romero, 2004; Fraile, 2005; 2010). La idea es unir las tres en un mismo proyecto ya que, con la metodología adecuada, son compatibles. Las tendencias actuales manifiestan que el deporte ofertado a los escolares debería armonizar salud, ocio y educación y configurarse al margen del tradicional modelo competitivo (Tuero, Zapico & González, 2012). En este estudio se comprueba que la competición no es considerada como un medio de educación en valores ni genera más diversión ni aprendizaje. Esto podría ser porque los deportistas participan en competiciones tradicionales federativas.

- ❖ Guiar hacia la excelencia, pero sabiendo que hay múltiples maneras de hacer las cosas bien. La alienación facilita el desempeño por los cauces predominantes, pero corta las alas de la creatividad. Impulsemos a los niños a llegar a las metas oportunas pero dejémosles elegir el camino acorde a su personalidad. Inmersos en la intencionalidad de la competición deportiva, Fraile (2005) marca la diferencia en la búsqueda de la victoria como finalidad del juego o como circunstancia del juego, ya que una serie de condicionantes bien ejecutados lleven a obtener mayor puntuación que el otro equipo.

- ❖ Optar por el desarrollo de todos, aún pudiendo comprometer el perfeccionamiento de unos pocos. Cuando sólo unos pocos llegan a la otra orilla, habrá que cambiar el medio de transporte. Si tenemos alumnos que son capaces de llegar ellos solos nadando, dedicaremos nuestras energías a construir una barca para los que la precisen.

❖ Comprometerse y esforzarse para llegar a cumplir los objetivos pretendidos, que no tienen por qué estar directamente relacionados con la victoria sobre el oponente. Casi un 70% de los niños practican deporte de manera habitual fuera del horario lectivo (Sánchez Oliva et al., 2012). Es habitual que estos alumnos muestren mayor nivel de habilidad motriz, sin embargo no es significativa la mejora en cuanto al desarrollo de valores, lo que nos hace pensar qué tipo de aprovechamiento del tiempo deportivo extraescolar se está haciendo, orientándose básicamente a eminentemente deportivo, dejando a un lado la faceta educativa.

❖ Establecer sistemas de puntuación que permitan conseguir la victoria como consecuencia de la consecución de logros colectivos que insten al desarrollo educativo y social. Las opiniones recogidas entre los padres reflejan la existencia de acuerdo con que en los encuentros de los viernes no haya registro de resultados ni clasificaciones y que se dé poca importancia a los aspectos competitivos (Pascual, Arribas & Pastor, 2012). Cuando los resultados y así las clasificaciones sean producto de méritos exclusivamente deportivos, yo también huiría de todo tipo de categorizaciones. Pero cuando la consecución de puntos es debida no solo a logros deportivos sino a aquellos que puedan reflejar adecuado desempeño de valores educativos y sociales, creo que los resultados obtenidos y así la clasificación adquieren importancia.

❖ Adecuar la normativa a las características de los participantes posibilitando su motivación, diversión y satisfacción por la práctica. El deporte institucionalizado debe ser modificado para adecuarlo a las características del niño que se acerque a él por primera vez para que pueda percibir los aspectos esenciales de la práctica y progresivamente ir introduciendo el reglamento que le permita jugar (Ticó, 2000). Garoz (2005) nos habla de adaptaciones tanto cuantitativas como cualitativas. Cuantitativa porque seleccionamos las reglas más sencillas que permiten comprender la competición desde el primer día, marginando las que suponen un alto nivel de exigencia técnica o pueden resultar peligrosas. Y cualitativa porque regulamos el distinto nivel de exigencia en la

aplicación de las reglas durante el juego, flexibilizándolas para dar continuidad al juego.

❖ No tolerar las trampas por pequeñas que parezcan. Conseguir el más mínimo logro deportivo con la intervención de un engaño podría derivar en irregularidades de dimensiones incontrolables en otros contextos sociales. En cada ocasión que el árbitro o el responsable interrumpa el juego para señalar una infracción del reglamento, es importante que explique a los niños qué infracción se ha cometido, potenciando así comportamientos favorables al fair play, como la disculpa y la aceptación de la disculpa, entre los jugadores implicados en la acción sancionada (Valiente et al., 2001).

❖ Incentivar la ayuda al compañero y el respeto del contrario y procurar la máxima homogeneidad competitiva como fórmula para el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los participantes. Diseñaremos sistemas de competición que sean espacios de construcción del sujeto, que configuren identidades autónomas y responsables ante los deberes y derechos de la ciudadanía de este milenio. El modelo de competición en iniciación deportiva debe basarse en la no selección de niños, sino en la participación e integración, el desarrollo de valores, iniciación multideportiva y la formación integral del individuo (Fraile, 2004; Orts & Mestre, 2005; Reverter et al., 2009; Ruiz et al., 2012).

❖ Procurar un ambiente beneficioso desde todos los agentes condicionantes. El ansia por el resultadismo elitista no puede ensombrecer la riqueza formativa que el niño vivencia en cada momento competitivo. Estas premisas deben ir unidas a actuaciones específicas en el día a día de la actividad de competición, porque de no ser así, de no ligar el conocimiento teórico a la actividad práctica, podemos quedarnos anclados en mera retórica, cargada quizás de buenas intenciones, pero incapaz, en última instancia, de suscitar progresos en el desarrollo personal de niños y jóvenes. Es necesario, en consecuencia, que cada educador realice un ejercicio de coherencia entre el discurso y la acción (Ruiz, 2003)

❖ Creación de la figura del "Coordinador *Deporteduca*" para asesorar sobre la buena práctica y supervisar el seguimiento de las pautas establecidas para

procurar un desempeño educativo de la competición deportiva. Para coordinar y velar por el cumplimiento de aquello que las autoridades educativas han legislado o deben legislar, resulta fundamental la figura del responsable del deporte escolar (Vizkarra, Macazaga & Rekalde, 2006). Particularmente podría aceptar que el responsable del deporte escolar, o cualquier técnico deportivo o entrenador de fútbol base no supiera la diferencia entre una cobertura y una permuta pero debe tener perfectamente asimilado y consolidado que está tratando con personas que todo lo que haga o piense lo van a absorber y lo van a insertar en la construcción de su personalidad. Me estoy posicionando por tanto hacia la figura de un Diplomado en Magisterio e incluso un monitor de tiempo libre antes que un entrenador Nivel III por la Federación Española de Fútbol y un máster en Alto Rendimiento. Calzada Arija en su artículo "Deporte y educación" de 2004, va más allá y dice que las federaciones incrementan los problemas de la sociedad actual. En mi opinión, el objetivo directo de las federaciones se asienta muy lejos de este pensamiento, pero de manera indirecta, el enfoque totalmente elitista y ese interés por el escolar únicamente como futuro "cliente", como potencial integrante de las categorías superiores (Calzada Arija, 2004), determinan la pérdida de alguno de los beneficios esenciales que reporta el fútbol y el resto de deportes de equipo, como la solidaridad o el respeto.

II.2.2. Algunas propuestas concretas

Después de analizar numerosas aportaciones a nivel teórico, nos orientamos hacia el propósito final del presente estudio, que se centra más en la faceta práctica. Antes de conocer el modelo aquí propuesto, veremos brevemente algunos de los proyectos que en los últimos años se han planteado para trabajar el desarrollo de los valores desde un contexto deportivo, fundamentalmente en nuestro país.

Las diferentes propuestas las dividiremos entre las que fomentan el desarrollo de la deportividad y el juego limpio, las que trabajan la responsabilidad personal y social a través del deporte, propuestas indirectas de asesoramiento a padres o entrenadores o los proyectos que centran su desarrollo en una determinada zona o un deporte concreto.

A. Proyectos que promueven la participación en competiciones deportivas:

En los últimos años se está desarrollando en Segovia el "Programa Integral de Deporte en Edad Escolar" (Manrique et al., 2011). Este proyecto busca el fomento de la realización de una actividad física regular y saludable y una correcta iniciación deportiva en Segovia. Padres, monitores y profesores de Educación Física coinciden en la necesidad de regular mejor la competición escolar para asegurar planteamientos formativos. También resaltan la conveniencia de retrasar la edad de comienzo de la competición deportiva, así como el inicio de la especialización deportiva. Además coinciden en la necesidad de asumir una organización que posibilite la convivencia entre deporte federado y deporte en colegios mediante una temporalización compatible para ambos: deporte escolar entre semana y deporte federado los fines de semana. En una valoración de la implantación de este programa municipal integral (González, Manrique & López, 2012), se obtienen resultados que muestran que el nivel de satisfacción es alto o muy alto en los cuatro grupos de población: alumnos, padres, profesores de EF y monitores. Entre ellos existe acuerdo con que en los encuentros de los viernes no haya registro de resultados ni clasificaciones y que se dé poca importancia a los aspectos competitivos.

En Extremadura, han tenido lugar en momentos diferenciados dos experiencias que han sido recogidas en sendos trabajos. Por un lado, los Juegos Deportivos

Extremeños (Judex): por un modelo de cohesión social y de tolerancia (Muñoz, 2004) y posteriormente la "Escuela del Deporte" (García Calvo et al., 2012). Los Judex son de aplicación para niños y niñas a partir de 10 años, se promueven actividades deportivas no competitivas y aún hoy siguen practicándose. Se comparte la responsabilidad en las inscripciones con las federaciones territoriales deportivas estableciéndose convenios de colaboración con estas federaciones deportivas y posibilitan la participación de las mancomunidades y de los centros rurales agrupados (CRAs). Por su parte, el segundo de los programas a los que hacíamos referencia, la "Escuela del deporte", pretendía el fomento de valores en la actividad física y el deporte a través de la realización de talleres formativos con deportistas, padres y entrenadores.

El último de los Proyectos resaltados en este espacio es el programa "Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid" (Velázquez & Hernández, 2003). Partiendo de los resultados obtenidos en entrevistas realizadas a niños y adolescentes (10-14 años) de la Comunidad de Madrid, realizan una propuesta de actuación educativa dirigida a propiciar la formación de hábitos favorables hacia la práctica deportiva y el desarrollo de actitudes y valores acordes con los requerimientos de la convivencia en el seno de una sociedad democrática.

B. Propuestas que fomentan el juego limpio y la deportividad:

Bajo el eslogan "Fair Play" en los últimos años han surgido varios proyectos que promueven una aplicación del deporte en base a unos parámetros deportivos y de juego limpio. Algunos de estos programas intervienen desde la sensibilización de las personas que participan directa o indirectamente en las competiciones deportivas, como es el caso de la campaña de promoción de la deportividad dirigida a padres "Contribuciones de los Agentes de Socialización al Juego Limpio y la Deportividad" (Torregrosa, 2004), u otros procedimientos dirigidos a los comportamientos de los participantes, protocolos con espectadores, comportamientos ante consecuencias o resultados: "Juguemos limpio en el deporte base" (Gimeno et al., 2011).

Desde el programa "Juego limpio, practícalo" (Dorado, 2011) plantea además herramientas que buscan fomentar el respeto a las normas deportivas, fomentar otros comportamientos y valores como la amistad, el compañerismo, el espíritu deportivo, el

compromiso con el deporte o la superación personal: encuentros en los colegios vivenciando diferentes roles del deporte escolar: deportistas, entrenadores, árbitros,… Una de ellas es el "Portal de juego limpio", elemento comunicativo entre los participantes en el programa de juego limpio, o "La liga del Juego Limpio", que son actividades didácticas online enfocadas a la formación en valores. Acciones formativas con el profesorado de Educación Física.

En otro contexto, pero con similares pretensiones Roca (2010) desarrolla el programa "Andalucía juega limpio" como una intervención para promover los valores positivos de la práctica deportiva y la competición.

Los Juegos Deportivos Extremeños (JUDEX), a los que ya hicimos referencia anteriormente, constituidos como un modelo de cohesión social y de tolerancia (Muñoz, 2004), también tienen intenciones de promoción de la deportividad. Se establece una lucha contra la violencia en el deporte escolar, desde programas como la "tarjeta blanca", el cual propicia que en las diversas instalaciones deportivas en las se disputan las 19 modalidades de los Judex, se expongan pancartas con lemas que promuevan la deportividad. Conlleva medidas además como que todos los niños que estén inscritos deben participar en la competición y se prima la inscripción de equipos mixtos.

Finalmente, hacemos referencia al Trofeo "Fair play" (García, 2005): La confederación sudamericana de fútbol entrega esta mención en un campeonato internacional de selecciones juveniles por la buena conducta de los equipos. Con el objeto de fomentar el juego limpio, se tendrán en cuenta para la Clasificación de todos los encuentros la puntuación otorgada por la Comisión de Disciplina del Torneo, en base a la siguiente puntuación:

- Amonestación de un jugador → 1 punto.
- Expulsión de un jugador → 2 punto
- Suspensión por cada partido → 1 punto.
- Retraso de un equipo al inicio o reinicio de un partido → 2 puntos.
- Mal comportamiento de jugadores y/o Cuerpo Técnico → 1 punto.
- Reincidencia de mal comportamiento → 2 puntos.
- Equipación incompleta → 1 punto.

- Abandono del terreno de juego → exclusión.

C. Propuestas que trabajan la responsabilidad personal y social a través del deporte:

En este caso, los diversos Proyectos se realizan en un contexto educativo formal dentro del área de Educación Física y siempre siguiendo las pautas marcadas por Don Hellison (1995). De este modo surge en nuestro país el Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS). Escartí et al., (2006; 2009) adaptaron el Teaching Personal and Social Responsability Model al contexto educativo español. Dicho modelo lo aplicaron durante las clases de Educación Física de adolescentes en situación de riesgo con la intención de enseñarles responsabilidad. En la investigación se muestra que dicho Programa es eficaz para aumentar los comportamientos de responsabilidad en los adolescentes en situaciones de riesgo, aunque no llega a percibirse con suficiente claridad su aportación al aprendizaje de responsabilidad social (ayudar y colaborar) debido a su escaso tiempo de aplicación.

Por su parte, desde un programa diferente, pero siguiendo líneas similares, se aplicó el "Proyecto Esfuerzo" (Martinek et al., 2006). Llevaron a cabo un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte previamente ideado por Tom Martinek para niños de entre 8 y 14 años, partiendo de las ideas de Don Hellison sobre responsabilidad social y personal.

D. Propuestas con modificaciones a nivel normativo o metodológico:

En este bloque se recogen los proyectos más interesantes desde un punto de vista práctico. Ya se mencionó anteriormente por su carácter zonal el Programa "Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid" (Velázquez & Hernández, 2003). En esta propuesta se introducen reglas que favorezcan la participación de todo el alumnado, con independencia de su competencia motriz (antes de marcar, todos deben tocar el balón, asignar mayor valor a los goles o encestes de los jugadores con meno competencia motriz, limitare el número de goles o canastas que puede conseguir cada jugador…). Además propone utilizar estrategias que favorezcan la formación de

equipos equilibrados y heterogéneos y argumenta que debe apostarse por la diversidad de actividades.

Existen otras experiencias centradas en deportes concretos, como es el caso del "Modelo de competición en una escuela de baloncesto formativo" (Jiménez & Ortega, 2010). Se establecen unas normas de competición establecidas y consensuadas por la Dirección Técnica y el grupo de entrenadores y tenían que ser asumidas por todos los jugadores: juegan 3 contra 3; todos los jugadores del equipo el mismo tiempo; en los partidos los equipos no tenían entrenador, sino que debían organizarse ellos y llevar el control; se asignarán 3 puntos al equipo vencedor y 1 al perdedor, siendo 2 para cada uno en caso de empate; un jugador no podrá ser reserva durante 4 minutos seguidos y no podrá volver a ser reserva hasta que lo hayan sido sus compañeros; cuando existe una notable superioridad de un equipo sobre otro, se tomarán medidas para disminuir la diferencia de resultado:

- No presionar al jugador con balón.
- No defender en todo el campo.
- No realizar 2x1.
- Anular la capacidad anotadora en contraataque.
- Pasar el balón entre todos los componentes del equipo antes de anotar.
- No presionar a los atacantes en saques de banda o fondo.

Usabiaga & Castellano (2011), desde su "Propuesta para adaptar las reglas de juego en el deporte escolar", introducen modificaciones del modelo federativo de pelota a mano originándose una versión escolar: Se forman equipos de 3 jugadores; en cada juego sacará un jugador distinto; cambios de puestos específicos; distancias de saque más próximas al frontis; pelotas blandas no dañinas.

En la presente tesis doctoral, el estudio se ha realizado respecto al fútbol, en el que también existen antecedentes significativos: "Enseñando a jugar a el fútbol" (Lapresa et al.,2008) es un libro en el que sacan a la luz diversas ventajas de jugar a fútbol 3 en prebenjamines a nivel técnico-táctico. Diseñan una Unidad Didáctica "Aprendiendo a jugar a F-3 en prebenjamines", en la que presentan numerosas tareas que persiguen un más correcto desarrollo de contenidos técnico-tácticos del fútbol.

Proponen un formato de competición para niños de 6 a 8 años, promoviendo de este modo un más adecuado desarrollo de las capacidades motrices y deportivas de los participantes. Justifican de manera excepcional la adecuación de un modelo de competición con menos jugadores apoyados en la propuesta de Horst Wein. Consideran que en las primeras edades el fútbol 3 es la propuesta más adecuada ya que es la unidad mínima de juego donde se pueden observar todos los principios del juego.

Por su parte, Casáis, Domínguez & Lago (2009), trazan una metodología en base a las categorías de formación en el fútbol base. Esta propuesta plantea para las primeras etapas de iniciación al juego (6-7 años) utilizar la modalidad 3x3, donde no exista la presencia de portero, con dimensiones 10x20 m, con 3 partes de 10 minutos con dos tiempos muertos a elegir, número ilimitado de cambios y un balón nº 1.

E. Propuestas indirectas de asesoramiento a padres o entrenadores:

Sin lugar a dudas, para ejecutar un desarrollo educativo de las competiciones deportivas y de la actividad física y el deporte en general, será fundamental cuidar el perfil del profesorado o entrenadores y su formación, se deben hacer reuniones periódicas, así como se organizarán cursos y congresos.

En este aspecto destaca el "Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE)" (Sousa et al., 2007).En este estudio se analiza el compromiso deportivo, diversión, oportunidades de implicación y abandono con 4 entrenadores, en 4 equipos con chicos de entre 14 y 16 años, antes y después de un programa de intervención. Los resultados corroboran que uno de los motivos fundamentales de abandono deportivo es el entrenador. Los efectos del "PAPE" fueron estudiados más detalladamente por Pereira de Sousa (2008) en su tesis doctoral. Se determina que el PAPE es un programa capaz de producir efectos positivos en los comportamientos de los entrenadores: aumento de refuerzo, ánimo al error, ánimo general e instrucción técnica al error y disminución de castigo e instrucción técnica punitiva. Sin embargo, redujo la diversión y el compromiso de los jugadores.

López Losada (2005) pone a prueba el valor educativo del juego competitivo en un entorno marginal con el proyecto "Los moinantes aprenden a competir y cooperar". Este programa consiste en dedicar una sesión semanal a organizar un juego

competitivo dividiendo la clase en equipos. Cada semana los equipos tienen diferente alineación de forma que lo que se busca es que todos los niños y niñas en algún momento formen equipo con todos y cada uno de sus compañeros y compañeras. Al finalizar la sesión a cada uno de los componentes del equipo ganador se le adjudican dos puntos, uno en caso de empate y cero en la derrota. En el caso de mal comportamiento (cualquiera que sea el motivo) se descontará un punto. Y con este baremo se va haciendo una clasificación no de equipos sino de jugadores.

Este sistema se sigue en distintos tipos de juegos: El brillé, Los diez pases, Manogol, Minifútbol,….Si bien es cierto que entre uno y otro equipo se compite, no es menos cierto que cuanta más cooperación y coordinación haya entre los miembros de cada equipo más fácil resultará ganar. Con el paso de los años el autor reconoce los beneficios que la competición ha aportado a sus alumnos:

- Ha facilitado la integración de las niñas en los juegos y la tolerancia de los niños, venciendo el recelo de ellas y ganando el respeto de ellos.
- Ha permitido establecer lazos de amistad y de compañerismo entre niños y niñas que antes no se relacionaban.
- Ha demostrado a los que “presumían de ser los mejores” que no lo son tanto si no les respalda el equipo y ha permitido entender a los que “no sabían” jugar que su intervención siempre es importante.
- Les ayudó a mejorar la autoestima, el orgullo, el amor propio y el dominio de sí mismos.
- Les permitió adquirir responsabilidad, asumiendo tareas de organización. Se logró que fuesen capaces de aplicar tácticas y estrategias sencillas en función del desarrollo del juego.
- Les ayudó a entender la importancia de normas y reglas, y el valor de respetarlas.

El programa “Entrenando a padres” (Gimeno, 2003), trataba de formar a padres y entrenadores en la práctica de habilidades sociales. Unos años después este autor entre otros, desarrolló el “Programa de Prevención de la Violencia en el Fútbol Base”

(Gimeno, Sáenz, Ariño & Aznar, 2007). Buscaban la reducción de incidentes violentos en partidos de cadetes a través del programa de formación a entrenadores.

Finalmente, el proyecto "World Café" (Sáenz et al., 2011) es un estudio con 56 agentes sociales del deporte escolar (padres, árbitros, profesores de educación física, entrenadores, deportistas de élite, deportistas escolares y representantes institucionales) que consistía en 8 grupos de discusión. Como conclusiones reseñables se obtuvieron la necesidad de concretar desde el propio centro escolar los valores que se pretenden promocionar a través del deporte, la importancia de una adecuada coordinación entre los diferentes agentes deportivos y realizar una formación dirigida a monitores y padres que ayuden a un promocionar un adecuado desarrollo de determinados valores.

De las consideraciones de los participantes que se recogen en el estudio, me gustaría reseñar algunas, debido a que están en la misma línea del presente trabajo:

- "Definir qué es el respeto en el deporte escolar y cómo se debiera manifestar".
- "Primar otros valores en la competición además de la victoria".
- "Las normas del deporte escolar no tienen que mimetizar lo que se hace en el deporte profesional".
- "Equiparar el nivel de los equipos de una misma categoría".
- "Desarrollar gestos deportivos antes de la competición: dar la mano, acercarnos a la grada para aplaudir a los espectadores".
- "Cambiar o tener otras normas/reglas para el deporte escolar".
- "Primar y puntuar, no sólo el resultado de la competición, sino también valores".
- "Fomentar la idea del tercer tiempo como en el deporte del rugby (recibir al equipo contrario, invitar a algo al final de la actividad escolar, etc.).
- "La competición es buena si conseguimos que nadie salga humillado".
- "No se puede permitir ganar a cualquier precio".

II.2.3. Propuesta metodológica aplicada: Modelo *Futgolines*

En este apartado se presenta el modelo de competición que ha motivado la presente investigación. Para conocerlo, en primer lugar se describirá el modelo, a través de su clasificación como evento deportivo, los objetivos y filosofía que sustentan el mismo y la normativa y recursos que dotan de aplicabilidad al formato. En un segundo apartado se justificarán cada una de las medidas adoptadas en la propuesta.

A. Descripción del modelo

A1. Categorización

Empezaremos encuadrando el modelo según la propuesta de clasificación de eventos y competiciones deportivas que realiza Monroy Antón (2009):

Según la forma, es un sistema de liga, ya que supone que una serie de equipos se enfrentan entre sí, ya sea a una vuelta, doble vuelta o incluso un tercer enfrentamiento dependiendo del número de equipos inscritos y jornadas disponibles. Resulta campeón aquel equipo que más puntos totalice al final de la competición. En momentos puntuales de la temporada se realizan "convivencias deportivas" durante un fin de semana, donde se aplica el formato de competición entre algunos de los equipos participantes en las ligas anuales.

Según la frecuencia, son eventos habituales, disputándose cada pocos días, como suele suceder en todos los deportes colectivos. Las convivencias deportivas son eventos puntuales.

Según las instalaciones, está ubicada en pequeños espacios, descubiertos, al aire libre y el soporte físico es césped artificial.

Según sus objetivos, el modelo de competición se encuadra dentro de los que persiguen objetivos sociales, ya que buscan: impulsar el desarrollo del deporte en la ciudad organizadora y conseguir la propagación de una serie de ideales determinados.

Así como objetivos deportivos, ya que tratan de promocionar la práctica del deporte de que se trate a nivel popular.

Aunque no comparte propósitos de esta categoría como:

- apoyar al deporte de alto nivel, con la intención de que surjan nuevas figuras.
- intentar la consecución de nuevos récords mediante la competición directa entre deportistas que puedan rendir al máximo.
- servir de banco de pruebas en la preparación de deportistas para futuros eventos de mayor importancia.

También se sitúa lejos de otras categorías de objetivos políticos (demostrar el poder de organización de la ciudad, región o país) o económicos (obtener fondos a través de la venta de entradas, publicidad o productos relacionados con el evento,…)

Según la fuente de financiación: se encuadra en la denominada "autofinanciación de mantenimiento" (Monroy, 2009), formada por las amortizaciones y provisiones que se dotan para mantener y posibilitar el evento.

Los niños inscritos en el Torneo no aportan ninguna cuantía económica a la organización del evento. Cada equipo es el que se encarga de inscribirles en su club y les cobra la cuota estimada. Al inicio de la temporada, cada equipo participante aporta una pequeña cuantía que se dedica al pago de coordinadores de juego y a regalos y trofeos de final de temporada para todos los participantes.

Del mismo modo, la contratación del seguro médico corre a cargo de cada club y del Ayuntamiento al ceder las instalaciones.

A2. Filosofía y objetivos

La principal pretensión del modelo de competición es la enseñanza y aprendizaje del fútbol para niños y niñas de edad pre-benjamín, en un clima de amistad y cordialidad, en la que el juego limpio y la diversión deben reinar entre los jugadores y entrenadores en la práctica de este deporte.

La clasificación se elabora partiendo de los resultados conseguidos en función de diversos aspectos actitudinales, técnicos, y tácticos propios, y no únicamente los goles conseguidos. No hay duda, el juego competitivo es bueno y genera en el que lo practica el desarrollo de valores deportivos y educativos muy adecuados para la formación de su personalidad. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el valor formativo de la competición es un hecho incuestionable siempre que esté bien

orientada y sea entendida como un proceso (Piñar et al., 2008). Este juego competitivo, entendido de esta forma, como también indica López Losada (2005), supone un desafío que aumenta su motivación y satisfacción a la hora de potenciar capacidades y alcanzar metas.

El modelo de competición *Futgolines* ha sido creado tratando de lograr los siguientes objetivos:

1. Adaptar las condiciones de la competición a las capacidades (físicas, cognitivas, afectivas y sociales) de los niños de edades comprendidas entre 4 y 7 años.

2. Desarrollar un modelo de competición más adecuado a la edad de los participantes, como así se solicita en la literatura proponiendo un formato para llegar al logro de esas pretensiones educativas, tratando de dar respuesta al ¿cómo?

3. Permitir una más amplia y apropiada participación de los niños y niñas que practican el fútbol y provocar una mayor reflexión en ellos y en otros agentes que participan en esta situación, aunque no directamente.

4. Disminuir o eliminar los efectos perjudiciales que el fútbol puede suponer en el desarrollo personal y deportivo de cada niño, buscando y propiciando aquellos que resultan beneficiosos.

5. Justificar y demostrar la conveniencia de formatos como el que promovemos, por encima de otros instaurados sin posibilidad de crítica ni alternativa.

6. Impulsar la aplicación de ligas, torneos deportivos y jornadas de convivencia en los que se fomente una adecuada orientación educativo-social a las competiciones de fútbol en edades tempranas.

A3. Normativa

1. Los cambios serán ilimitados pudiendo convocar a un número ilimitado de jugadores.

2. Cualquier conducta antideportiva de los jugadores se sancionará por parte de su propio entrenador, sacándole del terreno de juego por otro compañero

con la correspondiente explicación. Este hecho supondrá además para su equipo un punto negativo de cara al resultado y se recogerá en el acta o planilla.

3. El saque de puerta podrá ser de volea y no desde el suelo para evitar que siempre se juegue en las inmediaciones de la portería.

4. No habrá fuera de juego. Tampoco habrá falta de saque pero podrá repetirse si el entrenador del jugador que saca lo cree oportuno.

5. Si un jugador intenta hacerse con la posesión del balón acercándose al mismo cuando un compañero tiene el balón controlado, se considerará falta (tratando así de evitar aglomeraciones de jugadores).

6. Jugarán 4 niños por equipo y campo. Este número de jugadores podrá variar siempre que el coordinador y los dos entrenadores estén de acuerdo en hacerlo, con la única intención de homogeneizar el nivel de los equipos, pudiéndose realizar de la siguiente manera:

a. Sumar jugadores al equipo de menor nivel o edad.

b. El equipo más fuerte realizará el saque de puerta desde el suelo y el más flojo podrá sacar de volea.

c. Compensación tras gol: Si un equipo marca un gol, se suma un jugador al equipo contrario y se continuará el partido de esta manera hasta que el equipo que juega en superioridad consiga un gol, volviéndose a salir dicho jugador y la norma volvería a su origen.

d. Cada entrenador podrá imponer reglas a sus jugadores como número de pases, entrada por banda etc. enriqueciendo su nivel técnico táctico y dificultando la llegada a portería del equipo más fuerte, etc. Los entrenadores podrán llegar a acuerdos entre ellos aunque no estén especificados.

e. Otras posibilidades normativas:

- Final cooperativo: Al término de cada partido, los jugadores de ambos equipos harán lanzamientos de precisión desde el centro del campo a una de las dos porterías. Si al menos de la mitad de los

jugadores que lanzan consiguen el objetivo, ambos equipos suman un punto adicional en la clasificación. De no conseguirlo, la puntuación sería la misma que al finalizar los dos tiempos de partido.

- Cada cierto número de partidos bajo esta modalidad de competición podrá adaptarse competiciones multideportivas con sentido lúdico.

8. Duración de los partidos:

- El partido constará de 2 tiempos de 20 minutos que serán ajustados en el caso de que se empiece con retraso o halla más tiempo para jugar. los entrenadores llegarán a un acuerdo antes de empezar el partido.

- Habrá un descanso de 5 a 10 minutos dependiendo del tiempo del que se disponga.

- Todos los jugadores deberán jugar un mínimo de 16 minutos en cada partido, sin importar el nivel de estos.

- El equipo de coordinadores tomarán la decisión de anular (no aplazar) una jornada de la liga por motivos razonables meteorológicos o de otro tipo.

9. Arbitraje: No hay árbitro estipulado. La figura del árbitro es de "controlador" o "director" del partido por lo que además de velar por el cumplimiento de las normas podrá realizar indicaciones técnico-tácticas, psicológicas o disciplinarias a cualquiera de los jugadores de ambos equipos. Cada entrenador controlará una parte en cada uno de los campos en los que se esté disputando el partido.

10. Puntuación y clasificación: La puntuación no será la clásica del fútbol, sino acorde a unas condiciones o premisas (especificado en planilla):

- Falta de puntualidad de un equipo o de alguno de sus jugadores en caso de no completar un número mínimo para disputarse el partido → - 2 puntos.

- marcar un gol → 1 punto.

- si después de un gol, el equipo no se abraza para celebrarlo, el punto no sería conseguido.

- marcar un gol habiendo tocado todo el equipo el balón → 1 punto adicional.
- si al término del partido, todos los componentes de un equipo han conseguido marcar al menos un gol → 5 puntos adicionales.
- comportamientos antideportivos (protestas, falta de respeto a contrario o compañero, abusos, falta de compañerismo, etc.) → - 1 punto.

Si un equipo gana en los dos campos → 3 puntos para el equipo que gana y 1 para el que pierde (también se aplicará esta puntuación cuando en un campo gana un equipo y en el otro empatan).

Si un equipo gana en cada campo → 2 puntos para cada equipo.

Si un equipo no se presenta, incumple la normativa o su puntuación al final de partido es negativa → 0 puntos.

**Comparativa normativa Futgolines-Federación:*

En este punto detallaremos las modificaciones normativas y metodológicas que se han introducido en el formato estudiado, en comparación con la propuesta de Fútbol 7 de la Real Federación Española de Fútbol, práctica competitiva predominante y masificada en fútbol en fase de iniciación.

Tabla 10: Descripción de la normativa de Fútbol 7 adaptada para *Futgolines*

Normativa F7 RFEF	Descripción	Equivalencia o adaptación en *Futgolines*
Regla I: El terreno de juego	50-65m de largo x 30-45m de ancho. Marcaje de círculo central, áreas, línea de fuera de juego y punto de penalti.	30m de largo x 20m de ancho. Para un partido de liga serían necesarios dos campos. Única marcación de límites del campo.
Regla II: El balón	Talla 4 (62-66 cm de circunferencia y 340-390 g de peso).	Talla 3, más pequeño y ligero, conservando las condiciones de bote.
Regla III: Número de jugadores.	7 jugadores por equipo en el campo, uno de ellos portero. Hasta 12 jugadores en total. Todos los jugadores inscritos deben participar. Si uno es expulsado, será sustituido por otro compañero. Se puede disputar el partido con 5 jugadores.	En cada uno de los dos campos juegan 4 jugadores por equipo, uno de ellos portero, pudiendo llegar hasta 14 en plantilla. La participación de todos los jugadores que acudan será equitativa, teniendo que disputar al menos 16 minutos de juego. En momentos concretos y previo acuerdo de todas las partes puede introducirse un jugador más buscando homogeneizar el nivel de ambos equipos. No hay expulsiones, pero si el formador lo considera oportuno puede sacarle del campo. Si un equipo comienza con menos jugadores, se le restan dos golines.
Regla V: El árbitro	De obligatoria presencia y responsable de hacer cumplir el reglamento.	Controlará el partido un entrenador de cada equipo en cada campo, desempeñando labores formativas con los jugadores de ambos equipos.
Regla VI: Asistentes y auxiliar de mesa.	Ayudarán al árbitro en sus decisiones conforme al reglamento.	No los hay. Sí existe un coordinador de juego que velará por el cumplimiento de la normativa y filosofía del Torneo, tanto por los niños como por otros participantes indirectos.
Regla VII: Duración del partido.	Dos tiempos de 25 minutos en categoría pre-benjamín.	Dos tiempos de 20 minutos.
Regla X: El gol marcado.	Se habrá marcado un gol cuando el balón haya traspasado totalmente la línea de meta. El equipo que consiga más goles ganará el partido.	Además de esta condición, será necesario que los 4 jugadores del equipo se abracen o feliciten conjuntamente. El gol valdrá doble (2 *golines*) si en la jugada que termina en gol participan todos los jugadores del equipo, exceptuando al portero. No gana el partido el equipo que más goles consigue sino el que mayor número de *golines* suma, ya que la consecución o pérdida de *golines* no depende exclusivamente de los goles anotados.
Regla XI: El fuera de	Solamente se aplicará esta norma en la	No existirá fuera de juego en ningún caso.

juego.	zona habilitada a tal efecto, a partir de la línea ubicada a 12m de la línea de fondo.	
Regla XII: Faltas e incorrecciones.	Se concederá un tiro libre directo al equipo adversario si un jugador comete alguna infracción: dar una patada, empujar, cargar violentamente, sujetar, escupir, tocar un balón con las manos, etc. Si es dentro del área, se lanzará un penalti. Se ejecutará tiro libre indirecto cuando el portero retarde su saque, se juegue de forma peligrosa, si hay que parar el juego para amonestar ante cualquier protesta, etc. Los jugadores podrán ser expulsados temporal o definitivamente cuando cometan faltas reiterativas o cuando éstas sean consideradas excesivamente graves o violentas.	No se diferenciará entre faltas directas e indirectas. Cuando el formador que controle el partido estime que la falta es violenta, malintencionada o que supone cualquier tipo de comportamiento antideportivo, se restará un *golín* al equipo infractor. En este momento se detendrá el juego y el formador explicará a los jugadores de ambos equipos las consecuencias del acto antideportivo instando a una rápida reflexión para que no vuelva a producirse.
Regla XV: El saque de banda	Si el saque de banda no fuese realizado conforme a la Regla, el árbitro determinará efectuar un nuevo saque, en este caso para el equipo contrario.	El controlador del partido se encargará de enseñar la manera correcta de ejecutar un saque de banda, pudiéndose repetir por el mismo jugador en caso de que no fuera ejecutado correctamente.
Regla XVI: El saque de meta	Un jugador del equipo defensor ejecutará el saque con el pie desde cualquier punto del área de meta. Todos los jugadores del equipo contrario deberán estar fuera del área de meta hasta que el balón esté en juego.	El portero será el encargado de realizar el saque de meta, pudiéndolo realizar desde el suelo o lanzándose el balón al aire con las manos para golpear de volea. Los jugadores del equipo contrario tendrán que estar en campo propio hasta que el balón esté en juego.

Esta base normativa constituye la forma de aplicación del modelo de competición propuesto. Para dar respuesta completa al *cómo* desarrollar una competición deportiva acorde a los propósitos que se solicitan para la fase de iniciación, es fundamental poner de relieve una parte más cualitativa u oculta. La filosofía de la que parte *Futgolines* es aprovechar el interés que suscita el fútbol y la motivación inherente a la competición, para marcar en los niños pautas de actuación que ayuden a integrar en su desarrollo valores como la responsabilidad, el respeto y la prosocialidad.

A4. Recursos necesarios

A4.1 Recursos materiales y terreno de juego

Para los partidos de fútbol 4, son necesarias cuatro porterías de 155 x 245 cm. Se recomienda delimitar los campos con líneas pintadas en el suelo y si es necesario se colocan líneas artificiales.

Figura 12: Imagen descriptiva de la adaptación de un campo de fútbol 7 para obtener 4 de *Futgolines*.

A4.2. Recursos humanos

Aunque los auténticos protagonistas del estudio son a su vez los propios beneficiarios, es decir, los niños y niñas participantes, hay otros focos de estudio muy importantes.

En primer lugar podríamos mencionar el grupo de maestros y licenciados en Educación Física que accedieron a escuchar la propuesta y a comenzar a aplicarla en las Escuelas y Clubs que ellos coordinaban. Aunque no son parte del estudio en sí, ya que no han rellenado cuestionarios, ni dirigen los equipos que han sido grabados en vídeo, etc., fueron una parte necesaria en el comienzo del Proyecto, ayudando a dar forma al mismo reuniéndonos con los responsables deportivos de los Ayuntamientos implicados.

A4.2.a) Actualmente, los coordinadores de las Escuelas y Clubs participantes, tienen como funciones:

- *Inscribir correctamente a los equipos siguiendo las pautas marcadas.*

- *Conocer la filosofía y metodología del modelo de competición para velar por su cumplimiento en todos los equipos que aporte el club.*

- *Contratar adecuadamente un seguro que cubra a los niños de su club, siendo éste responsable a tal efecto.*

A4.2.b) Los formadores son elegidos y contratados por los participantes, pero se solicita un perfil adecuado acorde a la filosofía del Torneo, recomendando su dejación de la labor formativa en los casos en que no se considere apropiado.

En el desarrollo del las Ligas *Futgolines*, estas son las funciones que para el mismo se describen:

- *Procurar que los niños y padres del equipo del que son responsables, cumplan la normativa y generen un ambiente acorde con la filosofía educativo-social del Torneo.*

- *Ayudar en el montaje y desmontaje de campos, sobre todo en aquellas sedes en las que sea más necesario. Los formadores de los equipos que jueguen en primer lugar en una sede se encargarían de ayudar al montaje de campos organizado por el coordinador, y los que jueguen en último lugar, al desmontaje.*

- *Ponerse de acuerdo con el coordinador de campo en el desarrollo de la competición, buscando el máximo aprovechamiento y beneficio deportivo y educativo de los niños participantes.*

- *Controlar en cada parte uno de los dos sub-partidos que se generan con el formato, encargándose de dar las indicaciones deportivas y sobre todo a nivel metodológico, organizativo y de regulación de estado de ánimo tanto de los niños pertenecientes a su equipo, como a los que pertenecen al equipo que juega con ellos en ese partido.*

A4.2.c) Coordinadores de campo: presentes uno en cada instalación en las que se juega bajo este formato, son los encargados de velar por el buen funcionamiento de la normativa que se ha implantado con el modelo, así como que no se pierda el matiz

educativo-social que predomina en la filosofía de la propuesta de competición deportiva. Estos coordinadores han sido entrevistados para el estudio y es constante su intervención en la búsqueda del perfeccionamiento del formato. Sus funciones descritas para el desarrollo de las Ligas *Futgolines* son las siguientes:

- Llevar la vestimenta que acredita su condición de coordinador del Torneo y ser figura visible de los agentes de la competición.

- Organizar el montaje y desmontaje de campos en las diferentes sedes.

- Velar por el cumplimiento de la normativa, así porque se genere un ambiente acorde con la filosofía del Torneo.

- Proponer modificaciones normativas in situ (en aquellas que puedan flexibilizarse) procurando la mejora y adecuado funcionamiento de cada partido, pensando en el máximo aprovechamiento y beneficio deportivo y educativo de los niños participantes.

- Gestionar la presencia/asistencia de los equipos a sus partidos y procurar que cada partido empiece a la hora estipulada.

- Estar presente en el transcurso de los mismos y controlar que en el campo no estén más que niños y formadores.

- Avisar a los formadores cuyos equipos disputaran los partidos en la sede que coordinan, de la suspensión o modificación de partidos concretos o jornada entera, normalmente por condicionantes meteorológicos.

- Acordar con el coordinador general las mejores condiciones para el adecuado desarrollo de la competición y facilitar a éste la información de cada partido.

A4.2.d) Finalmente, el gestor principal de las diversas ligas es el coordinador general de la Liga o Torneo, que se encargará de los siguientes puntos:

- Ser el principal responsable de la adecuada aplicación de la filosofía, metodología y normativa del Torneo, buscando el máximo aprovechamiento y beneficio educativo y deportivo de los participantes.

- Hablar con responsables deportivos de los Ayuntamientos, responsables de la Asociación Futgolines coordinadores de clubs y escuelas participantes y formadores-entrenadores de cada equipo, para la preparación de cada una de las ligas.

- Procurar la disposición de materiales en cada sede en la que se lleve a cabo el Torneo previamente al comienzo del mismo.

- Facilitar a los coordinadores de club los documentos necesarios a rellenar para realizar la inscripción y recoger y conservar los mismos.

- Facilitar a los formadores la información metodológica y normativa del Torneo, así como los documentos a rellenar por los niños.

- Organizar la labor de los coordinadores de campo, manteniendo un contacto comunicativo con ellos, procurando un buen desarrollo de la normativa.

- Realizar reuniones y grupos de discusión con niños, padres y formadores, con la intención de informar y transmitir la adecuada aplicación de la metodología.

- Recopilar y analizar información, datos y opiniones procedentes de los diferentes agentes de la competición y actuar en consecuencia.

- Tratar de solventar problemas de índole metodológico u organizativo.

- Recopilar puntuaciones en cada sede para organizar la clasificación.

- Dotar a los entrenadores de la formación necesaria para la aplicación del Formato.

- Valorar la capacitación de formadores y clubs-escuelas para recibir la categorización Deporteduca que se ofrece con la participación en dicho Torneo y adecuada aplicación de su planteamiento.

B. Justificación de la propuesta

Con la intención de hacer visible la razón por la que se han tomado cada una de las medidas adoptadas en la creación de la metodología competitiva propuesta, realizamos una justificación de cada una de ellas, habiéndolas dividido entre las de índole deportivo y las relativas a aspectos más educativos y sociales. No en vano, esta

distinción solamente la hacemos para facilitar la comprensión organizativa de la justificación, ya que partimos de que ambos terrenos, deportivo y educativo-social, deben estar completamente enlazados.

B1. Medidas para el desarrollo educativo-social:

¿Por qué no hay árbitros?

Los entrenadores serán los encargados de controlar los partidos. Tratarán de que se aplique la normativa, pero su labor será eminentemente formativa, ya que la normativa estará al servicio de cada equipo y cada niño. Para ello, es necesario conocer las particularidades de cada participante, tratando de exigirle lo adecuado atendiendo a lo que en pedagogía Vigotsky llamaba Zona de Desarrollo Próximo. Bien es cierto que el entrenador controlará el partido dando indicaciones a los niños de los dos equipos, por lo que no conoce a los del equipo que no entrena habitualmente. Este hecho empezará a solventarse pasados unos minutos, ya que el reducido número de jugadores permitirá al formador conocer rápidamente a todos los jugadores, tanto para reclamar su atención por su nombre, como percibiendo las condiciones físicas, motrices y personales de cada uno de los participantes. Además, cada entrenador dirigirá en la primera parte en el campo 1 y en la segunda parte en el campo 2, consiguiéndose así que todos los niños de su equipo estén al menos durante la mitad del tiempo de partido con su entrenador.

El entrenador durante un partido en fase de iniciación debería ser sobre todo un controlador de energías, animando y motivando a aquellos niños que hayan errado en alguna acción, o disminuyendo el nivel de activación, nerviosismo o ego de otros jugadores en determinadas situaciones. Las consignas técnico-tácticas que en esta etapa podemos transmitir a un niño estarán al alcance de cualquier entrenador. No está ahí la complejidad, sí más en cómo decirlo y hacia qué fin orientar nuestro mensaje. Rechazaremos las indicaciones continuas que eliminan la toma de decisión y limitan las acciones de los niños a lo que establece el entrenador en cada momento.

"El proceso de enseñanza debe adoptar una metodología de intervención fundamentada en la adquisición consciente y racional de las situaciones propuestas favoreciendo la creatividad. No se puede reducir el aprendizaje a un proceso de imitación y repetición de un repertorio de gestos técnicos como respuesta a este o

aquel problema aislado; debe prefijarse una línea de actuación que lleve al practicante a la adquisición de "aptitudes de decisión" que le permitan identificar y seleccionar respuestas adecuadas para resolver con éxito los diferentes episodios de juego" (Casáis, Domínguez & Lago, 2009).

"La forma dictatorial, autoritaria, evita equivocaciones pero no promueve la creatividad porque los alumnos simplemente repiten lo que dice el maestro, no se equivocan pero no progresan. En la forma permisiva se permite más libertad, hay más errores, pero al término de esta educación hay más madurez responsable porque el niño que se ha equivocado y que ha asumido esos errores se hace libremente mucho más maduro" (Coca, 2006).

¿Por qué cambiar el sistema de puntuación?

Posiblemente los puristas del fútbol no lleguen a concebir que la consecución de un gol no tenga validez si no se abrazan. O cómo es posible que a un equipo se le quiten goles en el marcador cuando un niño comete un acto antideportivo. De acuerdo, no llamemos fútbol a esto, pero si realmente queremos que los niños se crean que deben jugar todos y que hay que jugar limpio, no será suficiente gritar desde la banda "¡hay que pasar!" o "¡no digas eso!" mientras buscan su jugada individual que les permita ganar el partido ignorando la participación del resto. Apostamos porque ellos vayan siendo conscientes de las consecuencias directas de sus actos, desarrollando así su responsabilidad. Cuando el niño ejecute un comportamiento que pedagógicamente va en detrimento de su desarrollo y del de sus compañeros, él tiene que ver que realmente es perjudicial. No llegará a comprender que la realización de buenos actos le están formando como persona, por lo que será necesario aplicar un sistema de puntuación que se lo haga visible en ese mismo momento y lugar. Basándonos en el desarrollo moral de Kohlberg, como ya argumentábamos en la parte teórica, los niños de esta edad se muestran responsables ante el cumplimiento de las reglas por el propio interés inmediato.

¿Por qué comenzar a intervenir desde los 4 años?

Es posiblemente la cuestión más compleja de justificar. Comparto la idea predominante de que en el deporte escolar se debe evitar la especialización temprana (Orts & Mestre, 2005; Reverter et al., 2009; Fraile, 2010; Manrique et al., 2011;

Durán,2013). Que un niño acabe rindiendo más o menos, o desarrolle más o menos su potencial, no está relacionado con la premura con la que el niño se inicie en la modalidad que practican los jugadores adultos (Casáis, Domínguez & Lago, 2009). Lograr la participación de los niños en diversas actividades deportivas es más beneficioso que exponerlos prematuramente a aprender una destreza particular o especializada en un deporte antes de que estén totalmente desarrollados. De los 4 a los 7 años, el objetivo será desarrollar la actividad motora. Entre los 8 y los 9 años se podrá comenzar con actividad predeportiva, minideportes" (Zurlo & Casanovas, 2003).

En esta ocasión nos sumamos a la máxima *"si no puedes con tu rival, únete a él"*. Es evidente el potencial del fútbol como actividad predominante en los deseos de muchos niños y niñas de nuestro país. No es contraproducente que los niños jueguen al fútbol desde temprana edad, sí que esta actividad física sea la única, ya que limitaría sus experiencias motrices. Como afirma Coca (2006), mientras practica el fútbol, el niño va creándose su propio proyecto de vida. Y este proyecto de vida no sólo consiste en ser profesional del fútbol a los veinte años, sino en cómo ser persona mañana. También hay que tener en cuenta que cuanto más pequeños son los niños, más vulnerables, más dependientes de la influencia que sobre ellos genera una u otra metodología o un determinado entrenador. Este aspecto resulta especialmente importante en las primeras etapas de desarrollo, ya que principalmente los niños más pequeños, consideran al entrenador como aspecto esencial en su participación deportiva (González, Tabernero & Márquez, 2000). En esta fase, las personas significativas para los jóvenes deportistas se convierten en modelos de referencia, que influyen en su crecimiento psicosocial (Smoll y Smith, 2006). Por lo tanto, la idea es ofrecer como primera toma de contacto con el deporte un modelo coherente en el que el desarrollo deportivo estará supeditado a la formación como personas. Si se asientan unas bases en las que la responsabilidad, el respeto, la responsabilidad y la diversión estén por encima del rendimiento deportivo, la percepción de los niños hacia la práctica deportiva estará bien orientada desde el inicio. Quizás sea incluso más importante el mensaje que desde esta filosofía se transmite a los padres, que prematuramente equivocados vean en sus hijos futuros deportistas de alto nivel.

Hay un segundo motivo de menor peso ideológico, pero sí realista y práctico. Las federaciones deportivas comienzan a desarrollar su aplastante sistema de competición a partir de los 6 años. Este formato pseudoadaptado les entra por los ojos a los padres encantados de ver a sus hijos jugar como profesionales, motivo que unido al poderío institucional con el que cuentan las federaciones, pone en serias dificultades a la existencia de otros formatos minoritarios. Ante esto hay que apoyarse en los Ayuntamientos, entidades responsables del deporte escolar en toda su extensión, pero que habitualmente no contemplan otras opciones más allá de las casi siempre afortunadas propuestas federativas. Es por tanto ese tramo de edad, de 4 a 6-7 años, donde tienen mayor sentido la aplicación de la presente propuesta.

En cualquier caso, dentro de los propósitos del Proyecto *Futgolines* está captar la motivación del niño con la competición del fútbol, pero se recomienda buscar un enriquecimiento motriz con experiencias lúdicas y multideportivas que estarán presentes en todos y cada uno de los entrenamientos y posiblemente en futuras propuestas competitivas.

<u>¿Qué medidas procuran el desarrollo de la responsabilidad?</u>

En nuestro modelo la responsabilidad podrá ser desarrollada en las siguientes cuestiones:

- Con la asistencia a los partidos, ya que si un equipo asiste a los partidos con un número menor del establecido, ese equipo no sumará ningún punto. Es cierto que a estas edades la responsabilidad recae sobre los padres, que han de llevarle al partido, pero se genera en ellos una reflexión al hacerles partícipes de su asistencia a los partidos y así un aprendizaje hacia la responsabilidad. Tomamos como buena la definición de compromiso deportivo de Scanlan, Carpenter, Lobel & Simons, 1993; Scanlan et al., 2003: "*una disposición psicológica que representa el deseo y la decisión de seguir participando en el deporte*". La orientación motivacional y el clima motivacional son dos elementos que pueden favorecer, o no, es "longevidad" deportiva, es decir, que pueden contribuir al compromiso deportivo de manera que los jóvenes pretendan seguir practicando su deporte (Vilches et al., 2006).

- Con la puntualidad, ya que si un equipo no presenta número suficiente de jugadores a la hora de inicio del partido, sino que acuden tarde, ese equipo comenzará el partido con una sanción de dos puntos. La creación de este hábito responsable puede darse de manera extrínseca a la competición, siendo el entrenador el que sancione al niño por no ser puntual, pero en nuestro modelo se sanciona de manera intrínseca a la propia competición.

- Existe una sanción por comportamientos antideportivos, no sólo una infracción de la norma deportiva, como ocurre en el fútbol convencional, sino una infracción desde el respeto al otro. Partiendo de la definición de responsabilidad, el hecho de valorar las posibles consecuencias (se restará un punto a mi equipo) hará que se limiten los errores.

- Todos los compañeros tienen que jugar al menos la mitad del partido, si no, serán sancionados con dos puntos. Esto hará que el participante desarrolle la responsabilidad ya que si él quiere seguir jugando y no deja jugar a otro compañero, se restarán puntos a su equipo.

- Autogestión de la puntuación de los partidos: El calendario de competición se divide en tres trimestres, asimilándose al curso escolar. En el primero de ellos, los golines son anotados por el formador que controla el juego. En el segundo trimestre, éste toma la decisión de cuándo deben anotar golines y son los propios niños los que acuden a pegar la pegatina correspondiente. En el tercer trimestre, los golines serán anotados por los niños con la supervisión del controlador.

¿Qué medidas procuran el desarrollo del respeto?

En el modelo se evidencia en la posibilidad de sanción para comportamientos antideportivos. Se restará un punto al equipo del niño que menosprecie a alguno de sus compañeros o adversarios, cometa una falta malintencionada o actúe con excesiva agresividad o bien que incumpla intencionadamente el reglamento para obtener un beneficio propio. La flexibilidad normativa posibilita que cualquier otro comportamiento que el controlador del partido considere una falta de respeto también será sancionado. En cualquier caso, no tendrá sentido restar puntos si no se

explica a todos los participantes la causa que ha motivado la sanción, buscando su reflexión y así desarrollo de la personalidad desde el respeto al otro.

El respeto a los compañeros se muestra también en la celebración de los goles, donde el autor del gol tendrá que abrazarse al resto del equipo como gesto de reconocimiento de acción colectiva. Los niños perciben también que hay que tener respeto a todos los compañeros cuando observan que todos juegan un tiempo similar, ya que es obligatorio que todos los niños jueguen al menos la mitad del tiempo del partido.

Por último, la mayor expresión de respeto aparece oculto en la normativa ya que va de la mano de la filosofía y metodología de la propuesta de competición. Aparece aquí la importancia del diálogo: Se atenderá a los deseos y peticiones de los niños (dentro de un supuesto razonable) en situaciones concretas como cuando solicitan dejar de ser porteros, sustituyéndoles por otro compañero, animándoles cuando cometen un error, etc., ayudándoles a interpretar positivamente cada uno de los "conflictos" tanto interoceptivos como con los otros, que surgen en un partido. En el modelo propuesto, se promueve y facilita una mayor interacción directa de los formadores con los participantes, produciéndose así una retroalimentación inmediata que provocará una asimilación de las consecuencias a cualquier error ya sea dentro del ámbito deportivo o educativo. Si se aplican estilos de enseñanza más abiertos, aparecerán errores, los cuáles comienzan a ser interesantes desde que surgen como una equivocación, un problema y así por tanto hay que ofrecer una solución, y a mayor nivel, una solución lo más inmediata posible. Esta reflexión la comparte Hidalgo Montero (2008) aconsejando que no malgastemos energías tratando de erradicar el error dentro del proceso de formación personal y deportivo del niño: el error tiene su rol en ese proceso y nuestra tarea como educadores es darle herramientas para prevenirlo y en caso de que haya ocurrido, capacidad de análisis y corrección. Otros autores comparten esta opinión expresando que la suma de errores, asumidos libremente, es una magnífica fuente de pedagogía dentro del fútbol (Coca, 2006). En cada una de las interacciones entrenador-deportista se inserta una oportunidad para que aquel transmita valores positivos o competencias-clave para la vida adulta, ayude al desarrollo de la auto-eficacia o aumente la autoestima del niño (Sousa et al., 2007).

La tarea de los educadores y entrenadores es diseñar un ambiente tanto de entrenamiento como de competiciones en que el aprendizaje, la mejoría de la ejecución y el desarrollo del niño y no los resultados sean lo más importante (Boixadós et al., 2003)

¿Qué medidas procuran el desarrollo de la prosocialidad?

El sentido cooperativo es perceptible en el modelo *Futgolines* en situaciones como las siguientes:

- sólo se puntúa el gol si hay abrazo o felicitación entre todos los compañeros del equipo. Se rompe directamente la barrera del contacto entre compañeros, gestándose la idea de grupo incluso antes de que psicoevolutivamente estén predispuestos a ello.

- El gol vale doble si todos los del equipo consiguen tocar la pelota en esa jugada. Esta medida contribuye a la intención de desarrollar un juego combinativo en el que participen todos y así progresen todos, por encima de las "eficientistas" individualidades habituales en el fútbol base.

- Al término de partido se sumarán cinco puntos en caso de que todos los jugadores de un equipo hayan marcado al menos un gol. No es lícito, ético ni sobre todo realista, el comentario "da igual ganar que perder". Siempre hay que intentar ganar, por lo que en esta ocasión, los niños se dan cuenta de que para ganar es mejor pasar el balón al compañero que aún no haya marcado gol pera sumar más puntos al final del partido.

- Existe siempre la posibilidad de equilibrar equipos introduciendo un jugador más en el equipo que recibe un gol, hasta que este equipo marque un gol. Esta medida nunca será unilateral, sino compartida por los formadores de ambos equipos y el coordinador de juego.

- Final cooperativo: Posibilidad de terminar los partidos con tres lanzamientos a portería por cada equipo tratando de marcar gol sin derribar conos, de manera que si al menos la mitad de los jugadores del total de ambos equipos lo consiguen, ambos equipos suman un punto más de cara a la clasificación.

¿Por qué los niños se divertirían más?

La justificación se basa en el beneficio de tratar de incrementar el número de experiencias motrices vivenciadas por el practicante con la intención de provocar mejoras en la competencia deportiva y así generar mayor satisfacción, diversión y así adherencia: Jugar bien consiste en elegir la opción de juego más adecuada en cada momento y ser capaz de llevarla a cabo de forma eficiente y consistente a lo largo de un encuentro. Los sujetos, a partir de su formación y acumulación de experiencia a través de la práctica deliberada, van mejorando su conocimiento tanto conceptual como procedimental sobre el juego, es decir, su capacidad para optar por la acción de juego más propicia en cada situación. Los niños van desarrollando su pericia por medio de la práctica, elaborando procedimientos de selección cada vez más acertados y de forma más rápida (Thomas, Gallagher & Thomas, 2001). Incluso, algunos elementos de aprendizaje se pueden aprender por el hecho de practicar, sin necesidad de recibir instrucción directa (Ruiz, 1997).

La principal función del modelo de competición es la enseñanza y aprendizaje del fútbol para niños y niñas de edad prebenjamín, en un clima de amistad y cordialidad, en la que el juego limpio y la diversión debe reinar entre los jugadores y entrenadores en la práctica de este deporte. Santiago Coca en 2006 advertía que gravísimo error es machacar a un niño desde las primeras edades y exigirle responsabilidades que no le competen porque está en una etapa de formación, no de resultados numéricos, sino de resultados de personalidad: consistencia, sacrificio, descubrimiento de los otros, dependencia de los demás. Ese es el resultado a buscar, y no el resultado numérico. Esta disminución de la presión a la que se ven sometidas los niños desde temprana edad, hace que se les deje expresarse con libertad y divertirse jugando sin estar incómodos por la necesidad de obtener un resultado favorable.

La clasificación se elabora partiendo de los resultados conseguidos en función de aspectos actitudinales, técnicos, y tácticos propios, y no de únicamente los goles que se metan. No hay duda, el juego competitivo es bueno y genera en el que lo practica el desarrollo de valores deportivos y educativos muy adecuados para la formación de su personalidad. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el valor formativo de la competición es un hecho incuestionable siempre que esté bien

orientada y sea entendida como un proceso (Piñar et al., 2008). Este juego competitivo, entendido de esta forma, como también indica López Losada (2005), supone un desafío que aumenta su motivación y satisfacción a la hora de potenciar capacidades y alcanzar metas.

B2. Medidas para el desarrollo deportivo

¿Por qué cuatro jugadores por equipo?

Cuanto menor sea el número de niños que manejen un solo móvil, más tiempo de participación directa tendrán con él. Bien, pero el deporte colectivo requiere la obviedad de que se juega con más personas en el equipo propio, así como en el contrario. La forma más sencilla de conjugar ambas condiciones podría ser teniendo dos niños en cada equipo. Sin embargo, Casáis, Domínguez y Lago (2009) consideran que son necesarios tres participantes para que puedan aparecer los roles sociomotores en el juego del fútbol y mencionan una serie de ventajas de contar con un número menor de jugadores sobre el campo:

- Todos los jugadores tienen posibilidad de intervención. Jugadores en permanente centro de juego.
- Actividad directa y constante.
- Facilitad de comunicación motriz.
- Mínima incertidumbre.
- Polivalencia en los puestos.
- Sólo 4 roles posibles. En cuanto al componente táctico, el mayor número de jugadores (atacantes/defensores) dificultará la relación por la gran cantidad de estímulos a discriminar durante el juego: el juego colectivo se verá dificultado también, ya que, mayor es el número de jugadores que se deben compenetrar en el planteamiento colectivo.
    - Roles de ataque:
        - Atacante con balón ACB (Microsistema de la acción del juego).

- Atacante sin balón en el centro del juego: ASB dentro del CDJ* (Mesosistema de la acción de juego).
- Atacante sin balón fuera del centro del juego: ASB fuera del CDJ (Macrosistema de la acción de juego).

o Roles de defensa:

- Defensor del atacante con balón: DCAB (Microsistema de acción de juego).
- Defensor del atacante sin balón en el centro del juego: DASB dentro del CDJ (Mesosistema de la acción de juego).
- Defensor del atacante sin balón fuera del centro de juego: DASB fuera del CDJ (Macrosistema de la acción de juego).

* CDJ (Centro de juego): sería aquella situación en la que se encuentran jugadores que están en disposición de intervenir de manera inminente sobre el balón, y fuera del centro de juego serían todos aquellos jugadores que no tienen una posibilidad de intervención inmediata sobre el móvil.

Queda de este modo justificado que con tres jugadores es suficiente para que se produzcan todos los roles sociomotores en el fútbol. En el modelo que proponemos añadimos la figura del portero, ya que es una figura necesaria para que tenga sentido el juego en su conjunto y además posibilita experiencias motrices diferentes y enriquecedoras.

<u>¿Por qué se juega en dos campos?</u>

Todo enfrentamiento entre un equipo A y otro B, se desarrolla con dos partidos de 4 contra 4 por dos motivos:

Para adaptar el número de participantes al número de niños que normalmente hay inscritos en cada equipo, que suelen ser grupos de entre 10 y 15 jugadores. De este modo, en los dos campos hay 8 jugadores de cada equipo jugando a la vez, dejando momentáneamente sin participar a uno o dos jugadores de cada equipo en cada campo, que irán cambiándose continuamente con sus compañeros. A estas

edades son habituales las faltas de asistencia por motivos fundamentalmente de salud, por lo que no serían recomendables grupos de menos de 10 integrantes.

El segundo motivo es porque nos permite homogeneizar más el nivel de los participantes. Con la supervisión del coordinador de campo, los formadores dividirán a los niños de su equipo en dos grupos, para que en un campo se enfrenten los más mayores o más desarrollados y en el otro los que sean un poco más pequeños. Así se evitará lo máximo posible las grandes diferencias de tamaño y nivel propiciadas por el diferente grado de desarrollo de los niños.

¿Porqué jugar en campos más pequeños?

El campo en el que se dispute cada uno de los "sub-partidos" de *Futgolines*, tiene unas dimensiones estimadas de 30 metros de largo y 20 metros de ancho. Este espacio es aproximadamente el equivalente a un cuarto de campo de fútbol 7. Este espacio de considera adecuado para que cada jugador cuente con una superficie suficiente para moverse con cierta libertad, pero a su vez que no sea excesivamente grande pensando en primer lugar en las características físicas de los pequeños jugadores. El aumento de las distancias, junto con el bajo nivel de fuerza y su dificultad para desplazar el móvil a distancias elevadas, dificultará la relación entre jugadores, provocando que los jugadores más alejados se inhiban en la participación en el juego ya que su participación inmediata se ve dificultada perjudicando la adquisición de habilidades técnico-tácticas que requiere el juego (Casáis, Domínguez y Lago, 2009).

En segundo lugar, hay que adaptar el terreno a la capacidad de orientación espacial, ya que en espacio demasiado amplio dificultaría la percepción, el análisis y la comprensión del juego.

¿Por qué porterías pequeñas?

Parece lógico comprender que el tamaño y el peso del balón no puede ser el mismo que para jugadores de categorías superiores debido a que con dominio del mismo estará supeditado a la capacidad de la fuerza del niño para su conducción y golpeo. Posiblemente la limitación del bote sea beneficiosa, pero no lo será el hecho de que la pelota sea más pesada, como ocurre en fútbol sala. En la primera toma de

contacto sería conveniente utilizar una pelota de foam, siempre y cuando esté recubierta por una funda de plástico, ya que si no, aumenta la dificultad de dominio.

El tamaño del balón condicionará el de la portería. Está claro que no podemos poner la misma portería para niños de 4 y 12 años. En una balanza ponemos las ventajas que aportará al desarrollo del juego la existencia de porterías más o menos grandes. Si disponemos de una portería considerablemente grande para el tamaño de los niños, como muchas veces ocurre en categoría prebenjamín o benjamín con las dimensiones de portería de fútbol 7, de 6x2 metros, aumenta la posibilidad de éxito de los tiros, facilitamos que se produzcan más goles, lo cual es beneficioso a nivel motivacional. Por otro lado, si ajustamos el tamaño de la portería a la estatura de los participantes, encontramos dos ventajas: necesidad de desarrollo de la pericia técnico-táctica de los lanzadores y aumento de las posibilidades de éxito de los porteros. Teniendo en cuenta el sacrificado papel que en muchas ocasiones le toca cumplir a los porteros en fase de iniciación, este segundo aspecto lo consideramos con el suficiente peso para tomar la decisión de descartar las porterías de fútbol 7 y proponer porterías de 2,45 m de alto y 1,55 m de alto. Incluso en los niños de 4 y 5 años se pueden utilizar porterías de 2m de largo y 1,2m de alto.

Análisis comparativo con otros formatos

En la siguiente tabla podemos ver un resumen de las diferentes medidas de los formatos competitivos más habituales en España. A los datos aportados por Casáis, Domínguez & Lago (2009) hemos añadido los correspondientes al modelo que aquí se presenta.

Tabla 11: Resumen de diferentes elementos estructura forma en fútbol base (ampliación partiendo de Casáis, Domínguez y Lago, 2009).

	FUTGOLINES	FUTBOL SALA	FÚTBOL 7	FÚTBOL 11
Dimensiones del campo	30 x 20 m	40 x 20 m	65-50 x 45-30 m	120-90 x 90-45 m
Espacio	600m2	800 m2	1500 – 3000 m2	4050 m2 – 10800 m2
Espacio de responsabilidad	75 m2	80 m2	209 – 107 m2	491 – 184 m2
Dimensiones portería	2 x 1,20 m	3 x 2	6 x 2 m	7,32 – 2,44 m
Tamaño balón	Nº 3 ligero	Nº 3 58-60 cm 425 – 475 gr	Nº 4 62-66 cm 390 – 340 gr	Nº 5 70 – 68 cm 450 – 490 gr
Número de	4 x 2 (+ suplentes)	5 (+ 5 suplentes)	7 (+5 suplentes)	11 (+ 5 suplentes)

jugadores				
Número de cambios	Ilimitado	Ilimitado	Ilimitado	5 cambios
Fuera de juego	No	No	A partir de línea frontal del área	A partir de medio campo
Tiempo de juego	2x20' flexibles	2 x 20 (+ 10`)	2 x 20`(+10`)	Alevín → 2x30`(+10) Infantil → 2x40`(+10)

C. Aplicación y experiencias

Ligas Futgolines: San Sebastián de los Reyes y Alcobendas (2009-2014)

Actualmente, durante la temporada 2014/2015 juegan bajo este modelo de competición 650 niños y niñas de 4 localidades, dos de ellas del norte de Madrid (San Sebastián de los Reyes y Alcobendas).

Los 38 equipos inscritos en las Ligas organizadas en San Sebastián de los Reyes y Alcobendas, juegan ligas integradas por equipos de ambas localidades debido a su cercanía.

Uno de las premisas que se demandaban anualmente en las reuniones de evaluación con los formadores de cada equipo es homogeneizar lo máximo posible el nivel de los equipos participantes en cada liga. Esta temporada, los 38 equipos han sido divididos en 4 grupos encuadrando a cada equipo en cada liga según criterios de edad para así buscar un mayor equilibrio en el nivel de los equipos que se enfrentan entre así, de modo que se procure un mayor aprendizaje de ambos equipos:

Liga Azul(mayoritariamente niños de 7 años): Colegio Brains A, Colegio Brains B, C.D. Carranza A, Escuela Femenina de Fútbol de Alcobendas, Juventud Sanse B, Juventud Sanse E, C.D. Merpi A y Trinity College A.

Liga Roja(mayoritariamente niños de 6 años)**:** Colegio Brains C, Colegio Brains D, C.D. Carranza B, Juventud Sanse A, Juventud Sanse D, Juventud Sanse F, Juventud Sanse G, C.D. Merpi B, Trinity College B.

Liga Verde(mayoritariamente niños de 5 años)**:** Agrupación Deportiva Alcobendas A, Alcobendas Sport, C.D. Brains E, Atlético Chopera A, Atlético Chopera B, Jarama Race, Juventud Sanse prefútbol C, Juventud Sanse prefútbol D, Rayo Alcobendas A, Unión Deportiva San Sebastián de los Reyes A.

Liga Amarilla(mayoritariamente niños de 4 años)**:** Agrupación Deportiva Alcobendas A, Colegio Brains F, C.D. Carranza C, Atlético Chopera C, Atlético Chopera D, Juventud Sanse prefútbol A, Juventud Sanse prefútbol B, C.D. Merpi C, Rayo Alcobendas B, Unión Deportiva San Sebastián de los Reyes B.

En cada una de las ligas se juega un total de 24 jornadas comenzando en el mes de octubre y concluyendo en junio. Los partidos tienen una duración media de 15-20 minutos por parte, de modo que cada niño tiene un tiempo de práctica deportiva anual en competición entre 800 y 900 horas.

En los casos de los participantes en Santa Marta de Tormes y Ávila, no se disputan ligas como tal, sino que se el formato de competición se utiliza como medio de entrenamiento y desarrollo cuando juegan partidos. Los equipos salmantinos pertenecen todos al grupo de Chupetines y los de Ávila, a la Escuela Deportiva Linko. Juegan partidos entre ellos y tres veces al año organizamos jornadas de convivencia en las que estas escuelas juegan con equipos de Alcobendas y San Sebastián de los Reyes aplicando el modelo de competición *Futgolines*.

El número de equipos y consecuentemente la cantidad de niños y niñas participantes en las Ligas *Futgolines* ha ido incrementándose desde 2009.

En la temporada 2009/2010 se inscribieron 14 equipos, quedando divididos en dos grupos de 7 equipos “pequeños” (4-5 años) y “mayores “ (6-7 años). Contábamos con 210 niños inscritos y periódicamente hacíamos reuniones para poder ir mejorando

día a día el formato y adecuándolo más a las características de los participantes. Ya en esta temporada comenzamos a grabar partidos para su estudio posterior.

En la temporada 2010/2011 se mantuvieron las dos sedes en las que se disputaban los partidos, así como los grupos de "mayores y pequeños", pero se incrementaron los equipos a 19 y así los participantes pasaron a ser 285 niños y niñas de Alcobendas, pero sobre todo de San Sebastián de los Reyes. En esta temporada además de seguir grabando partidos, pasábamos los cuestionarios a niños, padres y formadores como toma de contacto y poder corregir posteriormente aquello que fuera necesario antes de realizar el cuestionario que someteríamos al análisis de los expertos.

En la temporada 2011/2012 se llegó a un acuerdo con el Ayuntamiento de Alcobendas para que a las dos sedes de San Sebastián de los Reyes añadiéramos el campo Largo Caballero. Pasábamos a organizar tres ligas (dos de "pequeños" y una de "mayores"). Jugaban en total 35 equipos y así, 525 niños y niñas. Esta temporada resultó fundamental de cara al estudio, ya que en ella fueron encuestados la mayoría de los sujetos participantes, un total de 468 entre niños, padres y formadores (276 del formato propuesto y 192 del modelo que propone la federación).

En la temporada 2012/2013 se siguió incrementando el número de equipos y así niños participantes, lo que motivó la inclusión de una nueva instalación de Alcobendas como sede de una de las ligas dando cabida a 600 niños de 38 equipos diferentes.

Durante las temporadas 2013/14 y 2014/15 se ha consolidado el número de equipos y niños participantes. A su vez el formato continúa expandiendo su aplicación a través de convivencias *Futgolines* previstas para realizarse próximamente en Valladolid, Sevilla y Asturias, sumándose a las ya establecidas en Madrid, Ávila y Salamanca.

Convivencias Futgolines

Desde 2010 se realizan periódicamente tres convivencias *Futgolines* por temporada. Son convocadas en las siguientes fechas: Puente de 6-8 de diciembre, puente de 1-2 de Mayo y el segundo fin de semana de junio. Las sedes de estas convivencias son San Sebastián de los Reyes (Madrid), Santa Marta de Tormes (Salamanca) y Ávila, donde este mes de junio tuvo lugar la X Convivencia *Futgolines.*

El objetivo de las convivencias es compartir una jornada de competiciones deportivas aplicando el modelo *Futgolines*, jugando con compañeros diferentes al resto del año. En cada evento participan aproximadamente 200 niños y niñas divididos en equipos según la edad, generándose tantos partidos como equipos resulten, bajo la metodología *Futgolines*.

El evento va más allá de un simple Torneo, ya que al finalizar los partidos, niños, padres y formadores comparten comida, regalos, juegos y actividades en la naturaleza, siempre con el binomio deporte y educación como hilos conductores de la cita.

Experiencia en Cooperación internacional

En el verano de 2011 me puse en contacto con la ONG "Zerca y lejos" para desarrollar juntos un proyecto *Futgolines* en un contexto de cooperación en las localidades camerunesas de Bengbis y Djoum.

El proyecto requería de un paso previo de recopilación de material deportivo entre los equipos participantes en las ligas *Futgolines*. Junto con otros materiales sanitarios y de construcción, habituales en los barcos que hasta Camerún hace llegar la ONG, esta vez se cargaron balones, camisetas, conos, petos, etc.

La actividad consistía en la creación de una liga *Futgolines* con un doble objetivo:

- ofrecer una alternativa de ocio saludable a aquellos niños que dedican gran parte de su tiempo a trabajar y a los jóvenes que ante la falta de estímulos y motivaciones están insertados en un oscuro modo de vida de alcoholismo y marginación.
- procurar una visión del deporte alejada de la desmesurada y violenta competitividad, partiendo de una aplicación respetuosa del deporte. En esta misma línea, se buscaba insertar a la población "Baka" (tribu marginada de pigmeos de la selva camerunesa) dentro de los hábitos sociales de los "Bantúes" (población predominante).

Tras los primeros días de información y captación se generaron 3 ligas *Futgolines*, una de niños y niñas aplicando la normativa propia del formato y dos de jóvenes y adultos, una liga de chicos y otra de chicas. En estas dos ligas de mayores se mantuvieron algunas condiciones de forma del modelo de competición tradicional, como las dimensiones del campo o los once jugadores por equipo, pero se introdujo el sistema de puntuación *Futgolines* que buscaba ante todo el desarrollo del respeto hacia el resto de participantes.

Tras un mes de competición, contando con equipos que llegaban a caminar 30 km para jugar su partido, los Torneos *Futgolines* terminaron con la plena satisfacción de participantes y organizadores, aportándoles todo el material que hasta allí habíamos llevado y con el deseo de haber utilizado la competición deportiva como experiencia de unión y respeto en un contexto muy diferente al de habitual aplicación del formato.

Termino este apartado con una cita de Ruiz Omeñaca (2004:138), por su directa vinculación con el propósito de la experiencia presentada en este apartado:

"Como elemento cultural, la competición deportiva rebasa los límites de las naciones y continentes. El deporte, hoy, no es propiedad exclusiva de una sociedad concreta, sino que se ha convertido en un universal, patrimonio común de sociedades muy diversas. Por eso, a través de la actividad deportiva se puede llegar a una práctica intercultural e interétnica que discurre dentro del espacio común que representa la intersección entre diferentes culturas. Esta práctica suscita relaciones de comunicación entre personas con orígenes diferentes lo que motiva a su vez una convivencia real, frente a otros planteamientos integradores que se quedan en lo meramente discursivo (Maza, 2001). En este sentido, la escuela, que sin duda ha de mantenerse sensible a la convivencia interétnica asumiéndola como uno de sus grandes retos educativos de presente y futuro, puede encontrar en el deporte un valioso colaborador".

Voces y sentires

Al finalizar cada temporada, recogemos las opiniones de los diversos grupos de participantes en el Torneo, tanto de niños como de sus padres y formadores, poder corregir posibles errores de planificación que dieran forma a las ideas iniciales. Coinciden en que desde la aplicación del formato *Futgolines*, los equipos que disputan la liga se entrena de otra manera, siguiendo los condicionantes que se van a aplicar en la competición. Son habituales las reuniones de los coordinadores con los diferentes entrenadores para tratar algún tema particular y además periódicamente se reúnen todos los entrenadores y desde el primer día se ha tratado de promover la filosofía y normativa del torneo pretendiendo una muy necesaria implicación de todos ellos.

Queremos rescatar en este punto dos manifestaciones, una de la primera temporada de aplicación del formato (2009/2010) y otra de la recientemente terminada 2014/2015 cuando el modelo de competición está consolidado y que podrán leer en el anexo 15.

En primer lugar las opiniones que se recogieron al finalizar la primera temporada de *Futgolines* recogemos algunas de las opiniones de padres y madres que seguían cada viernes el torneo:

- "Con el cambio de sistema de competición, este año estamos disfrutando viendo jugar niños de pre-benjamín por fin, al fútbol".

- "Nuestros hijos tienen un campo con unas medidas más adecuadas a sus condiciones físicas, su edad y sus conocimientos del fútbol".

- “Realmente disfrutan y empiezan a saber qué es eso de jugar al fútbol”.
- “Estamos totalmente de acuerdo con la filosofía de la competición y su adecuación a cada edad”.
- “El jugar en medio campo les estimula poco, sin embargo creemos que con este sistema participan más y se pasan más el balón”.
- “El sistema promueve que se unan más como compañeros al tener que expresar la alegría y compañerismo cada vez que marcan un gol”.
- “Tanto el espíritu como la concreción material me parece muy bien”.
- “Me parece muy bien la idea y aprecio mucho los valores deportivos que hay que hacer desde pequeños”.
- “Priorizar la dotación de valores a los niños frente al resultado es lo ideal ya que esto se reflejará en otras actividades futuras”.
- “En cuanto a las reglas, no cumplen la filosofía de cualquier deporte, en competitividad, si en compañerismo y fomento de la colectividad… otra cosa, no sabemos nada de los resultados de los partidos ni de la clasificación”.
- “En mi opinión es un sistema bastante bueno pues tiene prácticamente las mismas posibilidades un niño fuerte y hábil que otro que lo sea menos. También incentiva el juego en equipo y enseña a combinar entre compañeros”.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

"Al hombre virtuoso, se le conoce como al buen zapatero, con el cuero del que dispone, bueno o malo, hace el mejor calzado posible".

Aristóteles
Ética a Nicómano

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Hipótesis de la investigación

3.2. Ubicación y contexto

3.3. Descripción de las variables del estudio

3.3.1. Variables independientes

3.3.3.1. Modelo de competición federativa de Fútbol 7

3.3.3.2. Modelo alternativo de competición *Futgolines*

3.3.2. Variables dependientes

3.3.2.1. Valores socio-educativos analizados

3.3.2.2. Orientación metodológica en iniciación deportiva

3.3.3. Variables contaminantes

3.3.3.1. Deporte espectáculo y medios de comunicación

3.3.3.2. Padres y otros agentes deportivos

3.4. Sujetos participantes en el estudio

Procedimiento ético del estudio

Características psicoevolutivas de niños de 4 a 7 años

3.5. Diseño de la planificación

3.5.1. Planificación de la investigación

3.5.2. Ejecución: trabajo de campo

3.5.2.1. Validación y aplicación del cuestionario *Deporteduca*

3.5.2.2. Grupos de discusión y entrevistas individuales

3.5.2.3. Análisis de contenidos deportivos específicos

3.6. Instrumentos de medida

3.6.1. Cuestionario *Deporteduca*

3.6.2. Grupos de discusión

3.6.2.1. Grupos de discusión con formadores

3.6.2.2. Grupos de discusión con padres

3.6.2.3. Grupos de discusión con niños

3.6.3. Entrevistas individuales

3.6.4. Cuestionario de Observación de la Conducta en Clase

3.6.5. Planilla de Observación de partidos

3.7. Tratamiento y análisis de datos

3.7.1a. Validación del cuestionario *Deporteduca*

3.7.1b. Aplicación del cuestionario *Deporteduca*

3.7.2. Tratamiento y análisis de los grupos de discusión

3.7.3. Tratamiento y análisis de las entrevistas individuales

3.7.4. Tratamiento y análisis de la Observación de partidos

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Tomamos como punto de partida las hipótesis que nos planteamos con el estudio. Posteriormente ubicaremos la realización del mismo, describiremos las variables a analizar y conoceremos los sujetos participantes en la investigación. En la última parte trataremos el diseño de la investigación, los instrumentos de medida utilizados y cómo han sido analizados los datos obtenidos.

3.1. Hipótesis de la investigación

Tratando de dotar de coherencia a la línea estructural de la tesis, las hipótesis planteadas estarán directamente emparejadas con los objetivos generales y específicos que fueron establecidos al comienzo del trabajo.

1a) El cuestionario "Deporteduca" sería un instrumento de consulta válido y fiable para ser aplicado tanto para analizar el modelo de competición *Futgolines* para el que fue creado, como otros formatos competitivos en iniciación.

1b) La aplicación de instrumentos de registro cualitativo de información, en niños, padres y formadores consolidaría los datos provenientes del cuestionario, ampliando y corroborando la información de él extraída.

2) Introduciendo ciertos cambios metodológicos y normativos en el sistema de competición deportiva en niños, se enfatizaría el desarrollo de determinados valores socio-educativos.

2.1. Un sistema de puntuación que premiara las buenas conductas y sancionara comportamientos indebidos, conseguiría paulatinamente participantes más autónomos y responsables ante las consecuencias de sus actos y a su vez provocaría mayor respeto a compañeros y adversarios e induciría al cumplimiento de las normas por encima del resultado deportivo.

2.2. Priorizando la consecución de logros por méritos colectivos motivaríamos que los niños sean más conscientes de la necesidad de colaborar con los compañeros y de la participación de todos.

2.3. La búsqueda de un desarrollo homogéneo de todos los jugadores provocaría mayor grado de satisfacción y diversión en el global de participantes.

3) Con adaptaciones formales, materiales y de ciertas normas de juego, se conseguiría aumentar el nivel de práctica e intervención directa de cada participante.

3.1. El número de experiencias deportivas por unidad de tiempo tanto a nivel individual como colectivo son superiores en el formato adaptado *Futgolines* que en el modelo tradicional federativo.

3.2. En los partidos de *Futgolines* con 4 jugadores por equipo, cada participante intervendría en mayor número de situaciones de tiro a portería, goles o paradas que en los partidos de Fútbol 7.

3.3. En el modelo federativo de competición se observarían mayores diferencias de participación entre los jugadores (niño que más interviene en cada partido y el que menos) que en *Futgolines*.

3.2. Ubicación y contexto

El desarrollo empírico del estudio se ha ejecutado fundamentalmente en las localidades de San Sebastián de los Reyes y Alcobendas, municipios que entre ambos cuentan con una población aproximada de 200.000 habitantes, situados a menos de 20 km al norte de Madrid. También se ha instaurado el modelo propuesto en esta tesis en Santa Marta de Tormes, que es el municipio de la provincia salmantina con más habitantes y está aneja a la capital, así como con la Escuela Deportiva Linko de Ávila.

El número de participantes ronda cada año los 40 equipos de diferentes clubs, tanto de titularidad pública como de gestión privada, ya que en algunos casos, son clubs que parten de la existencia de Colegios Privados y/o concertados, que cuentan con una gran cifra de escolares. Mi contacto desde que llegué a Madrid ha sido con la Escuela-Club Juventud Sanse, donde estuve desempeñando diferentes cargos relacionados con la formación, desde la temporada 2007/2008. En la actualidad cuenta con un total de 48 equipos desde pre-benjamines a sénior. Los dos primeros años me dediqué a hacer el trabajo de investigación analizando los comportamientos de jugadores y entrenadores de las categorías benjamín, alevín e infantil y a diseñar el modelo de competición que resultó ser el pilar básico del presente trabajo.

Desde años atrás, la sección de deportes del Ayuntamiento ha delegado en los responsables de los diferentes clubs de San Sebastián de los Reyes la creación de un Torneo que permita participar a los niños y niñas de la localidad inscritos en alguno de dichos clubs. Aunque utilizando instalaciones deportivas de la mencionada localidad, también participaban en estas ligas auto gestionadas equipos del municipio colindante de Alcobendas, debido a su cercanía y siendo un ejemplo más de actividades que se planifican para diferentes sectores de ambas localidades.

Hasta el año en que comenzó a desarrollarse el presente formato de competición, el Torneo consistía en partidos de 8 jugadores por equipo siguiendo las normas establecidas por la federación para los partidos de fútbol 7 que se juega a partir de esta categoría. Existía una intención de flexibilizar y quitar rigor a la competición, descartando la existencia de resultados e ignorándose desde la organización del Torneo la tabla clasificatoria, aunque sí se tenía en cuenta en la dirección interna de cada club, ya que incluso se festejaban los “títulos de liga”.

La evolución del Torneo Futgolines desde la temporada 2009/2010 ha sido evidente, comenzándose en dos instalaciones con 14 equipos inscritos. En la actualidad hay cuarenta equipos y más de 600 niños inscritos. Se cuenta con cuatro sedes en dos localidades (San Sebastián de los Reyes y Alcobendas) en las que se practica el modelo cada viernes y se realizan anualmente 3 *Jornadas de Convivencia Futgolines,* en diciembre en Madrid, en mayo en Salamanca y en el mes de junio en Ávila.

Estas localidades, instalaciones y clubes han sido seleccionados para el estudio ya que es en ellas en las que se aplica el modelo Futgolines. De modo que, aunque el formato de Fútbol 7 promovido por las Federaciones Regionales de Fútbol, se aplica en varias Comunidades Autónomas, el estudio del modelo federativo se ha ubicado en las mismas localidades en las que se aplica el formato Futgolines, para evitar posibles condicionantes contextuales. Así, los niños, padres y formadores consultados de los que se obtiene información de la práctica federativa pertenecen también a las localidades de San Sebastián de los Reyes y Alcobendas (Comunidad de Madrid) y Santa Marta de Tormes (Salamanca).

3.3. Descripción de las variables de estudio

3.3.1. Variables independientes

3.3.3.1. Modelo de competición federativa de Fútbol 7

3.3.3.2. Modelo alternativo de competición *Futgolines*

3.3.2. Variables dependientes

3.3.2.1. Valores socio-educativos analizados

3.3.2.2. Orientación metodológica en iniciación deportiva

3.3.3. Variables contaminantes

3.3.3.1. Deporte espectáculo y medios de comunicación

3.3.3.2. Padres y otros agentes deportivos

3.3.1. Variables independientes

Para catalogar un estudio como experimental es necesario que al menos una de las variables independientes estudiadas sea manipulada explícitamente por el investigador (Montero & León, 2005). En nuestro caso, esa variable es el modelo alternativo de competición deportiva sobre el que se ha trabajado y que lleva implícita un cambio en la aplicación del deporte de iniciación. Esta modificación o adaptación se ha realizado respecto del modelo de competición de Fútbol 7 propuesto por la Real Federación Española de Fútbol y que constituye la primera variable independiente del estudio.

3.3.1.1. Modelo de competición federativa de Fútbol 7:

Por su carácter oficial, recogemos en este apartado el reglamento ofrecido por la Real Federación Española de Fútbol, como la institución reguladora de la competición en el ámbito nacional, base de las instauradas en las diferentes federaciones regionales. La intención se basa en la búsqueda del resultado sobre la participación, donde ganar es lo realmente importante. En este modelo, los técnicos de la actividad deportiva suelen reproducir los esquemas de los entrenadores de competición, desde un modelo de enseñanza directiva, mecánica, analítica y de

especialización, con una clara división del trabajo en cuanto a las funciones y puestos en el equipo, y donde la competición supera la cooperación (Ponce, 2012).

En las diversas delegaciones federativas se acuerdan una serie de adaptaciones para "adecuar" la competición original del fútbol a niños de hasta 12 años. En este punto describimos las medidas más habituales presentes en los reglamentos de las federaciones regionales, entre las que están la Comunidad de Madrid y Castilla y León, donde se ubica el presente trabajo.

El terreno de juego.

Es de menor dimensión, así como sus áreas, el círculo central, los cuadrantes de esquina y las porterías (6x2 m).

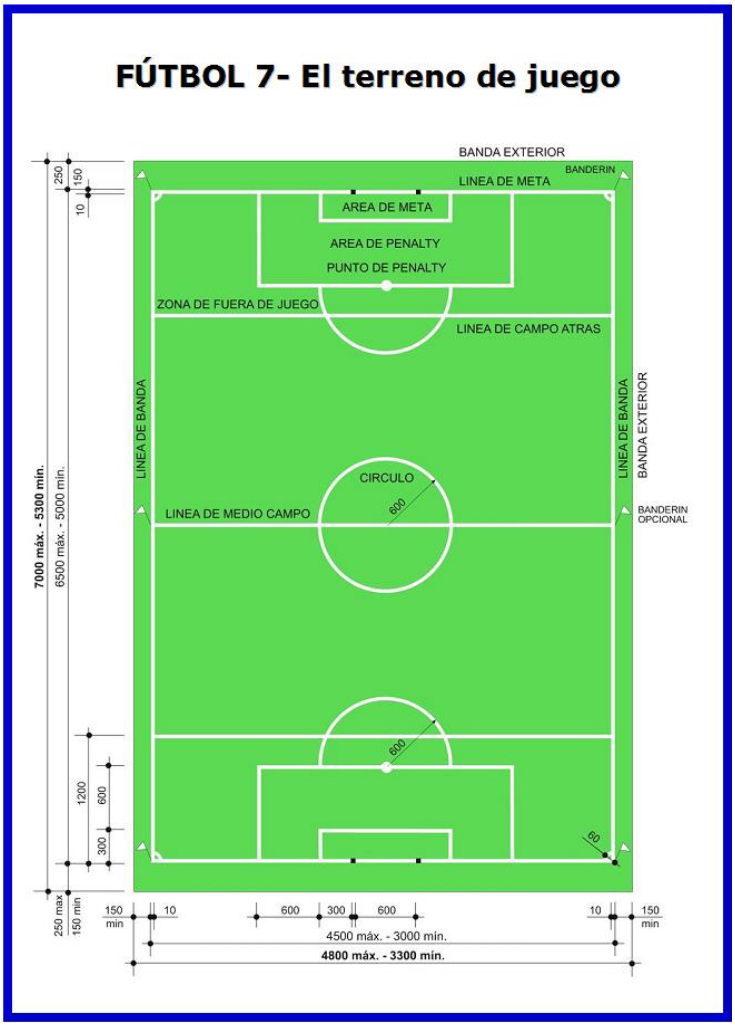

Figura 13: Terreno de juego de Fútbol 7.
Fuente: http://desdemairena.blogspot.com.es/p/reglas-de-juego.html

El balón.

En el fútbol – 7 se han establecido unas propiedades y medidas diferentes que las exigidas para la modalidad normal, con menor tamaño y peso que el usado en el fútbol. El fútbol – 7 se jugará con un balón del número cuatro.

Número de jugadores.

- Participan siete jugadores por cada equipo.
- Cada equipo podrá presentar hasta un máximo de doce jugadores.
- El número mínimo de jugadores para disputar el partido o que, en su caso, continúe, es de cinco en cada equipo. Si alguno de los dos equipos compareciera al partido con un número inferior de jugadores o durante el partido se quedara con menos de cinco jugadores, el árbitro tendrá que suspender el partido, haciendo constar en el acta el motivo de la suspensión.
- Todos los jugadores inscritos en acta deberán actuar en el encuentro. Si alguno no lo hace, el árbitro debe hacerlo constar en acta y será el Comité de Competición competente el que tome las medidas oportunas. El árbitro no puede obligar a que participen todos los jugadores.
- Se pueden realizar cuantas sustituciones volantes se deseen.

Duración del partido.

- Prebenjamín: Veinticinco minutos cada tiempo.
- Benjamín, alevín o superior: treinta minutos cada tiempo.
- Las Reglas de Juego de fútbol -7 establecen que el descanso de medio tiempo no deberá exceder de diez minutos.

El fuera de juego.

Un jugador no estará en posición de fuera de juego si se encuentra fuera de la zona de fuera de juego, que va desde la línea de fuera de juego hasta la línea de meta. Cualquier infracción de fuera de juego, se sancionará con un tiro libre indirecto al equipo adversario, que será lanzado desde la línea de la zona de fuera de juego paralela a la línea de meta, en el punto más cercano al lugar donde se cometió.

Sanciones disciplinarias.

No hay estipulado ningún motivo de amonestación, por lo que debe entenderse que no existen las tarjetas amarillas.

Los motivos de expulsión son muy diferentes, y además existe la posibilidad de expulsar temporalmente a los jugadores:

1. Expulsión temporal por dos minutos, con reemplazo del jugador:

- Infracción persistente de las Reglas de Juego.
- Desaprobar con gestos o palabras las decisiones arbitrales.
- Jugar el balón con las manos, evitando una clara ocasión de gol.
- Impedir el normal desarrollo del juego, interrumpiéndolo, agarrando o zancadilleando a un contrario, sin incurrir en agresión y evitando una clara ocasión de gol.
- Actuar de cualquier otra forma antideportiva, no contemplada en el párrafo anterior.

2. Expulsión definitiva con reemplazo del jugador: haber sido expulsado temporalmente con anterioridad, y reincidir en cualquiera de los motivos que determinan su expulsión temporal.

3. Expulsión definitiva sin reemplazo del jugador:

- Emplearse de forma violenta, brutal u ofensiva con otro jugador, árbitro, técnicos, restantes personas habilitadas en los banquillos o público asistente.
- Pronunciar palabras, frases o incurra en gestos, acciones o actitudes, etc. que resulten ser intolerantes, racistas o xenófobas.

Saque de banda.

La Regla general establece que si el saque de banda no ha sido realizado conforme a la regla, será efectuado de nuevo por un jugador del equipo contrario. No obstante, por el carácter formativo del fútbol-7, se permite la posibilidad de corregir y repetir si fuese necesario cuando el saque no se haya realizado conforme a la regla.

3.3.1.2. Modelo alternativo de competición *Futgolines*

Teniendo en cuenta que el formato *Futgolines* ha sido ampliamente descrito en el tercer apartado del capítulo 2 del marco teórico, en este caso, únicamente resumiremos las características más definitorias del modelo.

Se trata de un modelo enfocado hacia la promoción y desarrollo de adecuados valores educativo-sociales por medio de una adaptación a nivel morfológico y metodológico de competiciones deportivas. El Consejo Superior de Deportes en su Plan Integral de la Actividad Física y el Deporte (2009), indica que hay que "*adaptar las competiciones*" (p.7), siendo necesario concebir un "*modelo propio no mimético de la competición federada*" (p.27) que "*garanticen el carácter educativo en las competiciones deportivas en edad escolar*" (p. 40).

Para ello se adecúan las condiciones de la competición a las capacidades (físicas, cognitivas, afectivas y sociales) de los niños participantes posibilitando la incidencia (a través de un sistema de puntos "golines" que se logran por méritos tanto deportivos como educativo-sociales) en valores educativos y deportivos adecuados según la bibliografía y a su vez, tratando de disminuir o eliminar los efectos perjudiciales que el fútbol y el deporte pueden suponer en el desarrollo personal y deportivo de cada niño, buscando y propiciando aquellos que resultan beneficiosos.

Se concreta con una normativa específica, las características del medio en el que jugarán y aprenderán, y por la supervisión y control de especialistas que coordinarán la competición y que ayudarán a que los entrenadores aprendan y transmitan la filosofía y los valores *Futgolines*.

Terreno de juego y recursos materiales.

Partiendo de un campo de fútbol 7, se organizarán 4 campos de 4x4 en dos de los cuáles jugarán 4 niños del equipo A, contra 4 niños del equipo B y en los otros dos campos de 4x4, jugarán 4 niños del equipo C y otros 4 del equipo D.

El tamaño de las porterías dependerá de la edad de los participantes: 140 x 220 cm para niños de 4-5 años / 145 x 245 cm para niños de 6-7 años.

La delimitación de los campos se hará pintando líneas fijas o sobreponiendo líneas móviles.

Sobre control y arbitraje.

No hay árbitro estipulado. La figura del árbitro es de **"controlador"** o "director" del partido por lo que además de velar por el cumplimiento de las normas podrá realizar indicaciones técnico-tácticas, psicológicas o disciplinarias a cualquiera de los jugadores de ambos equipos. Cada entrenador controlará una parte en cada uno de los campos en los que se esté disputando el partido.

Se parte del reglamento propio del fútbol (con salvedades obvias por su exigencia de comprensión táctica, como por ejemplo el fuera de juego). En todo momento se procurará el equilibrio de nivel entre los equipos competidores como punto de partida para lograr un adecuado desarrollo tanto a nivel deportivo como educativo-social, por lo que las normas tendrán la **flexibilidad consensuada** por los formadores de ambos equipos y el coordinador de juego (pudiéndose incluir normas como: obligatoriedad de número de pases antes de tiro, limitar número de toques por jugador, incluir un jugador más tras gol recibido…)

Será fundamental la presencia de un **equipo de coordinadores de liga**, debiendo estar presentes debidamente identificados en cada uno en uno de los campos en los que se dispute la liga para velar por el buen funcionamiento del torneo. Este equipo debería estar compuesto por 3 o 4 coordinadores de liga.

Puntuación para cada partido

La puntuación no será la clásica del fútbol, sino acorde a unas condiciones o premisas:

- Falta de puntualidad de un equipo o de alguno de sus jugadores en caso de no completar un número mínimo para disputarse el partido → - 2 golines.
- Marcar un gol → 1 golín. Si después de un gol, el equipo no se abraza para celebrarlo, el punto no sería conseguido.
- Marcar un gol habiendo tocado todo el equipo el balón → 1 golín adicional.

- Si al término del partido, todos los componentes de un equipo han conseguido marcar al menos un gol → 5 golines adicionales.
- Comportamientos antideportivos (protestas, falta de respeto a contrario o compañero, abusos, falta de compañerismo, etc.) → - 1 golín.

*Si un equipo gana en los dos campos: **3 puntos** para el que gana, **1 punto** para el que pierde. Si en cada campo gana un equipo, **2 puntos** para cada equipo. Si un equipo no se presenta con número suficiente de jugadores, incumple la normativa o su puntuación final es negativa, **0 puntos**.

3.3.2. Variables dependientes

3.3.2.1. Valores socio-educativos analizados

Hasta llegar a la especificación concreta de estos cuatro valores educativos, se llevó a cabo un proceso de búsqueda sofisticado de valores educativos en el deporte, analizamos cuáles de los posibles eran los más adecuados y se compartieron con el grupo de expertos para que valorasen la idoneidad del término empleado respecto al aspecto que realmente quiere desarrollarse. No en vano, tres de los cuatro términos utilizados, fueron modificados o matizados después de la consulta a expertos, ya que en el caso del "respeto" su apropiación se consideró unánime y sin ningún tipo de ajuste.

Autonomía responsable: Paulo Freire (2004) nos habla del respeto que debemos tener a la autonomía del educando. No podemos menospreciar su derecho de ser curioso e inquieto. Será deber del educador, de la metodología para llevar a cabo ese proceso educativo que constituye la competición deportiva en este caso, el desarrollo de su identidad y así de su autonomía. Se acerca por lo tanto a la idea de actuar sin estar sujeto a otros condicionantes y de este modo, a la libertad. Para Barberá (2001) *"sólo una persona libre y consciente de las consecuencias de sus acciones puede ser responsable"*. Debido a su temprana edad no podemos esperar que asuman la responsabilidad de algo, pero sí intentaremos hacerles responsables en base a una normativa específica (Ingarden & Palacios, 1980). De este modo, podrían

colocarse algunas piedras esenciales para construir una persona que obre responsablemente, considerándose ésta como la fase que completa el proceso. *"Queremos que los niños sean responsables, es decir, que tomen las riendas de su vida pero de una determinada manera: sabiendo dar cuenta inteligentemente de lo que hacen y teniendo conciencia clara de las consecuencias de sus actos."* (Marina, 2004).

Respeto: *"El respeto es una actitud de cuidado y atención hacia todo lo valioso y debe desarrollarse como una disposición a mantener una buena relación con los demás"* (Fraile, 2008). Establecer un tratamiento digno entre los participantes, favoreciendo una relación amigable, fair-play. Ligado a ello, *"la empatía es un elemento favorecedor de la convivencia"* (Martorell, 2009). "En el hombre individual el respeto es algo inherente a su esencial carácter de persona creada" (Von Hildebrand, 1974), resultando así un elemento fundamental de todas las virtudes. En ocasiones este respeto, que en principio va con la persona, en determinados usos del deporte se ve secundado y ultrajado por el interés que suscita el "resultadismo". Se acusa al juego competitivo de ser una práctica discriminatoria ya que las situaciones de competición o rivalidad refuerzan siempre a los mismos alumnos (López, 2005). Un deporte mal enfocado, reporta malas consecuencias a largo plazo en el desarrollo de la personalidad. El respeto, entendido como *"consideración y deferencia hacia las otras personas, sean éstas compañeras o rivales en el juego, se le ha atribuido una especial importancia como fundamento moral sobre el que se sustenta la interacción en las actividades de competición*" (Chappuis & Thomas, 1989). Se pretende trabajar el respeto, tanto a las normas, como a todos los agentes deportivos presentes en la competición (compañeros del equipo propio y del contrario, formadores, coordinadores, padres, material, etc.).

Prosocialidad: *"Preocupación activa por el bienestar de otras personas (afecto, capacidad para perdonar, lealtad, amistad)"* (Schwartz et al., 1997). En este contexto se enlaza sobremanera al concepto de solidaridad, entendiéndose ésta como una *"actitud personal dirigida a potenciar las relaciones que unen a los miembros de una sociedad. Su objetivo es lograr un entendimiento y, ayudar a los más débiles, para que puedan ejercer su actividad con libertad" (Fraile, 2008).* Concepto muy cercano a su vez a la cooperación de todo el equipo para posibilitar el máximo desarrollo de las

capacidades de todos y no sólo de los mejores o más capacitados. El modelo conceptual de cooperación deportiva se sustenta en dos bases (González & Ortín, 2010): "*la concepción natural y utilitarista, derivada de la interacción e interdependencia interna, de las tomas de decisiones personales en cuanto a cooperar o no con el objetivo del equipo; y la disposición personal a demostrar conductas cooperativas sin esperar nada a cambio".* Como argumenta Muñoz Ramírez (2004), por encima de los éxitos del deporte de alto nivel, la apuesta por el deporte escolar con la transmisión de los debidos valores, contribuye a la construcción de una sociedad más justa, más igual y más tolerante, en la que la práctica deportiva sea una extensión de la formación de la persona en su tiempo de ocio. "*Es del código que fija los límites a la propia actuación, de donde deriva la consideración del deporte como un excepcional campo de entrenamiento para la vida en sociedad, puesto que, también ésta se desarrolla, en última instancia, bajo los dictados de un sistema de reglas*" (Ruiz, 2004). Es por lo tanto, una apuesta por la convivencia y es la que verdaderamente debemos perseguir como uno de los objetivos fundamentales, *"más aún en la fase de iniciación que hay que plantearla como un medio educativo que contribuya a la formación integral del deportista"* (Gordillo, 1992).

Satisfacción- diversión: La idea conceptual en la que nos situamos se encuentra vinculada a la diversión por la motivación intrínseca suscitada hacia la práctica deportiva (Rink, French & Tjeerdsman, 1996; Valero et al. 2004), donde debe ofrecerse una participación divertida y una práctica en la que se fomente la motivación y las ganas de seguir participando (adherencia), producto de la satisfacción por lo experimentado. La diversión constituye uno de los factores más importantes para empezar a jugar al fútbol, aunque va disminuyendo a medida que se avanza de categorías (Martínez et al., 2008). En este mismo trabajo, se destaca la competición en sí misma como uno de los motivos de práctica deportiva fundamentales. De modo que, los pequeños deportistas demandan competir, pero será fundamental que en esa competición se diviertan. Debemos aprovechar la atracción que para ellos suscitan los partidos de fútbol, en beneficio de esa labor educativa. "*Los cambios en los valores y las actitudes ocurrirán con más facilidad si son planeados de un modo sistemático en el contexto de la actividad física ya que ésta se desarrolla en ambientes atractivos e interactivos, emocionantes y divertidos para los jóvenes"* (Cecchini et al. 2008a).

3.3.2.2. Orientación metodológica en iniciación deportiva

El tramo de edad en el que se aplica el formato de competición se encuentra inmerso en una etapa en la que el niño piensa, aprende, crea y afronta sus problemas mediante la actividad corporal (Piaget, 1932). Numerosos estudios posteriores corroboran la importancia de la motricidad para conformar la personalidad y los modos de conducta, (Gesell, 1958; Piaget ,1968; 1969; Freud, 1972; Ajuriaguerra, 1978; Bruner 1979; Wallon, 1980; Guilmain & Guilmain, 1981; Le Boulch, 1981; Gallahue & McClenaghan, 1985; Cratty, 1990; Lapierre & Aucouturier, 1995).

Estos estudios ponen de manifiesto que todos los ámbitos de desarrollo que constituyen la conducta humana solamente son posibles desde la relación con los otros. Gil, Contreras y Gómez (2008) hacen referencia en concreto a cuatro: el dominio afectivo (afectos, sentimientos y emociones), el dominio social (relación con el ambiente, compañeros y adultos), el dominio cognoscitivo (conocimiento, pensamiento y lenguaje) y el dominio psicomotor (movimientos corporales, su concienciación y control).

En los primeros años el niño va a ir avanzando en su desarrollo motor como producto de su deseo de actuar sobre el entorno y de ser cada vez más competente (Justo, 2000). Progresivamente irá demandando estímulos exteriores que le lleven a buscar superar nuevos retos motrices y continuar incrementando su bagaje de experiencias provocando así un desarrollo psicomotor y de personalidad.

Es esta capacidad de asimilación de pequeñas vivencias como pautas que determinan su desarrollo la que nos hace preocuparnos por las mismas tanto en cantidad como en calidad.

No siempre el fin justifica los medios, pero lo que sí es cierto es que el tipo de meta a la que yo quiera llegar va a determinar el camino que debo coger. Tradicionalmente, en el mundo del deporte se entrena para salir vencedor en una competición. El escolar interesa a las federaciones deportivas únicamente como futuro “cliente”, como potencial integrante de las categorías superiores (Calzada, 2004). En fase de iniciación no es el resultado deportivo el prioritario, sino el de personalidad (ver apartado I.1.2 de la parte teórica), pero el instrumento que habitualmente se utiliza para comprobar el buen hacer en el deporte es el partido del fin de semana.

Aunque esta circunstancia suponga un error de percepción de los objetivos de la práctica, mientras trabajamos en ese cambio de mentalidad, podemos intervenir en la adecuación del instrumento de evaluación para que éste refleje en mayor medida los objetivos que deben ser percibidos.

Si en el examen de conducir sabemos de antemano que nos pedirán aparcar, en nuestras prácticas debemos consolidar la ejecución de un buen aparcamiento. Debemos asegurarnos de que el examen sea fiable para determinar que el que lo supere será un buen conductor. En esta línea argumental, las competiciones en las que se vaya reflejando la formación de un deportista deben estar de acuerdo a lo que en cada fase de desarrollo se considera que se debe aprender. Si partimos de que en iniciación los resultados a buscar son el desarrollo de adecuados valores educativos y sociales, utilizando el deporte como medio posibilitado, el examen semanal de referencia no debería justificarse únicamente con un resultado numérico en el marcador. Sólo esto será coherente si este resultado numérico pasa por la suma de puntos gracias a la realización de acciones que reflejen ese desarrollo de los anhelados valores.

3.3.3. Variables contaminantes

3.3.2.1. Deporte espectáculo y medios de comunicación

Resulta complicado transmitir la conveniencia de jugar limpio en el deporte cuando los jugadores estrellas en los que se fijan nuestros hijos se pisan la cabeza y se descalifican constantemente. Aún así, no considero que sean ellos los máximos culpables, ya que estos comportamientos siempre tienen lugar en momentos de gran tensión. Mayor condena merecen las equivocadas declaraciones que habitualmente hacen muchos de nuestros deportistas ya en frío, con la única pretensión de desestabilizar al rival o poder obtener una ventaja arbitral futura, sin reparar ni un solo instante en que todos los niños de nuestro país les entregan sus ojos y oídos. Mal, los medios de comunicación que abren sus informativos destacando los actos antideportivos. Deberían dejar claro el mensaje de rechazo a estas actitudes. En la actualidad, el deporte escolar presenta todos los vicios propios del deporte espectáculo (Calzada, 2004). Además, este problema se agrava a medida que se avanza

en edad, ya que los niveles de diversión bajan, las adolescentes se divierten menos que las niñas. Cuanto mayor es el nivel competitivo menos sensaciones de placer experimentan (Sousa, et al., 2007), constituyendo ese aspecto una evidente causa del abandono deportivo. Daley (2002), indica que muchos niños ven el deporte y las actividades físicas extraescolares como únicamente para aquellos que son capaces, talentosos y buenos deportistas y por tanto las rechazan. Tal vez esta imagen se haya desarrollado porque la actividad física en las escuelas se ha basado tradicionalmente en la participación en deportes competitivos (Gutiérrez, 2004). Lo que está claro es que, como apunta Coca Fernández (2006), hay una frontera que no se ha salvado adecuadamente porque se exprime prematuramente la potencialidad de los niños de cara a los resultados.

"En general, las federaciones incrementan los problemas de la sociedad actual: el consumismo, la competitividad, la agresividad, el fanatismo y la intolerancia. El ejemplo del deporte de élite no es precisamente bueno por el comportamiento del joven: por el contrario, le predispone a entrar en la cultura de la violencia" (Calzada, 2004:55).

Existe una lógica obsesiva del deporte espectáculo y de alto rendimiento por exaltar y enfocar sólo los éxitos y los triunfos, e infravalorar al resto de participantes, lo que supone generar enormes *sentimientos de frustración.* Suele producirse en el deporte que se parte de una igualdad para llegar a una desigualdad (Durán, 2013). Esta problemática se dará seguramente en gran parte de las modalidades deportivas, pero teniendo en cuenta las particularidades que presenta el fútbol en cuanto al gran número de practicantes y que constituye el referente deportivo mediático por excelencia en nuestro país, esta cuestión se agrava. En este caso, como señala Díaz Mintegui (1996), resulta evidente la importancia que para los varones tienen los grupos de edad en los que compiten y a través de los cuales adquieren su identidad pública. Este aspecto clarifica lo que supone socialmente para el niño o los jóvenes deportistas jugar en un equipo u otro de fútbol, en una u en otra categoría, constituirse como un ganador o como un perdedor de cara a las personas que rodean al sujeto.

3.3.2.2. Padres y otros agentes deportivos

En el camino que separa nuestra casa del campo debemos reflexionar cuál es el propósito de la actividad a la que estoy llevando a mi hijo. Si mi intención es que se divierta, que se relacione con otros niños, que tenga gusto por una actividad deportiva que le proporcione una mejor calidad de vida en un futuro, debo actuar en consecuencia. Dejemos a un lado el fanatismo, si en nuestra casa tenemos claro que no es el resultado del partido lo más importante para nuestros hijos, no debe ser lo único que exijamos. ¿Es que un árbitro no tiene otra cosa que hacer que perjudicar precisamente a tu hijo? Seguramente no estaremos viendo la situación con la objetividad y flexibilidad que deberíamos.

Debemos procurar que los padres acepten los objetivos del programa deportivo inicial y no ser una fuente de estrés para el niño, intentando en muchas ocasiones que sea una estrella del deporte a los diez años (Molinero & Salguero, 2004). Es necesario cuestionarse si realmente los padres cuentan con información suficiente, se les orienta adecuadamente o son conscientes de la influencia que ejercen sobre las actitudes y habilidades de sus hijos en la práctica deportiva (Tuero, Zapico & González, 2012). En ocasiones sería conveniente crear una escuela de padres, destacándose el respeto como valor cardinal (Cruz, 1997; Pallarés, 1998; Sánchez & Sánchez, 2001; Valdemoros et al., 2011; García-Calvo et al., 2012), para el correcto devenir de las competiciones deportivas y que la presencia de “los otros significativos” empuje al practicante hacia la ilusión, la motivación y la alegría de sentirse centro de las miradas de los que le quieren.

Padres, madres, amigos, que acudís a ver los partidos de vuestros hijos: ¡sois muy importantes! Sois pieza clave para que el proceso deportivo y educativo vaya por los cauces adecuados. Implíquense, cuestiónense cuáles son los objetivos reales de la actividad que sus hijos practican y busquen la manera de obtener un resultado positivo, sin fijarnos exclusivamente en el marcador.

3.4. Sujetos participantes en el estudio

Analizamos este apartado teniendo en cuenta las personas que han intervenido en la realización de las diferentes fases de la parte empírica del estudio:

A. Validación y aplicación del cuestionario *Deporteduca*.

B. Grupos de discusión con niños, padres y formadores.

C. Entrevistas individuales.

D. Participación en partidos para su grabación, observación y análisis posterior.

A. Validación y aplicación del cuestionario *Deporteduca*.

En los procesos de validación del cuestionario participaron un total de 775 sujetos.

- Paso 1: Sondeo mediante entrevistas para diseñar la primera versión del cuestionario (n = 41 padres y madres).
- Paso 2: Análisis de la validez de contenido por parte de doce expertos (tabla 12) y adaptación del mismo en base a sus sugerencias de modificación (no contabilizados por su indirecta participación).

Tabla 12: Concreción académica y profesional de los expertos consultados.

Experto	Género	Perfil académico	Perfil profesional
1	Femenino	Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.	Profesora Titular de Universidad en Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
2	Masculino	Doctor en Educación Física.	Profesor Titular de Universidad en Departamento de Educación Física y deportiva.
3	Masculino	Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.	Catedrático de Universidad de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
4	Masculino	Doctor en Pedagogía.	Catedrático de Universidad en Escuela Universitaria de la Facultad de Educación.
5	Femenino	Doctora en Educación Física.	Profesora Titular de Universidad en el área de Educación Física y deportiva.

6	Masculino	Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.	Profesor en la facultad Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Técnico Superior de Deportes.
7	Masculino	Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.	Profesor Titular de Universidad en el área de Educación Física en Facultad de Ciencias de la Educación.
8	Masculino	Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.	Profesor de Didáctica y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte.
9	Masculino	Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.	Profesor Titular de Universidad en Departamento de Educación Física y deportiva.
10	Femenino	Doctora en Educación Física.	Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana.
11	Masculino	Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.	Profesor en Facultad de Educación
12	Femenino	Doctora en Psicología.	Profesora Titular de Universidad en Departamento de Educación Física y Deportiva.

- Paso 3: Estudio piloto para valorar la comprensión de las preguntas planteadas por parte de los tres grupos de sujetos (n= 126 niños, n= 96 padres y n= 33 formadores).
- Paso 4: Análisis de la validez de constructo y la consistencia interna del cuestionario (n= 208 niños, n= 221 padres y n= 38 formadores).

La edad de los niños se situaba entre 4 y 7 años (M=6,35; DT=0,89 – M=5,9 FUT y 6,8 FED-) y la mayor parte de ellos pertenecía a equipos de las localidades de San Sebastián de los Reyes y Alcobendas, ubicadas en el norte de la Comunidad de Madrid. Una representación menor corresponde al equipo U. D. Santa Marta (Salamanca).

Tabla 13. Relación de participantes por grupos analizados

	Futgolines	Federación	Total
Niños	120	88	**208**
Padres	139	82	**221**
Formadores	17	21	**38**
Total	276	191	**467**

Así pues, la muestra estaba divida en dos grandes grupos (tabla 13), ya que por un lado se pasó el cuestionario a 120 niños que juegan con el modelo de competición *Futgolines*, a 139 padres y 17 formadores y por el otro, a los respectivos de ligas federativas (88 niños, 82 padres, 21 formadores). Se generan así dos tipos de población (*Futgolines* y Federación) de cada uno de los tres subgrupos de sujetos (niños, padres y formadores). Dentro de la población de *Futgolines* (partiendo de que por el momento está presente en localidades concretas), el muestreo es probabilístico aleatorio simple, de manera que se puede afirmar que nuestra estimación es no sesgada y tenemos un 95% de confianza en que nuestra estimación se encontrará dentro de dos puntos porcentuales alrededor de la proporción verdadera (Scheaffer, Mendenhal & Lyman, 2006). Condicionada por esta población, se ha limitado la población de estudio dentro del modelo federativo, procurando así la coincidencia contextual de los participantes en el cuestionario desde los dos formatos, siendo éste un muestreo no probabilístico de carácter opimático (Sierra-Bravo, 1996; Scheaffer, Mendenhal & Lyman, 2006) o deliberado (Buendía, Colás & Hernández, 2003).

- Paso 5: Análisis de la fiabilidad aplicando la prueba test-retest a 80 niños, 58 padres y 14 formadores (sujetos ya contabilizados como parte del paso anterior).

Tabla 14. Participantes consultados en las diferentes pruebas de validación.

Sujetos	**Pruebas**					
	Sondeo preguntas	Validez de contenido	Estudio piloto	Validez constructo y consistencia interna	Test-retest	**TOTAL**
Expertos		12				**12**
Niños			126	208	80*	**334**
Padres	41		96	221	58*	**358**
Formadores			33	38	14*	**71**
TOTAL	**41**		**255**	**467**	**154***	**775**

*Sujetos ya contabilizados en "validez de constructo y consistencia interna". No se añaden al total.

B. Grupos de discusión con niños, padres y formadores.

Entre los tres conjuntos de sujetos, se llevaron a cabo seis grupos de discusión. El primero con formadores que han entrenado o entrenan a equipos de ambos formatos analizados, contando con 13 participantes; dos grupos de discusión con padres, en un caso con experiencia en *Futgolines*, asistiendo 11 personas, y en otro con experiencia en ambos formatos, acudiendo un total de 14 padres y madres; y tres grupos de discusión con niños, por un lado de *Futgolines*, con 11 participantes, por otro, de Federación con 13 y en tercer lugar un grupo de 10 niños que compiten libremente sin acogerse a ninguno de los dos formatos.

De este modo, en la utilización de esta herramienta de investigación participaron un total de 72 personas.

C. Entrevistas individuales.

Se realizaron 13 entrevistas individuales en total, siendo 4 a formadores, 3 a padres y 6 a niños, englobando así opiniones sobre ambos formatos competitivos sometidos a análisis.

D. Participación en partidos para su grabación, observación y análisis.

Fueron grabados un total de 23 partidos, 10 del formato federativo, en el cuál se enfrentan dos equipos de 7 jugadores y 13 partidos del modelo *Futgolines*, donde juegan 4 niños por equipo. Así, en los partidos grabados participaron 244 niños y niñas pertenecientes a los siguientes equipos:

Equipos participantes en los partidos grabados del modelo *Futgolines*:

- Colegio Brains A, Colegio Brains D, Colegio Brains E y Colegio Brains 5años, de Alcobendas (Madrid).
- C.D. Carranza A, C.D. Carranza B, de San Sebastián de los Reyes (Madrid).
- Atlético Chopera D, de Alcobendas (Madrid).
- Juventud Sanse A, Juventud Sanse B, Juventud Sanse C y Juventud Sanse D, de San Sebastián de los Reyes (Madrid).
- C.D. Merpi A, de Alcobendas (Madrid).
- U.D. Sanse A, de San Sebastián de los Reyes (Madrid).

Equipos participantes en los partidos del formato de competición federativa:

- A.D. Alcobendas A, A.D. Alcobendas B, A.D. Alcobendas C, de Alcobendas (Madrid).
- C.D. Carbajosa A, de Salamanca.
- C.D. Carranza A, C.D. Carranza B, de San Sebastián de los Reyes (Madrid).
- U.D. Navega A, de Salamanca.
- Rayo Alcobendas A, Rayo Alcobendas B, de Alcobendas (Madrid).
- U.D. Santa Marta A, U.D. Santa Marta B, de Salamanca.
- C.D. Los Villares A, de Salamanca.

* PROCEDIMIENTO ÉTICO DEL ESTUDIO

Teniendo en cuenta que se trata de sujetos menores de edad, la cumplimentación de cada cuestionario, la participación en entrevistas y grupos de discusión y la grabación de partidos, fue precedida de una información a sus padres, tanto personalmente como por escrito, del propósito del estudio y la pertinente firma para autorizar la participación en el mismo, cumpliendo los requerimientos legales (Anexo 1).

3.5. Diseño de la investigación

3.5.1. Planificación de la investigación

3.5.2. Ejecución: trabajo de campo

3.5.2.1. Validación y aplicación del cuestionario *Deporteduca*

3.5.2.2. Grupos de discusión y entrevistas individuales

3.5.2.3. Análisis de contenidos deportivos específicos

3.5.1. Planificación de la investigación

Los años 2007 y 2008 realizamos un trabajo de investigación basado en el estudio didáctico y metodológico de los formadores-entrenadores de una Escuela de Fútbol analizando su incidencia en el desarrollo de aprendizajes deportivos y valores educativos de los participantes.

Se analizaban las repercusiones que los comportamientos de los formadores tenían en diferentes aspectos. Entre otros se estudiaron partidos de la liga pre-benjamín de ámbito local, observándose diversas carencias a nivel educativo. Aprovechando la disposición de algunos clubes en participar en ligas no federadas, se elaboró en estos años la propuesta de un modelo de competición alternativo que ponía el acento en el desarrollo de valores socio-educativos y que posteriormente comenzó a aplicarse como *Futgolines*.

Una vez comenzada la competición, quería valorarse la consecución de los objetivos. Ante la dificultad de valorar parámetros educativos, se apostó por utilizar herramientas propias de una metodología cualitativa. Se buscaron cuestionarios adecuados, no encontrándose uno que aportara información precisa de los objetivos, por lo que se comenzó el desarrollo de un instrumento propio. El diseño del cuestionario comenzó con la creación de preguntas y la comprobación de su comprensión por parte de los niños a los que iba destinado. Seguidamente se extendió el cuestionario a padres y formadores con la intención de enriquecer y contrastar los datos obtenidos. Tras una prueba piloto, se hizo llegar el cuestionario a los expertos

para obtener su juicio acerca de la validez de contenido. Se realizaron las modificaciones pertinentes y se aplicó el cuestionario para ser validado. Una vez comprobada la validación y fiabilidad del mismo, se analizaron los resultados obtenidos en los cuestionarios.

Con la intención de ampliar la información, se utilizaron otras herramientas propias de una metodología cualitativa: entrevistas individuales y grupos de discusión. Éstas se aplicaron a los tres grupos de consulta (niños, padres y formadores) vinculados a uno de los dos formatos de competición sometidos a análisis.

Paralelamente a esta parte eminentemente educativa, se llevó a cabo un estudio a nivel deportivo. Queríamos comprobar si los dos modelos analizados ofrecían las mismas posibilidades de aprendizaje a través de la experiencia. Se observaron partidos como unidades de competición y se investigó cuantitativa y cualitativamente las intervenciones de cada uno de los participantes en el juego. Los partidos fueron grabados durante 4 años, y tras la debida formación de los observadores y el diseño de un instrumento "ad hoc" para la recogida de datos, se produjo el análisis de los resultados obtenidos.

Figura 14: Periodización del proceso de investigación

3.5.2. Ejecución: trabajo de campo

3.5.2.1. Validación y aplicación del cuestionario *Deporteduca*:

Esta fase tiene un recorrido de 3 años, desde que se pusiera en marcha el proceso hasta que finalmente se lleva a cabo la validación del cuestionario.

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo se basa en el tratamiento educativo y deportivo de niños de entre 4 y 7 años, nos resultó complicado encontrar cuestionarios ya validados anteriormente. Además, necesitábamos obtener información relativa a valores educativos concretos en un contexto deportivo.

Partimos de la adaptación de preguntas de cuestionarios como el Modelo de Enseñanza de Competencias de los deportes de equipo (ESEP, 2005), así como de una

primera consulta a los padres de los niños que ya jugaban bajo el modelo de competición deportiva que se estudia en la presente tesis. Con esta base, propusimos preguntas para obtener resultados que nos dieran información sobre "Autonomía Responsable", "Respeto a los otros y a las normas", "Prosocialidad" y "satisfacción – diversión", de manera que obtuvimos un primer documento con 8 preguntas enfocadas a los niños participantes y que fueron adaptadas para que pudieran darnos información al respecto cada uno de sus padres, así como los formadores o entrenadores de su equipo.

Esta no sería la versión definitiva del cuestionario ya que tras la consulta de 12 expertos, se realizaron modificaciones que dieron lugar al "Cuestionario *Deporteduca*".

Finalmente, el cuestionario fue cumplimentado por un total de 462 participantes tanto en el modelo de competición *Futgolines*, como en el de la Federación Madrileña de Fútbol (208 niños y niñas, 221 padres y madres y 33 formadores). En el apartado de tratamiento de los datos se analizará el proceso de validación de dicho cuestionario, del mismo modo que en el de "Resultados" podremos ver el análisis estadístico de cada uno de ellos.

3.5.2.2. Grupos de discusión y entrevistas individuales.

Para dar consistencia al cuestionario y siguiendo los consejos de alguno de los expertos consultados, fueron aplicados otros instrumentos de investigación, como los grupos de discusión y las entrevistas individuales. Desde comienzos de 2011 hasta mediados de 2013 fueron realizados 6 grupos de discusión con formadores, padres y niños obteniéndose información de las opiniones que les suscitaba la participación en los formatos de competición estudiados. En este mismo plazo, se entrevistó a 13 personas de estos tres grupos de sujetos para poder llegar a las opiniones más concisas y personales que pudieran no haberse escuchado en los grupos de discusión.

Cada uno de los grupos de discusión y las entrevistas fueron grabados en vídeo (priorizando el audio sobre la imagen) para después hacer una transcripción literal de la escucha y finalmente realizar una interpretación de las diversas manifestaciones dando forma a la información en ellas recogida (García, 1990).

3.5.2.3. Análisis de contenidos deportivos específicos.

En un segundo gran foco de análisis se sitúa la grabación de 37 partidos de los dos modelos de competición comparados (de los cuáles fueron finalmente seleccionados 23 para realizar el registro de datos). Este contenido nos permite realizar un análisis de cuantificación más factible. A través de una observación de las situaciones de juego podemos comparar el número de veces que en un determinado período de tiempo, el niño que está jugando, utiliza uno de los recursos técnico-tácticos sometidos a estudio. Partimos de que a mayor experiencia motriz, mayor aprendizaje, de manera que se contabilizarán el número y tipo de contactos con el balón y se compararán con lo observado en partidos bajo el modelo de fútbol 7 planteado por la Real Federación Española de Fútbol. Con la visualización de los mismos valoraremos cuantitativamente las experiencias motrices a nivel técnico-táctico del fútbol, que cada jugador, cada practicante, vivencia por unidad de tiempo. Para ello, previamente se generó un instrumento ad hoc de registro de la observación sometida a diversas pruebas y modificaciones.

Tras la formación pertinente de los observadores (que será explicada detalladamente más adelante) se procedió a la visualización de los diferentes vídeos de los partidos que no habían sido descartados por condiciones de calidad de grabación o de no percibirse correctamente lo pretendido. Una vez registrados todos los partidos se gestionaron los datos para obtener la información pertinente.

3.6. Instrumentos de medida

3.6.1. Cuestionario *Deporteduca*

3.6.1.1. Validación del cuestionario

3.6.1.1.1. Validez de contenido

3.6.1.1.2. Validez de constructo

3.6.1.1.3. Validez en relación a un criterio

3.6.1.2. Análisis de fiabilidad

3.6.1.2.1. Congruencia interna

3.6.1.2.2. Análisis de estabilidad

3.6.2. Grupos de discusión

3.6.2.1. Grupos de discusión con formadores

3.6.2.2. Grupos de discusión con padres

3.6.2.3. Grupos de discusión con niños

3.6.3. Entrevistas individuales

3.6.4. Planilla de Observación de partidos

Para el desarrollo del proceso de investigación han sido utilizadas herramientas previamente validadas y adaptadas para este estudio y otras que han sido construidas y validadas en el presente trabajo.

Hablaremos en esta sección, de los siguientes instrumentos:

- Cuestionario *Deporteduca*.
- Grupos de discusión.
- Entrevistas individuales.
- Planilla de registro de contenidos deportivos en observación de partidos.

Comenzando por el cuestionario, se ha seguido un proceso de administración minucioso, lento y costoso.

3.6.1. Cuestionario Deporteduca

El cuestionario inicial buscaba la consulta a los niños y niñas que jugaban al fútbol en edad prebenjamín. Se ha tenido en cuenta la edad de estos sujetos (entre 4 y 7 años), tanto en la redacción como en el número de preguntas. Del mismo modo, se optó por realizar una especificación de las respuestas dadas, desechando una escala Likert, al comprobar que siempre otorgaban el máximo valor en todas las preguntas, mientras que de esta manera deberían decantarse por la respuesta que más se ajuste a lo que ellos sienten. Al extenderse el cuestionario a padres y formadores, se mantuvo el mismo diseño y trató de adaptarse cada pregunta realizada a los niños, a las particularidades, intereses y posibilidades de respuesta de estos dos nuevos grupos consultados. Se solicita además como información inicial, la edad del niño participante, bajo qué modelo de competición juega y cuántos años lleva actuando en él.

El instrumento consiste en un cuestionario de 24 preguntas con triple vía de recogida de información. Como puede verse en la tabla 15, las dos primeras dimensiones son operativas con 9 ítems, quedando 6 preguntas para aportar información relativa a la tercera dimensión analizada.

Tabla 15: Relación entre dimensiones y preguntas en los tres cuestionarios.

Dimensiones	Ítems		
	Niños	Padres	Formadores
Aut. responsable y respeto	1, 2, 4	1,2,6	1,2,6
Prosociliadad	3,5,6	3,5,7	3,5,7
Satisfacción - diversión	7,8	4,8	4,8

Las dimensiones de autonomía responsable y respeto son valoradas con tres preguntas de las cuáles, las dos primeras están más orientadas hacia el primero de los valores mencionados, mientras que la tercera ofrece información más vinculada al respeto, encuadrándose en una misma categoría por la interdependencia de ambos contenidos. Como se argumentó con anterioridad, el matiz de respeto al reglamento se encuentra directamente vinculado con la responsabilidad, por lo que permite recoger información del desarrollo de ambos valores. En el caso de la prosocialidad, se obtienen datos en tres peguntas en cada cuestionario, mientras que la dimensión de

satisfacción / diversión es valorada únicamente con dos preguntas (tabla 15). El orden de las preguntas no coincide exactamente para alternar las diferentes dimensiones, no considerándose tan necesario en el caso de los niños. Debido a la corta edad de éstos, habitualmente era necesario que el investigador leyera las preguntas y respuestas ya que las dificultades de lecto-escritura de dichos individuos les limitaban en este cometido.

Proceso de construcción del cuestionario

En 2009 comienza a aplicarse el modelo de competición *Futgolines* y para valorar la consecución de sus pretensiones de desarrollo de valores socio-educativos, se vio necesario buscar una herramienta científica. Los pasos hasta la validación definitiva del cuestionario *Deporteduca* quedan recogdas en la tabla 16.

Tabla 16: Cronología de la construcción del cuestionario *Deporteduca*.

Fases	Fechas	Descripción
1ª. Diseño del cuestionario	2009 y 2010	Exploración de otros cuestionarios relacionados ya validados con anterioridad. Entrevista a padres madres para orientar preguntas sobre los valores a trabajar. Propuesta de preguntas elaborando propias y adaptando otras ya presentes en otros estudios.
2ª. Análisis de la validez de contenido	2011	Consulta a 12 expertos y adecuación del cuestionario en base a sus sugerencias. Prueba de comprensión con niños, padres y formadores. Autorización de padres para consulta a sus hijos.
3ª. Análisis estadístico de validez y fiabilidad	2011-2013	Cumplimentación del cuestionario por 208 niños, 221 padres y 38 formadores. Análisis de la validez de constructo, análisis factorial y consistencia interna. Análisis de la fiabilidad, aplicación de la prueba test-retest con una semana de diferencia.

Fase 1: Como punto de partida para la elaboración de un nuevo cuestionario, se comenzó entrevistando a padres y madres de niños que participan en competiciones de fútbol, para ir encauzando los contenidos de análisis que consideraban importantes. De estas entrevistas y de otros cuestionarios consultados como el Modelo de Enseñanza de Competencias de los deportes de equipo (ESEP2005) se extrajo información para comenzar a diseñar las preguntas para el nuevo cuestionario. Cada una de ellas fue sometida a una prueba de comprensión consultando a niños y niñas entre 4 y 7 años para comprobar que las entendían.

Al tratar las diversas preguntas con los niños, vimos necesario y enriquecedor, extender dichas cuestiones a los otros dos focos fundamentales del triángulo del deporte de iniciación, padres y formadores.

Fase 2: Un paso importante fue la consulta a doce expertos gracias a las observaciones de los cuáles realizamos las pertinentes modificaciones para la mejora del cuestionario. Para el análisis de contenido de los juicios críticos de los expertos se siguió el siguiente procedimiento:

- Contactar con expertos acreditados en didáctica de la actividad física y el deporte y en metodología de la investigación. A finales de 2010 solicitamos vía correo electrónico la consulta a expertos colaboradores, explicando el propósito del estudio y facilitándoles el cuestionario original sobre el que harían sus valoraciones personales.

- Recogida de información y análisis de las observaciones y aportaciones que los expertos propusieron en función de su especialización en el ámbito de la didáctica, del deporte, de estadística, etc.

- Realización de mejoras de contenido y forma propuestas por los expertos y diseño final del cuestionario.

Fase 3: Cumplimentación del cuestionario (Anexo 3) por parte de los tres grandes grupos de sujetos para llevar a cabo el análisis estadístico. En un plazo de una semana de media, se volvió pasar el cuestionario con la intención de disponer de una réplica de la prueba, que nos permitiera realizar el test-retest como maniobra de comprobación de la fiabilidad del cuestionario, que junto a la validez, dan forma al presente artículo.

3.6.2. Grupos de discusión

Atendiendo a las recomendaciones de algunos expertos, como es el caso del nº 11, completamos la aplicación del cuestionario, con otras herramientas que dieran solidez a los resultados obtenidos. Como explica de manera muy clara Alfonso Ortí (en García Ferrando, 1990), *"en el cuestionario formalizado, con «preguntas precodificadas o cerradas», la supuesta opinión subjetiva del entrevistado toma la forma de una votación forzada (o al menos constreñida) entre unas pocas opciones, pues el sujeto entrevistado no puede reformular la pregunta y deambula entre las respuestas, para resignarse finalmente -a instancias del entrevistador- a suscribir -casi por compromiso- la alternativa -como ocurre también en algunas elecciones políticas con la que se encuentra en menor desacuerdo ..."* . Por estos motivos, utilizamos tanto grupos de discusión, como entrevistas individuales.

Comenzamos realizando los grupos de discusión, ya que aportan mayor riqueza de información por su posibilidad de debate interno. En primer lugar, recibí una formación para gestionar debidamente un grupo de discusión, para lo cual fui asesorado por los directores de la tesis, otros doctores que habían aplicado esta herramienta y a su vez consulté diversos artículos de la materia.

Así, todos los grupos de discusión iban a estar formados por 10-12 personas y yo sería el moderador o preceptor que orientará la discusión, con la ayuda de un guión previamente diseñado y acorde a las características de los participantes y a los objetivos que pretendo lograr con la reunión. El material a obtener es la grabación de la reunión, una transcripción escrita de todo lo que en ella se dijo y una posterior interpretación de la información de dicha reunión, después de releer y volver a escuchar varias veces, concluyendo todo ello en un informe de resultados.

3.6.2.1. Grupo de discusión de formadores

El 21 de enero de 2011 se realizó el grupo de discusión con los formadores, acudiendo a dicha reunión 12 formadores más el moderador, coordinador del Torneo y doctorando.

Durante 2 horas estuvimos hablando siguiendo el guión preestablecido por el moderador. La participación fue bastante repartida, todos los presentes dieron su

opinión en algún momento, aunque como en todo grupo la participación no fue totalmente equitativa.

Durante todo el tiempo, la reunión de grupo de discusión se grabó en una vídeo cámara (*Canon Legria HFR16 Optical Zoom 20x*), enfocando a la pared para que ningún participante se sintiese cohibido y otra cámara que solamente tenía activado el audio.

3.6.2.2. Grupo de discusión con padres

Con los padres y madres se realizaron dos grupos de discusión en dos temporadas diferentes:

- El primero de ellos se produjo el 30 de marzo de 2011 y asistieron a la reunión once padres y madres de tres equipos diferentes, cuyos niños a su vez también eran de edades diferentes. Se siguió un guión establecido en diez temas a tratar moderados y orientados concretamente por mí, como investigador doctorando.

  Toda la reunión fue grabada también por dos videocámaras, pero en ninguna de ellas se ve imágenes de los participantes en el grupo de discusión.

- El segundo grupo de discusión generado tuvo lugar el 26 de abril de 2012 y tuvo un sentido especial, ya que se contó con 14 padres, la mitad de los cuáles sus hijos solamente conocían el sistema Federativo en el que actualmente jugaban sus hijos y los otros siete eran padres de niños que habían jugado uno o dos años con el formato *Futgolines* propuesto como estudio de la presente tesis doctoral. Dicha reunión se realizó en el propio campo de juego, mientras sus hijos entrenaban y se aportaron opiniones interesantes.

3.6.2.3. Grupo de discusión con niños

Con los participantes directos de la actividad se llevaron a cabo hasta tres grupos de discusión:

- El primero de ellos tuvo lugar el 2 de febrero de 2011 con trece niños y niñas de entre 4 y 7 años, participantes en la Liga *Futgolines*. Tras solicitar permiso a sus entrenadores y padres, y durante los primeros minutos de un entrenamiento, nos reunimos en una sala próxima al campo niños y niñas procedentes de 4 equipos diferentes. Había preparado diez preguntas que

desgranaban el contenido a obtener en los cuestionarios que todos ellos habían rellenado semanas antes. La reunión fue llevada con el mayor dinamismo posible y se buscaban respuestas generales, tratando de sacar opiniones particulares de cada uno de los presentes. Todos los niños participaron, la mayoría de manera espontánea y al resto les preguntaba qué les parecía. La reunión se extendió unos 25 minutos aproximadamente y fue grabada por dos cámaras de vídeo, ambas con el objetivo tapado y el sonido libre.

- La reunión con niños que juegan en la liga organizada por la Federación fue aproximadamente un año después, el 11 de febrero de 2012. Tras varios años de maestro de Educación Física en un colegio de San Sebastián de los Reyes, conozco qué alumnos del centro juega al fútbol y bajo qué modelo. Así, previo consentimiento de las tutoras y a pertinente información a los padres, en el recreo de este día me reuní con 11 niños de 1º y 2º de Primaria y tratamos las mismas preguntas que había diseñado para el grupo de discusión con los niños del modelo *Futgolines*. También estos niños habían completado semanas atrás el cuestionario.

- Bajo el mismo procedimiento y en el mismo lugar que el anterior grupo de discusión, pensé que podría ser interesante reunirme con niños y niñas del colegio, que jugaran al fútbol, pero en ninguno de los dos formatos estudiados en esta investigación. Así lo hice, reuniéndome con 10 niños y niñas y realizándole las mismas preguntas que a los dos grupos de niños anteriormente descritos. También días atrás habían respondido al cuestionario individual y anónimamente.

3.6.3. Entrevistas individuales

Otra herramienta complementaría diseñada con la intención de dar mayor rigor al cuestionario, siguiendo las observaciones de alguno de los expertos, es la entrevista individual.

Como guión de partida de la entrevista se siguieron las preguntas del cuestionario, a partir de las cuáles se orientaban las siguientes preguntas en función de las respuestas que íbamos obteniendo.

Todas las entrevistas se realizaron entre el mes de Junio de 2011 y el mes de diciembre de 2012 y tuvieron los siguientes participantes:

- Padres: Se entrevistó individualmente a tres padres de niños que jugaban en tres equipos distintos participantes en la competición *Futgolines*.

- Formadores: Se realizó la entrevista a dos formadores que han entrenado varios años tanto en el modelo federativo como en el modelo sometido a estudio, uno que sólo ha entrenado en Federación, uno que sólo ha sido formador en el modelo *Futgolines* y dos coordinadores de juego del modelo *Futgolines*. De los entrenadores y coordinadores entrevistados todos ellos son maestros de Educación Física o licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el deporte, excepto el entrenador que sólo ha entrenado a equipos participantes en ligas de la Federación.

- Niños: Se entrevistó a dos niños que participaban en la Liga *Futgolines*, dos niños que solamente habían jugado en bajo el formato de la Federación y otros dos niños que habían jugado con ambos modelos de competición.

3.6.4. Observación técnico-táctica del juego en competición

Para la construcción del instrumento de análisis de la observación se han tomado como referencia inicial dos instrumentos aplicados en contextos de estudio similares: GPAI (Oslin, Mitchell y Griffin, 1998) y el Instrumento de Observación de Fair Play (Gutiérrez, 2008).

Para las grabaciones se utilizó la cámara *Canon Legria HFR16 Optical Zoom 20x*. En los partidos del modelo *Futgolines* se grababa uno de los partidos de 4 contra 4, siguiendo fundamentalmente el balón, pero pudiendo observarse la mayor parte del tiempo la totalidad del campo de juego debido a sus reducidas dimensiones. Los partidos eran grabados desde una de las esquinas de los campo, próxima al córner. En el caso de fútbol 7 es más complicado coger en el marco de grabación todo el campo, por lo que se filmaba el entorno próximo al jugador con balón. La cámara estaba instalada en un lateral próximo al centro del campo para tener mayor accesibilidad visual a todos los espacios del terreno de juego.

Las acciones del juego observadas fueron recogidas en una hoja de registro ad hoc para el posterior análisis de los contenidos. El instrumento creado en primer lugar pretendía un análisis pormenorizado de diferentes bloques de observación, tanto a nivel técnico-táctico como socio-educativo . Tras la observación de dos partidos vimos necesario reducir la complejidad del registro de los datos, prescindiendo de aquellos que no nos aportaban información útil. En la planilla se anotan fundamentalmente datos relativos a contenidos técnico-tácticos ofensivos y defensivos ejecutados por un jugador concreto, pero también comentarios u hechos de índole socio-educativa encuadrados en diversas categorías para su posterior interpretación.

En las tablas 17, 18 y 19 se recoge la relación de los contenidos registrados definitivamente en la observación de los partidos:

Tabla 17: Contenidos generales registrados en la observación de unidades de competición.

Relación de contenidos generales	
TDG	Tiempo Duración de la Grabación: Sumatorio de las diversas grabaciones realizadas en un mismo partido.
PCE	Número de Contactos por Equipo: Sumatorio del número de veces que cada jugador individualmente toca el balón.
Número de jugada	En el criterio número de jugada, se completará con una sucesión numérica: 1, 2, 3, 4, 5, etc.
J1, J2, J3,…	Nomenclatura de jugadores atendiendo a especificaciones de disposición inicial en el campo (De abajo a arriba y de derecha a izquierda).

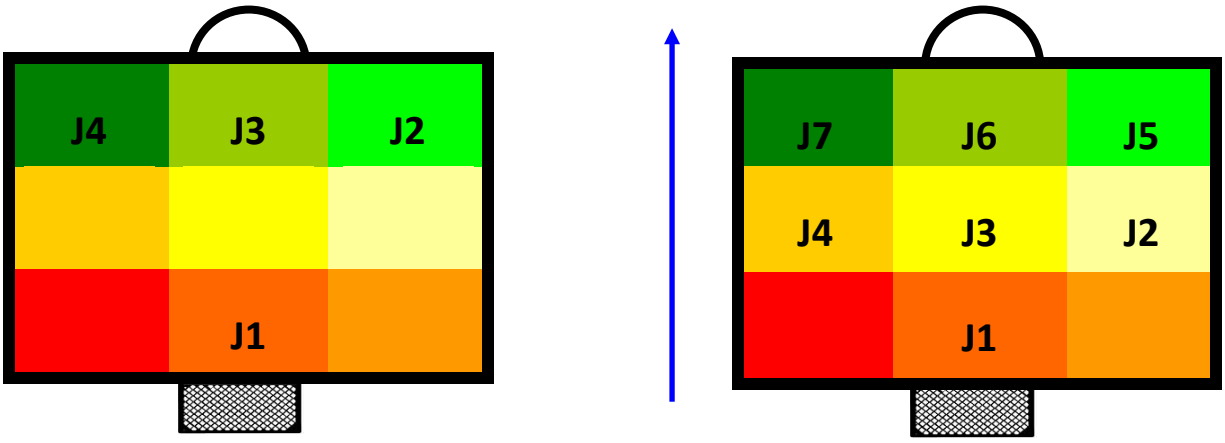

Figura 15: División de medio campo de *Futgolines* y de Fútbol 7 para indicar la nomenclatura de los jugadores.

Tabla 18: Contenidos técnico-tácticos registrados en la observación de unidades de competición.

Relación de contenidos técnico-tácticos de ataque y defensa	
Ac	Número de acciones en las que cada jugador participa tomando contacto directo con el balón.
Ti	Chut o tiro a portería teniendo previamente controlado el balón. También remate tras un pase de un compañero o la presencia de un balón suelto.
Pa	Parada del portero con o sin blocaje del balón.
G	Gol.

Tabla 19: Contenidos socio-educativos registrados en la observación de unidades de competición.

Relación de contenidos socio-educativos que muestren Responsabilidad Social (R.S.) pudiendo ser positiva (+) o negativa (-)		
Autonomía responsable y respeto	**R.S.-**	Faltas de respeto a nivel verbal o gestual, manifestando desacuerdo, desprecio o discriminación hacia algún compañero, contrario/a, formadores, etc.
	R.S. -	Acciones malintencionadas de diversa índole, fundamentalmente patadas con cierto nivel de agresividad.
	R.S.+	Comentarios o gestos que manifiestan respeto hacia compañeros, contrarios, formadores, etc. Se incluirían también las disculpas después de una entrada o patada, ya sea bien o mal intencionada.
	R.S. +	Explicación por parte del formador-controlador o del coordinador, del hecho acontecido, pretendiendo así el desarrollo de un comportamiento responsable ante los actos del jugador.
	R.S. + / R.S.-	Aquellos comportamientos no registrados, pero que pudieran manifestar responsabilidad, respeto o falta de los mismos.
P r o s	**R.S. +**	Felicitación ante una buena acción (celebración conjunta cuando se mete un gol), o ánimo

		en el caso de que un compañero cometa un error.
	R.S. -	No recibe felicitación en caso de realizar una acción (no celebración con junta de un gol), ni apoyo de un compañero en caso de error.
	R.S. +	Manifiesta intención de hacer partícipes a otros compañeros por encima del lucimiento personal (a juicio del observador).
	R.S. -	Priorización del lucimiento individual por encima de la intención de participación de los compañeros (a juicio del observador).

Para su posterior análisis a través del mencionado instrumento de registro, fueron grabados un total de 37 partidos, de los cuáles fueron desechados catorce por no cumplir con las condiciones oportunas de calidad durante toda la grabación.

Partidos de competición *Futgolines*:

- Temporada 2009/2010: 14 partidos.
- Temporada 2010/2011: 12 partidos.
- Temporada 2011/2012: 1 partido.

Partidos de competición federativa en categoría prebenjamín:

- Temporada 2010/2011: 1 partido.
- Temporada 2011/2012: 9 partidos.

3.7. Tratamiento y análisis de los datos

3.7. Tratamiento y análisis de datos

3.7.1a. Validación del cuestionario *Deporteduca*

3.7.1b. Aplicación del cuestionario *Deporteduca*

3.7.2. Tratamiento y análisis de los grupos de discusión

3.7.3. Tratamiento y análisis de las entrevistas individuales

3.7.4. Tratamiento y análisis de la Observación de partidos

Las nuevas tendencias de investigación apuestan por métodos mixtos de exploración tanto en el ámbito educativo en general (Creswell & Plano Clark, 2007) como en la Educación Física y el deporte en particular (Castañer, Camerino & Anguera, 2013). La utilización de diversos instrumentos de búsqueda permitirá complementar y contrastar la información, incrementando el rigor y la credibilidad de los resultados. El método propuesto se encuentra insertado en el paradigma interpretativo-cualitativo e invita a la aplicación de instrumentos como: entrevistas abiertas al alumnado, historias de vida y diarios, discusiones en grupo, observaciones descriptivas y participantes o actividades creativas en dinámicas de grupo (Camerino, Castañer & Fraile, 2013).

En el presente estudio, para la recogida de datos se ha realizado una doble triangulación. La primera de ellas atiende a los sujetos participantes, ya que se ha consultado a niños, sus padres y sus formadores; y la segunda triangulación se refiere a los instrumentos, habiéndose aplicado un cuestionario, grupos de discusión y entrevistas individuales. A continuación analizaremos cada una de las fuentes de información utilizadas. Comenzaremos con el tratamiento de lo recogido en el cuestionario de creación propia, para después analizar cómo se han tratado las respuestas aportadas tanto en grupos de discusión como en entrevistas individuales.

Por otra parte, se ha realizado una toma de datos más afines al campo deportivo, aunque con trascendencia en la formación integral de los participantes. Así, finalmente, comentaremos cómo se ha realizado el proceso de análisis de la observación de los partidos.

3.7.1a. Validación del cuestionario *Deporteduca*

En todo momento la herramienta utilizada ha sido el programa estadístico SPSS 15.0 con el que hemos analizado la validez y fiabilidad del cuestionario. La validez de constructo se evaluó con el coeficiente de correlación de Spearman tras confirmar un escalamiento óptimo de la escala (López, Pérez & Ramos, 2011). Además, para examinar la varianza común a todas las variables, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varimax, utilizando como criterio que los factores obtenidos tengan pesos superiores a 0,5 (Worthington & Whittaker, 2006). Se ha calculado el valor de la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), donde un valor inferior a 0,5 sería una adecuación muestral inaceptable; 0,5 < 0,6 la adecuación muestral sería mala; 0,6 < 0,7, regular; 0,7 < 0,8 aceptable; 0,8 < 0,9 buena, y 0,9 < 1, sería excelente (Kaiser, 1974). A su vez se calculó la prueba de esfericidad de Bartlett (Bartlett, 1937), en la cual, si p< 0,05 se rechaza la hipótesis nula de esfericidad, lo que supone que los ítems están correlacionados en la población de origen (López, Pérez & Ramos, 2011).

Ante la falta de herramientas válidas previas con las que realizar la validez de criterio externa, se valoró el grado de acuerdo entre niños, padres y formadores con el Índice Kappa de Cohen. Para evaluar este índice se utilizó la tabla de Altman (1991): valor de k <0,2 fuerza pobre; 0,21-0,4 fuerza débil; 0,41-0,6 fuerza moderada; 0,61-0,8 fuerza buena; 0,81-1 fuerza muy buena.

La fiabilidad se analizó a través de la consistencia interna mediante la aplicación del Coeficiente Alfa de Cronbach entre los diversos ítems que componen los tres factores. Solamente requiere una administración del instrumento, los valores oscilan entre 0 y 1, considerándose 0,7 el valor mínimo aceptable, por debajo del cual el valor de la consistencia interna de la escala utilizada es bajo (Celina & Campo, 2005).

Además se analizó el coeficiente de estabilidad mediante un test-retest con una semana entre la primera y la segunda aplicación, habiendo registrado previamente a los participantes con un código. El grado de acuerdo entre ambas mediciones se estimó con el índice de concordancia Kappa de Cohen, cuyos valores fueron evaluados con la tabla de Altman (1991) anteriormente descrita.

3.7.1b. Aplicación del cuestionario *Deporteduca*

En las investigaciones relacionadas con el ámbito de la actividad física y el deporte suelen utilizarse cuestionarios como herramienta de recogida de datos (Garrido, Zagalaz, Torres & Romero, 2010). En muchos casos se utilizan los cuestionarios como herramientas para conocer los motivos de práctica deportiva, la satisfacción con el deporte practicado, el estudio de actividades extraescolares o cualquier otro tema de estudio (Ruiz, García & Hernández, 2001; Nuviala, 2003; Romero, 2005; Fraile & De Diego, 2006; Olmedilla, Ortega & Abenza, 2007; Ortega, Jiménez, Palao & Sainz, 2008).

¿El formato de una competición deportiva anual podría contribuir al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los practicantes? ¿El hecho de que para conseguir un buen resultado en la competición haya que sumar puntos en aspectos colectivos, provoca mayor iniciativa hacia la colaboración? ¿Cuánto más se parece un partido a lo que los niños ven por la televisión, más se divierten al jugarlo? ¿La capacidad de diálogo de un formador para explicar la situación del juego contribuirá a la comprensión y reflexión hacia el respeto por parte de los niños?,…Para responder preguntas de esta índole, vimos necesarios utilizar un cuestionario propio ya que ninguno de los consultados ofrecía la posibilidad de consulta a niños, padres y formadores sobre los valores educativos a estudio en competición.

En todo momento la herramienta utilizada ha sido el programa estadístico SPSS 15.0, con el que previamente analizamos tanto la validez y fiabilidad del cuestionario, como los resultados obtenidos tras la aplicación del mismo.

Para la obtención de los resultados han sido realizados estadísticos descriptivos (Media y Desviación Estándar) de cada uno de los ítems con la finalidad de describir la distribución de los datos.

Sirviéndonos del índice Chi-cuadrado (χ^2), se han comparado los resultados obtenidos en las respuestas de niños, padres y formadores, que están inmersos en el modelo de competición *Futgolines*, con aquellos que juegan bajo el modelo imperante de la Federación. De este modo, extraeremos una doble conclusión. Por un lado y a nivel estadístico, deduciremos si el cuestionario es o no igualmente apropiado para ser aplicado en uno y otro contexto competitivo. Y en segundo lugar, obtendremos

información relevante para el estudio sabiendo en qué dimensiones existen diferentes respuestas de los participantes en el modelo *Futgolines* y los del modelo Federativo.

Según estudios procedentes de la Universitat de Barcelona esta prueba puede utilizarse incluso con datos medibles en una escala nominal. La hipótesis nula de la prueba Chi-cuadrado postula una distribución de probabilidad totalmente especificada como el modelo matemático de la población que ha generado la muestra. Si existe concordancia perfecta entre las frecuencias observadas y las esperadas el estadístico tomará un valor igual a 0; por el contrario, si existe una gran discrepancia entre estas frecuencias el estadístico tomará un valor grande y, en consecuencia, se rechazará la hipótesis nula. Así pues, la región crítica estará situada en el extremo superior de la distribución Chi-cuadrado con k-1 grados de libertad.

Interpretación de χ^2:

Este test contrasta dos hipótesis, una hipótesis nula o hipótesis de independencia de las variables (H_0) y una hipótesis alternativa o hipótesis de asociación de las variables (H_1). En términos simples, el test de χ2 compara los resultados observados con resultados teóricos, estos últimos calculados bajo el supuesto que las variables fuesen independientes entre sí, es decir, bajo el supuesto que H_0 fuese verdadera (Cerda & Villarroel, 2007). A la hora de interpretar la asociación o independencia de los datos observados, analizaremos el valor “p”. Éste valor, que usualmente reportan la mayoría de paquetes estadísticos no es más que la probabilidad de obtener, según esa distribución, un dato más extremo que el que proporciona el test o, equivalentemente, la probabilidad de obtener los datos observados si fuese cierta la hipótesis de independencia. Si el valor "p" es muy pequeño (usualmente se considera $p<0.05$) es poco probable que se cumpla la hipótesis nula (Pita & Pértega, 2004), por lo que los datos observados serían independientes respecto de la variable analizada.

3.7.2. Tratamiento y análisis de los grupos de discusión

Callejo Gallego (2002) alude a la riqueza de la diversidad de opinión en un grupo de discusión, donde *"las diferencias colectivas con respecto a la norma de referencia, ya sea en su cumplimiento concreto (quejas), ya sea en su propia extensión normativa (demandas)"*. Sin embargo, el moderador deber convertir en positivo la diferencia de pareceres, teniendo en cuenta que en "*un breve tiempo el moderador debe ser capaz de crear una atmósfera permisiva y reflexiva, comentar las normas básicas y dejar establecido el tono de la discusión*" (Llopis, 2004).

En la bibliografía consultada existe diversidad entre el número recomendado de personas (entre 5 y 10 personas según Ortí, 1990; de 6 a 8 participantes, piensa Callejo, 2002), pero siempre se coincide entre un número no menor de 5 personas y nunca mayor de 20.

Así, los grupos de discusión iban a estar formados por 10-12 personas "semidirectivamente orientados" por un director más o menos experimentado, al que le bastan un mínimo de experiencia en la conducción de grupos de este género, sentido común y una cierta capacidad de empatía, y el conocimiento más adecuado del propio problema discutido (Ortí, 2002). Recibí la formación pertinente y ese papel de moderador lo desempeñaría yo, como investigador principal, con la ayuda de un guión previamente diseñado y acorde a las características de los participantes y a los objetivos que pretendo lograr con la reunión.

En cada uno de los grupos de discusión realizados, se siguió el mismo procedimiento:

1. Grabación de la reunión.
2. Primera escucha.
3. Trascripción escrita de todas las aportaciones (Anexos 4 a 9).
4. Análisis de una segunda escucha y la trascripción.
5. Interpretación de la información obtenida.
6. Informe de resultados.

En un espacio de tiempo de un año y tres meses se realizaron 6 grupos de discusión. El primero en realizarse fue con los formadores de la Liga *Futgolines*. Posteriormente, veremos dos grupos de discusión realizados con padres y madres, uno de ellos de niños que jugaban en equipos de la Liga *Futgolines* y el segundo con padres y madres de jugadores de la liga Federada de prebenjamines. A su vez, se realizaron tres grupos de discusión con niños de entre 4 y 7 años; uno de ellos compuesto por participantes en Ligas *Futgolines*, otro por participantes en ligas Federativas y el tercero por un grupo de niños que disputan partidos libres sin pertenecer a uno ni a otro formato.

3.7.3. Tratamiento y análisis de las entrevistas individuales

Es propio de los cuestionarios ofrecer preguntas cerradas que limitan la capacidad de respuesta del entrevistado a las meras opciones que se le apunten. De este modo, partiendo de lo expuesto por Alfoso Ortí (2002), la opinión supuestamente objetiva se convierte poco menos que en una votación constreñida.

La posibilidad de libre explicación se logra ya en los grupos de discusión, con el interesante suplemento que da opción a debate interno. Sin embargo, por su parte la entrevista, consigue quizás unas respuestas más directas y sinceras basadas en sentimientos y experiencias personales, no viéndose condicionada por la presencia de "los otros escuchantes".

No obstante, hay que reconocer también las limitaciones de la entrevista, como indicaba Callejo Gallego en 2002: *"La distancia de la entrevista con respeto a una conversación ordinaria se encuentra en que ésta puede tener múltiples sentidos pragmáticos; pero el principal sentido pragmático de la entrevista se encuentra en la investigación. Es un habla para ser observada"*. Por ello, se ha tomado la decisión de hacer uso de las tres herramientas (cuestionario, grupos de discusión y entrevistas) buscando atajar las carencias propias de cada uno de los instrumentos.

Entre las temporadas 2010/2011, 2011/2012 y 2012/2013, realicé personalmente 13 entrevistas. Tratamos de recoger las impresiones de los tres grupos a analizar (formadores, padres y niños) y dentro de lo posible, opiniones de

participantes en el modelo *Futgolines* y en el federativo, en diferentes momentos de la temporada. Cómputo de entrevistas individuales:

- 4 entrevistas a formadores: tienen experiencia en ambos formatos y además, dos de ellos han sido coordinadores de campo de la liga *Futgolines*.
- 3 entrevistas a padres: en los tres casos se trata de padres/ de niños participantes en las ligas *Futgolines*.
- 6 entrevistas a niños:
    - 2 participantes en la liga *Futgolines*.
    - 2 participantes en ligas federativas.
    - 2 niños con dos años de experiencia en *Futgolines* y uno en Federación.

3.7.4. Tratamiento y análisis de la Observación técnico-táctica del juego en los partidos

Además de cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas, en el presente estudio se ha utilizado uno de los recursos más utilizados por los investigadores para obtener información científica, como es la observación. Medina y Delgado (1999) definen este método de investigación como *"el procedimiento mediante el cual es posible obtener información de diversos acontecimientos o hechos, siendo necesaria la utilización de diferentes técnicas que ayuden a la percepción del observador".* Además, siguiendo a Boudon (1967), este instrumento tiene por objetivo no sólo describir una conducta o situación, sino también llegar a explicarla convenientemente y establecer relaciones de causalidad, de modo que intentaremos sacar el máximo partido a la utilización de dicho recurso.

En nuestro caso, la observación tendrá un doble propósito, por un lado obtener información nueva más vinculada al ámbito deportivo y por otro, contrastar los datos obtenidos a partir de otros métodos o instrumentos de recogida de datos (triangulación). Esta segunda intención, Mathison (1988) la definía como *"la*

combinación de metodologías, fuentes de datos y de investigación para el estudio de un mismo fenómeno con el objetivo de mejorar la validez de los resultados de la investigación".

Definición del tipo de observación:

Se trataría de una observación sistemática, ya que sigue las bases del método científico (Anguera, 1988; 1996; Colás & Buendía, 1992): objetivos, recogida de datos, análisis e interpretación de los datos. En todos los casos deben reunir las siguientes características:

1. Intencional: Planteamiento previo sobre qué es lo que se va a observar, a quién, en qué condiciones y cuáles son los comportamientos que queremos registrar.
2. Estructurada: Lo que nos permitirá vincular las teorías e hipótesis con las conductas observadas.
3. Controlada: Debe ser objetiva y comprobable.

Posteriormente, Arias, Argudo y Alonso, en 2009 añadieron los siguientes aspectos:

a) División de una sesión en partes más pequeñas denominadas unidades de análisis.
b) Registro de conductas objeto de estudio.
c) Necesidad de codificar las conductas para facilitar su análisis.
d) Instrumento de observación para clasificar las conductas
e) Instrumento de registro donde almacenar las conductas observadas.
f) Individuo observador que sea capaz de realizar la compleja tarea de registrar la realidad en el instrumento de registro.

Desde noviembre de 2009 y mayo de 2013 se grabaron 37 partidos de los formatos competitivos sometidos a análisis. Se descartaron aquellos partidos en los que la calidad de la grabación no permitía un adecuado estudio y fueron seleccionados 23 de ellos hasta sumar un total de 560 minutos de observación.

Han sido observados por tanto 10 partidos del modelo federativo y 13 del modelo *Futgolines*, ya que la duración de estos últimos es menor, completándose así 280 minutos de grabación de cada modelo.

Formación de los observadores:

Los participantes en el estudio en categoría de observadores son los siguientes:

- Observador 1: Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (en aquel momento I.N.E.F.) en Madrid en 1972.
- Observador 2: Maestro de Educación Física por la Universidad de Salamanca en 2004.
- Observador 3: Estudios y profesión ajenas a la actividad física y el deporte.
- Observador 4: Maestro de Educación Física, licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y doctorando e investigador principal de la presente tesis doctoral.

Ya en 1985, Gil, Valero y Polaino, indicaban que para la obtención de datos sobre comportamientos humanos es necesario tener en cuenta tres aspectos fundamentales en la utilización de observadores:

- Las posibles fuentes de error que amenazan la fiabilidad y validez de la observación;
- la forma en que debemos calcular (cuantificar) el grado de confiabilidad y precisión con que los observadores han trabajado,
- y el entrenamiento que los observadores deben recibir.

En el estudio de Arias, Argudo y Alonso (2009) se plasmaban las siguientes fases presentes en el procedimiento de la observación que llevaron a cabo:

1) Elaboración de un instrumento de observación y un instrumento de registro (ver apartado de instrumentos de medida).
2) Elaboración del manual de la observación y manual de instrucciones para observadores:

a. La persona colaboradora constituye un instrumento de observación con el propósito de obtener información en el estudio comparativo entre dos modelos de competición de iniciación en fútbol y en todo momento presta su ayuda de manera libre, voluntaria e imparcial.

b. El observador identificará el partido a observar y corroborará los datos generales aportados por el investigador principal (equipos participantes, fecha y tiempo de duración, modelo de competición).

c. El observador realizará al menos dos observaciones de cada partido una vez logrado el grado de fiabilidad. En la primera de ellas narrará las acciones siendo grabadas en un audio y en la segunda observación anotará en la hoja de registro de datos los diversos contenidos.

d. En la hoja de registro el observador anotará el número de acciones en las que participa cada jugador previamente habiendo relacionado cada uno con su correspondiente nomenclatura, por ejemplo "jugador A2". Además, realizará anotaciones de tiros (Ti), goles (G) y paradas (Pa).

e. A nivel socio-educativo el observador será instruido e informado por el investigador principal sobre qué observaciones serán consideradas "Responsabilidad Social positiva" y "Responsabilidad Social Negativa":

Responsabilidad Social positiva (RS+):

- Comentarios o gestos que manifiestan respeto hacia compañeros, contrarios, formadores, etc. Se incluirían también las disculpas después de una entrada o patada, ya sea bien o mal intencionada.
- Explicación por parte del formador-controlador o del coordinador, del hecho acontecido, pretendiendo así el desarrollo de un comportamiento responsable ante los actos del jugador.
- Felicitación ante una buena acción (celebración conjunta cuando se mete un gol), o ánimo en el caso de que un compañero cometa un error.
- Manifiesta intención de hacer partícipes a otros compañeros por encima del lucimiento personal (a juicio del observador).

Responsabilidad Social negativa (RS-):

- Faltas de respeto a nivel verbal o gestual, manifestando desacuerdo, desprecio o discriminación hacia algún compañero, contrario/a, formadores, etc.
- Acciones malintencionadas de diversa índole, fundamentalmente patadas con cierto nivel de agresividad.
- No recibe felicitación en caso de realizar una acción (no celebración con junta de un gol), ni apoyo de un compañero en caso de error.
- Priorización del lucimiento individual por encima de la intención de participación de los compañeros (a juicio del observador).

**RS+ / RS- :* Aquellos comportamientos no registrados, pero que pudieran manifestar responsabilidad, respeto o falta de los mismos.

3) Formación de los observadores:

i. Explicación de los objetivos del estudio y del procedimiento general de observación.

ii. Primera visualización y toma de contacto con las grabaciones. Fernández-Ballesteros y Carrobles, en su estudio de 1987 dejaban claro que la persona que va a ser el instrumento de observación, "debe aprender a ver qué es lo que se le pide que vea".

iii. Entrenamiento para la percepción de la adecuada asignación de numeración de los jugadores a observar (jugador A1, A2, etc.) siempre en función de su disposición en el campo en el momento inicial de la grabación según el reparto de zonas pre-establecido.

iv. Grabación de audio de la narración de los partidos, diciendo qué jugador participa en cada acción, si realiza tiro a portería, gol, paradas,… o si se produce un suceso de los registrados como Responsabilidad Social positiva o negativa.

v. Sincronización de audio y vídeo con el programa Corel Video Studio Prox6.

vi. Anotación de cada uno de los contenidos previamente percibidos en la planilla de registro de la observación (Anexo 9)

vii. Prueba piloto con un partido repitiendo las visualizaciones hasta que el porcentaje de coincidencia de la observación entre los observadores de cada partido superara el 80%, siendo éste considerado por Anguera (1987) y Luciano y Gil (1988), el grado mínimo de confiabilidad que es necesario que alcance un observador antes de participar en una investigación. Estos mismos autores señalan que para calcular la confiabilidad inter-observador dividiremos el número menor entre el mayor y después multiplicarlo por 100, obteniéndose un valor que en este caso debería ser superior a 0,80.

viii. Consolidación de la autonomía de los observadores para desarrollar el resto de visualizaciones hasta completar los 566 minutos.

Calidad del dato:

Existen tres formas de entender la fiabilidad de los datos observacionales (Blanco, 1997):

- Coeficientes de concordancia entre dos observadores, que, registrando de forma independiente, codifican las conductas mediante un mismo instrumento de observación.
- Coeficientes de acuerdo, resueltos mediante la correlación.
- Aplicación de la teoría de la generalizabilidad, cuando interesa ingresar fuentes de variación.

Para comprobar la fiabilidad de los datos registrados se han aplicado los dos primeros, no considerándose necesario acudir a la teoría de la generalizabilidad debido a la inexistencia de variables como la diversidad de instrumentos o momentos diferentes de registro. En metodología observacional, cada vez cuenta con mayor protagonismo dentro de las formas de control de la calidad del dato, la concordancia consensuada, para lograr el acuerdo entre los observadores antes del registro (Anguera, Blanco, Losada & Hernández, 2000).

Así, para estimar la concordancia en el ámbito observacional (fiabilidad de los observadores), se ha optado por ofrecer índices de asociación para determinar la calidad del dato, aplicando la corrección por efecto del azar con el índice de *Kappa* de Cohen (Garzón, Lapresa, Anguera y Arana, 2011), previa aplicación de la concordancia consensuada (Anguera, 1990; Usabiaga, Castellano, Blanco-Villaseñor & Casamichana, 2012). El valor Kappa es de 0,61, siendo considerado como "bueno" según los parámetros de clasificación marcados por Fleiss (1981) para valores entre 0,6 y 7,5. Según Landis y Koch (1977), muestra un grado de acuerdo "sustancial" o una fuerza de concordancia "buena", atendiendo a Altman (1991). No siempre será considerado óptimo un determinado valor de Kappa, sino que dependerá de la cantidad de datos o categorías que puedan ser registrados (Gardner, 1996). En este caso, se llegan a observar hasta 79 acciones de un jugador durante un partido, por lo que la posibilidad de falta de concordancia sería mayor que ante un número pequeño de conductas observadas.

Por otra parte, se ha comprobado la correlación entre los valores recogidos por cada uno de los observadores. Para ello, se han utilizado los coeficientes de Pearson, Tau de Kendall y de Spearman (Hernández, Díaz & Morales, 2010). En todas las pruebas se han obtenido valores muy próximos a 1 (tabla 20), lo que indica un elevado nivel de correlación entre los datos registrados por los diferentes observadores.

Tabla 20. Medidas simétricas de nivel de correlación y concordancia inter-observadores.

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada (b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,974	,003	249,060	,000
	Correlación de Spearman	,997	,001	211,886	,000(c)
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,998	,001	229,093	,000(c)
Medida de acuerdo	Kappa	,611	,032	68,630	,000
N de casos válidos		244			

A Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
c. Basada en la aproximación normal.

Además, como complemento a estas pruebas, se calculó el grado de confiabilidad inter-observadores, estimando el alfa de Cronbach (Losada & Arnau, 2000; Hernández, Díaz & Morales, 2010), obteniéndose un resultado de 0,99.

En las tablas 21 y 22 se detallan los datos de los 23 partidos analizados. Se puede observar cómo el sumatorio de tiempo final analizado de cada formato es bastante similar, con una diferencia de tan sólo 5 minutos que fueron estudiados en el formato federativo, suponiendo un total de 566 minutos. Este tiempo ha sido dividido en periodos de 5 minutos para considerarlos como unidad de análisis temporales, ya que se considera que es un tiempo suficientemente significativo para que puedan tener lugar las diversas acciones de juego registradas.

En cuanto a los observadores, se ha contado con la participación de cuatro personas previamente formadas para el cometido habiendo sido observado cada partido por dos de ellos. Se ha analizado el nivel de concordancia entre las observaciones de ambos, obteniéndose valores medios de 0,995 en los partidos de *Futgolines* y 0,986 en los de Federación, que demuestra un extraordinario nivel de correlación según el índice de Pearson.

Tabla 21: Datos de duración e índice de correlación inter-observadores en los partidos de *Futgolines*

	PARTIDO	FECHA	DURACIÓN GRABACIÓN	PERIODOS (de 5')	OBSERV.	CORRELACIÓN de Pearson
MODELO DE COMPETICIÓN *FUTGOLINES*	1) Brains – Carranza	19-IV-10	21'06''	4,22	Obs. 3 y 4	0,996*
	2) UD Sanse – Juv. Sanse C	20-V-11	25'07''	5,11	Obs. 3 y 4.	0,999*
	3) Brains D – Brains E	17-V-10	27'12''	5,44	Obs 3 y 4	0,994*
	4) Juv. Sanse D – Carranza B	24-V-10	24'58''	4,99	Obs 3 y 4	0,997*
	5) Carranza D – Juv. Sanse D	12-II-10	24'23''	4,87	Obs 3 y 4	0,990*
	6) Juv. Sanse D – Brains 5a	30-IV-10	24'06''	4,82	Obs 1 y 4	0,998*
	7) Juv. Sanse B – Brains D	28-V-10	27'29''	5,49	Obs 1 y 4	0.999*
	8) Merpi – Juv. Sanse C	12 -III-10	25'36''	5,12	Obs 1 y 4	0,991*
	9) Juv. Sanse A – Chopera D	24-V-13	18'30''	3,7	Obs 2 y 4	0,991*
	10) Juv. Sanse C – Brains D	17-V-13	15'46''	3,15	Obs 2 y 4	0,998*
	11) Merpi – Juv. Sanse A	10-V-13	15'23''	3,07	Obs 2 y 4	0,999*
	12) Juv. Sanse C – Chopera D	10-V-13	14'57''	4,99	Obs 2 y 4	0,994*
	13) Brains D – Juv. Sanse C	17-V-13	15'35''	3,11	Obs 2 y 4	0,999*

Tº Total	**280’08’’**		**Media**	**0,995***

*Nivel de correlación inter-observadores. Significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 22: Datos de duración e índice de correlación inter-observadores en los partidos de Federación

	PARTIDO	FECHA	DURACIÓN GRABACIÓN	PERIODOS (de 5’)	OBSERV.	CORRELACIÓN de Pearson
FORMATO FEDERATIVO	1) Sta. Marta - Navega	26-II-11	43’25’’	8,68	Obs.1, obs. 3 y obs. 4.	0,997*
	2) AlcobendasA – AlcobendasB	23-III-12	15’30’’	3,50	Obs. 2, obs. 3 y obs. 4.	0,980*
	3) Alcobendas C – Carranza B	30-III-12	32’03’’	6,41	Obs.1, obs. 3 y obs. 4.	0,997*
	4) Carranza A – Alcobendas B	24-II-12	30’49’’	6,16	Obs 3 y 4	0,969*
	5) Rayo A – Alcob. A	24-II-12	31’14’’	6,24	Obs 1 y 4	0,996*
	6) Carranza B – Rayo A	2-III-12	19’22’’	3,87	Obs 1 y 4	0,994*
	7) Rayo B – Carranza B	24-II-12	5’30’’	1,1	Obs 2 y 4	0,982*
	8) Sanse – Alcob. A	2-III-12	31’56’’	6,38	Obs 1 y 4	0,972*
	9) Sta. Marta A – Carbajosa	31-III-12	25’51’’	5,17	Obs 2 y 4	0,989*
	10) Sta. Marta B – Los Villares	31-III-12	50’12’’	10,04	Obs 2 y 4	0,991*
		TºTotal	**285’52’’**		**Media**	**0,986***

*Nivel de correlación inter-observadores. Significativa al nivel 0,01 (bilateral)

4. RESULTADOS

4. RESULTADOS

"La motivación más importante para trabajar en la escuela como en la vida, es el placer en su resultado y el valor de dicho resultado para la comunidad".

Albert Einstein

4.1a). Resultados de la validación del cuestionario *Deporteduca*

4.1a.1. Validación del cuestionario

4.1a.1.1. Validez de contenido

4.1a.1.2. Validez de constructo

4.1a.1.3. Validez en relación a un criterio

4.1a.2. Análisis de fiabilidad

4.1a.2.1. Congruencia interna

4.1a.2.2. Análisis de estabilidad

4.1b). Resultados de la aplicación del cuestionario *Deporteduca*

4.1b.1. Resultados dimensión "Autonomía responsable y Respeto"

4.1b.2.Resultados dimensión "Prosocialidad"

4.1b.3. Resultados dimensión "Satisfacción-diversión"

4.2. Grupos de discusión

4.2.1. Grupos de discusión con formadores

4.2.2. Grupos de discusión con padres

4.2.3. Grupos de discusión con niños

4.3. Entrevistas individuales

4.3.1. Entrevistas a formadores

4.3.2. Entrevistas a padres

4.3.3. Entrevistas a niños

4.4. Resultados del Análisis de la Observación de parámetros técnico-tácticos

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se recogen los resultados extraídos de la aplicación del cuestionario de creación propia previamente validado, la interpretación de las opiniones de los participantes en los diversos grupos de discusión y entrevistas

individuales. Además se exponen los datos obtenidos tras la aplicación del Cuestionario de Observación de la Conducta en Clase, y finalmente, se clasifican las acciones observadas en los partidos analizados.

4.1a) Resultados en cuanto a la validación del cuestionario

4.1a. Resultados de la validación del cuestionario *Deporteduca*

4.1a.1. Anñalisis de la validez

4.1a.1.1. Validez de contenido

4.1a.1.2. Validez de constructo

4.1a.1.3. Validez en relación a un criterio

4.1a.2. Análisis de fiabilidad

4.1a.2.1. Congruencia interna

4.1a.2.2. Análisis de estabilidad

4.1a.1. Análisis de la validez

4.1a.1.1. Validez de contenido

Con la validez de contenido queremos responder a la pregunta ¿está bien construido el cuestionario? Hace referencia concretamente "al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide" (Hernández et al., 2006). La validez de contenido nos dice hasta qué punto los ítems de un cuestionario son representativos del contenido o del campo que se pretende medir (Aiken, 1996; García-Cueto, 1993).

La validez de contenido resulta fundamental como punto de inicio de la construcción del instrumento, para lo cual es necesario conocer y describir perfectamente aquello que se pretende evaluar. Nos sirve además para evitar problemas de generalización, de la inclusión de elementos irrelevantes o de falta de especificidad (Anastasi &Urbina, 1998).

Para el estudio de la validez de contenido se ha contactado con 20 personas con la titulación de doctores en el ámbito del deporte y/o de la actividad física y el deporte, de los cuáles 12 han respondido analizando la forma, estructuración y descripción del cuestionario, así como su adecuación a los objetivos pretendidos. Algunos de ellos se encuentran más próximos al mundo de la Didáctica, otros al Deporte y en concreto el fútbol y otros a la metodología de la investigación. Con estos tres focos de análisis quedarían cubiertos los aspectos fundamentales que se pretenden valorar, analizando la forma, estructuración y descripción del cuestionario, así como su adecuación a los objetivos pretendidos. A finales de 2010 solicitamos vía correo electrónico la consulta a expertos colaboradores, explicando el propósito del estudio y facilitándoles el cuestionario original sobre el que harían sus valoraciones personales (Anexo 2). Cada uno de ellos realizó sus aportaciones en función de su especialización en el ámbito de la didáctica, del deporte, de estadística, etc.

Se atendieron las observaciones planteadas por los expertos en aquellos ítems en los que alguno de los consultados consideraba oportuna algún cambio a nivel formal o de contenido. Las propuestas de corrección facilitadas por los 12 expertos, versaban sobre la descripción de alguna de las respuestas, la conveniencia de que todas las preguntas tuvieran el mismo número de respuestas o cambios relacionados más directamente con la utilización de uno u otro término específico y otros puramente formales. En la tabla 23 se puede ver que todos los expertos son doctores en el ámbito de la Educación Física, Psicología, Filosofía, Pedagogía o Ciencias de la Educación. Excepto uno de ellos que es Técnico Superior de Deportes, actualmente los expertos consultados desarrollan su labor profesional en diferentes universidades españolas.

Tabla 23. Perfiles formativos y profesionales de los expertos.

Perfil formativo y/o profesional	**Núm.**
Doctores en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y/u otras disciplinas	12
Profesores universitarios	11
Catedráticos de Universidad	2
Titulares de Universidad	7
Contratados doctores	2
Técnico Superior de Deportes	1

A continuación se pueden ver algunas apreciaciones que los expertos realizaron según lo solicitado. Cada uno de ellos ha realizado sus aportaciones en función de su especialización, acercándose más al ámbito de la didáctica, del deporte, de estadística, etc. En el anexo 2 se transcriben todas las aportaciones que los diversos expertos apuntaron. El orden y numeración de los expertos no corresponde con el orden alfabético en que se enumeraban los nombres de los diversos expertos.

Tabla 24. Resumen de consideraciones de los expertos para la validez de contenido.

De contenido	- Apuntaba que la variable "respeto" no tenía que considerarse únicamente como el respeto al contrincante, sino también a las normas y al entrenador (Experto nº1) - En la tercera pregunta orientada a los niños/as, ¿Crees que todos los compañeros del equipo sois igual de importantes?, se atiende a la sugerencia del experto de incluir la respuesta "yo no soy importante", ya que argumenta que puede desvelar información inesperada de un chico, considerándose él poco importante. (Experto nº1). - En la quinta pregunta de los niños/as, ¿te alegras cuando un compañero tuyo marca un gol?, a la tercera respuesta "sí, lo celebramos todos juntos", sugería que se añada "sin importar quién lo marca". (Experto nº1) - En la sexta pregunta del cuestionario de niños/as, la respuesta "todos, para poder jugar juntos", se modifica por "todos para poder participar todos". (Experto nº1) - Valora positivamente la redacción de las variables a estudiar. (Experto nº2). - Propuso modificaciones y correcciones a nivel descriptivo en las preguntas: 1 del cuestionario de los formadores, 7 del cuestionario de los niños y 8 de los tres cuestionarios. (Experto nº3) - En la pregunta 3 solicita que se aclare que tratar a todos igual no es lo mismo que cooperar-colaborar. (Experto nº4) - En la pregunta 6, introduce una pequeño comentario "sólo le importa ganar" para tratar de averiguar si ese es el motivo por el que no conoce las normas. (Experto nº4) - En la pregunta 8, pide se discrimine entre contento y emocionado, ya que no puede preguntarse por ambas cosas y que solamente exista una única posibilidad de respuesta, pudiéndose dar el caso de que esté contento, pero no emocionado y viceversa. (Experto nº4) - En referencia al cuestionario de los niños/as: La primera pregunta tiene 4 opciones de respuesta y las dos últimas no se corresponden su redacción con la pregunta. (Experto nº5) -En la pregunta 4, la segunda opción de respuesta no se corresponde con la lógica del resto. Yo pondría: 'Conozco bastantes'. (Experto nº5) - En relación al cuestionario de formadores/as: La primera pregunta la reescribiría para que fuera más clara. Por ejemplo: ¿los niños/as se comprometen con acudir a los partidos? (Experto nº5) - Propone que la dimensión "respeto y empatía" lo denominemos solamente "respeto", aunque dentro del concepto respeto incluyamos el de empatía, pero no debería confundirse. Del mismo modo en "solidaridad. Vivir en sociedad" y propone que se utilice únicamente el término "solidaridad". Así, como proponía eliminar "adherencia" de la categoría "satisfacción-diversión". (Experto nº7) - En la pregunta 3 (también para los niños/as) añadiría una cuarta opción "son más importantes los que se portan mejor" (Experto nº9) - En la pregunta 5 también añadiría una 4ª opción porque existe un matiz que puede resultar importante valorar y que no recogen las otras opciones que el gol del equipo genera alegría individual, y no se manifiesta a nivel de equipo así que yo añadiría "sí, me pongo muy contento" (Experto nº9) - Me ha parecido muy interesante y no le veo pega ninguna, salvo que, en la 2ª pregunta del cuestionario dirigido a los niños, quizá habría que especificar que la patada, el insulto… es durante el partido, más que nada porque al ser niños igual piensan que es en cualquier situación. Por lo demás todo me parece correcto. (Experto nº12)
De forma	- Considera oportuno el emparejamiento ítem-campo de interés que se ha realizado en el cuestionario (en nuestro caso, con colores y con una leyenda en la parte inferior del mismo). (Experto nº2). -Advirtió de la conveniencia de justificar el texto en las celdas, salvo en las que va centrado. (Experto nº3) - Planteaba que se debería aclarar que en el caso de los niños se va aplicar en muchos casos siendo leído por el encuestador, ya que niños de entre 4 y 7 años no entenderán las preguntas si las leen, o en muchos casos no sabrán leer. (Experto nº4) - Todas las preguntas deberían tener el mismo número de opciones de respuesta. Si no es así, resultará difícil comparar los porcentajes de respuesta. (Experto nº5) - Advierte en primer lugar que los colores que se han elegido para administrar el cuestionario son un poco molestos y sugiere que sean un poco más claros. (Experto nº 6) - Solicita se introduzca el femenino de "compañeros/as" en algunas de las preguntas. (Experto nº7)
Otras	- Sobre la validez de constructo propone que se descarte la opción de compararse con otros cuestionarios que valoren la misma variable, ya que los constructos "Autonomía responsable+respeto a los otros y a las normas", "Vivir en sociedad" y "Satisfacción-Diversión" no tendrían material validado con el compararse específicamente. (Experto nº2) - Sobre el estudio de la fiabilidad, plantea la técnica de test-restest y advierte que cuanto menor sea el tiempo trascurrido entre una prueba y otra, mayor tendría que ser la correlación. (Experto nº2) - Recalca que le parece un cuestionario realista y fácil de cumplimentar. (Experto nº7) - Advierte que se debe matizar y aclarar qué se entiende por cada uno de los conceptos por los que se pregunta, por ejemplo: "responsabilidad". (Experto nº4) - Manifiesta que el cuestionario le parece bien, que no le encuentra ninguna pega y da una serie de lecturas recomendadas en la línea de estudio planteado. (Experto nº10)

4.1a.1.2. Validez de constructo

4.1a.1.2a. Análisis de correlaciones:

Se comprobó así la asociación o interdependencia entre los diferentes ítems, percibiendo la correlación entre algunos de ellos que determinan su agrupación en dimensiones.

Tabla 25: Correlación preguntas-dimensiones del cuestionario *Deporteduca* para los tres grupos de destinatarios.

	Niños			Padres			Formadores		
Ítems	**Aut. resp. y respeto**	**Prosoc.**	**Satisf. – Div.**	**Aut. resp. y respeto**	**Prosoc.**	**Satisf. – Div.**	**Aut. resp. y respeto**	**Prosoc.**	**Satisf. – Div.**
1	**.637****	-.212**	-.191**	**.409****	-.144*	-.288**	**.780****	.068	-.202
2	**.517****	-.168*	-.135	**.867****	-.267**	-.213**	**.692****	-.166	.085
3	-.160*	**.774****	.127	-.293**	**.678****	.257**	-.090	**.723****	.035
4	**.606****	-.003	-.121	-.147*	.325**	**.713****	.121	.084	**.767****
5	-.117	**.553****	.008	-.050	**.511****	.154*	-.007	**.911****	-.033
6	-.170*	**.616****	.085	**.569****	-.185**	-.216**	**.735****	.026	-.037
7	-.250**	,134	**.554****	-.319**	**.623****	,325**	.000	**.512****	-.249
8	-.131	.024	**.846****	-.341**	.225**	**.841****	-.264	-.131	**.795****

** Correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral). * Correlación significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 25 se observa que la correlación de cada dimensión con las diferentes preguntas es mayor en unas que en otras. Como muestra el índice Rho de Spearman, dicha correlación es significativa al nivel 0,01 (y positiva) en la preguntas número 1, 2 y 4 dentro de la dimensión “Autonomía responsable y respeto”; en las preguntas 3, 5 y 7 en la dimensión “Prosocialidad” y en la 7 y 8 en la dimensión “Satisfacción –Diversión”. De este modo, en el cuestionario quedan establecidas en cada dimensión, aquellas que demuestran mayor grado de correlación.

Respecto al cuestionario destinado a “Padres”, se observa elevado índice de correlación de las preguntas 1, 2 y 6 respecto a la categoría de Autonomía responsable y respeto; de las preguntas 3, 5 y 7, correspondiente a la dimensión “Prosocialidad”; y en cuanto a “Satisfacción- Diversión”, se muestra esa correlación significativa al nivel 0,01 en las preguntas 4 y 8.

En relación al cuestionario diseñado para formadores, del mismo modo que en los anteriores casos, se percibe perfectamente la mayor correlación de cada dimensión con algunas de las preguntas. Teniendo en cuenta que la construcción de este último

cuestionario es muy similar al de "Padres", modificándose únicamente la descripción de algunas preguntas, coincide la correlación en las tres dimensiones: Autonomía responsable y respeto (preguntas 1, 2 y 6), Prosocialidad (preguntas 3, 5 y 7) y Satisfacción-Diversión (preguntas 4 y 8).

4.1a.1.2b. Análisis factorial:

Al mismo tiempo que la agrupación de dimensiones definidas en el análisis correlacional, se llevaron a cabo pruebas para determinar los factores de los que se compone cada instrumento. Se analizó el peso factorial de las preguntas de cada dimensión con el método de componentes principales Rotación Varimax obteniéndose valores medios de 0,889 en el cuestionario destinado a "Niños", 0,822 en el de "Padres" y 0,916 en el cuestionario de "Formadores". En la tabla 26 han sido desechados los valores inferiores a 0,4 (Beaver, 1968).

Tabla 26: Peso factorial de los ítems que componen cada uno de los factores obtenidos.

	Niños			Padres			Formadores		
Ítems	Factor1	Factor2	Factor3	Factor1	Factor2	Factor3	Factor1	Factor2	Factor3
1	,924			,806			,976		
2	,911			,792			,969		
3		,896			,867			,931	
4	,879					,878			,973
5		,861			,752			,861	
6		,884		,830			,962		
7			,862		,778			,690	
8			,893			,877			,969

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

En la tabla siguiente se observa la obtención de tres factores con autovalores mayores que 1, en cada uno de los cuestionarios. Con el análisis de la varianza total explicada, partiendo de las sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción, se puede afirmar que los tres factores explican un 80,6% de la varianza en el cuestionario de los "Niños", un 70,6% en el de "Padres" y un 86,6% de la varianza es explicada en el sumatorio de los tres factores en el cuestionario de "Formadores" (tabla 27).

Tabla 27: Varianza total explicada en los cuestionarios de los diversos destinatarios.

	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción								
	Niños			Padres			Formadores		
Ítems	**Total**	**% de la varianza**	**% acumul.**	**Total**	**% de la varianza**	**% acumul.**	**Total**	**% de la varianza**	**% acumul.**
1	2,879	35,987	35,987	2,943	36,787	36,787	2,841	35,510	35,510
2	2,315	28,933	64,920	1,453	18,163	54,950	2,158	26,978	62,488
3	1,257	15,717	80,636	1,256	15,704	70,654	1,932	24,144	86,632
4	,421			,676			,655		
5	,390			,555			,176		
6	,307			,416			,109		
7	,261			,374			,068		
8	,171			,326			,062		

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

El valor de la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se sitúa en los tres casos por encima del valor crítico de 0,5, siendo éste de 0,726 en el cuestionario de "Niños"; 0,699 en el de "Padres", y 0,634 en el de "Formadores" (tabla 30). Por su parte, en la prueba de esfericidad de Bartlett se obtuvo un valor de 0,00 en cada uno de los cuestionarios, que indica la pertinencia del modelo factorial.

Tabla 28: Prueba de Kaiser-Meyer-Olkin y prueba de esfericidad de Bartlett.

KMO y prueba de Bartlett		**Niños**	**Padres**	**Formadores**
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,726	,699	,634
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	796,781	488,742	247,186
	Sig.	,000	,000	,000

4.1a.1.3. Validez en relación a un criterio

En nuestro caso, la validez de criterio nos va a indicar si existe o no coherencia entre las respuestas que dan los tres grupos de muestras cuestionadas. Comprobaremos si la apreciación de los niños coincide con la de sus padres y formadores, así como si concuerdan o no las percepción de cada padre y la del formador de su hijo.

Para ello utilizaremos el índice de Kappa de Cohen (Cohen, 1960). Existen varios índices de concordancia propuestos, el más obvio es la proporción de acuerdos observados, es decir (a + d)/N. Este índice es muy intuitivo y fácilmente interpretable: tomará valores entre 0 (total desacuerdo) y 1 (máximo acuerdo). Landis y Koch

(1977) propusieron, y desde entonces ha sido ampliamente usada, la tabla de valoración que se puede ver a continuación. Altman DG. (1991) por su parte, ofrece una escala de valoración muy similar, pero introduce el término de "fuerza de concordancia".

Tabla 29. Escala de valoración del índice Kappa de Cohen según autores.

kappa	Grado de acuerdo Landis y Koch (1977)	Fuerza de concordancia Altman (1991)
< 0,00	sin acuerdo	Nula
>0,00 - 0,20	insignificante	Pobre
0,21 - 0,40	discreto	Débil
>0,41 - 0,60	moderado	Moderada
0,61 - 0,80	sustancial	Buena
0,81 - 1,00	casi perfecto	Muy buena

La máxima concordancia posible corresponde a k = 1. El valor k = 0 se obtiene cuando la concordancia observada es precisamente la que se espera a causa exclusivamente del azar. Si la concordancia es mayor que la esperada simplemente a causa del azar, k > 0, mientras que si es menor, k < 0. El mínimo valor de k depende de las distribuciones marginales.

Tabla 30: Nivel de concordancia según índice de Kappa de Cohen, entre las respuestas de cada niño y las de su padre y de su formador, así como las de estos dos últimos entre sí.

Categoría	Item Niños	Item Padres	Item Formad.	Concordancia Niños – padres	Concordancia Niños – formadores	Concordancia padres - formadores
Aut. responsable + respeto (I)	1	1	1	*k=-0,040*	*k= 0,047*	*k= 0,118*
Aut. responsable + respeto (II)	2	2	2	*k= 0,050*	*k= 0,047*	*k= 0,062*
Aut. Responsable + respeto (III)	4	6	6	*K=- 0,032*	*k= 0,053*	*k= -0,008*
Prosocialidad (I)	6	3	3	*k= 0,022*	*k= - 0,004*	*k= -0,088*
Prosocialidad (II)	3	5	5	*k= 0,043*	*k= -0,021*	*k= -0,001*
Prosocialidad (III)	5	7	7	*k= 0,070*	*k= -0,068*	*k= 0,074*
Satisfacción/ Diversión (I)	7	4	4	*k= 0,050*	*k= -0,286*	*k= 0,057*
Satisfacción/ Diversión (II)	8	8	8	*k= 0,026*	*k= -0,011*	*k= -0,017*

En las tabla 30 se puede ver cómo los resultados obtenidos en función del Índice de Kappa, son en todos los casos muy próximos a 0. Esta situación se percibe tanto en el total como en la diferenciación de los sujetos según el modelo de competición en el que participen. Por lo tanto, aunque en el caso de la concordancia entre padres y formadores, los valores son ligeramente mayores, se puede decir que no existe concordancia entre las respuestas de los diferentes grupos de muestra analizados. Esta circunstancia nos indica que estamos ante tres cuestionarios independientes aunque lógicamente relacionados en cuanto a su contenido.

4.1a.2. Análisis de fiabilidad

4.1a.2.1. Análisis de la consistencia interna

Dentro de la Teoría Clásica de los Test (TCT) el método de consistencia interna es el camino más habitual para estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems o reactivos que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido (Ledesma, Molina & Valero, 2002). La confiabilidad tipo consistencia interna se refiere al grado en que los ítems, puntos o reactivos que hacen parte de una escala se correlacionan entre ellos, la magnitud en que miden el mismo constructo (Hebson, 2001; Streiner, 2003). Si los puntos que componen una escala teóricamente miden el mismo constructo deben mostrar una alta correlación, es decir, la escala debe mostrar un alto grado de homogeneidad (Cortina, 1993; Hebson, 2001).

La fiabilidad analizada a través de la consistencia interna mediante la aplicación del Coeficiente Alfa de Cronbach solamente requiere una administración del instrumento. Los valores oscilan entre 0 y 1, considerándose 0,7 el valor mínimo aceptable, por debajo del cual el valor de la consistencia interna de la escala utilizada es bajo y debe ser igual o inferior a 0,9 (Bland & Altman, 1997; Celina & Campo, 2005; Campo-Arias & Oviedo, 2008).

Tabla 31: Consistencia interna según el índice α de Cronbach.

Dimensiones	Niños	Padres	Formadores
Autonomía responsable – respeto	,902	,753	,899
Prosocialidad	,856	,746	,772
Satisfacción – diversión	,729	,753	,843

Se observa que una fuerte relación entre los ítems de los factores en los tres cuestionarios (tabla 31). Estos valores se encuentran entre los valores inferior y superior indicados anteriormente y medios de 0,829 en el cuestionario de “Niños”, 0,750 en el de “Padres” y 0,838 en el cuestionario de “Formadores”.

4.1a.2.2. Coeficiente de estabilidad: Prueba test-retest

La valoración de la fiabilidad se confirmó a través de una de las pruebas más utilizadas para este efecto, el test-retest (Baumgartner, 2000), definiéndola como reproductibilidad de una medida (Thomas & Nelson, 2007).

Para comprobar que se alcanzan niveles óptimos de fiabilidad nos servimos del índice de concordancia Kappa de Cohen extraído del programa SPSS 15.0. Para la interpretación de los resultados se tomó como referencia los valores obtenidos de Altman (1991): <0,2 fuerza pobre; 0,21-0,4 fuerza débil; 0,41-0,6 fuerza moderada; 0,61-0,8 fuerza buena; 0,81-1 fuerza muy buena.

A diferencia de otras pruebas indicativas de fiabilidad, ésta resulta más compleja o laboriosa ya que es necesario administrar nuevamente el cuestionario, constituyendo una prueba útil y necesaria en el proceso de elaboración de cuestionarios de esta índole (Silverman & Subramanian, 1999; Baumgartner, 2000; Carretero-Dios, & Pérez, 2007).

Después de una semana de media tras cumplimentar su primer cuestionario (habiendo previamente identificado cada cuestionario con un código), se aplicó el mismo por segunda vez a un número suficientemente significativo de sujetos (80 niños, 58 padres y 14 formadores). De este modo, se comprueba la concordancia de las respuestas de un sujeto con las del mismo un tiempo después sin que por medio haya ocurrido nada que pudiera condicionar y se valora la estabilidad de sus respuestas y así la fiabilidad del cuestionario en sí.

En la tabla 32 puede percibirse el nivel de concordancia en las diferentes preguntas de cada uno de los grupos encuestados, así como de todos los sujetos que realizaron el test-retest.

Tabla32: Niveles de fiabilidad según el índice Kappa de Cohen.

Ítems	*Niños*	*Padres*	*Formadores*	*Todos*
1	,675*	,844**	,731*	,788*
2	,726*	,576	,767*	,706*
3	,494	,775*	1,000**	,709*
4	,545	,633*	1,000**	,789*
5	,700*	,805**	,788*	,872**
6	,639*	,753*	,774*	,737*

7	,531	,687*	1,000**	,858**
8	,788*	,709*	1,000**	,774*
Media	**,637***	**,722***	**,882****	**,779***

Leyenda: <0,2 fuerza pobre; 0,21-0,4 fuerza débil; 0,41-0,6 fuerza moderada; 0,61-0.8 fuerza buena; 0,81-1 fuerza muy buena**. Valores obtenidos de Altman, (1991).*

Los datos obtenidos en su mayoría muestran buena fiabilidad, encontrándose en valores comprendidos entre 0,61 y 0,8. Cuatro de los valores están en la franja que Altman define como "fuerza moderada", tres de los cuáles atienden a preguntas del cuestionario de los niños, que sin embargo ofrecen valores medios adecuados. En el tramo calificado como "fuerza muy buena", con valores superiores a 0,81 se encuentran 2 de las preguntas del cuestionario de padres y cuatro del cuestionario de formadores, siendo este último el que ofrece mayores niveles de fiabilidad. El valor medio del cómputo de todas las preguntas y los tres cuestionarios es de un índice kappa de 0,779 encontrándose muy próximo a la definición de "fuerza muy buena" según los valores de Altman (1991) o un grado de acuerdo "sustancial" y cercano a puntuaciones que indican una fiabilidad "casi perfecta" (Landis y Koch, 1977).

4. 1b) Resultados de la aplicación del cuestionario

4.1b. Resultados de la aplicación del cuestionario

4.1b.1. Resultados dimensión "Autonomía responsable y Respeto"

4.1b.2. Resultados dimensión "Prosocialidad"

4.1b.3. Resultados dimensión "Satisfacción-diversión"

Los primeros resultados proceden únicamente de las opiniones vertidas por los participantes a través de la aplicación del cuestionario *Deporteduca*. Para una mayor claridad, se mostrarán dichos resultados estructurados según la pertenencia de los ítems a cada una de las dimensiones analizadas.

4.1b.1. Resultados dimensión: "Autonomía responsable – respeto"

Esta categoría está formada por los ítems 1, 2 y 4 en las preguntas destinadas para niños, y los ítems 1, 2 y 6 para las preguntas realizadas a padres y formadores. En todos estos ítems el valor que predice mayor desarrollo de los valores analizados es 1. Del modelo de competición *Futgolines* fueron completados 276 cuestionarios, obteniéndose valores medios de respuesta de 1,55, mientras que entre los 191 participantes consultados de "Federación", el valor medio ascendió a 1,72 (Tabla 33). Comparamos estos resultados con los obtenidos en las respuestas de los participantes en el formato federativo:

Tabla 33. Estadísticos descriptivos ítems de la dimensión "Autonomía responsable y respeto".

	Ítem	Futgolines M	Futgolines DT	Federación M	Federación DT	χ^2
Niños	1	1,28	,66	1,79	1,02	19.95; p<0.001*
	2	1,39	,58	1,74	,97	13,53; p=0,004*
	4	1,50	,85	1,66	,99	8,725; p=0,406
Padres	1	1,20	,54	1,10	,33	2,650; p=0,449
	2	1,96	,73	1,94	,75	8,325; p=0,039*
	6	1,24	,53	1,12	,45	6,550; p=0,088
Form.	1	1,71	,68	1,90	,70	,805; p=0,669
	2	2,06	,89	2,52	,68	11,71; p=0,008*
	6	1,65	1,17	1,71	1,19	0,764; p=0,962
		1,55		**1,72**		

M=Media; DT=Desv. típica; χ^2=Chi-cuadrado.
*Diferencias significativas entre ambos grupos según valor de p.

4.1b.1.1. Variable: Autonomía responsable + respeto (1)

En la tabla 34 se pueden ver las preguntas que se realizó a los tres grupos de destinatarios, relativas al primero de los ítems de la dimensión "Autonomía responsable y respeto".

Tabla 34: Ítems relativos a la categoría "Autonomía responsable y respeto (I)"

Destinatario: NIÑOS	PADRES	FORMADORES
1) ¿Por qué vienes a jugar los partidos? ❑ Porque quiero yo, siempre me acuerdo del partido. ❑ Vengo porque quiero yo, pero a veces no me acuerdo. ❑ A mis padres les gusta verme jugar. ❑ Porque mis padres me obligan.	1) ¿Tu hijo te suele recordar que tiene partido? ❑ Siempre. ❑ Frecuentemente ❑ Casi nunca. ❑ Nunca.	1) ¿Crees que los niños sienten la responsabilida de tener que acudir a los partidos? ❑ Mucho. ❑ Bastante ❑ Poco. ❑ Nada.

El primer ítem es relativo a la voluntariedad de participación de los niños en las competiciones. Según el índice χ^2 se encuentran diferencias significativas en las respuestas aportadas por el grupo "niños" (p<0.001). Sus opiniones determinan mayor desarrollo de la autonomía responsable en el caso de los participantes en Futgolines, ya que 82,4% seleccionan la respuesta más positiva, frente a un 57,5% de los que juegan en la competición federativa. En las respuestas de "padres" y de "formadores" los resultados se muestran bastante equilibrados entre ambos grupos de análisis. A continuación se exponen más detalladamente los datos relativos a cada ítem.

Pregunta 1 "Niños": En la tabla 35 y la figura 16 se pueden ver las respuestas ofrecidas por los niños a la pregunta: *¿Por qué vienes a jugar los partidos?*

Tabla 35: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Niños" en *Autonomía Responsable + Respeto (I).*

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Porque quiero yo, siempre me acuerdo del partido.	98	82,4	50	57,5	148	71,8
Vengo porque quiero yo, pero a veces no me acuerdo.	11	9,2	9	10,3	20	9,7
A mis padres les gusta verme jugar.	8	6,7	24	27,6	32	15,5
Porque mis padres me obligan.	2	1,7	4	4,6	6	2,9
	119	100,0	87	100,0	206	100

χ^2=19.945; p<0.001

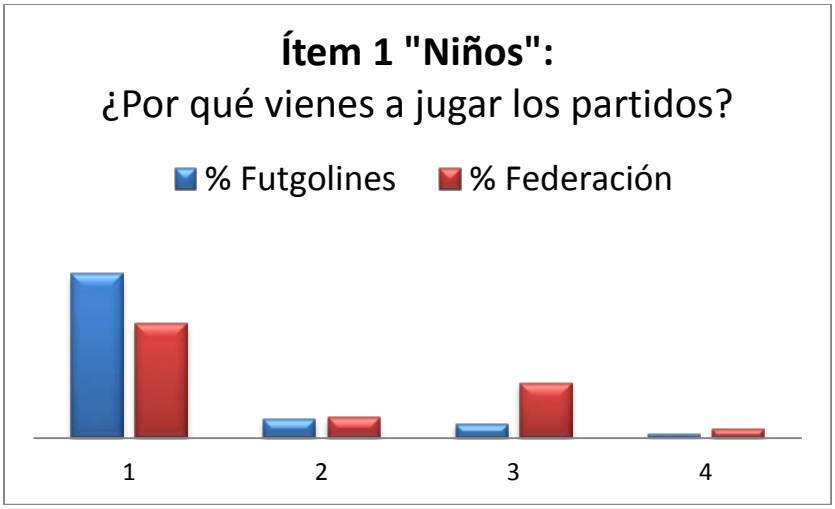

Figura 16: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Niños" en *Autonomía responsable y Respeto (I).*

Interpretación: Existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudio ya que p<0,001, y recordando las referencias bibliográficas consultadas y reseñadas anteriormente, los datos observados serían dependientes de la variable "modelo de competición" estudiada, en los casos en los que el valor de "p" sea inferior a 0,05.

Valoración: En la tabla 35 y la figura 16 se apredica que en el formato de competición *Futgolines* un 82,4% de los niños consultados manifiesta que acude a los partidos porque él quiere y que siempre se acuerda de los partidos, frente a un 57,5% en el caso de mismo que juegan en Federación, donde son más los que dicen que juegan porque a sus padres les gusta verles jugar (27,6% frente a un 6,7%). Por otra parte, en ninguno de los dos casos resulta muy significativo el porcentaje de niños que

expresan que juegan los partidos porque sus padres les obligan, estando siempre por debajo del 5%, aunque se observa cierta diferencia entre un modelo y otro, ya que advierten esta circunstancia un 4,6% de los niños de Federación, y tan sólo un 1,7% de *Futgolines*.

Pregunta 1"Padres": En la tabla 36 y la figura 17 se observan las respuestas que aportaron los padres ante la pregunta: *¿Tu hijo te suele recordar que tiene partido?.*

Tabla 36: Frecuencias absolutas(n) y porcentajes válidos (%) para "Padres" en *Autonomía Responsable + Respeto (I).*

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Siempre	117	84,8	75	91,5	192	87,3
Frecuentemente	16	11,6	6	7,3	22	10,0
Casi nunca	3	2,2	1	1,2	4	1,8
Nunca	2	1,4	0	0	2	0,9
	138	100,0	82	100,0	220	100

χ^2=2,650; p=0,449

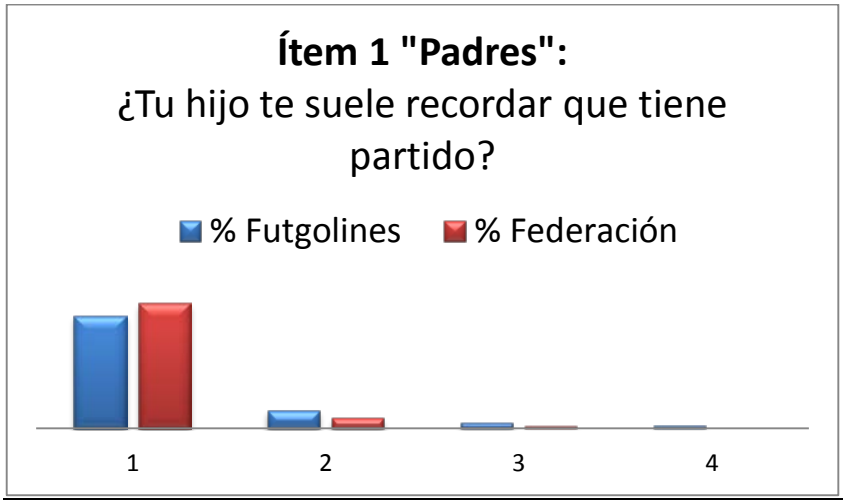

Figura 17: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Padres" en *Autonomía responsable y Respeto (I).*

Interpretación: No se observan diferencias estadísticas importantes entre los resultados obtenidos, ya que el valor de p (0,449) se encuentra muy por encima de 0,05.

Valoración: En valores superiores al 95%, se observa que los padres consultados tanto en uno como en otro modelo consideran que su hijo le suele recordar que tiene partido, manifestando así cierta responsabilidad o al menos interés hacia la competición.

Pregunta 1"*Formadores"*: Las respuestas obtenidas a la pregunta *¿Crees que los niños sienten la responsabilidad de tener que acudir a los partidos?* por parte de los formadores quedaron recogidas en la tabla 37 y la figura 18.

Tabla 37: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Formadores *"en Autonomía Responsable + Respeto (I)*.

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Mucho	7	41,2	6	28,6	13	34,2
Bastante	8	47,1	11	52,4	11	50,0
Poco	2	11,8	4	19,0	6	15,8
Nada	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	17	100,0	21	100,0	38	100

χ^2=0,805; p=0,669

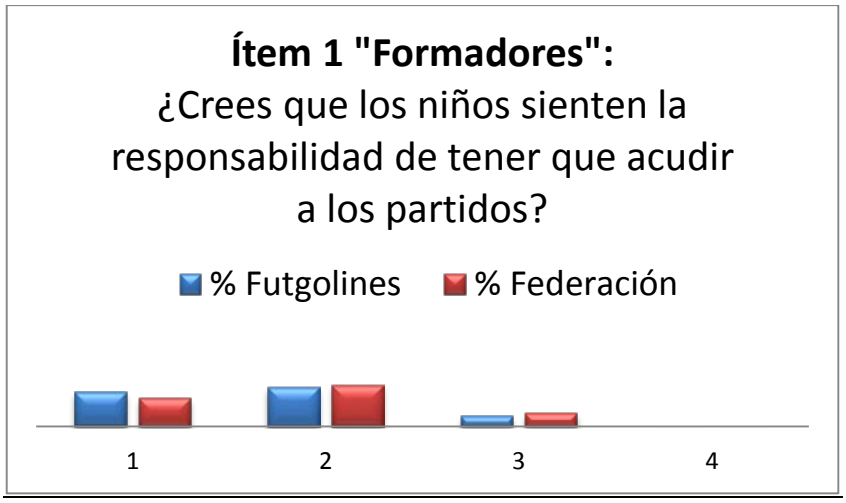

Figura 18: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Formadores" en *Autonomía responsable y Respeto (I).*

Interpretación: El valor de p (0,669) es considerablemente elevado, demostrándose así que existen diferencia estadísticamente significativas entre lo que piensa un grupo de sujetos y otro.

Valoración: Siempre que exista independencia de respuesta respecto del modelo de competición analizado, se percibe que el cuestionario sería igual de válido para ser respondido por los dos formatos de competición deportiva.

Este acuerdo se observa en que la gran mayoría de los formadores consultados consideran que los niños se sienten con la responsabilidad de acudir a los partidos y ninguno de los consultados marca la opción que indica nula responsabilidad. Existe sin embargo, una diferencia reseñable de más de 12 puntos entre los que responden que

los niños del modelo *Futgolines* se sienten con la responsabilidad de acudir a los partidos frente a aquel mismo que juegan bajo el formato de Federación.

ANÁLISIS GENERAL AUTONOMÍA RESPONSABLE + RESPETO (I):

En dos de los tres grupos de sujetos se observa asociación entre las respuestas de uno y otro modelo de competición. Si bien es cierto, que en el caso de los niños, en el que se percibe independencia de datos, en el modelo de *Futgolines* son mayores las respuestas que nos indican que dichos alumnos acuden a los partidos porque quieren y siempre se acuerdan del mismo y no se sienten obligados ni condicionados por sus padres. Esta percepción se refuerza ligeramente con la opinión de los formadores, que manifiestan que los niños sienten mucho la responsabilidad de acudir a los partidos.

4.1b.1.2. Variable: Autonomía responsable + respeto (II)

En la tabla 38 se recoge las segundas preguntas de la dimensión "Autonomía responsable y respeto". En ellas se trataba de buscar información sobre la percepción de las consecuencias de actos antideportivos. Atendiendo al valor de p en el índice χ^2 los resultados muestran diferencias significativas en los tres grupos consultados.

Tabla 38: Ítems relativos a la categoría "Autonomía responsable y respeto (II)"

Destinatario: NIÑOS	PADRES	FORMADORES
2) Cuando en un partido te enfadas, insultas o das una patada, ¿qué crees que pasa? ❑ Es malo para mi equipo. ❑ Sólo es malo para mí, a mi equipo no le pasa nada. ❑ No pasa nada. ❑ Se puede hacer si es para ganar el partido.	2) ¿Consideras que tu hijo es consciente de las consecuencias de los actos antideportivos que pueda cometer en un partido? ❑ Mucho. ❑ Bastante. ❑ Poco. ❑ Nada.	2) ¿Consideras que los niños son conscientes de las consecuencias de los actos antideportivos que puedan cometer en un partido? ❑ Mucho. ❑ Bastante ❑ Poco. ❑ Nada.

Pregunta 2"Niños": En la tabla 39 y la figura 19 se observan las respuestas que aportaron los niños ante la pregunta: *Cuando en un partido te enfadas, insultas o das una patada, ¿qué crees que pasa?*

Tabla 39: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Niños" *en Autonomía Responsable + Respeto (II).*

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Es malo para mi equipo.	78	65,5	47	54	125	60,7
Sólo es malo para mí, a mi equipo no le pasa nada.	37	31,1	24	27,6	61	29,6
No pasa nada.	3	2,5	8	9,2	11	5,3
Se puede hacer si es para ganar el partido.	1	0,8	8	9,2	9	4,4
	119	100,0	87	100,0	206	100

χ^2=13,531; p<0.004

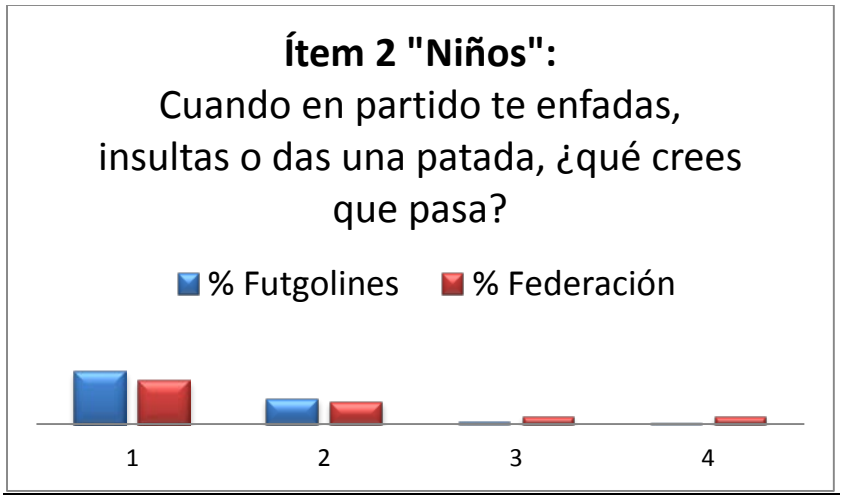

Figura 19: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Niños" en *Autonomía responsable y Respeto (II).*

Interpretación: El valor de p (<0,004) es considerablemente bajo, por lo que indudablemente existen diferencias significativas entre los datos observados.

Valoración: Los niños consultados del modelo *Futgolines* opinan en su mayoría que cometer un acto antideportivo es malo para el equipo, siendo también elevado el número de los que opinan que es malo para él. También son mayoría los que opinan esto en el modelo de la Federación, pero en 15 puntos menos. A su vez, el 9,2% manifiesta que no pasa nada por cometer actos antideportivos frente al 2,5% en *Futgolines*. Resulta también excesivamente elevado el porcentaje de niños de Federación que advierten que las patadas, insultos, etc. se pueden hacer si es para ganar el partido, en un 9,2%, frente a tan sólo el 0,8% de los niños que juegan bajo el formato *Futgolines*.

Pregunta 2 "Padres". Las respuestas obtenidas a la pregunta *¿Consideras que tu hijo es consciente de las consecuencias de los actos antideportivos que pueda cometer en un partido?* por parte de los padres quedaron recogidas en la tabla 40 y la figura 20.

Tabla 40: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Padres" *en Autonomía Responsable + Respeto (II).*

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
Mucho.	39	28,1	22	26,8	61	27,6
Bastante.	68	48,9	47	57,3	115	52,0
Poco.	31	22,3	9	11,0	40	18,1
Nada.	1	0,7	4	4,9	5	2,3
	139	100,0	82	100,0	221	100

χ^2=8,325; p=0,039

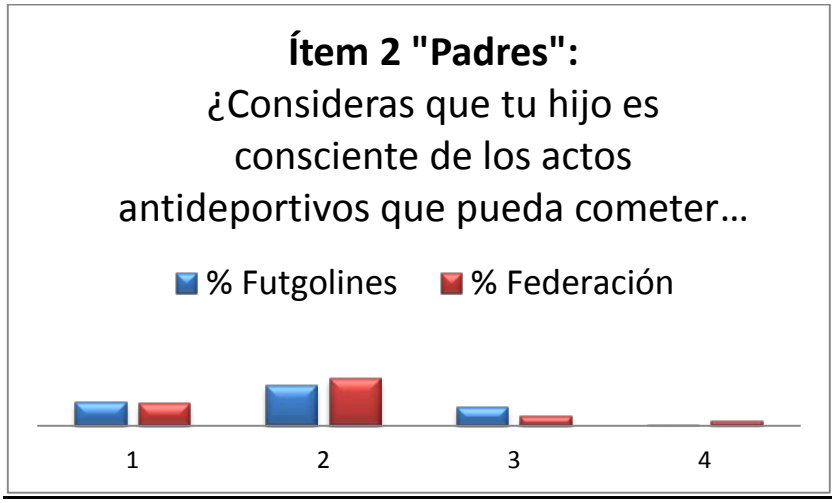

Figura 20: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Padres" en *Autonomía responsable y Respeto (II).*

Interpretación: Existen diferencias estadísticas entre los datos observados ya que "p" es inferior a 0,05. Sin embargo, las diferencias en este caso están bastante compensadas entre las diferentes opciones de respuesta.

Valoración: Como introducía en la interpretación, bien es cierto que existen ligeras diferencias en las respuestas seleccionadas, pero no se estima claramente una tendencia diferencial de los dos modelos. Los sujetos que responden "mucho", están bastante equilibrados, y aunque en las respuestas "bastante", "poco" y "nada", existen diferencias en torno a 5-10 puntos. En el caso de "bastante" son más los que seleccionan esta respuesta en el modelo de la Federación, siendo en *Futgolines* los que seleccionan más "mucho" y lo mismo sucede con las otras dos opciones, ya que "poco" es seleccionado por más niños en *Futgolines* y "nada" es seleccionado por más en Federación. Por lo tanto, podemos concluir que las diferencias existentes en esta ocasión no resultan significativas para determinar si los padres de uno u otro modelo de competición consideran que sus hijos son más o menos conscientes de los actos antideportivos que cometen.

Pregunta 2 "Formadores"*:* Del mismo modo, con el grupo de formadores se realizó la pregunta: *¿Consideras que los niños son conscientes de las consecuencias de los actos antideportivos que puedan cometer en un partido?* Los resultados obtenidos se pueden observar en la tabla 45 y figura 21.

Tabla 45: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Formadores" *en Autonomía Responsable + Respeto (II).*

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Mucho	6	35,3	0	0,0	6	15,8
Bastante	4	23,5	12	57,1	6	42,1
Poco	7	41,2	7	33,3	14	36,8
Nada	0	0,0	2	9,5	2	5,3
	17	100,0	21	100,0	38	100

χ^2=11,709; p=0,008

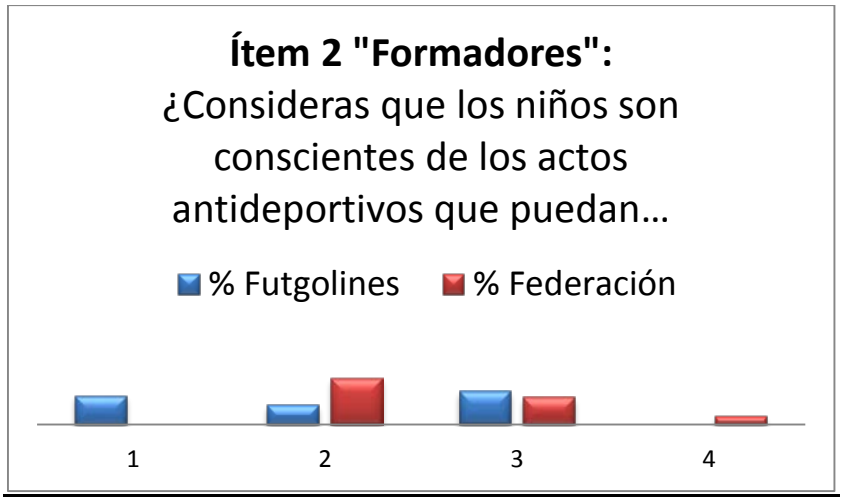

Figura 21: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Formadores" en *Autonomía responsable y Respeto (II).*

Interpretación: El valor de "p" es inferior a 0'05, por lo que se observan diferencias estadísticamente significativas entre los datos analizados, que se muestran dependientes de la variable "tipo de modelo de competición".

Valoración: Estas diferencias entre los valores obtenidos parece fácil pensar que se debe a que ninguno de los formadores del modelo Federación consideran que los niños que ellos entrenan son muy conscientes de las consecuencias de los actos antideportivos que puedan cometer en un partido, mientras que esto sí lo piensan más de un 35% de los formadores del modelo *Futgolines* consultados. Del mismo modo, ninguno de los formadores de *Futgolines* considera que no son "nada" conscientes de

las consecuencias de dichos actos, mientas que sí piensan esto casi un 10% de los formadores que entrenan a equipos que juegan en la liga federativa. También se observa a su vez distanciamiento entre aquellos que seleccionan las opciones "bastante" y "poco".

ANÁLISIS AUTONOMÍA RESPONSABLE + RESPETO (II):

Con estas cuestiones se trataba de dilucidar hasta qué punto los niños son conscientes de las consecuencias de sus actos (podría verse definido perfectamente así el término "responsabilidad").

En el análisis estadístico se observa que existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos modelos consultados en todos los grupos de sujetos analizados. Como ya hemos dicho, en el caso de los padres, estas diferencias no dejan ver claramente una tendencia que nos haga determinar desacuerdos evidentes de lo que piensan los padres de uno y otro modelo.

Por el contrario, tanto en niños como en formadores sí se pueden extraer conclusiones derivadas de las diferencias de respuesta entre los participantes en uno y otro modelo. En el caso de los niños, llama poderosamente la atención la respuesta de casi un 20% de los encuestados en Federación que dicen que "no pasa nada" o que "se puede hacer si es para ganar el partido", justificando así la realización de actos antideportivos, por un 3,3% de los que lo piensan en *Futgolines*. En los formadores, lo significativo se encuentra en que ninguno de los consultados del modelo Federativo piensa que los niños son muy conscientes de las consecuencias de sus malos actos en los partidos, frente a más de un 35% de los consultados de *Futgolines*. A su vez, en torno a un 10% de los formadores de Federación piensan que no son "nada" conscientes de sus actos, mientras que de *Futgolines* ningún formador de los consultados considera que los niños" no son nada conscientes del hecho analizado".

4.1b.1.3. Variable: Autonomía responsable + respeto (III)

En el tercero de los ítems de esta dimensión (tabla 42), no surgen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de ambos modelos en ninguno de los

grupos de consulta, en cuanto al conocimiento por los niños de las normas de juego en los partidos. Se observa claramente una voluntad general por cumplir las normas, ya que más de un 65% de los consultados eligieron la respuesta más positiva.

Tabla 42: Ítems relativos a la categoría "Autonomía responsable y respeto (II)"

Destinatario: NIÑOS	PADRES	FORMADORES
4) ¿Conoces las normas de juego en los partidos? ❑ Sí, todas. ❑ Creo que sí. ❑ Algunas, pero no todas. ❑ No, las normas dan igual.	6) ¿Percibes en tu hijo voluntad por cumplir las reglas del juego? ❑ Ve muy importante cumplir las normas de juego. ❑ Ni las conoce, sólo le importa jugar. ❑ Ni las conoce, sólo le importa ganar. ❑ No le importa hacer trampas si es para ganar.	6) ¿Percibes en los niños de tu equipo voluntad por cumplir las normas? ❑ Ve muy importante cumplir las normas de juego. ❑ Ni las conoce, sólo le importa jugar. ❑ Ni las conoce, sólo le importa ganar. ❑ No les importa hacer trampas si es para ganar.

Pregunta 4 "Niños": Las respuestas obtenidas a la pregunta *¿Conoces las normas del juego en los partidos?* por parte de los formadores quedaron recogidas en la tabla 43 y la figura 22.

Tabla 43: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Niños" *en Autonomía Responsable + Respeto (III).*

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Sí, todas.	84	70,6	59	67,8	143	69,4
Creo que sí.	15	12,6	3	3,4	18	8,7
Algunas, pero no todas.	16	13,4	21	24,1	37	18,0
No, las normas dan igual.	4	3,4	4	4,6	8	3,9
	119	100,0	87	100,0	206	100

χ^2=8,725; p=0,406

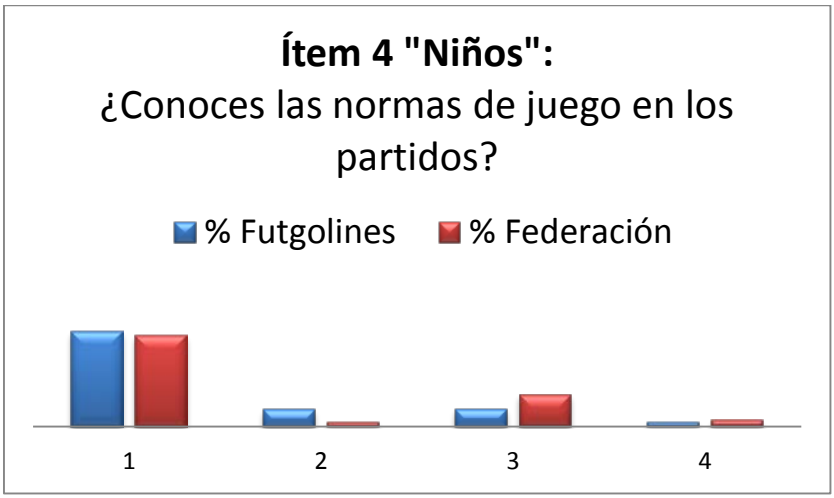

Figura 22: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Niños" en *Autonomía responsable y Respeto (III).*

Interpretación: El valor de p=0,406 nos indica que no existen diferencias evidentes en las respuestas dadas por los dos grupos consultados.

Valoración: Aunque son más los niños del modelo *Futgolines* los que responden que conocen todas las normas o que creen conocerlas todas (en una diferencia superior a 10 puntos), en ambos grupos resulta mayoría aquellos que consideran que conocen algunas o todas las normas. Además, la respuesta que indica una falta de respeto a la norma, en la que manifiestan que "las normas dan igual" es respondida por el mismo número de niños de uno y otro modelo, aunque en valores porcentuales resulta ligeramente superior aquellos que seleccionan esta respuesta en el modelo Federativo.

Pregunta 6 "Padres". En la tabla 44 y la figura 23 se pueden ver las respuestas ofrecidas por los padres a la pregunta: *¿Percibes en tu hijo voluntad por cumplir las reglas del juego?*

Tabla 44: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Padres" *en Autonomía Responsable + Respeto (III).*

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
Ven muy importantes cumplir las normas de juego.	109	79,6	75	91,5	184	84,0
Ni las conocen, solo les importa jugar.	25	18,2	5	6,1	30	13,7
Ni las conocen, solo les importa ganar.	1	0,7	1	1,2	2	0,9
No les importa hacer trampas si es para ganar.	2	1,5	1	1,2	3	1,4
	137	100,0	82	100,0	219	100

χ^2=6,550; p=0,088

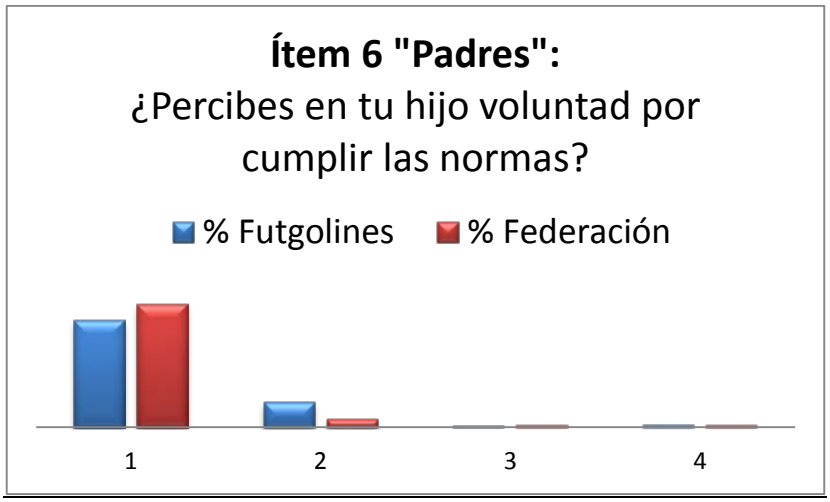

Figura 23: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Padres" en *Autonomía responsable y Respeto (III).*

Interpretación: El valor de "p" es superior a 0,05, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los sujetos de ambos modelos

de competición, aunque bien es cierto que no se aleja demasiado de este valor de inflexión.

Valoración: Por lo tanto, habría relación entre las preguntas de uno y otro grupo, siendo mayoría aplastante aquellos que *"ven muy importantes las normas del juego"*, siendo superior en el modelo federativo en torno a 10 puntos, mientras que los que dicen que *"lo único que les importa es jugar, por encima de cumplir las normas"*, resulta superior en el modelo *Futgolines* también en torno a 10 puntos. Se encuentran equilibradas en un porcentaje muy bajo en ambos casos, los que opinan que lo único que les importa ganar ignorando las normas de juego o los que dicen que no les importa hacer trampas si es para ganar (en todos los casos en valores cercanos al 1%).

Pregunta 6 "Formadores"*:* En la tabla 45 y la figura 24 se observan las respuestas que aportaron los formadores ante la pregunta: *¿Percibes en los niños de tu equipo voluntad por cumplir las normas?*

Tabla 45: Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Formadores" *en Autonomía Responsable + Respeto (III).*

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Ven muy importantes cumplir las normas de juego.	12	70,6	14	66,7	26	68,4
Ni las conocen, solo les importa jugar.	2	11,8	3	14,3	5	13,2
Ni las conocen, solo les importa ganar.	3	17,6	4	19,0	7	18,4
No les importa hacer trampas si es para ganar.	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	17	100,0	21	100,0	38	100

χ^2=0,764; p=0,962

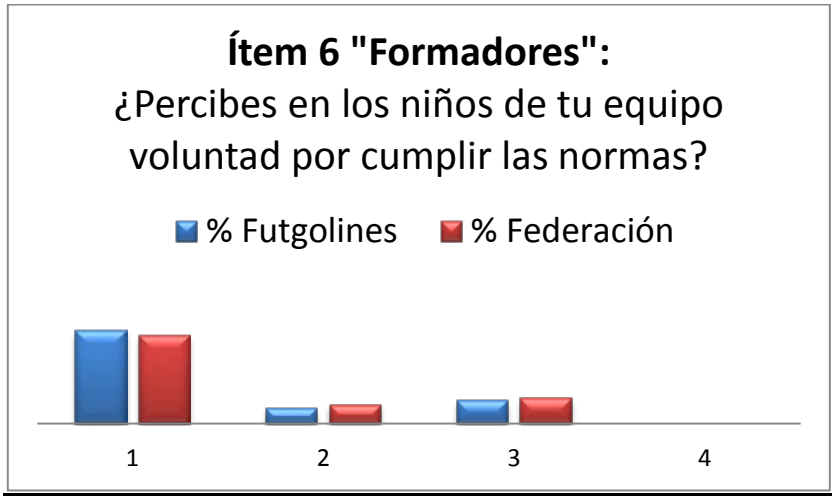

Figura 24: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Formadores" en *Autonomía responsable y Respeto (III).*

Interpretación: Los resultados no ofrecen diferencias estadísticas ya que el valor de "p" está muy próximo a 1.

Valoración: De modo que las diferencias entre uno y otro grupo no son significativas. Lo que sí podría llamar la atención pero tanto en uno como en otro modelo, es que casi un 20% de los formadores encuestados consideran que a los niños que ellos entrenan *"lo único que les importa es ganar"* y no reparan mucho en la existencia de unas normas de juego. Esto será producto de la edad de los sujetos analizados, que se mueve entre los 4 y los 7 años.

AUTONOMÍA RESPONSABLE Y RESPETO (III):

Lo más significativo es que no existen diferencias estadísticamente significativas entre lo que piensan los sujetos consultados de uno y otro modelo, en ninguno de los tres grupos de encuestados. Además, se observa que tanto en uno como en otro modelo, la gran mayoría de niños, padres y formadores, opinan que los alumnos participantes consideran que las normas de juego son muy importantes y que hay que cumplirlas, aunque ni siquiera las normas presentes en uno y otro formato sean las mismas, ya que unas se acercan más a un propósito educativo y otras a una intención de familiarización con el reglamento oficial.

4.1b.2. Resultados dimensión: "Prosocialidad"

La forman los ítems 3, 5 y 6 en el cuestionario de niños, y los ítems 3, 5 y 7 en padres y formadores. Cuanto más se aproximaran a 4 las respuestas, más se mostraría el desarrollo de los valores analizados. La media de resultados de los respuestas de 276 consultados del modelo *Futgolines*, es de 3,25 y de los 191 participantes en el modelo federativo, la media fue de 3,32 (tabla 46). Comparando los resultados obtenidos entre los participantes de los dos modelos de competición analizados, a través del índice χ^2, obtenemos (tabla 46):

Tabla 46. Estadísticos descriptivos ítems de la dimensión "Prosocialidad".

	Ítem	Futgolines M	Futgolines DT	Federación M	Federación DT	χ^2
Niños	3	3,73	,57	3,44	,74	5,727; p=0,126
	6	3,75	,72	3,67	,71	13,23; p=0,004*
	5	3,80	,68	3,70	,63	12,50; p<0,006*
Padres	5	2,96	,74	2,93	,60	3,343; p=0,342
	3	3,10	,71	3,41	,70	13,25; p=0,004*
	7	3,69	,60	3,55	,63	6,53; p=0,875
Form.	5	1,82	,88	2,38	1,17	7,89; p=0,048*
	3	2,65	,93	3,05	,74	5,93; p=0,115
	7	3,71	,47	3,76	,43	,15; p=0,697
		3,25		**3,32**		

M=Media; DT=Desv. típica; χ^2=Chi-cuadrado.
*Diferencias significativas entre ambos grupos según valor de p.

4.1b.2.1. Variable: Prosocialidad (I)

Los primeros ítems (tabla 47) se plantean si todos los compañeros son considerados iguales o existen diferencias de trato entre ellos según el nivel de habilidad (pregunta 3 en "niños" y 5 en "padres" y "formadores"). No se encuentran diferencias significativas entre las variables en las respuestas de "niños" (p=0.126) y "padres" (p=0.342), donde es mayoritaria la opinión de que "todos los compañeros son iguales". Los datos de los formadores resaltarían diferencias (p=0.048), pero muy próximos al umbral de separación independencia/asociación. En este caso, las respuestas están más repartidas, poniendo en tela de juicio esa teórica fiel igualdad entre compañeros. A continuación se describen de manera pormenorizada los datos relativos a cada ítem.

Tabla 47: Ítems relativos a la categoría "Prosocialidad (I)"

Destinatario: NIÑOS	PADRES	FORMADORES
3) ¿Crees que todos los compañeros del equipo sois igual de importantes? ❑ Son más importantes los que juegan mejor. ❑ Son más importantes los que marcan más goles. ❑ Son más importantes los que se portan mejor. ❑ Sí.	**5) ¿Crees que en el aspecto social, a tu hijo le condiciona el nivel de habilidad de sus compañeros?** ❑ Sí, ve más importantes a mismo que son mejores jugando al fútbol. ❑ Sí, intenta que los mejores sean sus amigos ❑ No, para él los más importantes son sus amigos. ❑ No, para él todos sus compañeros son igual de importantes.	**5) ¿Crees que entre los niños existen diferencias de trato evidentes dependiendo de su nivel de habilidad?** ❑ Sí, ven más importantes a los que son mejores jugando al fútbol. ❑ Sí, todos quieren ser amigos de mismo que mejor juegan. ❑ No, el nivel de habilidad no influye en esto. ❑ No, para ellos todos los compañeros son igual de importantes.

Pregunta 3 "Niños": En la tabla 48 y la figura 25 se pueden ver las respuestas ofrecidas por los niños a la pregunta: *¿Por qué vienes a jugar los partidos ¿Crees que todos los compañeros del equipo son igual de importantes?*

Tabla 48. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Niños en Prosocialidad (I).

	Futgolines		Federación		Total	
	n	%	n	%	n	%
Son más importantes los que juegan mejor.	1	0,8	2	2,3	3	1,4
Son más importantes los que marcan más goles.	5	4,2	7	8,0	12	5,8
Son más importantes los que se portan mejor.	19	15,8	29	33,3	48	23,2
Sí.	95	79,2	49	56,3	144	69,6
	120	100,0	87	100,0	207	100

χ^2=12,501; p<0,006

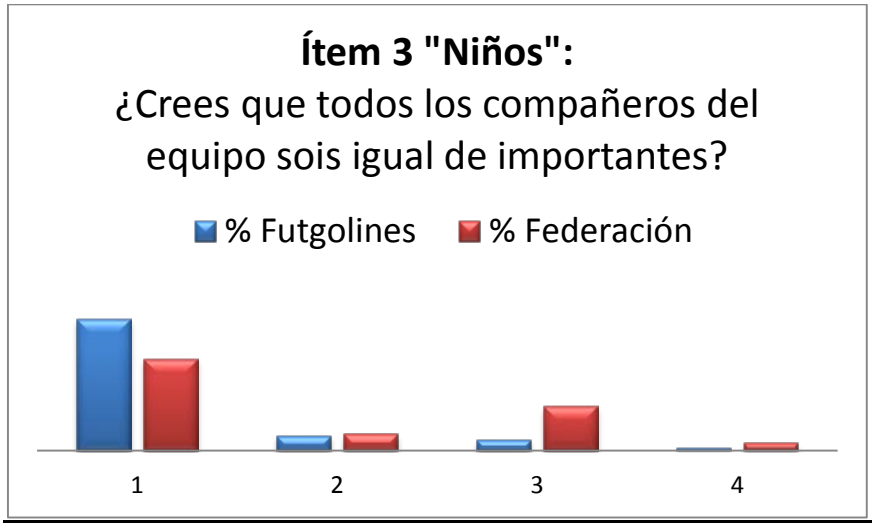

Figura 25: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Niños" en *Prosocialidad (I).*

Interpretación: Se perciben diferencias estadísticamente significativas entre los datos observados ya que el valor de "p" es tan sólo 0'006.

Valoración: Esta falta de coincidencia de los resultados es consecuencia de que son más los niños de *Futgolines* respecto a los del modelo de Federación, que opinan que todos los niños el equipo son igual de importantes (sin dejar de ser en cualquier caso también su respuesta mayoritaria). Por el contrario, es siempre mayor el porcentaje de los niños de Federación respecto a los de *Futgolines*, que consideran que no son todos igual de importantes, siendo más importantes los que se portan mejor, los que marcan más goles o los que juegan mejor.

Pregunta 5 "Padres*":* En la tabla 49 y la figura 26 se observan las respuestas que aportaron los padres ante la pregunta: *¿Crees que en aspecto social, a tu hijo le condiciona el nivel de habilidad de los compañeros?*

Tabla 49. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Padres" en Prosocialidad (I).

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
Sí, ve más importantes a los que son mejores jugando al fútbol.	11	7,9	4	4,9	15	6,8
Sí, intenta que los mejores sean sus amigos.	8	5,8	6	7,4	14	6,4
No, para él, los más importantes son sus amigos.	24	17,3	8	9,9	32	14,5
No, para él todos los compañeros son igual de importantes.	96	69,1	63	77,8	159	72,3
	139	100,0	81	100,0	220	100

χ^2=3,343; p=0,342

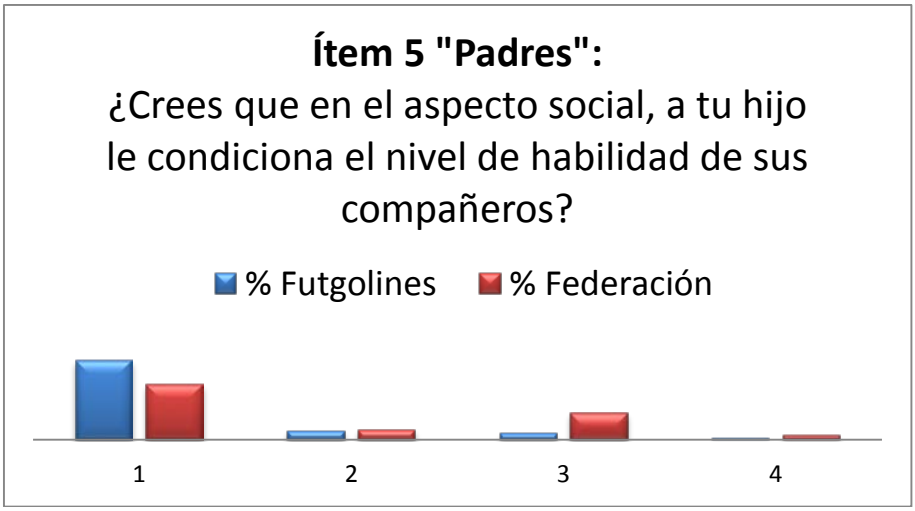

Figura 26: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Padres" en *Prosocialidad (I).*

Interpretación: El valor de "p" es superior a 0'05, por lo que no existen diferencias significativas entre las respuestas ofrecidas por ambos grupos de participantes.

Valoración: Esta coincidencia de resultados es producto de que hay muy poca diferencia entre los porcentajes de respuesta de cada una de las preguntas. La gran mayoría de los padres tanto de uno como de otro modelo consideran que para su hijo todos los compañeros son igual de importantes, siendo mayor aún este porcentaje en Federación, mientras que en el caso de *Futgolines* es mayor el porcentaje de padres que opinan que para él los más importantes son sus amigos (haciendo un total de 86,4% de padres de *Futgolines* y un y un 87,7% de los padres de Federación que responden una de estas dos opciones). En las otras dos respuestas minoritarias se equilibran las pequeñas diferencias entre sí.

Pregunta 5 "Formadores": Las respuestas obtenidas a la pregunta *¿Crees que entre los niños existen diferencias de trato evidentes dependiendo de su nivel de habilidad?* por parte de los formadores quedaron recogidas en la tabla 50 y la figura 27..

Tabla 50. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para "Formadores" en *Prosocialidad (I).*

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Sí, ven más importantes a los que son mejores jugando al fútbol.	7	41,2	7	33,3	14	36,8
Sí, todos quieren ser amigos de mismo que mejor juegan.	7	41,2	2	9,5	9	23,7
No, el nivel de habilidad no influye en esto.	1	5,9	3	14,3	4	10,5
No, para ellos todos los compañeros son igual de importantes.	2	11,8	9	42,9	11	28,9
	17	100,0	21	100,0	38	100

χ^2=7,899; p=0,048

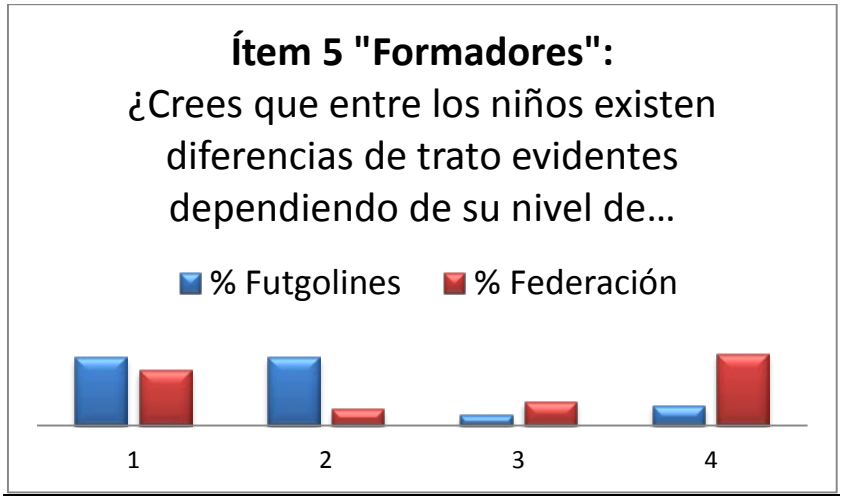

Figura 27: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Formadores" en *Prosocialidad (I).*

Interpretación: Se diría que existen diferencias estadísticas entre los datos observados según las respuestas de los dos grupos, aunque "p" está muy ligeramente por debajo del valor 0,05 estimado como umbral.

Valoración: Las diferencias más significativas se deben a que una amplia mayoría de los formadores de la Liga *Futgolines* advierten que los niños de sus equipos ven condicionadas sus relaciones amistosas por el nivel de habilidad de sus compañeros, estando en torno a un 40% tanto los que opinan que ven más importantes a los que son mejores jugando al fútbol, como los que consideran que quieren ser amigos de mismo que mejor juegan. Por lo tanto, entre los formadores de Federación obtenemos un porcentaje muy superior entre los que piensan que todos los compañeros son iguales o que el nivel de habilidad no condiciona las relaciones sociales en el grupo.

ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN "PROSOCIALIDAD" (I):

A nivel estadístico, las respuestas del grupo de niños presentan claramente diferencias significativas entre los dos grupos. Los padres, por otro lado, denotan que no influiría en los datos el "tipo de modelo de competición". Mientras que en el caso de los formadores, se encuentra muy próximo al valor de "p" que se considera punto de inflexión entre ambas.

4.1b.2.2. Variable: Prosocialidad (II)

El segundo de los ítems de esta dimensión, busca predecir la colaboración entre los compañeros dentro de los partidos (tabla 51). Los resultados obtenidos en los grupos "niños" y "padres", muestran diferencias significativas y exponen que generalmente se pretende un sentido colaborativo del juego. En el grupo "formadores" las respuestas ofrecidas por los participantes en ambos modelos de competición analizados, manifiestan mayor puntuación en los consultados del grupo "Federación". A continuación los resultados serán expuestos de manera más detallada.

Tabla 51: Ítems relativos a la categoría "Prosocialidad (II)"

Destinatario: NIÑOS	PADRES	FORMADORES
6) En los partidos, ¿quién debe tocar el balón? ❑ Sólo los mejores. ❑ No importa. ❑ Cualquiera que esté bien colocado. ❑ Todos, para poder jugar todos.	**3) ¿Percibes un sentido colaborativo en el juego?** ❑ No, suele coger el balón un niño y apenas pasa el balón. ❑ Normalmente no. ❑ Sí, los chicos intentan pasar para que todos jueguen. ❑ Sí, claramente se percibe la colaboración entre todos los compañeros.	**3) ¿Crees que se fomenta la consecución de logros colectivos?** ❑ No, suelen producirse individualidades. ❑ Normalmente no. ❑ Sí, los chicos intentan pasar para que todos jueguen. ❑ Sí, claramente se desarrolla un juego colectivo.

Pregunta 6 "Niños*":* En la tabla 52 y la figura 28 se observan las respuestas que aportaron los niños ante la pregunta: *En los partidos, ¿quién debe tocar el balón?*

Tabla 52. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Niños "Prosocialidad" (I).

	Futgolines		Federación		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sólo los mejores.	6	5,0	3	3,4	9	4,3
No importa.	2	1,7	3	3,4	5	2,4
Cualquiera que esté bien colocado.	8	6,7	14	16,1	22	10,6
Todos, para poder jugar todos.	104	87,6	67	77,0	171	82,6
	120	100,0	87	100,0	207	100

χ^2=5,727; p=0,126

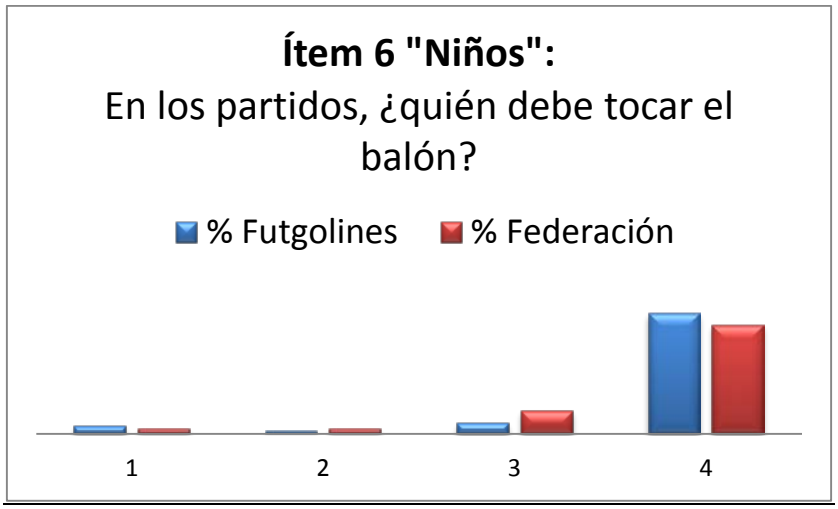

Figura 28: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Niños" en *Prosocialidad (II).*

Interpretación: El valor de "p" es superior a 0,05, de modo que se considera que no existen diferencias significativas entre los datos obtenidos en ambos modelos de competición.

Valoración: Los niños de los dos modelos de competición y en un porcentaje muy similar tienen una opinión clara respecto a que el balón lo tienen que tocar todos para poder jugar todos o cualquiera esté bien colocado.

Pregunta 3 "Padres". Las respuestas obtenidas a la pregunta: *¿Percibes un sentido colaborativo en el juego?* por parte de los padres quedaron recogidas en la tabla 53 y la figura 29.

Tabla 53. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Padres en Prosocialidad (II).

	Futgolines		Federación		Total	
	n	%	n	%	n	%
No, suele coger el balón un niño y apenas pasa el balón.	5	3,6	2	2,4	7	3,2
Normalmente no.	13	9,5	4	4,9	17	7,8
Sí, los chicos intentan pasar para que todos jueguen.	82	59,9	34	41,5	116	53,0
Sí, claramente se desarrolla un juego colectivo.	37	27,0	42	51,2	79	36,1
	137	100,0	82	100,0	219	100

χ^2=13,252; p=0,004

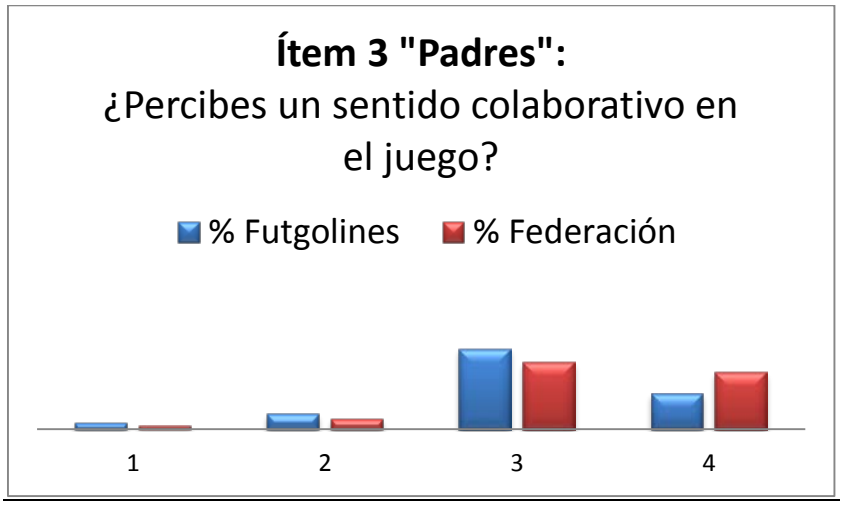

Figura 29: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Padres" en *Prosocialidad (II).*

Interpretación: A nivel estadístico existen diferencias significativas entre los datos analizados ya que p<0,05.

Valoración: Esta falta de asociación obedece a la no coincidencia en las respuestas de ambos grupos, aunque bien es verdad que a la pregunta de si los padres perciben un sentido colaborativo en el juego, en más de un 85% de los casos responden sí. La independencia llega en cuanto a que la mayor parte de los padres de *Futgolines* opinan que ese juego colaborativo es producto de que los niños intentan pasar para que todos jueguen, mientras que los padres de Federación en su mayoría responden que claramente se desarrolla un juego colaborativo.

Pregunta 3 "Formadores": En la tabla 54 y la figura 30 se pueden ver las respuestas ofrecidas por los formadores a la pregunta: *¿Crees que se fomenta la consecución de logros colectivos?*

Tabla 54. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Formadores en Prosocialidad (II).

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
No, suelen producirse individualidades.	3	17,6	0	0,0	3	7,9
Normalmente no.	2	11,8	5	23,8	7	18,4
Sí, los chicos intentan pasar para que juegue todos.	10	58,8	10	47,6	8	21,1
Sí, claramente se desarrolla un juego colectivo.	2	11,8	6	28,6	8	21,1
	17	100,0	21	100,0	38	100

χ^2=5,930; p=0,115

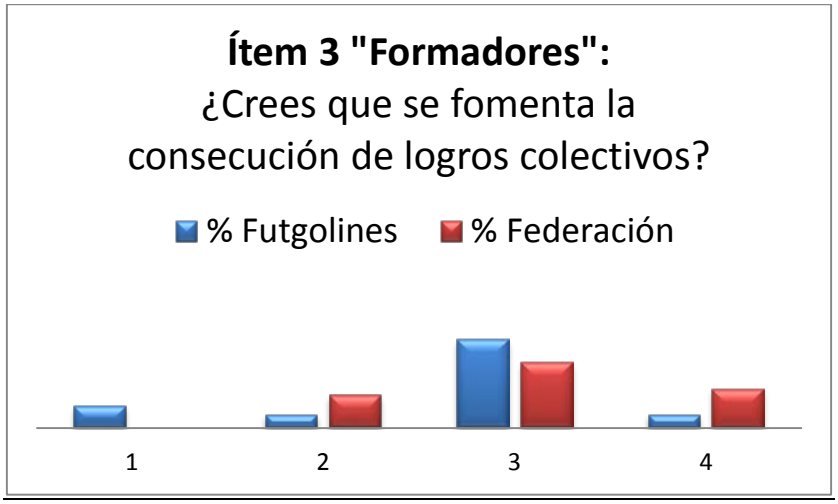

Figura 30: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Formadores" en *Prosocialidad (II).*

Interpretación: El valor de "p" es superior a 0,05 por lo que no existiría dependencia entre las respuestas ofrecidas y el tiempo de formato competitivo en el que participan.

Valoración: Esta apreciación se debe a que en los dos modelos de competición se cree mayoritariamente que se fomentan los logros colectivos, aunque en el caso de *Futgolines*, es superior el porcentaje de formadores que opinan que los chicos intentan pasar el balón para que jueguen todos, mientras que es menor el porcentaje de los que creen que claramente se desarrolla un juego colectivo. Respecto a aquellos formadores que piensan que no se fomenta la consecución de logros colectivos, pese a que el porcentaje es similar, llama la atención que los formadores de Federación no consideran en ningún caso que se perciban individualidades, mientras que si lo perciben un 17,6% de los formadores de *Futgolines*.

ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN "PROSOCIALIDAD" (II):

En dos de los tres casos existen diferencias estadísticamente sigfnicativas, aunque bien es cierto que no con un valor excesivamente elevado en ningún caso. En general se percibe un elevado grado de colaboracíon en el juego en los partidos de ambos formatos, siendo ligeramente superiores los valores otorgados entre los participantes en las ligas federativas.

4.1b.2.3. Variable: Prosocialidad (III)

El tercer ítem valora si existe sentimiento de equipo cuando se marca un gol. Los resultados de "padres" y de "formadores" (tabla 55), indican que normalmente los goles se celebran el grupo. Se muestran diferencias estadísticamente significativas (p=0.006) en la respuesta de "niños", siendo mayor el porcentaje de niños del grupo "Futgolines" que consideran que celebran los goles todos juntos (90% FUT; 78% FED).

Tabla 55: Ítems relativos a la categoría "Prosocialidad (III)"

Destinatario: NIÑOS	PADRES	FORMADORES
5) ¿Te alegras cuando un compañero tuyo marca un gol? ❑ No, sólo me alegro cuando los marco yo. ❑ Sólo celebra el gol el que lo marca. ❑ Sí, me pongo muy contento. ❑ Sí, lo celebramos todos juntos, sin importar quien lo marca.	**7) ¿Crees que existe sentimiento de equipo a la hora de celebrar los goles?** ❑ No, parece que la consecución del gol es mérito individual. ❑ Algunas veces ❑ Habitualmente sí. ❑ Sí, siempre lo celebran en grupo.	**7) ¿Crees que existe sentimiento de equipo a la hora de celebrar los goles?** ❑ No, parece que la consecución del gol es mérito individual. ❑ Algunas veces. ❑ Habitualmente sí. ❑ Sí, siempre lo celebran en grupo.

Pregunta 5 "Niños": Las respuestas seleccionadas por los niños a la pregunta *¿Te alegras cuando un compañero tuyo marca un gol?* quedaron recogidas en la tabla 56 y la figura 31.

Tabla 56. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Niños Prosocialidad (III).

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
No, sólo me alegro cuando los marco yo.	6	5,0	2	2,3	8	3,9
Sólo celebra el gol el que lo marca.	0	0,0	2	2,3	2	1,0
Sí, me pongo muy contento.	6	5,0	16	18,4	22	10,6
Sí, lo celebramos todos juntos, sin importar quien lo marca.	108	90,0	67	77,9	175	84,5
	120	100,0	87	100,0	207	100

χ^2=13,226; p=0,004

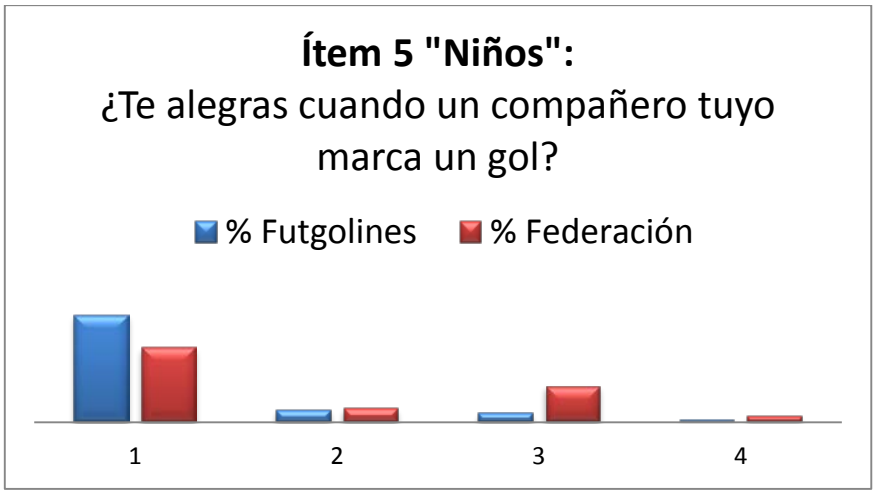

Figura 31: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Niños" en *Prosocialidad (III).*

Interpretación: Se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los datos observados según las respuestas de los dos grupos, ya que el valor de "p" se encuentra considerablemente por debajo de 0'05.

Valoración: Pese al factor de dependencia de la variable con el tipo de competición practicada, los porcentajes de cada una de las respuestas por separado, tanto los niños de uno como de otro modelo indican en un 95% que sí se alegran cuando marcan un gol y tan sólo un 5% se alegran sólo cuando los marcan ellos o reconocen que sólo celebra el gol el que lo marca. La diferencia surge por tanto en el porcentaje de aquellos que opinan que cuando meten un gol lo celebra todo el equipo junto sin importar quien marca, siendo en más de 12 puntos superior este porcentaje en los niños de *Futgolines*.

Pregunta 7 "Padres"*:* En la tabla 57 y la figura 32 se pueden ver las respuestas ofrecidas por los padres a la pregunta: *¿Crees que existe sentimiento de equipo a la hora de celebrar los goles?*

Tabla 57. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Padres en Prosocialidad (III).

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
No, parece que la consecución del gol es mérito individual.	2	1,4	0	0,0	2	0,9
Algunas veces sí.	4	2,9	6	7,3	10	4,5
Habitualmente sí.	29	20,9	25	30,5	54	24,4
Sí, siempre lo celebran en grupo.	104	74,8	51	62,2	155	70,1
	139	100,0	82	100,0	220	100

χ^2=6,553; p=0,875

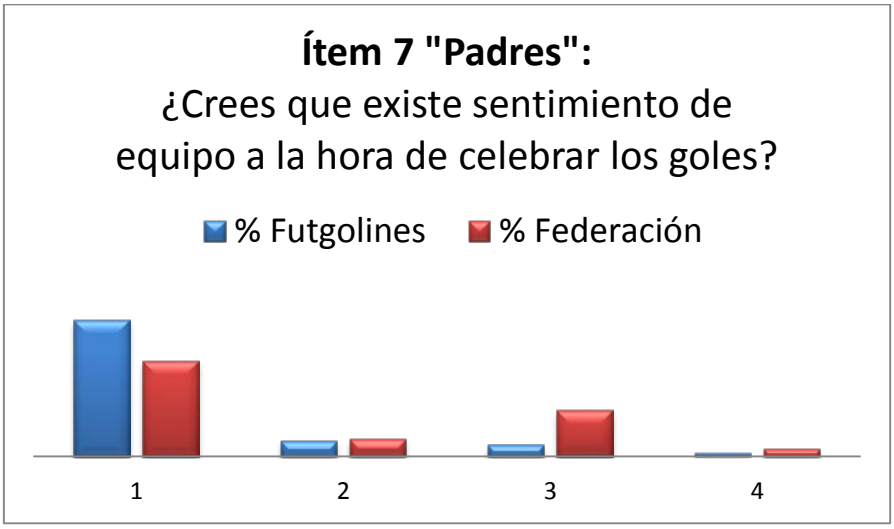

Figura 32: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Niños" en *Prosocialidad (III).*

Interpretación: El valor de "p" está próximo a 1, por lo que no existe vinculación directa de las respuestas dependiendo del modelo de competición en el que se participa.

Valoración: La mayoría de los padres consultados coinciden en que los goles los celebra todo el equipo en grupo, siendo en 12 puntos mayor este porcentaje entre los padres de *Futgolines* respecto a los de Federación, quienes reconocen que aunque habitualmente es así, algunas veces no tiene lugar dicha celebración conjunta.

Pregunta 7 "Formadores": La tercera pregunta para los formadores dentro de esta dimensión es: ¿Crees que existe sentimiento de equipo a la hora de celebrar los goles? Las respuestas que éstos seleccionaron se recogen en la tabla 58 y en la figura 33.

Tabla 58. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Formadores en Prosocialidad (III).

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
No, parece que la consecución del gol es mérito individual.	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Algunas veces sí.	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Habitualmente sí.	5	29,4	5	23,6	10	26,7
Sí, siempre lo celebran en grupo.	12	70,6	16	76,2	28	73,7
	17	100,0	21	100,0	38	100

χ^2=0,152; p=0,697

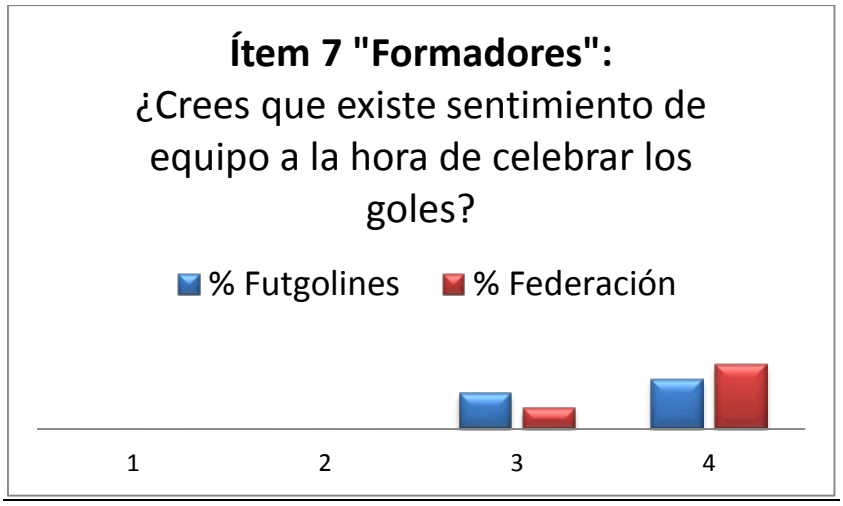

Figura 33: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Formadores" en *Prosocialidad (III).*

Interpretación: Los datos observados en los formadores no se encuentran condicionados por su participación en uno u otro modelo de competición, obteniéndose un valor de "p" de 0'697.

Valoración: En este caso el análisis resulta bastante sencillo ya que todos los formadores consultados en uno y otro modelo consideran que habitualmente o siempre se celebran los goles en grupo.

ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN "PROSOCIALIDAD" (III):

En este caso se percibe claramente que es sí, la respuesta preponderante ante la pregunta si se observa sentimiento de equipo a la hora de celebrar los goles, siendo incluso más acentuada esta celebración conjunta sin importar quién marca en el caso de *Futgolines*, haciendo eco de lo que expresan niños y padres.

4.1b.3. Resultados dimensión: "Satisfacción-diversión"

Esta categoría fue analizada con las preguntas 7 y 8 en "Niños", 4 y 8 en "Padres" y "Formadores". Las respuestas que predecían mayor nivel de satisfacción-diversión son las que se aproximaban a 4. Entre los 276 participantes en el modelo *Futgolines*, se obtienen valores medios de los tres grupos consultados, de 3,72; mientras que de los 191 consultados del formato federativo ofrecieron un valor medio de 3,66. Como en los casos anteriores, comparamos estos resultados con los obtenidos

en las respuestas de los participantes en el formato federativo, mediante la utilización del índice χ^2 (tabla 59).

Tabla 59. Estadísticos descriptivos ítems de la dimensión "Satisfacción-diversión"

		Futgolines		Federación		
Ítem		M	DT	M	DT	χ^2
N	7	3,89	,40	3,76	,59	4,788; p=0,188
	8	3,62	,72	3,55	,77	3,686; p=0,297
P	4	3,80	,46	3,68	,46	7,789; p=0,051
	8	3,60	,53	3,62	,58	2,223; p=0,527
F	4	3,65	,49	3,76	,43	,602; p=0,438
	8	3,71	,77	3,62	,59	3,619; p=0,306
		3,72		**3,66**		

M=Media; DT=Desv. típica; χ^2=Chi-cuadrado.

4.1b.2.1. Variable: Satisfacción-diversión (I)

En los primeros ítems de esta dimensión se pregunta a los niños si se aburren jugando los partidos y a padres y formadores, si sus hijos les dicen que se han divertido después de los partidos (tabla 60). Los resultados no muestran diferencias significativas en ninguno de los tres grupos de consulta de ambos modelos de competición analizados. En más de un 90% de los casos se otorgan puntuaciones de valor 3 y 4.

Tabla 60: Ítems relativos a la categoría "Satisfacción-diversión (I)"

Destinatario: NIÑOS	PADRES	FORMADORES
7) ¿Te aburres jugando los partidos?	**4) Cuando preguntas a tu hijo después de los partidos, ¿él se ha divertido?**	**4) ¿Ves que los niños se divierten jugando los partidos?**
❑ Sí, siempre.	❑ Nada.	❑ Nada.
❑ Bastantes veces.	❑ Poco.	❑ Poco.
❑ Algunas veces.	❑ Bastante.	❑ Bastante.
❑ No, nunca.	❑ Mucho.	❑ Mucho.

Pregunta 7 "Niños": En la tabla 61 y la figura 34 se pueden ver las respuestas ofrecidas por los niños a la pregunta: *¿Te aburres jugando los partidos?*

Tabla 61. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Niños Satisfacción/Diversión (I).

	Futgolines		Federación		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sí, siempre.	1	0,8	2	2,3	3	1,4
Bastantes veces.	1	0,8	1	1,1	2	1,0
Algunas veces	8	6,7	13	14,9	21	10,1
No, nunca.	110	91,7	71	81,6	181	87,4
	120	100,0	87	100,0	207	100

χ^2=4,788; p=0,188

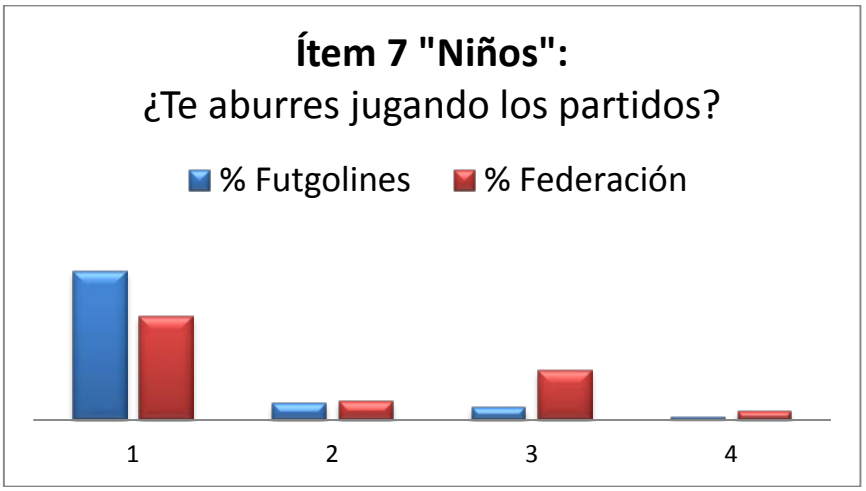

Figura 34: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Niños" en *Satisfacción-diversión (I).*

Interpretación: Dado que el valor de "p" es superior a 0'05, se interpreta que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los datos observados en ambos modelos de competición.

Valoración: La mayoría de los niños consultados manifiestan que no se aburren jugando los partidos. Este dato no llama la atención, ya que parece obvio que si se aburrieran dejarían de jugar. Sin embargo lo significativo de las respuestas es por un lado valorar el porcentaje de los que reconocen que se aburren y por otro analizar las posibles diferencias entre la opinión de los niños de ambos modelos de competición. Existen moderadas diferencias entre los que admiten que en ocasiones se aburren en los partidos, siendo superior entre los niños inscritos en Federación. Gran parte de ellos advierte que se aburre algunas veces y un 2'3% señala que siempre se aburren jugando los partidos.

Pregunta 4 "Padres": En la tabla 62 y la figura 35 se observan las respuestas que aportaron los padres ante la pregunta: *Cuándo preguntas a tu hijo después de los partidos, ¿él se ha divertido?*

Tabla 62. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Satisfacción/Diversión (I).

	Futgolines		Federación		Total	
	n	%	n	%	n	%
Nada.	1	0,7	0	0,0	1	0,5
Poco.	1	0,7	0	0,0	1	0,5
Bastante.	23	16,5	26	31,7	49	22,2
Mucho.	114	82,0	56	68,3	170	76,9
	139	100,0	82	100,0	221	100

χ^2=7,789; p=0,051

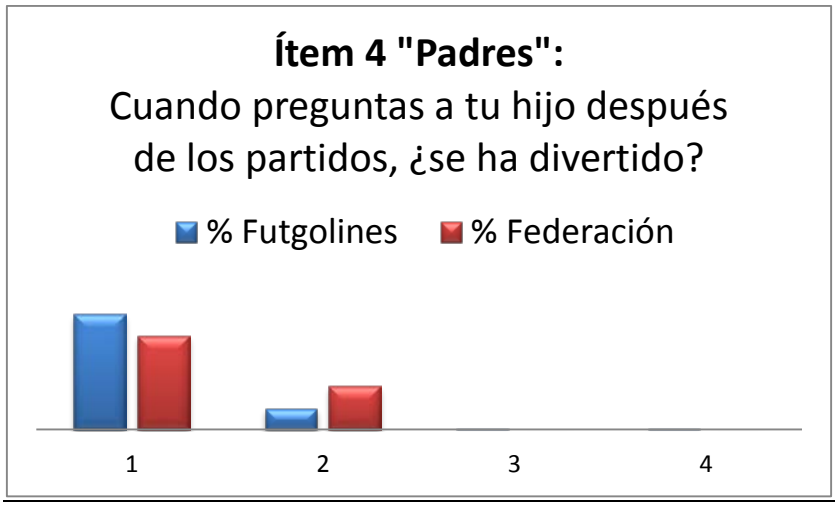

Figura 35: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Padres" en *Satisfacción-diversión (I).*

Interpretación: El valor de p (0'051) se encuentra en el punto de inflexión entre la asociación y la independencia.

Valoración: Prácticamente la totalidad de los padres consultados opinan que sus hijos se divierten jugando los partidos. Un 0,7% de los padres de *Futgolines* advierten que su hijo no se divierte nada o poco, mientras que esto no ocurre en ningún caso de los encuestados de Federación. Por el contrario, en el caso de *Futgolines*, un 82% dicen que sus hijos después de los partidos les dicen que se han divertido "mucho", por un 68'3% entre los de Federación.

Pregunta 4 "Formadores*": Las respuestas obtenidas a la pregunta *¿Ves que los niños se divierten jugando los partidos?* por parte de los formadores quedaron recogidas en la tabla 63 y la figura 36.

Tabla 63. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Formadores en Prosocialidad (III).

	Futgolines		Federación		Total	
	n	%	n	%	n	%
Nada.	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Poco.	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Bastante	6	35,3	5	23,8	11	28,9
Mucho.	11	64,7	16	76,2	27	71,1
	17	100,0	21	100,0	38	100

χ^2=0,602; p=0,438

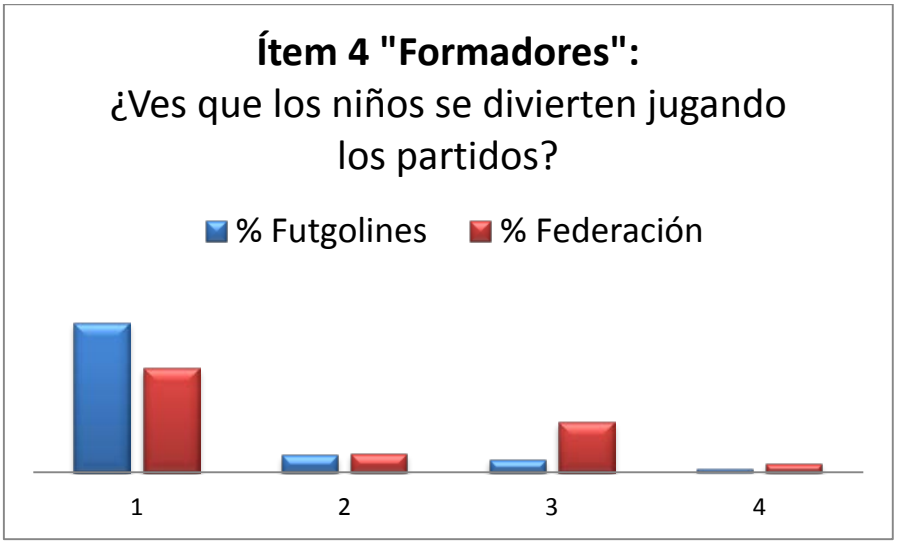

Figura 36: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Formadores" en *Satisfacción-diversión (I).*

Interpretación: El valor de "p" demuestra que no existe dependencia entre las diversas opiniones en relación al tipo de modelo de competición en que se entrene.

Valoración: Todos los entrenadores consultados consideran que los niños de su equipo se divierten con los partidos, siendo incluso mayoría los que creen que se divierten "mucho" (porcentaje superior en los del formato Federación) frente a los que opinan que se divierten "bastante".

ANÁLISIS DE LA DIMESION SATISFACCIÓN/DIVERSIÓN (I):

Tanto niños, padres y formadores consideran que generalmente se divierten bastante o mucho y que nunca o casi nunca se aburren. Esta circunstancia sucede en porcentajes similares en los dos modelos de competición. Los niños y padres estiman que se divierten "mucho" en mayor porcentaje en *Futgolines* que en Federación, mientras que este porcentaje se invierte en el caso de formadores. El porcentaje de niños que indican que siempre o bastante veces se aburren en los partidos es pequeño en ambos casos, pero resulta doblemente mayor en Federación que en *Futgolines* (3,4% frente a 1,6%).

4.1b.2.2. Variable: Satisfacción-diversión (II)

Los segundos ítems se refiere a si los niños acuden contentos a jugar y si quisieran jugar más partidos (tabla 64). No se observan diferencias significativas entre

las respuestas de los tres grupos dentro de los dos modelos de competición analizados, siendo siempre despreciables los porcentajes de participantes que dan una respuesta negativa.

Tabla 64: Ítems relativos a la categoría "Satisfacción-diversión (II)"

Destinatario: NIÑOS	PADRES	FORMADORES
8) ¿Te gustaría jugar partidos todos los días? ❑ No. ❑ Me da igual (se muestra indiferente) ❑ Sí, pero también me gustan otras cosas. ❑ Sí, jugar partidos es lo que más me gusta.	**8) ¿Notas a tu hijo más contento/a cuando tiene partido?** ❑ No, le noto más disgustado. ❑ No, se muestra indiferente. ❑ Normalmente sí. ❑ Sí, mucho más.	**8) ¿Crees que los niños acuden contentos a jugar los partidos?** ❑ No, a algunos les noto disgustados. ❑ No, algunos se muestran indiferentes. ❑ Sí, salvo algunas excepciones. ❑ Sí, todos.

Pregunta 8 "Niños": *Las* respuestas que seleccionaron los niños ante la pregunta: *¿Te gustaría jugar partidos todos los días?* Pueden observarse en la tabla 65 y la figura 37.

Tabla 65. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Niños Satisfacción/Diversión (II).

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
No.	5	4,2	3	3,4	8	3,8
Me da igual (se muestra indiferente).	2	1,7	6	6,8	8	3,8
Sí, pero también me gustan otras cosas.	27	22,5	19	21,6	46	22,1
Sí, jugar partidos es lo que más me gusta.	86	71,7	60	68,2	146	70,2
	120	100,0	88	100,0	208	100

χ^2=3,686; p=0,297

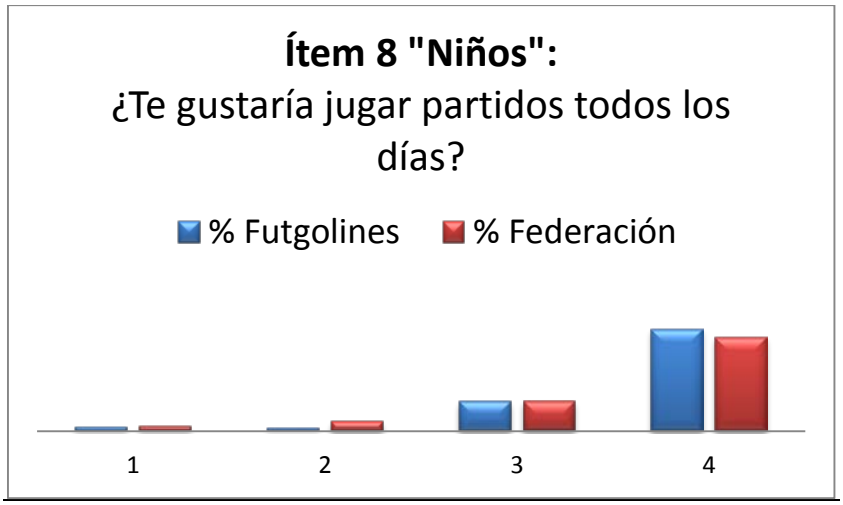

Figura 37: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Niños" en *Satisfacción-diversión (II).*

Interpretación: No se dan diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de ambos formatos tal y como establece un valor de "p" superior a 0,05.

Valoración: Los porcentajes obtenidos son bastante similares, estableciéndose gran mayoría entre los que opinan que les gustaría jugar partidos todos los días y en torno a

un 70% consideran que jugar partidos es lo que más les gusta. La mayor diferencia observada entre los dos modelos (6,8% en Federación y 1,7% en *Futgolines*) se sitúa en la respuesta *"me da igual"* en la que los niños se muestran indiferentes.

Pregunta 8 "Padres": En la tabla 66 y la figura 38 se recogen los datos relativos a las respuestas que seleccionaron los padres en la pregunta: *¿Notas a tu hijo más contento/a cuando tiene partido?*

Tabla 66. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Padres en Satisfacción/Diversión (II).

	Futgolines		Federación		Total	
	n	%	n	%	n	%
No, le noto más disgustado.	0	0,0	1	1,2	1	0,5
No, se muestra indiferente.	3	2,2	1	1,2	4	1,8
Normalmente sí.	49	35,3	26	31,7	75	33,9
Sí, mucho más.	87	62,6	54	65,9	141	63,8
	139	100,0	82	100,0	221	100

χ^2=2,223; p=0,527

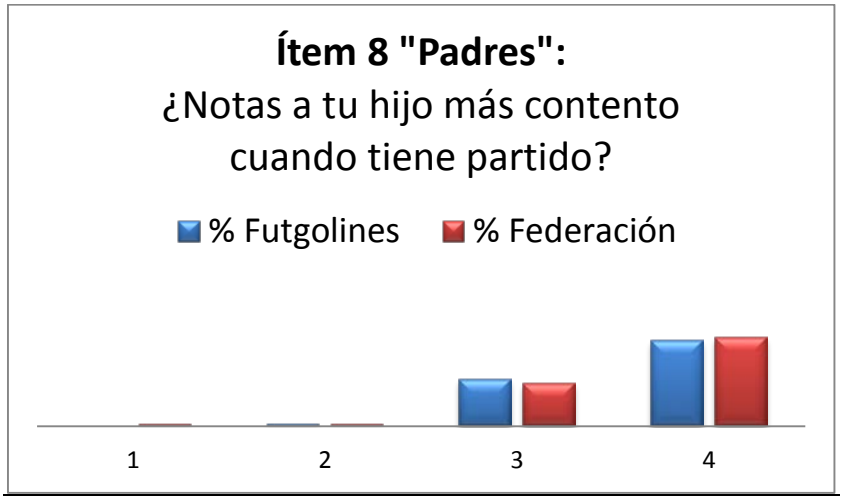

Figura 38: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Padres" en *Satisfacción-diversión (II).*

Interpretación: El valor de p (0'527) muestra que las respuestas de los diversos participantes no se encuentran condicionadas por el tipo de formato bajo en que se compite.

Valoración: La gran mayoría de los padres encuestados tanto en uno como en otro modelo de competición, consideran que sus hijos se muestran mucho más contentos cuando tienen partido o reconocen que normalmente es así. Ambas respuestas son seleccionadas por más de un 95% de los padres tanto de Federación, como de *Futgolines*.

Pregunta 8 "Formadores"*:* La segunda pregunta del grupo de formadores relativa al nivel de satisfacción-diversión fue: *¿Crees que los niños acuden contentos a jugar los partidos?* Los resultados pueden observarse en la tabla 67 y a figura 39.

Tabla 67. Frecuencias absolutas (n) y porcentajes válidos (%) para Formadores en Prosocialidad (III).

	Futgolines		**Federación**		**Total**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
No, a algunos les noto disgustados.	1	5,9	0	0,0	1	2,6
No, algunos se muestran indiferentes.	0	0,0	1	4,8	1	2,6
Sí, salvo algunas excepciones.	2	11,8	6	28,6	8	21,1
Sí, todos.	14	82,4	14	66,7	28	73,7
	17	100,0	21	100,0	38	100

χ^2=3,619; p=0,306

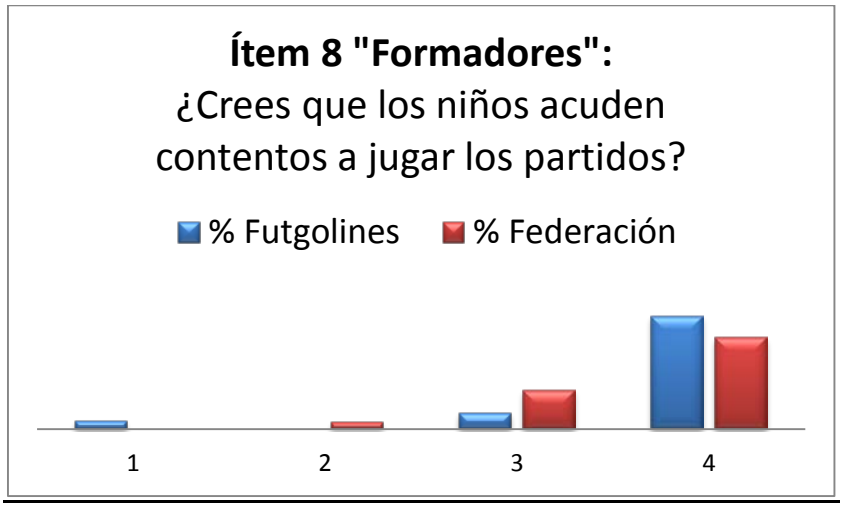

Figura 39: Gráfico de datos según porcentaje de respuesta de "Padres" en *Satisfacción-diversión (II).*

Interpretación: No se observan diferencias estadísticamente significativas en los datos obtenidos teniendo en cuenta que el valor de "p" es 0'306.

Valoración: Bien es cierto que existe coincidencia entre los dos grupos encuestados en cuanto a la mayoritaria opinión de que todos acuden contentos a jugar los partidos. Sin embargo, este porcentaje es en más de 15 puntos mayor en el caso de *Futgolines*, ya que un 28,6% de los formadores de Federación advierten que existen excepciones. Podemos reseñar por otra parte, que en un porcentaje próximo al 5% de los formadores de Federación manifiestan que algunos niños se muestran indiferentes, siendo equivalente este porcentaje a los que en *Futgolines* dicen que los días de partido se muestran más disgustados.

ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN SATISFACCIÓN/DIVERSIÓN (II):

En los tres grupos de sujetos consultados se observa asociación entre los participantes en uno y otro modelo de competición. Siempre son mayoría los niños, padres y formadores que opinan favorablemente en cuanto a la satisfacción y diversión que los niños sienten en los partidos. La opción 4, que manifiesta en todos los casos de manera más intensa la circunstancia analizada, supone mayoría en todos los grupos de sujetos, siendo más grande esta mayoría en *Futgolines* que en Federación en el caso de niños y formadores y siendo ligeramente mayor en Federación en las respuestas de los padres. Sin embargo, en ningún caso son opiniones unánimes ya que se advierte que existen algunos niños tanto en uno como en otro modelo que no están satisfechos ni se divierten excesivamente con los partidos, aunque siempre en valores inferiores a 6%.

4.2. Resultados de los grupos de discusión

4.2. Grupos de discusión

4.2.1. Grupos de discusión con formadores

4.2.2. Grupos de discusión con padres

4.2.3. Grupos de discusión con niños

Los grupos de discusión aportan mayor riqueza de información por su posibilidad de debate interno respecto a otras herramientas como los cuestionarios o entrevistas individuales. Se han llevado a cabo un grupo de discusión con formadores que han entrenado o entrenan a equipos de ambos formatos analizados; dos grupos de discusión con padres, en un caso con experiencia en *Futgolines* y en otro con experiencia en ambos formatos; y tres grupos de discusión con niños, por un lado de *Futgolines*, por otro, de Federación y en tercer lugar un grupo de niños que compiten sin acogerse a ninguno de los dos formatos.

4.2.1 Grupo de discusión de formadores

Lugar y duración: El primer grupo de discusión creado tuvo lugar en la tarde del 21 de Enero de 2011 en la sala de reuniones de una de las sedes del Torneo *Futgolines*. La discusión duró 1 hora y 32 minutos debido a la gran implicación de los participantes.

Conformación del grupo de discusión: Se solicitó a los formadores de los equipos que participan en las Ligas *Futgolines* que acudieran a tal efecto. Acudieron a la reunión 10 entrenadores de diferentes equipos, 2 coordinadores de club y 1 coordinador de campo de la Liga. Prácticamente la totalidad de los entrenadores conocen y han competido con niños en ligas federadas de categorías inferiores, por lo que nos podrían establecer una relación o diferenciación entre formatos, en caso de haberla, en las diferentes cuestiones. La participación fue bastante repartida, todos los

presentes dieron su opinión en algún momento, aunque como en todo grupo la participación no fue totalmente equitativa.

Moderador: Desempeñando funciones de regulador del grupo de discusión y de coordinador general del Torneo, yo fui el moderador, como investigador principal del estudio.

Guión de discusión: El guión preestablecido por el moderador contaba con 9 apartados que trataban de obtener información complementaria a las preguntas del cuestionario vinculadas a los formadores referidas al desarrollo en la competición planteada de los valores educativos sometidos a estudio: autonomía responsable, prosocialidad o colectividad y satisfacción-diversión.

Registro de la información: Durante todo el tiempo, la reunión de grupo de discusión se grabó con una vídeo cámara (*Canon Legria HFR16 Optical Zoom 20x*).

Interpretación de resultados:

AUTONOMÍA RESPONSABLE:

Parece claro que los niños **no acuden a los partidos por obligación**. *"Yo tengo niños que no les gusta el fútbol, pero al partido quieren ir"* (formador número 2 del modelo *Futgolines* –a continuación f2FUT-) "*Cuando llueve o nieva, los padres me llaman y me dicen: ¿oye, se va a jugar?, porque mi hijo está como loco…."* (f5FUT).

Nos planteábamos en qué medida **el método de puntuación** establecido en el formato influía o no en la autonomía responsable de participantes. *"Los niños siempre quieren ganar y el hecho de que les quites puntos le afecta a la responsabilidad"* (f6FUT). *"En el partido sí les importa, si tú paras el partido y le explicas, mira, el equipo H tiene un punto menos porque tal jugador ha llamado tonto a otro, entonces ya no vais 1-1, sino que vais 1-0"* (f1FUT). Otros, sin embargo reconocen, como afirma el formador nº 2 que *"a los niños les dices que les has quitado puntos y al día siguiente no se acuerdan, vienen a divertirse. Al no ver la clasificación, no le dan importancia a que le quiten puntos"*. En este sentido hay controversia, ya que el formador 6 afirma que los niños *"sí son conscientes de los puntos que suman"*, mientras que el 1 considera que *"los niños muchas veces no se enteran de cómo ha terminado el partido"*.

Consideran que **generalmente se cumplen las normas**, aunque no siempre en la misma medida. *"Cada vez que marcan un gol va hasta el portero a celebrarlo. De tanto repetir que juntarse dos es falta, si consigues con niños de 6 o 7 años que se vayan separando"* (f3FUT). También parece obvio, que a ellos lo que les gusta es jugar y no están todo el tiempo pensando en el cumplimiento estricto de las normas. *"Los niños se saben las normas pero cuando empiezan a jugar se les olvida. Tienes que estar muy encima para que se acuerden de que tienen que pasar todos, celebrarlo, etc."* (f2FUT).

Existe una pérdida de motivación por el cumplimiento de las normas debido a la diferencia de nivel entre los equipos, lo cuál podría ser peor en otros formatos, ya que *"si se jugara a fútbol 7, aumentarían las diferencias entre los equipos (f7FUT).* Sin embargo, parece claro que *"en ningún caso los niños se enfadan o se frustran por perder"* (f3FUT). *"Yo no he visto niños cabreados ni dando patadas porque vayan perdiendo"* (f7).

Además, también ayuda que los padres conozcan la normativa del formato y se sientan implicados. "*Yo creo que sí influye. Por ejemplo, todos los padres de mi equipo saben todas las normas y son ellos mismos los que le corrigen igual que yo, no puedes hacer eso porque tal. Entienden que otro padre le diga lo mismo a su hijo siempre que sea constructivo porque saben por qué lo dicen"* (f5FUT). Sin embargo, tal y como apunta f2FUT, *"si los padres no conocen las normas, creerán que el resultado final es un error al contar los goles".*

"Si los padres no conocen las normas, creerán que el resultado final es un error al contar los goles".

RESPETO:

Teniendo en cuenta que a estas edades es muy complicado llegar al aprendizaje a través de la búsqueda directa del razonamiento, posiblemente sí se logra llegar a este razonamiento gracias a la **creación de buenos hábitos**. Esta opinión la muestran varios de los formadores que creen que *"no lo hacen para que no se sienta mal su compañero, lo hacen para que no le quiten puntos, pero consigues un hábito*

para cuando sean mayores", opinión que se ve ratificada por el formador 3: *"Aunque lo están haciendo para que no le quiten puntos, les creas un hábito de… pues no puedo hacer esto porque me quitan puntos"*.

La creación de este hábito se irá instaurando progresivamente en los niños hasta que les permita llegar al razonamiento que les permita asimilar un adecuado respeto a los otros y a las normas. *"Un día subí a algunos prebenjamines a jugar con los benjamines y hacían que todos se abrazaran, en eso ha funcionado, se nota, se han acostumbrado, parece que lo hemos conseguido proyectar a otro año, a otra categoría, a otro momento"* (f1FUT). El formador nº 3, nos informó de que *"Yo tengo un niño que ya jugó el año pasado y en cuanto mete un gol va a buscar a sus compañeros para celebrarlo con ellos".*

La posibilidad de **diálogo del formador que controla el partido**, es considerada beneficiosa por los consultados para que exista mayor respeto a los diferentes agentes deportivos como a las propias normas. *"Es mejor por dos razones: el que está dentro sabe lo que hay y los objetivos de la liga. La otra es que se pasa de ser observador externo al juego a estar ahí dentro y ser parte de él y controlador y los niños están más predispuestos a escucharte simplemente por espacio, no eres sólo una persona que da va voces desde fuera"* (f1FUT). *"Es positivo ya que al conocer a tu equipo, tienes más facilidad para tratarle o corregirle, sin embargo un árbitro no lo trataría de esa forma porque como no conoce a los niños, no sabe las peculiaridades de cada uno. Tú puedes saber cómo su entrenador que ese niño es mejor sacarle y hablas con él en el banquillo"* (f3FUT). Este mismo formador, recalca el beneficio que aporta el conocimiento de los participantes para adecuarse en función de las individualidades: *"Si viene un árbitro normal que no conoce a uno de mis jugadores se podría cabrear con él porque es hiperactivo, cuando tú le conoces le tratas de una manera diferente y más adecuada para él"* (f1FUT).

"Un día subí a algunos prebenjamines a jugar con los benjamines y hacían que todos se abrazaran, en eso ha funcionado, se nota, se han acostumbrado, parece que lo hemos conseguido proyectar a otro año, a otra categoría, a otro momento"

Además, juega un papel fundamental a la hora de la **resolución racional de conflictos** que surgen pero que también son necesarios. *"Quitarle un gol porque un compañero haya cometido un acto antideportivo, puede llevar a discusiones"* (f2FUT). Este mismo formador insiste en que *"el hecho de que un mal comportamiento tenga influencia sobre el resultado directo puede fomentar que vayan en contra de un niño"*. Por su parte, otro compañero advierte que *"yo tengo uno que siempre protesta y dice, son muy malos, etc. y los demás no hacen nada y se ven perjudicados y le acusan, acaban todos cabreándose con él y éste sigue haciendo lo mismo. Igual si le sacas dos minutos del campo…"* (f9 FUT).

En cuanto al **respeto a otros agentes participantes**, aunque no siempre es así, parece lógico pensar que tratándose de niños, serán escasos los problemas conductuales tanto de los propios niños como de sus acompañantes. *"Exceptuando casos puntuales que han pasado de chillar al hijo que hace un mal pase, creo que hay máximo respeto cuando son niños, el problema es mayor cuando son mayores"* (f5FUT). *"En el tiempo que llevo aquí entrenando no he visto ni el más mínimo roce ni entre niños ni entre padres. Los padres me dicen que están contentísimos con el formato"* (f6FUT).

"El padre que lleve dos años en esta liga y el próximo año pase a benjamines, no a va transmitir esa tensión porque está concienciado. Yo creo que a los padres también les afecta ver que es un juego y van por jugar y no por ganar"

Esto debería ser así en toda situación deportiva, pero más aún al tratar con pequeños niños vulnerables, *"si la liga fuera otra, esos padres tendrían el mismo respeto. Yo creo que tampoco tiene influencia el formato. Los padres son los primeros que quieren que su hijo gane, participe,…"* (f2FUT). Este mismo compañero abre un debate relacionando el **respeto y las buenas formas con la existencia o no de clasificación**. *"Yo creo que el que no haya clasificación ayuda. El hecho de desconocer si existe o no clasificación le quita el factor tensión a los partidos. Igual que haya más respeto se debe a que no haya clasificación. Todos van a querer que su hijo quede el primero y si no conocen la clasificación vienen sólo a animarles".* Algunos de mismo formadores asistentes se muestran contrarios a la

existencia de clasificación, ya que *"así, los niños que van últimos, se vienen abajo al ver que el próximo partido es contra unos que le sacan 18 puntos"* (f3FUT). *"Si se publica una clasificación vas a meter el factor tensión por padres y niños. Si hubiera clasificación, habría quejas de: -vaya falta has pitado- cuando jugaran el primero contra el segundo, porque todos quieren ganar. O los padres: -¿por qué les quitas un gol?-. Nosotros no tenemos la necesidad de meterle esa tensión que se produce en otras ligas"* (f2FUT). Sin embargo, otros consideran que si la competición está bien orientada, la clasificación será consecuencia de un buen hacer tanto a nivel deportivo como educativo-social, por lo que, *"yo lo veo bien, pero no por el hecho de crear tensión, sino por poder comprobar sus propios logros"* (f6FUT) y también podría resultar beneficioso *"para que las norma se tuvieran más en cuenta"* (f2FUT). El formador nº 7, añade, *"creo que es importante que además de aprender todo lo que aprenden, también tienen que aprender a competir. La tensión la controlarán los entrenadores"*. Coincidiendo con esta opinión, f5FUT apunta que los padres también se adaptarían *"el mismo padre que lleve dos años en esta liga y el próximo año pase a benjamines, no a va transmitir esa tensión porque está concienciado. Yo creo que a los padres también les afecta ver que es un juego y van por jugar y no por ganar"*. Incluso, se llega a proponer una doble clasificación, por un lado deportiva y por otro conductual, ya que "*si eres muy superior, te da igual perder seis puntos por mala conducta porque seguirás ganando. Igual era interesante hacer dos clasificaciones, una de goles y otra de buenas conductas"* (f2FUT). Bien es cierto, que esta propuesta se ve desconsiderada con un argumento de f7FUT: *"Yo creo que no se puede valorar con tres puntos la conducta y tres puntos los goles. Lo ideal es que al final del año todos los niños tengan buenas conductas y no que sumen más o menos puntos por buenas conductas".*

PROSOCIALIDAD:

Aunque la aplicación de las normas resulta básica para desempeñar una convivencia, en esta parte se preguntaba más directamente por la percepción de un sentido colaborativo entre los componentes de un equipo e incluso con los compañeros del equipo contrario. *"Los jugadores ayudan a los de otros equipos, por ejemplo, cuando un niño saca mal, otro de otro equipo le dice, mira tienes que sacar*

así. Yo creo que este sistema favorece" (f7FUT). *"Los niños se disculpan mucho más,… y yo creo que esto sucede porque quitamos importancia al resultado"* (f2FUT). *"Si tú a un niño le machacas en los entrenamientos que si no la tocan todos no vale el gol, luego en los partidos va a salir"* (f5FUT), fomentándose de este modo la participación de la mayoría de los jugadores.

Algunos opinan que esta circunstancia no depende tanto del formato como de la personalidad o la intencionalidad del entrenador. *"Yo creo que no es tanto el formato sino el entrenador que está ahí, que esté encima"* (f3FUT). *"Yo creo que si lo trabajas en los entrenamientos esto se da en los partidos, pero depende de cada caso particular, hay excepciones"* (f13FUT). *"Todo el mundo trabaja el pase, pasar y moverse. Yo creo que en ese aspecto el formato no influye. Sí que el entrenador les diga que pasen más el balón"* (f2FUT). También, no cabe duda que las particularidades de cada niño, condicionan en todo momento el juego. *"Yo tengo un niño que es imposible hacerle pasar la pelota, pero los otros 9, se lo dices y lo comprenden. Eso depende del niño"* (f5FUT).

"Tengo un niño que no juegan bien y nadie se quiere poner con él"

Debatíamos sobre la **relación de la aplicación de la normativa propuesta en el formato con el desarrollo de la intención de colectividad**. Para adaptarnos más a la capacidad de comprensión normativa de los niños, este mismo formador nº 5 opina que *"no debemos poner todas las normas de golpe, sino de una en una: un día, si no la tocan todos, no vale el gol, otro día otro"*. El compañero nº7 también argumenta a favor que *"en el momento que están jugando no son capaces de pensar que si se la pasan a todos el gol vale doble"*, por lo que hay que tener en cuenta la lenta capacidad de asimilación normativa y comprensión del juego propia de estas edades. También se busca fomentar la participación en el juego de todos así como la consecución de logros como el gol por parte de todos los jugadores con la norma de dar 5 golines al final del partido al equipo que consigue que todos marquen al menos un gol. Ante esta norma, el nº2 advierte que *"es casi imposible que todos los que vayan acaben marcando"*, sin embargo, el compañero nº5 manifiesta que jugando 4 jugadores es más sencillo que esto ocurra.

No se percibe generalmente distinción entre los más pequeños para querer hacerse más amigo del que mejor juega, ya que *"no son conscientes de intentar hacerse más amigos del que más destaca jugando. No hacen tanto distinción"* (f4FUT), aunque cuando van siendo más mayores, en casos excepcionales parece que sí se percibe alguna situación de este tipo: *"A los niños de 6,7 años sí se les nota, tengo un niño que no juegan bien y nadie se quiere poner con él"* (f3FUT).

SATISFACCIÓN – DIVERSIÓN:

Parece claro que los niños participantes en las Ligas *Futgolines* se divierten. "*Los niños se lo pasan todos genial y siempre están esperando a que llegue el viernes para poder jugar. Los viernes vienen corriendo del colegio para jugar"* (f5FUT). Aunque es generalizada la sensación de satisfacción, los casos excepcionales en los que no se divirtieran serían producto de un afán resultadista. *"El aburrimiento vendría más por la falta de retos al no haber clasificación y no poder buscar superarse que al formato en sí"* (f2FUT). En cualquier caso, estas reuniones fueron útiles para corregir aspectos como el de la clasificación y a día de hoy ya se tienen en consideración las puntuaciones obtenidas en los partidos, teniendo muy presente que estos puntos son producto de méritos tanto deportivos como socio-educativos.

"Yo tengo a los «paquetes» de mi equipo que se divierten porque al menos les viene el balón, le dan y ya participan. En eso el espacio y el formato ayuda"

No se llega a valorar si la diversión es mayor o menor que en otros formatos, pero sí se percibe un alto grado de acuerdo en que esta manera de jugar aumenta la diversión y satisfacción de todos los participantes, pensando en primer lugar en los que menos dominio muestran. *"El hecho de que hay pocos jugadores y el campo sea pequeño ayuda más a los pocos hábiles ya que participan más"* (f3FUT). *"Yo tengo a los «paquetes» de mi equipo que se divierten porque al menos les viene el balón, le dan y ya participan. En eso el espacio y el formato ayuda"* (f5FUT). Contrariamente a estas opiniones, f6 considera que "a los más hábiles la falta de espacio les perjudica", opinión que fue rebatida por un compañero, explicando: "*Yo creo que los espacios reducidos favorece porque obliga a tener que sacar más recursos futbolísticos"* (f2FUT).

4.2.2. Grupos de discusión con padres

Se han realizado dos reuniones con dos grupos de padres. La primera tuvo lugar con sujetos cuyos hijos participan en las ligas *Futgolines* y la segunda, han sido padres de niños que actualmente participan en ligas federativas y que con anterioridad lo hicieron en ligas *Futgolines*.

4.2.2a) Grupo de discusión con padres de *Futgolines*:

Lugar y duración: La reunión del primero de los grupos de discusión con padres fue el 30 de marzo de 2011 en una sala multiusos de una de las sedes originarias del Torneo. La duración de la grabación fue de 55 minutos.

Conformación del grupo de discusión: En primer lugar seleccionamos una hora de entrenamiento en la que coincidieran en la misma instalación el mayor número de equipos de *Futgolines* entrenando simultáneamente. Tras hablar con los responsables de cada uno de los equipos, realizamos una citación previa voluntaria informando a los padres de la existencia de dicha reunión y el propósito de la misma. Llegado el día, en el lugar previsto se encontraban 11 padres y madres de tres equipos diferentes cuyos hijos a su vez también eran de edades diferentes, siempre entre 4 y 7 años.

Moderador: Realicé yo mismo las funciones de regulador del grupo de discusión como doctorando, ya que a su vez me citaba con ellos como coordinador general del Torneo.

Guión de discusión: Teniendo en cuenta que las preguntas que se solicitan a los padres en el cuestionario, son muy parecidas a las que se le hacen a los formadores, el guión es similar pero adaptando o añadiendo aquellas particularidades que podrían preguntarse a este grupo y que no tendrían sentido para los formadores. El guión preestablecido por el moderador contaba con 10 apartados relativos al desarrollo en la competición planteada de los valores educativos sometidos a estudio: autonomía responsable, prosocialidad y satisfacción-diversión.

Registro de la información: Durante todo el tiempo, la reunión de grupo de discusión se grabó con una vídeo cámara *Canon Legria HFR16 Optical Zoom 20x*..

Interpretación de resultados:

AUTONOMÍA RESPONSABLE Y RESPETO:

Los padres coinciden en que la competición en estas edades es beneficiosa ya que *"ayuda a desarrollar la responsabilidad de los participantes"*, aunque uno de mismo asistentes (padre 1 de Futgolines –a continuación p1FUT-) aclara que *"no creo que este juego beneficie más que otros la responsabilidad. Los niños son igual de responsables con una u otra liga"*.

Debido a que la normativa recoge aspectos no solo deportivos, sino también educativos, los padres **demandaban más información de los resultados**, una vez que comprenden que éstos no se deben únicamente a méritos deportivos. *"Yo como madre me gustaría saber si mi hijo hace algo mal, da una patada o lo que sea para yo hablar con él. Sobre todo si es algo gordo. Son niños, alguna palabrota o algo así, porque son chiquitines"* (p4FUT). *"Agradeceríamos que a los padres nos transmitierais lo que sucede en el campo"* (p2FUT). *"Quizás deberían informarnos de lo que sucede en el partido, sobre todo de lo que anotáis de valores y actitudes, que es lo que menos se ve"* (p1FUT). Aunque p5 advierte de la dificultad de que todos sean informados *"creo que es imposible que se nos informe a todos los padres"*. En cualquier caso, me parece interesante reseñar la reflexión que p1 hace ya que demuestra que el formato puede acercarse a aquello que a nivel educativo solicitan los padres y que se procura su desarrollo desde la normativa *Futgolines*: *"Yo vengo a los partidos y la verdad es que sólo podría ver el resultado en goles. A mí me gusta poco el fútbol y me gusta mucho mi hijo y no puedo ver si antes de marcar la han tocado todos, etc. Si al final dan un resumen en base a estos valores nos enteraríamos"*.

"Quizás deberían informarnos de lo que sucede en el partido, sobre todo de lo que anotáis de valores y actitudes, que es lo que menos se ve"

Uno de los presentes advierte que además del desarrollo de una serie de valores considerados adecuados, no se debe perder de vista el objetivo deportivo porque… *"Hay muchos padres que quieren que su hijo sea futbolista, bueno, todos lo queremos, ¿no?"* (p4FUT). A lo que realmente no encuentra apoyo unánime, como mostraba por ejemplo p1FUT *"Yo no, yo quiero que aprenda y se eduque"*. En cualquier caso, ese

propósito de desarrollo a nivel social y educativo, no exime de una búsqueda de aprendizaje deportivo. *"Pero es que con este sistema se supone que también pueden llegar a ser futbolistas igual que con otros, en ese sentido el formato no resta posibilidades deportivas a los niños"* (p8FUT).

Lo que parece claro por tanto, es que lo importante a estas edades no es únicamente lo deportivo, sino *"que tengan un compañerismo y unos valores que puedan desarrollar más adelante. Es un poco de educación, compañerismo"* (p3FUT). Es lo que generalmente a los padres les preocupa realmente y es para esto para lo que las normas establecidas en *Futgolines* podrían resultar más beneficiosas que otros modelos. Por ello, se considera oportuno que desde temprana edad se puedan empezar a desarrollar esta serie de valores deportivos y educativos. *"Creo es que es bueno que haya liga a estas edades ya que le ayuda a conseguir hábitos"* (p1FUT).

PROSOCIALIDAD:

La cuestión planteada era si tras la aplicación de este conjunto de normas y una determinada filosofía percibían en determinadas acciones del juego o comportamientos de los niños, una sensación de búsqueda de participación de todos, que llevado al terreno social supondría un desarrollo de la vida en sociedad. Ante ello, mismo padres, realizan las siguientes manifestaciones: *"Yo creo que sí se fomenta, lo veo claramente en la celebración y también en la buena actitud cuando les envían al banquillo, lo asumen como un hecho normal"* (p1FUT*). "Igual la federación lo que busca es sacar jugadores, como los clubs. Aquí, con este formato se pretende que consigan unos valores, ¿no creéis?* (El resto de padres afirmaban)" (p2FUT). *"Yo todo lo que sea fomentar la colaboración, incluso en el fútbol está bien, no creo que esté de mal el recalcarlo. Lo veo por los resultados de los que jugaban el año pasado"* (p6FUT).

Los padres reconocen en sus hijos aprendizajes a nivel de comprensión del juego, *"en cuanto pasa un mes de competición a los niños se les va viendo colocados, no van todos a por el balón. El entrenador les dice: "¡sólo uno, sólo uno!" y ellos ya lo saben y sólo va uno al balón y los demás se separan. Esto es consecuencia de una norma"* (p4FUT). Lógicamente la implicación en el formato no se logra de un día para otro ya que supone la asimilación de normas y métodos que no son habituales para los participantes. Al principio, *"a ellos le queda más lo del gol, si hemos ganado o hemos*

"Antes de portero se ponía el malo, aquí se ponen todos"

perdido" (p3FUT), pero poco a poco, *"ellos van entendiendo que si un niño coge el balón y pi pi pi marca un gol, pi pi pi, marca otro,.. Eso no vale"*. *"El otro día perdieron y estaba contentísimo porque el entrenador le había dicho que había cumplido su misión"* (p1FUT).

Transferencia a la vida real de los hábitos construidos: La idea es construir progresivamente hábitos adecuados que con la madurez de los participantes, se constituya en punto de partida para el desarrollo de apropiados valores educativos y sociales. *"Desde chiquitines se les puede educar, luego cada persona va creciendo en función de su carácter, etc."* (P2FUT). De todas formas, este formato con marcada intención educativa por el momento está presente únicamente en edades de 4 a 7 años, ya que a partir de benjamines todos los clubs federan a sus equipos. *"Lo que se hace aquí está muy bien, pero cuando sales de este campo y vas ahí arriba y en otro campo de mayores oyes "hijo de tal", dices, madre mía, vámonos de aquí. O sea que cuando llegan a mayores…, vamos, el problema del fútbol"* (p7FUT). Incluso, algunos de los padres entienden que tengan lugar actos antideportivos en el deporte, o al menos en el fútbol, como el padre nº2, que insinúa que *"hay momentos que te tienes que insultar y luego al final del partido lo perdonas"*. *"Pero los jugadores saben que lo que pasa en un partido se queda ahí, el ambiente se va calentando…"* (p9FUT). Lógicamente, aunque estos comportamientos puedan asumirse como normales, no quiere decir que debamos de dejar de trabajar en la buena dirección, como manifestaba por ejemplo el padre nº 8: *"es una filosofía del fútbol que hay que cambiar porque parece que vale todo, pero no vale todo"*.

También podríamos considerar como propicio para la vida en sociedad, la aceptación de roles, para que el grupo salga beneficiado o simplemente porque es de justicia compartir aquello que generalmente resulta más o menos deseado. Esto podría suceder con el caso del papel del portero *"Antes de portero se ponía el malo, aquí se ponen todos"* (p2FUT) y sobre todo con la necesidad de que alguien se quede en el banquillo, *"a mi hijo le fastidia, porque se está comiendo las uñas, pero lo entiende, lo ve normal"* (p1FUT). *"Ellos lo ven de otra manera, lo ven como que van a*

descansar" (p2FUT). Este sentimiento de colectividad se observa también en las penalizaciones por actos antideportivos. *"Más adelante el castigo es más personalizado, aquí si yo he hecho todo bien, pero tengo un amigo que ha dado patadas he perdido puntos"* (p2FUT). Tratamos así de que comprendan de este modo, que un mal comportamiento mío particular es negativo para mi grupo, para mi entorno, para la sociedad.

Rescatamos una reflexión de Uno de los participantes en la reunión, el nº 9, que reconoce que *"yo aprendí jugando en la calle, rompiendo cristales y así se crea una educación respecto al fútbol que no es la adecuada. Esto está muy bien… Yo creo que sí, haciéndolo desde pequeñito los valores van cambiando. Pero este sistema lleva dos años, no vamos a pretender que ya estos niños cambien el fútbol"*. En la misma línea que ésta, surge otra interesante reflexión, bastante más pesimista, pero que por otra parte nos pone los pies en el suelo. *"A nivel de patio también juegan al fútbol y se miden por el mismo rasero, yo soy mejor, tú peor,… tienen hecha una clasificación de quién es mejor y quién es peor. Al peor no le va a gustar y no va a seguir. O sea que el formato sí, pero en la vida seguirá pasando lo mismo, o sea que no cambia nada"* (p1FUT).

Es complicado y atrevido aventurarnos a pensar que estos hábitos que pretenden un desarrollo de adecuados valores educativo-sociales van a perdurar en el tiempo. De todas formas, *"esto te ayudará a tener una referencia. Asimilan unos valores y más adelante se perderán o no"* (p2FUT). Parece que varios padres que tienen experiencia con otros niños más mayores que en su día jugaron con este formato podrían ofrecernos información con cierta perspectiva de futuro:

- p5FUT: *"Así chiquitines es como lo van viendo, claro que cuando crecen un poco les gusta ganar y les gustar verse en la ficha cuando marcan un gol.*

  Yo tengo un hijo en benjamines y jugó el año pasado con este sistema y veo que algo queda, aunque también le gusta ganar. Los que vienen de esta liga, les veo muy buen rollo y veo que muchos de esos valores siguen. Los que han estado el año pasado con esto los veo muy bien, lo veo muy positivo. Claro que no sé cómo hubiera sido si no hubiesen estado con ese sistema.

Es que este sistema además penaliza actitudes negativas y claramente es bueno para que ellos identifiquen qué cosas no están mal. Antes de que empiecen a jugar un partido de verdad porque ya en benjamines hay un árbitro, hay tarjetas, hay castigos, lo que ahora hay con un gol de penalización".

- p6FUT:*"Creo que ese sentimiento colectivo es espíritu de conjunto, que es lo que se fomenta ahora, lo de pasarla, jugar todos, de bueno si perdemos ya ganaremos la próxima vez,… yo creo que los que vienen de este sistema lo estoy viendo bien, creo que está perdurando, al menos en el pequeño grupo que sigue del año pasado, los que vienen de este sistema".*

La última reflexión al respecto, no por atrevida, optimista y deseada va a ganar en certeza, pero la recogemos como opinión de Uno de los presentes: *"Si en todas partes se jugara así, seguramente el deporte no sería tan violento cuando crecen"* (p5FUT).

SATISFACCIÓN-DIVERSIÓN:

La selección del fútbol como deporte en el que centrarnos para desarrollar este programa es debida al alto número de practicantes que tiene y a la motivación que en ellos suscita para que aprovechándonos de ello podamos integrar los hábitos socio-educativos pertinentes. Las particularidades del futbol también tienen aspectos negativos como el escenario de muchos descerebrados donde expresarse brutalmente. *"Tú ves motos o coches o tenis y no ves a los de las gradas pegándose"* (p5FUT). Las buenas formas que aquí se pretende inculcar, se ven en dificultades cuando entra en juego la rivalidad. *"Eso en competición es una utopía. Dos personas que están compitiendo en ajedrez, hay tensión"* (p4FUT). En cualquier caso, el participante número 5 argumenta que factores positivos hacia la competición: *"Pero la competitividad no es mala, yo creo que es un valor bueno, bien canalizada, con buenos valores detrás está bien, el deporte es eso, para eso hay unos juegos olímpicos, intentar ser el mejor no es malo. No machacando al otro y no queremos ver niños pequeños diciendo «hoy he ganado yo, he ganado yo», sino que al equipo que gana, bueno, hoy he ganado yo, que bien y el que pierde, bueno, ganaréis la próxima vez".*

Por lo tanto, ya sea por el movimiento que genera el fútbol como deporte o por la adrenalina liberada a raíz de la competición (que debe estar presente siempre que

esté bien orientada), los partidos de fútbol siguen siendo vividos con mucho entusiasmo también por los niños, tal y como expresan mismo presentes en la reunión: *"Antes de la liga mi hijo no sabía cuándo era viernes, ahora ya sabe cuándo es viernes y viene contentísimo a jugar"* (p2FUT). *"Mi hijo está deseando que lleguen los viernes para jugar el partido. Para que te sirva como comparación: en el colegio de mi hijo, celebran un viernes al mes cumpleaños de unos cuantos, pero mi hijo ahora ya no quiere ir a los cumpleaños, donde hay un parque de bolas, una bolera, etc., ya no quiere ir, porque quiere jugar los partidos y te estoy hablando de uno al mes"* (p1FUT). Parece que el hecho de introducir una serie de normas y una filosofía con propósitos más educativos, no resta interés, motivación y diversión a los niños participantes, sino que se muestran realmente satisfechos y deseosos de jugar un nuevo partido.

4.2.2b) <u>Grupo de discusión con padres de "Federación":</u>

<u>Lugar y duración:</u> La segunda reunión de los grupos de discusión con padres fue un año después de la primera, el 26 de Abril de 2012 en una parte acotada de la grada del campo en la que sus hijos estaban entrenando. La duración de la grabación fue de unos 40 minutos.

<u>Conformación del grupo de discusión:</u> En este caso el número y tipo de componentes fue mucho más aleatorio, ya que me limité a acudir a un entrenamiento de dos de los equipos actualmente en Federación, pero que sabía que tenía niños que anteriormente habían jugado con el formato *Futgolines* y otros con el modelo de la Federación. Previamente había solicitado permiso al coordinador del club y entrenadores y coincidiendo con la hora de inicio del entrenamiento comencé a hablar con los padres y madres que iban llegando explicándoles el propósito de la reunión, que comenzaríamos una vez hubiera un número oportuno de participantes. En la reunión finalmente contamos con 14 padres, la mitad de los cuáles sus hijos solamente conocían el sistema Federativo en el que actualmente jugaban sus hijos y los otros 7 padres habían jugado uno o dos años con el formato *Futgolines* propuesto como estudio de la presente tesis doctoral.

<u>Moderador:</u> Nuevamente fui yo, como investigador principal el que desempeñó la función de moderador.

Guión de discusión: El guión preestablecido por el moderador era el mismo que el que se utilizó para el anterior grupo de discusión de padres. Contaba con 10 apartados relativos al desarrollo en la competición planteada de los valores educativos sometidos a estudio: autonomía responsable, prosocialidad y satisfacción-diversión.

Registro de la información: Durante todo el tiempo, la reunión de grupo de discusión se grabó en una vídeo cámara *Canon Legria HFR16 Optical Zoom 20x*.

Interpretación de resultados:

AUTONOMÍA RESPONSABLE:

En primer lugar solicitaba respuestas sobre el desarrollo de la responsabilidad como consecuencia del formato de competición. *"Claro que aporta a la responsabilidad, sobre todo en crear hábitos, comportamiento, juicio, responsabilidad, con mi hijo al menos sí funciona"* (padre nº 1 cuyo hijo participa actualmente en ligas federativas –en adelante, p1FED-).

Uno de los presentes valora la presencia de un coordinador adecuadamente preparado que vele por el buen funcionamiento del evento. *"Es fundamental que las normativas que marcáis las siga el entrenador. Por ejemplo, en la federación no hay nadie que coordine, en vuestro sistema hay un coordinador que puede decir a los entrenadores lo que sea si cree que no está bien hecho. Le puede decir, por qué no sacas a este niño, o no le digas a este niño esto o…"* (p2FED).

Lo interesante de este grupo de discusión es que **la comparación es directa entre modelos** de competición ya que tienen experiencias en ambos formatos. *"Cuando jugaban con la portería pequeña* (aludiendo al modelo *Futgolines*) *yo creo que había menos competitividad entre ellos. Los goles no se celebraban como gol, gol, sino que se tenía que abrazar, tocarla todos, les enseñaban a ser más grupos, ahora eso se les ha olvidado, ahora es ganar, ganar,.."* (p3FED). *"Ahora es diferente porque ya no se puntúa el abrazo, sólo el gol, el ganar"* (p4FED).

Por encima de la normativa a aplicar, uno de los padres participantes dota de importancia a la **labor del entrenador** para que se adopte una adecuada orientación. *"Eso depende del entrenador, si a un niño le enseñas a dar pases, los da, sino no"*

(p9FED), coincidiendo con él p10FED *"La base es el entrenador"*, aunque también se auto-responsabilizan: *"También nosotros"* (p11FED).

Sin embargo, se recuerda que el proceder de los entrenadores se ve influenciado por la pertenencia a un determinado modelo de competición. *"Al principio tenían el entrenador del año pasado y seguían con la misma idea, seguían abrazándose todos, seguían haciendo..., pero ahora han cambiado y ya no es lo mismo"* (p3FED).

"Se ve que los niños que juegan de una manera entrenan de una manera y ahora entrenan de otra"

Aún a estas tempranas edades se entrena pensando en jugar un buen partido, como cuando el estudiante de primaria también estudia para aprobar su examen, aunque sea solamente un control que da pistas de su rendimiento. Si ese examen es tipo test se estudiará de una determinada manera, diferente a si es oral, por ejemplo. Del mismo modo, el modelo de competición podría determinar el desarrollo de los entrenamientos y las pretensiones y actuaciones de los entrenadores. Esta reflexión personal viene reforzada por un comentario de uno de los padres: *"Se ve que los niños que juegan de una manera entrenan de una manera y ahora entrenan de otra"* (p3FED). Estaríamos dando un gran paso si realmente es así, ya que la filosofía promovida desde el formato, se estaría desarrollando también en cada entrenamiento.

RESPETO:

Entra en debate el papel de los árbitros en uno y en otro sistema. Parece ser que en Federación *"los árbitros no se detienen nada a explicar a los niños"* (p11FED), ya que, como argumenta, *"el árbitro que tienen ahora, debería de enseñarlos, pero no, te pita falta de saque y ya está y como eso muchas cosas. Ellos van a su partido, te pitan falta y ya está*" (p1FED). Echan en falta por tanto la capacidad diálogo que utilizan los controladores de los partidos en *Futgolines* para hacer reflexionar a los niños ayudándoles a avanzar hacia la comprensión de lo que sucede.

Esta **capacidad de diálogo de los formadores** en el modelo *Futgolines*, permitirá explicar a los participantes, por ejemplo, que se le restará un golín al equipo que cometa un acto antideportivo, comenzando así a construirse un hábito. *"Sin llegar*

a echar una bronca, yo creo que también hay que decirle cuando hace las cosas mal. Porque puede haber jugado muy bien, pero puede haber inflado a patadas a uno, entonces… habrá que decirle que por un lado lo ha hecho bien, pero por otro mal" (p2FED).

Hablando del respeto, seguramente de lo primero que debamos tratar es el respeto a los propios niños. Los padres se quejan de que en la Liga de Federación, se está más pendiente del **rendimiento** lo que en muchos casos provoca **discriminación** en función del nivel deportivo de mismo jugadores. *"En el otro sistema era como más por, diez minutos uno, diez minutos otro, jugaban todos lo mismo, era más justo, como si rotaran"* (p3FED). También dependerá de la capacitación y los intereses de los formadores. *"Hay entrenadores que utilizan a todos los niños el mismo tiempo y otros que ponen siempre a los mismos o ponen a unos más para ver si remontan…"* (p5FED).

"Se nota en esta liga que ya empiezan a jugar unos más que otros para ganar"

El respeto a uno mismo se encuentra muy próximo a intentar ganar, a intentar ser mejores. *"Hay que intentar ganar, lo bueno que con este sistema se intenta que se hagan las cosas bien y no pisando al otro"* (p1FED). Este hecho supone a su vez respeto al otro, al no querer que éste sea peor que yo cueste lo que cueste y también respeto a las normas establecidas ya que se hace dentro de un sistema de puntuación que engloba estrategias de desarrollo de hábitos educativo-sociales adecuados.

PROSOCIALIDAD:

Los mismos padres que dan su opinión relativa a la colectividad del juego, opinan que a diferencia del modelo *Futgolines*, este año han comprobado que se tiende más a la individualización. *"Creo que es mejor la otra manera de jugar porque antes era pasarse el balón entre ellos, y ahora hay mucha más individualidad de ellos porque lo único que quieren es meter gol"* (p5FED). *"Yo creo que la forma de jugar de antes ayuda más al desarrollo de la persona, le enseñan a jugar y estar con los demás, no como esto que es más individualista,… más parecido al fútbol de mayores"* (p1FED).

Abalan la metodología de puntos del formato anterior como clave para que esto se produzca. *"Yo creo que el sistema de puntos aporta más en equipo, están más*

habituados a jugar entre ellos y yo creo que hasta se llevaban mejor. Ellos metían un gol, se abrazaban…" (p6FED).

En cuanto a la **perdurabilidad de los hábitos creados**, parece lógico pensar que si se procura un sistema que pretende el desarrollo de determinados valores y éste es realizado por niños desde edades muy tempraneras, podría establecerse en ellos unos principios que podrían marcar su ideología futura. *"Yo creo que si desde pequeños no son tan competitivos o no se habla de machacar al otro puede influir para que dé más mayores no haya violencia, etc."* (p10FED).

SATISFACCIÓN-DIVERSIÓN:

Cuando alguien no se siente a gusto realizando una actividad en principio voluntaria, querrá abandonarla. *"A los que le gusta el fútbol, yo creo que les gusta igual, no diferencian de lo de antes a lo de ahora, ellos es el balón y ya está"* (p3FED).

Por lo tanto, obviamente, la gran mayoría de los niños que juegan al fútbol o participan en cualquier otro deporte, será porque se divierten y/o se encuentran satisfacción al realizarlo. *"Si al niño le gusta jugar, adelante no lo va a dejar, todos no van a ser figuras. Al que le guste seguirá. Si soy malo intentaré hacerlo lo mejor posible"* (p9FED). *"Mis preguntas a los niños después del partido son las mismas ahora que antes, ¿te lo has pasado bien, te has divertido? Ellos luego te dejan la coletilla"* (p2FED).

Podría ser la **fuente de esta motivación** la que varía de un sistema a otro. *"En la liga federada ya los niños campeones tienen una copa por ganar, por ser los mejores, mientras que vosotros dais premio a todos y eso se nota en todo"* (p8FED). *"A mí me pasa que a veces han ganado y se ha aburrido más… porque a lo mejor no ha salido, o no ha tocado balón, o…"* (p12FED).

En el formato de competición *Futgolines*, la filosofía y metodología se encaminan más hacia una motivación intrínseca de los niños cuando juegan, algo que parecen empiezan a echar en falta este año que pese a tener 6 y 7 años, su liga organizada por la Federación, tienen otros propósitos. *"Antes se divertían más que ahora, pienso yo, mucho más, metían un gol, se abrazaban, jugaban,… y ahora es: que*

no me la has pasado, que eres un chupón, que no sé qué... Eso antes no lo hacían. Influye bastante, si tú empiezas…" (p1FED).

> *"A partir de 7 años para arriba se pierde todo lo que se hacía en otro sistema"*

Por su parte, ese cambio de intencionalidad en el sistema federativo, esa sensación de ser una competición más seria, más parecida al fútbol de la televisión, *"genera para el niño una motivación porque parece que han dado un paso más"* (p9FED). Sin embargo, a su vez, genera más rivalidad, más competitividad no siempre bien enfocada. *"Yo he visto entrenadores en esta liga de decir que eres tonto, por fallar y no meter gol"* (p4FED). *"Cuando empiezan desde muy chiquititos a pensar en ganar, llega un momento en cadetes o juveniles que se cansan"* (p3FED). Sin duda esto resulta contraproducente para la diversión y así para la adherencia y continuidad en la práctica deportiva, ya que *"cuando llegan a ciertas edades, acaba jugando el que juega bien, el que juega mal no lo sacan y el niño se aburre y lo termina dejando"* (p8FED). Así, *"a partir de 7 años para arriba se pierde todo lo que se hacía en otro sistema"* (p2FED).

Finalmente analizamos la **importancia del mensaje que los padres** transmiten a sus hijos, así como en función de qué circunstancias les animan y reconocen sus méritos. *"Es así, los niños se lo pasan mejor si los padres le animan"* (p11FED). Sin embargo, advierten también diferencias entre el comportamiento general de padres y madres en años anteriores cuando jugaban bajo el formato *Futgolines*, respecto a este año que ya juegan en Federación: *"Con la otra forma de jugar los padres les dejábamos que se divirtieran. Ahora, los padres de otros equipos es que ganen, que ganen, que ganen. Hay padres puntuales que ahora van a machacar"* (p4FED).

Reconocen que la forma de empezar a competir debería ser más similar a lo que se propone en *Futgolines* que lo que ofrece la Federación: *"Estos no van a llegar a nada está claro, pero si ya desde pequeños les estás forzando, llega un momento en que se cansan, pero si tú lo haces para que se diviertan, tipo juego o algo así, pues vienen con más ganas y eso está muy bien"* (p3FED). La diversión, sin dejar de progresar deportivamente, generará satisfacción que concluirá en adherencia al deporte y así deseo por la práctica.

4.2.3. Grupos de discusión con niños

Se realizaron tres grupos de discusión con diferentes niños. Conseguimos reunir por un lado un conjunto de niños que participaban en las ligas federativas y por otro, aquellos que lo hacían en las Ligas *Futgolines*. Además, formamos un tercer grupo de discusión con niños que jugaban al fútbol pero no participaban en ninguno de los dos formatos analizados, sino que lo hacían libremente, lo que nos ofrecía una postura imparcial y neutra.

4.2.3a) Grupo de discusión con niños de *Futgolines*:

Lugar y duración: La primera de las reuniones organizadas para niños y niñas participantes en el Torneo tuvo lugar el 2 de febrero de 2011 en una sala contigua al campo de una de las sedes originarias. La reunión se extendió durante unos 25 minutos aproximadamente.

Conformación del grupo de discusión: Tras solicitar permiso a sus entrenadores y padres, les instamos a que nos permitieran reunirnos con tres o cuatro niños de cada equipo que quisieran opinar sobre los partidos de los viernes.

Durante los primeros minutos de un entrenamiento, nos reunimos con trece niños y niñas de entre 4 y 7 años procedentes de 4 equipos diferentes participantes en la Liga *Futgolines*, mientras sus padres esperaban fuera.

Moderador: Debido a que llevaba dos años siendo coordinador de las ligas y cada viernes estaba por los campos interactuando con los niños, la gran mayoría de ellos me reconocían, por lo que no me resultó complicado moderar el grupo de discusión.

Guión de discusión: Como guión había preparado diez preguntas que desgranaban el contenido a obtener en los cuestionarios que todos ellos habían rellenado semanas antes. La reunión fue llevada con el mayor dinamismo posible y se buscaban respuestas generales, tratando de sacar opiniones particulares de cada uno de los presentes. Todos los niños participaron, la mayoría de manera espontánea y al resto les preguntaba qué les parecía.

Registro de la información: La reunión con los niños fue grabada una vídeo cámara *Canon Legria HFR16 Optical Zoom 20x*.

Interpretación de resultados:

AUTONOMÍA RESPONSABLE:

De los comentarios de los niños se extrae que acuden a los partidos porque quieren: *"Porque me acuerdo y siempre jugamos"* (Niño número 2, participante en ligas *Futgolines*, -en adelante N2FUT-). No es necesario que sus padres se lo recuerden: *"No me lo tiene que recordar, porque siempre voy"* (N1FUT), sino que no se les olvida el partido porque es un momento satisfactorio para ellos, *"porque me divierto mucho y nos juntamos tanto"* (N3FUT); *"nos abrazamos"* (N4FUT).

El mismo se sienten responsables (siendo conscientes de las edades de las que estamos hablando) para acudir a los partidos, *"porque si no nos quitarían más puntos"* (N5FUT). Reconocen que el hecho de que quiten puntos a su equipo si llegan tarde o no van al partido, le hace estar más atentos.

RESPETO:

Ante un alarde de sinceridad, Uno de los niños reconoce que *"a veces quería dar una patada pero como me quitan puntos…"* (N6FUT). Aunque la respuesta general de todos es que aunque no les quitaran puntos no se les ocurriría dar una patada o insultar.

Manifiestan conocer la normativa del juego, no sólo de reglas que propias del fútbol en cualquier edad como *"saques de córner, de portería…"* (N8FUT), *"si sale de la portería es fuera"* (N3), sino también normas particulares del formato *Futgolines*:

- *"Si nos juntamos dos jugadores es falta"* (N6FUT).
- *"Si decimos una palabrota o si le decimos al otro equipo que es malo es falta"* (N1FUT).
- *"No podemos ir dos a por el balón"* (N5FUT).

También nos recordaban normas de ámbito más genérico *"no dar patadas"* (N4) y otras que demuestran que comienzan a comprender la lógica del deporte: *"No podemos estar todos atacando y ninguno defendiendo"* (N7FUT).

A la aplicación del conjunto de normas le ven una doble utilidad. Por un lado, consideran que es necesaria para el desarrollo de la competición: *"Para no perder"* (N2FUT); *"para aprender"* (n1FUT); *"para jugar bien"* (N5FUT) y por otro, para regular el comportamiento de los jugadores: *"para no estar haciendo faltas"* (N3FUT), *"para no hacer la zancadilla"* (N4FUT).

PROSOCIALIDAD:

Consideran lógico que después de marcar un gol tengan que abrazarse todos, no sólo *"para tener un punto"* (N7FUT), sino *"porque hemos trabajado en equipo todos"* (N8FUT).

Recuerdan que de no ser así *"al final no valdría el gol"* (N7FUT) y valoran que todos los jugadores toquen el balón y marquen gol todos, ya que *"así jugamos todos juntos"* (N3FUT).

Todos creen que jugando de esta manera se hacen más amigos de sus compañeros, por diferentes motivos:

- *"Si damos muchos pases también puedes marcar"* (N2FUT).
- *"Porque nos divertimos más"* (N3FUT).
- *"Porque todos trabajamos en equipo y todos tenemos que estar jugando no puede ser que unos estén jugando y otros aburridos"* (N5FUT).

Incluso, nos encontramos opiniones que reconocen que se hacen amigos también de los contrarios *"porque jugamos con ellos"* (N6FUT) o *"porque así nos saludamos y somos amigos"* (N4FUT).

"Porque todos trabajamos en equipo y todos tenemos que estar jugando no puede ser que unos estén jugando y otros por ahí aburridos"

SATISFACCIÓN-DIVERSIÓN:

Durante toda la reunión fueron diversas sus manifestaciones de satisfacción con los partidos por parte de todos los presentes. N2FUT lo hacía visible diciendo *"porque nos entra la alegría"* y también nos encontramos motivos relacionados directamente con la metodología pretendida en el formato: "Porque si jugamos, damos muchos pases y marcamos goles, nos divertimos mucho" (N8FUT).

IV.2.3b) Grupo de discusión con niños de Federación:

Lugar y duración: La segunda reunión de los grupos de discusión con niños participantes en ligas federativas fue un año después de la realizada con niños de *Futgolines*, el 11 de Febrero de 2012. La reunión se realizó en el despacho del gimnasio del centro educativo y tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

Conformación del grupo de discusión: Tras varios años de maestro de Educación Física en este colegio de San Sebastián de los Reyes, sé quién de los alumnos del centro juega al fútbol y bajo qué modelo. Así, previo consentimiento de las tutoras y la pertinente información a los padres, en el recreo de este día me reuní con 11 niños de 1º y 2º de Primaria y tratamos las mismas preguntas que había diseñado para el grupo de discusión con los niños del modelo *Futgolines*. También estos niños habían completado semanas atrás el cuestionario.

Moderador: La reunión la organicé y la moderé yo como investigador principal y teniendo en cuenta que conocía a todos los niños citados.

Guión de discusión: El guión preestablecido por el moderador era el mismo que el que se utilizó para el anterior grupo de discusión de niños, buscando una respuesta más desarrollada de las preguntas planteadas en el cuestionario completado por ellos mismos semanas atrás.

Registro de la información: Durante todo el tiempo, la reunión de grupo de discusión se grabó en una vídeo cámara enfocada hacia un lugar donde no había nadie y otra cámara que solamente tenía activado el audio.

Interpretación de resultados:

AUTONOMÍA RESPONSABLE:

Es unánime la contestación que demuestra que se acuerdan de los partidos por lo que no necesitarían que se lo recordaran sus padres.

En la competición federativa no existe un sistema de puntación por el que le quitan puntos por actos antideportivos o de impuntualidad, etc. Sin embargo, admiten que *"cuando llego tarde me deja mi entrenador en el banquillo"* (Niño número 2, participante en ligas federativas – en adelante N2FED-) y que *"si vamos con 6 te dan el*

partido por perdido tres a cero" (N3FED). De este modo, comprenden también la importancia de acudir a los partidos.

RESPETO:

Saben perfectamente que si en un partido dan una patada o insultan podrían expulsarles (N1FED y N5FED), o ganarse la reprimenda de su entrenador, *"si insulto a otro se enfada conmigo el entrenador"* (N7FED). Consideran que las reglas del juego son necesarias *"para que sea el juego limpio"* (N3FED).

Sin embargo, reconocen que en algunos casos, ciertos actos antideportivos podrían ser justificados si con ellos se consiguieran un beneficio en el resultado del partido. Es bastante gráfica la manera de expresarse de N2FED*: "A mí me dicen que si un niño se regatea a todo el equipo uno tiene que ir a hacerle algo para que no nos metan gol"*. Resulta triste, pero elocuente y significativo escuchar de un niño de 7 años, cosas como *"nos enseñan a veces a agarrar para que no pase"* (N3FED). En general justifican dar patadas si es para ganar el partido, ya que *"son como trucos para que no te metan gol"* (N6FED).

"A mí me dicen que si un niño se regatea a todo el equipo uno tiene que ir a hacerle algo para que no nos metan gol"

PROSOCIALIDAD:

El sentimiento de equipo a la hora de celebrar los goles no siempre se percibe. En algunos casos, *"cuando metemos nos abrazamos todos"* (N7FED). *"Nosotros hacemos ¡vamos, vamos, vamos!"* (N1FED). Pero también es sincera la alegría que muestran cuando ellos mismos son los que consiguen el gol: *"Yo los celebro quitándome la camiseta, me tiro al suelo y me pongo a veces…"* (N2FED), aunque en este caso, denota un comportamiento aprendido de lo visto en televisión.

Existe cierta discrepancia a la hora de admitir si todos los jugadores del equipo son igual de importantes, o deben jugar más aquellos que son mejores. *"Yo la toco más veces porque soy el mejor"* dice N3FED. Comportamiento egocéntrico lógico a esta edad que es secundado por otros compañeros: "Normalmente yo soy el que más

marca" (N6FED). *"El máximo goleador de mi equipo soy yo, he metido catorce"* recalcaba N3FED.

Otros niños presentes en la reunión reflejan repartos más equitativos: *"En mi equipo la tocan todos igual"* (N7FED) o como explica N1FED: *"En el mío la tocan en el medio y luego los delanteros y si hay un fallo los defensas pegan un pelotazo"*.

Todos responden afirmativamente cuando se les pregunta si jugando los partidos se hacen más amigos de sus compañeros. Incluso de los contrarios *"Yo sí, hablo con los contrarios"* (N2FED), aunque no siempre, *"a mí me pasó, que fue gol., pero el portero la sacó y yo me enfadé un poco con ellos"* (N4FED)

SATISFACCIÓN – DIVERSIÓN:

Si entrar en mayores explicaciones ni justificaciones, manifiestan de manera general que se divierten jugando los partidos.

4.2.3c) Grupo de discusión con niños de formato libre:

Lugar y duración: Del mismo modo que el anterior grupo de discusión, se realizó en el despacho del gimnasio del colegio durante los 30 minutos de recreo del 13 de febrero de 2012.

Conformación del grupo de discusión: Bajo el mismo procedimiento y en el mismo lugar que el anterior grupo de discusión, pensé que podría ser interesante reunirme con niños y niñas del colegio, que jugaran al fútbol, pero ni bajo del formato federativo ni en *Futgolines*. También días atrás estos diez sujetos, habían respondido al cuestionario individual y anónimamente.

Moderador: Igual que en el resto de grupos de discusión fui el encargado de moderar la reunión.

Guión de discusión: Se plantearon las mismas cuestiones que para los dos grupos de discusión de niños realizados con anterioridad.

Registro de la información: La reunión fue grabada con una cámara de video *Canon Legria HFR16 Optical Zoom 20x.*

Interpretación de resultados:

AUTONOMÍA RESPONSABLE:

Los niños se muestran totalmente autónomos en cuanto a la organización (Niño nº 2 de los que juegan en formato libre de competición- en adelante N2FL-) de sus partidos en el recreo. *"Nadie nos lo tiene que recordar, nosotros lo sabemos"* (N1).

Tienen sus propias normas y procuran respetarlas ya que *"si no cumplimos las normas hacemos daño a los compañeros"* (N3FL). En ocasiones un compañero hace de árbitro como indica N4FL y puede llegar a expulsarles, *"Alejandro Fernández nos manda"* asegura. Entre sus reglas están *"no dar patadas"* (N1FL), *"no tocarla con la mano"* (N2FL) o *"no empujar"* (N5FL).

Todos están de acuerdo en que estas normas son necesarias "*para jugar limpio*".

PROSOCIALIDAD:

En cuanto a la celebración de los goles, manifiestan que *"cuando metemos un gol nos ponemos contentos todos*" (N6FL y N2FL), aunque especialmente cuando lo mete uno mismo *"a veces lo celebro yo si lo meto yo"* (N1FL).

Al hablar de la igualdad de participación se nota cierto desequilibrio dependiendo del nivel de habilidad. Aunque *"en los recreos la podemos tocar todos"* asegura N1FL, y *"nos divertimos más cuando tocamos la pelota"* (N4FL), la realidad es que el que no juega bien, apenas toca el balón: *"A mí nadie me la pasa y se creen que soy malo"* (N3FL). *"Sólo juega uno con el balón"* (N8FL) y *"Alejandro Fernández es el que más la toca"* (N2FL).

Están convencidos de que jugando los partidos te haces más amigos de tus compañeros y *"a veces también de los contrarios"* (N6FL).

"nos divertimos más cuando tocamos la pelota"

SATISFACCIÓN – DIVERSIÓN:

Finalmente, certifican que se lo pasan bien jugando partidos en los recreos, aunque no dan mayores explicaciones.

4.3.- Resultados de las entrevistas individuales

4.3. Entrevistas individuales

4.3.1. Entrevistas a formadores

4.3.1a) Entrevista a Formador 1.

4.3.1b) Entrevista a Formador 2.

4.3.1c) Entrevista a Formador 3.

4.3.1d) Entrevista a Formador 4.

4.3.2. Entrevistas a padres

4.3.2a) Entrevista a Padre 1.

4.3.2b) Entrevista a Padre 2.

4.3.2c) Entrevista a Padre 3.

4.3.3. Entrevistas a niños

4.3.3a) Entrevistas a niños participantes en ligas *Futgolines*:

4.3.3a$_1$) Entrevista a Niño 1.

4.3.3b$_2$) Entrevista a Niño 2.

4.3.3a) Entrevistas a niños participantes en ligas federativas:

4.3.3b$_1$) Entrevista a Niño 3.

4.3.3b$_2$) Entrevista a Niño 4.

4.3.3a) Entrevistas a niños que han participado o participan en ligas de ambos formatos:

4.3.3c$_1$) Entrevista a Niño 5.

4.3.3c$_2$) Entrevista a Niño 6.

Basándonos en el argumento explicado en páginas anteriores como complemento a los resultados obtenidos en el cuestionario, además de los grupos de discusión, realizamos entrevistas individuales a formadores, padres y niños. Se realizaron trece entrevistas individuales en total, siendo 4 a formadores, 3 a padres y 6 a niños, englobando así opiniones sobre ambos formatos competitivos sometidos a análisis.

4.3.1. Entrevista a formadores

Las entrevistas a los cuatro formadores tuvieron lugar en salas de las instalaciones en las que entrenan a sus respectivos equipos. Con suficiente anterioridad se acordó una cita para podernos reunir y analizar así los modelos de competición deportiva en prebenjamines en los que ellos tenían experiencia.

La primera entrevista fue a finales de la temporada 2010/2011, las dos siguientes durante la 2011/2012 y la última a comienzos de la temporada 2012/2013.

Como investigador principal me encargué personalmente de realizar las entrevistas habiéndome informado con anterioridad de los pasos a dar para el adecuado desarrollo de las mismas. El guión de partida era el mismo que en los grupos de discusión, ya que la información que se quiere obtener está en la misma línea, aunque los derroteros particulares de cada entrevista motivaron que surgieran otras preguntas derivadas de la conversación.

Las entrevistas fueron grabadas con una videocámara para poder trabajar posteriormente con la audición de dicha grabación. Tras haber escuchado y transcrito la grabación de cada entrevista paso a reflejar la interpretación de los resultados obtenidos en la misma relacionando las manifestaciones expresas del entrevistado con cada uno de los cometidos de análisis.

4.3.1a) Entrevista a *Formador 1*

Formador de 32 años de edad en el momento de la entrevista, con diez años de experiencia entrenando en diversas categorías federativas. Ha participado en las tres

temporadas que tenía de vida el modelo *Futgolines* hasta este momento, entrenando a equipos de 4-5 años.

AUTONOMÍA RESPONSABLE:

La primera cuestión que le planteaba iba directamente a preguntar si creía que con este modelo de competición se logra un desarrollo de la responsabilidad de los participantes, viendo ésta como un análisis de la consecuencia de sus actos. El entrevistado considera que esto no sucede más que en otros modelos de competición ya que la responsabilidad deriva de un análisis de situación con toma de decisiones y posterior vivencia de las consecuencias resultantes. Por lo tanto, cree que no existe en este modelo nada que le haga pensar que es especialmente bueno para eso.

Considera que *"si bien es cierto que la expresión del resultado final es más indirecta y menos inteligible para los niños, la realidad es que este tipo de partidos se basa también en un resultado numérico".* En este caso estaríamos obviando que ese resultado numérico no es producto únicamente de méritos deportivos. Estima que se consiguen los resultados pretendidos aunque producto de una manera de entender la competición. *"A mi entender, el formato es más una fuente de mentalización para el entorno, que para el propio jugador, lo que indirectamente le repercute"*.

RESPETO:

El entrevistado argumenta que este formato procura el respeto a todos los niveles y considera que una buena herramienta para llevar a cabo el mismo es la capacidad de diálogo que los formadores-controladores del partido tienen durante el juego. Eso sí, advierte que esto será posible *"siempre y cuando el formador esté «formado» y sea lo suficientemente maduro".*

Recalca la efectividad del modelo como precursor del respeto de participantes secundarios como padres, otros familiares, entrenadores, gente de fútbol, etc., siendo éste más evidente incluso que

"A mi entender, el formato es más una fuente de mentalización para el entorno, que para el propio jugador, lo que indirectamente le repercute"

para el propio jugador en sí mismo. En su opinión, *"se debe a la concretización y matización de valores a través de las reglas"*.

PROSOCIALIDAD:

Afirma claramente que desde el formato y en su propia congruencia interna, se promueve un sentido colaborativo del juego. Esta circunstancia se percibe en cada una de las acciones de los participantes y al solicitarle que especifique hechos puntuales en los que se percibe esta sensación, resalta *"algunas directrices muy específicas de los entrenadores"* en las que se intenta transmitir este aspecto. Además, nos habla de *"los famosos abrazos"* como un hecho destacable de cara al desarrollo de la colectividad.

SATISFACCIÓN – DIVERSIÓN:

En el este apartado sus declaraciones apuntan a que el nivel de satisfacción y diversión de los niños es *"exactamente igual"* en los diversos modelos de competición.

Sin embargo, pensando en niños de 6/7 años, que son los más mayores que entran en la investigación, advierte que desde su punto de vista *"en general se quedan más enganchados al formato tradicional"* y considera que en el formato *Futgolines* se divierten y están más satisfechos aquellos *"casos de poco desarrollo motor"*.

"En general se quedan más enganchados al formato tradicional"

Achaca esta diferencia de nivel de diversión al efecto que produce en los niños la mayor competitividad más propia de modelos federativos. Explica refiriéndose a *Futgolines*, que *"un modelo falto de resultados cuasi instantáneos resulta poco atractivo para quienes consideran esto un espectáculo".*

Por lo tanto, concluye con la idea de que la competitividad debe estar presente, ya que al conllevar mayor diversión en general, reduciría la tasa de abandono, siempre que esté bien orientada: *"La competitividad es inherente al deporte, y como tal, beneficiosa para conseguir esta adherencia. En lo que no estoy tan de acuerdo es en la manifestación extrínseca de esta competitividad y su resultadismo".*

4.3.1b) Entrevista a *Formador 2*

El entrevistado, de 24 años, lleva siete entrenando a equipos participantes en ligas de la Federación de Fútbol de Madrid en categoría benjamín, alevín e infantil. Los dos últimos años además ha entrenado a equipos prebenjamines participantes en las ligas *Futgolines*.

AUTONOMÍA RESPONSABLE:

El formador opina que el formato, la metodología de aplicación y la filosofía de *Futgolines* consigue desarrollar la responsabilidad de los niños participantes, ya que "*a través de la forma en que se puntúa durante los partidos los niños aprenden las consecuencias de los actos que realizan, tanto para bien como para mal".* Pone un ejemplo palpable que justifica su opinión "*si dan una patada a un rival porque están enfadados, reciben un punto negativo que perjudica a todo su equipo",* considerando que esta vivencia supone para el niño *"una forma de darse cuenta de que las acciones tienen consecuencias".*

Además recuerda que "si consiguen tocar la pelota todos antes de marcar, lo cual requiere un esfuerzo, consiguen un punto doble". Se demuestra de este modo que la responsabilidad puede desarrollarse en un sentido positivo como el premio que se merecen los buenos actos.

En diversos momentos de la entrevista reitera que con el sistema *Futgolines* sí se consigue el desarrollo de la responsabilidad del participante ya que "*los niños aprenden que todo lo que hacen tiene consecuencias".* Sin embargo, haciendo referencia a la norma por la que se restan puntos al equipo con motivo de la no asistencia o el retraso a los partidos, "*los niños no tienen realmente una gran capacidad de decisión"* achacando dicha culpa y así responsabilidad a los padres, *"más allá de que el niños pueda insistir más o menos por ir a jugar"*.

El entrevistado afirma que aunque estas responsabilidades también se pueden fomentar con el formato federativo, el modelo de competición *Futgolines* les ayuda a potenciarlas más porque *"estas responsabilidades quedan por encima en los objetivos, ya que no hay interés por la clasificación (por lo menos mis niños no la tienen, y yo*

tampoco), por lo que se le presta más atención. El resultado o la clasificación no sirven como excusa ni distracción". La diferencia la pone entonces en la acentuación de lo que se considera prioritario en cada formato.

RESPETO:

Una de las particularidades del formato *Futgolines* es que no existe la figura del árbitro, sino que son los propios formadores los que controlan y organizan el partido. El entrevistado ve en esta circunstancia factores positivos en beneficio del respeto: "*En mi opinión, que el entrenador/formador haga el papel de árbitro si contribuye a que los niños respeten esa figura. Es raro escuchar quejas o protestas de los jugadores, incluso de los padres".* Se percibe por tanto, una sensación de respeto no sólo proveniente de los participantes directos sino también de los otros significativos. "*Tampoco suelen verse intentos descarados de engañar al árbitro, ni problemas con contrarios".* Plantea en este sentido una futura línea de investigación para averiguar el grado de transferencia de este respeto a la figura del árbitro cuando éste es una persona externa.

Sin embargo, de este modo recae sobre el formador concreto mucho peso del desarrollo de valores en el niño, lo que podría verse en ocasiones como un problema añadido: "*Por otro lado, creo que el principal punto débil de este formato es que muchos entrenadores no se preocupan de corregir a jugadores que no son los suyos, más allá de un simple «saca bien» o «venga ánimo»".* Se refiere a que cuando un entrenador tiene que dirigirse a jugadores del otro equipo, algunas veces no llegan a preocuparse tanto como cuando los niños son de su equipo.

Teniendo en cuenta que se trata de analizar sistemas de competición, en todas las entrevistas entra en juego la valoración de la propia competición en sí. Ante esto el entrevistado tiene claro su parecer: "*Desde mi punto de vista, el deporte, sin competición, es mucho menos atractivo para los niños (y para cualquiera). Como ejemplo nos puede servir las actividades extraescolares que se producen en muchos colegios*

"El deporte sin competición, es mucho menos atractivo para los niños"

y que se limitan únicamente a entrenar. Suelen ser practicadas por niños pequeños, que posteriormente la abandonan para unirse a clubes".

Realiza una puntualización posterior que consideramos necesaria, ya que, "*la competición puede ser una gran herramienta de motivación y de aprendizaje",* pero siempre y cuando esté "*bien orientada y planificada, ya que si no muy fácilmente consigue el efecto contrario".* Por lo tanto, no cualquier tipo de competición aporta cosas positivas a nivel educativo y social. "*En este sentido, si el modelo de experiencias competitivas es como un formato como este, en el que el resultado es secundario, y en el que existe la posibilidad de compensar enfrentamientos para evitar resultados abultados, se puede conseguir una gran implicación de los niños y niñas sin que se produzcan abandonos".*

PROSOCIALIDAD:

En esta línea expresa que las personas que rodean al niño (entrenador, padres y compañeros) influyen muchísimo en la imagen que los propios niños tienen de sí mismos. *"Como en todo, la actuación de entrenadores y padres es importante en este sentido. Si un niño marca cuatro goles y el padre luego solo es capaz de hablarle de eso de entre todo lo que haya pasado en el partido, el sentido colaborativo se pierde".*

"Muchos entrenadores con poca preparación y mucho ego transmiten justo lo contrario"

En cuanto a la intención de desarrollo de la colectividad también considera muy positivo lo que se produce entre los compañeros de un mismo equipo en el hecho concreto de que los jugadores de un equipo tengan que abrazarse tras marcar un gol. *"Transmite una sensación de que se ha conseguido entre todos, y da mayor importancia al trabajo en equipo".* En este punto, nos da un dato muy interesante que lo ha percibido desde su posición de entrenador actual en categoría benjamín: *"Por cierto, es algo que una vez que pasan a benjamines siguen haciendo".*

En cuanto a la posibilidad de que la incidencia de la transmisión de los debidos valores desde el deporte pueda contribuir a la construcción de una sociedad más justa, más igual y más tolerante, se muestra de acuerdo con esta reflexión de Muñoz Ramírez (2004). Además explica su opinión y hace una diferenciación: "*el modelo de*

Futgolines trata de transmitir una serie de valores similares a los que se pretenden conseguir desde la Escuela. Muchas veces los modelos federativos y muchos entrenadores con poca preparación y mucho ego transmiten justo lo contrario". Apoya su opinión dando una serie de ejemplos concretos presentes en el modelo y que podrían aportar su granito de arena a una mejor vida en sociedad:

- *"La competición es un instrumento de aprendizaje y no el objetivo final. El resultado prácticamente no se conoce, y no existe una clasificación propiamente dicha. Además, los propios niños prácticamente no la conocen".*

- *"Trabajo en equipo. El gol es un premio para todos, por eso se celebra conjuntamente. Saltarse las normas perjudica a todos los compañeros".*

- *"Responsabilidad. Los actos que hacemos tienen consecuencias".*

- *"Ayuda al de menos nivel. Compensando partidos. Pudiendo establecer normas para que también participen. El propio formato fomenta una mayor posibilidad de participación (menos jugadores, menos campo)".*

SATISFACCIÓN – DIVERSIÓN:

Empieza afirmando con claridad que "*sí, creo que todos los niños y niñas están satisfechos y se divierten".* Sin embargo, advierte que en algunas ocasiones, *"los niños con un nivel muy por encima de los demás pueden aburrirse por no encontrar otros niños de su nivel. Es algo que nos está pasando este año con algunos jugadores y algunos equipos".*

Aludiendo al formato federativo como modelo más extendido, considera que los niños generalmente también se divierten, pero aquí la excepción la pone explicando que seguramente no estén tan satisfechos y se diviertan tanto "a*quellos que pierden todas las semanas de goleada, algo que en las ligas federadas, especialmente en categorías y divisiones bajas, ocurre bastante a menudo".*

4.3.1c) Entrevista a *Formador 3*

A sus 23 años lleva 5 entrenando en categoría benjamín y 2 años también ha entrenado en alevines, todo ello en ligas federadas. Por otra parte, tiene experiencia como formador y coordinador de juego en ligas *Futgolines*.

AUTONOMÍA RESPONSABLE:

Considera que el formato tiene una serie de normas que van en favor de la responsabilidad, pero no siempre en la del participante, ya que por ejemplo en la de no llegar tarde a los partidos, mucha de la responsabilidad recae sobre los padres "*en el tema de puntualidad, en ligas federativas un equipo puede empezar el partido con cinco jugadores sin recibir penalización alguna*". También, en la norma que establece puntos negativos en caso de que no jueguen al menos 10 minutos todos los niños que van a jugar, supondrá una responsabilidad del entrenador. Explica que gracias a estas normas, se cumplen los propósitos educativos y de participación y aclara que esto no siempre es así en otros formatos que no penalizan con puntos este tipo de actos: "*Conozco casos en benjamines y alevines de entrenadores de otros clubes que no han sacado a niños a jugar o si los han sacado ha sido poquísimo tiempo, todo ello por querer ganar un partido. Casos en los que incluso el niño ha salido llorando por no haber jugado o haber jugado muy poco*".

"Conozco casos en benjamines y alevines de entrenadores que no han sadado a niños a jugar por ganar un partido"

Critica por otro lado, cuando se responsabiliza excesivamente a los niños por "fallos futbolísticos" como fallar un pase o un tiro. *"En competición también he visto a niños salir llorando del campo por alguna reprimenda del entrenador por haber fallado un simple pase. Está claro que hay que hacerle saber al niño que ha hecho mal ese pase, el tema está en las formas de decir las cosas. En estos casos el propio niño sabe que lo ha hecho mal y hacérselo saber de malas formas le puede hundir".* Argumenta que se está aprendiendo, y lo único que se hace de esta manera es crear frustración.

RESPETO:

Valora positivamente la posibilidad de que el árbitro (en caso de *Futgolines*, los controladores de partido, que son los propios formadores) interactúe en mayor medida con los chicos, y ayuda a que éstos comprendan mucho mejor las reglas del juego. *"En Futgolines se hace más hincapié en la transmisión de estos valores, gracias a la figura del entrenador-árbitro-animador que al estar más encima de los chavales hace que haya un mayor clima de respeto y deportividad".*

En cuanto al respecto hacia el árbitro en uno u otro formato, explica, "*la figura del árbitro creo que es igualmente respetada tanto a nivel federativo como en este formato*". En su opinión, la diferencia podría estar en que *"en Futgolines hace que salga más reformado el respeto a compañeros y rivales, al penalizar directamente estas faltas de respeto"*. Esto es debido a la pérdida de puntos (golines) siempre que éstas se produzcan y sobre todo a la explicación instantánea del controlador sobre lo sucedido.

Finalmente en esta parte, destaca la figura del formador como controlador de partido, así la filosofía imperante en el modelo *Futgolines* como precursores de un mayor respeto por parte del resto de participantes indirectos, sobre todo los familiares que acuden a los partidos. *"Se da mucho menos la figura del padre-entrenador que hay en la competición federada, padre que no para de dar instrucciones a los niños, llegando incluso a contradecir las indicaciones del entrenador y creando así frustración al niño. Creo que esto se debe en parte a la figura del árbitro-motivador que al estar mucho más próximo al juego, tiene una participación mucho más activa y presente que un entrenador que se encuentra en la banda. De esta manera los padres se dedican solo a animar y no se atreven tanto, al estar el formador cerca, a dar indicaciones o reprimendas a sus hijos".*

PROSOCIALIDAD:

Uno de los grandes propósitos del formato *Futgolines* es acentuar la colaboración entre los compañeros de un equipo para lograr objetivos comunes. El entrevistado cree que sí se consigue este propósito, ya que el niño aprende a trabajar en equipo, respetar a los rivales y sentirse parte de un todo que es el equipo. Considera que a nivel federativo también se cumple parte de este propósito pero en

menor medida. *"Un niño puede ser expulsado si comete alguna infracción grave, pero el equipo juega con uno menos durante dos minutos. El jugador que ha cometido la infracción no podrá volver a salir pero si podrá jugar en lugar suyo otro compañero"*. Esto va en beneficio del desarrollo de la responsabilidad personal, pero no tanto en un sentido más grupal o social. "*Por ello a nivel federativo el niño adquiere una responsabilidad, pero entra en un perjuicio más individual que colectivo. El niño no se ve (normalmente) «presionado» por los compañeros si hace algo mal, ya que normalmente, solo le afectará al que ha hecho algo mal. Y en la formación de la responsabilidad, creo, que hace mucho el grupo, piensan «se van a cabrear mis compañeros conmigo si me salto las reglas o no hago lo que tengo que hacer»*".

El entrevistado ve fundamental la figura del formador a la hora de provocar un sentido colaborativo del juego. Piensa que en *Futgolines* se fomenta más este aspecto, reflejándose en momentos como los siguientes: *"Se aprecia en situaciones como que el gol lo celebren todos, dando a entender que el gol es del equipo entero y no solo de uno, el tema de la puntualidad que hace que los niños lleguen pronto no solo por ellos mismos sino por los compañeros. La regla que dice que si en una jugada participan todos los miembros del equipo el gol vale doble"*. Valora la importancia de esta serie de hechos, ya que todo esto hace ver al niño que él es una pieza de un todo y que si no colabora y se relaciona con los compañeros, ese todo no funciona tan bien.

"Hay partidos en donde ningún equipo aprende nada y disfruta ya que para unos es demasiado fácil el partido y para los otros es un suplicio el partido"

SATISFACCIÓN – DIVERSIÓN:

En este sentido cree que *"los niños salen más satisfechos y se divierten más, ya que la competición propia busca que los partidos sean lo más igualados posibles y la participación de todos los jugadores del equipo en el juego. Por su parte, en las ligas federadas no importa que los partidos sean entre dos equipos muy dispares, partidos en donde ningún equipo aprende nada y disfruta ya que para unos es demasiado fácil*

el partido y para los otros es un suplicio el partido. Si el partido está igualado, los niños aprenden y disfrutan mucho más".

Además destaca que el ambiente es más sano y animado por parte de los padres ya que *"pase lo que pase aplauden a los niños al final del partido"*. Esto hace que "*los niños salgan después de cada partido con una sonrisa en la boca"*.

4.3.1d) Entrevista a *Formador 4*

En el momento de la entrevista, tiene 23 años y lleva 3 entrenando en categoría prebenjamín en formato *Futgolines* y uno como coordinador de juego.

AUTONOMÍA RESPONSABLE:

El entrevistado advierte que el sentido de la responsabilidad es fruto de muchos años de madurez del niño, dejando al alumno que realice muchas tareas donde desarrolle su capacidad de decisión y vaya desarrollando su capacidad cognitiva. Para acercarnos a este propósito, plantea que *"en este formato una buena forma de potenciarla sería que en los descansos los entrenadores que estén en cada campo dediquen 2 minutos a hablar con los dos equipos, explicando a los niños que aspectos no le gustaron y cuales sí".* De esta forma hay una relación entre la capacidad motriz y cognitiva, y creo que al niño le viene muy bien para distinguir lo bueno entre lo que se está haciendo.

Por otro lado, alude a la importancia del formador como figura clave para el desarrollo de esa responsabilidad, en el cumplimiento de la normativa del formato. *"El niño se tomará esta medida en serio en función de cómo se la tome el entrenador. Si éste no llega siempre puntual, o cuando habla con los jugadores no les explica las consecuencias y la gravedad de no asistir al partido, los jugadores no se lo tomarán en serio".* De modo que, cree que si se explica correctamente a los jugadores sí que ayuda a que ellos se hagan más responsables de acudir a los encuentros.

RESPETO:

Entrando directamente en la diferenciación entre ambos sistemas, cree que el respeto entre jugadores es el mismo en el modelo *Futgolines* que en el federativo. No obstante, otorga importancia a la posibilidad de diálogo del formador ya que ayuda en

numerosos aspectos mejor que la figura de un árbitro: *"como motivarles a muchos niños en el partido, a ayudarles para saber donde se tienen que colocar, perder algunos miedos, animar a los más torpes…".*

No establece diferenciación entre ambos modelos ya que no puede valorar si hay mayor o menor respeto en uno o en otro ya que no tiene experiencia en ligas federativas. En referencia al modelo *Futgolines*, cree que *"un 90% de los padres respeta y acepta el modelo".* Generalmente los padres entienden que con este formato se está educando en una serie de valores al niño, y consideran que en estas edades debe primar el carácter lúdico aunque dice que *"siempre hay algún padre más competitivo que puede meter más presión al niño".*

PROSOCIALIDAD:

El entrevistado está convencido de que en los partidos de *Futgolines* existe un gran sentido colaborativo no sólo del juego, sino de todo el funcionamiento de la liga en sí. *"Se puede percibir en la cordialidad que hay entre los entrenadores, hablando y dialogando para tratar de solucionar los problemas. Ayudando todos a instalar las porterías, líneas, etc.".* Esto es una prueba de que la rivalidad queda en un segundo plano y la filosofía de la competición pretende el desarrollo de todos los participantes.

> *"En ocasiones los niños se prestan voluntarios para completar el equipo contrario cuando no eran suficientes para jugar"*

Entre los jugadores, también existe esta intención colaboradora, como se refleja en el ejemplo que el entrevistado recuerda: *"yo la he percibido cuando por ejemplo un niño de mi equipo se pedía voluntario para completar el equipo contrario porque no eran suficientes para jugar, de tal manera que se olvidaba de que eran el equipo rival y los veía como niños igual que él que querían únicamente jugar al fútbol"*. Gestos como éste denotan que el ambiente imperante en este modelo de competición está muy próximo al de ayuda al otro.

Como ejemplo claro de unidad y colaboración entre los niños participantes sean del equipo que sean, rescata las jornadas que realizamos justo antes de cada una de las vacaciones trimestrales, donde se mezclan todos los niños de los equipos a los

que le coincide el partido a la misma hora. Este día dice, *"los propios niños disfrutan con compañeros que no conocen y son capaces de abrazarse todos, e incluso de hacerse amigos durante el partido"*. Esta jornada les sirve para entender que todos los niños que están allí simplemente han ido a jugar al fútbol, de forma que desarrollan la relación entre iguales.

SATISFACCIÓN – DIVERSIÓN:

Considera éste como uno de las principales diferencias entre los dos modelos, ya que las experiencias competitivas bien orientadas limitan el abandono y generan mayor satisfacción y adherencia. En el modelo *Futgolines* estos se consigue *"al provocar que los niños toquen más la pelota, da lugar a que tengan más posibilidad de conseguir el éxito"*. Explica que *"en campos tan pequeños, los niños menos habilidosos pueden llegar a marcar gol y eso provoca que se sientan capaces y con ganas de seguir jugando al fútbol".*

4.3.2. Entrevistas a Padres

Fueron entrevistados tres padres de niños de 5 y 6 años que llevan mínimo dos años en Ligas *Futgolines*. Acudiendo previamente a un entrenamiento de algunos de los equipos participantes en una de las ligas, se informó de la realización de la investigación acerca del modelo de competición, solicitando entrevistas a algún padre que se prestara voluntario. De este modo, se llegó a un total de tres padres que voluntariamente accedieron a realizar la entrevista, que tuvo lugar en horario de entrenamiento durante uno de los días de las semanas siguientes. Así, se han realizado dos entrevistas al final de la temporada 2010/2011 y una en la temporada 2011/2012.

Se siguió un guión de preguntas similar a las planteadas en el grupo de discusión realizado con padres, aunque la dinámica de la entrevista hizo que surgieran otras preguntas aunque con los mismos propósitos. En los tres casos fui yo el entrevistador y durante aproximadamente la hora de duración de cada entrevista se estuvo grabando la misma con una videocámara (*Canon Legria HFR16 Optical Zoom 20x*) para posteriormente analizar de manera más detenida lo explicado en ellas.

4.3.2a) Entrevista a *Padre 1*

En el momento de la entrevista, allá por el mes de Junio de 2011, el entrevistado tiene un hijo jugando en uno de los equipos participantes en Ligas *Futgolines*. Su hijo tiene cinco años, desde los tres lleva participando en estas competiciones y él siempre acude a ver los partidos de los viernes.

AUTONOMÍA RESPONSABLE:

El entrevistado cree que el formato ayuda a desarrollar la responsabilidad. Recuerda lo que su hijo comenta en casa, *"de momento no le marca demasiado, pero te lo dice, la deportividad y todo eso, aunque no le agobia"*. Por ello, cree que el sistema que se sigue es bueno.

Si uno de los momentos para medir la responsabilidad es si se acuerda de tener que acudir a todos los partidos, dice que él *"está constantemente pendiente"*. Aunque, considera que esto es producto de que los partidos le encantan *"algún día que sea fiesta te pregunta por qué no va"*.

Expresa que en su opinión se están consiguiendo cosas buenas como el respeto o el desarrollo de la personalidad: *"Yo traigo muy tranquilo a mi hijo porque fomentáis aquí valores buenos, el ayudarse, el todos sois un equipo… yo creo que es muy positivo y sí se obtiene un resultado, cuando Ignacio o sus compañeros marcan un gol todos van a abrazarse. Me imagino que discutirán o tal, como niños que son, pero nunca se ve eso en ellos"*.

RESPETO:

Destaca el ambiente existente en las ligas *Futgolines* debido a la aplicación de la filosofía que se quiere transmitir. *"Tú por ahí ves descerebrados que gritan a tus hijos… ves ciertas situaciones que quizás no son las adecuadas, pero eso aquí no pasa. Este sistema a mi hijo le está viniendo muy bien, fenomenal, una profesora que siempre ha estado muy encima de él, ha dicho que no dejara esto, que le viene muy bien"*.

Entre los compañeros: *"hay buen rollo entre ellos, eso se ve, no verás que uno recrimine al otro que ha fallado, eso es lo que le hace sano, eso es lo que hace que el niño quiera venir"*.

También considera que existe un adecuado respeto de formadores a niños y advierte que no puede ser de otra manera, *"con esta edad, si tú le echas la bronca o se siente mal por lo que sea, el niño va a decir que se va a jugar a la petanca…"*.

PROSOCIALIDAD:

La ventaja de haber realizado entrevistas individuales es que nos pueden hablar directamente de los casos particulares de sus hijos. *"En el caso de I., le está viniendo fenomenal, su profesora me lo dice. El año pasado a final de curso me lo dijo, él antes era muy introvertido y nos pide que por favor no les quitemos nunca del fútbol. Antes no hablaba nada. Ignacio es otro mundo aquí, a él le gusta venir porque se siente uno más, no tiene que demostrar nada. Todo eso que fomentáis el grupo, la amistad,… a él le encanta"*.

El entrevistado considera que la orientación de la competición que se percibe en el formato está siendo aplicada de manera adecuada: *"Se ve una forma de ver el deporte muy limpia, muy sana. No hay eso de a ganar, a ganar,.. dar patadas,… yo creo*

que si esto se empieza a ver a ésta edad, han cogido unos valores, una forma de ver el deporte, dará resultado".

Sí parece claro, según se apunta en la bibliografía, que el deporte a estas edades debe tener pretensiones educativas por encima de la búsqueda de un rendimiento deportivo, según el entrevistado se está yendo por el buen camino, como expresa en la siguiente reflexión: *"A mí me hubiera encantado ganarme la vida jugando al fútbol, pero yo para mi hijo no busco eso, yo busco que disfrute de jugar al fútbol. Justamente, si se le pueden inculcar todos esos valores. Esto que estáis haciendo vosotros hará que poco a poco deje de verse «macarrismo», peleas absurdas… en los campos de fútbol y en el deporte"*.

Más exigente y casi utópica sería la intención de que las pretensiones educativo-sociales que en el formato de competición se persiguen, tengan transcendencia para la vida cotidiana de los participantes. En este sentido, pone un ejemplo en el que la intención colaborativa se transfiere a un contexto extradeportivo: *"sí se le nota, con los amigos de la urbanización y todo eso, sí le gusta participar, no es muy egoísta, entre comillas porque es un niño. Lo que vive aquí yo creo que sí le queda"*.

"Aquellos que son un poco «peores» se ven beneficiados por el grupo"

SATISFACCIÓN – DIVERSIÓN:

Haciendo referencia a este punto, él comienza diciendo que su hijo *"lo pasa muy bien aquí, él defiende esto y se siente orgulloso de jugar"*.

Se le plantea el dilema que en anteriores ocasiones ha surgido respecto a que el formato podría resultar más adecuado para aquellos niños que no muestren unas dotes deportivas muy elevadas. Al respecto opina lo siguiente: *"Yo creo que a los que sean muy buenos, a esta edad, este sistema no les puede perjudicar, el que es muy bueno, a esta edad tenga desarrolladas unas habilidades de psicomotricidad o lo que sea, seguirán siendo buenos. Y aquellos que son un poco peores, se ven beneficiados por el grupo. Yo diría que este sistema beneficia más a éstos que perjudica a los otros"*.

Finalmente, ante la posible relación entre diversión y competitividad (o importancia del resultado), reconocer que le da más importancia al resultado sabiendo

que en él influyen consecuciones de valores educativos y no es solamente un resultado por goles. *"Muchas de esas cosas no me entero, simplemente les veo disfrutar. Me importa más que ganen en esos valores que dices y no sólo a goles"*.

Para terminar muestra el grado de satisfacción de su hijo: *"I. se va contento cuando ganan, pierden,… pero él se va encantado, él se quedaría jugando más tiempo"*.

4.3.2b Entrevista a *Padre 2*

El entrevistado hablará pensando en su hijo de 6 años de edad y que lleva dos jugando en las ligas *Futgolines*. Tanto a los entrenamientos como a los partidos suele ser él el que acude a acompañar a su hijo, por lo que conoce la metodología aplicada en los partidos de los viernes.

AUTONOMÍA RESPONSABLE:

Tratando el primero de los puntos a analizar, considera que podría ser muy exigente intentar que los niños sean conscientes de las consecuencias de la normativa. *"No sé si él es consciente de que si no va… él va al fútbol porque le gusta jugar, pero no porque entienda que si no va le hace una faena al resto. Puede ser simplemente porque yo no se lo he explicado o por simple maduración"*. *"Es que educar es causa-efecto, si el niño hace una cosa mala y no tiene una mala consecuencia, va a seguir haciéndolo. Si eso no se regula quedaría en un todo da igual. El niño así percibe que no pasa nada por hacer las cosas mal".*

Referente a la normativa y filosofía del modelo *Futgolines*, cree que es un acierto la orientación que en él se da a la competición. "*El hemos ganado o hemos perdido es inevitable, está anexo a la condición humana*", asegura, pero debido al sistema que se aplica, *"A él no le causa ningún problema ni ningún trauma el haber ganado o perdido. Él me lo dice si ha tenido tantos puntos, pero…"*.

RESPETO:

Aludiendo nuevamente al formato *Futgolines*, alaba la pedagogía que en *Futgolines* se intenta transmitir, comparándola con la que puede haber vivido él de primera mano o la que percibe en otros contextos deportivos. *"Yo he jugado muchos*

años al fútbol y hoy, después de 42 años sigo sin entender esos insultos al contrario, creerse más machote por superar al contario,… por eso me gusta esto, porque los chavales vean cuál debe ser el camino". Lógicamente esto no es la panacea, existen muchos otros factores más condicionantes en el desarrollo de un niño, por lo que no se puede garantizar nada, *"pero parece que si tiras por este camino algo podría conseguirse"*.

Se refiere a *Futgolines* como un buen sistema de desarrollo educativo: *"Es ideal, porque utilizáis el deporte como canal para educar. La Federación parece que a veces deja de lado la parte educativa"*.

PROSOCIALIDAD:

El entrevistado resalta la importancia que el modelo de competición otorga a los méritos colectivos debido a que los golines o puntos conseguidos suelen ser debidos a la aportación conjunta de todo el equipo: *"Si se percibe en el sistema que ya puedes ser tú un auténtico crack, que si no tienes la colaboración de los demás no conseguirás nada. Y eso se aprende para la vida".*

En este sentido, resalta de la importancia de llevar a cabo un trabajo conjunto o al menos procurar un desarrollo de adecuados valores en los diversos espacios de la vida del niño. *"Estos valores que se persiguen también hay que tratar de reforzarlos en otros ámbitos. No valdría que aquí insultar a un compañero le quita puntos, pero jugando en el recreo no pase nada, eso hasta le descolocaría un poco".*

Habitualmente sucede que las pretensiones que se buscan en las clases de Educación Física no son correspondidas por la tarde en el terreno deportivo. *"El problema que queremos erradicar es que en el colegio se transmitan unos valores en principio adecuados y que después aquí valga todo, valgan todos, y le digan lo contario, métele el cuerpo, insúltale, pícale un poco, que no pasa nada, porque esto le resulta más atractivo y se van a quedar con lo que vivan aquí".*

> *"Queremos erradicar que en el colegio se transmitan unos valores en principio adecuados y que después aquí valga todo, valgan todos, y le digan lo contario"*

En cualquier caso aclara, que no podemos esperar resultados a corto plazo. *"Yo no lo veo*

todavía, cuando él mete un gol él viene y te lo dice. Esto es poco a poco, por eso, si este sistema se extiende más, se conseguirán más resultados. Si sólo dura dos años, podemos pensar que algo se ha conseguido, pero cuanto más tiempo se pueda aplicar mucho mejor. No digo que lo que consiga en estos cuatro años no le vaya a venir bien, porque como digo, todo esto suma y no resta".

SATISFACCIÓN – DIVERSIÓN:

Uno de los aciertos que atribuye el entrevistado a la filosofía que se lleva a cabo en *Futgolines* y a la aplicación de ésta a través del sistema de puntuación alternativa es que "*a estas edades lo que no pueden percibir los niños es que no me sacan a jugar porque no valgo*". *"El hecho de que los niños no le den tanta importancia al resultado, lo que consigue es que se diviertan sin más. Si sólo nos centráramos en el resultado numérico futbolístico podrían disgustarse cuando le sucediera varias veces"*.

En cualquier caso, advierto al entrevistado, que este "resultadismo" a priori contraproducente puede ser un medio motivador para algunos de los niños, sobre todo para los más "aptos" y si restamos importancia a este rendimiento aunque sea excesivamente tempranero, puede ser que se reduzca la progresión futbolística de algunos casos concretos. Al respecto, comenta que "*puede que sea un peaje a pagar, pero yo lo pago con gusto. Al final hay tiempo para todo. Si tú traes a tu hijo a hacer deporte para que sea Cristiano o Messi, mal vamos. Tiene que venir a esto para que se divierta lo primero, segundo para que haga deporte, tercero para que adquiera unos valores y luego si llega algo más bien venido sea, pero no se trata de eso. Si hay algún padre que piensa así no debería adherirse a este sistema, que se vaya al Madrid o al Atlético, que no les critico, pero…".*

"A estas edades lo que no pueden percibir los niños es que no me sacan a jugar porque no valgo"

Considera oportuno priorizar a estas edades el desarrollo de valores educativos, por encima de capacitaciones futbolísticas: *"A lo mejor en otros sistemas se da más prioridad a potenciar las cualidades que el chico que destaque tenga, pero… yo creo que ahora lo importante son otras cosas"*.

Refiriéndose en particular al grado de satisfacción de su hijo, a lo largo de la entrevista expresa lo siguiente: *"Lo que percibo de él es que la actitud que tiene es de pasárselo bien, de jugar. A. se divierte, está encantado. Con sus compañeros lo que hace es decir que juega al fútbol*".

4.3.2c) Entrevista a *Padre 3*

El entrevistado tiene un hijo de 6 años jugando cada viernes partidos de las Ligas *Futgolines*.

AUTONOMÍA RESPONSABLE:

Al realizar la primera pregunta, comienza diciendo que en su opinión este formato contribuye a fortalecer la autonomía y la responsabilidad del niño. *"Valores como el respeto al otro, la solidaridad, y el sacrificio juegan un papel fundamental en la formación de la personalidad de nuestros hijos"*.

Piensa que la orientación que desde *Futgolines* se da a la competición es la adecuada ya que se intenta desarrollar lo que para él debe ser prioritario a estas edades: "*Por supuesto que considero fundamental incidir en que lo más importante es jugar y compartir, con independencia del resultado y, en ese sentido, el planteamiento me parece correcto. A R. en concreto, no le gusta perder, pero no le afecta de manera decisiva el resultado*".

RESPETO:

El sistema de puntuación que se aplica en *Futgolines*, siendo alternativo a otros modelos predominantes, lo ve oportuno ya que hace posible que el niño valore las consecuencias de sus actos: *"Efectivamente, penalizar las acciones antideportivas condicionan su comportamiento no sólo en el campo sino en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Ese principio, que también se le aplica en el colegio y en casa, resulta más efectivo si es de aplicación en el ámbito que más le gusta. Si todos vamos en la misma dirección, el niño interiorizará progresivamente la existencia de límites y la necesidad de respetarlos, fortaleciendo su sentido de la responsabilidad".* Conviene destacar por un lado que hay que aprovechar el contexto motivador que supone el

fútbol para el niño y por otro, la necesidad de que en los diversos ámbitos sociales en los que el niño se mueve deberían procurarse objetivos similares y adecuados.

PROSOCIALIDAD:

Expresa claramente que en el modelo de competición sometido a análisis e procura un sentido colectivo de las acciones de los niños, lo que considera oportuno y acertado: *"Aprender que lo más importante no es el «Yo» sino el «Nosotros», le ayudará a disfrutar más de la experiencia y, sobre todo, a comprender, en un futuro, las decisiones ingratas para él, que puedan adoptar los demás"*.

Además está convencido de que la transmisión de esos valores a los niños condiciona favorablemente el posicionamiento de los padres. *"En mi caso, intento transmitirle que el resultado no es importante y que, un buen resultado sólo se obtiene a través del compañerismo y el cumplimiento de las normas"*. Es importante escuchar esto de primera mano de uno de los padres participantes en el modelo.

Es complicado saber hasta qué punto es fruto de la maduración del propio niño, de la comprensión del juego en equipo o de la aplicación de uno u otro modelo, pero partido a partido empieza a dar sus frutos: *"Por supuesto que sí. R. empieza a disfrutar del juego en equipo. Ha conseguido hacer buenos amigos y va siendo cada vez menos individualista. Ahora disfruta más del fútbol si puede compartirlo".*

"Aprender que lo más importante no es el «Yo» sino el «Nosotros», le ayudará a disfrutar más de la experiencia"

Resalta la importancia de la aplicación de metodologías como ésta desde edades en las que los niños absorben aquello que se le transmite y más aún si esto les motiva. *"Considero que el planteamiento es bueno y debe aplicarse desde las edades tempranas, donde el espíritu competitivo no tiene tanta trascendencia, para lograr que en el futuro no sólo sea capaz de entender las decisiones de otros sino de adoptar las suyas propias, aunque no sean las que más le agraden".*

SATISFACCIÓN – DIVERSIÓN:

"Para R., con 6 años recién cumplidos, entrenar y jugar el partido de los viernes son dos de las cosas más importantes de su vida cotidiana. Sin lugar a dudas, le gusta mucho más el día del partido y tener un contrincante, debido a un espíritu de competitividad quizá excesivo, aunque supongo que propio de su edad".

Cree que el conceder importancia al resultado deportivo es un arma de doble filo. Podría resultado motivador para los que ganan, para los mejores, pero desmoralizador para la otra parte. Por tanto, *"creo que no dar importancia al resultado contribuye a conseguir una mayor satisfacción y más deseos de jugar, aunque es un trabajo que se inicia con niños de la edad de R., pero cuyos resultados se consiguen a largo plazo"*.

En definitiva y dando opinión sobre lo que percibe en su hijo: *"R. está muy contento con su equipo; está encantado de ir a entrenar y a jugar con sus compañeros. Esa satisfacción es prueba de que el modelo funciona"*.

4.3.3. Entrevista a Niños

Realizamos entrevistas a 6 niños de entre 5 y 7años. Fueron entrevistas cortas ya que se llevaron a cabo bien en tiempo de entrenamiento o bien durante el recreo en su colegio, de modo que por un lado no se quería quitar mucho tiempo de disfrute de los niños y por otro, sus preguntas por lo general son mucho más escuetas y concretas que las que se producen en entrevistas con adultos.

En la mayor parte de los casos los niños me conocían a mí bien por mi relación con los equipos de prebenjamines de la localidad, bien porque trabajaba con ellos en el colegio, de manera que para ellos tampoco supuso un momento estresante. Les advertí que respondieran pensando exclusivamente en los partidos de los viernes y que el propósito que se buscaba era que me hablaran sobre lo que sienten allí. Todos ellos, en la temporada anterior habían rellenado el cuestionario.

La intención era conseguir entrevistas con niños que solamente había jugado en el modelo Federación, otros que hubieran participado nada más en las ligas *Futgolines* y algunos que lo hubieran hecho bajo los dos formatos de ligas. De este modo, se ha entrevistado a dos niños representantes de cada uno de estos grupos.

En este caso, en la interpretación de los resultados de la entrevista no distribuiremos por categorías en función de los diversos valores analizados, ya que son manifestaciones bastante cortas y difíciles de relacionar exclusivamente con uno de los aspectos estudiados, aunque buscaremos reseñar esa vinculación lo máximo posible con un fin organizativo.

4.3.3a) Entrevista con niños participantes en ligas *Futgolines*:

4.3.3a$_1$) Entrevista a *Niño 1*

El entrevistado tiene 6 años y es su segundo año jugando partidos cada viernes perteneciente a una de las ligas *Futgolines*.

En cuanto a la autonomía responsable, contrariamente a lo escuchado a otros grupos de sujetos, el niño entrevistado comienza diciendo respecto a la asistencia a los partidos que *"a mi padre a veces se le olvida, pero a mí no".*

Dice que sabe que cuando llega tarde o no va al partido podría ser que a su equipo le quitaran puntos, pero reconoce que algunas veces simplemente no puede ir, lo cual nos da a entender que lógicamente, en última instancia no depende de él.

Según reconoce el niño entrevistado, algunas normas resultan efectivas, ya que admite *"no doy patadas porque me quitarían puntos".* Respecto a las reglas también nos recuerda aquella por la que después de meter un gol tienen que abrazarse.

Expresa que las normas son necesarias *"para que nos portemos bien"*.

Relacionado con el aspecto de prosocialidad, prosocialidad o cooperación, dice que jugando los partidos te haces más amigos de tus compañeros, porque les gusta celebrar los goles todos juntos. Además tiene aprendido que deben tocar todos el balón ya que *"si no la tocan todos te quitan puntos*".

Además, valora que también se hace muy amigo de los contarios, *"porque no nos pegamos ni nada de eso".*

Finalmente, manifiesta que jugar partidos sí le divierte.

4.3.3a$_2$) Entrevista a *Niño 2*

El entrevistado tiene 5 años y es el primer año jugando al fútbol. Lo hace en una de las ligas *Futgolines*. Debido a su corta edad, muchas de las respuestas son bastante escuetas.

En primer lugar da a entender que no es necesario que sus padres le recuerden que tiene partido: *"Yo me acuerdo. Hay muchos equipos: el Merpi,…"*

Preguntándole por las reglas, simplemente se pregunta *"¿Y por qué no hay fuera de juego?"*. Sin embargo, reconoce los puntos sí sirven de algo, ya que como le quitan puntos, él no da patadas.

Una de las cosas que recuerda con más cariño por lo que parece, es que "nos gusta celebrar los goles entre todos". Así, *"te haces más amigo de tus compañeros". "Y también muy amigo de los contrarios*".

Reconoce que se divierte jugando los partidos, contestando a la pregunta simplemente con un *"sí"*.

4.3.3b) Entrevista con niños participantes en ligas federativas:

4.3.3b$_1$) Entrevista a *Niño 3*

Tiene 7 años y es el segundo año que compite en categoría prebenjamín de una de las ligas de la Federación.

Dice que se acuerda de los partidos ya que "lo anoto en un papel".

Sin embargo, reconoce que *"a mi equipo no le pasa nada"* cuando llega tarde al partido, relativo a que le quiten puntos por no acudir o ir tarde sin presentar un número suficiente de jugadores.

Preguntándole que ocurre cuando dan una patada o hacen algo malo en el partido de los viernes… *"Nos castiga, como si el árbitro te expulsara, pero no hay tarjetas. No te explica por qué, como en fútbol, no te explican nada"*.

Respecto a las reglas, únicamente resalta una: "No insultar al otro equipo porque te sacan rojas".

Relacionado con el aspecto de colectividad o prosocialidad, nos informa de que *"suele pasar que la tocan todos. En mi equipo la tocan todos".* No es debido a un normativa concreta, ya que *"si uno se va de todos y marca gol, vale el gol y si la tocan todos y marcan gol, también vale el gol"*.

Por otra parte, asegura que *"en mi equipo jugamos todos"*.

Considera que jugando los partidos se hace más amigo de sus compañeros, aunque, resulta interesante la siguiente reflexión personal: *"si hay un niño bueno y uno que es malo jugando soy más amigo del bueno. A mí nadie me dice que soy malo, yo siempre salgo"*.

No ocurre lo mismo si le preguntas por la amistad que podría hacerse en los paritos con los contrarios: *"No, yo de los contrarios no"*.

Finalmente mueve la cabeza afirmativamente cuando se le pregunta si se divierte jugando los partidos.

4.3.3b$_2$) Entrevista a *Niño 4*

El niño tiene 6 años de edad y es el primero que compite en fútbol. Participan en una de las ligas federativas de la categoría prebenjamín.

Afirma que los viernes se acuerda él de los partidos y no es necesario que se lo recuerden sus padres, aunque *"no le pasa nada"* a su equipo en caso de que no acuda a los partidos o llegue tarde.

Recae en el árbitro la potestad de actuar cuando da una patada o hace algo malo en un partido, lo que el entrevistado expresa: "nos castiga el árbitro", cuando se produce algún comportamiento antideportivo.

No se le ocurrían muchas reglas de juego: *"goles,…"*, pero expresa que las normas son *"para jugar limpio"*.

Considera que sí se produce juego colectivo: *"La tocan todos. Yo toco el balón y todos los del equipo tocan también el balón"*. También afirma que en su equipo juegan todos los niños el mismo tiempo.

Afirma pero no explica por qué jugando los partidos se hace más amigo de sus compañeros. Sin embargo, dice que de los contrarios *"no"*.

Terminamos la entrevista con la opinión que indica que el entrevistado lo pasa bien jugando los partidos y alude a uno de los motivos: *"Me divierto. Si perdemos de mucho me siento mal pero me da igual, no me echan la bronca, me animan"*.

4.3.3c) Entrevista con niños que han participado o participan en ligas de ambos formatos:

IV.3.3c$_1$) Entrevista a *Niño 5*

El entrevistado tiene 7 años y lleva tres años jugando al fútbol en el mismo equipo. Dos años ha participado en ligas *Futgolines* y en la temporada que acaba de concluir ha jugado en una de las ligas federativas.

Afirma en primer lugar que siempre se ha acordado de los partidos y no es necesario que se lo recuerden. Explica la diferencia de *"castigo"* que se impone en uno y otro sistema cuando no existe responsabilidad a la hora de acudir a los partidos:

"Bueno, si hay seis y ha empezado ya el partido, gana el otro equipo, porque se juega con siete". Siendo esto lo que le ocurre actualmente en Federación, mientras que indica que "antes se le daban puntos al otro equipo" y el partido podrían jugarse.

Cuando da una patada, insulta, etc. o cualquier otro comportamiento antideportivo, dice que *"ahora nos castigan".* Sin embargo, se sincera y advierte que *"si le quitaran puntos al equipo no lo haría"*. Recuerda alguna de las normas que tienen ahora en los partidos: *"fueras de juego, goles,… los goles los apunta el árbitro"*.

Respecto a la participación en los partidos en uno y otro modelo, resalta una diferenciación: *"En mi equipo yo muchas veces me voy de todos y marco gol. Tocan más el balón los mejores"*. Antes (aludiendo a *Futgolines*) *"había un entrenador que a mí y a Pablo no nos sacaba y eso que éramos los buenos"*.

Acercándonos más al aspecto de prosocialidad, reconoce que es *"más amigo de los mejores"*. Aunque después corrige: *"Bueno, de todos, pero de uno no porque nos pega"*.

Dice que jugando los partidos se hace más amigo de sus compañeros, pero en el equipo de ahora *"a veces los compañeros dicen que somos malos y eso no me gusta, pero yo no se lo digo al entrenador, le pego una cachetada"*.

Reconoce que de los contrarios no se hace más amigo jugando los partidos.

Finalmente, aludiendo a la satisfacción-diversión, dice que se divierte de las dos formas, pero comparando, se muestra más satisfecho con los partidos que juegan ahora en la liga federativa: *"me divierto más ahora porque puedo tirar alta"; "las porterías eran muy pequeñas"; "antes casi no teníamos campo para correr"; "yo toco más balón ahora que antes".*

4.3.3c$_2$) Entrevista a *Niño 6*

El entrevistado tiene 7 años y ha jugado dos años con el modelo *Futgolines* y uno, el actual, habiéndose producido la entrevista en marzo, con el federativo.

Siempre se acuerda de los partidos y no se lo tiene que recordar sus padres.

Si llegan tarde al partido o no van suficientes *"ahora no pasa nada"*.

De cara al respeto, cuando en un partido da una patada, insulta o hace algo malo, advierte *"que nos expulsan"*.

De las reglas de juego solamente alude a que *"fueras de juego no hay, goles si"*.

Respecto a la participación en el juego dice que *"si me voy de todos y marco gol me dicen que muy bien y que tengo que pasar a todos"*.

Afirma que en los partidos te haces más amigo de los compañeros, aunque *"no de los que me pegan patadas".* También parece que aumenta su amistad con los contrarios.

En la comparación de los dos modelos afirma que se divierte más ahora, aunque no especifica por qué.

4. 4. Resultados del Análisis de parámetros técnico-tácticos en competición

4.4.1. Registro de datos de los partidos de *Futgolines y* de ligas federativas.

4.4.2. Análisis comparativo de los datos registrados en ambos modelos de competición

4.4.1. Registro de datos de los partidos de Futgolines y de ligas federativas

En las tablas 68 y 69 podremos ver los datos obtenidos en cada uno de los partidos analizados tanto del modelo *Futgolines*, como del formato Federativo. Se observan el número total de participaciones directas con balón de cada jugador, el número de paradas de los porteros, así como los goles encajados y los tiros y goles de cada jugador. Además todos los datos están reducidos a una unidad de tiempo pre-establecida de 5 minutos para poder así comparar los datos en un periodo de tiempo igual en todos los casos, solventando así el problema de que la duración de cada partido es diferente en cada caso.

Por otra parte, en la columna de "rango", percibimos el porcentaje de participación del jugador que más veces ha intervenido en cada partido, con el que menos lo ha hecho. Esto lo calculamos también con los porteros, comprobando así el grado de diferencia de participación entre sujetos.

Posteriormente, después de cada tabla, los resultados son mostrados en un gráfico en el que se observan las acciones de cada niño (figuras 40 y 41).

Integradas en el desarrollo de la tesis se ha puesto únicamente un ejemplo de un partido de cada modelo de competición, pudiéndose consultar en los anexos 13 y 14 los trece partidos correspondientes al modelo Futgolines y los 10 del formato federativo.

Tabla 68: Registro de acciones en el partido 1 de *Futgolines*.

FTG1	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo5'**	**Rango* %**	**Total**	**Periodo5'**	**Total**	**Periodo5'**	**Total**	**Periodo5'**
PorteroA1	15	3,44	29,2	5	1,18			0	0
JugA2	54	12,68				1	0,24	3	0,71
JugA3	60	14,22	100			5	1,18	0	0
JugA4	48	11,37				2	0,47	0	0
PorteroB1	7	1,54	10,8	7	1,66			-3	-0,71
JugB2	34	7,94	55,8			2	0,47	0	0
JugB3	45	10,66				2	0,47	0	0
JugB4	37	8,77				4	0,95	0	0
	298	**70,38**	**55,8%**	**12**	**2,84**	**16**	**3,79**	**3**	**0,71**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

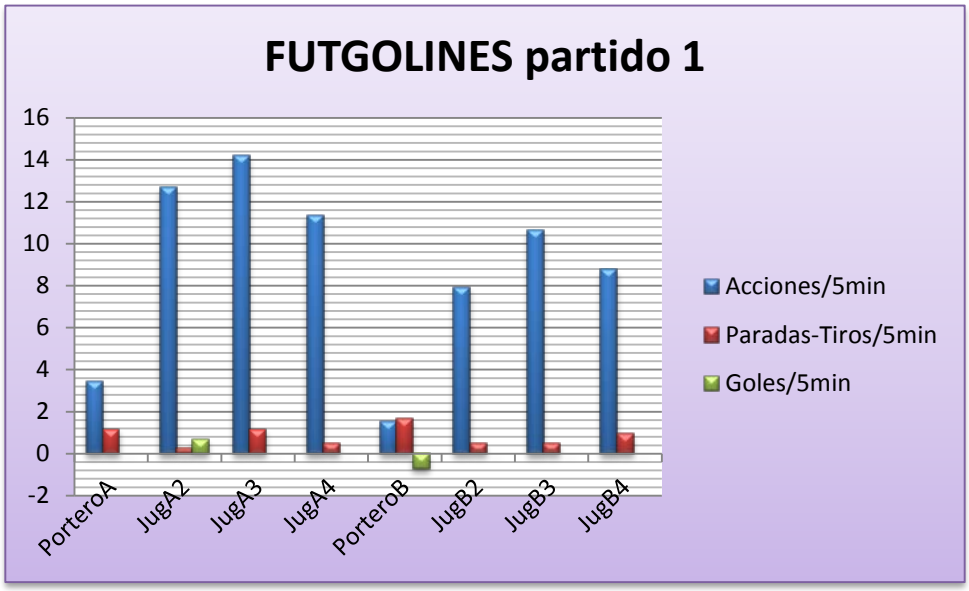

Figura 40: Registro de acciones en el partido 1 de *Futgolines*.

Tabla 69: Registro de acciones en el partido 1 de Federación.

FED1	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	21,5	2,42	35,02	7	0,81	.	.	-3	-0,35
JugA2	10,5	1,21	17,5	.	.	.	.	.	.
JugA3	15,5	1,79		.	.	.	.	.	.
JugA4	20	2,3		.	.	.	.	.	.
JugA5	40,5	4,67		.	.	5	0,58	1	0,12
JugA6	60	6,91	100	.	.	10	1,15	3	0,35
JugA7	59	6,8		.	.	7	0,81	2	0,23

PorteroB1	25	2,88	41,6	8	0,92	.	.	-6	-0,69
JugB2	31,5	3,63		.	.	.	.	.	.
JugB3	15,5	1,79		.	.	.	.	.	.
JugB4	36	4,15		.	.	2	0,23	1	0,12
JugB5	36,5	4,21		.	.	2	0,23	.	.
JugB6	34,5	3,97		.	.	3	0,35	1	0,12
JugB7	39	4,49		.	.	4	0,46	1	0,12
	445	**51,21**	**17,5%**	**15**	**1,73**	**33**	**3,8**	**9**	**1,04**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

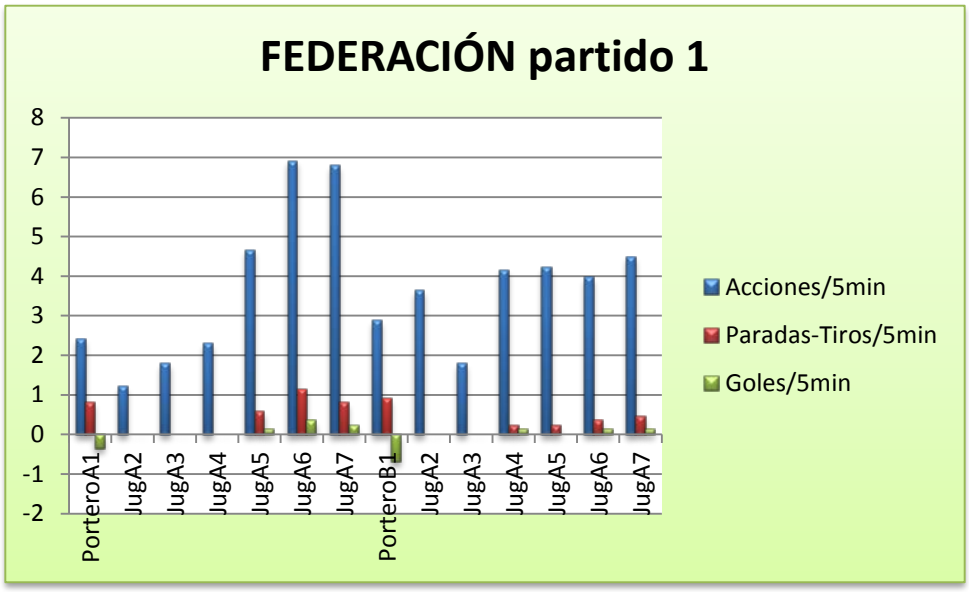

Figura 41: Registro de acciones en el partido 1 de Federación.

4.2.2. Análisis comparativo de los datos registrados en ambos modelos de competición

En las tabla 70 se recogen los datos relativos al tiempo de grabación, participaciones, paradas, tiros, goles e indicadores de Responsabilidad Social correspondiente a los partidos de Futgolines. En la tabla 71 se realiza de manera equitativa el registro de datos relativo a los partidos de competición federativa.

Tabla 70: Datos totales de los partidos de *Futgolines*.

*Tiempo de correcta grabación de vídeo en cada partido.

FUTGOLINES	Tiempo*	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES		R.S.
Partidos	Min. y seg.	Total	Periodo 5'	Rango %	Total	Periodo 5'	Total	Periodo 5'	Total	Periodo 5'	Total
Brains- Carranza	21'06''	298	70,38	55,8	12	2,84	16	3,79	3	1,36	+5 / 0
Sanse – J.SansC	25'07''	376,5	75,15	66,07	12	2,84	16	3,79	3	0,71	0
BrainsD–BrainsE	27'12''	349	64,15	41,4	17	3,13	34	6,25	7	1,29	+2 / 0
J.SanseD–CarrB	24'58''	263	52,71	64,9	10	2	20	4,01	7	1,4	+6 / -1
CarrD–J.SanseD	24'23''	325,5	66,84	58,8	19	3,9	37	7,6	13	2,67	+8 / -1
J.SanD-Brains5a	24'06''	288,5	59,85	44,6	12	2,49	33	6,85	13	2,7	+7 / -1
J.SanB–BrainsD	27'29''	468	85,25	41,3	11	2	24	4,37	6	1,09	+2 / 0
Merpi– J.SanseC	25'36''	363,5	71	62,6	13	2,54	25	4,88	6	1,17	+3 / -1
J.SansA–ChopD	18'30''	301	81,35	56,4	12	3,24	16	4,32	3	0,81	+2 / 0
J.SansC–Brains	15'46''	199	63,17	47,7	7	2,22	19	6,03	5	1,59	+3 / 0
Merpi– J.SanseA	15'23''	152,5	49,67	32,9	2	0,65	10	3,26	5	1,63	+3 / -1
J.SansC-ChopD	14'57''	218,5	73,08	72,1	5	1,67	12	4,01	.	.	0
BrainsD–J.SanC	15'35''	211	67,85	48,8	7	2,25	18	5,79	6	1,93	+5 / 0
TOTAL	**280'08''**	**3814**			**139**		**280**		**77**		**+46/-5**
MEDIA			**67,72**	**69,33%**		**2,44**		**4,99**		**1,36**	

Tabla 71: Datos totales de los partidos de Federación.

FEDERACIÓN	Tiempo*	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES		R.S.
Partidos	Min. y seg.	Total	Periodo 5'	Rango %	Total	Periodo 5'	Total	Periodo 5'	Total	Periodo 5'	Total
St Marta – Navega	43'25''	445	51,21	17,5	15	1,73	33	3,8	9	1,04	+3 / -3
AlcobA – AlcobB	15'30''	205,5	58,71	35,4	6	1,71	14	4	5	1,43	+2 / -2
AlcobC- CarranzB	32'03''	395,5	61,7	37	10	1,56	22	3,43	9	1,4	+2 / -5
CarrA – AlcobB	30'49''	349	56,66	26,1	5	0,81	17	2,76	7	1,14	+1 / -4
RayoA – AlcobA	31'14''	437,5	71,49	13,1	7	1,14	20	3,27	6	0,98	+1 / -4
CarrB – RayoA	19'22''	259	66,93	19,7	2	,52	16	4,13	13	3,38	0 / -7
RayoB – CarrB	5'30''	64,5	58,64	9,1	1	0,91	2	1,82	.	.	0
Sanse – AlcobA	31'56''	410,5	64,34	44,7	6	0,94	20	3,13	7	1,1	+1 / -1
St MartaA – Carb	25'51''	385	74,46	25,9	3	0,58	16	3,09	6	1,16	+2 / -1
St MartaB – Villar	50'12''	578	57,57	30,4	11	1,1	26	2,59	5	0,5	+2 / -3
TOTAL	**285'52''**	**3529**			**66**		**186**		**67**		**+14/-30**
MEDIA			**62,17**	**25,89%**		**1,1**		**3,2**		**1,21**	

*Tiempo de correcta grabación de vídeo en cada partido.

En la figura 42 podemos observar los partidos que se han analizado de cada formato de competición. La intención era analizar un número similar de minutos de ambos formatos, por lo que, teniendo en cuenta que los partidos de *Futgolines* tienen una menor duración, se han grabado tres partidos más que de Federación, suponiendo un total de 23 partidos y 566 minutos de juego. En ese tiempo se han recogido 7393 acciones, siendo un poco superiores en el formato *Futgolines*. Sí resulta más significativa la diferencia observada en las acciones específicas analizadas, ya que se recogen más paradas de los porteros de *Futgolines* (139 por 66 en Federación), más tiros de los jugadores (280 por 186) y más goles (77 por 67 en Federación).

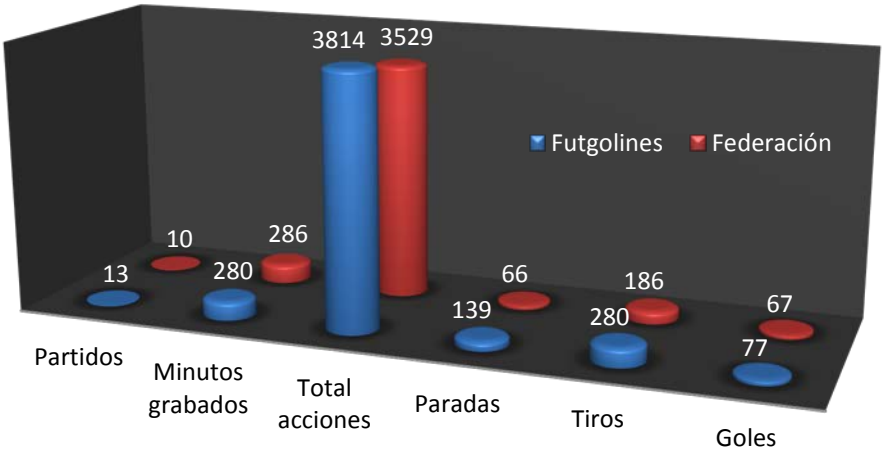

Figura 42: Datos totales de grabación en ambos formatos competitivos.

Datos relativos a la participación:

Tabla 72: Comparativa de datos totales y relativos a cada jugador en ambos formatos.

Aspectos observado	*Futgolines*	Federación
Total acciones	3814	3529
Nº Acciones por minuto	13,62	12,35
Participación media por jugador	36,67	25,2
Participación media por jugador y minuto	1,69	0,88
Participa cada…	35 segundos	68 segundos

Como muestra la tabla 72, son ligeramente superiores las acciones totales recogidas en los partidos de *Futgolines*, respecto a los de Federación. Este hecho gana en vehemencia si reparamos en repartir esas acciones en el número de jugadores que se encuentran en el campo en cada partido (8 en *Futgolines* y 14 en Federación). En las siguientes figuras, se observa que los niños que juegan con el formato federativo tocan el balón menos de 1 vez por minuto, mientras que en *Futgolines*, casi se dobla el número de participaciones, aproximándose a dos intervenciones por minuto. Otra forma de interpretarlo sería que un niño que juega un partido en *Futgolines* cada 35 segundos de media toca el balón, mientras que si juega en Federación, tendrá que esperar casi el doble, 67 segundos.

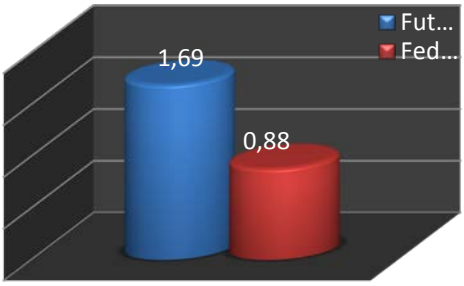

Figura 43: Intervenciones directas con balón de cada niño por minuto

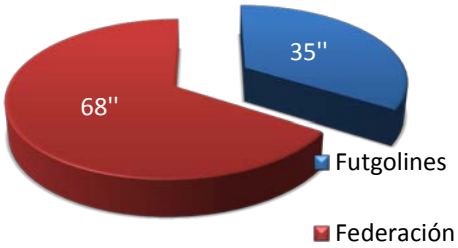

Figura 44. Tiempo que trascurre entre dos intervenciones directas con balón

Teniendo en cuenta que en el presente trabajo se han registrado datos independientes de cada uno de los jugadores participantes, podemos ir más allá de las medias de los datos totales. Así, se percibe la diferencia de participación del niño que más veces interviene en un partido respecto al niño que menos veces participa, habiendo excluido en este caso a los porteros en ambos formatos por las características particulares del puesto. En la figura 66 vemos que en *Futgolines*, el niño que menos participa, toca el balón un 69,3% de las veces que interviene el niño más participativo. Este rango es bastante superior en los partidos grabados de Federación, estableciéndose una diferencia mayor, ya que el jugador que menos participa, tan sólo interviene un 25,8% si tomamos como 100% la participación del jugador que más veces toca el balón en cada partido. Para llegar a estos datos medios, en cada partido se ha realizado el porcentaje de rango de participación del jugador/ más y menos participativo en cada encuentro y posteriormente hemos sacado la media.

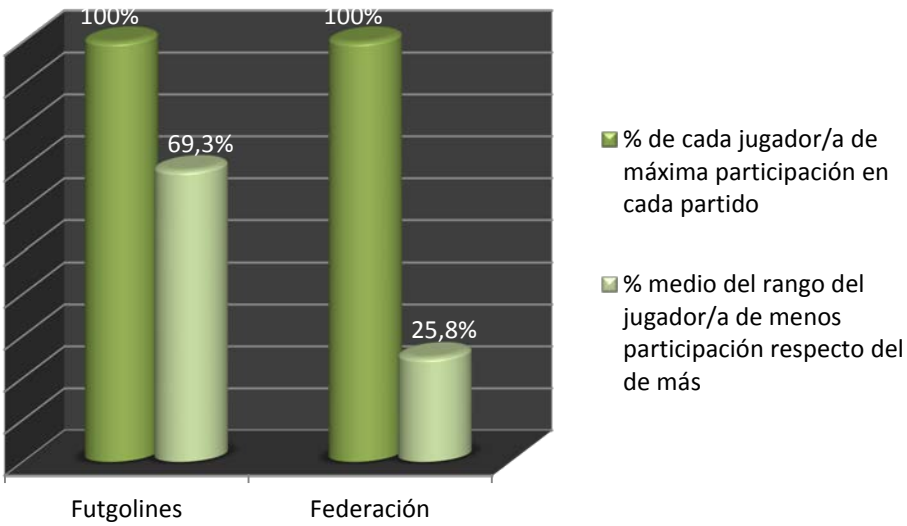

Figura 45: Porcentaje de la media del rango de participación entre el jugador más y menos participativo en cada partido.

Participación de jugadores (excluyendo porteros):

Si de los 244 niños que han participado en los partidos, descontamos los porteros, tenemos que en *Futgolines* se ha observado la participación de 78 jugadores y en Federación, de 120. De cada uno de ellos, se ha contabilizado el número de participaciones y se ha dividido entre el tiempo de grabación de cada partido. Se obtiene así el número de participaciones directas con balón por minuto (tabla 73).

Tabla 73: Número de niños y % respecto al total, según sus intervenciones en el juego en un minuto.

Aspecto observado	***Futgolines*** **n = 78**	**Federación n = 120**
Jug. participan -1vez x min	1 → 1,2%	73 →60,8%
Jug. participan 1-2 veces x min	42 → 53,8%	45→ 37,5%
Jug. participan 2-3 veces x min	32 → 41%	2 → 1,6%
Jug. participan + de 3 veces x min	3 → 3,8%	0

En la figura 46 se comparan los porcentajes obtenidos en ambos formatos, encuadrándose todos los niños en cuatro categorías según si su participación ha sido inferior a 1 intervención por minuto, entre 1 y 2, entre 2 y 3 o más de 3 participaciones por minuto de juego.

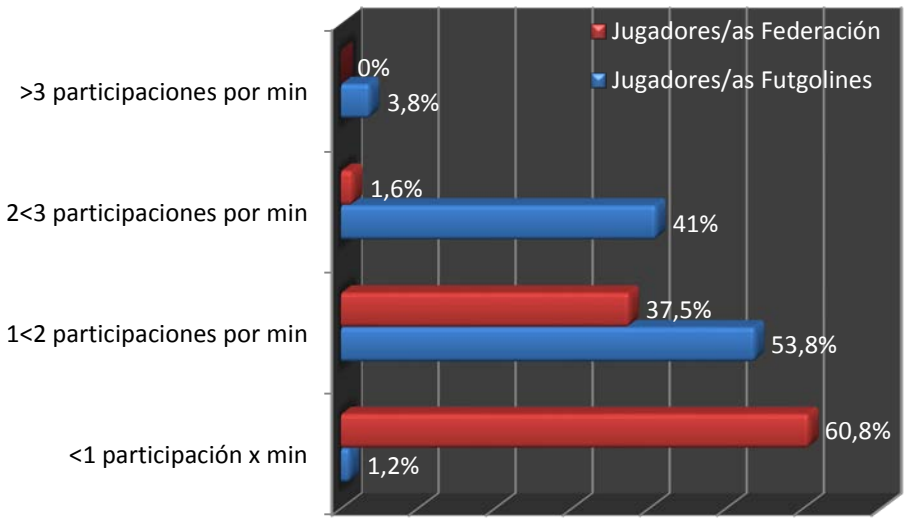

Figura 46: Porcentaje de jugadores según el número de participaciones por minuto.

Participación de los porteros:

Los porteros generalmente tienen una participación menor que los jugadores, por lo que los hemos analizado de manera independiente. En la tabla 74 vemos que se han registrado datos de 46 porteros, ya que han sido grabados 23 partidos. Según los resultados obtenidos encuadramos todos los porteros en cuatro grupos dependiendo si participan menos de una vez por minuto, si lo hacen entre 1 y 2 veces o si tienen más de dos intervenciones en un minuto.

Tabla 74: Número de porteros y % respecto al total, según sus intervenciones en el juego en un minuto.

Aspecto observado	***Futgolines*** **n = 26**	**Federación** **n = 20**
No participan	0	2 → 10%
Porteros que participan <1 vez x min	20 → 76,9%	18 → 90%
Porteros que participan 1<2 veces x min	5 → 19,2%	0
Porteros que participan + de 2 veces x min	1 → 3,8%	0

También se han registrado casos en los que no tocan el balón en todo el partido. El porcentaje de cada grupo puede verse también en la figura 47, donde se observa una diferenciación entre los niños de uno y otro formato de competición.

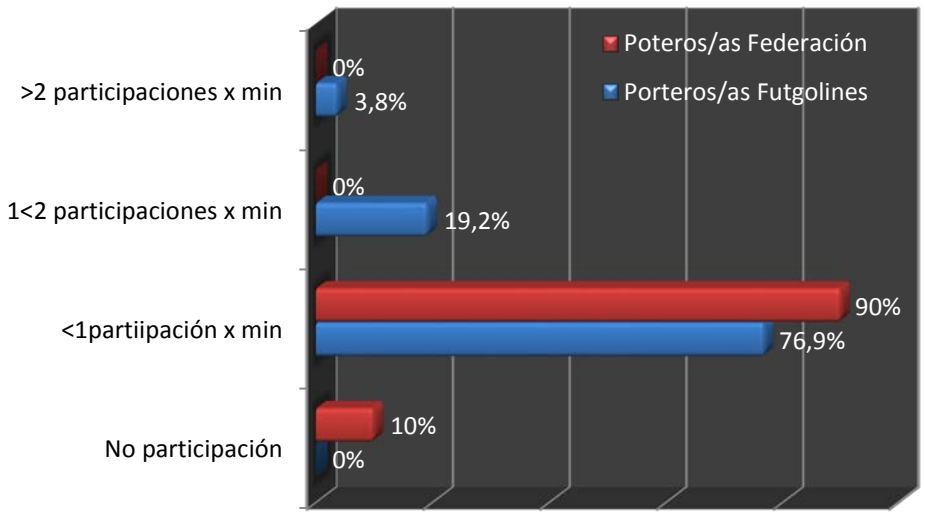

Figura 47: Porcentaje de porteros según el número de participaciones por minuto.

Datos relativos a acierto de los porteros:

No todas las participaciones de los porteros son intervenciones para impedir un gol del contrario. En la figura 48 vemos el número de paradas que han hecho los porteros de uno y otro formato en todos los partidos analizados y se ha comparado con el número de goles recibidos para comprobar así la efectividad de sus intervenciones. No podrían tenerse en cuenta únicamente el número de tiros a portería, ya que no hemos discriminado entre los que van a portería y los que van fuera directamente. Se percibe que los porteros de Federación, aunque ligeramente, reciben más goles que paradas realizan, mientras que en el caso de los porteros de *Futgolines*, realizan casi dos paradas por cada gol que encajan.

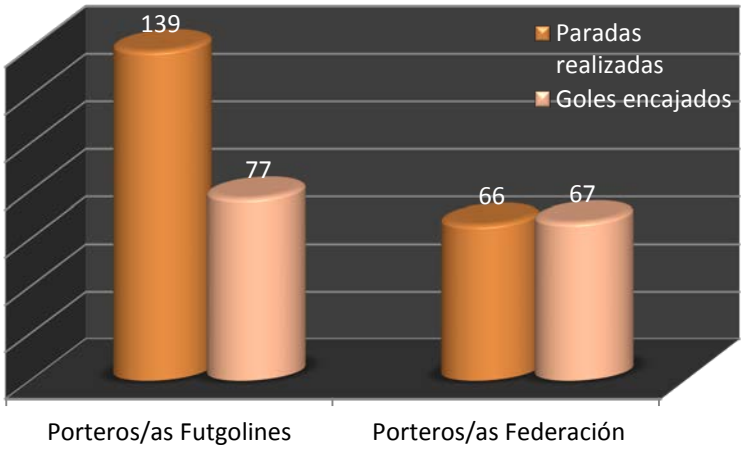

Figura 48: Relación entre el número de paradas y de goles encajados en ambos formatos.

Datos relativos a la frecuencia de paradas, tiros y goles:

En la figura 49 se puede ver el tiempo transcurrido desde que se produce una determinada acción hasta que vuelve a tener lugar una acción del mismo tipo. Se observa que en *Futgolines* son más frecuentes tanto las paradas de los porteros, como los tiros y los goles, ya que tienen lugar cada menos tiempo. Esta consideración aumenta exponencialmente si analizamos cada cuánto tiempo un mismo jugador realiza una determinada acción (Figura 50). Esto es consecuencia de que en los partidos de *Futgolines* se han de "repartir" las acciones registradas entre menos niños ya que, a excepción de los porteros, en el campo hay menos jugadores participando.

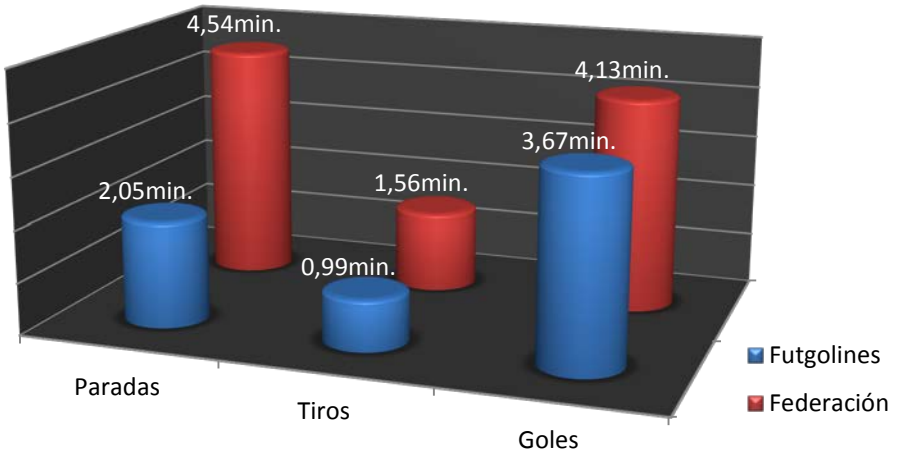

Figura 49: Frecuencia media en minutos transcurrido de cada uno de los contenidos analizados.

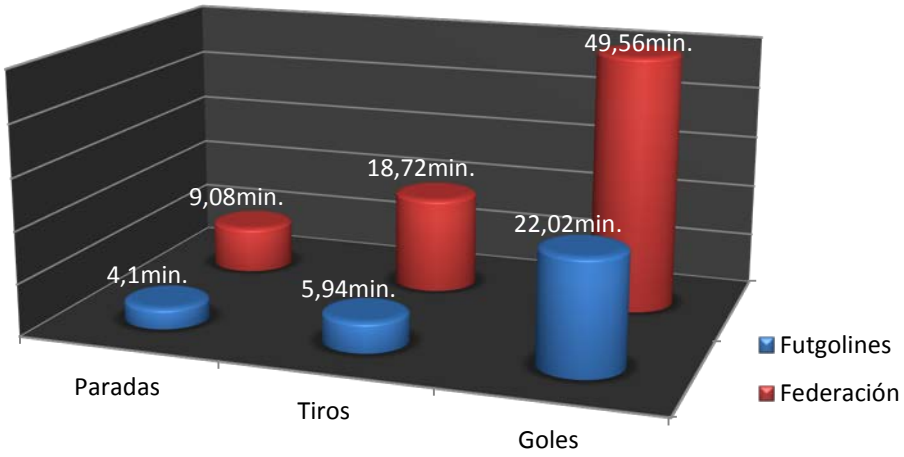

Figura 50: Minutos que transcurren desde que un jugador realiza una parada, tiro o gol, hasta que ese mismo jugador vuelve a realizar la misma acción.

En la siguiente tabla pueden verse el número de jugadores que no tiran a portería en todo el partido y aquellos que realizan uno o varios lanzamientos. Teniendo en cuenta que el número de niños observados no es el mismo en ambos formatos, porque los partidos de *Futgolines* los juegan 4 niños por equipo y en Federación, 7 por equipo, se han comparado los resultados de uno y otro modelo en base a los porcentajes, pudiéndose observar esta diferenciación en la figura 51.

Tabla 75: Número y porcentaje de jugadores según el número de tiros a portería que realizan.

Aspectos observado	***Futgolines*** **n = 78**	**Federación** **n = 120**
Jugadores que no tiran a portería	9 → 11,53%	46 → 38,3%
Jugadores que tiran de 1 a 3 veces	37 → 47,43%	47 → 39,16%
Jugadores que tiran de 4 a 6 veces	20 → 25,64%	13 → 10,83%
Jugadores que tiran más de 6 veces	12 → 15,38%	4 → 3,33%

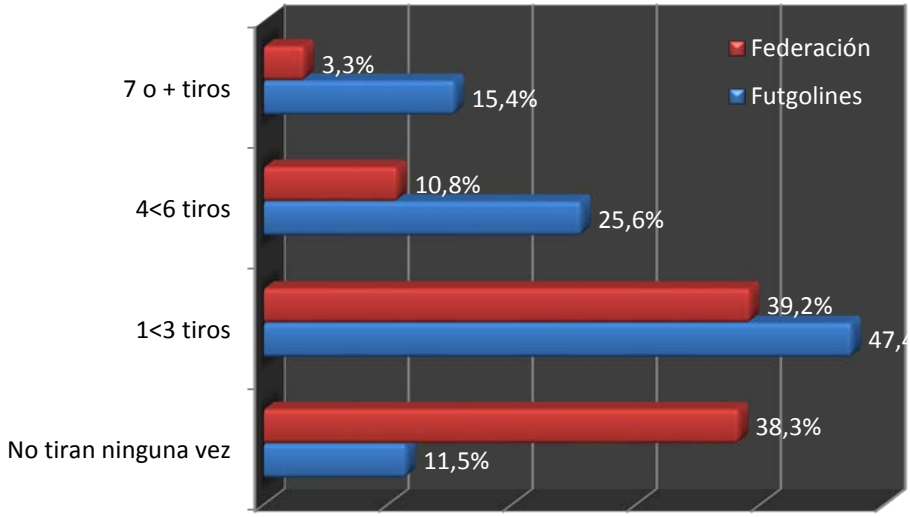

Figura 51: Porcentaje de jugadores según el número de tiros a portería que realizan por partido.

Finalmente, se ha contabilizado el contenido esencial de este deporte. En la tabla 76 vemos cuántos niños no marcaron ningún gol, y cuántos lo hicieron en repetidas ocasiones. La figura 52 indica las diferencias porcentuales que ofrecen los registros de uno y otro formato. Uno de los datos más llamativos es que en *Futgolines* marcan gol la mitad de los niños que juegan, mientras que en el modelo federativo tan sólo experimentan el sabor de al menos un gol, uno de cada tres niños que juegan.

Tabla 76: Número y porcentaje de jugadores según los goles que marcan por partido.

Aspectos observado	***Futgolines*** **n = 78**	**Federación** **n = 120**
No marcan ningún gol	39 → 50%	81 → 67,5%
Marcan 1 o 2 goles	28 → 35,8%	34 → 28,3%
Marcan 3 o 4 goles	11 → 14,1%	4 →3,3%
Marcan 5 goles o más	0	1 → 0,8%

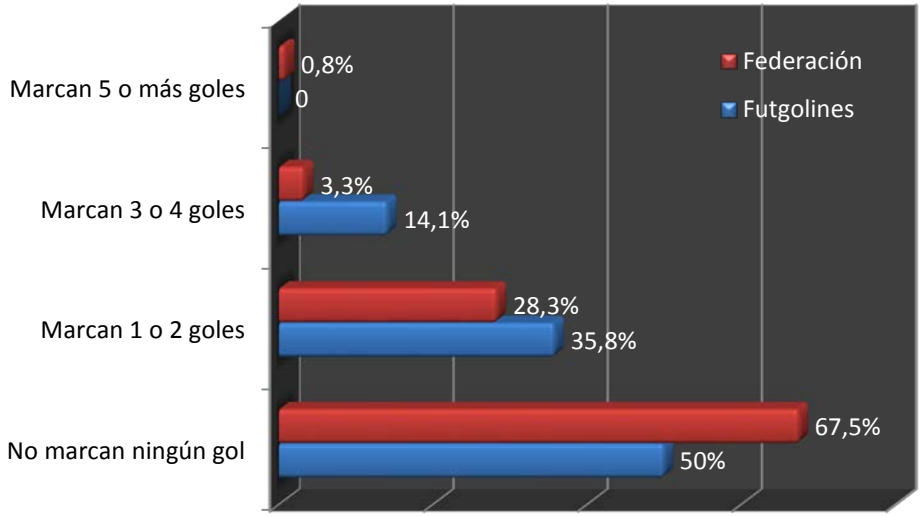

Figura 52: Porcentaje de jugadores según el número de goles que marcan por partido.

Alejándonos de los contenidos puramente deportivos, en la planilla de registro se anotaban situaciones en las que, de la manera más objetiva posible, se hacía patente la responsabilidad social, pudiendo ser positiva o negativa. Antes de dicha observación, se definió exactamente qué aspectos indicarían un tipo u otro de Responsabilidad Social y se advirtió que en caso de no verse de manera palpable no se anotaría como tal. Por ello, el número de anotaciones no es muy alto, pero sí suficientemente significativo. La diferencia entre ambos formatos es clara, siendo la mayor parte de estos registros comportamientos como celebraciones conjuntas de los goles frente a individualistas, felicitaciones y reconocimientos o gestos discriminatorios, pedir disculpas después de una mala acción o por el contrario mostrar desdén o menosprecio a cualquiera de los agentes deportivos.

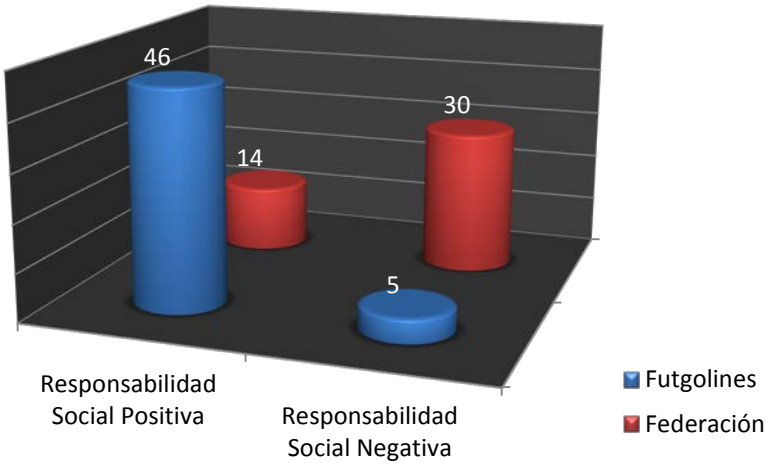

Figura 53: Número total de acciones de Responsabilidad Social registradas en uno y otro formato

5. DISCUSIÓN

5. DISCUSIÓN

"Lo peor no es cometer un error, sino tratar de justificarlo, en vez de aprovecharlo como aviso providencial de nuestra ligereza o ignorancia".

Santiago Ramón y Cajal

"Nunca he encontrado un hombre de quien no haya aprendido algo".

Alfredo de Vigny

5. DISCUSIÓN

5. DISCUSIÓN

5.1. Incidencia de los modelos de competición analizados, en los parámetros educativo-sociales estudiados

5.2. Incidencia de los modelos de competición analizados, en los parámetros deportivos estudiados

5. DISCUSIÓN

5. Discusión

La organización estructural de la discusión, la realizaremos partiendo de las hipótesis descritas en el apartado de metodología de la investigación. Éstas aparecen resaltadas en un cuadro de texto y en este punto comprobaremos su grado de certeza. A su vez las hemos dividido en dos grandes bloques de incidencia, según su vinculación a aspectos educativo-sociales o bien a parámetros deportivos.

5.1. Incidencia de los modelos de competición analizados, en los parámetros educativo-sociales estudiados

En este apartado se han analizado los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario y el correspondiente tratamiento estadístico. Posteriormente se ha buscado reforzar esta herramienta con los resultados percibidos con los grupos de discusión y las entrevistas individuales. De este modo hemos seguido las recomendaciones de los expertos que así lo solicitaban. Se recogen las opiniones que formadores, padres y niños han aportado en grupos de discusión y entrevistas, con la nomenclatura anteriormente utilizada “f” para formadores, “p” para padres y madres; y “N”, para niños. Se especificará además si pertenecen al grupo de *Futgolines* (Fut) o al federativo (fed).

Tal y como se ha realizado en todo el trabajo, dividimos la responsabilidad social en las dimensiones de autonomía responsable, respeto y prosocialidad. Además se ha analizado el nivel de satisfacción-diversión que experimentan los participantes en los modelos de competición deportiva sometidos a estudio.

Hipótesis 1a:
"El cuestionario Deporteduca podría ser un instrumento de consulta válido y fiable para ser aplicado tanto para analizar el modelo de competición Futgolines para el que fue creado, como otros formatos competitivos en iniciación".

La particularidad de los sujetos estudiados y la especificad de la materia a analizar hizo necesaria la creación y validación de un cuestionario ad hoc.

Previamente fueron consultados diversos instrumentos relacionados con la temática de estudio y los participantes en el mismo.

El Sport Value Questionnaire (SVQ), diseñado por Lee, Withehead & Balchin (2000), constituye un referente que ha dado pie a algunos de los principales estudios sobre valores en psicología social (Torregrosa & Lee, 2000). El valor de la responsabilidad y su implicación en el comportamiento prosocial ha sido analizado partiendo de la creación de un cuestionario siguiendo los criterios metodológicos propuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2007), diseñado para niños de educación infantil (Monsalvo & Guaraná, 2008), tramo de edad en el que se encuentran la mayor parte de los sujetos analizados en nuestro trabajo. Más recientemente se han diseñado y validado cuestionarios vinculados al ámbito de la actividad física y el deporte (Juan-Llamas, 2015), analizando incluso variables socio-emocionales próximas al propósito de esta tesis (Gómez-Carmona, Cervera & Benito, 2014).

Algunos de los valores estudiados en esta tesis han sido analizados con la aplicación de diversos instruemntos, que recogemos a continuación, pero ninguno de ellos, atendía a los cuatro valores aquí demandados.

- Empatía: Index of Empathy for Children and Adolescents, de Bryant (1982).
- Conducta prosocial: versión española de la Prosocial Behaviour (PB), de Caprara & Pastorelli (1993).

- Agresividad física y verbal: versión española de la Physical and Verbal Aggression (PVA).

- Autoeficacia: The multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy (MSPSE: Bandura 2001).

- Responsabilidad personal y social: versión española del Contextual Self-Responsibility Questionnaire-CSRQ, de Watson, Newton & Kim (2003)→ Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social.

Por lo tanto, el cuestionario *Deporteduca* fue diseñado para medir el nivel de desarrollo de determinados valores educativo-sociales en un contexto de competición deportiva, desde el punto de vista de los niños participantes, el de sus padres y el de cada uno de sus formadores.

Para la validez de contenido se ha procedido a la consulta de expertos. Las valoraciones han sido de índole cualitativa. Para su realización fue necesario el análisis de doce jueces expertos vinculados a la temática del estudio, siendo el número de participantes suficientemente amplio para validar así el instrumento (Zhu, Ennis, & Chen, 1998; Ortega et al., 2008) y por encima del utilizado en otros recientes estudios (Antolín et al., 2011; Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz, 2010; Ortega y col., 2009). La mayoría de autores indica un mínimo de 10 jueces expertos por panel (Juan-Llamas, 2015). Las aportaciones cualitativas suponen una aplicación necesaria y enriquecedora por su carácter abierto (Wiersma, 2001; Carretero- Dios & Pérez, 2007). Las opiniones ofrecidas por los expertos han provocado mejoras a nivel de descripción de alguna pregunta y respuesta, del empleo de una terminología más adecuada con el propósito de estudio así como cambios a nivel formal, generando una herramienta más oportuna para medir aquello que se persigue. No se eliminó ninguna por completo como sí ha sucedido en otros procesos de validación de cuestionario tras la consulta de expertos (Ortega et al. 2008; Ureña, Alarcón & Ureña, 2008; Garrido et al., 2010; 2011) ya que en este caso los jueces no lo han considerado necesario. Sí se han transformado en aquellos casos en los que se solicitaba, sobre todo en el cuestionario destinado a los niños donde se demandaba mayor concreción y precisión en alguna de las respuestas como también sucedió en otros estudios consultados (Anastasi & Urbina, 1998;

Ortega, Calderón Palao & Puigcerver, 2009). Habiéndose incorporado estas modificaciones, los jueces expertos valoran positivamente el contenido del instrumento, aunque algunos añaden que estas herramientas deberían ir acompañadas de otras como entrevistas individuales o grupos de discusión para reforzar los resultados obtenidos (Manrique et al., 2011). Tras la consulta a los expertos se aplicó una prueba piloto, paso que se considera fundamental para valorar la comprensión real del instrumento definitivo (Ramis et al., 2010; Antolín et al., 2011).

La validez de contenido, junto a la fiabilidad, son consideradas suficiente garantía de validez en algunos de los trabajos de validación de cuestionarios presentes en la literatura (Nuviala, Tamayo, Iranzo & Falcón, 2008; Garrido et al., 2010; Moreno, Moreno, García-González, Gil & Del Villar, 2010; Ureña et al., 2008). Por el contrario, en muchas ocasiones a estas pruebas se le añade la validez de constructo a través del análisis factorial o la confirmación de la fiabilidad con el test-retest (Gómez-Carmona, Cervera & Benito, 2014), como se ha realizado en el presente trabajo. Carretero-Dios y Pérez (2007) establecen 7 etapas en el proceso de construcción de un test, las cuáles, Juan-Llamas (2015) las simplifica en tres fases: Una primera de justificación del estudio, a través de una revisión bibliográfica. Segunda fase de construcción y evaluación cualitativa de los ítems. Evidencias de validez de contenido y finalmente estimación de la fiabilidad: validez, consistencia interna y test-retest.

Respeto a la validez de constructo, el índice Rho de Spearman nos orienta hacia una distribución de ítems por dimensión, de acuerdo a una correlación significativa al nivel 0,01. El valor medio obtenido es de 0.68, mostrando resultados similares a los encontrados en otros estudios de validación de cuestionarios (Moreno, González-Cutre, & Chillón, 2009; Ramis et al., 2010; Sánchez-Oliva et al, 2013). Se corrobora la existencia de tres factores, habiéndose aplicado un análisis factorial de componentes principales y rotación Varimax, con valores medios superiores a 0,8 que explican en torno al 80% de la varianza total. Valores adecuados acordes a los obtenidos en otros estudios en los que se aplicó la misma prueba (Mendoza, 2011; Antolín et al., 2011; Latorre & Pantoja, 2013) y superiores a los obtenidos en estudios de características similares (Gómez-Carmona, Cervera & Benito). Los valores obtenidos en la medida de adecuación al muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), en torno al 0.7, son

considerados aceptables y adecuados (Kaiser, 1974), siendo similares e incluso superiores a los que obtuvieron Aedo y Ávila (2009) o Latorre y Pantoja (2013), aunque no se llegan a valores tan elevados como los obtenidos por Mendoza (2011) o López, Pérez y Ramos (2011). Sí existe coincidencia total con los estudios mencionados en cuanto a los valores obtenidos en la prueba de esfericidad de Bartlett, donde se observan valores adecuados, ya que es siempre muy próxima a cero.

Por su parte, la validez en relación a un criterio no ha sido posible realizarla de manera externa y concurrente al no existir instrumentos consistentes que midan los valores aquí analizados en un contexto similar. Sin embargo, el análisis de la concordancia entre las respuestas de los diversos participantes, nos ha ayudado a identificar la posible correlación existente entre las respuestas de los niños respecto a la de su padre y su formador, así como entre estos dos grupos. Aunque existe correlación entre las respuestas globales de cada uno de los grupos de participantes (Antolín et al., 2011), determinamos, que no existiría concordancia entre las respuestas que ofrece cada niño particular con las de sus padres y su formador. La información que esta herramienta nos demuestra es que no estamos ante un único cuestionario, sino que son tres fuentes de registro independientes que aportan información sobre un mismo hecho. En algunos de los últimos trabajos se ha utilizado ya esta triple vía de información (Nuviala, 2003; Meisterjahn & Dieffenbach, 2008; Garrido et al., 2011). El deporte en edad escolar cuenta con tres agentes deportivos de importancia primordial que conforman un triángulo de análisis que se antoja necesario para un desarrollo adecuado de la práctica deportiva en iniciación (Alonso, Boixadós, & Cruz, 1995; Tabernero, Márquez, & Llanos, 2002; Vizcarra, Macazaga & Rekalde, 2006; Nuviala, 2003; Nuviala et al., 2007; Benso & Pereira, 2007; Beñat, Sistiaga & García, 2008).

La fiabilidad fue determinada con una doble vía. En primer lugar, la consistencia interna fue valorada con el índice alfa de Cronbach. Se obtuvieron valores elevados, siempre superiores a 0,7, considerado como valor crítico (Celina & Campo, 2005) y muy similares a los obtenidos en otros trabajos como el Sánchez-Alcaraz y Parra-Meroño (2013). Además, se llevó a cabo la aplicación de la prueba test-retest. El nivel de estabilidad obtenido es considerado adecuado, ya que se encuentra en índices

situados alrededor de 0,7 (Carretero-Dios & Pérez, 2007), mostrando resultados similares a los conseguidos en otros estudios en los que se describe como buen nivel de fiabilidad del cuestionario validado (Ortega et al., 2008; Garrido et al., 2010).

Los datos obtenidos en las diferentes pruebas de control estadístico denotan que el cuestionario *Deporteduca* es un instrumento válido y fiable para analizar la incidencia de un modelo de competición concreto en el desarrollo de valores socioeducativos en niños de temprana edad.

Hipótesis 1b:
"La aplicación de instrumentos de registro cualitativo de información, en niños, padres y formadores consolidaría los datos provenientes del cuestionario, ampliando y corroborando la información de él extraída".

Tras analizar la validez de criterio del cuestionario *Deporteduca* a través del índice de Kappa de Cohen, comprobamos que no existe concordancia entre las respuesta que dan los tres grupos de sujetos consultados. Aunque en el caso de la concordancia entre padres y formadores, los valores son ligeramente mayores, se puede decir que no existe concordancia entre las respuestas de los diferentes grupos de muestra analizados. Esta circunstancia nos indica que estamos ante tres cuestionarios independientes aunque lógicamente relacionados en cuanto a su contenido. Se deduce también diversidad en la opinión de niños y padres tras la aplicación de un cuestionario para evaluar el estrés de los niños en competición en categoría benjamín (Vicente, 2006). Ya en otros estudios fueron consultados niños, padres y técnicos (Romero, Garrido & Zagalaz, 2009; Amado et al., 2009) y además de estos grupos de sujetos, también los gestores deportivos (Gutiérrez et al., 2010) o los profesores de Educación Física (González, Manrique & López, 2012). Se ha encontrado coincidencia con lo observado en nuestro trabajo, respecto a la concordancia entre lo expresado por padres, monitores y formadores desde una perspectiva global, mientras que existe independencia entre los tres grupos de sujetos a escala individual. Se observa también mayor acuerdo entre padres y formadores, mientras que los niños proporcionan resultados menos acordes (Manrique et al., 2011).

La metodología mixta está siendo cada vez más utilizada en investigación en el ámbito de la Educación Física y del Deporte (Moreno, Martínez & Alonso, 2006; Luengo, 2007; Torregrosa et al., 2008; Gairín & Muñoz, 2014; Merino, Sabirón & Arraiz, 2015). En la mayor parte de los casos, las herramientas utilizadas son las que aquí se aplican: cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y metodologías observacionales. En el presente trabajo se utilizaron diversos instrumentos para la toma de datos, combinando metodología cuantitativa y cualitativa. La intención de

este enfoque utilizado es poder realizar una interpretación más profunda de la información obtenida (Jiménez, López & Manrique, 2014).

El uso de esta variedad instrumental, resulta ventajoso desde diferentes puntos de vista, compartidos con anteriores trabajos en los que ha sido utilizada una metodología mixta. Se afronta el problema a estudio de una forma más completa, integral y holística (Castañer, Camerino & Anguera, 2013). Hemos conseguido aumentar las dimensiones de estudio debido a las posibilidades que ofrece la combinación de métodos (Morse, 2003) y se consigue una presentación de resultados más sugerente, al no constar únicamente de tablas numéricas (Todd, Nerlich & McKeown, 2004).

Tanto cuestionario como grupos de discusión fueron utilizados también en un estudio en el que se analizaban los valores y la familia partiendo del ocio físico-deportivo como elemento de desarrollo de la convivencia en un contexto no formal (Valdemoros, Ponce, Ramos & Sanz, 2011). Y del mismo modo que en nuestro trabajo, Velázquez y Hernández (2003), utilizaron cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas individuales en un estudio en el que se plantean investigar la influencia que tiene el deporte en los niños, niñas y adolescentes (10-14 años) de la Comunidad de Madrid, en lo que se refiere a la formación de valores y actitudes y al desarrollo de hábitos positivos hacia la práctica de actividades deportivas. También se utiliza la misma metodología para el registro de la información en un estudio en el que se valoraba la implantación de un proyecto de transformación social en Segovia, a través del desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad (Manrique et al., 2011).

También fueron consultados los diversos agentes del deporte escolar (padres, árbitros, profesores de educación física, entrenadores, deportistas de élite, deportistas escolares y representantes institucionales) en la actividad “World café” (Sáenz, Gutiérrez, Lancas & Aguado, 2011). En esta ocasión se utilizó como herramienta principal, los grupos de discusión, instrumento usado también en la presente tesis doctoral.

Aunque en general los tres grupos de sujetos consultados, niños, padres y formadores están de acuerdo en sus respuestas, encontramos un claro ejemplo de

discrepancia entre ellos. En una de las cuestiones de la dimensión "Prosocialidad", se pregunta si se considera a todos los compañeros igual de importantes. Niños y padres de ambos formatos contestan que sí aproximadamente en un 70% de los casos. Sin embargo, los formadores señalan como mayoritarias las respuestas que indican que los niños quieren ser más amigos de los que juegan mejor. En el caso de Futgolines, estas respuestas suponen más del 80%. En los grupos de discusión se reconoce también esta circunstancia. Los formadores advierten que en muchas ocasiones las relaciones sociales están mediatizadas por la aptitud deportiva. Los niños lo ratificaban: *"si hay un niño bueno y uno que es malo jugando, soy más amigo del bueno"* (Nfed3) y en otras opiniones que reconocen que *"son más amigos de los mejores".*

Con la utilización de otras herramientas de desarrollo más abierto se observa mayor relación entre las opiniones de los tres colectivos. Los sujetos que participan en el formato *Futgolines*, ya sea de modo directo (niños) o indirecto (padres y formadores) coinciden en apreciaciones que ven el modelo más pensado para el aprendizaje y diversión de todos los participantes. Por su parte, en el contexto federativo se ve como necesaria la colaboración de todos los miembros del equipo para conseguir los logros deportivos. Se ha encontrado fuerte relación entre la opinión del padre o madre y la de su propio hijo (Amado et al., 2009), lo que repercute en una gran influencia del entorno familiar para la percepción de la capacidad física de los hijos (Beñat, Sistiaga & García, 2008) y para la motivación y la diversión (Valdemoros et al., 2011). En este estudio también se encuentra relación entre la opinión positiva de padres y madres y el mayor grado de diversión y competencia percibida por sus hijos, así como una relación entre el disfrute de éstos y la baja presión ejercida por sus padres, encontrándose respuestas afectivas negativas de los hijos y estados de ansiedad precompetitiva cuando los padres ejercen mucha presión. La presión de los padres hacia sus hijos deportistas supone una influencia negativa para la consecución de logros en la competición (Viciana & Zabala, 2004), y se considera que los familiares deben ser los primeros en relativizar el resultado y valorar el buen juego y la diversión (Lleixà & González, 2010).

En la recogida de opiniones hemos observado como en ocasiones, los datos obtenidos en el cuestionario se ratifican en los grupos de discusión y entrevsitas. Por ejemplo, respecto a la importancia que se concede a las normas y a la voluntad de cumplirlas para posibilitar un buen desarrollo del juego, son coincidentes los resultados del cuestionario y los de los instrumentos de carácter cualitativo. En "Deporteduca" más del 65% seleccionaron la respuesta que indicaba mayor acuerdo con esta circunstancia, tanto en niños, padres como formadores. En los grupos de discusión, los niños consideraban que las normas y las sanciones por haber cumplido actos antideportivos son útiles para realizar un juego limpio y *"para que nos portemos bien"* (Nfut1) *"para jugar bien"* (NFut5), *"para no hacer la zancadilla"* (NFut4), *"para* aprender porque si no le *quitan puntos a mi equipo"* (Nfut1). En otros casos, también se observan exigencias de cumplimeinto normativo porque si no "*el árbitro nos expulsa"* (NFed6).

Con la aplicación de esta metodología, se comprueba algunas veces que se complementa la información extraída del cuestionario. Así por ejemplo, encontrábamos respuestas de los niños de Federación que justifican, en mayor medida que los de Futgolines (20% FED, 3% FUT), la realización de actos antideportivos si es para ganar el partido, o consideracinoes de padres y formadores de que los niños son más conscientes de las consecuencias de las acciones poco deportivas que puedan cometer. Con la aplicación de herramientas más abiertas, se encuentra explicación a las cifras recogidas. *"A mí me dicen que si un niño se regatea a todo el equipo uno tiene que ir a hacerle algo para que no nos metan gol"* (NFed2). *"Nos enseñan a veces a agarrar para que no pase"* (Nfed3). En general aquellos que justifican dar patadas si es para ganar el partido, argumentan que *"son como trucos para que no te metan gol"* (Nfed6). El bajo porcentaje recogido entre los niños de Futgolines también encuentra su explicación. El formador 3 exponía en su entrevista que *"aunque lo están haciendo para que no le quitan puntos, les creas un hábito de… pues no puedo hacer esto porque me quitan puntos"*. En un grupo de discusión, los niños reconocían que *"a veces quería dar una patada pero como me quitan puntos…"* (NFut6). Incluso, la información obtenida se amplía, complementa o enriquece pero manteniendo la misma línea argumental. *"Si en todas partes se jugara así, seguramente el deporte no sería tan violento cuando crecen"* (pFut5). *"Yo creo que si desde pequeños no son tan*

competitivos o no se habla de machacar al otro puede influir para que de más mayores no haya violencia, etc." (pFut10).

En las preguntas que tratan de buscar información acerca de la participación equitativa de todos los participantes, las respuestas mayoritarias son siempre que todos deben tocar el balón, porque todos los niños tienen que participar. Estos datos son corroborados tanto en grupos de discusión, tanto de formadores *"Si tú a un niño le machacas en los entrenamientos que si no la tocan todos no vale el gol, luego en los partidos va a salir"* (fFut5), como de niños *"porque todos trabajamos en equipo y todos tenemos que estar jugando no puede ser que unos estén jugando y otros por ahí aburridos"* (NFut5). Y a su vez, en entrevistas individuales *"se transmite una sensación de que se ha conseguido entre todos, y da mayor importancia al trabajo en equipo"* (formador 2).

Sin embargo, el silencioso porcentaje minoritario de los cuestionarios sólo puede tener voz si se les ofrece esa oportunidad con herramientas de desarrollo ambierto. Así, como explican los niños, en ocasiones la realidad es que "*a los malos no se la pasan*" o "*yo lo toco más veces porque soy el mejor*" (Nfed3). E incluso se puede llegar a matizar diferencias entre ambos formatos hablando con sujetos que tienen experiencia en ambos formatos analizados, como en la entrevista realizada a un padre cuyo hijo jugó dos temporadas en el formato Fugolines y actualmente se encuentra en ligas federadas: *"Se nota en esta liga que ya empiezan a jugar unos más que otros para ganar. En el otro sistema era como más por, diez minutos uno, diez minutos otro, jugaban todos lo mismo, era más justo, como si rotaran"* (p3).

Si retomamos los resultados obtenidos en el cuestionario, relativos al nivel de satisfacción-diversión experimentado con la práctica, vemos que no existen diferencias excesivas entre ambos formatos. En los partidos de los dos modelos, casi la totalidad de los niños manifiestan que se divierten jugando los partidos. No es posible extraer mayor lectura de este dato a nivel cuantitativo. Sin embargo, cuando se somete a debate esta cuestión en grupos de discusión o entrevistas, se puede llegar más lejos en la percepción de dicha satisfacción. En su entrevista, el formador 1, reconoce que los jugadores mejor dotados suelen "*quedarse más enganchados al formato tradicional*", refiriéndose al modelo federativo, ya que es más similar al de los adultos y pueden

exhibir más sus buenas condiciones. A su vez considera que *"en el formato Futgolines se divierten más y están más satisfechos aquellos casos de poco desarrollo motor".* Los padres, consideran que en Futgolines hay niños que participan por las características del juego, sin que por ello tengan que ser los mejores, por lo que encuentran motivos de satisfacción de aquellos en principio menos aptos. En una entrevista a un niño de 7años que hasta el momento había jugado dos años en Futgolines y llevaba su primera temporada jugando con el formato federativo, afirma que se divierte más ahora "*porque puedo tirar alta*", "*porque el campo es más grande*",… En otras manifiestaciones se deduce que es un niño que se considera de los mejores de su equipo: *"En mi equipo yo muchas veces me voy de todos y marco gol. Tocan más el balón los mejores"*. Desde su posición de "buen jugador", no comprende que todos jueguen lo mismo, "*antes había un entrenador que a mí y a Pablo no nos sacaba y eso que éramos los buenos",* por lo que muestras sus preferencias por el modelo de competición federativa.

El segundo método de triangulación, relativo a la consulta de varios sujetos, también es crecientemente muy utilizado en la investigación del ámbito de estudio en el que nos encontramos. Esta aplicación triangular en cuestionarios ha sido utilizada en trabajos previos como herramienta fundamental de registro de la información (Nuviala, 2003; Meisterjahn & Dieffenbach, 2008; Romero, Garrido, & Zagalaz, 2009; Garrido, Romero, Ortega & Zagalaz, 2011). Se elaboraron tres cuestionarios para cada uno de los agentes sociales (padres, técnicos y niños), a partir de la investigación de Garrido y Romero (2005). Del mismo modo que en el cuestionario *Deporteduca*, validado en el presente trabajo, tuvieron en cuenta la sencillez en el diseño del cuestionario de manera que resultara rápido y sencillo de contestar, así como la utilización de un lenguaje sencillo y adecuado a los destinatarios. Realizaron consultas relativas a 7 modalidades deportivas y en el cuestionario figuraban 5 ítems, especificados o adaptados para cada uno de los tres agentes consultados. También fue creado el cuestionario "Objetivos y Manifestación del Deporte" para tratar de establecer cuáles son los objetivos y valores que deben caracterizar el deporte infantil y juvenil, teniendo como destinatarios deportistas, padres, entrenadores y gestores (Gutiérrez, Carratalá, Guzmán & Pablos., 2010).

Hipótesis 2:
"Introduciendo ciertos cambios metodológicos y normativos en el sistema de competición deportiva en niños, se enfatizaría el desarrollo de determinados valores socio-educativos".

Comenzamos la discusión de esta segunda hipótesis analizando la necesidad de la inclusión de pautas y estrategias que procuren un desempeño más educativo del deporte en general y la competición en particular.

Haciendo referencia en primer lugar y de manera muy breve a las referencias legislativas oficiales, en la Constitución española (1978) se hace mención expresa a la Educación física y al deporte en el artículo 43.3 del Título I, Capítulo III donde reconoce que "*los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio*".

En la Carta Europea del Deporte (Consejo de Europa, 1992) se enuncia en su artículo 1 que, entre los fines que hay que perseguir está proporcionar a cada persona la posibilidad de practicar deporte. Y concretamente en el apartado "i" del artículo 5 se puede leer que se fomentará la práctica del deporte "*velando porque todos los alumnos disfruten de programas de práctica de deporte, de actividades recreativas y de educación física*".

La declaración de Niza sobre el Deporte (Consejo de Europa, 2000), en cuanto a la función social del deporte en Europa, destaca que "*la actividad deportiva debe ponerse al alcance de todas las personas, respetando las aspiraciones y capacidades de cada uno y con toda la diversidad de prácticas competitivas o de ocio, organizadas o individuales*". Conviene destacar uno de sus párrafos debido a su relación con el propósito de la presente tesis, en el que afirma que el deporte es una actividad humana basada en unos valores sociales educativos y culturales esenciales, siendo factor de inserción, de participación en la vida social, de tolerancia, de aceptación de las diferencias y de respeto de las normas.

Ante la carencia de un currículo propio que vincule directamente deporte y educación, nos aferramos a las leyes educativas. Desde la L.O.G.S.E. de 1990 en las

diversas leyes educativas llegando hasta las vigente L.O.E. (2006) y L.O.M.C.E. (2013), se destaca la importancia del propósito educativo del deporte, siempre dentro del área de Educación Física. Acogiéndonos al vigente Real Decreto 1513/2006 y su especificación a cada Comunidad Autónoma, se reconoce en su introducción que *"a los planteamientos competitivos es necesario darle un carácter abierto para todos y relativizar los resultados objetivos: marcadores, puntuaciones, etc., de forma que constituyan un factor de motivación y no una finalidad en sí misma"*. Se procura desde esta aplicación educativa del deporte, el desarrollo de Competencias Básicas como la social y ciudadana, la cultural y artística y autonomía e iniciativa personal, contribuyendo al logro del Objetivo General de Área nº: 8 *"Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan"* y el nº 9 *"Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones".* La competición deportiva la incluiríamos en el bloque de contenidos nº 5 "Juegos y deportes" (iniciación al deporte adaptado al espacio, el tiempo y los recursos; cumpliendo un código de juego limpio; identificación de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal, la relación con los demás y la aceptación de resultado, etc.).

Actualmente se encuentra en pleno proceso de implantación la L.O.M.C.E., donde se destaca la modificación de uno de los párrafos de la ley anterior, subrayando la equidad como piedra angular *"que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades… que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales"*.

El tratamiento de la competición deportiva en la que se basa fundamentalmente este estudio, aunque ha sido aplicado también en un entorno escolar, se registran datos, de competiciones que surgen en un entorno extraescolar. Así, en este contexto, ante la inexistencia de un currículo que lo regule de manera oficial, surge en 2009 con la intención de fomentar una práctica de la actividad física y el deporte en edad escolar (niños, niñas y adolescentes de entre 3 y 18 años) el "Plan

Integral para la actividad física y el deporte" (Lleixà & González, 2010), coordinado por el Consejo Superior de Deportes y que se publica de manera oficial en un documento en 2010 y prevé un recorrido de aplicación hasta 2020.Recogiendo específicamente aquellas pautas que plantea el Consejo Superior de Deportes en dicho Plan, son de especial interés en el presente trabajo donde se indica que hay que *"adaptar las competiciones"* (p.7), siendo necesario concebir un *"modelo propio no mimético de la competición federada"* (p.27) que *"garanticen el carácter educativo en las competiciones deportivas en edad escolar"* (p. 40).

Inmerso en la idea de competición y encuadrado en edad prebenjamín, un reciente estudio (Merino, Sabirón & Arraiz, 2015) analizan el escenario en el que tiene lugar la competición reglada, bajo un estudio de caso, modalidad etnográfica, a través de la observación participante. En este estudio se advierten que el discurso educativo, que subraya los valores del deporte, y aquel que aboga por la "victoria", lejos de ser antagónicos, forman parte inherente de un mismo escenario y son parte necesaria de una misma realidad.

Gracias a la información proveniente de los distintos instrumentos utilizados, podemos percibir que la opinión generalizada es que la normativa *Futgolines* con pretensiones educativo-sociales genera en el practicante un hábito de comportamiento que conduce a desarrollar adecuados valores, algo que también se aprecia en el modelo federativo, aunque en menor medida. Los estadísticos descriptivos realizados con los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario son positivos en ambos modelos de competición analizados, siendo superiores en Futgolines en las dimensiones "Autonomía responsable y respeto" y "Satisfacción-diversión", mientras que en la categoría "Prosocialidad" son superiores en el formato federativo (1,55 FUT y 1, 72 en FED sobre 4 con valor máximo de 1 en la dimensión "autonomía resposnable y respeto"; 3,25 FUT y 3,32 FED en "Prosocialidad" y 3,72 FUT y 3,66 en "Satisfacción-diversión", en ambos con valor máximo de 4).

Se considera fundamental la adecuada orientación de la competición para otorgar al resultado la importancia debida y sobre todo la consecución de puntos producto de méritos únicamente deportivos o también de ámbito educativo o social. En el modelo alternativo *Futgolines*, se intenta "desdramatizar" la competición

otorgándole únicamente valor motivacional. La afirmación que ofrecía fFut5 en uno de los grupos de discusión es clarificadora: "*El padre que lleve dos años en esta liga y el próximo año pase a benjamines, no a va transmitir esa tensión porque está concienciado. Yo creo que a los padres también les afecta ver que es un juego y van por jugar y no por ganar"*. Los formadores consideran que es conveniente comenzar con un modelo de competición en el que se acentúan los valores educativos y las pretensiones recreativas, para sentar unas bases de actuación adecuadas y que puedan perdurar a medida que la competitividad cambia de color… El terreno de juego es visto como lugar potencialmente idóneo para la transmisión de valores sociales y personales (Martinek et al., 2006), pero para que esta tarea sea realmente efectiva será necesario un verdadero compromiso personal y profesional, así como la utilización de metodologías y herramientas específicas contratadas y validadas en esta dirección. Lo acertado de propuestas educativas frente a formatos que tienen un objetivo elitista, se ve ratificado en un estudio que se hizo en la Federación Italiana de Fútbol en 1999, donde de los 19.000 jóvenes que iniciaron la práctica del fútbol, sólo uno llegó a primera división. Datos similares se ofrecen en otros estudios que afirman que de todos los niños que comienzan la práctica del fútbol infantil, solamente el 3 o 4 % llega a desarrollarse como futbolista profesional, es decir que el 96 o 97 % quedan en el camino, y sin embargo el sistema apunta a la minoría (De Marziani, 2008).

En la entrevista realizada al formador 2, éste afirmaba que el modelo Futgolines *"ayuda al niño de menos nivel. Compensando partidos. Pudiendo establecer normas para que también participen. El propio formato fomenta una mayor posibilidad de participación (menos jugadores, menos campo)".* El alumnado menos capacitado, es habitualmente discriminado de su práctica, sin darle otras alternativas, llegando incluso a provocarle un rechazo hacia la práctica deportiva en general. No se busca un modelo que propicie la participación, sino que el objetivo es, en muchos casos, el resultado (Monjas, 2004). En el modelo Futgolines se previene la peligrosa sensación "less than" ("no llegar al nivel") de los que ven reducia su participación por cuesiones resultadistas, que va generando un autoconcepto negativo y alerta de riesgos de abandono (Merino, Sabirón & Arraiz, 2015). Ambos planteamientos, el educativo que apuesta por el desarrollo de valores educativos y el que aboga por la "victoria" son ejes vertebradores de una misma realidad, desde donde cada niño emprende su

aprendizaje (Torres & Torres, 2008; Valdemoros, 2010; Merino, Sabirón & Arraiz, 2015). Esto es planteado como reflexión para orientar adecuadamente el proceso de enseñanza (Casáis, Domínguez & Lago, 2009), adaptando los elementos de la competición (tamaño del balón, espacio de juego, número de jugadores, etc.) al nivel psico-evolutivo de los participantes. Se estima que un deportista joven que practique deporte a un nivel competitivo, pasa 8 horas semanales de media con su entrenador, durante 40 semanas en una temporada y durante 8 años, sumando un total de más de 2500 las horas que un joven pasa con su entrenador a lo largo de su experiencia deportiva (Sousa, Cruz, Viladrich & Torregrosa, 2007). En todo este tiempo será necesario hacer un uso educativo del deporte para llegar a la diversidad de alumnos existentes en cada grupo, a sus motivaciones e inquietudes, ofreciendo a todos ellos posibilidades de progreso. Ha de concederse una importancia especial a las relaciones humanas y a la dimensión ética (Ruiz, 2004). En la tesis han sido analizados dos modos diferentes de interpretar el deporte escolar: Ganar como finalidad del juego o como circunstancia del juego (Fraile, 2010). Dentro de las competiciones escolares, en diferentes estudios se aprecia que los centros educativos privados fomentan más las actividades orientadas a la competición (González, 2004; Díaz, 2005; González, Campos & Pablos, 2008; Reverter et al., 2009). Parece existir la necesidad de asumir una organización que posibilite la convivencia entre deporte federado y deporte en colegios mediante una temporalización compatible para ambos: deporte escolar entre semana y deporte federado los fines de semana (Manrique et al., 2011). Esto sin embargo podría tener una lectura controvertida, dando por hecho que el deporte practicado en colegios tendría una orientación formativa, mientras que las competiciones federativas se alejarían de estos propósitos educativos, acercándose más a intenciones de rendimiento deportivo. Incluso, en ocasiones a través del deporte escolar se transmiten valores erróneos como el liderazgo, la competitividad, etc., según la valoración de algunos profesores (Berengüí & Garcés, 2007). Por el contrario, en otros estudios se afirma que la mayoría de los maestros utilizan actividades competitivas por razones motivacionales y por su importancia en la formación integral del alumno y un 81% del profesorado consultado asume que su alumnado compite y le gustaría que siguiera participando en algún tipo de competición (González, Campos & Pablos, 2008; Reverter et al., 2009).

A lo largo del presente trabajo se ha recogido información sobre la construcción de hábitos adecuados como producto de la aplicación de la normativa y lo que sería más exigente e incluso utópico, la transferencia de estos hábitos a otros contextos de la vida cotidiana.

Resultan valiosas algunas de las opiniones obtenidas en el grupo de discusión de formadores de *Futgolines* en relación a una posible transferencia de los valores: *"no lo hacen para que no se sienta mal su compañero, lo hacen para que no le quiten puntos, pero consigues un hábito para cuando sean mayores"*, opinión que se ve ratificada por el formador 3: *"Aunque lo están haciendo para que no le quitan puntos, les creas un hábito de… pues no puedo hacer esto porque me quitan puntos"*. También extraemos de los grupos de discusión tanto de formadores como de padres, opiniones que indican que los hábitos adquiridos en *Futgolines*, como por ejemplo el abrazo de todo el equipo después de marcar un gol, se consigue proyectar al año siguiente, en otra categoría, en otro momento. Afirman que en benjamines cuando se juntan niños provenientes de ambos formatos, se nota quién ha jugado en *Futgolines* ya que al marcar un gol se va directamente a abrazar al resto de compañeros. *"Yo tengo un hijo en benjamines y jugó el año pasado con este sistema y veo que algo queda, aunque también le gusta ganar. Los que vienen de esta liga, les veo muy buen rollo y veo que muchos de esos valores siguen. Los que han estado el año pasado con esto los veo muy bien, lo veo muy positivo. Claro que no sé cómo hubiera sido si no hubiesen estado con ese sistema. Este sistema además penaliza actitudes negativas y claramente es bueno para que ellos identifiquen qué cosas no están bien. Antes de que empiecen a jugar un partido de verdad porque ya en benjamines hay un árbitro, hay tarjetas, hay castigos, lo que ahora hay con un gol de penalización"* (pFut5). Manifestaciones procedentes de padres, árbitros y profesores, ya demandaban promover unas normas o reglas particulares para el deporte escolar, alejado de la dimensión profesional, donde se primen y puntúen no sólo el resultado en competición, sino también los valores (Sáenz, et al., 2011). Casáis, Domínguez y Lago (2009) plantean una propuesta para las primeras etapas de iniciación, utilizando la modalidad de tres contra tres, sin porteros, con tres partes de 10 minutos y tiempos muertos a elegir, número ilimitado de cambios y un balón nº 1. En Madrid tiene lugar desde años un "Modelo de competición en una escuela de baloncesto formativo" (Jiménez & Ortega, 2010) en el que se

establecen pautas y normas compartidas con el modelo Futgolines. Disminuir el número de jugadores, todos los niños deben jugar el mismo tiempo, o cuando existe una notable superioridad de un equipo sobre otro, se pueden tomar medidas para dismiuir la diferencia en el resultado (no presionar al jugador con balón, no defender en todo el campo, no realizar 2x1, no anotar en contraataque o pasar el balón entre todos los compañeros del equipo antes de anotar)

Se percibe como conveniente empezar a jugar por una metodología que se aleje del resultadismo imperante en la sociedad y se aproxime a propósitos más adecuados. *"Desde chiquitines se les puede educar, luego cada persona va creciendo en función de su carácter, etc."* (pFed2). De todas formas, este formato con marcada intención educativa por el momento está presente únicamente en edades de 4 a 7 años, ya que a partir de benjamines todos los clubs federan a sus equipos. *"Lo que se hace aquí está muy bien, pero cuando sales de este campo y vas ahí arriba y en otro campo de mayores oyes "hijo de tal", dices, madre mía, vámonos de aquí. O sea que cuando llegan a mayores…, vamos, el problema del fútbol"* (pFut7).

"Yo aprendí jugando en la calle, rompiendo cristales y así se crea una educación respecto al fútbol que no es la adecuada. Esto está muy bien… Yo creo que sí, haciéndolo desde pequeñito los valores van cambiando. Pero este sistema lleva dos años, no vamos a pretender que ya estos niños cambien el fútbol" (pFut9). En la misma línea que ésta, surge otra interesante reflexión, bastante más pesimista, pero que por otra parte nos pone los pies en el suelo. *"A nivel de patio también juegan al fútbol y se miden por el mismo rasero, yo soy mejor, tú peor,… tienen hecha una clasificación de quién es mejor y quién es peor. Al peor no le va a gustar y no va a seguir. O sea que el formato sí, pero en la vida seguirá pasando lo mismo, o sea que no cambia nada"* (pFut1).

En la literatura encontramos estudios en los que se afirma que los valores aprendidos en el terreno de juego pueden ser transferidos a otros dominios, pero sólo si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito (Cecchini, Montero & Peña, 2003). Se utiliza el término "life skills": aprendizaje de comportamientos que les capacitan tanto para el deporte como para la vida (Theokas et al., 2008): "las habilidades que capacitan a los individuos para tener éxito en los

diferentes entornos en los que viven, tales como la escuela, la casa y en su barrio y con su grupo de iguales. Las habilidades para la vida pueden ser conductuales (guardar turno) o cognitivas (tomar buenas decisiones); interpersonales (comunicarse de forma eficaz) o intrapersonales (proponerse metas)" (Pascual et al., 2011).

No siempre estos hábitos serán buenos, y todo depende de la orientación que demos a la competición, como explicaba en su entrevista individual un formador que tiene experiencia en los dos formatos sometidos a análisis: "*el modelo de Futgolines trata de transmitir una serie de valores similares a los que se pretenden conseguir desde la Escuela. Muchas veces los modelos federativos y muchos entrenadores con poca preparación y mucho ego transmiten justo lo contrario".*

Seguramente los que nos puedan ofrecer una información más acertada en este sentido son los padres y las madres, ya que son conocedores de primera mano del comportamiento de sus hijos en otros entornos extradeportivos. Rescatamos por tanto, algunas de las opiniones más clarificadoras vertidas en entrevistas individuales. Siempre se recurre a que los padres quieren que sus hijos sean profesionales del fútbol, pero la mayoría busca que disfruten jugando y priorizan su desarrollo personal: *"A mi hijo esto le está viniendo fenomenal, su profesora me lo dice. Es otro mundo aquí, a él le gusta venir porque se siente uno más, no tiene que demostrar nada. Todo eso que fomentáis el grupo, la amistad,… a él le encanta"* (*Padre 1*, padre de un niño participante en las ligas *Futgolines*). El entrevistado está convencido de que los valores aquí adquiridos son transferidos a otros momentos cotidianos, *"lo que vive aquí yo creo que sí le queda"*. Afirma también que es perceptible en el entorno social en el que se aplica: "*Esto que estáis haciendo vosotros hará que poco a poco deje de verse «macarrismo», peleas absurdas… en los campos de fútbol y en el deporte"*. Aunque *Padre 3* advertía que "e*n el resto de sus acciones cotidianas también tiene su reflejo, pero la evolución es mucho más lenta"*. Estas opiniones están en consonancia con el argumento de Muñoz (2004), que afirma que la apuesta por el deporte escolar con la transmisión de los debidos valores, contribuye a la construcción de una sociedad más justa, más igual y más tolerante, en la que la práctica deportiva sea una extensión de la formación de la persona en su tiempo de ocio. El deporte fija los límites de la propia conducta, siendo así un excepcional campo de entrenamiento para la vida en sociedad,

puesto que ésta en última instancia también se desarrolla bajo los dictados de un sistema de reglas (Ruiz, 2004).

Por su parte, *Padre 2*, (padre de un niño participante en las ligas *Futgolines*) se mostraba realista:

- *"Lamentablemente no es tan fácil como decir bueno, lo que hago en esta actividad me va a determinar lo que hago en todo en la vida, dependerá del tipo de compañía que tenga, etc. Lo que sí te digo es que suma y no resta y eso es lo importante, es mejor hacerlo de esta manera que hacerlo de otra".*

- *"El problema que queremos erradicar es que en el colegio se transmitan unos valores en principio adecuados y que después aquí valga todo, valgan todos, y le digan lo contario, métele el cuerpo, insúltale, pícale un poco, que no pasa nada, porque esto le resulta más atractivo y se van a quedar con lo que vivan aquí".*

- *"Esto es poco a poco, por eso, si este sistema se extiende más, se conseguirán más resultados. Si sólo dura dos años, podemos pensar que algo se ha conseguido, pero cuanto más tiempo se pueda aplicar mucho mejor. No digo que lo que consiga en estos cuatro años no le vaya a venir bien, porque todo esto va sumando"*.

Se recogieron opiniones optimistas y esperanzadoras que transmiten la idea de la posible influencia de estas propuestas metodológicas a favor de un juego limpio en un contexto deportivo más amplio: *"Si en todas partes se jugara así, seguramente el deporte no sería tan violento cuando crecen"* (pFut5). *"Yo creo que si desde pequeños no son tan competitivos o no se habla de machacar al otro puede influir para que de más mayores no haya violencia, etc."* (pFut10). Desde la práctica de un deporte correctamente orientado se pueden reforzar las habilidades que capacitan a los individuos para tener éxito en los diferentes entornos en los que viven, tales como la escuela, la casa y en su barrio y con su grupo de iguales. Las habilidades para la vida pueden ser conductuales (guardar turno) o cognitivas (tomar buenas decisiones); interpersonales (comunicarse de forma eficaz) o intrapersonales (proponerse metas) (Pascual et al., 2011). Sin embargo, consideramos que la información recogida no es suficiente para valorar la posible transferencia de los valores desarrollados en las competiciones deportivas, a otros ámbitos de la vida cotidiana como la familia o la escuela. Todas las vivencias que el niño experimente irán determinando su

personalidad, pero no nos es posible atribuir un grado de influencia directa de lo vivido y adquirido en el exclusivo ámbito de las competiciones deportivas.

Hipótesis 2.1:
"Un sistema de puntuación que premiara las buenas conductas y sancionara comportamientos indebidos, conseguiría paulatinamente participantes más autónomos y responsables ante las consecuencias de sus actos y a su vez provocaría mayor respeto a compañeros y adversarios e induciría al cumplimiento de las normas por encima del resultado deportivo".

Comenzamos a analizar la primera de las dimensiones estudiadas, vinculada a los valores "Autonomía responsable y respeto". Estos valores han sido analizados en diversas líneas de investigación. El Programa de Responsabilidad Personal y Social de Helisson (1985) constituye un referente que ha impulsado otros trabajos que adaptan dicho programa y lo aplican en diversos contextos. Se ha analizado su influencia sobre los comportamientos de fair-play y autocontrol (Cecchini, Montero & Peña, 2003), o se ha aplicaron durante las clases de Educación Física de adolescentes en situación de riesgo con la intención de transmitirles la necesidad de actuar con responsabilidad (Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez-Taboada, & Chacón, 2006). Partiendo de este programa han surgido otros como el Proyecto Esfuerzo (Martinek, Rodríguez, Ruiz, Schilling, Durán & Jiménez, 2006) con niños de entre 8 y 14 años, partiendo también de las ideas de Don Hellison sobre responsabilidad social y personal. El Programa Delfos (Cecchini et al., 2008a), constituye un programa de educación en valores a través del deporte, analizando los comportamientos de fair play y autocontrol en jóvenes escolares. El valor del respeto, puesto en escena en el ámbito deportivo a través del juego limpio, ha sido foco de estudio de otros trabajos, dirigidos a padres (Torregrosa, 2004), o entrenadores (Sousa, Cruz, Viladrich & Torregrosa, 2007; Sousa, 2008) a través del Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE).

Teniendo como pretensión principal el desempeño del Juego limpio, se han llevado a cabo programas como "Juguemos limpio en el deporte base" (Gimeno et al., 2011); "Juego limpio, practícalo" (Dorado, 2011); o "Andalucía juega limpio" (Roca, 2010). La confederación sudamericana de fútbol entrega el Trofeo "Fair Play" en un campeonato internacional de selecciones juveniles por la buena conducta de los

equipos (García, 2005). La clasificación para conseguir dicha mención, la Comisión de Disciplina del Torneo otorga puntos negativos por tarjetas recibidas, retraso de un equipo al inicio de un partido o por mal comportamiento de padres y/o cuerpo técnico.

Futgolines comparte con estos proyectos la búsqueda del desarrollo de valores educativos pero en un contexto educativo. Para valorar paso a paso su capacidad de incidencia en el desarrollo de estos valores se comparó este modelo con la competición federativa. Tras la aplicación del cuestionario "Deporteduca", de las 9 situaciones de análisis como resultado de someter a las tres preguntas de la dimensión a los tres grupos de sujetos, se observan diferencias estadísticamente significativas en 4 de ellos.

En el primer caso en el que se perciben diferencias entre ambos modelos de competición, existe superioridad de los niños de *Futgolines* que opinan que acuden al partido porque quieren y no se sienten obligados por sus padres. En los grupos de discusión y entrevistas individuales es unánime la contestación que corrobora los datos obtenidos en el cuestionario.

La participación voluntaria en los partidos y sin coacción por parte de los padres es percibida claramente entre los niños que juegan bajo el modelo *Futgolines*. Los estadísticos descriptivos del cuestionario *Deporteduca* muestran una respuesta de niños y padres muy próxima al valor 1 que indica que los niños acuden al partido porque quieren y porque les gusta, sin que sus padres les condicionen. Estos resultados son corroborados en los grupos de discusión y entrevistas individuales de niños, padres y formadores. Existe una diferencia porcentual importante (27,6% FED y 6,7% FUT) en cuanto a los niños que admiten que juegan los partidos porque a sus padres les gusta verles jugar. Estos resultados coinciden con otros estudios en los que se comprueba que la mayoría de los niños consultados entienden que van a practicar el deporte que les gusta y que han elegido voluntariamente, razón suficiente para que les divierta (Sánchez, Yagüe & Molinero, 2012). Los resultados obtenidos entre los niños de federación se encuentran distantes de los motivos habituales de inicio en la práctica deportiva, relacionado con factores de amistad/grupo de iguales (Martinez et al., 2008; Hidalgo, 2008), diversión/socialización (Martínez et al., 2008; Gutiérrez et al.,

2010), o la autorrealización y progreso, poder y deseo de triunfo y ascenso social (Pardo & Durán, 2006; Gutiérrez, 2010).

También se perciben claras diferencias cuando se les pregunta a los niños sobre las consecuencias ante determinados actos antideportivos. Casi un 20% de los encuestados de Federación dicen que *"no pasa nada"* o que *"se puede hacer si es para ganar el partido"*, justificando así la realización de actos antideportivos, por un 3,3% de los que lo piensan en *Futgolines*. Como muestran los datos del cuestionario, en los grupos de discusión se encuentran sensaciones diferentes entre las respuestas de ambos colectivos. En el grupo de discusión de *Futgolines* un niño advirtió que *"a veces quería dar una patada pero como me quitan puntos…"* (NFut6). Aunque la respuesta general de todos es que aunque no les quitaran puntos no se les ocurriría dar una patada o insultar. Sin embargo, en el grupo de discusión con niños de Federación, reconocen que en algunos casos, ciertos actos antideportivos podrían ser justificados si con ellos se consiguieran un beneficio en el resultado del partido y en general justifican dar patadas si es para ganar el partido, ya que *"son como trucos para que no te metan gol"* (Nfed6). En las entrevistas se sigue una línea de opinión bastante similar a lo obtenido en los grupos de discusión. Siempre se ven como útiles las normas y las sanciones por haber cometido actos antideportivos para que de este modo se pueda realizar un juego limpio y *"para que nos portemos bien"* (Niño 1Fut.); pero la consecuencia observada es diferente en ambos formatos: mientras que los niños de Federación aluden a que *"el árbitro nos expulsa"* (Niño 6Fed), a los entrevistados participantes en *Futgolines* les preocupa *"que le quitan puntos a mi equipo"* (Niño 1Fut). Comienza a percibirse por tanto una diferente lectura de las consecuencias ante actos irresponsables, siendo una más a título personal, egoísta y otra más cercana a un carácter social, aunque en ambas se usa el castigo como herramienta. Se obtienen resultados similares en otros estudios en los que preocupantemente se comprueba que el juego duro no es valorado negativamente por deportistas jóvenes que participan en competiciones federativas de fútbol de iniciación (Viciana & Zabala, 2004). Las muestras extracurriculares –frente a la muestra curricular- señalan que los deportistas escolares quieren entrenar bien y ganar a partir de un gran sentido de esfuerzo, sin embargo, no respetan con suficiente deportividad al contrincante, al árbitro y a las reglas (De Bofarull & Cusí, 2014).

Entre los formadores se confirma esta diferencia ya que, lo significativo se encuentra en que ninguno de los consultados del modelo Federativo piensa que los niños son muy conscientes de las consecuencias de sus malos actos en los partidos, frente a más de un 40% de los consultados de *Futgolines*. A su vez, en torno a un 10% de los formadores de Federación piensan que los niños no son "nada" conscientes de sus actos, mientras que de *Futgolines* ningún formador de los consultados considera oportuna esta respuesta.

En uno de los grupos de discusión con niños que participan en las ligas federativas, reconocen que en algunos casos, ciertos actos antideportivos podrían ser justificados si con ellos se consiguiera un beneficio en el resultado del partido. Es bastante gráfica la manera de expresarse de Nfed2*: "A mí me dicen que si un niño se regatea a todo el equipo uno tiene que ir a hacerle algo para que no nos metan gol"*. Resulta triste, pero elocuente y significativo escuchar de un niño de 7 años, cosas como *"nos enseñan a veces a agarrar para que no pase"* (Nfed3). En general justifican dar patadas si es para ganar el partido, ya que *"son como trucos para que no te metan gol"* (Nfed6). Lógicamente no podemos llegar a pensar en que esto es una medida generalizada, pero seguramente sí más frecuente en aquellos formatos de competición en los que al resultado deportivo y a la clasificación se le da más importancia que a la propia participación. Esta apreciación coincide con otras opiniones encontradas en la literatura, considerando que el deporte en edad escolar presenta todos los vicios del deporte espectáculo, donde lo importante es el rendimiento y el resultado. Estos problemas tienen su origen en las propias federaciones, las cuales incrementan los problemas de la sociedad actual: consumismo, competitividad, agresividad, fanatismo y tolerancia (Calzada, 2004), sólo mostrando interés por el escolar como futuro "cliente" de categorías federativas superiores. Esta prematura presión por la competición origina una filosofía en contra de los principios deportivos educativos (Gutiérrez & Pilsa, 2006). En ocasiones estos comportamientos inadecuados tienen su origen en la orientación propia del deporte hacia una excesiva competitividad (Gairín & Muñoz, 2014) en la que la práctica deportiva pierde su sentido pedagógico (Mayoral, 2012). En otros estudios se comparte esta idea, y se advierte que el espíritu competitivo del deporte extraescolar provoca la disminución de valores de deportividad (De Bofarull & Cusí, 2014). Estos comportamientos intolerantes deberían

ser eliminados de las competiciones deportivas escolares, como mantienen Sáenz, Gimeno, Gutiérrez, Lanchas, Aguado y Escarza (2011) suponiendo una lacra para la sociedad actual. El origen de algunos de estos comportamientos se relaciona con la consideración del deporte como una competición más que como una oportunidad para participar y aprender (Gairín & Muñoz, 2014).

Los niños participantes en *Futgolines* son generalmente conscientes de las consecuencias de los actos antideportivos que puedan cometer en un partido. En los grupos de discusión, los niños reconocen que el hecho de que le quiten puntos al dar una patada, les condiciona para que la cometan (NFut6). En las entrevistas individuales, el "Niño 1Fut" manifiesta que las normas son buenas "*para que nos portemos bien"* y les preocupa su correcta realización, ya que de no ser así les quitarían puntos a su equipo. Los formadores, en este sentido, corroboran que los niños son responsables ante los actos antideportivos que puedan cometer en un partido y ninguno de ellos selecciona la opción que mostraría que no son "nada" conscientes.

Esto se debe seguramente por un lado a que desde el formato *Futgolines* se promueve la capacidad de diálogo explicativo de los formadores y por otro a que al conocer la normativa, saben que si cometen algún acto que el controlador del partido considera que no es adecuado, se resta un punto al equipo. También podría influir la implicación directa de los niños a la hora de poner la puntuación sobre la planilla de resultados a través de una pegatina roja o verde dependiendo de lo acontecido en cada momento.

Las normas presentes en uno y otro formato de competición no son las mismas, ni siquiera el propósito de aplicación, ya que unas muestran una intención más educativa y otra más de familiarización con el reglamento oficial. Sin embargo no se encuentran grandes diferencias en las respuestas de los ambos modelos respecto a la importancia de la existencia de una normativa. En todos los casos, la gran mayoría considera que las normas de juego son fundamentales y que hay que cumplirlas. Ya en otros estudios los agentes deportivos consultados manifestaban la necesidad de crear normas propias del deporte escolar, no mimetizadas con las del deporte profesional.

En ellas se debe definir el respeto y cómo se debiera manifestar y debe procurar que no se pueda ganar a cualquier precio (Sáenz et al., 2011).

Tras la aplicación de otras herramientas, existe coincidencia completa con el hecho observado. Tanto en grupos de discusión, como en entrevistas individuales se considera que las normas se cumplen, se les da importancia y se consideran útiles para que pueda desarrollarse el juego limpio: *"para aprender"* (NFut1); *"para jugar bien"* (NFut5), *"para no hacer la zancadilla"* (NFut4), indicaban algunos niños en uno de los grupos de discusión realizados. Son más preocupantes resultados obtenidos en otros estudios donde un 14,4% de los niños encuestados justificaban los comportamientos antideportivos de los grupos hinchas de los equipos (Velázquez & Hernández, 2003). Un estudio realizado por el Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno Vasco (2011) concluía que el 27% de los encuestados aseguraba haber presenciado agresiones verbales entre el público y un 14% había presenciado agresiones físicas entre jugadores.

En los grupos de discusión con formadores de *Futgolines* se parte de que son niños que van a divertirse y que seguramente al poco tiempo se les haya olvidado esa consecuencia de sus actos. Pero, también uno de los formadores indicaba que en el partido sí les importa, cuando se para el juego y se les explica que tienen un punto menos porque por ejemplo un compañero ha llamado tonto a otro, esto les hace reflexionar y medir sus actos para la próxima vez. Es virtud seguramente de la capacidad de diálogo del entrenador que hace las veces de controlador, organizador, formador de los participantes que se ven inmersos en esa situación. La posibilidad de diálogo también la tienen los árbitros en federación, pero la realidad es que no se hace el mismo uso de ella siendo más útil y eficaz cuando el que gestiona el partido es uno de los formadores. Esta guía externa acerca al niño a una coacción interior que le permita tener control de sus actos. Se alude a la necesidad de algún grado de coacción como necesaria para proteger la igualdad de la libertad. Nunca esta coacción será injustificada, ya que restringirá innecesariamente la libertad y no la protegerá (Ruiz, Bernal, Gil & Escámez, 2012). También en otros estudios la competición bien orientada ha permitido al niño adquirir responsabilidad, asumiendo tareas de organización y les ayuda a mejorar la autoestima, el orgullo, el amor propio y el dominio de sí mismos

(López, 2005). La sociedad del siglo XXI necesita que el deporte en edad escolar logre dotar a los jóvenes deportistas de recursos cognitivos, sociales y éticos (De Bofarull & Cusí, 2014).

En el grupo de discusión de formadores, se afirmaba que es mejor que el controlador-árbitro del partido sea el propio formador, ya que por un lado es conocedor de los objetivos de la liga y procurará su desarrollo y por otro lado, porque forma parte del juego y los niños están más predispuestos a escucharle aunque sea por espacio, no siendo simplemente una persona que da voces desde la banda. Esto irá en favor de la solución racional de los conflictos que pudieran surgir sobre el campo, ya que el formador juega un papel principal y si son resueltos de manera adecuada aportarán una reflexión al participante en beneficio del desarrollo del respeto y responsabilidad, *"siempre y cuando el formador esté «formado» y sea lo suficientemente maduro",* como expresaba *Formador 1* en su entrevista. Los resultados comparados con otras investigaciones (Pinheiro, 2013) nos revelan que la formación superior de los entrenadores no mitiga siempre la producción de conductas desfavorecedoras de *fair play* y que estas actitudes no tiene gran influencia en su conducta. En la misma línea se comprueba que los entrenadores con algún título federativo utilizan en menor medida los feedback explicativo e interrogativo (Sánchez-Oliva et al., 2010). En un reciente estudio (Lledó, Martínez & Huertas, 2014) se ha comprobado que cuando el entrenador ha recibido formación universitaria en el área de Educación Física y Deportiva, emplean más metodologías inclusivas. De este modo habrá más posibilidades de romper con los modelos tradicionales de intervención, que cuando los entrenadores reciben únicamente el título de monitor u otras enseñanzas deportivas.

Los formadores en su grupo de discusión advertían que cuando los resultados comienzan a ser muy abultados a favor de uno de los equipos, la rigidez y el cumplimiento de las normas se pierde. Esta circunstancia sucede en *Futgolines* de manera intencionada, ya que existe flexibilidad normativa para procurar un equilibrio de fuerzas en los equipos, de modo que puede proponerse a un equipo que para que su gol valga, tienen que tocarla todos, u obligarles a jugar máximo a dos o tres toques por jugador, etc.

La opinión de padres de ambos modelos es bastante similar, no observándose diferencias significativas. Esto puede suceder teniendo en cuenta que en muchos casos los padres, no conocen suficientemente la normativa del formato *Futgolines*, en la que se restan puntos (golines) como consecuencia de los actos antideportivos que puedan cometer, a diferencia de lo que ocurre en el modelo más extendido y conocido de fútbol 7. Esta sensación se corrobora tanto en los grupos de discusión realizados con padres, como en las entrevistas individuales, donde solicitan mayor información de la puntuación de cada partido, como entre otros señalaba esta madre: *"Yo como madre me gustaría saber si mi hijo hace algo mal, da una patada o lo que sea para yo hablar con él"* (pFut4). También en otros estudios se percibe una relación positiva entre el apoyo de los padres en la práctica deportiva con los comportamientos de deportividad así como una relación positiva entre los comportamientos inadecuados de los padres con los comportamientos antideportivos (Leo et al., 2009).

La norma por lo tanto se ve como un bien necesario y sin ella no puede desarrollarse cualquier juego. Esto sucede incluso entre los niños que juegan en formato libre (en el recreo del colegio), que señalan que el mismo tiene sus propias normas y en ocasiones eligen a uno de los amigos para que haga funciones arbitrales. En otras situaciones el juego competitivo ayudó a entender la importancia de normas y reglas y el valor de respetarlas (López, 2005). Sin embargo, pese a la importancia que se concede al cumplimiento de la normativa, en algunos casos no se esconde la intención de cometer actos antideportivos si fuera necesario para ganar el partido. Es preocupante el dato anteriormente mencionado de que un 20% de los niños que juegan en competición federativa justificarían estos actos por un premio en el resultado del partido. Cuando la competición se orienta hacia pretensiones pedagógicas, disminuye la justificación de malos actos por efectos resultadistas, ya que tan sólo un 3% de los niños encuestados en *Futgolines* selecciona esta respuesta.

Hipótesis 2.2:
"Priorizando la consecución de logros por méritos colectivos motivaríamos que los niños sean más conscientes de la necesidad de colaborar con los compañeros y de la participación de todos".

Para dar respuesta a esta hipótesis, nos centramos primeramente en los resultados obtenidos en los cuestionarios. Las respuestas relativas a la dimensión "Prosocialidad" indican un adecuado grado de incidencia en este valor, obteniéndose una puntuación media de 3.25 en Futgolines y de 3.32 en Federación, siendo 4 el valor que mostraría el máximo desarrollo. Apoyándonos en la prueba Chi-cuadrado, el valor de "p" indica diferencias significativas en 4 de las 9 respuestas de los tres grupos de sujetos de uno y otro modelo de competición.

La falta de acuerdo entre lo que piensan los niños de *Futgolines* y Federación es debida a que es mayor el % de los primeros que consideran que todos los compañeros del equipo son igual de importantes, mientras que los niños de Federación siempre superan en % en las respuestas que advierten que no se ven todos igual de importantes, superando en puntuación a los de *Futgolines* tanto en las tres respuestas: son más importantes los que se portan mejor, los que marcan más goles y los que juegan mejor. Este resultado no es secundado sin embargo con lo que dicen los formadores, ya que los de *Futgolines* consideran mayoritariamente que el nivel de habilidad influye en las relaciones del equipo ya que tienen predilección por el acercamiento a aquellos que juegan mejor o marcan más goles (82,4%). Entre los formadores de Federación esta sensación la tienen, prácticamente la mitad, un 42,8% de los formadores. En el caso de los padres, existe mayor grado de coincidencia, opinando que en ambos grupos que mayoritariamente *"son todos igual de importantes"* o bien, que los más importantes para ellos son sus amigos.

Se destaca por los tres grupos de sujetos consultados que generalmente son amigos de todos sus compañeros sin advertir una diferenciación clara según el nivel de habilidad. Entre los niños se ponía alguna excepción, como por ejemplo que no son amigos de un compañero que les pega, pero en cualquier caso, no relacionada con

llevarse mejor o peor con los jugadores que deportivamente son mejores o peores. En el grupo de discusión de formadores, se comentaba refiriéndose al modelo *Futgolines* que *"los jugadores ayudan a los de otros equipos, por ejemplo, cuando un niño saca mal, otro de otro equipo le dice, mira tienes que sacar así. Yo creo que este sistema favorece"* (fFut7). *"Los niños se disculpan mucho más,… y yo creo que esto sucede porque quitamos importancia al resultado"* (fFut2). Por lo tanto, también se deduce que jugando los partidos se mejoran también las relaciones con los contrarios.

Como se ha indicado, nos encontramos con una amplia mayoría que manifiesta que todos los compañeros son igual de importantes sin establecer diferencias entre componentes de un mismo equipo, siendo esta mayoría más amplia en *Futgolines* según la opinión de niños y padres. En los grupos de discusión no fue muy solicitada esta cuestión por lo que no disponemos en este caso de opiniones claras que pudieran o no corroborar los resultados obtenidos en el cuestionario. En las entrevistas individuales, tan sólo uno de los niños que participaban en el modelo federativo (*Niño 3*) hizo una reflexión al respecto: *"si hay un niño bueno y uno que es malo jugando, soy más amigo del bueno. A mí nadie me dice que soy malo, yo siempre salgo"*. Y volvía a recalcar que en general suele suceder entre sus compañeros, que se hacen *"más amigo de los mejores".* En cualquier caso es una opinión, mientras que en el resto de entrevistas individuales y de grupos de discusión realizados con padres y niños se resalta que todos los compañeros son igual de importantes. A convivir se aprende, pero exige tolerancia, compromiso con las normas instauradas para serenar los conflictos y favorecer el bienestar integral (Jiménez, 2005). Será importante que el formador sepa transmitir la igualdad en cuanto a importancia, desde la igualdad de oportunidades. Quienes ven reducida su participación, por cuestiones estrictamente resultadistas, pueden construir su autoconcepto con creencias negativas sobre sus propias posibilidades, hasta el extremo del abandono. Uno de los principales focos pedagógicos de interés ha de ser la prevención del abandono prematuro deportivo (Merino, Sabirón & Arraiz, 2015).

Desde la propia escuela ya se percibe la adoración que reciben los mejores deportistas y el escarnio al que son sometidos los niños torpes (Muñoz, 1995). Y esta humillación temprana suele alejar a muchas personas del deporte, siendo ya muy

tarde cuando se descubren los beneficios saludables de su práctica (Durán, 2013). En la escuela se busca el bienestar de todos y no se parte de esa adoración únicamente a los mejores. Criticaría la falta de refuerzos y apoyos del sistema educativo cuando un niño no llega a los objetivos planteados en el área de Educación Física. Los refuerzos están diseñados para contrarrestar dificultades fundamentalmente en áreas instrumentales como matemáticas y lengua, quedando en un segundo plano las dificultades en otro tipo de capacidades como las motrices, emocionales o de relación interpersonal, cuyo ámbito de desarrollo se encuentra de manera explícita en el área de Educación Física.

Ya en estudios anteriores se concluía que los motivos que tienen relación con los factores amistad/grupo de iguales son los más valorados por la población joven practicante de fútbol y así los que le llevan a iniciarse en la práctica de dicho deporte (Castillo & Balaguer, 2001; Moreno y Hellín, 2002; Velázquez & Hernández, 2003; Martínez et al., 2008; Valdemoros, 2010; Valdemoros et al., 2011). Tras la competición se han observado la generación de lazos de amistad y compañerismo entre niños y niñas que antes no se relacionaban (López, 2005).

El segundo bloque de preguntas de la dimesión “Prosocialidad” hace referencia al fomento del juego colectivo y su influencia en la participación de todos y así en las relaciones entre los miembros de un equipo. Tanto en el cuestionario de formadores, como en el de padres y niños, se responde mayoritariamente que el balón lo deben tocar todos, para poder jugar todos. Esto es lo que se piensa de manera generalizada tanto en el modelo *Futgolines* como en el federativo. Todos tienen claro que el balón lo tienen que tocar todos los niños para que puedan jugar todos, ya que los porcentajes de respuesta son siempre mayoritarios, surgiendo así un sentido colaborativo del juego. Sin embargo, se percibe diferenciación en cuanto a la complejidad de estas acciones colectivas. Es mayor el porcentaje de padres y formadores de Federación que de *Futgolines* que manifiestan que se percibe en el juego un sentido colaborativo, que supone un concepto más complejo que el hecho de intentar que todos participen. Esto podría ser debido a que todos los hijos de los consultados por el modelo de la Federación, tienen 6 o 7 años (M=6,8), mientras que en *Futgolines* casi la mitad de los encuestados tienen 4 o 5 años (M=5,9) y llevan

menos años jugando al fútbol. Este carácter más egocéntrico propio de niños de temprana edad también podría tenerse en cuenta para valorar que ninguno de los formadores de Federación considera que se producen individualidades en el juego, mientras que sí lo piensan un 17% de los formadores de *Futgolines*. Existe posiblemente un escalón de exigencia en cuanto a madurez, número de años jugados o comprensión del juego, que marca esta diferencia, hecho que también es observado en estudios similares que se han hecho en otros deportes colectivos como el balonmano (Morales & Arias-Estero, 2015). Esto podría ser debido a que el concepto de juego colectivo es más complejo que la mera intención de pasar para que todos jueguen. Esto explicaría quizás también la pequeña pero significativa diferencia que existe entre los que dicen que no observan un sentido colaborativo del juego, teniendo en cuenta que a los 4-5 años está más acentuado el egocentrismo carente de toda empatía, comenzando a salir del estadio pre-operacional a los 6-7 años (Piaget, 1969).

Claramente se responde en el cuestionario de los tres grupos de sujetos, que el balón lo deben tocar todos, para poder participar todos. Coincide con este análisis la apreciación que los formadores ofrecen en su grupo de discusión. En el caso de *Futgolines*, existe una norma explícita que premia con dos "golines" aquellos goles que durante su jugada de elaboración la han tocado todos los del equipo, lo cual influirá en ese juego colectivo: *"Si tú a un niño le machacas en los entrenamientos que si no la tocan todos no vale el gol, luego en los partidos va a salir"* (fFut5), fomentándose de este modo la participación de la mayoría de los jugadores. Pero, otros advertían que en muchos casos esta conducta no depende sólo del formato en sí, sino que se ve condicionado por la propia personalidad del entrenador: *"Todo el mundo trabaja el pase, pasar y moverse. Yo creo que en ese aspecto el formato no influye. Sí que el entrenador les diga que pasen más el balón"* (fFut2). Además también dependerá de los propios niños: *"Yo tengo un niño que es imposible hacerle pasar la pelota, pero los otros 9, se lo dices y lo comprenden. Eso depende del niño"* (fFut5). También hay opiniones similares entre los padres en sus grupos de discusión: *"Hay entrenadores que utilizan a todos los niños el mismo tiempo y otros que ponen siempre a los mismos o ponen a unos más para ver si remontan…"* (pFut5).

También en el grupo de discusión realizado con niños que no pertenecen a ninguno de los dos formatos sometidos a análisis los niños nos indican que aunque la

pueden tocar todos, la realidad es que *"a los malos no se la pasan"*. Por lo tanto, podríamos determinar cómo acertada la norma que fomenta la participación de todos los compañeros, para de este modo procurar el aprendizaje de cada uno evitando la mejora continua de los mejores y el estancamiento y aburrimiento de los que por diferentes motivos se muestran menos dotados. Además, como señalaba uno de los formadores entrevistados, *Formador 2*, *"se transmite una sensación de que se ha conseguido entre todos, y da mayor importancia al trabajo en equipo"* y lo que es más importante y complejo, *"es algo que una vez que pasan a benjamines siguen haciendo".*

Sin embargo, entre las opiniones de los niños de uno y otro formato existen diferencias estadísticamente significativas, presentándose una gran variabilidad de sus respuestas. De esto nos hemos dado cuenta también en los grupos de discusión, donde aunque la opinión generalizada en es que el balón lo suelen tocar todos dentro del mismo del equipo, existen confesiones como: *"Yo la toco más veces porque soy el mejor"* dice Nfed3 del grupo de discusión de niños de Federación. Entre los niños de *Futgolines* se alude más a que la tocan todos ya que si no suman un punto o no valdría el gol, o a reflexiones más maduras como: *"Porque todos trabajamos en equipo y todos tenemos que estar jugando no puede ser que unos estén jugando y otros por ahí aburridos"* (NFut5). Opiniones como ésta nos demuestran la importancia del comienzo del desarrollo de la empatía como impulsor de actitudes prosociales. Diversas investigaciones han hallado relaciones altamente significativas entre empatía y conducta prosocial (McMahon, Wernsman y Parnes, 2006; Gutiérrez et al., 2011). Desarrollando la empatía aumentará la conducta de ayuda y disminuirán los comportamientos antisociales como la agresividad, por lo que aumentará el respeto a los demás, traduciéndose en un contexto deportivo, en la mejora del juego limpio.

Se han analizado comportamientos empáticos en niños y adolescentes (Del Barrio, Aluja & García, 2004). La empatía se ha relacionado con conductas prosociales, agresividad, autoeficacia, responsabilidad personal y social en niños entre 8 y 15 años (Gutiérrez, et al. 2011). Se ha vinculado la deficiente autorregulación personal con la percepción de comportamientos desadaptativos en escolares (De la Fuente, Peralta & Sánchez, 2009), así como el valor de la responsabilidad en los niños de educación

infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial (Monsalvo & Guaraná, 2008). En un contexto más deportivo, Prat y Soler (2002) analizaron las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia.

Otros estudios recogen opiniones de niños que demuestran que los que "presumían de ser los mejores" no lo son tanto si no les respalda el equipo y ha permitido entender a los que "no sabían" jugar que su intervención siempre es importante (López, 2005). Uno de los padres cuyo hijo ha jugado en *Futgolines* durante dos años y ahora lo hace bajo el formato federativo, hace una puntualización: *"Se nota en esta liga que ya empiezan a jugar unos más que otros para ganar. En el otro sistema era como más por, diez minutos uno, diez minutos otro, jugaban todos lo mismo, era más justo, como si rotaran"* (p3). Se han recogido opiniones de padres y formadores, ya que los niños no muestran aún capacidad crítica a estos niveles, que evidencian que no es extraño ver cómo un entrenador cuenta más con unos niños que con otros en función del resultado. Este condicionamiento provocado por la intención conseguir un resultado positivo es observado también en otros estudios en los que se observa que la actitud, número de intervenciones y tipo de las mismas, durante un partido, varía dependiendo del resultado (Sánchez & Viciana, 2002; Montero, Ezquerro & Buceta, 2005).

Desde hace algunos años, existen modelos de competición que favorecen la participación de todo el alumnado, con independencia de su competencia motriz. Algunas medidas concretas son coincidentes con las del modelo Futgolines. En el Programa "Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid" (Velázquez & Hernández, 2003) antes de marcar todos los jugadores tienen que tocar el balón, asignar mayor valor a los encestes de los jugadores menos capacitados o limitar el número de goles o canastas que puede conseguir cada jugador. También en Madrid, existe un modelo de competición en una escuela de baloncesto formativo (Jiménez & Ortega, 2010) en el que se reduce el número de jugadores, se obliga a que todos los niños jueguen el mismo tiempo y todos los jugadores deben tocar el balón antes de anotar. Encontramos coincidencias incluso con una "Propuesta para adaptar las reglas de juego en el deporte escolar" en el que se introducen modificaciones del modelo

federativo de pelota mano (Usabiaga & Castellano, 2011) en busca de una participación más equitativa y equiparar las posibilidades de éxito y satisfacción de todos los jugadores.

En cuanto a la última cuestión de este bloque, no cabe duda respecto a que en la celebración de los goles se percibe un claro sentimiento de equipo tanto en un como en otro formato de competición. Las diferencias estadísticas observadas en el caso de los niños resulta de que los que opinan que los goles los celebran todos juntos sin importar quién marca es superior, aunque no excesivamente, en el caso de *Futgolines*. Tanto en los grupos de discusión como en entrevistas con niños la opinión generalizada en ambos modelos es que celebran los goles todos juntos. Quizás la diferencia esté en que en *Futgolines* son conscientes de que si no lo hacen así no suman un golín y ya lo tienen establecido como hábito y siempre lo cumplen; mientras que en Federación, por ejemplo uno de los niños afirmaba que: *"Yo los celebro quitándome la camiseta, me tiro al suelo y me pongo a veces…"* (Nfed2).

Tanto formadores como padres destacan esta celebración conjunta como uno de los hechos más elocuentes de colectividad. En el caso de *Futgolines* existe una norma expresa que para que se pueda sumar un "golín" al marcar un gol, deben celebrarlo todo el equipo junto, siendo habitualmente a través de un abrazo. *"Yo creo que el sistema de puntos aporta más en equipo, están más habituados a jugar entre ellos y yo creo que hasta se llevaban mejor. Ellos metían un gol, se abrazaban…"* (p6). En este punto, nos da un dato muy interesante que lo ha percibido desde su posición de entrenador actual en categoría benjamín: *"Por cierto, es algo que una vez que pasan a benjamines siguen haciendo".*

Conviene resaltar que esta actitud colaborativa producto de la normativa a aplicar no sólo se refleja en la relación entre los niños participantes, sino que como resalta *Formador 2Fut* en la entrevista que se le realizó, también influye en que los formadores colaboren entre sí e intentan enseñar a todos los niños y niñas y no sólo a los suyos. Además, recalca la importancia también de los padres para fomentar el sentido colaborativo: *"Como en todo, la actuación de entrenadores y padres es importante en este sentido. Si un niño marca cuatro goles y el padre luego solo es*

capaz de hablarle de eso de entre todo lo que haya pasado en el partido, el sentido colaborativo se pierde".

Sánchez-Oliva, et al. 2011, realizaron un estudio con jóvenes entre 12 y 16 años analizado su comportamiento en deportes colectivos (fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol) y concluyeron que los jugadores que muestran una motivación más intrínseca (compromiso de un deportista con una actividad por placer, disfrute y satisfacción que le produce) tienden a mostrar mayores intenciones de realizar comportamientos prosociales y mayor probabilidad de realización de dichos comportamientos. También se producen mejoras en la intención y realización de conductas prosociales cuando el deportista se mueve por una regulación identificada (cuando un sujeto realiza una actividad porque la considera importante para sí mismo, aunque no disfrute realizándola). Se encuentra una relación positiva y altamente significativa: afiliación (sentimientos de satisfacción por relacionarse con los demás) y autonomía (el sujeto se siente con fuerzas de guiar libremente su comportamiento) con percepción y realización de comportamientos prosociales.

De manera creciente se están realizando en nuestro país diferentes propuestas deportivas que tienen el desarrollo educativo y social como prioridad de actuación. Se fomenta la participación en el "Programa Integral de Deporte Escolar" (Manrique et al., 2011), en los Juegos Deportivos Extremeños (Muñoz, 2004) y posteriormente la "Escuela del Deporte" (García-Calvo, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, & Amado, 2012).

Hipótesis 2.3:
"La búsqueda de un desarrollo homogéneo de todos los jugadores provocaría mayor grado de satisfacción y diversión en el cómputo global de participantes.".

Como hasta ahora se ha hecho en cada uno de los subapartados en los que se estructura la discusión, en primer lugar valoramos los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario y las opiniones obtenidas en el mismo se complementan con lo recogido en grupos de discusión y entrevistas individuales.

Los estadísticos descriptivos informan del evidente disfrute que los niños de Futgolines experimentan cuando juegan partidos bajo este formato. Se obtienen valores medios de 3.72, por un 3.66 entre los conultados de Federación, siendo la puntuación de 4 la que indicaría el máximo grado de satisfacción-diversión. Tan sólo un 1% de los participantes en este modelo alternativo, manifiesta que "se aburre jugando los partidos". Aunque se percibe que la mayoría de los que seleccionan la opción 4 en las preguntas realizadas normalmente es mayor en *Futgolines*, algunos encuestados advierten que, tanto en uno como en otro formato, existe un pequeño número de niños (1,6 en FUT; 3,3 en FED) que no se divierten jugando los partidos. Además, gracias a la utilización del indicador Chi-cuadrado, comprobamos que no existen diferencias significativas entre los participantes de ambos modelos de competición en los tres grupos de sujetos encuestados a la hora de determinar que los niños y niñas que juegan los partidos generalmente se divierten, les gustaría jugar partidos todos los días y se muestran más contentos cuando tienen partido. Estos datos son corroborados con las opiniones extraídas tanto de los grupos de discusión como de entrevistas individuales realizadas con niños, padres y formadores. En otros estudios similares, se encontraron resultados que mostraban un nivel de satisfacción muy alto en los cuatro grupos de consulta: alumnos, padres, profesores de EF y monitores (González, Manrique & López, 2012).

Tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas individuales se corrobora que en su gran mayoría los niños que juegan partidos tanto de uno como de otro formato se divierten y es para ellos una actividad satisfactoria. Luego, se podría

determinar que aunque el nivel de alta satisfacción y diversión es contundentemente mayoritario, no es unánime. Por otra parte, aunque la satisfacción/diversión se demuestra de manera más intensa en *Futgolines*, las diferencias entre ambos formatos son pequeñas y no compartidas por todos los grupos de sujetos consultados.

En las opiniones recogidas en grupos de discusión y entrevistas, nos podemos dar cuenta de que existe una diferenciación en la fuente de motivación para los niños dependiendo del formato de competición en el que participen. Los sujetos integrantes del modelo de *Futgolines* denotan una motivación intrínseca, relacionada con la satisfacción que les genera el juego en sí, compartir buenos momentos con los amigos, etc., independientemente del resultado deportivo logrado. Esto a su vez, refleja que aquellos que muestran mayor interés por el cumplimiento de retos, de resultados, de clasificaciones, que muestran la búsqueda de superación de sí mismo, estarían menos satisfechos con esta metodología. Por su parte, en el formato federativo, se percibe una fuente de motivación extrínseca, vinculada a la victoria de cada partido, al reconocimiento de padres y entrenadores y al tener una buena clasificación final en el campeonato. De este modo, los niños con este perfil, con estos intereses se quedarán más "enganchados" al modelo tradicional (f1). Esta circunstancia tiene una doble lectura, ya que como se advierte en uno de los grupos de discusión, aquellos que pierden todas las semanas de goleada, se ven afectados por este ensalzamiento de importancia de los resultados y siembran las bases para su desencanto y posterior abandono en fases futuras. Por lo tanto, dependiendo de la orientación que adopta la competición, podrían darse situaciones de motivación negativa (De Bofarull & Cusí, 2014).

El gusto por competir representa, en numerosas ocasiones, un hecho surgido de los propios intereses de los niños y jóvenes y no sólo una consecuencia de la influencia ejercida por el medio (Ruiz, 2004). La mayoría del profesorado (81%) dice que su alumnado compite y le gustaría que siguiera participando en algún tipo de competición. Los maestros recomiendan y utilizan actividades competitivas por razones motivacionales de su alumnado "64%) y en segundo lugar porque la competición tiene mucha importancia en la formación integral del alumno (19%) (Reverter et al., 2009). Estos elevados porcentajes que califican la competición como

un elemento clave para la motivación son compartidos por otros estudios (51,5%) tras haber consultado a más de 300 maestros de la Comunidad de Madrid (González, Campos & Pablos, 2008).

Podríamos rescatar diversas opiniones, expresadas de muy diferente modo, pero que denotan un considerable nivel de divertimiento de los participantes. La categoría satisfacción/diversión es considerada como uno de los motivos principales de inicio de la práctica deportiva (Martínez et al., 2008), así como el deseo de seguir jugando se ve condicionado por la diversión que experimentan jugando al fútbol (Sousa et al., 2006). Se observan datos que denotan mayor competitividad de los alumnos que practican deporte extraescolar (Gairín & Muñoz, 2014), lo cual antes de ser negativo, es obvio, ya que en estas modalidades se dan situaciones competitivas que si al alumno en cuestión no les gustara, decidirían participar en ellas.

Otra de las reflexiones significativas que se pueden detectar es la adecuación de cada formato para un tipo concreto de participantes. El modelo *Futgolines* consigue un nivel de satisfacción generalizada, ya que trata de evitar el desequilibrio de fuerzas entre equipos, pudiendo flexibilizar algunas normas específicas. De modo que, facilita la participación y así diversión, progreso y adherencia de aquellos jugadores menos dotados y de nivel medio. Algunos padres indican que con el formato *Futgolines* se divierten más ya que se percibía un juego más colectivo, todos participaban, marcaban goles, se abrazaban, mientras que al haber dado el salto a fútbol 7 comienza a haber más críticas entre ellos, ya que se está más expuesto al lucimiento deportivo. Juega un papel fundamental el escenario, cayendo en un deporte-centrismo que aumenta la presión de los niños (Merino, Sabirón & Arraiz, 2015).

García-Calvo (2006) realizó un análisis longitudinal retrospectivo, con el objetivo de comprobar el grado de abandono de los participantes en las competiciones futbolísticas federadas. Una de las conclusiones más importantes que se obtuvieron en este trabajo, es el gran número de abandonos que se producen en el fútbol federado en jóvenes adolescentes, y la relación contrastada de estos abandonos con determinados antecedentes motivacionales y sociales, como pueden ser el comportamiento percibido en el entrenador, el clima de los entrenamientos, los criterios de éxito de los padres, la cohesión con los compañeros del equipo o el nivel

de autodeterminación que se percibe en el contexto. También es reseñable la nula influencia de la habilidad percibida en el abandono de la práctica federada del fútbol, al contrario de lo que se ha hallado en otros trabajos. Varias opiniones recogidas en grupos de discusión y entrevistas nos dan a entender que los jugadores más hábiles, mejor dotados y más competitivos se muestran menos satisfechos. Esta opinión coincide con los datos obtenidos en el estudio realizado con niños que juegan al balonmano, donde se considera que los que presentan mayor nivel de rendimiento deportivo muestran una mayor tendencia hacia la competencia percibida y así a la satisfacción, en el juego de 7 contra 7, ya que constituye una situación más real del juego (Morales & Arias-Esero, 2015).

Las condiciones formales de cada uno de los formatos también son sometidos a análisis. Dos de los formadores en el grupo de discusión apuntaban a que en los campos pequeños con pocos jugadores que ofrece el modelo de *Futgolines* se beneficia la mayor participación de los menos hábiles, de manera que se divierten más porque las posibilidades de tocar el balón aumentan, marcar goles, etc., aumentan y así se sientan capaces y con ganas de seguir jugando al fútbol. Esta observación es interesante, ya que en trabajos anteriores se había verificado que existe un claro desequilibrio en la participación en el juego debido al nivel de habilidad porque los niños con menor nivel de habilidad realizaban menos acciones (Graça, 1998). En otros estudios también se aprecian resultados similares, concluyendo que al adaptar las tareas y competiciones a las necesidades de los niños se consigue mayor competencia y disfrute, lo que fomenta la adherencia a la práctica deportiva (Almagro & Conde, 2012; Jiménez & Vizcarra, 2010). La selección temprana y la búsqueda prematura de resultados provocan una discriminación inaceptable e inútil. Este mecanismo aleja a la mayoría del disfrute del juego elegido, descartando a todos aquellos que tienen un ritmo de maduración, aprendizaje y desarrollo más lento (De Marziani, 2008). En el reciente estudio realizado con jugadores de balonmano (Morales & Arias-Estero, 2015) se observó que los jugadores con mejor rendimiento deportivo se encuentran más motivados en los formatos de competición más próximos al modelo oficial, contrariamente a la sensación de los niños menos dotados a nivel deportivo, que muestran preferencias por los formatos adaptados.

Dos de los niños a los que se les ha realizado una entrevista individual habiendo jugado varios años en los dos modelos de competición, indican que se divierten más cuando juegan en un campo grande, porque tienen campo para correr y con porterías más grandes ya que así pueden tirar alto. Uno de ellos afirma además que él toca más el balón jugando al fútbol 7, que a fútbol 4. En la misma entrevista, los dos niños se califican a sí mismos como los mejores jugadores de su equipo y de los que más goles marcan. Esta opinión coincide con lo planteado anteriormente por los formadores que pensaban que los jugadores más hábiles y mejor dotados están más satisfechos con el formato de competición federativo, seguramente por su mayor similitud al "fútbol de verdad", y la percepción de los niños de que van haciéndose mayores, mejorando y siendo más futbolistas. Los resultados de las diferentes investigaciones parecen indicar que la motivación por la práctica deportiva se encuentra mediatizada por la diversión y por la percepción de auto eficacia o de competencia y determinan el desarrollo del auto concepto (Escartí, Pascual & Gutiérrez, 2005). La percepción de la autonomía y competencia disminuye la probabilidad de abandono y favorece la diversión (Guillet et al., 2002; Ntoumanis, 2005). Las relaciones sociales y la competencia (habilidad percibida) se traducen en mayor significatividad para diversión e intención de persistencia (García-Calvo et al., 2012).

Por su parte, los padres, reconocen que el modelo *Futgolines* podría estar más pensado para el desarrollo general de los participantes y no tanto para la mejora y lucimiento de los mejores. Sin embargo, opinan que este sistema no tiene por qué perjudicar a los que son muy buenos, ya que tienen la posibilidad de seguir mejorando, mientras que aquellos que son un poco peores, se ven beneficiados por el grupo. De modo que lo califican como más beneficioso para éstos que perjudicial para los otros. Diversos estudios muestran que la orientación del deportista hacia la tarea y que el entrenador prime el clima hacia la tarea promueven la satisfacción por la práctica deportiva (Sousa et al., 2006). En varios estudios se ratifica esta relación positiva entre factor tarea y satisfacción y una relación negativa entre factor ego y satisfacción (Cervelló, Escartí & Balagué, 1999; Cervelló & Santos-Sosa, 2001; Treasure y Roberts, 2001; García, Cervelló, Jiménez, Iglesias & Santos-Sosa, 2005; Garirín & Muñoz, 2014). Para que los deportistas jóvenes se diviertan y tengan menos ansiedad es necesario que se genere un clima de implicación basado en el esfuerzo y la autosuperación,

evitando que el clima de implicación se base exclusivamente en el resultado y en superar a los demás. (Torregrosa, 2008).

5.2. Incidencia de los modelos de competición analizados en los parámetros deportivos estudiados

En este segundo gran bloque de discusión tienen un papel fundamental los resultados recogidos tras la observación de 23 partidos de los dos modelos de competición analizados. En un total de 566 minutos de juego grabados se recogieron más de 7000 acciones repartidas entre los 244 niños que fueron filmados.

La comparación se realizó entre el formato de fútbol 7 propuesto por la RFEF e imperante en nuestro país y la propuesta *Futgolines*, que como ya se ha descrito, plantea adaptaciones en cuanto a dimensiones del campo, número de jugadores y

Previamente a la discusión de los datos obtenidos, analizaremos la necesidad

Hipótesis 3:

"Con adaptaciones formales, materiales y de ciertas normas de juego, se conseguiría aumentar el nivel de práctica e intervención directa de cada participante".

de creación de un instrumento de medida específico que permitiera la observación concreta pretendida. Bermeo, Escobar, Prado y Charria (2010), haciendo referencia al ámbito deportivo, diseñan y validan un instrumento de medición de la cohesión deportiva en equipos de deportes de cooperación-oposición. En esta misma línea de análisis, se ha valorado el efecto de un modelo de evaluación recíproca sobre el aprendizaje de los deportes de equipo en el contexto escolar, partiendo de la utilización del Games Performance Assessment Instrument (GPAI) con alumnos de 2º de la E.S.O. (Figueiredo, Lago & Fernández, 2008), que también fue utilizado en estudios sobre balonmano (Morales & Arias-Estero, 2015) que diferencia una situación de juego de 4 contra 4, respeto de la oficial en este deporte de 7 contra 7. Con una intención similar, se han diseñado herramientas para cuantificar el rendimiento técnico-táctico de jugadores de fútbol. Partiendo de una situación de juego preparada de 2 contra 2, se observan y cuantifican los diversos contenidos técnico-tácticos pre-

establecidos para el análisis. Fueron sometidos a estudio 59 sujetos de categoría alevín para comprobar la eficacia de este instrumento de evolución de la actuación técnico-táctica (Vera, Pino, Romero & Moreno, 2007).

Los instrumentos de observación para el posicionamiento táctico de los jugadores, junto con otra serie de herramientas de otros estudios, han servido de guía para la elaboración de los medios utilizados en el presente trabajo, donde se han modificado buscando una mayor adecuación a la situación específica y se han utilizado otros formatos de registro diferente. En cuanto al método, en el estudio de Lapresa et al. (2008) se analizaron dos equipos en un partido que se organizó para tal efecto respetando la normativa vigente para la competición de prebenjamines de la Federación Riojana de Fútbol. Algunas de las conclusiones que se ofrecen en el libro, derivadas de los resultados obtenidos nos hablan de la adecuación del formato F-3 para el desarrollo de contenidos tácticos concretos como la amplitud y la profundidad, presentando más ventajas que el F-5, así como en cuanto a la calidad y cantidad de estímulos técnicos. Solicitan por último más estudios en esta línea para seguir corroborando el planteamiento surgido.

No existen estudios que comparen exactamente estos dos modelos, pero sí entre fútbol 7 y fútbol 11. Cardoso, 1998 (en Pacheco, 2004) analizó 18 jugadores benjamines y observó que el tiempo de posesión del balón es superior en todos los jugadores en fútbol 7 que en fútbol 11 y el número de contactos con el balón para los mismos jugadores en ambas modalidades, fue superior siempre en fútbol 7. También comparando estos dos formatos, se comprobó que en fútbol 7 cada jugador participa de media 101 veces por partido, por 66 en fútbol 11 (Escudero & Palao, 2004). Morales y Arias-Estero (2015) en un reciente estudio con niños en edad escolar, compara competiciones de balonmano de 4 contra 4 y la oficial de 7 contra 7. Obtuvieron resultados que indican una marcada superioridad de participación de los niños en el formato en el que hay un menor número de jugadores. En baloncesto, se ha observado la misma circunstancia de incremento de la participación en otros estudios en los que se reduce el número de jugadores (Graham, Ellis, Williams, Kwak & Werner, 1996; Piñar, Cárdenas, Alarcón, Escobar & Torre, 2009).

Parece claro que en los formatos de competición en los que se adapta la normativa, se reducen las dimensiones del campo y el número de jugadores, aumenta proporcionalmente la participación e implicación de cada uno de ellos en el juego (Graham et al, 1996; Piñar et al., 2009; Morales & Arias-Estero, 2015). Se ha comprobado que en los juegos reducidos se incrementa la intensidad y la dificultad técnica de las acciones, junto con un tiempo mínimo para ejecutar con máxima rapidez y frecuencia las acciones (Dellal, Hill-Hass, Lago-Peñas & Chamari, 2011).

Una propuesta con pretensiones bastante similares a las que se promueven en este trabajo es el "Modelo de competición en una escuela de baloncesto formativo" (Jiménez & Ortega, 2010). Comparten ideas en cuanto al desarrollo deportivo se refiere, aunque no se llegan a realizar concreciones metodológicas para estimular el desarrollo de valores educativos. También son adaptadas las reglas de juego en el deporte escolar en el frontis (Usabiaga, 2005; Usabiaga & Castellano, 2011). Por la coincidencia en la adaptación del deporte del fútbol, merece especial mención el libro "Enseñando a jugar a el fútbol" (Lapresa, Arana, Garzón, Eguren& Amatria, 2008). En este libro sacan a la luz diversas ventajas de jugar a fútbol 3 en prebenjamines a nivel técnico-táctico y diseñan una Unidad Didáctica "Aprendiendo a jugar a F-3 en prebenjamines", en la que presentan numerosas tareas que persiguen un más correcto desarrollo de contenidos técnico-tácticos del fútbol. Proponen un formato de competición para niños de 6 a 8 años, promoviendo de este modo un más adecuado desarrollo de las capacidades motrices y deportivas de los participantes. En esta propuesta eligen fútbol 3 para su desarrollo en las primeras edades porque *"es la unidad mínima de juego donde podemos observar claramente todos los principios de juego del fútbol"* (Lapresa et al., 2008:19).

Para terminar de justificar la conveniencia de aplicación de un formato con las características de *Futgolines* para mejorar el desarrollo a nivel deportivo de los participantes, rescatamos los argumentos que Host Wein (2004) planteaba para invitar a utilizar un formato de competición más adaptado a las características del niño. Las explicaciones se refieren a la comparación entre fútbol 7 y fútbol 11, pero aquí recogemos aquellas que son atribuibles a un modelo como el propuesto en este trabajo:

- Los jugadores están más veces en contacto con el balón, realizando más pases, controles, conducciones, regates, remates y rechaces, lo que estimula mejor que en el fútbol 11 el aprendizaje de la técnica de todos los jugadores.

- La técnica del pase, del tiro, del control, de la conducción, del juego aéreo y de las fintas se ejecuta con más facilidad y precisión debido al peso y la circunferencia menor del balón número 4.

- Los jugadores anotan más goles, lo que favorece el desarrollo de su autoestima y les motiva a esforzarse más.

- Los jugadores están más veces expuestos a las situaciones básicas del juego de fútbol (1:1, 2:1, 2:2, 3:2, 3:3), lo que facilitan el entendimiento y solución posterior con más acierto.

- Hay más tiros libres, saques de banda, saques de esquina y penaltis, lo que facilita su aprendizaje.

- Cada jugador que no tiene el balón participan mentalmente más intensamente en el juego por tener más posibilidades de intervenir sobre el balón que en el juego 11 contra 11. Debido a que hay menos jugadores en el campo debe procesar menos información antes de poder intervenir en la jugada, lo que facilita su aprendizaje en el juego. También participa más intensamente en el juego desde un punto de vista físico.

- Es más fácil ubicarse en cada momento correctamente en el terreno de juego. Así el niño de 10 y 11 años se integra mejor en el equipo de Fútbol 7 que en un equipo de 11 jugadores.

- El juego se desarrolla con más fluidez y sin dinámica que en el juego reglamentario.

- El niño disfruta más (por las razones anteriores).

- Se evita una prematura especialización en una demarcación determinada. Se presentan más frecuentemente situaciones en las cuales un defensa ataca y un atacante defiende debido a la menor “profundidad” del campo. Así el fútbol 7 exige una mayor polivalencia de cada jugador.

- El jugador puede salir y regresar tantas veces como el formador lo desee, con lo cual existe la posibilidad de dar al jugador una necesaria información fuera del campo inmediatamente después de su acción.

- Los jóvenes practican un juego parecido a aquel de los adultos porque las dimensiones del campo y el menor número de jugadores facilita el juego de conjunto que se basa en el desarrollo de la capacidad de comunicación cooperación entre los jugadores. En el fútbol 7 no existe el juego al pelotazo como en el fútbol 11.

- La capacidad de orientación y el manejo del espacio se enseña mejor que en el juego reglamentario.

- El jugador acierta más veces por tener facilidades en la percepción y análisis de la situación de juego, así como en la toma de decisiones.

- El jugador puede auto-corregirse mejor que en el juego reglamentario en el cual las situaciones de juego son mucho más complejas y por lo tanto, el niño precisa de la ayuda del técnico para conocer las razones de su error.

- Se cumplen los deseos y las expectativas d ellos niños entre los 10 y 11 años.

- Es más fácil para el formador evaluar el rendimiento de cada uno de los jugadores y encontrar las deficiencias a corregir en los entrenamientos posteriores.

- Los jugadores menos hábiles contribuyen más al juego limpio, lo que favorece su mejora en la capacidad de juego.

- El portero, debido a las dimensiones de la portería, acierta más veces, lo que se refleja en su confianza en sí mismo durante el partido.

- El formador, generalmente todavía en formación, tiene menos problemas para dirigir un grupo de un número más reducido de jugadores.

- Los padres están más contentos al ver actuar a su hijo que es más protagonista en el juego y marca más goles que en la competición de 11 contra 11.

Hipótesis 3.1:

"El número de experiencias deportivas por unidad de tiempo tanto a nivel individual como colectivo son superiores en el formato adaptado Futgolines que en el modelo tradicional federativo".

Con la aplicación de la metodología observacional, se recogieron 7393 acciones, repartidas de manera bastante equitativa entre los dos formatos, si hablamos de valores absolutos. Sin embargo, si tenemos en cuenta que en competición federativa hay 14 jugadores en cada partido, siendo 8 en el caso de *Futgolines*, los datos se vuelven contundentes. Los niños que juegan con el formato federativo tocan el balón menos de 1 vez por minuto, mientras que en *Futgolines*, casi se dobla el número de participaciones, aproximándose a dos intervenciones por minuto. Otra forma de interpretarlo sería que un niño que juega un partido en *Futgolines* toca el balón cada 35 segundos de media, mientras que si juega en Federación, tendrá que esperar casi el doble, 67 segundos. Estos datos coinciden con los que afirman que la media de intervenciones por minuto en fútbol 7 es de 0,96 (Casáis, Domínguez & Lago, 2009). Su estudio lo completan analizando el fútbol 5, que se juegan en La Rioja, donde encuentran una media de 2,22 intervenciones por minuto. En otros estudios se ha analizado la diferencia entre fútbol 7 y fútbol 11, comprobándose que el número de contactos con el balón en cada partido es casi el doble en los partidos de fútbol 7 (Pacheco, 2004).

Dejando los porteros para analizarlos por separado debido a las características particulares de su puesto, observamos que la mayor parte de los niños (60,8%) que juegan partidos bajo el formato federativo, tocan el balón menos de una vez por minuto. Esta circunstancia no se da prácticamente en ninguno de los participantes de *Futgolines*.

El tiempo de participación en la actividad deportiva proporciona acumulación de experiencias y, cuanto mayor sea el número de experiencias que se tengan en la iniciación, mayor será el repertorio motor para afrontar nuevos aprendizajes (Piñar et al., 2008). Dentro de los tiempos de aprendizaje, Cloes y Pieron (1989) determinó que

el tiempo que había que incrementar en las sesiones de enseñanza es el tiempo de compromiso motor, es decir, el tiempo en que el jugador está participando. Para que ese tiempo se incremente en la competición habrá que actuar sobre el tiempo de juego de cada uno de los jugadores (Giménez, 2000; Ortega, Piñar, Alarcón &Cárdenas, 2002; Cárdenas, 2003; Ortega, Piñar, Salado, Palao & Gómez, 2012).

Respecto a la participación de los porteros, los de *Futgolines* intervienen en 139 ocasiones, por 66 de los porteros de Federación. Uno de cada 4 porteros de *Futgolines* participa más de una vez por minuto, mientras que el resto lo hace menos de una vez por minuto. Entre los porteros de Federación, ningún portero participa más de una vez por minuto, la mayor parte tiene menos de una intervención por minuto, pero llama poderosamente la atención que un 10% no participan ni una sola vez en todo el partido. Coincide este dato con la opinión de Casáis, Domínguez y Lago, 2009, que advierten que en ocasiones en los partidos de Federación, los porteros no llegar ni a tocar el balón en todo el partido, debido a la gran superioridad que muestra su equipo sobre el rival.

Hipótesis 3.2:

"En los partidos de Futgolines con 4 jugadores por equipo, cada participante intervendría en mayor número de situaciones de tiro a portería, goles o paradas que en los partidos de Fútbol 7".

Si damos un paso más en el análisis, resulta muy significativa la diferencia observada en las acciones específicas analizadas, ya que se recogen más paradas de los porteros de *Futgolines* (139 por 66 en Federación), más tiros de los jugadores (280 por 186) y más goles (77 por 67 en Federación). De este modo, se observa que en *Futgolines* son más frecuentes tanto las paradas de los porteros, como los tiros y los goles, ya que tienen lugar cada menos tiempo. De media hay un tiro por minuto en Futgolines y uno por cada algo más de minuto y medio en Federación. Se produce una parada cada dos minutos en Futgolines y cada cuatro y medio en Federación. Los goles suceden cada 3,67 minutos y en Federación, cada 4, 13 minutos. Esta circunstancia resulta mucho más significativa cuando analizamos cada cuánto tiempo un mismo jugador realiza una determinada acción: Una parada cada 4 minutos en *Futgolines*, cada 9 en Federación; un tiro, cada 6 minutos en *Futgolines*, cada 19 en Federación, y un gol, cada 22 minutos en *Futgolines*, cada 50 en Federación. Esta diferencia coincide con los datos de estudios que, habiendo comparado fútbol 7 y 11, demuestran que cuanto menor número de jugadores en el campo, cada uno de ellos realizará más tiros, regates, conducciones y pases (Lapresa, Arana & Navajas, 2001; Escudero & Palao, 2004). Ya hace 25 años se advertía la conveniencia de reducir el número de jugadores. Según un estudio de Carvalho & Pacheco (1990) en la "Escola do Futebol Clube do Porto" con los mismos jugadores jugando 4 partidos de 11 contra 11 y 4 partidos de Fútbol 7 durante 2 tiempos de 20 minutos el número medio de contactos del balón ha sido en el Fútbol 7 92% superior en relación al Fútbol reglamentario. Se producían 144% más pases, 142% más remates y 59% más conducciones de balón.

Haciendo referencia únicamente a los tiros a portería, hemos observado nuevamente diferencia entre ambos formatos. La más significativa es que un 38% de los niños que participan en federación no tiran a portería en todo el partido, por un

11% de los que juegan partidos en *Futgolines*. Casi la mitad de los niños de *Futgolines* realizan 4 o más tiros a portería, mientras que en Federación, esta circunstancia se da en un 13% de los niños. Más allá del éxito o no de la acción, se evidencia el diferente grado de experimentación de este motivador contenido técnico-táctico. Ya se había comprobado previamente que en fútbol 7 son un 75% más numerosos los tiros que en fútbol 11 (Carvalho &Pacheco, 1990; Lapresa, Arana & Navajas, 2001). A su vez aquí se ha observado que en *Futgolines* los tiros son un 67% más numerosos que en fútbol 7. La causa surge del cambio de dimensiones en el terreno de juego y de la disminución de número de jugadores relativo a cada balón y portería.

Finalmente, se ha contabilizado el contenido esencial de este deporte. En términos globales, aunque el número de goles es superior en *Futgolines*, la diferencia no es tan grande como en los contenidos anteriores, ya que el sustancial número de tiros se ve compensado con el mayor número de paradas de los porteros. Al incrementarse la posibilidad de éxito del portero surge la necesidad de nuevos retos técnico-tácticos para conseguir un gol (Casáis, Domínguez & Lago, 2009). Uno de los datos más llamativos es que en *Futgolines* marcan gol la mitad de los niños que juegan, mientras que en el modelo federativo tan sólo experimentan el sabor de al menos un gol, uno de cada tres niños que juegan.

Respecto a los porteros, también es necesario tener en cuenta el escaso índice de acierto de los intentos de intervención de los porteros de Federación, directamente relacionado con el excesivo tamaño de la portería. En el formato federativo los porteros encajan más goles que paradas realizan. Por su parte, en *Futgolines*, reciben un gol por cada dos paradas realizadas.

Hipótesis 3.3:

"En el modelo federativo de competición se observarían mayores diferencias de participación entre los jugadores (niño que más interviene en cada partido y el que menos) que en Futgolines".

En el presente trabajo se han registrado datos independientes de cada uno de los jugadores participantes, lo que permite ir más allá de las medias de los datos totales. Así, se percibe la diferencia de participación del niño que más veces interviene en un partido respecto al niño que menos veces participa, habiendo excluido en este caso a los porteros en ambos formatos por las características particulares del puesto. En el formato *Futgolines*, el niño que menos participa, toca el balón una media de 69,3% habiendo considerado una participación del 100% la que se observa en el jugador que más veces toca el balón en cada partido. Este rango es bastante superior en los partidos grabados de Federación, estableciéndose una diferencia mayor, ya que el jugador que menos participa, tan sólo interviene un 25,8% respecto de las veces que interviene el niño más participativo en cada partido.

Partimos de que los sujetos, a partir de su formación y acumulación de experiencia a través de la práctica deliberada, van mejorando su conocimiento tanto conceptual como procedimental sobre el juego, es decir, su capacidad para optar por la acción de juego más propicia en cada situación (Iglesias, Cárdenas & Alarcón, 2007). Los sujetos van desarrollando su pericia por medio de la práctica, elaborando procedimientos de selección cada vez más acertados y de forma más rápida (Thomas, Gallagher & Thomas, 2001).

Hay cierta controversia con la edad conveniente para iniciar la práctica competitiva en la iniciación deportiva. Existen contenidos motrices y deportivos que precisan de un determinado nivel de maduración para ser asimilados. Pero a su vez, algunos elementos de aprendizaje se pueden aprender por el hecho de practicar, sin necesidad de recibir instrucción directa (Ruiz, 1997). Nuevamente llegamos a la conclusión de que dependerá de la orientación que se dé a la competición. Si el

objetivo es que el niño juegue, se divierta y adopte al deporte como parte integrante de la estructura de su personalidad, la estimulación adecuada de las actividades motoras, debe comenzar lo más tempranamente posible (Zurlo & Casanovas, 2003). También es destacado de cara al aprendizaje que los jugadores estén expuestos a situaciones básicas de juego (1:1, 2:1, 2:2, 3:2, 3:3), ya que facilita el entendimiento y solución posterior, además el jugador acierta más veces por tener facilidades de percepción y análisis de la situación de juego, se ubica con más facilidad y puede auto-corregirse mejor (Wein, 2004). La significativa diferenciación que se obtuvo en los porcentajes de participación, tendrá su causa en la metodología aplicada en cada uno de los formatos de competición analizados. El aspecto cooperativo que prima en *Futgolines* hace que se produzca una participación más equilibrada entre sus participantes, procurando el desarrollo de todos y cada uno de ellos.

Cuando diseñamos una actividad planteando como objetivo fundamental, el desarrollo de todos, lo primero que se nos pasa por la cabeza es establecer una norma que obligue a que todos los deportistas jueguen el mismo tiempo, con independencia de sus habilidades motrices y técnicas, tratando de favorecer la autoestima y motivación de los menos hábiles. Como metodología educativa está muy bien, ya que nos ayudará a transmitir valores como el respeto o la igualdad. Pero, podría percibirse como un problema que se condicione la progresión de los jugadores más brillantes, pero es intencionada la limitación del excesivo protagonismo que en ocasiones tienen los niños más sobresalientes. Como advierte Durán (2013), ¿acaso como daño colateral no deseado, no estamos impidiendo el progreso de los mejores restándoles protagonismo y aminorando su autoestima y motivación?, o al introducir adaptaciones reglamentarias cooperativas como por ejemplo obligar a que todos los jugadores tengan que tocar el balón antes de lanzar, ¿no estaríamos penalizando de algún modo su progresión deportiva al limitar ciertas individualidades útiles sin duda en los deportes y además característica distintiva de los mejores deportistas?

No es fácil enlazar estos intereses contrapuestos, pero podríamos encararlos de estas dos maneras:

- Buscaremos un nivel homogéneo de competidores tratando de lograr la participación del máximo número de deportistas, sin disminuir la diversión y la

progresión. Ampliando los escalones de la estructura competitiva se podrá realizar entre iguales en cuanto a nivel de competencia, independientemente de sus capacidades y destrezas. Para González Herrero (2012), la falta de estas estructuras competitivas escalonadas o intermedias, así como la ausencia de mecanismos correctores igualadores de niveles de competencias deportivas en muchos deportes federados, explicaría el descenso tan acusado de practicantes que se está produciendo en muchas modalidades deportivas.

- La condición de que todos los componentes del equipo toquen el balón, no será de obligado cumplimiento para no mermar el desarrollo de los más hábiles, pero sí podría suponer un premio extra en el balance de puntuación del partido, el hecho de que todo el equipo participe en las jugadas. Otra medida adoptada en el Modelo de Competición *Futgolines*, consistía en primar al equipo que consiga que todos sus jugadores anoten al menos un gol, favoreciendo así la satisfacción de todos por encima del lucimiento personal.

Resulta fundamental la intención de práctica futura de todos los participantes, tanto de los mejor como los de peor nivel de rendimiento deportivo. Arias, Castejón y Yuste (2013) observaron que no existían diferencias significativas en el disfrute, percepción de competencia y así intención de práctica futura entre los participantes en competición adaptada y oficial. Estos datos no son corroborados en otros estudios en los que se comprueba que las competiciones adaptadas, generan mayor implicación en todos los participantes, independientemente del nivel de rendimiento deportivo (Graça, 1998; Piñar et al, 2009). Teniendo en cuenta que a mayor nivel de participación, habría más motivación y así adherencia deportiva y posibilidades de práctica futura (Hill-Hass, Couts, Dawson & Rowsell, 2010; Jiménez & Vizcarra, 2010; Sánchez, Devís & Navarro, 2011; Almagro & Conde, 2012), se podría pensar que las competiciones adaptadas, generarán además de mayor aprendizaje, una conexión con el deporte más duradera.

6. CONCLUSIONES

6. CONCLUSIONES

"Cada gesto, cada caricia, cada mirada que nuestro hijo recibe desde el primer día estará desarrollando su manera de ser, pensar, hacer y expresarse. Será la crianza y no tanto la naturaleza la que marque la personalidad del niño".

Nelson Mandela

6. CONCLUSIONES

Del mismo modo que ha sido organizada la discusión en dos grandes bloques, también el apartado de conclusiones enunciaremos en primer lugar las conclusiones propias de los parámetros educativo-sociales analizados y por otro lado los relativos al ámbito deportivo.

Conclusiones en el ámbito socio-educativo:

1a. El cuestionario *Deporteduca* aporta información sobre la capacidad de desarrollo de determinados valores socio-educativos en competición, se comprueban adecuados niveles de validez y fiabilidad y puede ser aplicado en diversos formatos competitivos.

1b. Los datos obtenidos en el cuestionario son corroborados, complementados, ampliados y/o matizados, por la información obtenida en grupos de discusión y entrevistas individuales realizados con los tres agentes de consulta.

2. Aunque se encuentran diferencias en el grado de incidencia, ambos modelos de competición consiguen impulsar en sus participantes el desarrollo de los valores socioeducativos analizados.

2.1 Se predice mayor desarrollo de los valores “Autonomía responsable” y “Respeto” en el modelo Futgolines, motivado fundamentalmente por las diferencias en la justificación por parte de los niños de la realización de actos antideportivos si es para ganar el partido.

Uno de cada tres niños reconoce acudir a los partidos de federación por condicionamiento de sus padres.

Se observan similitudes entre ambos formatos en la consideración de la importancia y fidelidad del cumplimiento normativo, aunque uno de cada cinco formadores advierten que los niños no conocen las normas, sólo les importa ganar.

2.2 En "Prosocialidad" se obtienen valores ligeramente superiores entre los participantes en ligas federativas. Los niños de ambos formatos son conscientes de que todos los compañeros del equipo deben participar directamente en el juego, sin embargo, reconocen ser más amigos de los que

juegan mejor y marcan más goles, dato ratificado por los formadores de Futgolines que observan vinculación entre las aptitudes deportivas de los niños y las relaciones sociales dentro del equipo.

Cuando el formato competitivo otorga mayor importancia al resultado deportivo se produce un reparto desigual de la participación de los niños dependiendo de su nivel de rendimiento.

2.3 Salvo una minoría que expresa cierto desencanto, los niños se divierten jugando los partidos en uno y otro formato. Los niños más hábiles, talentosos y competitivos se muestran más satisfechos con la competición federativa y menos con *Futgolines*, que se reconoce como un sistema que procura el desarrollo de todos.

Conclusiones en el ámbito deportivo:

3. Se han observado más paradas, más tiros y más goles en los partidos de *Futgolines* que en los de Federación, tanto en valores absolutos como relativos (intervenciones de cada participante en periodos de cinco minutos), habiéndose analizado el mismo tiempo de juego.

3.1 La intervención directa en el juego en los niños que participan en *Futgolines* está próxima al doble de la que tienen los de federación, la mayor parte de los cuáles tocan el balón menos de una vez por minuto de partido.

3.2 Los porteros participan más del doble de veces en los partidos de *Futgolines* que en los federativos, donde un 10% de los porteros analizados no intervienen en todo el partido.

Más de un tercio de los niños de federación no tiraron a portería en todo el partido, algo que sí ejecutan 9 de cada 10 niños en los partidos de *Futgolines*.

En los partidos de *Futgolines* marcan al menos un gol la mitad de los niños que juegan, mientras que en el modelo federativo lo experimentan uno de cada tres niños que juegan.

3.3 El nivel de participación del niño con menos intervenciones por partido respecto al que más veces participa en cada partido, es mucho menor en Federación (25,8% frente a 69,3%), existiendo mayor brecha de participación y así de dificultad de desarrollo armónico y equitativo.

7. LÍNEAS DE MEJORA Y POSIBLES TRABAJOS POSTERIORES

7. LÍNEAS DE MEJORA Y POSIBLES TRABAJOS POSTERIORES

"Si quieres comprender la palabra felicidad, tienes que entenderla como recompensa y no como fin".

Antoine de Saint Exupery
Escritor y aviador francés (1900-1944)

Líneas de mejora

Como una de las limitaciones que presenta el estudio cabría destacar la dificultad añadida que supone aplicar estas herramientas en niños y niñas de tan temprana edad, no siendo capaces de leer en muchos casos, lo que hace que el instrumento quede condicionado y reducido a un escaso número de preguntas sencillas de factible comprensión y baja exigencia de concentración, por lo que cada dimensión es analizada únicamente con dos o tres preguntas.

Por otra parte, se ha estudiado la opinión de cada niño, con su padre para valorar la concordancia de respuestas y a su vez con el formador del equipo al que cada uno de ellos pertenecía, lo que ha hecho que el número de formadores consultados sea bastante inferior al de los otros dos grupos de sujetos.

Inmersos en el estudio del desarrollo de valores, nos encontramos con dificultades a la hora de cuantificar dicha evolución. La utilización de la triangulación de métodos, de sujetos y de instrumentos constribuye en gran medida a afianzar una percepción válida de desarrollo. Pero aún así, en aspectos cualitativos como es la parte de análisis educativo de este trabajo, es complicado obtener conclusiones tajantes. En el plano deportivo, relativo a diferentes tipos de participación en unidades de tiempo en competición, los datos se obtienen de un modo más directo por su carácter cuantitativo, pudiéndose establecer comparaciones inmediatas.

Posibles trabajos posteriores

El cuestionario está diseñado para su aplicación en un contexto de competición de fútbol de iniciación, pero con ligeras modificaciones podría adaptarse a otras propuestas metodológicas y a otros deportes, propósito pendiente para próximos estudios. Consideramos fundamental seguir trabajando en estudios que analicen la opinión y comportamiento de los tres agentes cardinales del deporte de iniciación, ya que conforman una unidad indisoluble dentro de la formación del niño. Demandamos por su parte más estudios vinculados a la competición deportiva ya que supone para el niño un escenario muy significativo y motivador y si no está adecuadamente orientada resultará un elemento trasgresor de su educación. Conviene elaborar propuestas de

desarrollo socio-educativo en competición en diversos deportes en fase de iniciación y utilizar adecuadas herramientas que permitan ir más allá del mero resultado deportivo.

Lo interesante del desarrollo de valores desde la competición deportiva sería percibir su transferencia a otros contextos. En este trabajo, a través de entrevistas y grupos de discusión, se ha pedido opinión a los padres si consideran que lo aprendido o asimilado en el deporte se refleja directamente en su actitud en otras esferas sociales. Aunque la percepción generalizada es que toda situación de desarrollo de valores es beneficiosa en su comportamiento en casa o en clase, no podemos obtener una conclusión tajante al respecto. Se podría consultar a maestros de niños que participan en los dos modelos de competición aquí analizados para tener otra fuente de información sobre esta capacidad de transferencia.

Terminamos con una reflexión. La mayoría de las investigaciones que unen los conceptos de educación y deporte, se canalizan en el ámbito formal de la Educación Física. Todo lo que este campo mejore, será positivo no hay duda. Sin embargo, es ésta una situación en la que existe una pormenorizada legislación que nos indica qué contenidos deben trabajarse para llegar a determinados objetivos y de qué manera todo ello debería evaluarse. Además, los profesionales han acreditado su valía a través de un proceso de selección y son asesorados o controlados por un sistema de inspección. Considero por tanto que el ámbito formal, aun con sus defectos, está suficientemente vigilado, apoyado, investigado, mejorado. Debe seguir siendo así. Pero invito a que pongamos el foco de atención a aquello que ocurre después de que toca el timbre. En muchas ocasiones a los niños les resulta más atractivo, se quitan el corsé y se sienten más libres. Comienza un momento muy rico de aprendizaje a todos los niveles. Sin perder el grado de libertad necesario para que así sea, debemos estar convencidos de que el tiempo invertido va en consonancia con la construcción de unos adecuados valores. Desde mi punto de vista, es un atrevimiento volcar todo este tiempo a pretensiones de mejora exclusivamente a nivel deportivo, a tocar bien el piano o a aprender un idioma. Todo ello será enriquecedor a nivel personal, pero debemos estar seguros de que las actividades tienen unos objetivos y contenidos adecuados, que se desarrollan con una metodología apropiada, que los formadores

que comparten ese tiempo con los niños acreditan valía personal y profesional, que los participantes disfrutan y están satisfechos, que desarrollan su personalidad en la orientación adecuada o que a nivel social están generando unas relaciones positivas. Por todo ello, pienso que debería ser también una constante la investigación en el ámbito extraescolar.

8. BIBLIOGRAFÍA

8. BIBLIOGRAFÍA

"Sólo obtienes algo de los libros si eres capaz de poner algo tuyo en lo que estás leyendo".

Sándor Márai
Escritor Húngaro (1900-1989)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aedo, A. & Ávila, H. (2009). Nuevo cuestionario para evaluar la autoeficacia hacia la actividad física en niños. *Rev Panam Salud Publica, 26(4),* 324–329.

Aiken, L. R. (1996). *Test psicológicos y evaluación.* México D.F.: Prentice Hall.

Ajuriaguerra, J. (1978). *Manual de psiquiatría infantil.* Barcelona: Científico Médica.

Álamo, J. M. (2001). El perfil de los entrenadores del deporte escolar. En Campos et al., *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte.* II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Valencia.

Almagro, B., & Conde, C. (2012). Factores motivacionales como predictores de la intención de ser físicamente activos en jóvenes Retos, número 27, 2015 (1º semestre) - 39 - jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 12*(1), 1-4.

Almagro, B.J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D. & Moreno-Murcia (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 25(7),* 250-265.

Alonso, C.; Boixadós, M., & Cruz, J. (1995). Asesoramiento a entrenadores de baloncesto: efectos en la motivación deportiva de los jugadores. *Revista de Psicología del Deporte. 7-8,* 135-146.

Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.

Álvarez de Mon, S. (2012). *Aprendiendo a perder. Las dos caras de la vida*, Barcelona: Plataforma Editorial.

Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L (2012). The coach-created motivational climate, young athletes' well-being and intentions to continue participation. *Journal of Clinical Sport Psychology, 6 (2)*, 166-179.

Amado, D., Leo, F.M., Sánchez-Miguel, P.A., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (2009). Análisis del conflicto entre la práctica deportiva, el contexto escolar y la amistad en jóvenes deportistas: importancia de padres y madres. *Acción psicológica, 6(2), 45-54.*

Amat, M. & Batalla, A (2000). Deporte y educación en valores. *Aula de Innovación Educativa, 91,* 10-13.

Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2001). Pre- and post-season changes in intrinsic motivation of first year college athletes: Relationships with coaching behavior and scholarshipstatus. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 355-373.

Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Pearson Educación. Prentice Hall.

Anguera, M. T. (1987). *Manual de prácticas de observación.* Méjico: Trillas.

Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela.* Barcelona. Graó.

Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez Benito (Eds.), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.

Anguera, M. T. (1996). La observación sistemática. En M. Álvarez, y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (pp. 427-438). Barcelona. Praxis.

Anguera, M. T., Blanco, A., Losada, J. L. & Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital* http://www.efdeportes.com/efd24/educar.htm [consulta 25/09/2010]

Año, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil.* Madrid: Gymnos.

Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A. & López, A. M. (2011) Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema, 23(1),* 153-159.

Arias, J. L, Castejón, F. J., & Yuste, J. L. (2013). Propiedades psicométricas y resultados de la aplicación de la escala de intencionalidad de ser físicamente activo en educación primaria. *Revista de Educación,362,* 485-505.

Arias, J. L. (2008). El proceso de formación deportiva en la iniciación a los deportes colectivos fundamentado fundamentado en las características del deportista experto. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 13*, 28-32.

Arnold, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum.* Madrid: Morata.

Ausubel, D.P. (1970) *El desarrollo infantil. Vol. II.* Buenos Aires: Paidos.

Babkes, M. L., & Weiss, M. R. (1999). Parental influence on children's cognitive and affective responses to competitive soccer participation. *Pediatric Exercise Science, 11,* 44-62.

Balaguer, I., Castillo, I. & Duda, J.L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 17,* 123-139.

Balaguer, I., Castillo, I. Duda, J. L. & Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte, 18,* 73.83.

Balibrea, E., Santos, A. & Lerma, I. (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apunts Educación física y Deportes, 62,* 106-111.

Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales (revised).* Unpublished manuscript. Available from Albert Bandura, Stanford University.

Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. &Pastorelli, C. (2003). Impact of affective self regulatory efficacy on diverse spheres of functioning. *Child Development, 74,* 1-14.

Barberá, V. (2001). *Cómo educar en la responsabilidad.* Madrid: Santillana.

Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología, 19 (1),* 7-18.

Bartlett, M. S. (1937). Properties of sufficiency and statistical tests. *Proceedings of the Royal Statistical Society*, Series A 16. 268–282 JSTOR 96803. Recuperado de: rspa.royalsocietypublishing.org [consulta 12/07/2012].

Bauman, Z (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.

Baumgartner, T. A. (2000). Estimating the stability reliability of a store. *Measurement in Physical Education and exercise Science, 4(3),* 175-178

Beaver, W. (1968). Alternative Accounting Measures as Predictors of Failure. *The Accounting Review, January,* 112-122.

Beñat, P., Sistiaga, J.J. & García, E. (2008) Revisión de los distintos aspectos de la influencia de los padres y madres en la práctica de la actividad física y el deporte. *Apunts Educación física y deportes, 93,* 29-35.

Benso, C. & Pereira, C. (Coords.) (2007) *Familia y escuela. El reto de educar en el siglo XXI*. Consellería de Educación. Ourense.

Berengüí Gil, R. & Garcés, E. J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 7(2),* 90-103.

Bermeo, M. P., Escobar, M. L., Prado, M. F. & Charria, V. H. (2010). Diseño y validación de una prueba de cohesión deportiva relacionada con las necesidades interpersonales de los equipos deportivos de cooperación-oposición. *Pensamiento Psicológico, 7 (14),* 97-108.

Bland, J.M. & Altman, D.G. (1997). Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, 314:572. doi: http://dx.doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572.

Blanco, A. (1997). *Metodologies qualitatives en la investigació psicològica.* Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Boixadós, M., Valiente, M., Mimbrero, J., Torregrosa, M. & Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte, 7(2),* 295-310.

Bordignon, N. A. (2005). El diagrama psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de investigación, 2(2),* 50-63.

Boudon, R. (1967). Les relations causals: problèmes de definition et de verification. *Revue Francaise de Sociologie, 8,* 389-402.

Bovi, F. (2004). Educar a través del deporte: actividad lúdica como planteamiento educativo. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital* http://www.efdeportes.com/efd77/educar.htm [consulta 3/01/10]

Brüggeman, D. & Albrecht, D. (1996). *Entrenamiento moderno del fútbol.* Barcelona: Hispano Europea.

Bruner, J. (1979): *El desarrollo del niño.* Madrid: Morata.

Bryant, B.K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development, 53,* 413-425.

Buendía, L., Colás, P. & Hernández Pina, F. (2003). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Cagigal, J. M. (1979) *Cultura intelectual y cultura física.* Buenos Aires: Kapelusz.

Cagigal, J. M.. (1966). *Deporte, Pedagogía y Humanismo.* Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.

Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Rev. Esp. Salud Publica.* 76, (5), 409-422.

Calzada, A. (2004). Deporte y educación. *Revista de Educación, 335,* 45-60.

Camerino, O., Castañer, M. & Fraile, A. (2013). La investigación para innovar en educación física: métodos mixtos para promoverla. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 42,* 49-57.

Campo-Arias, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la consistencia in terna. *Revista de Salud Pública, 10 (5),* 831-839.

Cárdenas, D. (2003). El proceso de formación táctica colectiva desde un punto de vista constructivista. En A. López, C. Jiménez y R. Aguado (Eds.), *Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp. 179-209). Madrid: Editores.

Carprara, G.V. & Pastorelli, C. (1993).Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7,* 19-36.

Carprara, G.V. & Steca, P. (2005). Effective and social self-regulatory eficacy beliefs as determiants of positive thinking and alpines. *European Psychologist, 10,* 275-286.

Carr, H. A. (1930). Functionalism. In C. Murchison (Ed.), *Psychologies of 1930* (pp. 59-78). Worcester, MA: Clark University Press.

Carranza, M. & Mora, J.M. (2003) *Educación física y valores: educando en un mundo complejo.* Barcelona: Graó.

Carratalá, E., Guzmán, J.F., Carratalá, V. & García, A. (2006). La diversión en la práctica deportiva en función del modelo jerárquico de motivación: un estudio con deportistas de especialización deportiva. *Revista Motricidad, 15,* 148-155.

Carratalá, V. (2005). *El deporte en edad escolar. Reflexiones para el cambio.* I Congreso d'esport en edad escolar. Valencia: Ajuntament de Valencia.

Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V. et al. (1995). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas.* Madrid: Narcea.

Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7(3),* 863-882.

Carvalho, J. & Pacheco, R. (1990). Ensino do futebol: Futebol de 11 ou futebol de 7. *Revista horizonte, dossier 5(25)*, 7-11.

Casáis, L., Domínguez, E., & Lago, C. (2009) *Fútbol base. El entrenamiento en categorías de formación. Vol. 1.* Madrid: Editorial MCSport.

Castañer, M., Camerino, O. & Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes, 112,* 31-36.

Castañer, M., Camerino, O. & Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes, 112,* 31-36.

Castillo, I. & Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts: Educación Física y Deportes, 63,* 22-29.

Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S., & Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591,* 98-124.

Cecchini, J. A., Fernández, J., González, C. & Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación, 346*, 167-186.

Cecchini, J. A., Montero, J. & Peña, J. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema, 15,* 631-637.

Cecchini, J.A., González, C., Carmona, Á., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema, 16,* 104-109.

Cecchini, J.A., González, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., & Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema, 20 (2)*, 260-265.

Cecchini, J.A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsability on fair play and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science, 7,* 203-211.

Celina, H. & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría, vol. XXXIV (4), 572 – 580.*

Cerda L. J.; Villarroel del P. L. (2007). Interpretación del test de Chi-cuadrado (X^2) en investigación pediátrica*. Revista Child Pediatric; 78 (4),* 414-417.

Cervelló, E. M. & Santos-Rosa, 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*, 1-70.

Cervelló, E. M., Escartí, A. & Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias

sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, *8, 1*, 7-19.

Chantal, Y. & Bernache-Asollant, I. (2003). A prospective analysis of self-determined sport motivation and sportspersonshiporientations. Athletic Insight, *The Online Journal of Sport Psychology, 5(4).*

Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J.P. & Bernache-Assollant, I. (2005) Motivation sportspersonshipand athletic aggression a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 6(2),* 233-249.

Chappuis, R. & Thomas, R. (1989) *El equipo deportivo*. Barcelona: Pianos-MEC.

Cloes, M. & Pieron, M. (1989). Identification des comportements enthousiastes de l'enseignant perçus par des eleves lors de seances d'education physique. *Revue de l'Education Physique,* 97-106.

Coca, S. (2006) El mundo de los valores humanos en el fútbol base. *Training fútbol, 128,* 28-34.

Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educ Psychol Meas 2.*37-46.

Colas, M. P. & Buendía, L. (1992). *Investigación educativa.* Cádiz. Alfar.

Constitución Española (1978). En B. O. del Estado, 311, de 27 de diciembre.

Cornellas, M.J. (2007). *Escuela para padres. Las claves para educar a nuestros hijos*. Barcelona: Ariel.

Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications*. J Appl Psychol, 78,* 98-104.

Cratty, B. J. (1990). *Desarrollo perceptual y motor en los niños.* Barcelona: Paidós.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cruz (Ed.) (1997). *Psicología del deporte*. Madrid: Síntesis.

Cruz, J. (1987). Aportaciones a la iniciación deportiva. *Apunts d'Educació Física, 9,*10-18.

Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. & Torregrosa, M. (2001). Es perd el "fair play" i l'esportivitat a l'esport en edat escolar? *Apunts. Educació Física i Esports, 64,* 6-16.

Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. & Mimbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo? Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte, 9-10,* 111-132.

Daley, A. J. (2002). Extra-curricular physical activities and physical self-perceptions in British 14-15 year-old male and female adolescents. *European Physical Education Review, 8, (1),* 37-49.

Danish, S.J., Petitpas, A.J., & Hale, B.D. (1990). Sport as a context for developing competence. En T.P. Gullotta, G.R. Adams y R. Montemayor (Eds.), Developing Social competency in adolescence (pp.169-194). Newbury park, CA: sage.

Darwin, Ch. (1982). *El origen del hombre.* Madrid: Edaf.

De Bofarull, I. & Cusí, M. (2014). Deportividad en el deporte escolar y extracurricular. *Apunts. Educación Física y Deportes, 116,* 52-59.

De la Fuente, J., Peralta, F.J., & Sánchez, M.D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema, 15*, 548-554.

De Marziani, F. (2008). Fútbol infantil: ¿Trabajo o diversión? ¿Esfuerzo o placer? ¿Competencia o juego? ¿Pena o gloria? *Revista Educación Física y Ciencia, 10,* 29-44.

Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent Research Examining the Role of Peer Relationships in the Development of Psychopathology [versión electrónica]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42* (5), 565-579.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Nueva York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour, *Psychological Inquiry, 11,* 227-268.

De la Fuente, J., Peralta, F.J., & Sánchez, M.D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema, 15,* 548-554.

Del Barrio, V., Aluja, A., & García, F.F. (2004). Bryant`s empathy index for children and adolescents: Psychometric properties in the Spanish language. *Psychological Reports, 95,* 257-262.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2010). *Psicología das habilidades sociais na infancia. Teoria e prática (4ª ed.).* Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., Domeniconi, C., Amaro, L., Benítez, P., Laurenti, A., & Del Prette, A. (2013) La tolerancia y el respeto a las diferencias: efectos de una actividad educativa en la escuela. *Apuntes de Psicología, 31(1),* 59-66.

Dellal, A., Hill-Hass, S., Lago-Peñas, C., & Chamari, C. (2011). Small-Sided Games in soccer amateur vs. professional players' hysiological responses, physical, and technical activities. *Journal of Strength and Conditioning Research, 25*(9), 2371-2381.

Delval, J. (1996) *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España. Editores S.A.

Devís Devís, J. (1995). La enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. En Blázquez, D. (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* Barcelona: INDE, p. 333.

Devís Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular.* Madrid: Visor.

Devís, J. & Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En Moreno y Rodríguez (Eds.), Aprendizaje Deportivo (pp. 159-181). Murcia: Universidad de Murcia.

Días, C., Cruz, J. F., & Danish, S. (2000). El deporte como contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales. Programas de intervención para niños y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte, 9 (1-2),* 107-122.

Díaz Mintegui, C. (1996): Deporte y construcción de las relaciones de género. *Gazeta de Antropología, 12 (10).* Recuperado de: http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/G12_10Carmen_Diez_Mintegui.pdf [consulta 24/01/2010].

Díaz Ordóñez, R. (2005). El deporte extraescolar en Asturias. Deporte ocio y competición. Análisis de la Comarca. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 86. Revista Digital.* Recuperado de: http://www.efdeportes.com/efd86/extraesc.htm [consulta 4/09/12].

Díaz-Lucea, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas.* Barcelona, INDE.

Dorado, A. (2011) *Programa juego limpio practícalo.* Comunicación presentada en el II Seminario nacional fomento de la deportividad y prevención de la violencia en el deporte en edad escolar. Vitoria-Gasteiz, España.

Duda, J.L., & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowet y D. Lavallee (eds.): *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, Ill.: Human Kinetics.

Duda, J.L., Ntoumanis, N., Mahoney, J.L., Larsson, R.W. &Eccles, J.S. (2005). *After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate.*Mahwah, NJ. US: Lawrence eribaum Associates, Publishers.

Durán, J. (2007). Deporte, violencia y educación. *Revista de psicología del deporte, 5*, 104-111.

Durán, J. (2013). Ética de la competición deportiva: valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la historia, 11,* 89-115.

Durkheim, E. (1974) *Educación y sociología.* Buenos Aires, Schapire (ed. Original): Education et sociologie. París, 1922.

Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzard, C. L., Lazarus, R. & Dean, K. (2001). Relation of academic performance to physical activity an fitness in children. *Pediatric Exercise Science, 13,* 225-237.

Edo, J.A. (2004). Adolescencia y deporte en el Principado de Andorra al inicio del siglo XXI. Perspectiva desde una triangulación de fuentes de información. *Apunts. Educación Física y Deportes, 77(3),* 5-11.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes,R. & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children`s effortful control, an externalizing problems: A three-wave linfitudinal study. *Child Development, 76,* 955-1071.

El País Semanal (2007, 25 de noviembre) nº 1626, 82.

Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego.* Madrid: Aprendizaje-Visor.

Erikson, E. (1971). *Infancia e sociedad*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Escartí, A., Buelga, F., Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada, 62 (1-2),* 45-52.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez-Taboada, C., & Chacón, Y. (2006) Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes en riesgo. Un estudio "observacional". *Revista de educación, 341,* 373-396.

Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte.* Barcelona: Graó.

Escudero, J. M., & Palao, J. M. (2004). Incidencia de la modalidad de juego (fútbol 7 y fútbol 11) sobre la utilización de medios técnicos en categorías de formación (11-12 años) [Electronic Version]. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, *74.* Recuperado de: http://www.efdeportes.com/efd74/modal.htm [consulta 3/10/13]

ESEP (2005). *New didactics in teaching games with applications to basketball and team handball.* On *ESEP(CD-Rom)*. Macromedia. Inc. En Figueiredo, L.M.; Lago, C.; Fernández Villarino, M.A. (2008) Análisis del efecto de un modelo de evaluación recíproca sobre el aprendizaje de los deportes de equipo en el contexto escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 21,* 102-122.

Europeo, C. (1992). Carta Europea del Deporte. In *7ª Conferencia de Ministros*.

Europeo, C. (2000). Declaración relativa a las características específicas del deporte ya su función social en Europa, que deben tenerse en cuenta al aplicar las políticas comunes. *Anexo IV de las Conclusiones de la Presidencia. Niza*.

Feu, S., Ibáñez, S., Graça, A., & Sampaio, J. (2007). Evaluación psicométrica del cuestionario de orientación de los entrenadores en una muestra de entrenadores españoles de balonmano. *Psicothema, 19(4),* 699-705.

Figueiredo, L. M., Lago, C., Fernández, M. A. (2008) Análisis del efecto de un modelo de evaluación recíproca sobre el aprendizaje de los deportes de equipo en el contexto escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 21,* 99-117.

Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76 (5), 378–382

Flores, R. & Zamora, J.D. (2009). La Educación Física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores. *Educación, 33 (1),* 133-143.

Fradua, L. (2000). *Apuntes de la asignatura Alto Rendimiento Deportivo: Fútbol.* Universidad de Granada. Inéditos.

Fraile Aranda, A. (2008). *El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTs:* Una experiencia de formación del profesorado de Educación Física. *Revista Fuentes, 8,* 37-53.

Fraile, A. & De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista Internacional de Sociología, 64* (44).

Fraile Aranda, A. (2004). Hacia un deporte escolar educativo. En Fraile. *El deporte escolar del siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva Europea.* Barcelona: Grao.

Fraile Aranda, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas sociomorales. *Estudios Pedagógicos XXXVI, 2,* 83-97.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.

Freud, S. (1972). *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gabinete de Prospección Sociológica (2011). *Práctica de deporte y comportamientos violentos en competiciones deportivas*. San Sebastián: Gobierno Vasco. Recuperado de: http://www.lehendakaritza.ejgv.euskadi.net/contenidos/informe_estudio/o_11tef5_deporte/es_11tef51/adjuntos/11tef5_deporte_es.pdf [consulta 24/1/2013]

Gairín, J. & Muñoz, J. L. (2014). Causas de la intolerancia en las competiciones deportivas escolares: Elaboración de un Código de Conducta. *Revista de Psicología del Deporte, 23 (2),* 255-265.

Gallahue, D. & McClenaghan, B. (1985). *Movimientos fundamentales.* Buenos Aires: Panamericana.

García Ferrando, M. (1990). *Aspectos Sociales del Deporte.* Madrid: Alianza Editorial.

García Preciado, V. (coord.) (2005). *Valores del deporte en la educación*. Aulas de verano. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

García, M., Puig, N. & Lagardera, F. (1998). *Sociología del Deporte*. Madrid: Alianza Editorial.

García, T., Cervelló, E. M., Jiménez, R., Iglesias, D. & Santos-Sosa, F.J. (2005). La implicación motivacional de jugadores jóvenes de fútbol y su relación con el estado de flow y la satisfacción en competición. *Revista de Psicología del Deporte, 14(1),* 21-42.

García-Bacete, F. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada, 1/2,* 25/46.

García-Calvo, T., Leo, F. M., Martín, E. & Sánchez, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con actores disposicionales y situacionales de la motivación. *Revista internacional de Ciencias del Deporte, 12 (4),* 45-58.

García-Calvo, T., Sánchez Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M. & Amado, D. (2012). Escuela del deporte: valoración de una campaña para la promoción de valores. Motricidad. *European Journal of Human Movement, 28,* 67-81.

García-Calvo. T. (2006). *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas*. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

García-Cueto, E. (1993). *Introducción a la Psicometría*. Madrid: Siglo XXI.

Gardner, H. (1996). *Inteligencia Múltiple*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Garita Azofeifa, E. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *Revista MHSalud, 3(1),* 1-16.

Garoz Puerta, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte,* 5 (19), 238-269.

Garrido, M.E. & Romero, S. (2005). *Análisis del nivel de implicación de padres en la vida deportiva de sus hijos en las Escuelas Deportivas Municipales de Sevilla.* Trabajo de investigación inédito. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Sevilla.

Garrido, M.E., Romero, S., Ortega, E. & Zagalaz, M.L. (2011). Designing a questionnaire on parents for children in sport. *Journal of Sport and Health Research.* 3(2):153-164.

Garrido, M.E.; Zagalaz, M.L.; Torres, G. & Romero, S. (2010). Diseño y validación de un cuestionario para técnicos deportivos acerca de su opinión sobre las actitudes de padres y madres en el deporte (CTPMD). *Cuadernos de Psicología del Deporte, 10(2),* 7-21.

Garzón, B., Lapresa, D., Anguera, M. T. & Arana, J. (2011).Análisis observacional del lanzamiento de tiro libre en jugadores de baloncesto base. *Psicothema*, *23*(4), 851-857.

Gesell, A. (1958). *Psicología evolutiva de 1 a 16 años,* vol. II. Buenos Aires: Paidós.

Gil, F., Jover, G., & Reyero, D. (2006). La educación de la sensibilidad solidaria desde la reconstrucción de la memoria lúdica. *Teoría de la Educación, 18,* 153-174.

Gil, P., Contreras, O. & Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revisa Iberoamericana de Educación, 47*.

Gil, J., Valero L. & Polaino, A. (1985). El empleo de Observadores en Investigación aplicada (Educativa y Clínica): El cálculo de la confiabilidad entre observadores. Paper.

Giménez, F. J. (coord.)(2000). *Iniciación al fútbol*. Sevilla: Wanceulen.

Gimeno, F. (2003) Descripción y valuación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de Psicología del Deporte, 12 (1),* 67-79

Gimeno, F., Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lacambra, D., París, F. & Ortiz, F. (2011). *El programa multicomponente "juguemos limpio en el deporte base: desarrollo y aportaciones en la década de 2000-2010".* Comunicación presentada en el II Seminario nacional fomento de la deportividad y prevención de la violencia en el deporte en edad escolar. Vitoria-Gasteiz, España.

Gimeno, F., Sáez, A., Ariño, J., & Aznar, M. (2007). Deportividad y violencia en el fútbol base: un programa de evaluación y de prevención de partidos de riesgo. *Revista de Psicología del deporte, vol. 16 (1),* 103-118.

Goldberg, D. (1995). *Sports and exercise for children with chronic health conditions.* Campaign, IL., Human Kinetics.

Gómez, A. (2005) La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 5(18),* 89-99.

Gómez-Carmona, P.M.; Cervera, V. & Benito, P.J. (2014) Diseño y validación de un cuestionario socio-emocional para jóvenes futbolistas de élite. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 14 (55),* 545-559.

González Herrero, C. (2012). *Estudio de las tendencias de crecimiento de las modalidades deportivas españolas 1980-2005, en relación con los hábitos físicos de la población desde una perspectiva internacional comparada.* Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte – INEF, Universidad Politécnica de Madrid.

González Lozano, F. (2001). *Educar en el Deporte. Educación en valores desde la Educación Física y la animación deportiva.* Madrid: Editorial CCS.

González, G., Tabernero, B., & Márquez, S. (2000). Análisis de los motivos para participar en fútbol y en tenis en la iniciación deportiva. *Revista Motricidad, 6,* 47-66.

González, J. & Ortín, F. (2010). Indicadores de rendimiento y cooperación deportiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 10 (sup*.), 57-61.

González, J. (2004). *El deporte escolar en Cataluña.* En Fraile. *El deporte escolar del siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva Europea*. 153-171. Barcelona: Grao.

González, M., Manrique, J. C., & López, V. M. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación,* 21, 14-18.

González, M..D., Campos, A. & Pablos, C. (2008). La enseñanza del deporte escolar en los centros educativos: ¿Orientación a la competición? *Revista de Entrenamiento Deportivo, Tomo XXII, 2,* 5-10.

González, S., García, L. M., Contreras, O. R. & Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 15*, 14-20.

González, S., García, L. M., Contreras, O. R., & Sánchez, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 15*, 14-20.

González-Suárez, M., & Otero, M. (2005). Actitudes de los padres ante la promoción de la actividad física y deportiva de las chicas en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 5,* 173-195.

Gordillo, A. (1992) Orientaciones psicológicas en la iniciación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte, 1,* 27-36

Gordillo, A. (1996). Orientaciones Psicológicas en la Iniciación Deportiva. En Pérez, E., Carracuel, J.C. (eds)., *Actas del IV Congreso Nacional*, 189-193. Málaga: I.A.D.

Gould, D., Feltz, Horm & Weiss (1982). Participation motives in competitive youth simmers. En T. Orlick et al. (Ed.): *Mental training for coaches and athletes.* Otawa: Coaching Association of Canada.

Graham, K. C., Ellis, S. D., Williams, C. D., Kwak, E. C., & Werner, P. H. (1996). High- and low-skilled target students' academic achievement and instructional performance in a 6-week badminton unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, *15*, 477-489.

Graça, A. (1998). Comparing the high and low achievers opportunity to participate in basketball game within physical education classes. En Hughes, M., y Tavares, F. (Eds.). *IV World Congress of Notational Analysis in Sport*. (pp.127-134). Porto: FCDEF-UP.

Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). *The teaching and learning of décision making in team sports*. *Quest, 53,* 59-76.

Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 25,* 58- 74.

Guijo, V. (2002). *Estudio Multifactorial de la Conducta Prosocial en niños de cinco y seis años.* Tesis doctoral. Universidad de Burgos, Burgos. Recuperada de: http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/60/1/Guijo_Blanco.pdf [consulta 27/01/11].

Guillen, F. (2004). *¿Por qué los niños practican deporte?* México: Iteso.

Guillet, E., Sarrazin, P., Carpenter, P.J., Trouillord, D. & Cury. F. (2002). Predeciting persistence or withdrawal in female handballers with social exchange theory. *International Journal of Psychology, 37(2*), 92-104.

Guilmain, E. & Guilmain G. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento a los 12 años.* Barcelona: Médica y Técnica.

Gutiérrez del Pozo, D. (2007). El entrenador-educador como modelo de fair play y deportividad en el fútbol base. *Revista abfútbol, 28*, 85-88.

Gutiérrez, M., Escartí, A. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficiencia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema, 23 (1),* 3-19.

Gutiérrez, M. & Pilsa, C. (2006). Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes. 86*, 86-92.

Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona. Paidós.

Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación, 335,* 105-126

Gutiérrez, M. & Pilsa, C. (2006) Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes, 86,* 86-92.

Gutiérrez, M., Carratalá, V., Guzmán, J. F., & Pablos, C. (2010). Objetivos y manifestación de valores sociales y personales en el deporte juvenil según deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Apunts. Educación Física y Deportes, 101,* 57-65.

Guzmán, J. F., Carratalá, E., García-Ferriol, Á. & Carratalá, V. (2006). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 16,* 85-98.

Harrison, P. A., & Narayan, G. (2003). Differences in behaviour, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal School Health, 73,* 113-120.

Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2002). Examining factors associated with intrinsic motivation, in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise, 4,* 211-223.

Haywood, K. M. (1986). Modification in youth sport: a rationale and some examples in youth basketball. En M.R. Weiss y D. Gould (Eds.). *Sport for children and youths* 179-185). Champaign, Illionis.: Human Kinetics.

Hebson, R.K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: a conceptual primer on coefficient alpha. *Meas Eval couns Dev, 34,* 177-189.

Heinemann, K. (2002). Esport per an inmigrants: instrument d'integració? *Apunts, Educació Física i Esports, 68,* 24-35.

Hellison, D. (1985). Goals and strategies for physical education. Champaign, IL., Human Kinetics.

Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity.* Champaign, IL., Human Kinetics.

Hernández, A. Díaz, F. & Morales, V. (2010). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte, 19 (2),* 305-318.

Hernández, J.L, Velázquez, R., Alonso, D., Garoz, I., López, C., ,López, A., Maldonado, A., Martínez, M.E., Moya, J.M., & Castejón, F.J. (2006). Frecuencia de práctica de actividad física espontánea y planificada de población escolar española, de su entorno familiar y de su círculo de amistades. *Lecturas: Educación Física y Deporte.* Revista Digital. Recuperado de: 98.http://www.efdeportes.com/efd98/frec.htm [consulta 30/08/ 2012]

Hernández, J.L. (2002). Diseño y validación de un instrumento para el análisis del proceso de comunicación docente entorno a las tareas de enseñanza de la Educación Física. *Tándem. Revista de Didáctica de la Educación Física, 9,* 91-107.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de la metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill.

Herrera, M. I. (2007). *Los valores en los adolescentes, de sus padres y profesores en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada. Granada.

Hidalgo Montero, M. (2008). Abandono deportivo escolar: más temprano que tarde. *Revista digital Educación Física y Deportes, 121.* Recuperado de: *R*http://www.efdeportes.com/efd121/abandono-deportivo-escolar.htm [consulta 4/09/2010].

Hill-Hass, S., Coutts, A., Rowsell, G., & Dawson, B. (2009). Generic versus small-sides game training in soccer. *International Journal of Sports Medicine*, *30,* 636-642.

Huxley, A. (1969). *Ends and Means: An Enquiry into the Nature of Ideal and into the Methods of Their Realisation.* London, Chatto & Windus.

Ibáñez, S. (1997). Variables que afectan al establecimiento de los modelos de entrenador de baloncesto. *Habilidad Motriz, 10*, 30-37.

Iglesias, D., Cárdenas, D. & Alarcón, F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Consideraciones para el desarrollo del conocimiento táctico y la mejora en la toma de decisiones en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte, 7 (3),* 43-50.

Ingarden, R., & Palacios, J. M. (1980). *Sobre responsabilidad: sus fundamentos ónticos*. Madrid: Dorcas.

Janssen, J., & Dale, G.A. (2002). *The seven secrets of successful coaches.* Tucson, Az.: Wining the mental game.

Jaramillo, L. (2003). La escuela, el señor juego y la formación. Un mundo escolar objetivado por el niño y la niña en torno a la clase de educación física. Una mirada desde la formación. *Kinesis, Revista en Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación, 37,* 19-25.

Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia.* Barcelona. Graó

Jasso, J., Almanza, C. R., Conchas, M., Rivero, J., Paredes, R. & Jiménez, D. (2013). Estrategia de promoción de valores a través del fútbol en la escuela "Frida Kahlo" de la ciudad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 24,* 105-106.

Jiménez, A. C., & Ortega, G. (2010). Evolución de un modelo de competición en una escuela de baloncesto formativo. *Wanceulen E.F. digital, 7*.

Jiménez, C. (2005). Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de vista, 1,* 7-31.

Jiménez, P. & Durán, J. (2004) Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes, 77,* 25-29

Jiménez, B. López, V. M. & Manrique, J. C. (2014). Evaluación comparativa de resultados de un programa municipal de deporte escolar. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 26, 15-20.

Jiménez, F., & Vizcarra, M. T. (2010). Propuestas para promover el desarrollo personal y social en los aprendizajes deportivos. En Castejón, F. J. (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 113-144). Sevilla: Wanceulen.

Jiménez, P. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte.* Tesis doctoral inédita. Universidad Politécnica de Madrid.

Jowett, S., & Timson-Katchis, M. (2005). Social Networks in Sport: Parental Influences on the Coach-Athlete. Relationship. *Sports Psychologist, 19(3),* 267-287.

Juan-Llamas, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario sobre la forma de trabajo de los instructores de clases colectivas. *Retos, 27,* 19-23.

Just, A. (1998). Les activitats fisicodeportives en horari no lectiu als centres docents. Congrés de l'educació física en edat escolar. Barcelona. Ajuntament de Barcelona.

Justo Martínez, E. (2000). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad.* Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39,* 31-36.

Kavussanu, M. (2006) Motivational predictors of prosocial an antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences, 24(6),* 575-588.

Kavussanu, M., & Rameswaran, R. (2000). *The relationship between goal orientations and moral functioning in hockey players.* Paper presented at the Sport Psychology Conference in the New Millenium. Halmstad, Sweeden.

Kohlberg, L. (1982). Moral stages and moralizations. En T. Lickona (Ed). *Moral development and behavior*. Trad. Cast. Infancia y Aprendizaje, 20, 33-51.

Kohlberg, L (1974). Moral stages and moralizations. En T. Lickona (Ed) *Moral development and behavior.* N. York, Holt, R. Winston.

Kohlberg, L. (1958). The *development of modes moral thing and choice years ten to sixteen*. University of Chicago.

Kohlberg. L. (1969). Stages and sequence, the cognitive developmental approach to socialization. En D.A. Gosling. *Handbook of socializations theory and research,* p. 398. Chicago.

Kremer-Sadlik, T., & Kim. de J.L. (2007). Lesson from sports: Children's socialiatition to values through family interaction during sports activities. *Discourse and Society, 18(1),* 35-52.

Landis J.R., & Koch G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics 33*, 159-174.

Lapierre, A. & Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento.* Barcelona: Científico Médica.

Lapresa, D., Arana, J. & Navajas, R. (2001). La alternativa del fútbol 9 en el primer año de infantil: Una propuesta ante el fútbol 11. *Revista El Entrenador Español de Fútbol, 88*, 34-41.

Lapresa, D., Arana, J., Garzón, B., Egüén, R. & Amatria, M. (2008). *Enseñando a jugar a El fútbol.* Federación Riojana de Fútbol. Universidad de La Rioja. Logroño.

Lasunción, F.X. (2011). El deporte no educa, es un medio para la educación a educar. *Revista Pedagógica Adal, 22,* 24-28.

Latorre, P. A. & Pantoja, A. (2013). Diseño y validación de un cuestionario de propensión al accidente deportivo. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 13(1),* 51-62

Latorre, P.A., Gasco, F., García. M., Martínez, R. M., Quevedo, O., Carmona, F.J., Rascón P.J., Romero, A., López, G.A., & Malo, J. (2009). Analysis of the influence of the parents in the sports promotion of the children. *Journal of Sport and Health Research, 1(1),* 12-25.

Le Boulch, J. (1981). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.

Ledesma, R., Molina, G. & Valero, P. (2002). Análisis de la consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF, 7 (2)*, 143-152.

Lee, M. Whitehead, J., & Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 22,* 289-308.

Leo, F. M., Sánchez Miguel, P. A., Sánchez Oliva, D., Amado, D., & García-Calvo, T. (2009). Interacción entre la percepción del comportamiento de los padres y los comportamientos deportivos en edades de iniciación. *Acción psicológica, 6(2)*, 55-62.

Leo, F.M., García-Calvo, t., Sánchez, P.A., Gómez, F. R., & Sánchez, D. (2008). Relevancia de los climas motivacionales de los otros significativos sobre los comportamientos deportivos en etapas de formación. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 21,* 119-136.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo. B. O. del Estado (Ed.). Departamento de Promoción Editorial del BOE.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B. O. del Estado (Ed.). Departamento de Promoción Editorial del BOE.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa. B. O. del Estado (Ed.). Departamento de Promoción Editorial del BOE.

Linaza, J. & Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos Promat.

Lledó, E., Martínez, G., & Huertas, F. (2014). Perfil del entrenador de fútbol en la etapa escolar en escuelas de clubes de élite de la Comunitat Valenciana. *Cultura, Ciencia y Deporte* 25 (9), 57-68.

Lleixà, T., & González, C. (2010). *Proyecto marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar.* Madrid: Consejo Superior de Deportes. Subdirección General de Promoción Deportiva y Deporte Paralímpico.

Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC Editorial.

López, F., Apodaca, P., Etxebarría, I., Fuentes, M. J. & Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje, 82,* 45-61.

López del Amo, J.L. (2006). Educación en valores mediante el fútbol y el atletismo a través de los medios de comunicación: dos ejemplos contrapuestos. *Tándem Didáctica de la Educación Física, 21,* 59-66.

López Herrerías, J. A. (2010). Educación de calidad y en competencias para la competitividad o para la cooperación. *Revista Complutense de Educación, 21 (1),* 107-122.

López Herrerías, J.A. (1998). El deporte, espacio educativo. EN J.L. Álvarez et al., *Nuevos espacios de la educación social.* Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

López Losada, M.L. (2005). Valor educativo del juego competitivo en un entorno marginal. Los "moinantes" aprenden a competir y cooperar. *Tándem Didáctica de la Educación Física, 19,*. 73-78.

López, E.; Pérez, A., & Ramos, G. (2011). Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social Aula. *Revista de Educación, 354,* 369-397.

López, V.M. Monjas, R. & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar.* Barcelona: Inde

López-Aranguren, J.L. (1995). Conducta ética y conducta agresiva: un enfoque filosófico, en *Agresión y Violencia en el Deporte. Un enfoque interdisciplinario.* Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación Física y del Deporte, 185-195.

Losada, J. L. y Arnau, J. (2000). Fiabilidad entre observadores con datos categóricos mediante el anova. *Psicothema, 12 (Supl. 2),* 335-339.

Luciano, M. & Gil, J. (1988). *Análisis de la intervención conductual en retraso en el desarrollo*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Luengo, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, *7*(27), 174-184.

Mandado, A. & Díaz, P. (2004). Deporte y educación: Pautas para hacer compatible el rendimiento y el desarrollo integral de los jóvenes deportistas. *Revista de Educación, 335*, 35-44.

Manrique, J. C., López, V.M. Monjas, R., Barba, J.J., & Gea, J.M. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y Deportes, 105, 3er trimestre,* 58-66.

Marina, J.A. (2004). Aprender a vivir. Barcelona: Ariel.

Marina, J.A. (2006). Aprender a convivir. Barcelona: Ariel.

Martens, R. (1996). Turning kids on to physical activity lifetime. *Quest, 48, 3,* 303-310.

Martinek, T., Rodríguez, P., Ruiz, L.M., Schilling, T. Durán, J., & Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esferzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación 341*,933-958.

Martínez, I. (1999) *El departamento de educación física en un programa libre de drogas.* Proyecto Hombre Galicia, 1994-1998. Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives. Lleida, INEFC, 137-152.

Martínez, J., & Rivera, E. (2000). *Evaluación del papel de la dirección en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centros.* Madrid: Secretaría General Técnica, M.E.C.D.

Martínez, M., & Buxarrais, M. R. (2000). Los valores en la Educación Física y el deporte escolar. *Aula de innovación educativa, 91*, 6-9.

Martínez, R., Molinero, O., Jiménez, R., Salguero, A., Tuero, C., Márquez, S. (2008). La motivación para la práctica en la iniciación al fútbol: influencia de la edad/categoría competitiva, el tiempo de entrenamiento y la relación con el entrenador. *Apunts Educación física y deportes, 93,* 46-54.

Martorell, M.C. (2008). *Casos y soluciones: convivencia escolar*. Valencia: Ed. Conselleria de Educación.

Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher, 17, (2),* 13-17.

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano.* Chile: Ediciones Dolmen.

Mayoral, R. (2012, Marzo 26). Papá, me avergüenza que te comportes como un "hooligan". *Elconfidencial.com*. Recuperado de: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/blogs/divan-digital/2012/03/26/papa-me-averguenza-que-te-comportes-como-unhooligan-94866/ [consulta 24/01/14].

Maza, G. (2001). Valores del deporte desde el ámbito de la educación social. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 2,* 63-72.

McHugh, E. (1995). Going Beyond the Physical: social Skiills and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance (JOPERD),* 18-21.

McMahon, S., Wernsman, J., & Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behaviour: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health, 39*, 135-137.

Medina, F.X. (2002). Esport, inmigració i interculturalitat. *Apunts, Educació Física i Esports, 68,* 18-23.

Medina, J. & Delgado, M. A. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigadores sobre E. F. y Deporte en las que se utilice como método la observación. *Revista Motricidad, 5,* 69-86.

Meisterjahn, R., & Dieffenbach, K. (2008). Winning vs. Participation in Youth Sports: Kids' Values and Their Perception of Their Parents' Attitudes. *Journal of Youth Sports*, *4(1),* 4-7.

Mendoza, M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario: "Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente". *Educatio Siglo XXI, Vol. 29 (2),* 369-388

Mestre, M. V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema, 14,* 227-232.

Mestre, M.V., Samper, P., & Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocinales predoctores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema, 14,* 227-232.

Miller, B. W., Roberts, G.C., & Ommundsen, Y. (2004) Effect of motivational climate on sportspersonshipamong competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine and Sciense in Sports, 14,* 193-202.

Molinero, O. & Salguero, A. (2004). Papa quiero dejar de entrenar ¿o no? *Revista española de psicología del deporte, 13*.

Moncada, J. (2005). Año internacional del deporte y la educación física. *Revista Educación, 29(2), 235-249.*

Monjas, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. En López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R., Fraile Aranda, A. *Los últimos diez años de Educación Física Escolar.* Cursos de invierno 2003. Centro Buendía, págs. 87-99. Universidad de Valladolid.

Monjas, R. (2006) (Coord.) *La iniciación deportiva desde un modelo comprensivo.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Monroy Antón, E. (2009). Clasificación de los eventos y competiciones deportivas. *Revista internacional de deportes colectivos, 3,* 59-69.

Monsalvo, E., & Guaraná, R. (2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo de comportamientos prosociales. *Revista Ibero-Americana de Educación, 47 (2)*.

Montero, A., Ezquerro, M., & Buceta, J. M. (2005). Variaciones de las conductas de los entrenadores infantiles a lo largo de la competición. *Kronos, Rendimiento en el deporte, 4,* 52-56.

Montero, I., & León, O. (2005). Sistemas de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5 (1*), 115-127.

Morales, M. T. & Arias-Estero, J. L. (2015). Diferencias entre el juego 7 vs 7 y el 4 vs 4 en el balonmano escolar en relación al rendimiento, percepción del esfuerzo y la intencionalidad de práctica. Retos, 27, 34-39.

Moreno, A.; Moreno, M. P.; García-González, L.; Gil, A., & Del Villar, F. (2010). Desarrollo y validación de un cuestionario para la evaluación del conocimiento declarativo en voleibol. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 25,* 183-195.

Moreno, J. A, Martínez, C., & Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *International Journal of Sport Science, 2*(3), 21-43.

Moreno, J. A., & Hellín, G. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte,* 8.

Moreno, J. A.; González-Cutre, D., & Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education clases: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology, 12 (1)*, 327-337.

Moreno, J.A., & Cervelló, E. (2004).Pensamiento del alumno hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza, 21,* 345-362.

Moreno, J.A., & González-Cutre, D. (2006). Predicción del disfrute en el ejercicio físico según la orientación disposicional y la motivación autodeterminada. *Análisis y Modificación de Conducta, 32,* 767-780.

Moreno, J.A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2007) Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de psicología, 25(1),* 35-51.

Moreno, J.A., González-Cutre, D., Martínez, C., Alonso, N., & López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto español. *Estudios de Psicología, 29(2),* 173-180.

Moreno, R., & Morcillo, J.A. (2004). *La enseñanza del fútbol en las escuelas deportivas de iniciación: propuesta práctica para el desarrollo del deporte escolar.* Madrid: Gymnos.

Moreno, R., Fradua, L. (2001). La iniciación al fútbol en el medio escolar, en Ruiz Juan, F., García López, A., Casimiro, A.J. *La iniciación deportiva en la edad escolar.* Pp. 145-177. Madrid: Gymnos.

Morse, J. M. (2003). Principles of Mixed Methods and multimethod research design. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in social and behavioural research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.1097/00006199-199103000-00014

Muñoz Molina, Antonio. (1995, 2 de enero). *La angustia del ganador.* El País. España.

Muñoz Ramírez, F. (2004). El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia. *Revista de Educación, 335,* 153–161.

Navarro Adelantado, V. (1995). *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género.* Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Tesis doctoral.

Negro, C. (1995). Características y peculiaridades del desarrollo de actividades físicas en centros penitenciarios. En Rodríguez, P.L., Moreno, J.A. (eds.): *Perspectivas de actuación en Educación Física.* Universidad de Murcia, 229-246.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97(3),* 444-453.

Nuviala, A. (2003). *Las escuelas deportivas en un entorno rural aragonés. El caso del Servicio Comarcal Ribera Baja.* Zaragoza: Gobierno de Aragón

Nuviala, A., & Casajús, J.A. (2005). Calidad percibida del servicio deportivo en edad escolar desde la perspectiva de los padres. El caso de la provincia de Huelva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (17).* Recuperado de: http://cdeporte.rediris.es/revista/revista17 [consulta 30/08/13].

Nuviala, A., Ruiz-Juan, F., & García-Montes, M.E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 6, 13-20.*

Nuviala, A.; Tamayo, J.A.; Iranzo, J. & Falcón, D. (2008). Creación, diseño, validación y puesta en práctica de un instrumento de medición de la satisfacción de usuarios de organizaciones que prestan servicios deportivos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 14,* 10-16.

Olivera Beltrán, J. (2002). De las prácticas físicas primigenias al deporte educativo (II). *Apunts: Educación Física y Deportes, 68.*

Olmedilla, A., Ortega, E. y Candel, N. (2010). Ansiedad, depresión y práctica de ejercicio físico en estudiantes universitarias. *Apunts Med Esport., 45 (167)*, 175-180.

Ommundsen, Y., Lemyre, N., Abrahamsen, F. E., Roberts, G. (2013). The role of motivational climate for sense of vitality in organized youth grassroots football players: Do harmonious and obsessive tuypes of passion play a mediating role? *International Journal of Applied Sports Sciences, 25,* 102-117.

Oña, A. Bilbao, A & Ávila, F. (2003). Relaciones entre la práctica de actividad física y la respuesta de reacción en mayores. En *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (Área 1, Salud y Actividad Física) (pp. 324-339). [CD ROM]. Granada: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Ordinas, A. (2007). Entrenar mientras educamos: la formación integral de los jóvenes jugadores. *Revista Abfútbol, 32*, 13-28

Orlick, T. (1986). Evolution in children's sport. En M. R.Weiss & D.Gould (Eds.). *Sport for children and youths* (pp. 169-178). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Ortega, E., Piñar, M.I., Alarcón, F. & Cárdenas, D. (2002). *Propuesta del número de jugadores que deben componer un equipo de baloncesto de categoría de formación.* En M. Hernández, E. Navarro y A. Lorenzo (Coord.), Libro de Actas del II Congreso de Ciencias del Deporte. Madrid: Coordinadores.

Ortega, E.; Calderón, A.; Palao, J.M., & Puigcerver, M.C. (2009). Diseño y validación de un cuestionario sobre la satisfacción, participación y opinión de mejora en las clases de Educación Física en Secundaria. *Revista Wanceulen E.F. Digital, 5*, 15-26.

Ortega, E.; Jiménez, J.M.; Palao J.M. & Sainz, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadoras de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte 8(2)*, 39-58.

Ortega, P., & Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación.* Barcelona: Ariel.

Ortí, A. (2002). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En: García Ferrando, M., Ibáñez, J., Alvira, F., compiladores. *El análisis de la realidad social,* 171-203 Madrid: Alianza.

Orts, F., & Mestre, J.A. (2005). *La organización del deporte en edad escolar en la ciudad de Valencia desde una perspectiva educativa*. I Congreso de deporte en edad escolar. Ajuntament de Valencia.

Oslin, J.L., Mitchell, S.A., & Griffin, L.L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education, 17,* 231-243.

Pacheco, R. (2004). *Fútbol. La enseñanza y el entrenamiento del fútbol 7.* Barcelona. Paidotribo.

Pallarés, J. (1998). Los agentes psicosociales como modulares de la motivación en deportistas jóvenes orientados al rendimiento: un modelo causal. *Revista de Psicología del Deporte, 2(7),* 275-281.

Palomo González, A.M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4,* 79-90.

Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y del deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles.* Tesis doctoral. Madrid: Universidad Politécnica.

Pardo, R & Durán, J. (2006). Valores que transmite el deporte espectáculo en relación con el género y los medios de comunicación. *Tándem: Didáctica de la educación física, 21,* 17-27.

Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

Pavesio, M., & Rivera, E. (2001). *La presencia de valores en el currículo andaluz para la educación física de primaria.* En Díaz, A., & Segarra, E. (coords.) Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad (págs. 735-746). Murcia, España.

Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M. (2011). La percepción de profesorado de Educación Física sobre los efectos del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) en los estudiantes. *Ágora para la EF y el deporte, 13 (3),* 341-361.

Pascual, C., Gutiérrez, M., Escartí, A. (coord.). (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte.* Barcelona: Biblioteca de Tándem.

Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Brière, N.M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*, 279-306.

Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño.* Fontanella Barcelona.

Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño.* F.C.E. México. 1986.

Piaget, J. (1966). Response to Brian Sutton-Smith. *Psychological Review, 73*, 111-112.

Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J. (1971). *El criterio moral del niño.* Fontanella. Original Paris, 1932.

Pila, A. (1998). *Didáctica de la educación física y los deportes.* (8ta. ed.) San José, Costa Rica: Editorial Olimpia S.A.

Piñar, M. I., Cárdenas, D., Alarcón, F., Escobar, R., & Torre, E. (2009). Participation of mini-basketball players during small-sided competitions. *Revista de Psicología del Deporte, 18*(3), 445-449.

Piñar, Mª. I., Cárdenas, D., Miranda, Mª. T. & Torre, E. (2008). Factores que afectan al aprendizaje durante la competición e influyen en la formación del jugador de minibasket. *Habilidad motriz, 31,* 5-13. COLEF de Andalucía.

Pinheiro, V. (2013). *O comportamento do treinador em competição na promoção do fair play. Um estudo nos escalões de Futebol de Formação.* Tesis doctoral no publicada, Universidad de Lleida, España.

Pinheiro, V., Camerino, O., & Sequeira, P. (2014). El fair play en la iniciación deportiva, un estudio con entrenadores de fútbol. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 25*, 32-35.

Pita, S. & Pértega, S. (2004). *Asociación de variables cualitativas: test de Chi-cuadrado.* Metodología de la Investigación. Atención Primaria en la Red (www.fisterra.com). A Coruña.

Ponce, A. (2012). *La transmisión de valores a través de la práctica deportiva. Un estudio de caso: La transferencia entre el programa de deporte escolar de la ciudad de Segovia y el Deporte Federado.* Trabajo fin de Máster, Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación. E.U. Magisterio de Segovia, Universidad de Valladolid. Valladolid.

Ponce, F. (2006). *La eficacia de la utilización de una técnica de enseñanza mediante indagación o búsqueda en la mejora de diferentes aspectos funcionales, técnico-tácticos, decisionales y motivacionales, en futbolistas de categoría alvín, frente a una intervención tradicional y su transferencia la competición.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Prat, M. & Soler, S. (2002). Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para le mejora de la convivencia. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado, 5 (2). Recuperado de:* http://www.aufop.org/publica/reifp/o2v5n2.asp [consulta: 23/01/2013].

Pulgarín, M. C. (1997). *Aspectos destacable de la práctica deportiva de los jóvenes futbolistas.* En Actas de VI Congreso Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.

Ramis, Y.; Torregrosa, M.; Viladrich, C., & Cruz, J. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema, 22(4)*, 1004-1009.

Ramos, R., Sanz, E., Ponce, A., & Valdemoros, M.A. (2009). La percepción del ocio saludable en la práctica físico-deportiva juvenil. Un análisis cualitativo. *Revista Apunts: Educaión Física y Deportes, 95,* 24-31.

Rawls, J. (1978). *Teoría de la Justicia.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. B.O. del Estado. Departamento de Promoción Editorial del BOE.

Reverter, J. (2008). *La competición como medio en el deporte escolar.* Jornadas Deporte en Edad Escolar. Monzón: Diputación General de Aragón.

Reverter, J., Mayolas, C., Adell, & Plaza. (2009). La competición deportiva como medio de enseñanza en los centros educativos de primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 16*, 3-8.

Reverter, J., Plaza, D., Jové, M.C., & Mayolas, M.C. (2012). Influencia de los técnicos en el deporte extraescolar. El caso de la ciudad de Torrevieja. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 22,* 76-80.

Rink, J. E., French, K. E. & Tjeerdsman, B. L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sports and games. *Journal of Teaching in Physical Education, 15,*399-417.

Roca, J. (2010). *Programa Andalucía Juega Limpio.* Ponencia presentada en el I Seminario Nacional y VI Jornadas Aragonesas de Psicología del Deporte. Zaragoza. España.

Roche Olivar, R. (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad.* Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Romero, E. (1997). *Valores para vivir.* Madrid: Editorial CCS.

Romero, S. (2004). Padres, Deporte y Educación. *Conferencia en 3 Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar "Deporte y Educación"*. Sevilla: Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes.

Romero, S., Garrido, M.E., & Zagalaz, M.L. (2009). El comportamiento de los padres en el deporte. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física. Deporte y Recreación, 15,* 29-34.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2003). *Cooperación y coherencia curricular: hacia una orientación ética de la Educación Física.* En Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: Editorial CCS.

Ruiz Omeñaca, J.V. (2008). El juego motor cooperativo: ¿un buen contexto para le enseñanza? Cuando la educación física nos hace más humanos. *Educación Física y Deporte, 27(1),* 97-115.

Ruiz, J., García, M.E. y Hernández, I. (2001). El interés por la práctica de actividad físicodeportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Apunts. Educación Física y Deportes, 63,* 86-92.

Ruiz, L.M. (1997). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades.* Madrid: Aprendizaje Visor.

Ruiz, M., Bernal, A., Gil, F., Escámez, J. (2012). Ser uno mismo, repensando la autonomía y la responsabilidad… *Teoría de la educación, 24(2),* 59-81.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrínsico motivation, social develpment and wellbeing. *American Psychologist, 55(1),* 68-78.

Sáenz, A., Gimeno, F., Gutiérrez, H., Lanchas, I., Aguado, B. y Escarza, G. (2011). Programa fomento de la deportividad y prevención de la violencia en el deporte escolar. En *Libro de resúmenes del II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar* (pp. 95-105). Vitoria-Gasteiz. Recuperado de: https://www6.euskadi.net/r46-keeduk/eu/contenidos/informacion/kiroleskola/eu_kirolesk/adjuntos/Laburpen%20liburua.pdf [consulta 25/01/2013].

Sampol, P. P., Borràs, P. A., & Ponseti, F. X. (2002). Transmisión de valores sociales a través del deporte. *Educación y Cultura, 15,* 179-187.

Sánchez, D. & Donoso, A. (2003). Fundamentos básicos del calentamiento en el fútbol base I. objetivos y principios. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 63. Revista digital* Recuperado de: http://www.efdeportes.com/efd63/futbolb.htm [consulta 3/01/10].

Sánchez, D.L., & Viciana, J. (2002). Análisis del discurso de un entrenador de fútbol. Comparación entre dos situaciones diferentes de competición. *Revista Motricidad, 8,* 161-173.

Sánchez, J., Yagüe, J. M., & Molinero, O. (2012). Estudio del nivel de diversión generado por la aplicación de un programa de entrenamiento técnico y otro táctico en futbolistas jóvenes. *Cuadernos de Psicología del Deporte 13 (1)*, 95-102.

Sánchez, R., & Sánchez, J. (2001). Culturas deportivas y valores sociales: una aproximación a la dimensión social del deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 64,34-45.

Sánchez, R., Devís, J., & Navarro, 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-Alcaraz, B. J., & Parra-Meroño, M. C. (2013). Diseño y validación de un cuestionario de satisfacción laboral para técnicos deportivos (CSLTD). *Cultura Ciencia Deporte 23*, *9*(8), 119-127.

Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., & García-Calvo, T. (2012). Antecedentes motivacionales de los comportamientos prosociales y antisociales en el contexto deportivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 12 (46),* 253-270.

Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P.A., Amado, D., Leo, F. M., & García-Calvo, T. (2010). Análisis de la conducta verbal del entrenador de fútbol en función de su

formación federativa y del periodo de partido en categorías inferiores. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 18,* 24-28.

Sarrazín, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology, 32(3)*, 395-418.

Savater, F. (1995) *Diccionario de Filosofía*, Barcelona: Planeta.

Scanlan, T. K.; Carpenter, P. J.; Lobel, M. & Simons, J. P. (1993). Sources of enjoyment for youth sport athletes. *Pediatric Exercise Science, 5,* 275-285.

Scanlan, T.K., Russell, D.G., Beals, K.P., & Scanlan, L.A. (2003). Project on elite athlete commitment (PEAK):II. A direct test and expansion of the Sport Commitment model with elite amateur sportsmen. *Journal of Sport and Exercise Psychology,25,* 377-401.

Scheaffer, R.; Mendenhall, W. & Lyman Ott, R. (2006). *Elementos del muestreo*. Madrid. Paraninfo.

Schmücker, R., & Steinvorth, U. (eds.) (2002). *Gerechtigkeit und Politk. Philosophische Perpektiven. Berlín.* Akademie Velag.

Schwartz, S. H., Verkasalo, M., Antonovsky, A. & Sagiv, L. (1997). Value priorities and social desirability: much substance, some style. *British Journal of Social Psychology, 36,* 3-18

Seirul-lo, F. (1998). Valores educativos del deporte. En D. Blázquez (ed). *La iniciación deportiva y el deporte escolar (2ª edición)*, 61-75, Barcelona: Inde.

Seirul-lo, F. (2004). *Motricidad básica y su aplicación a la iniciación deportiva.* Recuperado de: http://www.movementlearning.org/motri_basic_y_aplic_inic_dep_seirul_lo.pdf. [consulta 16/09/12].

Séneca (1995). *Tratados Morales*. Barcelona: Planeta.

Shields, D.L.L., & Bredemeier, B.J.L. (1995). *Character development and physical activity.* Champaing. IL: Human Kinetics.

Sierra-Bravo, R. (1996). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Silverman, S., & Subramanian, P.R. (1999). Student attitude toward education and physical activity: a review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education, 19,* 97-125.

Simon, R.L. (1991). Fair-Play. Sport Values and Society. San Francisco: Westview Press.

Singer, J. (1995). Imaginative play in childhood: precursor of subjunctive thought, daydreaming, and adult pretending games. En: A. D. Pellegrini,. (Ed.) *The future of play theory*. New York: StateUniversity of New York Press. Pág. 187-219.

Smoll, F. & Smith, R. (2006). Enhancing coach-athlete relationships: Cognitive-behavioral principles and procedures. En J. Dosil (Ed.), *The Sport Psychologist's Handbook* (19-37). Reino Unido: John Wiley & Sons.

Sousa, C. (2008). *Efectos del Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) en la conducta del entrenador y en el compromiso deportivo.* Tesis doctoral. Universitat Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Sousa, C., Arevalo, A., Ramis, S., Torregrosa, M., Viches, D., & Cruz, J. (2006). *Design and implementation of coachtraining program in youth soccer.* In Abstracts of 26th International Congress of Applied Psychology (p. 984).

Sousa, C., Cruz, J., Viladrich, C. & Torregrosa, M. (2007) Efectos del programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) en el compromiso deportivo y el abandono de futbolistas jóvenes. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 19*, 97-116.

Subirats, M. & Brullet, C. (1988). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en el sistema educativo. Madrid: Instituto de la mujer.

Streiner, D.L. (2003). Being inconsistent about consistency: When coefficient alpha does and doesn't matter. *J Pers Assess, 80,* 217-222.

Tabernero, B., Márquez, S., & Llanos, C. (2002). Elementos a analizar en el proceso de iniciación deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 3*, 9-15.

Theodosiou, A., Mantis, K., & Papaioannou, A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. Age-groupdifferences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate*. Educational Research and Review, 3(12),* 353-364.

Theokas, C., Danish, S., Hodge, K., Heke, I., & Forneris, T. (2008). Enhancing life skills through sport for children and youth. En H. L. Holt (Ed.) Positive Youth Development Through Sport. New York, NY: Rutledge, 71-81.

Thøgersen-Ntoumani, C., & Ntoumani, N. (2006). The role of selfdetermied motivation in the understanding of exercise-related behaviours, congnitions and physical self-evaluations. *Journal of Sports Sciences, 24(4),* 393-404.

Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.

Thomas, K.T., Gallaguer, J.D., & Thomas, J.R. (2001). Motor develpment and skill acquisition during childhood and adolescence. En Singer, R.N., Hausenblas, H.A., & Janelle, C.M. (Eds.). *Handbook of Sport Psychology (Second Edition).* Jhon Willey Et Sons, INC.

Thompson, J. (1993). Positive coaching. Building Character and self-esteem through sports. Dubuque, IA. Brown & Benchmark.

Ticó, J. (2000). *1013 ejercicios y juegos polideportivos*. Barcelona: Paidotribo.

Todd, Z., Nerlich, B., & McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.

Torre, E., Cárdenas, D., & García, E. (2001). La motivación en la práctica físico deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital, 39.*

Recuperado de: http://www.efdeportes.com/efd39/motiv.htm [consulta 30/08/14]

Torregrosa, M. (2004). *Contribuciones de los Agentes de Socialización al Juego Limpio y la Deportividad.* Groupd'Estudis de Psicología de l'Esport. Universidad Autónoma de Barcelona.

Torregrosa, M., & Cruz, J. (2006). El deporte infantil como base de la carrera deportiva de adultos activos y deportistas de élite. En E.J. Garcés de los Fayos, A. Olmedilla y P. Jara (Eds.). *Psicología y Deporte* (pp. 585-602). Murcia: Diego Marín.

Torregrosa, M., & Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte, 9 (1-2),* 71-83.

Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C. Villamarín, F., & Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema, 20(2,)* 254-259.

Torres, J. (2005). *Un marco didáctico para el deporte educativo en la sociedad postmoderna. Del romanticismo deportivo del silo XIX a regreso al futuro del XXI.* V Jomadas sobre el Deporte Base. Generalitat Valenciana, Secretaría Autonómica del deporte.

Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly of Exercise and Sport, 72*, 165-175.

Tremblay, M., Inman, J., & Willms, J. (2000). The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12 year old children. *Peidatric Exercise Science, 12(3),* 312-323.

Tuero, C., Zapico, B., & González, R. (2012). Deporte en edad escolar y agentes sociales: estudio preliminar sobre la relación entre familia, monitores y deportistas en la provincia de León. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 21* (34-37).

Ureña, N.; Alarcón, F., & Ureña, F. (2008). Diseño de un cuestionario para conocer la realidad de los deportes en la ESO. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 8(32),* 299-320.

Usabiaga, O. (2005). *Evaluación de la acción de juego de la pelota vasca: aplicación en mano parejas*. Tesis doctoral: Universidad del País Vasco.

Usabiaga, O., & Castellano, J. (2011). Adaptación de la herramienta de observación de la pelota a mano EBSIS para el ámbito formativo. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 16(162)*. Recuperado de: http://www.efdeportes.com/efd162/observacion-de-la-pelota-a-mano-ebsis.htm. [Consulta 25/01/2013].

Usabiaga, O., Castellano, J., Blanco-Villaseñor, A. & Casamichana, D. (2012). La Teoría de la Generalizabilidad en las primeras fases del método observacional aplicado en el ámbito de la iniciación deportiva: calidad del dato y estimación de la muestra. *Revista de Psicología del Deporte, 22 (1),* 103-109.

Valdemoros, M. A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo. Análisis y propuestas educativas.* Logroño: Universidad de La Rioja.

Valdemoros, Mª A., Ponce, A., Ramos, R. & Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y la educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European Journal of Education an Psychology, 4 (1),* 33-49.

Valero, A. (2005). Análisis de los cambios producidos en la metodología de la iniciación deportiva. *Apunts. Educación Física y Deportes. 79,* 59-67.

Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M., Figueroa, J., Rodríguez, M.A. & Cruz, J. (2001) Impacto de una campaña de promoción del fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 1 (1),* 17-25.

Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1994). Self. Determined motivation and sportsmanshiporientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16(3),* 229-245.

Vaquero, A. (2005). La formación del profesorado de educación física: algunas cuestiones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 7,* 35-41.

Vargas, P., & Orozco, R. (2004). *La importancia de la educación física en el currículum escolar.* Revista Intercedes 5 (7). Recuperado de: www.intersedes.ucr.ac.cr. [Consulta 25/01/2013].

Valero, A. *(2005).* Análisis de los cambios producidos en la metodología de la iniciación deportiva. *Apunts. Educación Física y Deportes, 79,* 59-67.

Valdemoros, M. A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo.* Análisis y propuestas educativas. Logroño: Universidad de La Rioja.

Valdemoros, M. A., Ponce, A., Ramos, R. & Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y la educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. European Journal of Education and Psychology, 4 (1), 33-49.

Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M., Figueroa, J., Rodríguez, M.A. & Cruz, J. (2001) Impacto de una campaña de promoción del fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1).

Velázquez, R. & Hernández, J.L. (2003). Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación, 331,* 369-398.

Vera, G., Pino, J., Romero, C., Moreno, M. I. (2007). Propuesta de valoración técnico-táctica mediante una situación de juego colectivo básico en el fútbol de iniciación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 12,* 29-35.

Veroz, R. (2012, mayo) *Aplicación del modelo socio-educativo de competición "Futgolines" en entornos escolares, extraescolares y de cooperación internacional.* Libro de Actas del XII Congreso Deporte y Escuela, 223-228. Cuenca.

Veroz, R. Yagüe, J.M., & Tabernero, B. (2011, mayo) *Futgolines. Modelo de competición de fútbol para categoría pre-benjamín adaptado a las capacidades de los*

participantes, favoreciendo el desarrollo de adecuados valores deportivos y educativos. Libro de Actas del XI Congreso Deporte y Escuela, 91-99. Cuenca.

Veroz, R. Yagüe, J.M., & Tabernero, B. (2015) Incidencia de dos modelos de competición de fútbol sobre los valores socio-educativos en prebenjamines. *Retos*, *28,* 84-89.

Veroz, R.; Parra, R.; Masegosa, J.; García, P., & Martínez, L. (2010) Modelo de competición de fútbol para categoría pre-benjamín adaptado a las capacidades de los participantes, favoreciendo el desarrollo de adecuados valores deportivos y educativos. *Revista ABfútbol, 46,* 71-82.

Vicent, M., (2011, 5 de noviembre). Pep Guardiola. *El fútbol puede ser una moral.* EL PAÍS, p. 51.

Vicente Lara, J. (2006). Estrés competitivo en fútbol base. *Revista ABfútbol, 26,* 37-50.

Viciana, J., & Zabala, M. (2004). El papel educativo y la responsabilidad e los entrenadores deportivos. Una investigación sobre las instrucciones a escolares en fútbol de competición. *Revista de Educación, 335,* 163-187.

Videmšek, M., Posega, T., Štihec, J., & Karpljuk, D. (2007). Opinion of Children, Parents and Coaches on Alpine Competitions for Children. *International Journal of Physical Education, 2,* 74-81.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vigotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Vila Merino, E.S. (2004). *Teoría educativa y racionalidad comunicativa.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Vilches, D., Sousa, C.,, Torregrosa, M. & Cruz, J. (2006). *La motivación y el compromiso en el deporte de iniciación.* Barcelona: Centro de Estudios Olímpicos de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Vizarro, C. (1977). Influencia de la clase social en la adquisición infantil de hábitos y valores. *Infancia y Aprendizaje, 18,* 29.

Vizcarra, M. J., Macazaga, A. & Rekalde, I. (2006). ¿Con qué deporte escolar sueñan las familias? *Apunts. Educación Física y Deportes, 86,* 97-107.

Vizuete, M (1998). Un salto en el vacío hacia el riesgo y la enfermedad crónica. *Revista Española de Educación Física y Deporte, 5(3)*.

Von Hildebrand, D. (1974). *La importancia del respeto en educación.* Gesammelte Werke, vol. VII, pp. 365-374. Stuttgart

Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño.* Barcelona: Crítica.

Wang, C. K., & Liu, W.C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact f goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review, 13(2),* 145-164.

Wang, J., Biddle, S.J.H., & Elliot A. J. (2007). The 2×2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise, 8,* 147-168.

Watson, D.L., Newton, M., & Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review, 35,* 217-231.

Wein, H. (1995). *Fútbol a la medida del niño.* Madrid: Centro de Estudios, Desarrollo e Investigación del Fútbol.

Wein, Horst (2002). *Manual de Iniciación y Orientaciones Metodológicas para Escuelas de Fútbol.* Madrid: Gymnos.

Wein. H. (2004). *El fútbol a la medida del niño Vol. 2. Desarrollar la inteligencia de juego para jugadores de hasta catorce años.* Madrid: Gymnos.

Weiss, M.R. & Chaumenton, N. (1992). Motivational orientation in sport. En Horn T. (Ed), *Advances in Sport psychology*, (61-99). Champaign Illinois: Human Kinetics.

Wiersma, L.D. (2001). Conceptualization and development of the scores of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education an Exercise Science, 5(3),* 153-177.

Worthington, R., y Whittaker, T. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *Counseling Psychologist, 34,* 806-838.

Würth, S. (2001). Parental influences o career development. En Papaionnaou, A, Goudas, M., & Theodorakis, Y. (Eds.) *In the dawn of the new millennium. Proceedings of the Xth World Congress of Sport Psychology, vol. 5* (pp. 177-179). Skiathos, Hellas.

Yagüe, J.M. (2003). *Fútbol: de la planificación integral de la temporada a la sesión de entrenamiento.* Valladolid: Autoeditado.

Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, J.E. (2009). Relationshipbetween physical education student's motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine, 8,* 327-336.

Zagalaz, M.L. & Romero, S. (2002). Deporte Para La Guerra Versus Deporte Para La Paz. Reflexiones Sobre El Carácter Educativo Del Deporte. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 5(2). Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/28077099_Deporte_para_la_guerra_versus_deporte_para_la_paz_reflexiones_sobre_el_carcter_educativo_del_deporte. [Consulta 25/03/2011].

Zarco, J. (1992). *Desarrollo infantil y educación física.* Aljibe, Málaga.

Zhu, W.; Ennis, C.D., & Chen, A. (1998). Many faceted rash modeling expert judgment in test development. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 2(1),* 21-39.

Zurbano, J.L. (2001). *Educación para la convivencia y para la paz. Educación Primaria.* Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Zurlo, S., & Casanovas O. (2003). Edad de iniciación deportiva. Óptimo momento psicofísico. *Arch. argent. pediatr, 101 (4).*

ANEXOS

9. ANEXOS

"Incluso un camino sinuoso, difícil, nos puede conducir a la meta si no lo abandonamos hasta el final".

Paulo Coelho
Novelista brasileño (1947)

9. ANEXOS

ANEXO 1. Autorización para colaborar en el estudio.

ANEXO 2. Aportaciones de los expertos.

ANEXO 3. Cuestionario definitivo.

ANEXO 4. Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con formadores.

ANEXO 5. Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con padres del modelo *Futgolines*.

ANEXO 6. Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con padres del modelo federativo.

ANEXO 7. Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con niños participantes en el modelo *Futgolines*.

ANEXO 8. Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con niños participantes en ligas federativas.

ANEXO 9. Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con niños ajenos a las ligas *Futgolines* y/o federativas.

ANEXO 10. Ejemplo de transcripción escrita de la entrevista a un "Formador"

ANEXO 11. Ejemplo de transcripción escrita de la entrevista a un "Padre"

ANEXO 12. Ejemplo de transcripción escrita de la entrevista a un "Niño"

ANEXOS

Anexo 1: Autorización para colaborar en el estudio

AUTORIZACIÓN PARA FOTOGRAFIAR, FILMAR VÍDEOS O RESPONDER A CUESTIONARIOS DURANTE LA TEMPORADA 20__/__.

Desde la coordinación del Torneo de Pre-benjamines de Alcobendas y San Sebastián de los Reyes, a lo largo de la temporada se realizan fotografías, graban vídeos o se hacen preguntas con la intención de valorar la evolución y posibles mejoras que puedan ir introduciéndose en dicho Torneo, además de evaluar si se cumple con los objetivos deportivos y educativos planteados con esta propuesta. La recogida de será aplicada en estudios de ámbito científico.

Teniendo en cuenta que, el derecho a la propia imagen está reconocido en el artículo 18 de la Constitución y regulado por la Ley 1/1982, de 5 de mayo, sobre el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen y la Ley 15/1999, de 13 de Diciembre, sobre la Protección de Datos de Carácter Personal. El equipo coordinador del "Torneo Pre-benjamines de Alcobendas y San Sebastián de los Reyes", y las escuelas y clubes colaboradores, solicitan la autorización de los padres o tutores legales del menor participante en dicha actividad para que éstos aparezcan en los vídeos, fotografías o cuestionarios que se realicen durante el transcurso de la temporada, con fines pedagógicos, académicos y divulgativos en próximas publicaciones.

D./Dª
……
…….. con DNI…….como padre/madre o tutor del niño
……..,
perteneciente al club ……, autorizo a la organización para dicho efecto.

En _____, a ___ de _____ de 20__

FIRMADO:
(padre, madre, tutor legal)

Anexo 2: Registro de aportaciones de los expertos

EXPERTO Nº 1	
OBSERVACIONES	**CORRECCIONES / MODIFICACIONES**
- Apuntaba que la variable "respeto" no tenía que considerarse únicamente como el respeto al contrincante, sino también a las normas y al entrenador.	Se ha tenido en cuenta y se ha modificado la descripción de dicha variable, añadiéndose a su descripción: "… así como al resto de agentes del juego y a la propias normas".
- En la variable "prosocialidad" apuntillaba que "ayudar a los más débiles" debería considerarse únicamente a los del propio equipo.	Se ha tomado la decisión de dejar la redacción del párrafo tal y como está ya que está incluida dentro una cita de un autor.
- En la primera pregunta realizada a los niños (¿Por qué vienes a jugar los partidos?), el experto argumentaba que podría incluirse la respuesta "porque me gusta estar con mis amigos", en lugar de "a veces no me acuerdo".	Sin embargo, no será tenida en cuenta ya que se pretende buscar información sobre autonomía responsable, independientemente de si acuden por sus amigos o por iniciativa propia.
- En la segunda pregunta: ¿Cuándo tú te enfadas, insultas o das una patada en un partido, ¿qué crees que pasa?, el experto da la opción de incluir la respuesta "me lo dice el entrenador si es para evitar un posible gol".	No se ha considerado ya que se pretende buscar información sobre el respeto a las normas por iniciativa del niño y no porque se lo ordene el entrenador.
- En la tercera pregunta orientada a los niños, ¿Crees que todos los compañeros del equipo sois igual de importantes?, se atiende a la sugerencia del experto de incluir la respuesta "yo no soy importante", ya que argumenta que puede desvelar información inesperada de un chico, considerándose él poco importante.	Se realiza la corrección sugerida.
- En la tercera pregunta del cuestionario de padres, se ha sustituido la palabra "cooperativo" por "colaborativo" ya que siguiendo las consignas del experto, cuando alguien gana y alguien pierde, no existe cooperación.	No se ha realizado tal modificación, al considerarse que el experto iniciaba su reflexión diciendo que este matiz no tendría importancia para los padres y que no alteraría la respuesta.
- En la quinta pregunta de los niños, ¿te alegras cuando un compañero tuyo marca un gol?, a la tercera respuesta "sí, lo celebramos todos juntos", sugería que se añada "sin importar quién lo marca".	Se le ha añadido, "sin importar quién lo marca".

- En la sexta pregunta orientada a los niños, "En los partidos, ¿quién debe tocar el balón?", el experto hace varias observaciones: > La respuesta "todos, para poder jugar juntos", se modifica por "todos para poder participar todos". > La segunda respuesta es "no importa". El experto advierte que deberíamos concretar qué es lo que no importa, pero lo dejamos así, ya que creemos que se entiende perfectamente que lo que no importa es quién toque el balón, ya que la pregunta encamina perfectamente a comprender esta respuesta.	Siguiendo las indicaciones de que podríamos incluir una nueva respuesta en la que se pusiera de manifiesto que debe tocar el balón el que esté en mejor situación para jugar la pelota, se han introducido dos respuestas: "el que esté mejor colocado" y "sólo los mejores". Sin embargo, no se ha visto conveniente añadir en las respuestas la consideración de "aunque falle el pase o el gol", ya que complicaría la respuesta y podría perderse la intención de la respuesta del niño.
- El experto solicitaba que se podría preguntar sobre si todos juegan habitualmente, sobre el clima jerárquico generado por el entrenador (jugadores imprescindibles, importantes, poco importantes y prescindibles) o sobre las rotaciones de tiempo de juego con independencia del resultado.	Sin embargo, todas estas consideraciones son de obligado cumplimiento en el modelo de competición realizado, por lo que no aportarían información al respecto, viéndose obligados los entrenadores a mantener este trato igualitario a los jugadores.
- Comenta que debería preguntarse sobre el entrenador en relación con el proceso de adherencia.	Sin embargo consideramos que esta sería una línea de investigación diferente y el hecho de querer abarcar hasta ellas perderían la esencia de lo que pretendemos con nuestro estudio. La misma opinión nos merece otras propuestas relativas al comportamiento del entrenador.

EXPERTO Nº 2 **Este experto aporta numerosas consideraciones a nivel estadístico.**	
OBSERVACIONES	**CORRECCIONES / MODIFICACIONES**
Considera oportuno el emparejamiento ítem-campo de interés que se ha realizado en el cuestionario (en nuestro caso, con colores y con una leyenda en la parte inferior del mismo).	Se Mantiene.
Valora positivamente la redacción de las variables a estudiar.	Se mantiene.
Respecto a la validez en relación a un criterio, solicita que se compare con otro cuestionario, con una observación sistemática, con un instrumento mecánico o técnico, etc. También podría aplicarse el coeficiente de correlación Pearson.	La opción que se considera más oportuna es correlacionar las preguntas "homónimas" de los deportistas, familias y formadores entre sí y comparar los resultados con lo que nos dice el marco teórico. Es decir, las preguntas 1 entre sí, las 2 entre sí, y así sucesivamente. Si todo "cuadra" según lo previsto, es decir, según lo que el marco teórico argumenta, podremos decir que

	el instrumento es válido. Otras opciones como utilizar pruebas estándar parciales para reforzar la validez, quedarían descartadas, ya que cuestionarios como el TEOSQ o el POMS podrían no ser comprendidos por niños de 4 a 7 años.
Sobre la validez de constructo propone que se descarte la opción de compararse con otros cuestionarios que valoren la misma variable, ya que los constructos "Autonomía responsable + respeto a los otros y a las normas", "Prosocialidad" y "Satisfacción-Diversión" no tendrían material validado con el compararse específicamente.	Se toma en consideración.
Finalmente, sobre el estudio de la fiabilidad, plantea la técnica de test-restest y advierte que cuanto menor sea el tiempo trascurrido entre una prueba y otra, mayor tendría que ser la correlación. La consistencia interna también la afianzaríamos con el coeficiente alfa de Cronbach, pero propone que confirmemos en la literatura que se pueda aplicar a un cuestionario como el que estamos tratando.	Se realiza el análisis de los dos modos que plantea.

EXPERTO Nº 3	
OBSERVACIONES	**CORRECCIONES / MODIFICACIONES**
Propuso modificaciones y correcciones a nivel descriptivo en las preguntas: 1 del cuestionario de los formadores, 7 del cuestionario de los niños y 8 de los tres cuestionarios.	Se realizaron dichos cambios en las preguntas mencionadas.
Advirtió de la conveniencia de justificar el texto en las celdas, salvo en las que va centrado.	Se atendió a su recomendación de forma.

EXPERTO Nº 4	
OBSERVACIONES	**CORRECCIONES / MODIFICACIONES**
Planteaba que se debería aclarar que en el caso de los niños se va aplicar en muchos casos siendo leído por el encuestador, ya que niños de entre 4 y 7 años no entenderán las preguntas si las leen, o en muchos casos no sabrán leer.	Reflexión cierta, ya que se hizo de este modo y debe considerarse esta puntualización.
Advierte que se debe matizar y aclarar qué se entiende por cada uno de los conceptos por los que se pregunta, por ejemplo: "responsabilidad".	Se realizaron descripciones más concretas de cada uno de los conceptos.
Sobre la pregunta 2 en padres y formadores, plantea dudas sobre si podrá ser contestada acorde a lo que un niño de entre 4 y 7 años puede ser consciente sobre sus actos.	Se dejó así, ya que anteriormente habíamos probado la capacidad de comprensión de todas las preguntas por parte de una muestra de 126 niños, 96 padres y 33 formadores a lo largo de la

	temporada 2009/2010.
En la pregunta 3 solicita que se aclare que tratar a todos igual no es lo mismo que cooperar-colaborar.	Se toma en consideración.
Respecto a la pregunta 5 del cuestionario para los niños, propone que también se pregunte por cuando encajan un gol.	En este caso, no se estimó oportuno para no incrementar más el número de preguntas.
En la pregunta 6, introduce una pequeño comentario "sólo le importa ganar" para tratar de averiguar si ese es el motivo por el que no conoce las normas.	Se atiende a la sugerencia y se realiza la modificación.
En la pregunta 8, pide se discrimine entre contento y emocionado, ya que no puede preguntarse por ambas cosas y que solamente exista una única posibilidad de respuesta, pudiéndose dar el caso de que esté contento, pero no emocionado y viceversa.	Se atiende a dicha puntualización y se modifica.

EXPERTO Nº 5	
OBSERVACIONES	**CORRECCIONES / MODIFICACIONES**
En referencia al cuestionario de los niños: La primera pregunta tiene 4 opciones de respuesta y las dos últimas no se corresponden su redacción con la pregunta. No le pega lo de me acuerdo y no me acuerdo. Si esa es una cuestión importante (encaja mejor con el valor de autonomía y respeto a normas) debería preguntarse de otra manera para recogerlo en el cuestionario. Preguntar por qué juega implica un listado de respuestas relativas a motivos o razones y no se corresponde con la autonomía y el respeto a las normas. Si se sigue interesado en los motivos no puede repetirse lo de 'me gusta' y 'me gusta mucho', además de que la coletilla no encaja.	Se consideró la propuesta y lo adaptamos para encajarlo dentro de autonomía responsable y respeto.
La redacción de la segunda pregunta tampoco se corresponde con las opciones de respuesta. A la pregunta de ¿qué pasa? no le pega una posible respuesta de 'es malo'. Algo falla.	La descripción obedece a un intento de simplificación de la respuesta adaptándolo a la capacidad de comprensión de los niños.
En la pregunta 4, la segunda opción de respuesta no se corresponde con la lógica del resto. Yo pondría: 'Conozco bastantes'.	Fue atendida la propuesta.
- ¿Tiene sentido hacer la pregunta 6 para referirse a un partido de fútbol, aunque sea de niños y se tome	Se introdujo una respuesta que se consideraría acertada o positiva hacia la colaboración y comprensión del juego cuando se decide pasar al

más como un juego que algo serio, tiene sentido hacer la pregunta 6? No creo que en un juego deban tocar el balón todos los participantes por igual. Yo creo que deberías reformular la pregunta para referirte a participación significativa o participación equivalente o algo así. Puede que toque poco el balón, pero sea muy importante en su contribución al equipo. Piensa, por ejemplo, en el portero. Pero también puede servir para el resto de jugadores.	que mejor colocado esté (se entiende que de este modo no tendrán en cuenta de quién se trate).
En el cuestionario de padres, en la pregunta 6 no está muy clara la correspondencia entre la pregunta y la respuesta. Piensa que preguntas por la percepción de voluntad, no si cumple o no las normas. Igual quieres preguntar lo segundo y deberías reformular la pregunta coherentemente.	Se modificó la descripción de algunas respuestas.
En relación al cuestionario de formadores: La primera pregunta la reescribiría para que fuera más clara. Por ejemplo: ¿los niños se comprometen con acudir a los partidos?	Se modificó la descripción de la pregunta, aunque no se emplearon exactamente las palabras que proponía el experto, sino “sienten la responsabilidad de”.
¿Por qué en la pregunta 7 sólo te refieres a la celebración de los goles? ¿Es que el sentimiento de equipo no es algo que se da en muchas otras situaciones? Me parece un sentimiento global y no puntual.	Aunque coincidimos con la apreciación del experto, se consideraba la celebración de los goles como la situación más evidente de unión o reflejo de cooperación.
Lo de emocionados en la pregunta 8 me parece redundante.	Coincide con otros expertos, por lo que se eliminó “emocionados”.
Todas las preguntas deberían tener el mismo número de opciones de respuesta. Si no es así, resultará difícil comparar los porcentajes de respuesta.	Se reconsideró y atendió este interesante consejo y se dejaron en cuatro respuestas aquellas preguntas que no tenían este número.

.

EXPERTO Nº 6	
OBSERVACIONES	**CORRECCIONES / MODIFICACIONES**
Advierte en primer lugar que los colores que se han elegido para administrar el cuestionario son un poco molestos y sugiere que sean un poco más claros.	Se modificaron los colores y sobre todo la intensidad de los mismos.
En la pregunta 1 del cuestionario de los niños, sugiere se introduzca una respuesta más que aluda a los intereses del niño.	Dos de las respuestas pasaron a atender a los intereses del niño.
En la pregunta 2 de los niños, sugiere que la respuesta 2 se agrupe con la primera.	Se dejó así para que quedasen cuatro respuestas posibles.
En la pregunta 3, advierte que faltaría una 4ª respuesta, así como solicita el campo de orden de respuesta en la pregunta 5.	Como ya se dijo anteriormente, se introdujeron cuatro respuestas para cada pregunta.

EXPERTO Nº 7	
OBSERVACIONES	**CORRECCIONES / MODIFICACIONES**
Propone que la dimensión "respeto y empatía" lo denominemos solamente "respeto", aunque dentro del concepto respeto incluyamos el de empatía, pero no debería confundirse. Del mismo modo en "Prosocialidad" y propone que se utilice únicamente el término "solidaridad". Así, como proponía eliminar "adherencia" de la categoría "satisfacción-diversión".	Se elimina "empatía" como denominación de la categoría. En cuanto al término "solidaridad" o "prosocialidad", nos quedamos con el término "prosocialidad" por su sentido más cercano a colectividad.
Solicita se introduzca el femenino de "compañeros" en algunas de las preguntas.	Se procura que aparezcan los dos géneros en aquellas palabras que lo precisen.
Propone que se separen las preguntas de las dimensiones "autonomía responsable" y "respeto", ya que manifiesta que no entiende la razón de unirlas. Además, que todas las preguntas tengan 4 posibles respuestas.	Se mantienen unidas, ya que las tres preguntas que hacen referencia a esta dimensión tienen conceptos que podrían indicar tanto autonomía responsable como respeto (aunque unas preguntas están más orientadas hacia la autonomía responsable y otras hacia el respeto). Se atiende a la propuesta de que todas las preguntas tengan 4 respuestas.
Recalca que le parece un cuestionario realista y fácil de cumplimentar.	

EXPERTO Nº 8	
OBSERVACIONES	**CORRECCIONES / MODIFICACIONES**
Creo que los datos que intentáis obtener de los niños no van a representar lo que ellos piensan verdaderamente.	Los cuestionarios de los niños fueron todos ellos leídos por la misma persona (el

Los niños de 4-6 años no saben leer, por lo que será su padre o madre la que le rellene el cuestionario. Creo que sería mucho más acertado con los niños hacerles una entrevista, aunque eso suponga más tiempo.	investigador principal) para evitar que los padres pudieran condicionar la respuesta de sus hijos. Se realizan tanto entrevistas como grupos de discusión para completar la información de los cuestionarios.
Considero que el cuestionario es una herramienta más a la hora de recoger información, pero en vuestro caso que pretendéis llegar a información no sólo cuantitativa sino cualitativa; valoraría incluir otro tipo de herramienta para conseguir esa información (entrevista estructurada, grabación de partidos y análisis de las actitudes de los padres/entrenadores en los mismos, etc.).	Con la intención de completar la información ofrecida por los cuestionarios, se han utilizado todas y cada una de las herramientas que enumeraba el experto/a, incluso alguna más, como los grupos de discusión.

EXPERTO Nº 9	
OBSERVACIONES	**CORRECCIONES / MODIFICACIONES**
En relación al cuestionario de los niños en términos generales, y puesto que está dirigido a un grupo de 4 a 7 años, creo que la comprensión de las cuestiones puede entrañar cierta dificultad, obviamente esta se reducirá si el entrevistador o responsable de administrar el cuestionario simplifica o adapta las cuestiones al leguaje de estos niños.	En todo momento se ha intentado adaptar la complejidad de las preguntas y las respuestas al nivel de los niños receptores. Para ello, primeramente se hizo una prueba pasando el cuestionario a 126 niños para sacar conclusiones.
Siguiendo con el cuestionario de los niños, la 4ª opción de la primera pregunta quizás la replantearía "sí mucho ya que siempre estoy pensando en el partido", francamente que los niños tengan en su cabeza algo de forma constante me parece complicado de ahí que no me parece adecuado recurrir al "pensar".	Al alterarse el orden de las respuestas, se está refiriendo a la primera respuesta de la pregunta 1. Se modificó la descripción de la pregunta haciendo referencia a si se acuerda o no del partido.
En la pregunta 3 (también para los niños) añadiría una cuarta opción "son más importantes los que se portan mejor"	Se aceptó la propuesta y se realizó la modificación.
En la pregunta 5 también añadiría una 4ª opción porque existe un matiz que puede resultar importante valorar y que no recogen las otras opciones que el gol del equipo genera alegría individual, y no se manifiesta a nivel de equipo así que yo añadiría "sí, me pongo muy contento"	Se atendió a la sugerencia y se añadió esta cuarta opción.
Del resto de destinatarios solo tengo una duda, o	En los cuestionarios de prueba se comprobó que

me genera una duda el de padres y madres que es la pregunta 4 ya que sí das por hecho que efectúen esta pregunta los padres, y yo francamente no lo tengo muy claro.	esta pregunta era respondida por los padres.

EXPERTO Nº 10	
OBSERVACIONES	**CORRECCIONES / MODIFICACIONES**
Manifiesta que el cuestionario le parece bien, que no le encuentra ninguna pega y da una serie de lecturas recomendadas en la línea de estudio planteado.	

EXPERTO Nº 11	
OBSERVACIONES	**CORRECCIONES / MODIFICACIONES**
Considera que el cuestionario tiene errores y que será de difícil aplicación. Aconseja que utilicemos un cuestionario ya validado para poder avanzar en el estudio, o bien, que complementemos en cuestionario que proponemos con otras herramientas como la entrevista y/o los grupos de discusión.	Al no especificar qué tipo de errores tiene, se ha atendido a las propuestas y sugerencias de todos los expertos que especificaban errores, para pudiera así corregirse y mejorarse el cuestionario. El cualquier caso, se ha atenido a su consejo y se han utilizado otras herramientas como entrevistas y grupos de discusión en los tres grupos de muestras.

EXPERTO Nº 12	
OBSERVACIONES	**CORRECCIONES / MODIFICACIONES**
Me ha parecido muy interesante y no le veo pega ninguna, salvo que, en la 2ª pregunta del cuestionario dirigido a los niños, quizá habría que especificar que la patada, el insulto… es durante el partido, más que nada porque al ser niños igual piensan que es en cualquier situación. Por lo demás todo me parece correcto.	Ha sido especificado que sería durante un partido.

Anexo 3: Cuestionario

INFORMACIÓN INICIAL: Edad del niño: _____ Modelo de competición: _____ Años jugando con este formato: ___

Destinatario: NIÑOS

1) ¿Por qué vienes a jugar los partidos?
- ❑ Porque quiero yo, siempre me acuerdo del partido.
- ❑ Vengo porque quiero yo, pero a veces no me acuerdo.
- ❑ A mis padres les gusta verme jugar.
- ❑ Porque mis padres me obligan.

2) Cuando en un partido te enfadas, insultas o das una patada, ¿qué crees que pasa?
- ❑ Es malo para mi equipo.
- ❑ Sólo es malo para mí, a mi equipo no le pasa nada.
- ❑ No pasa nada.
- ❑ Se puede hacer si es para ganar el partido.

3) ¿Crees que todos los compañeros del equipo sois igual de importantes?
- ❑ Son más importantes los que juegan mejor.
- ❑ Son más importantes los que marcan más goles.
- ❑ Son más importantes los que se portan mejor.
- ❑ Sí.

4) ¿Conoces las normas de juego en los partidos?
- ❑ Sí, todas.
- ❑ Creo que sí.
- ❑ Algunas, pero no todas.
- ❑ No, las normas dan igual.

5) ¿Te alegras cuando un compañero tuyo marca un gol?
- ❑ No, sólo me alegro cuando los marco yo.
- ❑ Sólo celebra el gol el que lo marca.
- ❑ Sí, me pongo muy contento.
- ❑ Sí, lo celebramos todos juntos, sin importar quien lo marca.

6) En los partidos, ¿quién debe tocar el balón?
- ❑ Sólo los mejores.
- ❑ No importa.
- ❑ Cualquiera que esté bien colocado.
- ❑ Todos, para poder jugar todos.

7) ¿Te aburres jugando los partidos?
- ❑ Sí, siempre.
- ❑ Bastantes veces.
- ❑ Algunas veces.
- ❑ No, nunca.

8) ¿Te gustaría jugar partidos todos los días?
- ❑ No.
- ❑ Me da igual (se muestra indiferente).
- ❑ Sí, pero también me gustan otras cosas.
- ❑ Sí, jugar partidos es lo que más me gusta.

PADRES

1) ¿Tu hijo/a te suele recordar que tiene partido?
- ❑ Siempre.
- ❑ Frecuentemente.
- ❑ Casi nunca.
- ❑ Nunca.

2) ¿Consideras que tu hijo/a es consciente de las consecuencias de los actos antideportivos que pueda cometer en un partido?
- ❑ Mucho.
- ❑ Bastante.
- ❑ Poco.
- ❑ Nada.

3) ¿Percibes un sentido colaborativo en el juego?
- ❑ No, suele coger el balón un niño y apenas pasa el balón.
- ❑ Normalmente no.
- ❑ Sí, los chicos intentan pasar para que todos jueguen.
- ❑ Sí, claramente se percibe la colaboración entre todos los compañeros.

4) Cuando preguntas a tu hijo/a después de los partidos, ¿él se ha divertido?
- ❑ Nada.
- ❑ Poco.
- ❑ Bastante.
- ❑ Mucho.

5) ¿Crees que en el aspecto social, a tu hijo/a le condiciona el nivel de habilidad de sus compañeros?
- ❑ Sí, ve más importantes a los que son mejores jugando al fútbol.
- ❑ Sí, intenta que los mejores sean sus amigos
- ❑ No, para él los más importantes son sus amigos.
- ❑ No, para él todos sus compañeros son igual de importantes.

6) ¿Percibes en tu hijo/a voluntad por cumplir las reglas del juego?
- ❑ Ve muy importante cumplir las normas de juego.
- ❑ Ni las conoce, sólo le importa jugar.
- ❑ Ni las conoce, sólo le importa ganar.
- ❑ No les importa hacer trampas si es para ganar.

7) ¿Crees que existe sentimiento de equipo a la hora de celebrar los goles?
- ❑ No, parece que la consecución del gol es mérito individual.
- ❑ Algunas veces.
- ❑ Habitualmente sí.
- ❑ Sí, siempre lo celebran en grupo.

8) ¿Notas a tu hijo/a más contento/a cuando tiene partido?
- ❑ No, le noto más disgustado.
- ❑ No, se muestra indiferente.
- ❑ Normalmente sí.
- ❑ Sí, mucho más.

FORMADORES

1) ¿Crees que los niños sienten la responsabilidad de tener que acudir a los partidos?
- ❑ Mucho.
- ❑ Bastante.
- ❑ Poco.
- ❑ Nada.

2) ¿Consideras que los niños son conscientes de las consecuencias de los actos antideportivos que puedan cometer en un partido?
- ❑ Mucho.
- ❑ Bastante.
- ❑ Poco.
- ❑ Nada.

3) ¿Crees que se fomenta la consecución de logros colectivos?
- ❑ No, suelen producirse individualidades.
- ❑ Normalmente no.
- ❑ Sí, los chicos intentan pasar para que todos jueguen.
- ❑ Sí, claramente se desarrolla un juego colectivo.

4) ¿Ves que los niños se divierten jugando los partidos?
- ❑ Nada.
- ❑ Poco.
- ❑ Bastante.
- ❑ Mucho.

5) ¿Crees que entre los niños existen diferencias de trato evidentes dependiendo de su nivel de habilidad?
- ❑ Sí, ven más importantes a los que son mejores jugando al fútbol.
- ❑ Sí, todos quieren ser amigos de los que mejor juegan.
- ❑ No, el nivel de habilidad no influye en esto.
- ❑ No, para ellos todos los compañeros son igual de importantes.

6) ¿Percibes en los niños de tu equipo voluntad por cumplir las normas?
- ❑ Ven muy importante cumplir las normas de juego.
- ❑ Ni las conocen, sólo les importa jugar.
- ❑ Ni las conocen, sólo les importa ganar.
- ❑ No les importa hacer trampas si es para ganar.

7) ¿Crees que existe sentimiento de equipo a la hora de celebrar los goles?
- ❑ No, parece que la consecución del gol es mérito individual.
- ❑ Algunas veces.
- ❑ Habitualmente sí.
- ❑ Sí, siempre lo celebran en grupo.

8) ¿Crees que los niños acuden contentos a jugar los partidos?
- ❑ No, a algunos les noto disgustados.
- ❑ No, algunos se muestran indiferentes.
- ❑ Sí, salvo algunas excepciones.
- ❑ Sí, todos.

Anexo 4: Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión de formadores

FECHA: 21 – 1 - 2011

Nº DE INTEGRANTES: 13

Moderador: La reunión tiene un doble objetivo: por un lado ver cómo van las cosas y comprobar si se están cumpliendo los objetivos previstos y por otro generar un grupo de discusión de formadores de cara al estudio que se está haciendo para comprobar la idoneidad educativa del formato. Lo grabo para intentar dotar de formalidad y objetividad a lo que está aconteciendo en el Torneo.

Yo haré de moderador, he establecido un guión pero tenéis que hablar vosotros.

1) "Queremos que los niños sean responsables, es decir, que tomen las riendas de su vida pero de una determinada manera: sabiendo dar cuenta inteligentemente de lo que hacen y teniendo conciencia clara de las consecuencias de sus actos."

Esta es una alusión que el filósofo José Antonio Marina hace al concepto de responsabilidad, en su libro "aprender a vivir".

En este sentido, ¿crees que el formato, metodología de aplicación y filosofía del torneo consigue desarrollar la responsabilidad de los niños participantes?, ¿Por qué sí / no?, ¿cómo crees que se consigue?

2: Los niños se saben las normas pero cuando empiezan a jugar se les olvida. Tienes que estar muy encima para que se acuerden de que tienen que pasar todos, celebrarlo, etc.

7: Al gol séptimo, octavo, etc. ya no se celebran los goles, pero el resto de normas siempre se cumplen.

3: Cada vez que marcan un gol va hasta el portero a celebrarlo.

De tanto repetir que juntarse dos es falta, si consigues con niños de 6 o 7 años que se vayan separando.

2: Lo de juntarse dos pitarse falta, casi nunca se pita .

5: Los pequeños se olvidan más de pasar el balón al compañero y niño que coge el balón, niño que va a la portería.

M: ¿Crees que los niños sienten la responsabilidad de acudir a los partidos?

2: Yo tengo niños que no les gusta el fútbol, pero al partido quieren ir.

5: Cuando llueve o nieva, los padres me llaman y me dicen, oye, ¿se va a jugar?, porque mi hijo está como loco…

1: Con la regla de que si no están 8 jugadores no se consigue ganar el partido, o se restan puntos, yo sí que he conseguido que los niños se conciencien de que hay que

acudir a los partidos. Ya surgía algo de responsabilidad y si no estás dificultando al equipo.

3: Algunos tenían diferentes actividades y les expliqué el primer día que habían perdido el partido, que como vuelvan a no ir todos, perderían el partido. Entre ellos les decían que no fueran a la piscina,… Incluso algunos niños menos hábiles se sienten más importantes y van con más ilusión.

2) Si un equipo no acude al partido con un número suficiente de jugadores. Si hay jugadores que no son puntuales. Si acontecen comportamientos antideportivos. Si no todos los compañeros juegan al menos la mitad del partido. Son situaciones en las que se restará puntos al equipo "infractor". ¿En qué grado crees que estas medidas podrán construir la autonomía responsable del participante?

6: Los niños siempre quieren ganar y el hecho de que les quites puntos le afecta a la responsabilidad.

2: A los niños les dices que les has quitado puntos y al día siguiente no se acuerdan, vienen a divertirse. Al no ver la clasificación, no le dan importancia a que le quiten puntos.

1: En el partido sí les importa, si tú paras el partido y le explicas, mira, el equipo H tiene un punto menos porque tal jugador ha llamado tonto a otro, entonces ya no vais 1-1, sino que vais 1-0.

Los niños muchas veces no se enteran de cómo ha terminado el partido.

No lo hacen para que no se sienta mal su compañero, lo hacen para que no le quiten puntos, pero consigues un hábito para cuando sean mayores.

Un día subí a algunos prebenjamines a jugar con los benjamines y hacían que todos se abrazaran, en eso ha funcionado, se nota, se han acostumbrado, parece que lo hemos conseguido proyectar a otro año, a otra categoría, a otro momento.

6: Sí son conscientes de los puntos que suman.

3: Aunque lo están haciendo para que no le quitan puntos, les creas un hábito de… pues no puedo hacer esto porque me quitan puntos.

5: Niños que estén dos años con este sistema de jugo, cuando suban a benjamín, aunque se juegue a fútbol 7, van a seguir abrazándose, intentando pasarla, etc. Yo creo que cuando pasen a benjamines, la gran mayoría van a conservar las normas. 3: Yo tengo un niño que ya jugó el año pasado y enguanto mete un gol va a buscar a sus compañeros para celebrarlo con ellos.

3) Santiago Coca en 2006 advertía que gravísimo error es machacar a un niño desde las primeras edades y exigirle responsabilidades que no le competen porque está en una etapa de formación, no de resultados numéricos, sino de resultados de personalidad: consistencia, sacrificio, descubrimiento de los otros, dependencia de los demás. Ese es el resultado a buscar, y no el resultado numérico. ¿Crees que las responsabilidades perseguidas con este modelo están bien orientadas?

2: De cara a la responsabilidad ayudaría más que la liga fuera más homogénea. Tendrían mucho más fácil aplicar las normas. Cuesta cuando se ven frustrados por la diferencia tan grande y a veces pierde los nervios.

Que el campo sea tan pequeño hace que en seguida estés en la otra portería.

Tengo dos o tres niños que cuando han recibido dos o tres goles se frustran demasiado. Lo mejor sería ajustar el nivel y en lugar de hacer un grupo de 12, hacer dos grupos de 6.

El jugador que va ganando 10-0, las normas pierden importancia porque le daría igual perder un punto.

Si tú igualas el nivel de los equipos el factor héroe disminuiría.

7: Yo no he visto niños cabreados ni dando patadas porque vayan perdiendo.

Cuando van perdiendo de mucho, el que destaca un poco por encima de los demás, se olvida de las normas y quiere hacerlo todo él.

Si se jugara a fútbol 7, aumentarían las diferencias entre los equipos.

3: En ningún caso los niños se enfadan o se frustran por perder.

1: En la primera vuelta podría jugarse entre todos y la segunda vuelta equilibrar el nivel de equipos.

7: Cuando en un equipo metes un jugador más porque van perdiendo, el equipo contrario tiende más a las individualidades porque el campo está más ocupado y hay menos espacio. Se pierde circulación de pase.

4) La posibilidad de diálogo del formador que controla el partido, consideras que beneficia a que exista mayor respeto por parte de los participantes, tanto a compañeros, contrarios, como al árbitro, a las reglas del juego e incluso a sí mismo (ya que el papel de formador conlleva el de orientador de energías y es capaz de animar al jugador que se considere incapaz o indigno, restar importancia al error y engrandecer el acierto).

3: Es positivo ya que al conocer a tu equipo, tienes más facilidad para tratarle o corregirle, sin embargo un árbitro no lo trataría de esa forma porque como no conoce a los niños, no sabe las peculiaridades de cada uno. Tú puedes saber como su entrenador que ese niño es mejor sacarle y hablas con él en el banquillo.

1: Es mejor por dos razones: el que está dentro sabe lo que hay y los objetivos de la liga. La otra es que se pasa de ser observador externo al juego a estar ahí dentro y ser parte de él y controlador y los niños están más predispuestos a escucharte simplemente por espacio, no eres sólo una persona que da va voces desde fuera.

3: Si viene un árbitro normal que no conoce a uno de mis jugadores se podría cabrear con él porque es hiperactivo, cuando tú le conoces le tratar de una manera diferente y más adecuada para él.

2: Los niños perciben las normas más o menos bien, pero no le dan tanto valor a que le quites puntos. A veces que le dices, hemos quedado 5-2 en lugar de 4-2, y a los niños le da lo mismo.

Quitarle un gol porque un compañero haya cometido un acto antideportivo, puede llevar a discusiones.

5: El niño que ha metido echa la bronca al compañero que ha hecho algo mal y que le ha quitado un punto.

2: Quizás es mejor castigar al niño que ha cometido un acto de indisciplina y no al equipo entero.

9: Yo tengo uno que siempre protesta y dice, son muy malos, etc. y los demás no hacen nada y se ven perjudicados y le acusan, acaban todos cabreándose con él y éste sigue haciendo lo mismo. Igual si le sacas dos minutos del campo…

10: Pero el conflicto entre los jugadores, si el entrenador lo sabe llevar, éste conflicto puede llegar a ser positivo.

2: Por muy buena intención que haya, cuando un niño se confunde en un partido dos veces, el resto le van a machacar.

9: Ahí está la intervención del entrenador.

2: Quitarle participación si no cumple las normas, más que voy a castigar a todos por tu culpa. Al final siempre hay un niño que por llamar la atención hace que le quiten un punto, que no se ha dado pero podría darse.

9: Cuando uno mío hace algo así en el descanso se lo explico y se calma y lo entiende, no hace falta ni cambiarle ni dada.

5: Si tú le explicas al grupo que por culpa de un compañero hemos perdido un punto, y lo sabes guiar, lo van a acabar entendiendo.

2: Si tú dices que nos han quitado un punto porque ha hecho tal cosa, el resto le van a ir a echar la culpa. El hecho de que venga 4 o 5 compañeros a echarle la bronca después de que el entrenador también se lo ha dicho, a lo mejor también es un niño que se canse y acabe abandonando esto.

3: Sería importante que el entrenador cortara que un niño echa la bronca a otro por haber perdido un punto y establecer que aquí el único que echa broncas soy yo. Si tú le explicas que esto no se puede decir sí o no se puede hacer así o si no juegas, se lo pensará mejor para la siguiente vez.

2: Habrá niños que enseguida se den cuenta y pidan perdón rápido, pero habrá otros que cuando vengan otros a echarle la bronca, haga que les ponga más furiosos, porque un compañero le está recriminando que ha hecho algo mal. Los niños no van y se acercan amablemente, oye que has hecho algo mal, sino que le pegan tres gritos acusándole.

7: Para eso está el entrenador, para explicar eso. Está bien que se lo reproches porque te has dado cuenta de que ha hecho una acción mal, pero el que echa las broncas soy yo.

3: Se debe fomentar que los reproches se hagan de forma constructiva.

2: Los niños no tienen esa calma, y más cuando están metidos en el partido. A la hora del juego los niños van mucho más revolucionados. Tienen menos capacidad de control.

8: Los míos siempre intentan sacar lo bueno de los partidos, por ejemplo, si les explico que hemos perdido por haber hecho esto mal, ellos piensan y hablan y dicen que no deben hacer eso.

2: El hecho de que un mal comportamiento tenga influencia sobre el resultado directo puede fomentar que vayan en contra de un niño.

5) Analizando los factores con contribuyen al prematuro abandono de la práctica deportiva. Weiss y Chaumenton (1992), advierten que en el caso de abandono deportivo la principal razón subyacente es la falta de competencia auto-percibida. Daley (2002), indica que muchos niños ven el deporte y las actividades físicas extraescolares como únicamente para aquellos que son capaces, talentosos y buenos deportistas y por tanto las rechazan. ¿Crees que el modelo de aplicación de experiencias competitivas limita este abandono, generando mayor satisfacción y adherencia?

0: Sí, pero la gente que abandona el deporte es porque se sienten incompetentes, malos jugando al fútbol. Si le dicen que hemos perdido porque has tenido un mal comportamiento, le afectará hacia ser mejor persona, pero si le dicen que es malo jugando al fútbol, te afectará para querer dejar de jugar.

1: Si eres malo de que te portas mal podrías cambiarlo perfectamente. La voluntad se puede cambiar fácilmente y hablando con compañeros siempre que no dejemos que se vaya de las manos, ayudará para que mejore como persona. Te ofrece aprovechar muchos momentos para hacer reflexionar a los niños.

0: Si el niño es malo jugando al fútbol que se cambie al baloncesto, pero si es malo como persona debe cambiar.

6) Babkes y Weiss (1999) informaron que en jóvenes jugadores de fútbol que percibían que sus padres (ambos) les daban respuestas positivas por el rendimiento exitoso, probablemente tendrían una experiencia más divertida en su participación en el fútbol. Debemos procurar que los padres acepten los objetivos del programa deportivo inicial y no ser una fuente de estrés para el niño, intentando en muchas ocasiones que sea una estrella del deporte a los diez años (Molinero, Salguero, 2004 ¿Percibes mayor respeto incluso por otros participantes secundarios como padres, otros familiares, entrenadores, "gente de fútbol", etc.? ¿A qué crees que se debe?

5: Exceptuando casos puntuales que han pasado de chillar al hijo que hace un mal pase, creo que hay máximo respeto cuando son niños, el problema es mayor cuando son mayores.

2: Yo creo que tampoco tiene influencia el formato. Los padres son los primeros que quieren que su hijo gane, participe, … En todos los equipos siempre habrá dos padres que les mareen y les digan vete para allá, para acá…

2: Yo estoy convencido que muchos padres vienen a ver al hijo y no saben cuál es el resultado, si les han quitado un punto o no… A lo mejor sí se debería explicar al final de partido una hoja a los padres explicando lo que ha sucedido.

5: En ese caso, el coordinador del club debería explicar las normas del juego a los padres en una reunión inicial o los entrenadores. Así comprenderán mejor las normas. Si tú al principio haces una circular con normas de cómo se va a jugar y explicando por qué si va a influir en los padres.

2: El padre que se quiere enterar de cómo juega su hijo, lo sabe, pero yo estoy convencido de que al menos el 50% de los padres desconocen el formato, ellos vienen a ver jugar a sus hijos,…

6: En el tiempo que llevo aquí entrenando no he visto ni el más mínimo roce ni entre niños ni entre padres. Los padres me dicen que están contentísimos con el formato.

2: Si la liga fuera otra, esos padres tendrían el mismo respeto.

5: Yo creo que sí influye. Por ejemplo, todos los padres de mi equipo saben todas las normas y son ellos mismos los que le corrigen igual que yo, no puedes hacer eso porque tal. Entienden que otro padre le diga lo mismo a su hijo siempre que sea constructivo porque saben por qué lo dicen.

2: Yo creo que el que no haya clasificación ayuda. El hecho de desconocer si existe o no clasificación le quita el factor tensión a los partidos. Igual que haya más respeto se debe a que no haya clasificación. Todos van a querer que su hijo quede el primero y si no conocen la clasificación vienen sólo a animarles.

0: Si no hay clasificación se puede caer en un todo da igual. Es interesante la clasificación porque si voy arriba no significará que juegue bien al fútbol sólo, sino que además sumo puntos por el resto de cosas. Ganas el partido no sólo por marcar más goles.

2: Si eres muy superior, te da igual perder seis puntos por mala conducta porque seguirás ganando. Igual era interesante hacer dos clasificaciones, una de goles y otra de buenas conductas.

2: Si los padres no conocen las normas, creerán que el resultado final es un error al contar los goles.

7: Yo creo que no se puede valorar con tres puntos la conducta y tres puntos los goles. Lo ideal es que al final del año todos los niños tengan buenas conductas y no que sumen más o menos puntos por buenas conductas.

2: Si se publica una clasificación vas a meter el factor tensión por padres y niños. Para que las normas se tengan en cuenta se debería publicar una clasificación.

3: Yo prefiero que no se publique clasificación porque así, los niños que van últimos, se vienen abajo al ver que el próximo partido es contra unos que le sacan 18 puntos.

(Hasta más o menos el 80% cuando habla marcos del aldabea)

6: Yo lo veo bien, pero no por el hecho de crear tensión, sino por poder comprobar sus propios logros.

7: Creo que es importante que además de aprender todo lo que aprenden, también tienen que aprender a competir. La tensión la controlarán los entrenadores.

2: Si hubiera clasificación, habría quejas de: “vaya falta has pitado” cuando jugaran el primero contra el segundo, porque todos quieren ganar. O los padres: “¿por qué les quitas un gol?. Nosotros no tenemos la necesidad de meterle esa tensión que se produce en otras ligas.

5: El mismo padre que lleve dos años en esta liga y el próximo año pase a benjamines, no a va transmitir esa tensión porque está concienciado. Yo creo que a los padres también les afecta ver que es un juego y van por jugar y no por ganar.

0: Hay un equipo que lleva todos los puntos, no puede ser sólo porque jueguen bien, sino que deberán cumplir también el resto de normas, porque si tuvieran un niño como yo tuve el año pasado que constantemente estaba dando patadas, acabarían muchos partidos con puntos negativos.

7) ¿Crees que se fomenta desde la propia congruencia interna del Torneo, un sentido colaborativo en las acciones de los participantes? ¿En qué hechos puntuales percibes esta sensación?

7: Los jugadores ayudan a los de otros equipos, por ejemplo, cuando un niño saca mal, otro de otro equipo le dice, mira tienes que sacar así. Yo creo que este sistema favorece.

2: Yo no he visto un gol en el que hayan participado todos los niños.

7: Yo sí lo he visto.

2: Los niños se disculpan mucho más,… y yo creo que esto sucede porque quitamos importancia al resultado.

5: Si tú a un niño le machacas en los entrenamientos que si no la tocan todos no vale el gol, luego en los partidos va a salir.

2: Yo tengo niños que no saben bien dónde está la izquierda y dónde la derecha. Cada día del entrenamiento les colocas, pero no tienen la maduración necesaria.

5: Yo tengo un niño que es imposible hacerle pasar la pelota, pero los otros 9, se lo dices y lo comprenden. Eso depende del niño. No debemos poner todas las normas de golpe, sino de una en una: un día, si no la tocan todos, no vale el gol, otro día otro.

13: YO creo que si lo trabajas en los entrenamientos esto se da en los partidos, pero depende de cada caso particular, hay excepciones.

6: Yo llevo un mes trabajando la colocación y aunque se quedan pensando, luego saben dónde tienen que ir.

2: Todo el mundo trabaja el pase, pasar y moverse. Yo creo que en ese aspecto el formato no influye. Sí que el entrenador les diga que pasen más el balón.

3: Yo creo que no es tanto el formato sino el entrenador que está ahí, que esté encima.

6: Ahí está el objetivo del ejercicio que en lugar de que el niño busque marcar el gol, busque que la toquen todos, fomentar el que pasen.

5: Por ejemplo, cada 10 pases que den suman un punto.

7: Algunas veces les digo que hasta que no den tres pases no pueden marcar gol, se darían la vuelta y eso perjudica. El que sea tan pequeño el campo perjudica a que haya más pases.

8) Como argumenta Muñoz Ramírez (2004), por encima de los éxitos del deporte de alto nivel, la apuesta por el deporte escolar con la transmisión de los debidos valores, contribuye a la construcción de una sociedad más justa, más igual y más tolerante, en la que la práctica deportiva sea una extensión de la formación de

la persona en su tiempo de ocio. ¿En qué grado crees que se promueve esta circunstancia desde el modelo propuesto? Pon ejemplos.

7: Yo creo que en el momento que están jugando no son capaces de pensar que si se la pasan a todos el gol vale doble.

5: De los pases ellos no se dan cuenta, sino que lo hacen de memoria. Tú de tanto practica pásala, pásala, lo acaban haciendo.

2: Casi todo el mundo busca que los jugadores se asocien.

1: Seria más inteligente y los niños se acaban dar cuenta de que es más fácil marcar dos goles que marcar uno tocándola todos. De todas formas el primer objetivo debe ser marcar gol, el segundo avanzar y el tercero si no, mantener el balón. Esta norma quizás debería ser suavizada o premiada de tal forma que compensara lograrla.

2: Es casi imposible que todos los jugadores que vayan acaben marcando gol.

5: En el de 4 es más fácil porque juegan más.

5: En fútbol 4 no son conscientes de intentar hacerse más amigos del que más destaca jugando. No hacen tanta distinción.

3: A los niños de 6.7 años sí se les nota, tengo un niño que no juegan bien y nadie se quiere poner con él.

2: Yo creo que va asociado que el que lo hace muy bien jugando, es el que más consciente es de los logros y el que más pone de su parte a la hora de cumplir las normas.

7: Yo creo que el que peor juega es el que peor se porta, porque si no le gusta quiere llamar la atención.

13: El que juega peor, por aburrimiento incumple las normas.

3: Yo nunca he visto que los que juegan bien incumplan las normas.

9) ¿Crees que los niños y niñas participantes se muestran satisfechos y se divierten con este modelo de competición? ¿Y si lo comparásemos con otros modelos más extendidos?

2: El hecho de que hay pocos jugadores y el campo sea pequeño ayuda más a los pocos hábiles ya que participan más.

3: A los más hábiles la falta de espacio les perjudica.

2: Yo creo que los espacios reducidos favorecen porque obliga a tener que sacar más recursos futbolísticos.

5: Los niños se lo pasan todos genial y siempre están esperando a que llegue el viernes para poder jugar. Los viernes vienen corriendo del colegio para jugar.

3: Yo tengo a los “paquetes” de mi equipo que se divierten porque al menos les viene el balón, le dan y ya participan. En eso el espacio y el formato ayudan.

2: Hay niños que te preguntan ¿cuándo vamos a jugar a fútbol de verdad?. El aburrimiento vendría más por la falta de retos al no haber clasificación y no poder buscar superarse que al formato en sí.

Anexo 5: Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión de padres del modelo Futgolines

FECHA: 30 - I - 2011

Nº DE INTEGRANTES: 11

1) "Queremos que los niños sean responsables, es decir, que tomen las riendas de su vida pero de una determinada manera: sabiendo dar cuenta inteligentemente de lo que hacen y teniendo conciencia clara de las consecuencias de sus actos."

Esta es una alusión que el filósofo José Antonio Marina hace al concepto de responsabilidad, en su libro "aprender a vivir".

En este sentido, ¿crees que el formato, metodología de aplicación y filosofía del torneo consigue desarrollar la responsabilidad de los niños participantes?, ¿Por qué sí / no?, ¿cómo crees que se consigue?

1.- No creo que este juego beneficie más que otros la responsabilidad, cualquier juego hace que se desarrolle la responsabilidad en los participantes.

1.- Quizás deberían informarnos de lo que sucede en el partido, sobre todo de lo que anotáis de valores y actitudes, que es lo que menos se ve.

Yo creo que son igual de responsables con una u otra liga, lo que sí creo es que es bueno que haya liga a estas edades ya que le ayuda a conseguir hábitos.

2.- Agradeceríamos que a los padres transmitierais lo que sucede en el campo.

3.- A estas edades lo importantes es que tengan un compañerismo y unos valores que puedan desarrollar más adelante. Es un poco de educación, compañerismo.

4.- Yo como madre me gustaría saber si mi hijo hace algo mal, da una patada o lo que sea para yo hablar con él. Sobre todo si es algo gordo. Son niños, alguna palabrota o algo así, porque son chiquitines.

2.- Antes de la liga mi hijo no sabía cuando era viernes ahora ya sabe cuándo es viernes y viene contentísimo a jugar.

1.- Yo vengo a los partidos y la verdad es que sólo podría ver el resultado en goles. A mí me gusta poco el fútbol y me gusta mucho mi hijo y no puedo ver si antes de marcar la han tocado todos, etc. Si al final dan un resumen en base a estos valores nos enteraríamos.

El otro día perdieron y estaba contentísimo porque el entrenador le había dicho que había cumplido su misión.

5.- Creo que es imposible que se nos informe a todos los padres.

0.- Lo importante aquí es que ellos reciban esa información porque son los que se están educando. Al final de partido se les informa a ellos de lo sucedido.

3.- A ellos le queda más lo del gol, si hemos ganado o hemos perdido.

2.- El gol es para ellos el resultado final de jugar al fútbol. Pero ellos van entendiendo que si un niño coge el balón y pi pi pi marca un gol, pi pi pi, marca otro,.. eso no vale.

4.- En cuanto pasa un mes de competición a los niños se les va viendo colocados, no van todos a por el balón. El entrenador les dice: "¡sólo uno, sólo uno!" y ellos ya lo saben y sólo va uno al balón y los demás se separan. Esto es consecuencia de una norma.

2) Si un equipo no acude al partido con un número suficiente de jugadores. Si hay jugadores que no son puntuales. Si acontecen comportamientos antideportivos. Si no todos los compañeros juegan al menos la mitad del partido. Son situaciones en las que se restará puntos al equipo "infractor". ¿En qué grado crees que estas medidas podrán construir la autonomía responsable del participante?

3) Santiago Coca en 2006 advertía que gravísimo error es machacar a un niño desde las primeras edades y exigirle responsabilidades que no le competen porque está en una etapa de formación, no de resultados numéricos, sino de resultados de personalidad: consistencia, sacrificio, descubrimiento de los otros, dependencia de los demás. Ese es el resultado a buscar, y no el resultado numérico. ¿Crees que las responsabilidades perseguidas con este modelo están bien orientadas?

4) La posibilidad de diálogo del formador que controla el partido, consideras que beneficia a que exista mayor respeto por parte de los participantes, tanto a compañeros, contrarios, como al árbitro, a las reglas del juego e incluso a sí mismo (ya que el papel de formador conlleva el de orientador de energías y es capaz de animar al jugador que se considere incapaz o indigno, restar importancia al error y engrandecer el acierto).

7.- Lo que se hace aquí está muy bien, pero cuando sales de este campo y vas ahí arriba y en otro campo de mayores oyes "hijo de tal", dices, madre mía, vámonos de aquí. Ósea que cuando llegan a mayores…, vamos, el problema del fútbol.

2.- Hay momentos que te tienes que insultar y luego al final del partido lo perdonas.

8.- Es una filosofía del fútbol que hay que cambiar porque parece que vale todo, pero no vale todo.

9.- Pero los jugadores saben que lo que pasa en un partido se queda ahí, el ambiente se va calentando…

Yo aprendí jugando en la calle, rompiendo cristales y así se crea una educación respecto al fútbol que no es la adecuada. Esto está muy bien… Yo creo que sí, haciéndolo desde pequeñito los valores van cambiando. Pero este sistema lleva dos años, no vamos a pretender que ya estos niños cambien el fútbol.

2.- Desde chiquitines se les puede educar, luego cada persona va creciendo en función de su carácter, etc.

5) Analizando los factores con contribuyen al prematuro abandono de la práctica deportiva. Weiss y Chaumenton (1992), advierten que en el caso de abandono deportivo la principal razón subyacente es la falta de competencia auto-

percibida. Daley (2002), indica que muchos niños ven el deporte y las actividades físicas extraescolares como únicamente para aquellos que son capaces, talentosos y buenos deportistas y por tanto las rechazan. ¿Crees que el modelo de aplicación de experiencias competitivas limita este abandono, generando mayor satisfacción y adherencia?

6) Por tanto, por las sensaciones vividas por los practicantes y los estudios científicos que lo corroboran, el fútbol tiene ciertos aspectos particulares: "la presión social que ejerce sobre los niños, el hecho de que se trate de un deporte adulto "serio" (Díaz Mintegui, 1996). Entre las propias familias que acuden a ver a sus hijos jugar al fútbol, se critica el comportamiento de algunos padres y de algunos monitores debido a la excesiva competitividad, determinados comportamientos deberían evitarse son vergonzosos para el resto de padres y para sus propios hijos" (notas de campo del grupo 2 de Seber Altube, 18/5/05, en Vizcarra, Macazana y Rekalde, 2006).

Babkes y Weiss (1999) informaron que en jóvenes jugadores de fútbol que percibían que sus padres (ambos) les daban respuestas positivas por el rendimiento exitoso, probablemente tendrían una experiencia más divertida en su participación en el fútbol.

¿Crees que la filosofía que se busca con este modelo de competición promueve este tipo de refuerzos positivos hacia vuestros hijos haciendo que resulte una experiencia más divertida para vuestros hijos?

7) Debemos procurar que los padres acepten los objetivos del programa deportivo inicial y no ser una fuente de estrés para el niño, intentando en muchas ocasiones que sea una estrella del deporte a los diez años (Molinero, Salguero, 2004 ¿Percibes mayor respeto incluso por otros participantes secundarios como padres, otros familiares, entrenadores, "gente de fútbol", etc.? ¿A qué crees que se debe?

9.- Puede que los padres seamos perjudiciales para que los chicos abandonen el deporte. Pero no entiendo que hagan un deporte por obligación.

4.- Yo creo que los padres ya somos más normales en ese sentido.

2.- Yo hasta el mundial mi hijo veía la pelota y ni caso y ahora le gusta.

1.- A nivel de patio también juegan al fútbol y se miden por el mismo rasero, yo soy mejor, tú peor,… tienen hecha una clasificación de quién es mejor y quién es peor. Al peor no le va a gustar y no va a seguir. Ósea que el formato sí, pero en la vida seguirá pasando lo mismo, ósea que no cambia nada.

8) ¿Crees que se fomenta desde la propia congruencia interna del Torneo, un sentido colaborativo en las acciones de los participantes? ¿En qué hechos puntuales percibes esta sensación?

1.- Yo creo que sí se fomenta, lo veo claramente en la celebración y también en la buena actitud cuando les envían al banquillo, lo asumen como un hecho normal.

2.- Ellos lo ven de otra manera, lo ven como van a descansar. Antes de portero se ponía el malo, aquí se ponen todos.

1.- A mi hijo le fastidia, porque se está comiendo las uñas, pero lo entiende, lo ve normal.

0.- Esto lo está dirigiendo maestros, licenciados en EF, que cometeremos muchos errores, pero en teoría estamos preparados para ello.

2.- Igual la federación lo que busca es sacar jugadores, como los clubs. Aquí, con este formato se pretende que consigan unos valores, ¿no creéis?. El resto de padres afirmaban.

4.- Hay muchos padres que como quieren que se hijo sea futbolista, bueno, todos lo queremos, ¿no?

1.- Yo no, yo quiere que aprenda y se eduque.

8.- Pero es que con este sistema se supone que también pueden llegar a ser futbolistas igual que con otros, en ese sentido el formato no resta posibilidades deportivas a los niños.

2.- esto te ayudará a tener una referencia. Asimilan unos valores y más adelante se perderán o no.

9) Como argumenta Muñoz Ramírez (2004), por encima de los éxitos del deporte de alto nivel, la apuesta por el deporte escolar con la transmisión de los debidos valores, contribuye a la construcción de una sociedad más justa, más igual y más tolerante, en la que la práctica deportiva sea una extensión de la formación de la persona en su tiempo de ocio. ¿En qué grado crees que se promueve esta circunstancia desde el modelo propuesto? Pon ejemplos.

5.- Si en todas partes se jugara así, seguramente el deporte no sería tan violento cuando crecen.

4.- Eso en competición es una utopía. Dos personas que están compitiendo en ajedrez, hay tensión.

5.- Tú ves motos o coches o tenis y no ves a los de las gradas pegándose.

5.- Pero la competitividad no es mala, yo creo que es un valor bueno, bien canalizada, con buenos valores detrás está bien, el deporte es eso, para eso hay unos juegos olímpicos, intentar ser el mejor no es malo. No machacando al otro y no queremos ver niños pequeños diciendo “hoy he ganado yo, he ganado yo”, sino que al equipo que gana, bueno, hoy he ganado yo, que bien y el que pierde, bueno, ganaréis la próxima vez.

Así chiquitines es como lo van viendo, claro que cuando crecen un poco les gusta ganar y les gustar verse en la ficha cuando marcan un gol.

Yo tengo un hijo en benjamines y jugó el año pasado con este sistema y veo que algo queda, aunque también le gusta ganar. Los que vienen de esta liga, les veo muy buen rollo y veo que muchos de esos valores siguen. Los que han estado el año pasado con esto los veo muy bien, lo veo muy positivo. Claro que no sé cómo hubiera sido si no hubiesen estado con ese sistema.

Es que este sistema además penaliza actitudes negativas y claramente es bueno para que ellos identifiquen qué cosas no están mal. Antes de que empiecen a jugar un partido de verdad porque ya en benjamines hay un árbitro, hay tarjetas, hay castigos, lo que ahora hay con un gol de penalización.

2.- Más adelante el castigo es más personalizado, aquí si yo he hecho todo bien, pero tengo un amigo que ha dado patadas he perdido puntos.

6.- Pero creo que ese sentimiento colectivo es espíritu de conjunto, que es lo que se fomenta ahora, lo de pasarla, jugar todos, de bueno si perdemos ya ganaremos la próxima vez,… yo creo que los que vienen de este sistema lo estoy viendo bien, creo que está perdurando, al menos en el pequeño grupo que sigue del año pasado, los que vienen de este sistema.

Yo todo lo que sea fomentar la colaboración, incluso en el fútbol está bien, no creo que esté de más el recalcarlo. Lo veo por los resultados de los que jugaban el año pasado.

10) ¿Consideras que tu hijo se muestra satisfecho y se divierte con este modelo de competición? ¿Y si lo comparásemos con otros modelos más extendidos?

1.- Mi hijo está deseando que lleguen los viernes para jugar el partido.

Para que te sirva como comparación: en el colegio de mi hijo, celebran un viernes al mes cumpleaños de unos cuantos, pero mi hijo ahora ya no quiere ir a los cumpleaños, donde hay un parque de bolas, una bolera, etc., ya no quiere ir, porque quiere jugar los partidos y te estoy hablando de uno al mes.

Anexo 6: Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con padres del modelo federativo

FECHA: 26-IV-2012

Nº DE INTEGRANTES: 14

La mitad del grupo compitieron antes en Futgolines y la otra mitad solamente en federación.

1) "Queremos que los niños sean responsables, es decir, que tomen las riendas de su vida pero de una determinada manera: sabiendo dar cuenta inteligentemente de lo que hacen y teniendo conciencia clara de las consecuencias de sus actos."

Esta es una alusión que el filósofo José Antonio Marina hace al concepto de responsabilidad, en su libro "aprender a vivir".

En este sentido, ¿crees que el formato, metodología de aplicación y filosofía del torneo consigue desarrollar la responsabilidad de los niños participantes?, ¿Por qué sí / no?, ¿cómo crees que se consigue?

Claro que aporta a la responsabilidad, sobre todo en crear hábitos, comportamiento, juicio, responsabilidad, con mi hijo al menos sí funciona.

Cuando jugaban con la portería pequeña (aludiendo al modelo *Futgolines*) yo creo que había menos competitividad entre ellos. Los goles no se celebraban como gol, gol, sino que se tenía que abrazar, tocarla todos, les enseñaban a ser más grupos, ahora eso se les ha olvidado, ahora es ganar, ganar,..

Ahora es diferente porque ya no se puntúa el abrazo, sólo el gol, el ganar.

Genera para el niño una motivación porque parece que han dado un paso más.

Creo que es mejor la otra manera de jugar porque antes era pasarse el balón entre ellos, uno a otro, a otro, y ahora hay mucha más individualidad de ellos porque lo único que quieren es meter gol.

Eso depende del entrenador, si a un niño le enseñas a dar pases, los da, sino no.

Al principio tenían el entrenador del año pasado y seguían con la misma idea, seguían abrazándose todos, seguían haciendo..., pero ahora han cambiado y ya no es lo mismo.

2) Si un equipo no acude al partido con un número suficiente de jugadores. Si hay jugadores que no son puntuales. Si acontecen comportamientos antideportivos. Si no todos los compañeros juegan al menos la mitad del partido. Son situaciones en las que se restará puntos al equipo "infractor". En el modelo de la federación, en el que ahora juegan sus hijos, no hay ese sistema de puntos ¿Cómo crees que influye de cara a mejorar la autonomía y responsabilidad del niño?

Yo creo que la base que teníais vosotros, los niños todavía no sabían bien, que tocarla todos suponía dos puntos, etc. Eso puede ser porque nosotros no se lo hemos transmitido bien a los entrenadores o porque éstos no se lo dicen bien a los niños. Con el otro sistema, todo el mundo lo conoce.

Yo creo que el sistema de puntos aporta más en equipo, están más habituados a jugar entre ellos y yo creo que hasta se llevaban mejor. Ellos metían un gol, se abrazaban…

El tema de que se quitan puntos por decir a otro que es muy malo, se va perdiendo, porque yo en partidos de mayores, según van creciendo se insultan y yo veo cosas que no. Incluso con éstos, hay jugadores que entre ellos o a los contrarios le dicen, sois unos mierdas, vais a perder, etc. El problema es que el entrenador no toma medidas para que eso no suceda. Tienen que entender que son un grupo y no son ni mejores ni peores.

En la liga federada ya los niños campeones tienen una copa por ganar, por ser los mejores, mientras que vosotros dais premio a todos y eso se nota en todo. A partir de 7 años para arriba se pierde todo eso.

Es fundamental que las normativas que marcáis las siga el entrenador. Por ejemplo, en la federación no hay nadie que coordine, en nuestro sistema hay un coordinador que puede decir a los entrenadores lo que sea si cree que no está bien hecho. Le puede decir, por qué no sacas a este niño, o no le digas a este niño esto o…

Yo he visto entrenadores en esta liga de decir que eres tonto, por fallar y no meter gol. Demasiado para los críos tan pequeños como son.

3) Santiago Coca en 2006 advertía que gravísimo error es machacar a un niño desde las primeras edades y exigirle responsabilidades que no le competen porque está en una etapa de formación, no de resultados numéricos, sino de resultados de personalidad: consistencia, sacrificio, descubrimiento de los otros, dependencia de los demás. Ese es el resultado a buscar, y no el resultado numérico. ¿Crees sinceramente que el sistema de competición fomenta la consecución de resultados numéricos o de personalidad?

Yo creo que la forma de jugar de antes ayuda más al desarrollo de la persona, le enseñan a jugar y estar con los demás, no como esto que es más individualista,… más parecido al fútbol de mayores. Ver el fútbol de la tele también influye mucho, algunos quieren que se hijo sea Cristiano.

Antes se divertían más que ahora, pienso yo, mucho más, metían un gol, se abrazaban, jugaban,… y ahora es: “que no me la has pasado, que eres un chupón, que no sé qué…”. Eso antes no lo hacían. Influye bastante, si tú empiezas…

La base es el entrenador.

También nosotros (los padres).

Se ve que los niños que juegan de una manera entrenan de una manera y ahora entrenan de otra.

4) La posibilidad de diálogo del formador que controla el partido, consideras que beneficia a que exista mayor respeto por parte de los participantes, tanto a compañeros, contrarios, como al árbitro, a las reglas del juego e incluso a sí mismo o ¿veis mejor que controle el partido un árbitro?, ¿por qué?.

Los árbitros no se detienen nada a explicar a los niños.

El árbitro que tienen ahora, debería de enseñarlos, pero no, te pita falta de saque y ya está y como eso muchas cosas. Ellos van a su partido, te pitan falta y ya está.

5) Se dice que el principal motivo de abandono del deporte es porque uno se ve a sí mismo como incapaz, como que no lo hace bien ¿Crees que los niños que pierden casi siempre se van pensando que son muy malos, que no sirven para esto?

Si al niño le gusta jugar, adelante no lo va a dejar, todos no van a ser figuras.

Al que le guste seguirá. Si soy malo intentaré hacerlo lo mejor posible.

Lo malo es que cuando llegan a ciertas edades, acaba jugando el que juega bien, el que juega mal no lo sacan y el niño se aburre y lo termina dejando.

Se nota en esta liga que ya empiezan a jugar unos más que otros para ganar. En el otro sistema era como más por, diez minutos uno, diez minutos otro, jugaban todos lo mismo, era más justo, como si rotaran.

Hay entrenadores que utilizan a todos los niños el mismo tiempo y otros que ponen siempre a los mismos o ponen a unos más para ver si remontan…

Luego cuando crecen hay muchos cambios, cuando se hace mayor puede que cambie. Son etapas. El que es muy bueno ahora, puede que luego…

6) Entre las propias familias que acuden a ver a sus hijos jugar al fútbol, se critica el comportamiento de algunos padres y de algunos monitores debido a la excesiva competitividad, determinados comportamientos deberían evitarse son vergonzosos para el resto de padres y para sus propios hijos". Babkes y Weiss (1999) informaron que en jóvenes jugadores de fútbol que percibían que sus padres (ambos) les daban respuestas positivas por el rendimiento exitoso, probablemente tendrían una experiencia más divertida en su participación en el fútbol.

¿Crees que la filosofía que se busca con este modelo de competición promueve este tipo de refuerzos positivos hacia vuestros hijos haciendo que resulte una experiencia más divertida para vuestros hijos?

Es así, los niños se lo pasan mejor si los padres le animan. Pero que tampoco se lo crean.

Hay que animar, pero al conjunto.

Por ejemplo, hay veces que me dice mi hijo, nos han metido un gol porque el portero es muy malo, pero yo le digo que no, que habrá sido culpa de todos, lo que importa es el conjunto.

Sin llegar a echar una bronca, yo creo que también hay que decirle cuando hace las cosas mal. Porque puede haber jugado muy bien, pero puede haber inflado a patadas a uno, entonces… habrá que decirle que por un lado lo ha hecho bien, pero por otro mal.

Mis preguntas a los niños después del partido son las mismas ahora que antes, ¿te lo has pasado bien, te has divertido?. Ellos luego te dejan la coletilla, pero hemos perdido.

Hay que intentar ganar, lo bueno que con este sistema se intenta que se hagan las cosas bien y no pisando al otro.

7)¿Crees que hay respeto incluso por otros participantes secundarios como padres, otros familiares, entrenadores, "gente de fútbol", etc., o a veces surgen pequeños conflictos? ¿A qué crees que se debe?

Con la otra forma de jugar los padres les dejábamos que se divirtieran. Ahora, los padres de otros equipos es que ganen, que ganen, que ganen. En nuestro equipo yo creo que no pasa.

Hay padres puntuales que ahora van a machacar.

8) En el modelo *Futgolines*, se suman puntos si tocan todos el balón, o sólo vale el gol cuando lo celebran todos, etc., ¿en esta forma de jugar, veis un sentido colaborativo en las acciones de vuestros hijos? ¿En qué hechos puntuales percibes esta sensación?

9) Como argumenta Muñoz Ramírez (2004), por encima de los éxitos del deporte de alto nivel, la apuesta por el deporte escolar con la transmisión de los debidos valores, contribuye a la construcción de una sociedad más justa, más igual y más tolerante, en la que la práctica deportiva sea una extensión de la formación de la persona en su tiempo de ocio. ¿En qué grado crees que se promueve esta circunstancia desde el modelo propuesto? Pon ejemplos.

Yo creo que si desde pequeños no son tan competitivos o no se habla de machacar al otro puede influir para que de más mayores no haya violencia, etc.

Estos no van a llegar a nada está claro, pero si ya desde pequeños les estás forzando, llega un momento en que se cansan, pero si tú lo haces para que se diviertan, tipo juego o algo así, pues vienen con más ganas y eso está muy bien.

Cuando empiezas desde pequeño a forzarlo, cuando es mayor, en juveniles o así, ya no quieren jugar.

Cuando empiezan desde muy chiquititos a pensar en ganar, llega un momento en cadetes o juveniles que se cansan. Es ahí cuando ya se tiene que empezar a pensar.

Yo creo que tampoco es bueno la agresividad en los cadetes o juveniles. Lo mismo si ya tienen futuro, les empiezan a forzar. Ellos lo que le pondrán será ponerles disciplina, en equipos grandes lo normal es que les aprieten.

10) ¿Consideras que tu hijo se muestra satisfecho y se divierte con este modelo de competición? ¿Y si lo comparásemos con otros modelos?

A los que le gusta el fútbol, yo creo que les gusta igual, no diferencian de lo de antes a lo de ahora, ellos es el balón y ya está.

A nosotros, un año nos toca sufrir y otro llorar, cuando son más mayores o más pequeños.

A mí me importa si los niños se han divertido.

A mí me pasa que a veces han ganado y se ha aburrido más… porque a lo mejor no ha salido, o no ha tocado balón, o…

Anexo 7: Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con niños participantes en el modelo Futgolines

FECHA: 2-II-2011

Nº DE INTEGRANTES: 13

¿Los viernes te acuerdas de los partidos o te lo tiene que recordar tus padres?

- No me lo tiene que recordar, porque siempre voy (N1).

- Porque me acuerdo y siempre jugamos (N2).

- Porque me divierto mucho y nos juntamos tanto (N3).

- Nos abrazamos (N4).

¿Sabes que cuando no vienes o cuando llegas tarde a tu equipo le quitan puntos? ¿Eso hace que estéis más atentos?

- Todos: Sí
- Porque si no nos quitarían más puntos (N5).

¿Si das una patada o haces algo malo en el partido de los viernes, a tu equipo le quitan puntos. ¿Si no te quitaran puntos se te ocurriría dar una patada o insultar?

- Sí, a veces quería dar una patada pero como me quitan puntos… (N6)
- No (todos los demás).

¿Qué reglas de juego conoces?

- Los fueras de juego. Ah, no hay! (N4)
- Si nos juntamos dos jugadores es falta (N6).
- Si decimos una palabrota o si le decimos al otro equipo que es malo es falta (N1).
- Si sale de la portería es fuera (N 3).
- No podemos ir dos a por el balón (N5).
- NO dar patadas (N4).
- No podemos estar todos atacando y ninguno defendiendo (N7).
- Saques de córner, de portería,… (N8)

¿Para qué sirven estas reglas?

- Para no perder (N2).
- Para jugar bien en los partidos y no estar haciendo faltas (N3).
- Para aprender (N1).

- Para jugar bien (N5).
- Para no hacer la zancadilla (N4).

¿Por qué crees que sólo vale el gol si lo celebráis todos juntos?

- Nos abrazamos (N4).
- Para tener un punto (N7).
- Porque hemos trabajado en equipo todos (N8).

¿Por qué es bueno que todos los jugadores toquen el balón y marquen gol todos?

- Así jugamos todos juntos (N3).
- Porque al final no valdría el gol (N7).
- Y no pueden juntarse (N1).

¿Crees que jugando los partidos te haces más amigo de tus compañeros?

- Sí (Todos)
- Porque nos entra la alegría (N2).
- Porque nos divertimos más (N3).
- Porque todos trabajamos en equipo y todos tenemos que estar jugando no puede ser que unos estén jugando y otros por ahí aburridos (N5).

¿Y de los contrarios?

- Sí, porque jugamos con ellos (N6).
- Sí, porque así nos saludamos y somos amigos (N4).

¿Por qué os divierto o por qué os aburre jugar los partidos?

- Porque si jugamos, damos muchos pases y marcamos goles nos divertimos mucho (N8).
- Si damos muchos pases también puedes marcar (N2).

Anexo 8: Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con niños participantes en ligas federativas

FECHA: 11-II-2012

Nº DE INTEGRANTES: 11

¿Los viernes te acuerdas de los partidos o te lo tiene que recordar tus padres?

Yo me acuerdo (N1), yo también (todos).

¿Sabes que cuando no vienes o cuando llegas tarde a tu equipo le quitan puntos? ¿Eso hace que estéis más atentos?

Cuando llego tarde me deja mi entrenador en el banquillo (N2).

Si vamos con 6 te dan el partido por perdido tres a cero (N3).

¿Si das una patada o haces algo malo en el partido de los viernes, a tu equipo le quitan puntos. ¿Si no te quitaran puntos se te ocurriría dar una patada o insultar?

Te expulsan (N1).

No, en el mío no hay tarjetas, sólo hay fueras de juego (N4).

A mí me expulsan (N5).

A mí me dicen que si un niño se regatea a todo el equipo uno tiene que ir a hacerle algo para que no nos metan gol (N2).

¿Ósea que es bueno dar patadas si es para ganar el partido? Sí, general.

Son como trucos para que no te metan gol (N6).

Nos enseñan a veces a agarrar para que no pase (N3).

Si insulto a otro se enfada conmigo el entrenador (N7).

A mi si insulto, me sacan amarilla (N5).

¿Qué reglas de juego conoces?

Fueras de juego, cesiones, manos,… (varios)

¿Para qué sirven estas reglas?

Pues para que sea el juego limpio (N3)

¿Por qué crees que sólo vale el gol si lo celebráis todos juntos?

Yo los celebro quitándome la camiseta, me tiro al suelo y me pongo a veces… (N2)

Nosotros cuando lo metemos nos abrazamos todos (N7)

Nosotros hacemos ¡vamos, vamos, vamos! (N1)

¿Por qué es bueno que todos los jugadores toquen el balón y marquen gol todos?

Yo la toco más veces porque soy el mejor (N3)

En mi equipo la tocan todos igual (N7).

En el mío la tocan en el medio y luego los delanteros y si hay un fallo los defensas pegan un pelotazo (N1)

Normalmente yo soy el que más marca (N6).

El máximo goleador de mi equipo soy yo, he metido catorce (N3).

Yo he metido 6 (N4).

¿Crees que jugando los partidos te haces más amigo de tus compañeros?

Sí (todos)

¿Y de los contrarios?

Yo sí, hablo con los contrarios (N2)

A mí me pasó, que fue gol., pero el portero la sacó y yo me enfadé un poco con ellos (N4).

¿Por qué os divierte o por qué os aburre jugar los partidos?

Sí. (general)

Sí, yo juego también los sábados (N3).

Anexo 9: Transcripción escrita de la grabación del grupo de discusión con niños ajenos a ligas Futgolines y federativas

FECHA: 13-II-12

Nº DE INTEGRANTES: 10

¿En los recreos te acuerdas de los partidos o te lo tiene que recordar tus profes?

No nos lo tienen que recordar, nosotros lo sabemos (N1)

Nos organizamos nosotros solos (N2).

¿Sabes que cuando no vienes o cuando llegas tarde a tu equipo le quitan puntos? ¿Eso hace que estéis más atentos?

¿Si das una patada o haces algo malo en el partido de los viernes, a tu equipo le quitan puntos. ¿Si no te quitaran puntos se te ocurriría dar una patada o insultar?

Si no cumplimos las normas hacemos daño a los compañeros (N3)

Nos expulsan. (N4)

Un compañero que hace de árbitro (N4)

¿Qué reglas de juego conoces?

Tenemos reglas de juego (N5).

Alejandro Fernández nos manda (N4).

No dar patadas (N1).

No tocarla con la mano (N2).

No empujar (N5).

¿Para qué sirven estas reglas?

Para jugar limpio (todos).

¿Por qué crees que sólo vale el gol si lo celebráis todos juntos?

Cuando metemos un gol nos ponemos contentos (N6).

Por ejemplo si lo mete Ismael, nos ponemos contentos todos (N2).

A veces lo celebro yo si lo meto yo (N1).

¿Por qué es bueno que todos los jugadores toquen el balón y marquen gol todos?

A mí nadie me la pasan y se creen que soy malo (N3).

Sólo juega uno con el balón (N8).

En los recreos todos la podemos tocar (N1).

Nos divertimos más cuando tocamos la pelota (N4).

Alejandro Fernández es el que más la toca (N2).

¿Crees que jugando los partidos te haces más amigo de tus compañeros?

Si (todos)

¿Y de los contrarios?

A veces también (N6).

¿Por qué os divierte o por qué os aburre jugar los partidos?

Porque nos lo pasamos bien (N1)

Anexo 10: Ejemplo de transcripción escrita de la grabación de la entrevista a un formador

FECHA: 4-X-11

PERFIL: Entrenador durante varios años en ligas federativas y actualmente formador en un equipo de las ligas *Futgolines*.

Entrevistador: ¿Crees que en el formato de competición de *Futgolines* existe una metodología de aplicación y una filosofía que consigue desarrollar la responsabilidad de los niños más que en otros formatos?

- Formador*: "No más que otros modelos de competición, la responsabilidad deriva de un análisis de situación con toma de decisiones y posterior vivencia de las consecuencias resultantes. No existe en este modelo nada que me haga pensar que es especialmente bueno para eso".*

Entrevistador: ¿En qué grado consideras que las medidas adoptadas respecto a los golines o puntos que se restan al equipo que comete algún acto antideportivo, ayuda a construir la autonomía responsable del niño participante?

- Formador*: "En la medida en la que sus educadores lo sean también, y estas tengan una causa de irresponsabilidad, normalmente si un equipo llega tarde no es debido a un comportamiento negligente, sino a las circunstancias".*

Entrevistador: En *Futgolines* se persiguen resultados vinculados a la formación de la personalidad, más que numéricos o meramente deportivos, ¿percibes esta orientación?

- Formador*: "Si bien es cierto que la expresión del resultado final es más indirecta y menos inteligible para los niños, la realidad es que este tipo de partidos se basa también en un resultado numérico. A mi entender, el formato es más una fuente de mentalización para el entorno, que para el propio jugador, lo que indirectamente le repercute".*

Entrevistador: Sabes que en este sistema el formador tiene además una labor de control equivalente al arbitraje, pero desde el diálogo con el niño para explicarle la situación. ¿Crees que esta circunstancia ayuda a que haya más respeto tanto a compañeros como a contrarios?

- Formador*: "Sí, siempre y cuando el "formador" esté "formado" y sea lo suficientemente maduro".*

Entrevistador: ¿Y para otros participantes indirectos como por ejemplo los familiares?

- Formador*: "Sí, como he dicho antes, el modelo es directamente más efectivo para el entorno del jugador que para el jugador en sí mismo. Se debe a la concretización y matización de valores a través de las reglas".*

Entrevistador: ¿Crees que enfocando la competición desde este prisma, podría reducirse el abandono prematuro?

- Formador*: "La competitividad es inherente al deporte, y como tal, beneficiosa para conseguir esta adherencia. En lo que no estoy tan de acuerdo es en la manifestación extrínseca de esta competitividad y su resultadismo. También es cierto que un modelo falto de resultados cuasi instantáneos resulta poco atractivo para quienes consideran esto un espectáculo".*

Entrevistador: ¿Crees que se fomenta desde la propia congruencia interna del Torneo, un sentido colaborativo en las acciones de los participantes?

- Formador: *"Sí, creo que sí".*

Entrevistador: ¿En qué hechos puntuales percibes esta sensación?

- Formador*: "En hechos puntuales como directrices del entrenador muy específicas, o en el famoso abrazo".*

Entrevistador: Por último, ¿crees que los niños y niñas participantes se muestran satisfechos y se divierten con este modelo de competición? ¿Y si lo comparásemos con otros modelos más extendidos?

- Formador*: "Exactamente igual, con los más pequeños no se puede comparar, pues no existe competición paralela, en los otros quizás depende de particularidades, pequeños matices, pero en general se quedan más «enganchados» al formato tradicional, salvo casos excepcionales de poco desarrollo motor".*

Anexo 11: Ejemplo de transcripción escrita de la grabación de la entrevista a un "Padre"

FECHA: 15-VI-11

PERFIL: Padre de un niño de 6 años que juega desde hace dos en un equipo participante en las ligas *Futgolines*.

Entrevistador: ¿En qué grado crees que medidas como restar golines al equipo que comete actos antideportivos podrían desarrollar la autonomía responsable de tu hijo?

- Padre: *"En algunos aspectos sí es consciente porque me los comenta, como la deportividad y todo eso".*

Entrevistador: ¿Crees que el formato, metodología de aplicación y filosofía del torneo consigue desarrollar la responsabilidad de los niños participantes?

- Padre: *"Yo creo que ayuda a desarrollar la responsabilidad, él lo comenta, pero tampoco es algo que no tenga muy consciente constantemente. De momento no le marca demasiado pero te lo dice, aunque no le agobia. Yo creo que sí es bueno".*

Entrevistador: ¿Te suele acordar tu hijo de que tiene partido, te lo recuerda él a ti? ¿se acuerda más de los partidos que de los entrenamientos?

- Padre*: "Los partidos le encantan, se acuerda de todos, los entrenamientos igual".*

Entrevistador: ¿Por qué?, ¿en qué se lo notas?

- Padre: *"Está constantemente pendiente. Algún día que sea fiesta te pregunta por qué no va".*

  "En el caso de Ignacio, le está viniendo fenomenal, su profesora me lo dice. El año pasado a final de curso me lo dijo, él antes era muy introvertido y nos pide que por favor no les quitemos nunca del fútbol. Antes no hablaba nada. Ignacio es otro mundo aquí, a él le gusta venir porque se siente uno más, no tiene que demostrar nada. Todo eso que fomentáis el grupo, la amistad,… a él le encanta".

  "Él lo vive esto de una manera… Tú por ahí ves descerebrados que gritan a tus hijos… ves ciertas situaciones que quizás no son las adecuadas, pero eso aquí no pasa. Este sistema a mi hijo le está viniendo muy bien, fenomenal, una profesora que siempre ha estado muy encima de él, ha dicho que no dejara esto, que le viene muy bien".

  "Lo pasa muy bien aquí, él defiende esto y se siente orgulloso de jugar".

Entrevistador: ¿Crees que las responsabilidades perseguidas con este modelo están bien orientadas y se ponen medidas para intentar lograrlas?

- Padre: *"Yo creo que sí, se están consiguiendo cosas buenas respecto a personalidad".*

Entrevistador: ¿De qué manera afectan a tu hijo los resultados de los partidos?

- Padre: *"Yo traigo muy tranquilo a mi hijo porque fomentáis aquí valores buenos, el ayudarse, el todos sois un equipo… yo creo que es muy positivo y sí se obtiene un resultado, cuando Ignacio o sus compañeros marcan un gol todos van a abrazarse. Me imagino que discutirán o tal, como niños que son, pero nunca se ve eso en ellos".*

  "Hay buen rollo entre ellos, eso se ve, no verás que uno recrimine al otro que ha fallado, eso es lo que le hace sano, eso es lo que hace que el niño quiera venir. Con esta edad, si tú le echas la bronca o se siente mal por lo que sea, el niño va a decir que se va a jugar a la petanca…"

  "Si tú has hecho todo de tu parte, siempre hay unos que son mejores que otros, pero si tú has puesto todo, muchas veces te valoran más."

Entrevistador: ¿Consideras que el enfoque que se da a la competición y a los resultados ayuda a que exista mayor respeto por las normas, compañeros, adversarios, etc.?

- Padre: *"Yo creo que a los que sean muy buenos, a esta edad, este sistema no les puede perjudicar, el que es muy bueno, a esta edad tenga desarrolladas unas habilidades de psicomotricidad o lo que sea, seguirán siendo buenos. Y aquellos que son un poco peores, se ven beneficiados por el grupo. Yo diría que este sistema beneficia más a éstos que perjudica a los otros".*

Entrevistador: ¿Crees que el hecho de desdramatizar el resultado futbolístico o darle una orientación educativa ayuda a que el niño se sienta más satisfecho y más deseoso de jugar?

- Padre: *"Se ve una forma de ver el deporte muy limpia, muy sana. No hay eso de a ganar, a ganar,.. dar patadas,… yo creo que si esto se empieza a ver a ésta edad, han cogido unos valores, una forma de ver el deporte, dará resultado".*

  "A mí me hubiera encantado ganarme la vida jugando al fútbol, pero yo para mi hijo no busco eso, yo busco que disfrute de jugar al fútbol. Justamente, si se le pueden inculcar todos esos valores. Esto que estáis haciendo vosotros hará que poco a poco deje de verse macarrismo, pelas absurdas… en los campos de fútbol y en el deporte".

Entrevistador: ¿Crees que este ambiente o esta filosofía condiciona también el mensaje que los padres transmiten a sus hijos? ¿Le sigues preguntando cómo ha quedado? ¿Le das importancia al resultado?

- Padre: *"Le doy más importancia al resultado sabiendo que en él influyen consecuciones de valores educativos y no es solamente un resultado por goles. Aunque muchas de esas cosas no me entero, simplemente les veo disfrutar".*

Entrevistador: ¿Y si pensamos que el resultado es consecuencia de méritos no sólo deportivos, sino también educativos y sociales?.

- Padre: *"Me importa más que ganen en esos valores que dices y no sólo a goles. Ignacio se va contento cuando ganan, pierden,… pero él se va encantado, él se quedaría jugando más tiempo".*

Entrevistador: ¿Crees que el hecho de que cometer faltas de respeto o acciones antideportivas le quiten puntos condiciona su comportamiento jugando?

- Padre: *"Yo creo que le condiciona, a mi no me ha hecho ningún comentario en base a eso, pero no te lo explica todo maravilloso y tal, pero yo creo que sí que influye, tú le vas marcando y le gusta estar dentro de una dinámica".*

Entrevistador: ¿Crees que tiene transferencia para otras acciones cotidianas?

- Padre: *"Lo que se le inculca aquí, yo creo que en el colegio, por ejemplo jugando al fútbol con sus compañeros del cole se le nota, le influye".*

Entrevistador: ¿Percibes en tu hijo una intención colaborativa que puede haberse generado con el sentido cooperativo que busca el modelo de competición, promoviendo que todos jueguen, todos marquen, se abracen, etc.? ¿Lo notas sólo cuando juega o también en otras acciones cotidianas?

- Padre: *"Sí, ese sentido colaborativo sí le nota, con los amigos de la urbanización y todo eso, sí le gusta participar, no es muy egoísta, entre comillas porque es un niño. Lo que vive aquí yo creo que sí le queda".*

Entrevistador: ¿Consideras que tu hijo/a se muestra satisfecho y se divierte con este modelo de competición?

- Padre: *"Se divierte mucho sí".*

Anexo 12: Ejemplo de transcripción escrita de la grabación de la entrevista a un "Niño"

FECHA: 6-III-12

PERFIL: Niño de 7 años, participante durante dos años en ligas *Futgolines* y actualmente jugando en ligas federativas.

Entrevistador: ¿Los viernes te acuerdas de los partidos o te lo tiene que recordar tus padres?

- Niño: *"Me acuerdo de los partidos".*

Entrevistador: ¿Cuando no vienes o cuando llegas tarde a tu equipo le quitan puntos? ¿Eso hace que estéis más atentos?

- Niño: *"Bueno, si hay seis y ha empezado ya el partido, gana el otro equipo, porque se juega con siete. Antes se le daban puntos al otro equipo".*

Entrevistador: ¿Si das una patada o haces algo malo en el partido de los viernes, qué pasa?

- Niño: *"Que nos castigan"*

Entrevistador: ¿Si te quitaran puntos se te ocurriría dar una patada o insultar?

- Niño*: "Pero si le quitaran puntos al equipo no lo haría".*

Entrevistador: ¿Qué reglas de juego conoces?

- Niño: *"Fueras de juego, goles, los goles los apunta el árbitro".*

Entrevistador: ¿Para qué sirven estas reglas?

- Niño: *"Para que se utilicen en el juego".*

Entrevistador: ¿Por qué es bueno que todos los jugadores toquen el balón y marquen gol todos?

- Niño: *"En mi equipo yo muchas veces me voy de todos y marco gol. Tocan más el balón los mejores".*

Entrevistador: ¿Jugáis todos los jugadores el mismo tiempo?

- Niño: *"No, había un entrenador que a mí y a Pablo no nos sacaba y eso que éramos los buenos".*

Entrevistador: ¿Eres más amigo de los que son buenos jugando o de todos igual?

- Niño: *"Más amigo de los mejores. Bueno, de todos, pero de uno no porque nos pega".*

  "A veces los compañeros dicen que somos malos y eso no me gusta, pero yo no se lo digo al entrenador, le pego una cachetada".

Entrevistador: ¿Crees que jugando los partidos te haces más amigo de tus compañeros?

- Niño: *"Sí".*

Entrevistador: ¿Y de los contrarios?

- Niño: *"No".*

Entrevistador: ¿Por qué os divierto o por qué os aburre jugar los partidos?

- Niño: *"Me divierto".*

Entrevistador: ¿Y en comparación con los que jugabais en los campos pequeños?

- Niño: "*Me divierto más ahora porque puedo tirar alta".*

  "Antes casi no teníamos campo pa´ correr".

  "Las porterías eran muy pequeñas".

  "Yo toco más balón ahora que antes".

Anexo 13: Registro de datos en partidos de Futgolines

Tabla: Registro de acciones en el partido 1 de *Futgolines*.

FTG1	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	Total	Periodo5'	Rango* %	Total	Periodo5'	Total	Periodo5'	Total	Periodo5'
PorteroA1	15	3,44	29,2	5	1,18			0	0
JugA2	54	12,68				1	0,24	3	0,71
JugA3	60	14,22	100			5	1,18	0	0
JugA4	48	11,37				2	0,47	0	0
PorteroB1	7	1,54	10,8	7	1,66			-3	-0,71
JugB2	34	7,94	55,8			2	0,47	0	0
JugB3	45	10,66				2	0,47	0	0
JugB4	37	8,77				4	0,95	0	0
	298	**70,38**	**55,8%**	**12**	**2,84**	**16**	**3,79**	**3**	**0,71**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

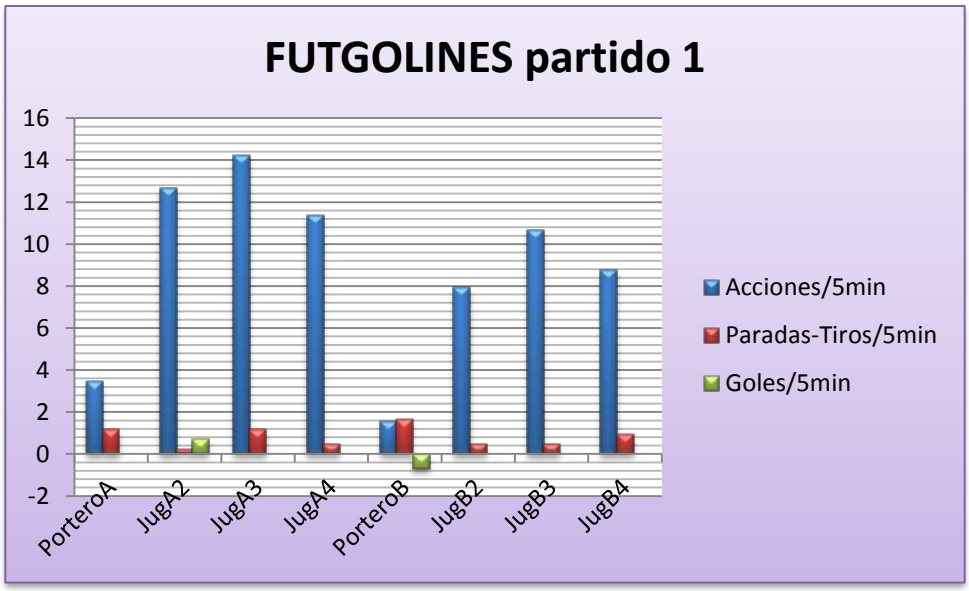

Figura: Registro de acciones en el partido 1 de *Futgolines*.

Tabla: Registro de acciones en el partido 2 de *Futgolines*.

FTG2	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	Total	Periodo 5'	Rango* %	Total	Periodo 5'	Total	Periodo 5'	Total	Periodo 5'
PorteroA1	53	10,58	85,4	14	2,79	.	.	-3	-0,6
JugA2	41	8,18	66,07	.	.	1	0,2	.	.
JugA3	62	12,38	100	.	.	2	0,4	.	.
JugA4	50	9,98		.	.	1	0,2	.	.
PorteroB1	8,5	1,7	13,7	9	1,8	.	.	.	.

JugB2	46	9,18		.	.	5	1	1	0,2
JugB3	61	12,18		.	.	6	1,2	1	0,2
JugB4	55	10,98	66,'07%	.23	.4,59	8	1,6	1	0,2
	376,5	**75,15**	**66,07**	**12**	**2,84**	**16**	**3,79**	**3**	**0,71**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

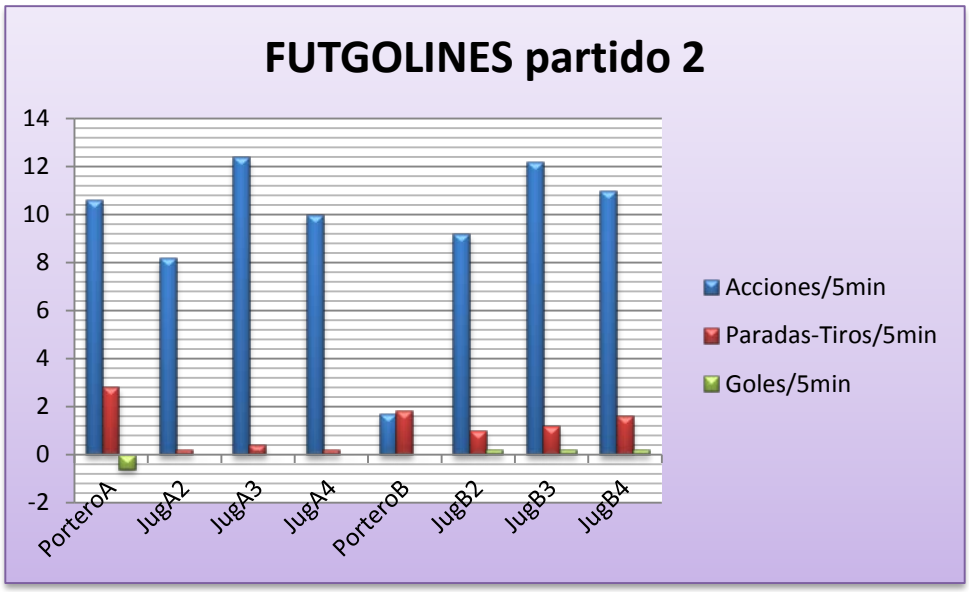

Figura: Registro de acciones en el partido 2 de *Futgolines*.

Tabla: Registro de acciones en el partido 3 de *Futgolines*.

FTG3	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango* %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	28	5,15	36,8	10	1,84	.	.	-4	-0,74
JugA2	37	6,8		.	.	.	.	.	.
JugA3	46	8,46		.	.	5	0,92	1	0,18
JugA4	47	8,64		.	.	3	0,55	2	0,37
PorteroB1	23	4,23	30,2	7	1,29	.	.	-3	-0,55
JugB2	60,5	11,12		.	.	4	0,74	1	0,18
JugB3	76	13,97	100	.	.	17	3,13	.	.
JugB4	31,5	5,79	41,4	.	.	5	0,92	3	0,55
	349	**64,15**	**41,4%**	**17**	**3,13**	**34**	**6,25**	**7**	**1,29**

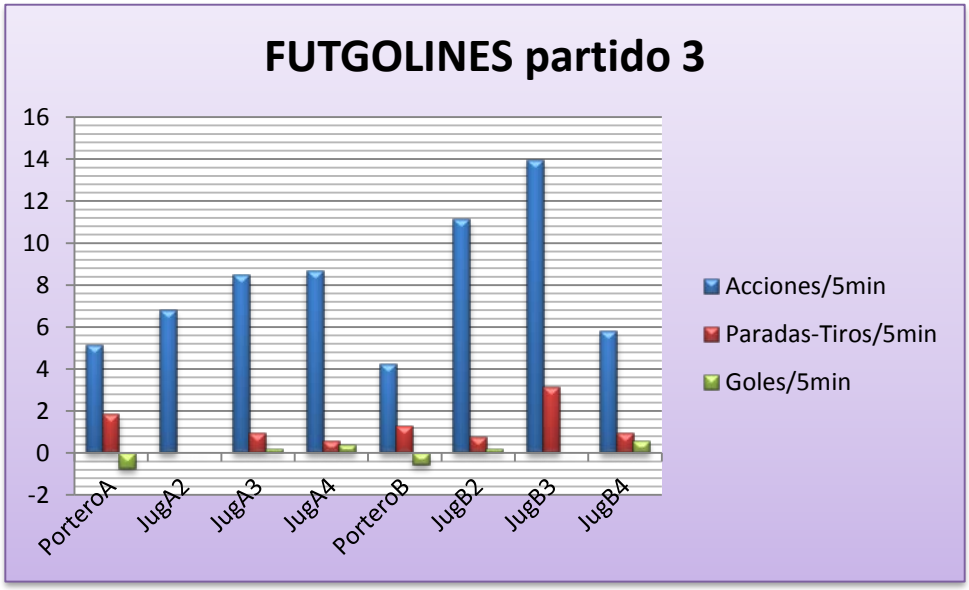

Figura: Registro de acciones en el partido 3 de *Futgolines*.

Tabla: Registro de acciones en el partido 4 de *Futgolines*.

FTG4	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango* %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	7	1,4	14,4	6	1,2	.	.	-3	-0,6
JugA2	45,5	9,12		.	.	3	0,6	1	0,2
JugA3	41,5	8,32		.	.	2	0,4	.	.
JugA4	32,5	6,51		.	.	7	1,4	3	0,6
PorteroB1	15,5	3,11	31.9	4	0,8	.	.	-4	-0,8
JugB2	31,5	6,31		.	.	.	.	.	.
JugB3	48,5	9,72	100	.	.	5	1	2	0,4
JugB4	41	8,22		.	.	3	0,6	1	0,2
	263	**52,71**	**64,9%**	**10**	**2**	**20**	**4,01**	**7**	**1,4**

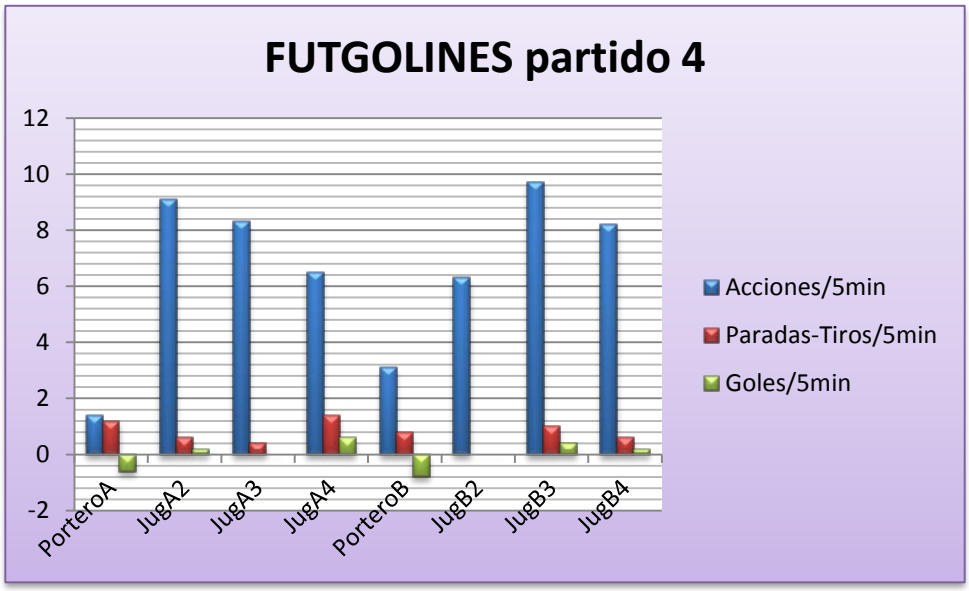

Figura: Registro de acciones en el partido 4 de *Futgolines*.

Tabla: Registro de acciones en el partido 5 de *Futgolines*.

FTG5	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango* %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	27	5,54	45,33	9	1,85	.	.	-6	-1,23
JugA2	52	10,68		.	.	10	2,05	3	0,62
JugA3	48	9,86		.	.	7	1,44	3	0,62
JugA4	38	7,8		.	.	3	0,62	1	0,21
PorteroB1	22,5	4,62	37,8	10	2,05	.	.	-7	-1,44
JugB2	35	7,19	58,8	.	.	1	0,21	.	.
JugB3	59,5	12,22	100	.	.	10	2,05	2	0,41
JugB4	43,5	8,93		.	.	6	1,23	4	0,82
	325,5	**66,84**	**58,8%**	**19**	**3,9**	**37**	**7,6**	**13**	**2,67**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

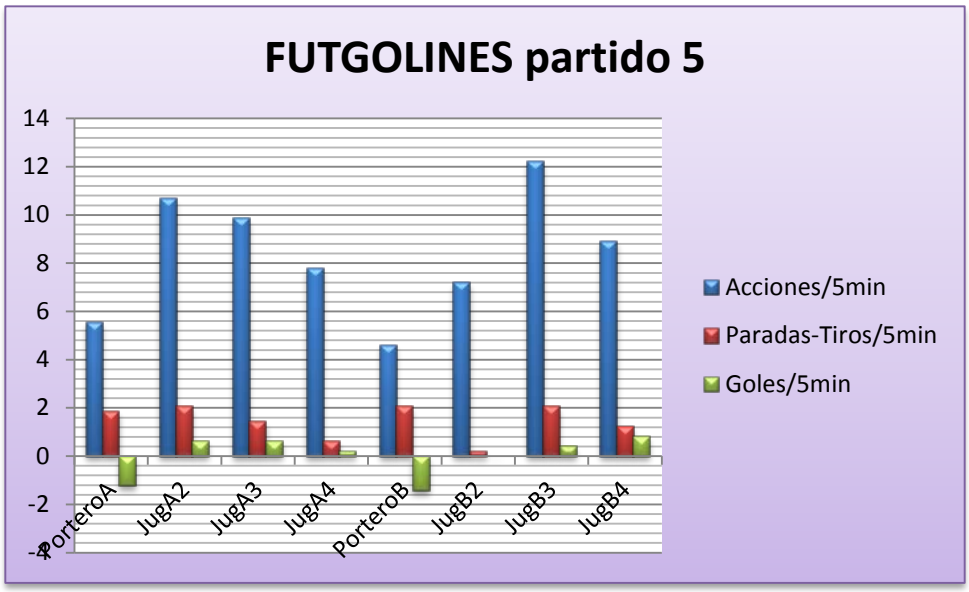

Figura: Registro de acciones en el partido 5 de *Futgolines*.

Tabla: Registro de acciones en el partido 6 de *Futgolines*.

FTG6	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango* %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	13,5	2,8	22,3	4	0,83	.	.	-7	-1,45
JugA2	44,5	9,23		.	.	7	1,45	4	0,83
JugA3	59	12,24		.	.	9	1,87	2	0,41
JugA4	29	6,02		.	.	2	0,41	.	.
PorteroB1	19,5	4,05	32,3	8	1,66	.	.	-6	-1,24
JugB2	35,5	7,37		.	.	3	0,62	1	0,21
JugB3	27	5,6	44,6	.	.	3	0,62	2	0,41
JugB4	60,5	12,55	100	.	.	8	1,66	4	0,83
	288,5	**59,85**	**44,6%**	**12**	**2,49**	**33**	**6,85**	**13**	**2,7**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

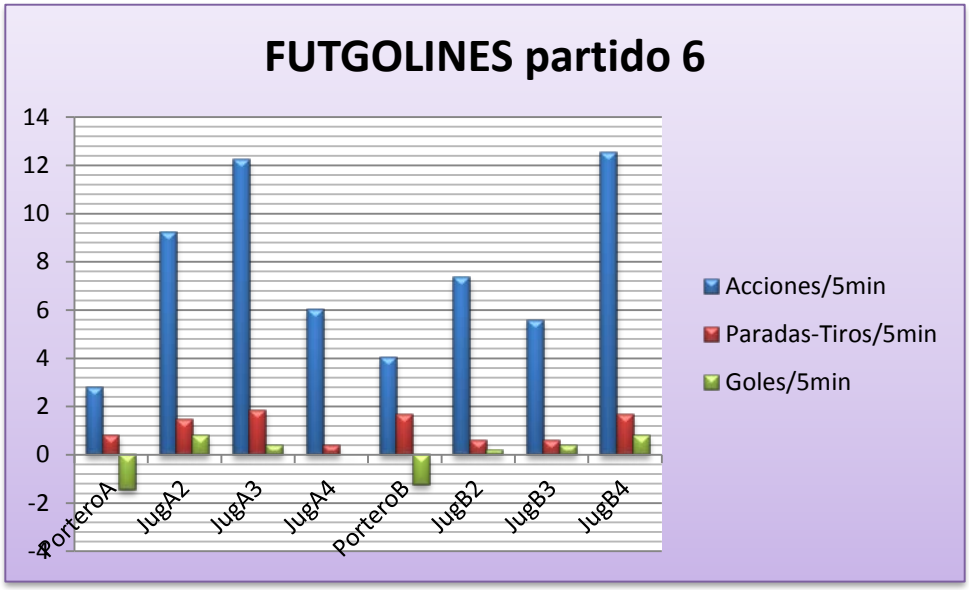

Figura: Registro de acciones en el partido 6 de *Futgolines*.

Tabla: Registro de acciones en el partido 7 de *Futgolines*.

FTG7	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango* %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	23,5	4,28	24,8	6	1,09	.	.	-6	-1,09
JugA2	39	7,1	41,3	.	.	4	0,73	.	.
JugA3	56	10,2		.	.	.	.	.	.
JugA4	65,5	11,93		.	.	2	0,36	.	.
PorteroB1	18	3,28	19	5	0,91	.	.	.	.
JugB2	88,5	16,12		.	.	5	0,91	1	0,18
JugB3	94,5	17,21	100	.	.	9	1,64	4	0,73
JugB4	83	15,12		.	.	4	0,73	1	0,18
	468	**85,25**	**41,3%**	**11**	**2**	**24**	**4,37**	**6**	**1,09**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

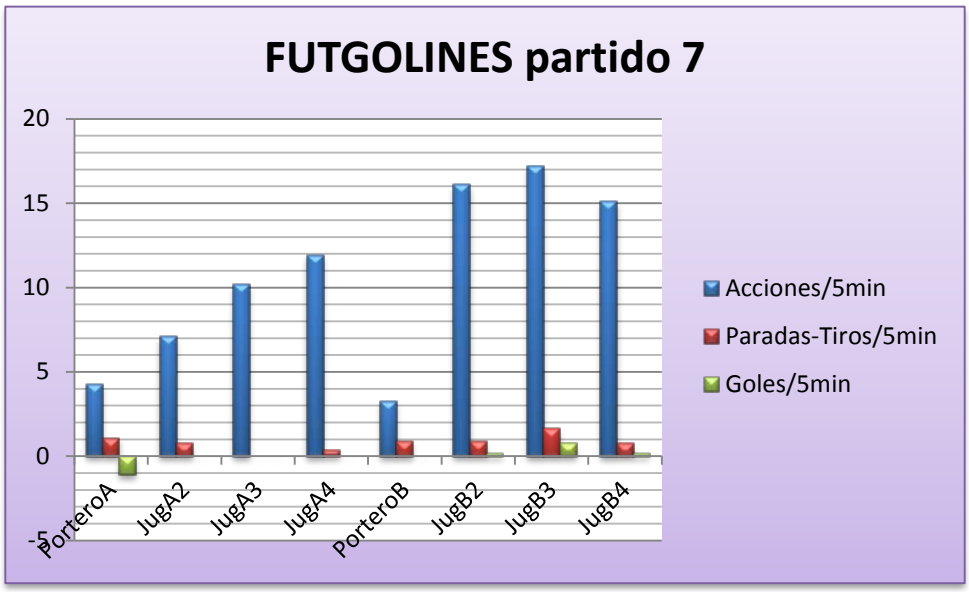

Figura: Registro de acciones en el partido 7 de *Futgolines*.

Tabla: Registro de acciones en el partido 8 de *Futgolines*.

FTG8	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango* %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	24,5	4,79	36,5	7	1,37	.	.	-3	-0,59
JugA2	49,5	9,67		.	.	1	0,2	.	.
JugA3	49,5	9,67		.	.	6	1,17	3	0,59
JugA4	46,5	9,08		.	.	5	0,98	.	.
PorteroB1	25	4,88	37,2	6	1,17	.	.	-3	-0,59
JugB2	42	8,2	62,6	.	.	1	0,2	.	.
JugB3	67	13,09	100	.	.	7	1,37	2	0,39
JugB4	59,5	11,62		.	.	5	0,98	1	0,2
	363,5	**71**	**62,6**	**13**	**2,54**	**25**	**4,88**	**6**	**1,17**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

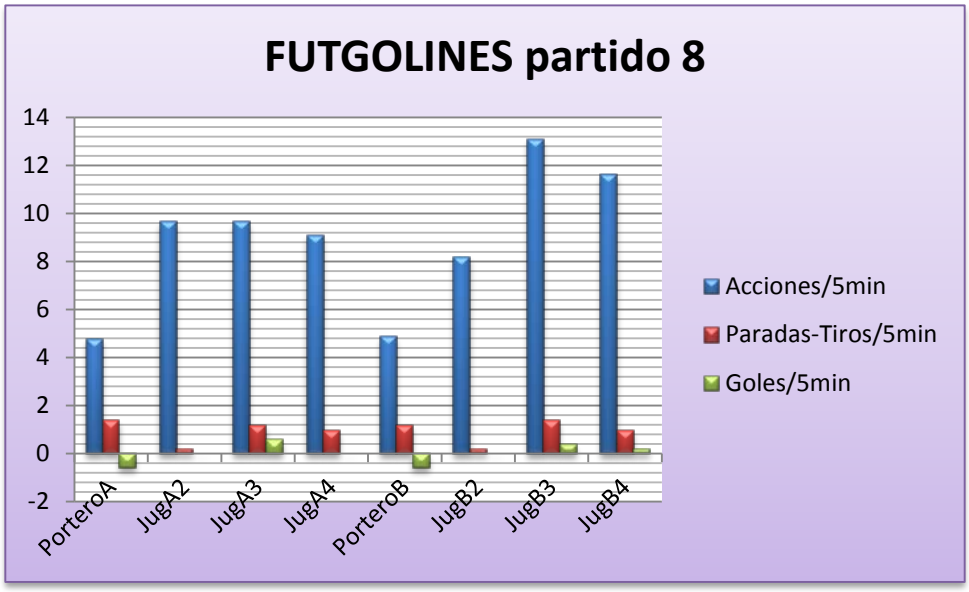

Figura: Registro de acciones en el partido 8 de *Futgolines*.

Tabla: Registro de acciones en el partido 9 de *Futgolines*.

FTG9	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango* %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	17	4,59	30,9	4	1,08	0	1,08	0	0
JugA2	55	14,86	100	.	.	5	1,35	1	0,27
JugA3	50	13,51		.	.	3	0,81	.	.
JugA4	47	12,7		.	.	4	1,08	2	0,54
PorteroB1	20	5,41	36,4	8	2,16	.	2,16	-3	-0,81
JugB2	47	12,7		.	.	3	0,81	.	.
JugB3	34	9,19		.	.	.	.	.	.
JugB4	31	8,38	56,4	.	.	1	0,27	.	.
	301	**81,35**	**56,4%**	**12**	**3,24**	**16**	**4,32**	**3**	**0,81**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

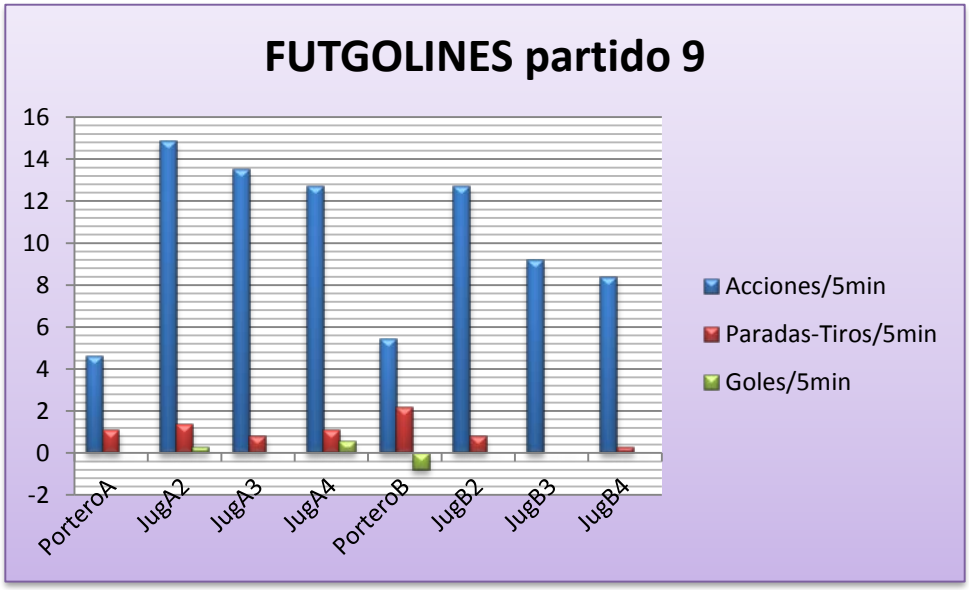

Figura: Registro de acciones en el partido 9 de *Futgolines*.

Tabla: Registro de acciones en el partido 10 de *Futgolines*.

FTG10	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango* %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	14	4,44	31,8	5	1,59	.	.	-1	-0,32
JugA2	31	9,84		.	.	0	0	0	0
JugA3	21	6,67	47,7	.	.	2	0,63	0	0
JugA4	31	9,84		.	.	9	2,86	4	1,27
PorteroB1	9	2,86	20,5	2	0,63	.	.	-4	-1,27
JugB2	21	6,67	47,7	.	.	0	0	.	.
JugB3	44	13,97	100	.	.	6	1,9	1	0,32
JugB4	28	8,89		.	.	2	0,63	0	0
	199	**63,17**	**47,7%**	**7**	**2,22**	**19**	**6,03**	**5**	**1,59**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

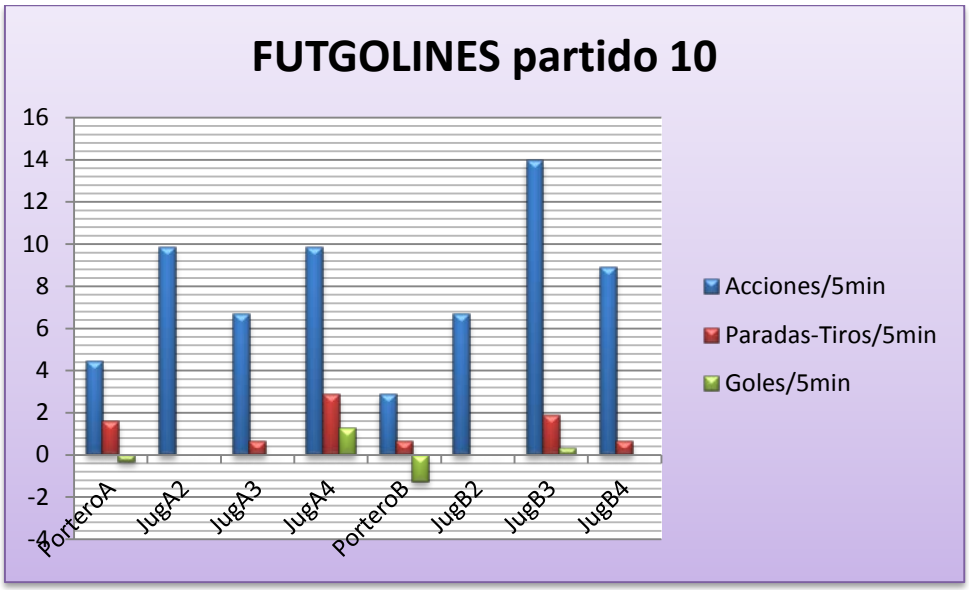

Figura: Registro de acciones en el partido 10 de *Futgolines*.

Tabla: Registro de acciones en el partido 11 de *Futgolines*.

FTG11	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango* %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	2	0,65	5,5	1	0,33	.	.	-2	-0,65
JugA2	20	6,51		.	.	2	0,65	1	0,33
JugA3	22	7,17		.	.	1	0,33	.	.
JugA4	29,5	9,61		.	.	3	0,98	2	0,65
PorteroB1	10	3,26	27,4	1	0,33	.	.	-3	-0,98
JugB2	36,5	11,89	100	.	.	4	1,3	2	0,65
JugB3	12	3,91	32,9	.	.	.	.	.	.
JugB4	20,5	6,68		.	.	.	.	.	.
	152,5	**49,67**	**32,9%**	**2**	**0,65**	**10**	**3,26**	**5**	**1,63**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

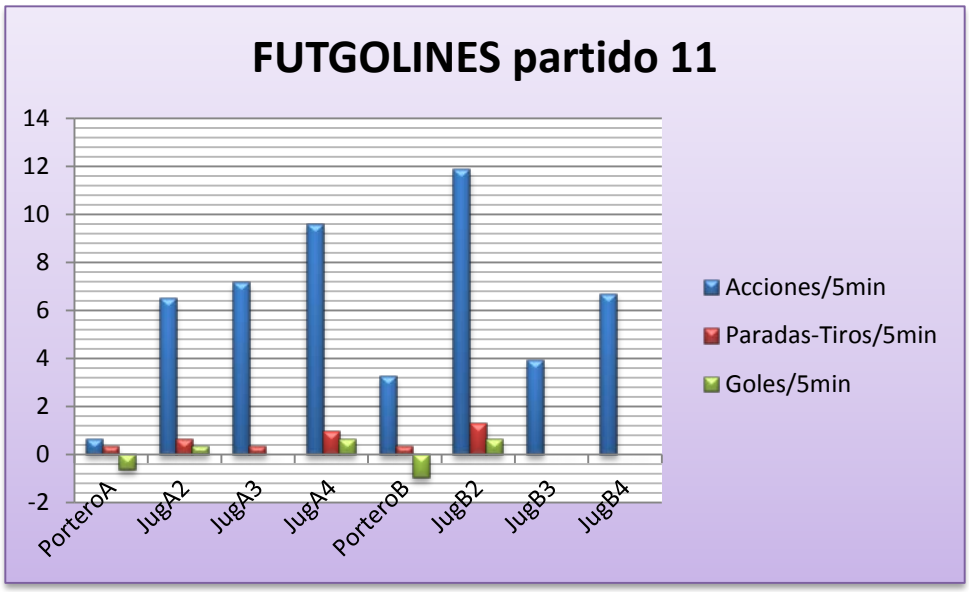

Figura: Registro de acciones en el partido 11 de *Futgolines*.

Tabla: Registro de acciones en el partido 12 de *Futgolines*.

FTG12	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango* %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	16	5,35	40,5	4	1,34	.	.	.	.
JugA2	34,5	11,54		.	.	.	.	.	.
JugA3	31,5	10,54		.	.	2	0,67	.	.
JugA4	29,5	9,87		.	.	2	0,67	.	.
PorteroB1	7,5	2,51	19	1	0,33	.	.	.	.
JugB2	39,5	13,21	100	.	.	3	1	.	.
JugB3	28,5	9,53	72,1	.	.	4	1,34	.	.
JugB4	31,5	10,54		.	.	1	0,33	.	.
	218,5	**73,08**	**72,1%**	**5**	**1,67**	**12**	**4,01**	**.**	**.**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

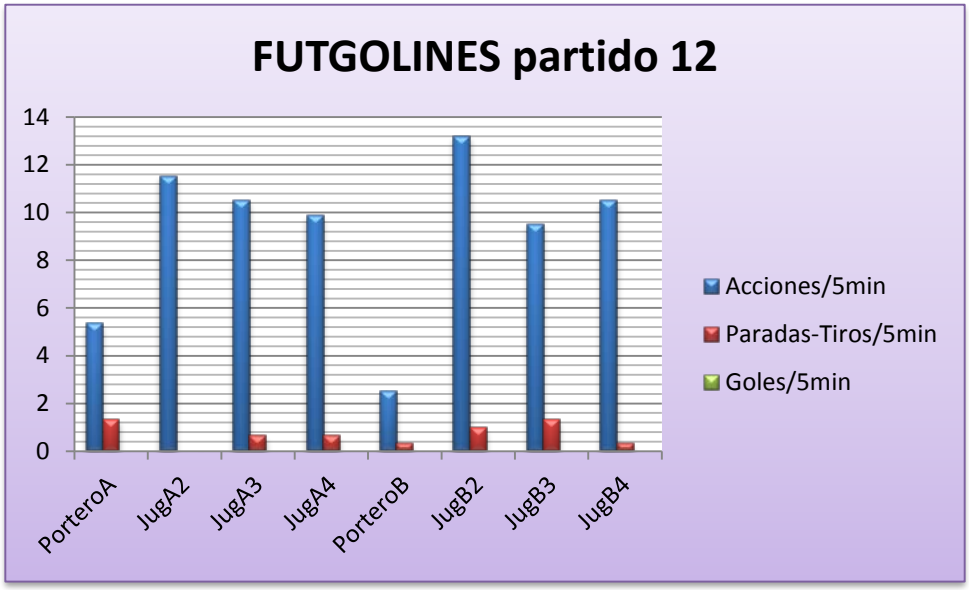

Figura: Registro de acciones en el partido 12 de *Futgolines*.

Tabla: Registro de acciones en el partido 13 de *Futgolines*.

FTG13	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	Total	Periodo 5'	Rango* %	Total	Periodo 5'	Total	Periodo 5'	Total	Periodo 5'
PorteroA1	13	4,18	30,2	3	0,96	0	0,96	-2	-0,64
JugA2	21	6,75	48,8	.	.	1	0,32	1	0,32
JugA3	43	13,83	100	.	.	6	1,93	2	0,64
JugA4	32	10,29		.	.	2	0,64	1	0,32
PorteroB1	7	2,25	16,3	4	1,29	.	1,29	-4	-1,29
JugB2	31	9,97		.	.	4	1,29	2	0,64
JugB3	32	10,29		.	.	2	0,64	.	.
JugB4	32	10,29		.	.	3	0,96	.	.
	211	**67,85**	**48,8%**	**7**	**2,25**	**18**	**5,79**	**6**	**1,93**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

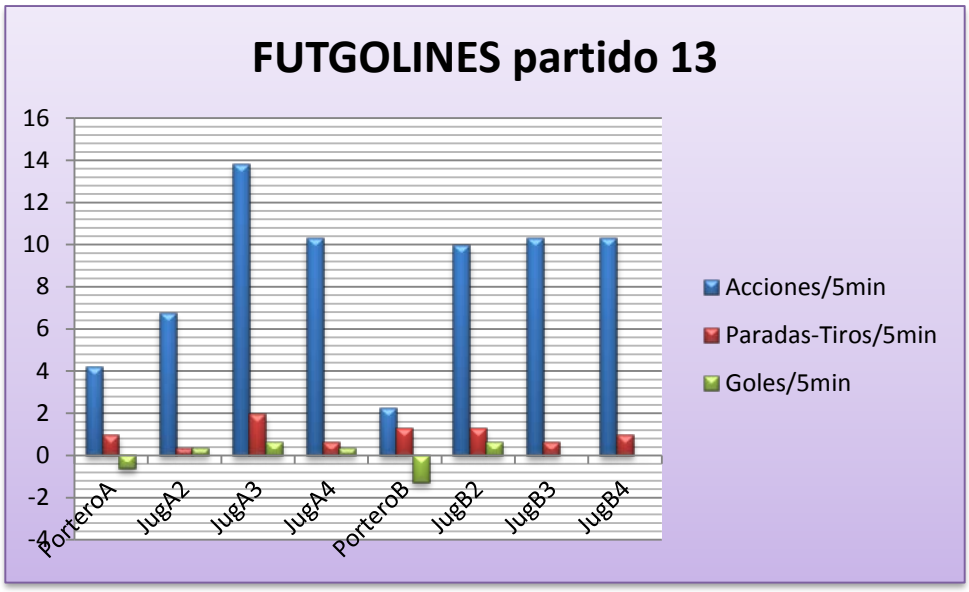

Figura: Registro de acciones en el partido 13 de *Futgolines*.

Anexo 14: Registro de datos en partidos de ligas Federativas

Tabla: Registro de acciones en el partido 1 de Federación.

FED1	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	21,5	2,42	35,02	7	0,81	.	.	-3	-0,35
JugA2	10,5	1,21	17,5	.	.	.	.	.	.
JugA3	15,5	1,79		.	.	.	.	.	.
JugA4	20	2,3		.	.	.	.	.	.
JugA5	40,5	4,67		.	.	5	0,58	1	0,12
JugA6	60	6,91	100	.	.	10	1,15	3	0,35
JugA7	59	6,8		.	.	7	0,81	2	0,23
PorteroB1	25	2,88	41,6	8	0,92	.	.	-6	-0,69
JugB2	31,5	3,63		.	.	.	.	.	.
JugB3	15,5	1,79		.	.	.	.	.	.
JugB4	36	4,15		.	.	2	0,23	1	0,12
JugB5	36,5	4,21		.	.	2	0,23	.	.
JugB6	34,5	3,97		.	.	3	0,35	1	0,12
JugB7	39	4,49		.	.	4	0,46	1	0,12
	445	**51,21**	**17,5%**	**15**	**1,73**	**33**	**3,8**	**9**	**1,04**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

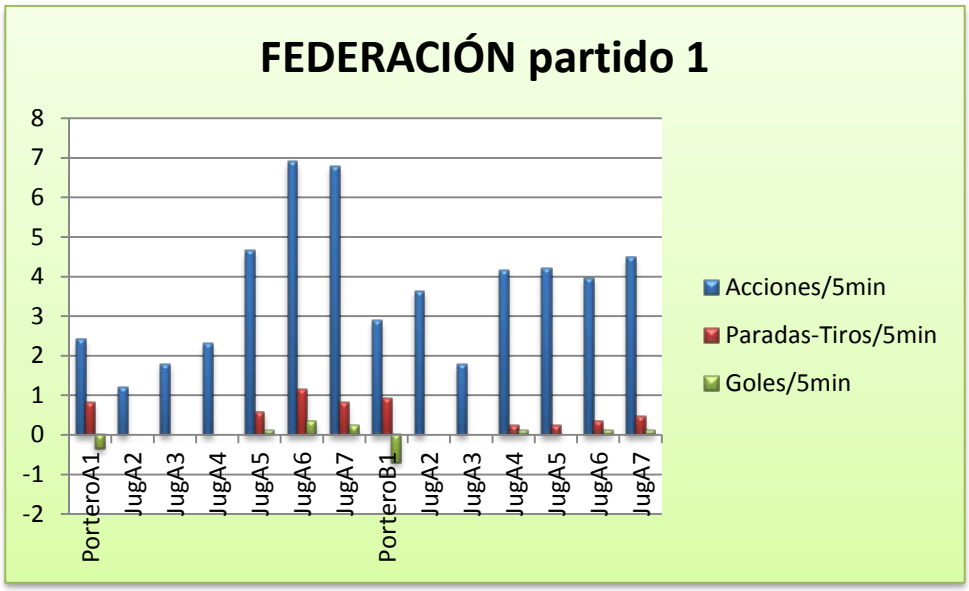

Figura: Registro de acciones en el partido 1 de Federación.

Tabla: Registro de acciones en el partido 2 de Federación.

FED2	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	8	2,29	33,3	2	0,57	.	.	.-3	.- 0,85
JugA2	14	4		.	.	1	0,29	.	.
JugA3	13	3,71		.	.	.	.	.	.
JugA4	10	2,86		.	.	.	.	.	.
JugA5	13,5	3,86		.	.	3	0,86	1	0,29
JugA6	23,5	6,71		.	.	3	0,86	1	0,29
JugA7	15,5	4,43		.	.	2	0,57	.	.
PorteroB1	11	3,14	45,7	4	1,14	.	.	.-2	.- 0,57
JugB2	8,5	2,43	35,4	.	.	.	.	.	.
JugB3	12,5	3,57		.	.	.	.	.	.
JugB4	24	6,86	100	.	.	2	0,57	2	0,57
JugB5	17	4,86		.	.	2	0,57	.	.
JugB6	21	6		.	.	1	0,29	1	0,29
JugB7	14	4		.	.	.	.	.	.
	205,5	**58,71**	**35,4%**	**6**	**1,71**	**14**	**4**	**5**	**1,43**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

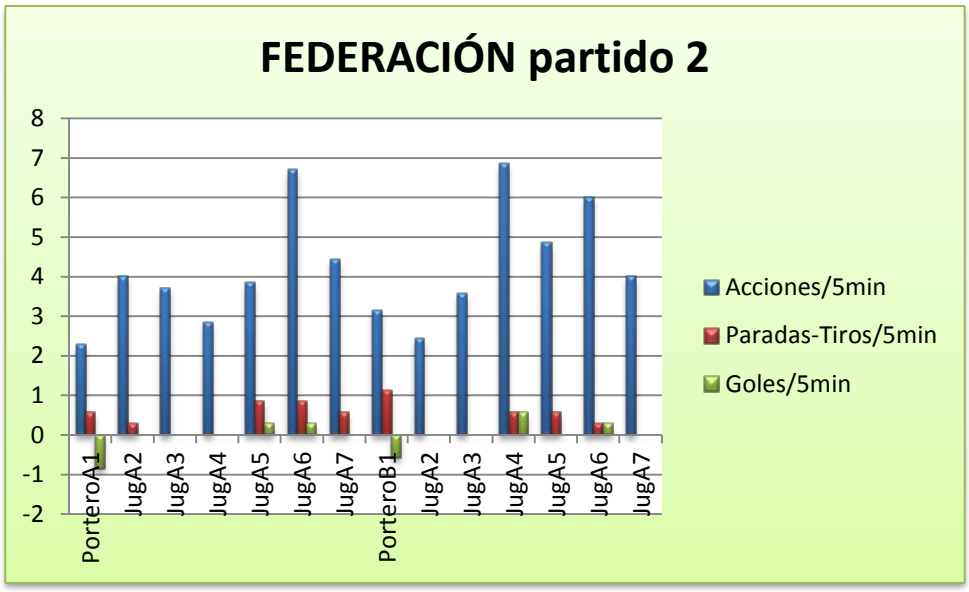

Figura: Registro de acciones en el partido 2 de Federación.

Tabla: Registro de acciones en el partido 3 de Federación.

FED3	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	17	2,65	38,2	9	1,4	.	.	-7	-1,09
JugA2	28	4,37		.	.	.	.	.	.
JugA3	36	5,62		.	.	.	.	.	.
JugA4	34	5,3		.	.	.	.	.	.
JugA5	20,5	3,2		.	.	1	0,16	1	0,16
JugA6	35	5,46		.	.	2	0,31	1	0,16
JugA7	16,5	2,57	37	.	.	.	.	.	.
PorteroB1	5	0,78	11,2	1	0,16	.	.	-2	-0,31
JugB2	23	3,59		.	.	1	0,16	.	.
JugB3	26	4,06		.	.	3	0,47	1	0,16
JugB4	29	4,52		.	.	1	0,16	1	0,16
JugB5	44,5	6,94	100	.	.	4	0,62	3	0,47
JugB6	41,5	6,47		.	.	5	0,78	.	.
JugB7	39,5	6,16		.	.	5	0,78	2	0,31
	395,5	**61,7**	**37%**	**10**	**1,56**	**22**	**3,43**	**9**	**1,4**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

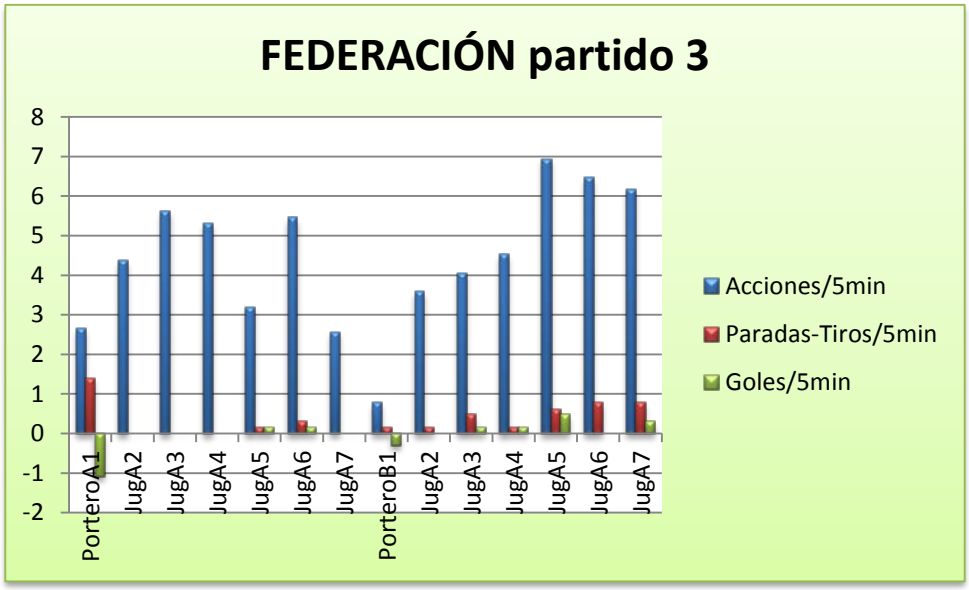

Figura: Registro de acciones en el partido 3 de Federación.

Tabla: Registro de acciones en el partido 4 de Federación.

FED4	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	4,5	0,73	11,2	0	0	.	.	-4	-0,65
JugA2	26	4,22		.	.	.	.	.	.
JugA3	40	6,49	100	.	.	.	.	.	.
JugA4	10,5	1,7	26,1	.	.	1	0,16	1	0,16
JugA5	27	4,38		.	.	1	0,16	.	.
JugA6	33,5	5,44		.	.	2	0,32	.	.
JugA7	20	3,25		.	.	2	0,32	2	0,32
PorteroB1	19	3,08	45,4	5	0,81	.	.	-3	-0,49
JugB2	15,5	2,52		.	.	.	.	.	.
JugB3	28,5	4,63		.	.	2	0,32	1	0,16
JugB4	28	4,55		.	.	.	.	.	.
JugB5	28,5	4,63		.	.	1	0,16	1	0,16
JugB6	39	6,33		.	.	3	0,49	1	0,16
JugB7	29	4,71		.	.	5	0,81	1	0,16
	349	**56,66**	**26,1%**	**5**	**0,81**	**17**	**2,76**	**7**	**1,14**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

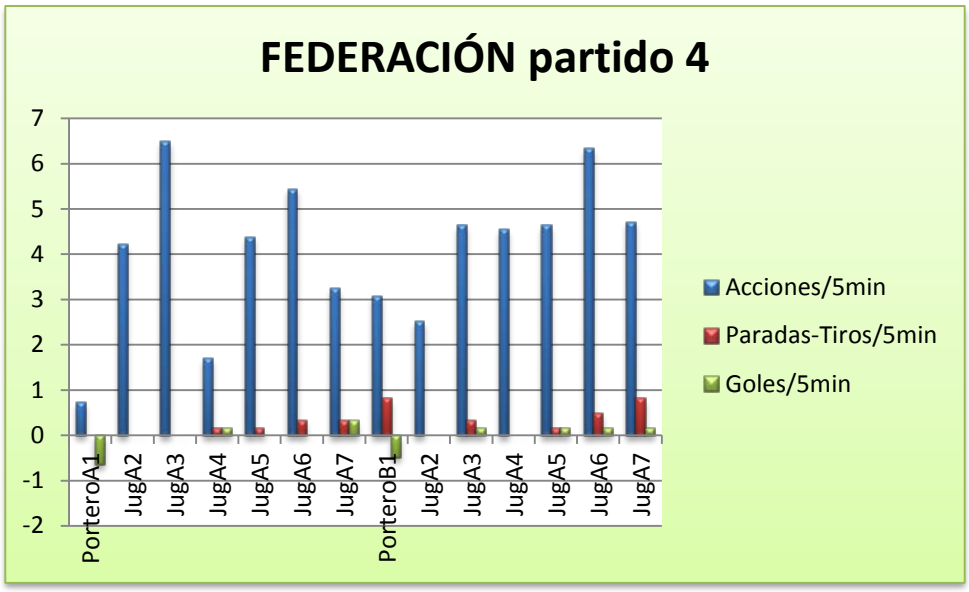

Figura: Registro de acciones en el partido 4 de Federación.

Tabla: Registro de acciones en el partido 5 de Federación.

FED5	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	22	3,59	32,1	5	0,82	.	.	-6	-0,98
JugA2	34	5,56		.	.	.	.	.	.
JugA3	31,5	5,15		.	.	1	0,16	.	.
JugA4	17,5	2,86		.	.	.	.	.	.
JugA5	23,5	3,84		.	.	.	.	.	.
JugA6	40	6,54		.	.	3	0,49	.	.
JugA7	22,5	3,68		.	.	.	.	.	.
PorteroB1	10,5	1,72	15,3	2	0,33	.	.	.	.
JugB2	23,5	3,84		.	.	2	0,33	.	.
JugB3	9	1,47	13,1	.	.	1	0,16	.	.
JugB4	47,5	7,76		.	.	5	0,82	2	0,33
JugB5	68,5	11,19	100	.	.	6	0,98	4	0,65
JugB6	45,5	7,43		.	.	.	.	.	.
JugB7	42	6,86		.	.	2	0,33	.	.
	437,5	**71,49**	**13,1%**	**7**	**1,14**	**20**	**3,27**	**6**	**0,98**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

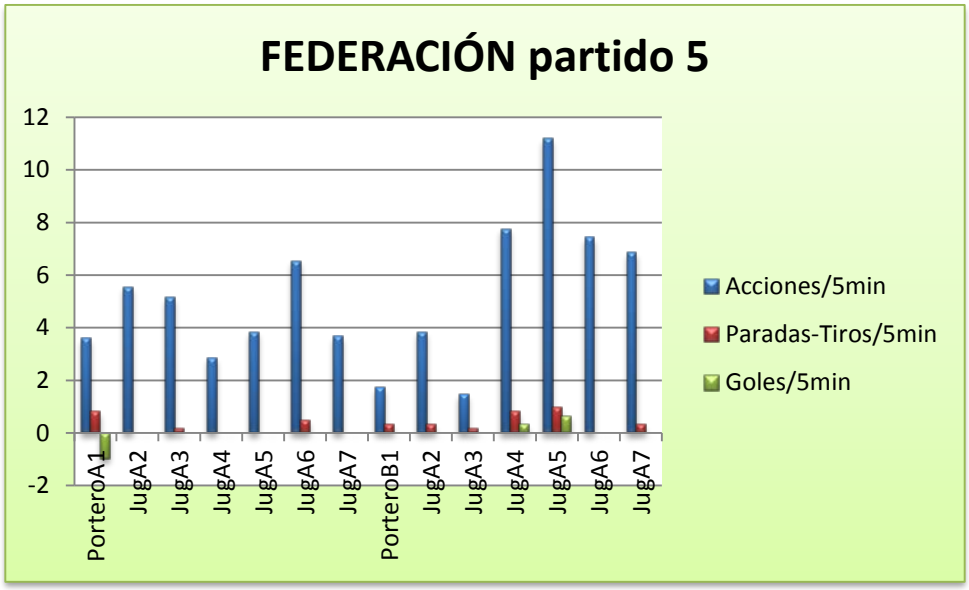

Figura: Registro de acciones en el partido 5 de Federación.

Tabla: Registro de acciones en el partido 6 de Federación.

FED6	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	0	0	0	0	,00	.	.		
JugA2	11,5	2,97		.	.	.	.		
JugA3	14	3,62		.	.	.	.		
JugA4	33,5	8,66		.	.	1	,26	1	0,26
JugA5	38	9,82	100	.	.	5	1,29	3	0,78
JugA6	35,5	9,17		.	.	3	,78	2	0,52
JugA7	22	5,68		.	.	7	1,81	7	1,81
PorteroB1	10,5	2,71	27,5	2	,52	.	.	-13	-3,38
JugB2	7,5	1,94	19,7	.	.	.	.		
JugB3	9,5	2,45		.	.	.	.		
JugB4	10	2,58		.	.	.	.		
JugB5	21,5	5,56		.	.	.	.		
JugB6	27,5	7,11		.	.	.	.		
JugB7	18	4,65		.	.	.	.		
	259	**66,93**	**19,7%**	**2**	**,52**	**16**	**4,13**	**13**	**3,38**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

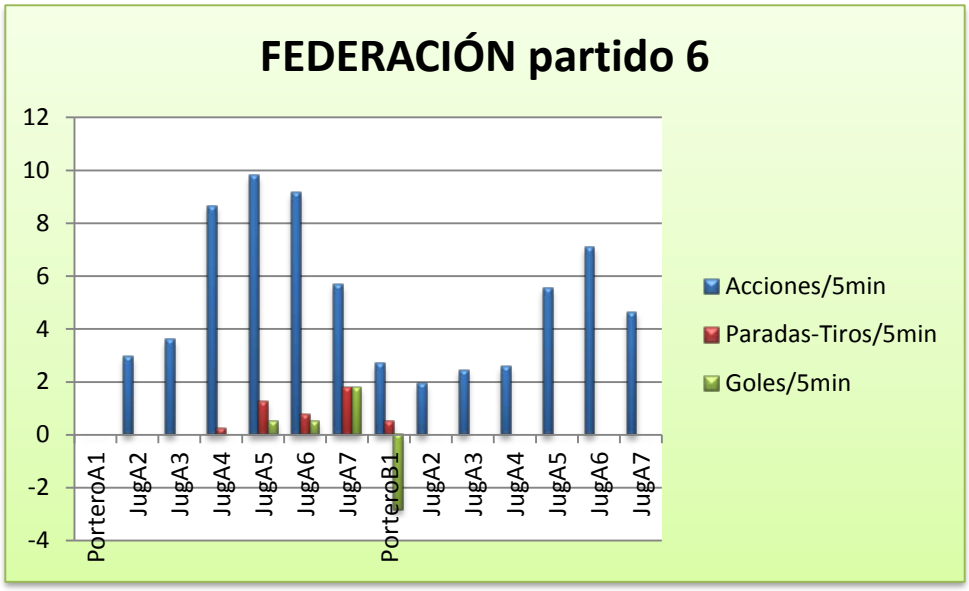

Figura: Registro de acciones en el partido 6 de Federación.

Tabla: Registro de acciones en el partido 7 de Federación.

FED7	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	1	0,91	9,1	1	0,91	.	.	.	.
JugA2	2,5	2,27		.	.	.	.	.	.
JugA3	1,5	1,36		.	.	.	.	.	.
JugA4	3,5	3,18		.	.	.	.	.	.
JugA5	7	6,36		.	.	1	0,91	.	.
JugA6	11	10	100	.	.	.	.	.	.
JugA7	5	4,55		.	.	.	.	.	.
PorteroB1	0	0	0	0	0	.	.	.	.
JugB2	4	3,64		.	.	.	.	.	.
JugB3	11	10	100	.	.	.	.	.	.
JugB4	9	8,18		.	.	1	0,91	.	.
JugB5	4	3,64		.	.	.	.	.	.
JugB6	1	0,91	9,1	.	.	.	.	.	.
JugB7	4	3,64		.	.	.	.	.	.
	64,5	**58,64**	**9,1%**	**1**	**0,91**	**2**	**1,82**	**.**	**.**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

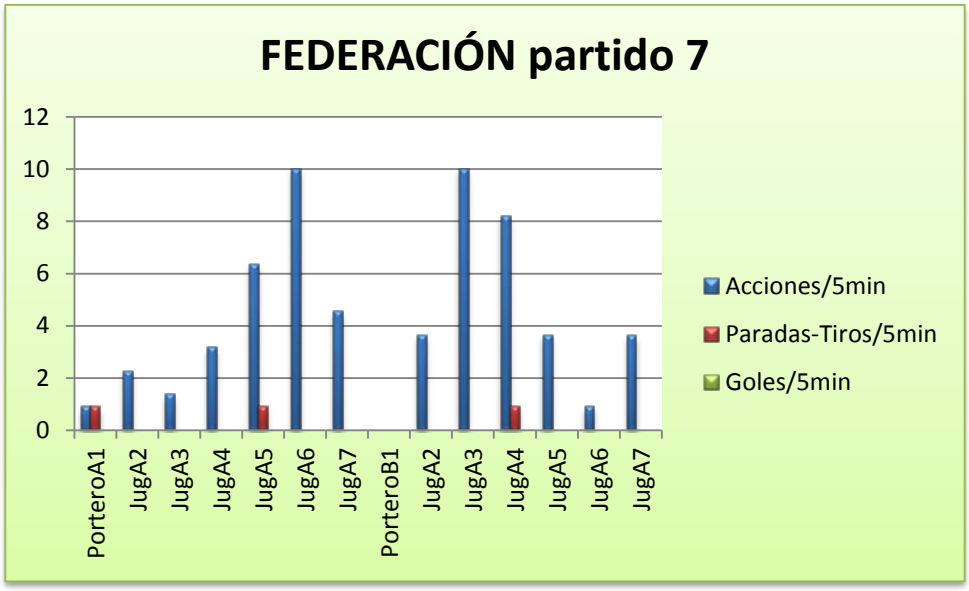

Figura: Registro de acciones en el partido 7 de Federación.

Tabla: Registro de acciones en el partido 8 de Federación.

FED8	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	13,5	2,12	26,2	2	0,31	.	.	-7	-1,1
JugA2	23	3,61	44,7	.	.	.	.	.	.
JugA3	27	4,23		.	.	.	.	.	.
JugA4	26,5	4,15		.	.	.	.	.	.
JugA5	51,5	8,07	100	.	.	7	1,1	.	.
JugA6	32,5	5,09		.	.	.	.	.	.
JugA7	29	4,55		.	.	2	0,31	.	.
PorteroB1	15	2,35	29,1	4	0,63	.	.	.	.
JugB2	24,5	3,84		.	.	.	.	.	.
JugB3	27	4,23		.	.	1	0,16	1	0,16
JugB4	34	5,33		.	.	.	.	.	.
JugB5	37	5,8		.	.	3	0,47	2	0,31
JugB6	40,5	6,35		.	.	5	0,78	2	0,31
JugB7	29,5	4,62		.	.	2	0,31	2	0,31
	410,5	**64,34**	**44,7%**	**6**	**0,94**	**20**	**3,13**	**7**	**1,1**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

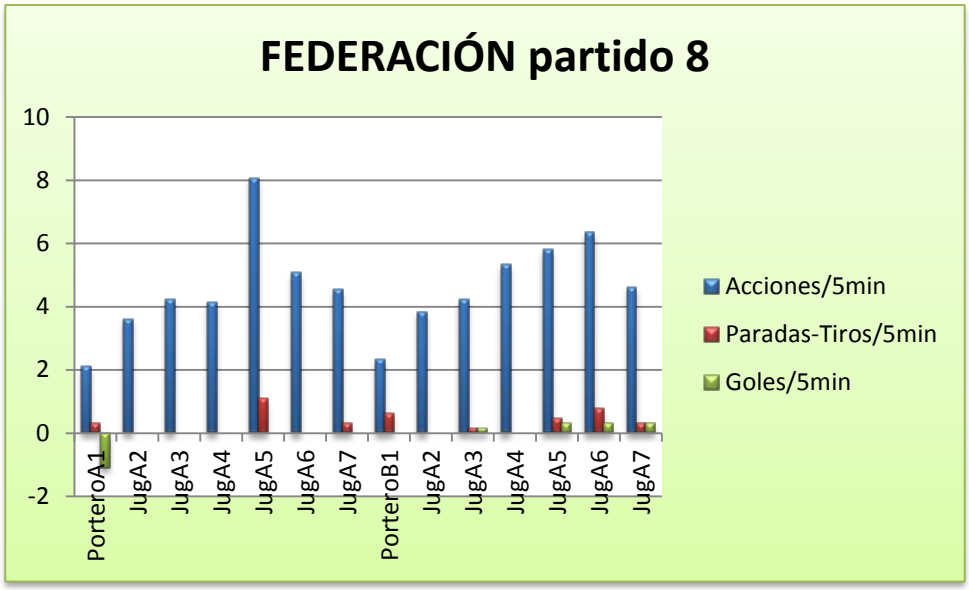

Figura: Registro de acciones en el partido 8 de Federación.

Tabla: Registro de acciones en el partido 9 de Federación.

FED9	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	Total	Periodo 5'	Rango %	Total	Periodo 5'	Total	Periodo 5'	Total	Periodo 5'
PorteroA1	9	1,74	17,9	2	0,39	.	.	-4	-0,77
JugA2	13	2,51	25,9	.	.	.	.	.	.
JugA3	17	3,29		.	.	.	.	.	.
JugA4	50	9,67	100	.	.	1	0,19	.	.
JugA5	33	6,38		.	.	1	0,19	.	.
JugA6	32	6,19		.	.	3	0,58	.	.
JugA7	37	7,16		.	.	4	0,77	2	0,39
PorteroB1	12	2,32	23,9	1	0,19	.	.	-2	-0,39
JugB2	32	6,19		.	.	.	.	.	.
JugB3	23	4,45		.	.	.	.	.	.
JugB4	33	6,38		.	.	.	.	.	.
JugB5	39	7,54		.	.	4	0,77	2	0,39
JugB6	42	8,12		.	.	2	0,39	2	0,39
JugB7	13	2,51		.	.	1	0,19	.	.
TOTAL	**385**	**74,46**	**25,9%**	**3**	**0,58**	**16**	**3,09**	**6**	**1,16**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

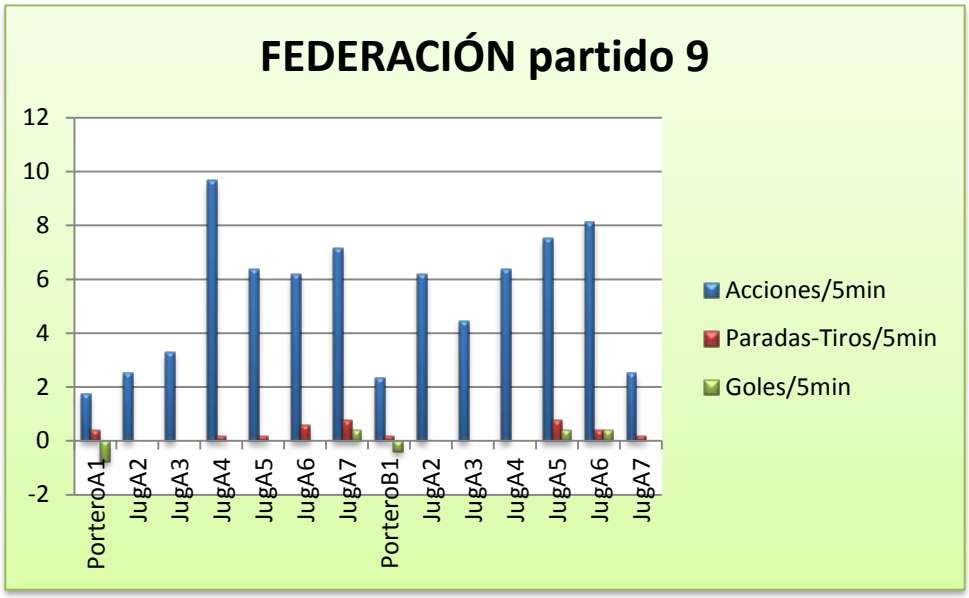

Figura: Registro de acciones en el partido 9 de Federación.

Tabla: Registro de acciones en el partido 10 de Federación.

FED10	PARTICIPACIONES			PARADAS		TIROS		GOLES	
JUG.	**Total**	**Periodo 5'**	**Rango %**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**	**Total**	**Periodo 5'**
PorteroA1	17	1,69	21,5	4	0,4	.	.	-2	-0,2
JugA2	34	3,39		.	.	.	.	.	.
JugA3	43	4,28		.	.	2	0,2	1	0,1
JugA4	42	4,18		.	.	.	.	.	.
JugA5	50	4,98		.	.	1	0,1	.	.
JugA6	41	4,08		.	.	3	0,3	1	0,1
JugA7	38	3,78		.	.	2	0,2	1	0,1
PorteroB1	11	1,1	12,7	3	0,3	.	.	-3	-0,3
JugB2	39	3,88		.	.	.	.	.	.
JugB3	24	2,39	30,4	.	.	.	.	.	.
JugB4	54	5,38		.	.	2	0,2	.	.
JugB5	46	4,58		.	.	3	0,3	.	.
JugB6	60	5,98		.	.	4	0,4	.	.
JugB7	79	7,87	100	.	.	9	0,9	2	0,2
	578	**57,57**	**30,4%**	**11**	**1,1**	**26**	**2,59**	**5**	**0,5**

*Porcentaje de acciones en las que interviene el jugador con menor participación respecto con el de mayor.

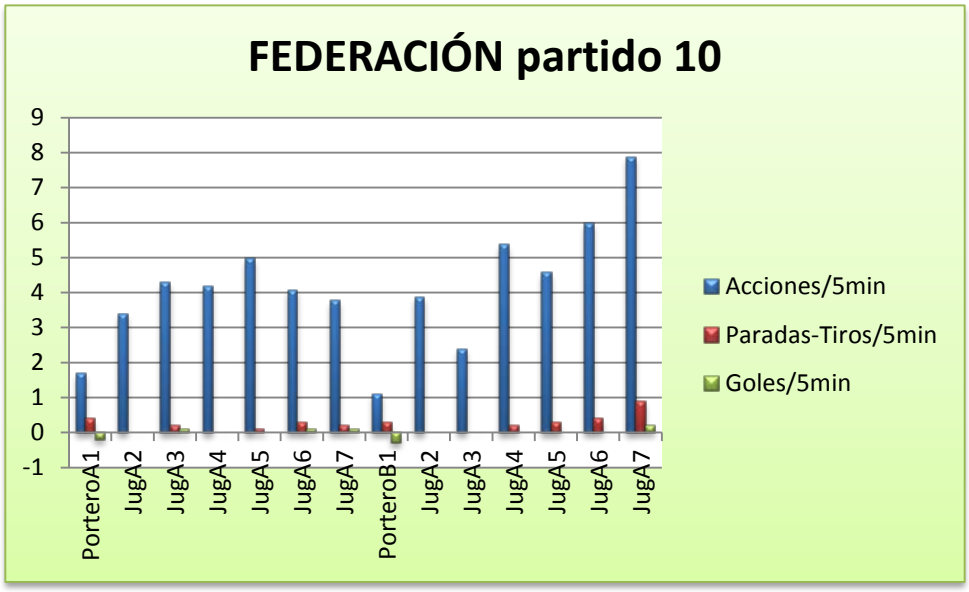

Figura: Registro de acciones en el partido 10 de Federación.

Anexo 15: La isla de las ilusiones

En la página web de uno de los clubs que cuentan con dos equipos inscritos en las Ligas *Futgolines* aparecía a medidados de 2014 el siguiente artículo que titulaban "la isla de las ilusiones":

Muchos años tuvieron que pasar para volver a reencontrarme con el futbol de fantasía, aquel de los amigos, aquel de la calle, el de la pachanga, en el cual no importaba nada, solo jugar por el placer de jugar.

Fue en la tarde del pasado viernes 21, a las 17:30 horas, y en los campos de futbol Dehesa Vieja, se comenzaba a jugar la jornada 12 de la Liga local de fútbol en la categoría de Chupetines (4 añitos). Se enfrentaban la Unión Deportiva San Sebastián de los Reyes y el Club Deportivo Carranza.

Antes se requiere de un gran trabajo para los coordinadores de la Liga, Sergio y Miguel, que han de armar cuatro campos de futbol dentro de uno de futbol 7, y en cada uno de los campitos organizar a cuatro jugadores en cancha. Los árbitros son los mismos entrenadores. Y en cada tiempo se cambian de lado y todo sigue igual. No existe el silbato, solo para dar por terminado el partido o los entretiempos.

La tarde estaba acorde a la fantasía que estábamos viviendo. Ver jugar a los pequeñines sin preocuparse de nada, cada uno en su mundo. Ver a los entrenadores dar instrucciones a niños que no eran de su equipo. Era por decir algo ¡inusual! Pero ahí estaban los locos bajitos, dando todo de sí para llevarse el triunfo.

Todos celebraban los goles, cualquiera puede ser portero, era como haber llegado a otro mundo. Al de jugar por jugar. Incluso vimos al más pequeño de todos, de solo tres añitos, Hugo del Sanse ¡un fenómeno!

La Liga lleva ya cinco fructíferos años desde que se comenzó a jugar y es más que nada formativa y educativa. Bea, Adrián y Conde fueron los entrenadores que dirigieron los encuentros y los encargados de que el partido transcurriera de la mejor forma posible.

Nadie alegaba nada. Los padres, por su parte, disfrutaban de una manera sana y deportiva. Sinceramente, era como estar en la Isla de la Fantasía del Fútbol. Cada uno de los integrantes vivía, a su manera, su propia fantasía deportiva y los locos bajitos daban rienda suelta a su imaginación y dibujaban en aquellos pequeños rectángulos verdes, con sus regates y diabluras, ilusiones y sueños que dejaban plasmados en aquella pizarra verde más mágica que nunca.

Del futbol les podría decir mucho. Buenos toques, mucho control del balón, buenas conducciones, paradones espectaculares, creo que es mejor que todos ustedes disfruten de las imágenes en la parte inferior del reportaje. Seguramente se formarán en su cabeza todas las jugadas.

Bonito espectáculo, chavales. Lo más sano que he visto desde hace mucho tiempo. Sé que no será el último. Cada día aprendemos cosas nuevas y lo del viernes no fue la excepción. Gracias mis queridos niños, me devolvieron unas cuantas décadas atrás en el tiempo. Con estas cosas, se siembra futuro.

Duende Azul.