



**Lobo-de Diego, F. E.; Manrique-Arribas, J. C.; Pérez-Brunicardi, D. (2023).** La función educativa del deporte escolar. Un estudio comparado en España y Portugal. *Journal of Sport and Health Research*. 15(2):301-318. <https://doi.org/10.58727/jshr.90703>

**Original**

## LA FUNCIÓN EDUCATIVA DEL DEPORTE ESCOLAR. UN ESTUDIO COMPARADO EN ESPAÑA Y PORTUGAL

### THE EDUCATIONAL FUNCTION OF AFTER-SCHOOL SPORT. A COMPARATIVE STUDY IN SPAIN AND PORTUGAL

Lobo-de Diego, F. E.<sup>1</sup>; Manrique-Arribas, J. C.<sup>2</sup>; Pérez-Brunicardi, D.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España

<sup>2</sup>Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España

<sup>3</sup>Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España

Correspondence to:

**Félix E. Lobo de Diego**

Institución: Universidad de Valladolid

Dirección: Campus María Zambrano,

Facultad de Educación, Plaza de la

Universidad, 1, 40005, Segovia (España)

Email: [felixenrique.lobo@uva.es](mailto:felixenrique.lobo@uva.es)

*Edited by: D.A.A. Scientific Section  
Martos (Spain)*



Received: 04/08/2021

Accepted: 15/11/2021



## RESUMEN

La educación y el deporte tienen su punto de unión en la escuela y en la manera de orientar las actividades físico-deportivas de carácter formal y no formal. Este estudio compara dos programas de deporte escolar extracurricular en España y Portugal para determinar de qué modo su intencionalidad para servir de complemento a la educación formal se corresponde con los objetivos de la Educación Física. Para ello, se administró un cuestionario a 429 personas (267 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, ocho monitores deportivos, 28 profesores de Ed. Fís. y 126 familiares) de ambos países sobre la percepción de la calidad educativa. También se han realizado 58 observaciones de las sesiones de actividad física de ambos programas y se ha desarrollado un análisis documental con los documentos de cada programa y los currículos de Ed. Fís. Los resultados presentan que ambas realidades generalmente están alineadas con los principios de la Ed. Fís., siendo el desarrollo de valores y la promoción de hábitos saludables los aspectos que predominan en los programas estudiados. Se concluye que ambos programas siguen las finalidades de la Ed. Fís. que se expresan en los currículos de la educación formal, encontrando que el DE tiene principalmente una orientación educativa y que los aprendizajes deportivos y la participación son los aspectos mejor valorados, mientras que la orientación deportiva y los métodos de enseñanza son los aspectos más críticos a pesar de las altas puntuaciones.

**Palabras clave:** Programas extracurriculares, deporte educativo, desarrollo integral, educación física.

## ABSTRACT

Education and sport come together at school and in the way formal and non-formal physical and sporting activities are oriented. This study compares two after-school sport programmes in Spain and Portugal to determine how their intentionality to complement formal education corresponds to the objectives of Physical Education. For this purpose, a questionnaire was administered to 429 people (267 students in Primary and Secondary Education, eight sports coaches, 28 PE teachers and 126 family members) from both countries on the perception of educational quality. We also conducted 58 observations of physical activity sessions in both programmes and carried out a documentary analysis with the documents of each programme and the PE curricula. The results show that both realities are generally aligned with the principles of PE, with the development of values and the promotion of healthy habits being the aspects that predominate in the programmes studied. It is concluded that both programmes follow the aims of PE as expressed in the curricula of formal education, finding that after-school sport has mainly an educational orientation and that sport learning and participation are the best rated aspects, while sport orientation and teaching methods are the most critical aspects despite high scores.

**Keywords:** Extracurricular programmes, educational sport, integral development, physical education.



## INTRODUCCIÓN

¿Cómo debe ser el deporte para que sea considerado educativo? A menudo se atribuye a las actividades planificadas, al tipo de sesiones organizadas o a los programas deportivos convocados un valor educativo *per se* de forma inherente (Lobo-de-Diego, 2017; Lobo-de-Diego et al., 2020; Monjas-Aguado et al., 2015; Miñana-Signes y Monfort-Pañego, 2020). Sin embargo, lo que se realiza en las clases de Educación Física (Ed. Fís.) no garantiza su finalidad educativa, quedando en muchas ocasiones limitado a la recreación (Fraile et al., 2001) y al dominio de los deportes y sus gestos motores (Goodyear & Casey, 2015), pero sin conseguir que los jóvenes se adhieran a la práctica de actividad física a lo largo de sus vidas (Kirk, 2010).

La relación entre educación y deporte supone una conexión compleja, encontrando su punto de unión en la escuela y en la manera de orientar las actividades físico-deportivas de carácter formal y no formal (Fraile et al., 2004; Pérez-Brunicardi, 2011). En este escenario, el Deporte Escolar (DE) se convierte en el engranaje de la acción educativa, el cual podrá tener una finalidad más o menos formativa en función de su enfoque (Pérez-Brunicardi, 2011), como por ejemplo: 1) DE para ocupar el ocio y tiempo libre (Bosque-Lorente y Baena-Extremera, 2014; Lanuza et al., 2012), 2) DE para medirse con los demás (de la Cruz, 2008), 3) DE para mejorar la salud (Gómez-Mármol et al., 2017; González-Valero et al., 2017) y 4) DE para educar (Fraile, 2010; Fraile et al., 2004; Monjas-Aguado et al., 2013; Pérez-Brunicardi et al., 2018). Este trabajo se centra en la última finalidad, puesto que la Ed. Fís. y las actividades físico-deportivas extraescolares alineadas con los principios de ésta tienen un potencial legítimo para conseguir aprendizajes motrices, sociales y cognitivos que permitan el desarrollo integral de la persona (Bailey, 2018; Bailey et al., 2009; Kirk, 2013; Schwamberger & Sinelnikov, 2015). Para ello, Capel & Blair (2013) ponen de manifiesto que debe existir un punto de unión entre estos dos tipos de práctica deportiva y remarcan la necesidad de que la Ed. Fís. y el DE sean impartidos por personas cualificadas para que se puedan conseguir con éxito esos resultados educativos (Lleixa et al., 2015; Manrique-Arribas et al., 2013).

En la última década, varios investigadores han diseñado, implementado y evaluado programas o intervenciones de deporte y actividad física con una clara intencionalidad educativa con el propósito de mostrar el impacto de la práctica deportiva en el periodo de formación de los escolares, entre los que destacan: el desarrollo integral de los jóvenes (Armour & Sandford, 2013; Bean & Forneris, 2016; Opstoel et al., 2020; Jacobs & Wright, 2021), el aumento de los niveles de actividad física y fomento de un estilo de vida saludable y activo (Carlman & Augustsson, 2016; Cheung, 2019; De Mester et al., 2017, Escaron et al., 2021) o la promoción de una educación en valores y actitudes (Fredick & Marttinen, 2021; Koh et al., 2017; Latorre-Román et al., 2020; Monjas-Aguado et al., 2015). Sin embargo, ninguna de las propuestas ha contrastado lo pretendido con lo pautado en las distintas legislaciones educativas acerca de si se corresponden con las finalidades marcadas en ambos contextos. Por ello, el propósito de este trabajo es comparar cómo es tratado el DE en el ámbito de la enseñanza no formal con respecto a las intenciones y los objetivos que se plantean en los currículos de Ed. Fís. en la enseñanza formal en dos implementaciones de DE extracurricular de dos lugares que se encuentran en países diferentes: España y Portugal. En concreto, estudiamos las percepciones de la calidad educativa de los agentes participantes en cada programa y las contrastamos con los objetivos que éstos se plantean y las verificamos con las observaciones de las sesiones de actividad física semanales para comprobar así la consistencia entre la teoría y la práctica (o la intencionalidad y la aplicación real).

### *Currículo Ed. Fís y Deporte escolar en España*

En España el currículo de la Ed. Fís. ha estado regulado hasta este año por el Real Decreto 126/2014 en Educación Primaria y el Real Decreto 1105/2014 en Secundaria y Bachillerato. En él se manifiesta que la finalidad de la Ed. Fís. es el “desarrollo de la competencia motriz, entendida esta como la integración de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos vinculados a la conducta motriz” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p.19406). La Ed. Fís. contribuye específicamente al desarrollo de la competencia motriz, no incluida entre las Competencias Clave, y de manera más genérica al resto de dichas



competencias. Esta materia es impartida por personas con la cualificación de Maestro de Ed. Fís. en Primaria y de Grado en CCAFYD, más el Máster de Profesorado en Secundaria en este último caso. La organización curricular de los bloques de contenidos de Ed. Fís. a nivel estatal se basa en la programación por Dominios de Acción Motriz (DAM) (López-Pastor et al., 2016), aunque la concreción curricular a nivel autonómico no tiene nada que ver con los DAM en la mayoría de los casos. Desde esta perspectiva de organización curricular se persigue que los escolares no solamente practiquen distintos tipos de situaciones y actividades físicas, sino que también sean críticos con sus valores y actitudes relacionados con el cuerpo en sus vidas cotidianas (García-López y Gutiérrez, 2017).

Por su parte, el DE se realiza fuera del horario lectivo y no está regulado por la legislación educativa, ya que no tiene por qué estar alineado con los principios de la Ed. Fís., ni ser impartido por profesores de Ed. Fís. La promoción deportiva y la distribución de las competencias en materia deportiva y educativa está estructurada a nivel estatal por el Consejo Superior de Deportes (CSD) a través del cual se desarrollan los Campeonatos de España de Selecciones Autonómicas (CESA), a nivel autonómico mediante los Juegos Escolares y otras denominaciones, que dan acceso mediante clasificación a los CESA, y a nivel local a través de la legislación de régimen local y la legislación deportiva autonómica. En ellas las actividades físico-deportivas pueden pertenecer al ámbito estrictamente federado, al que depende enteramente de las administraciones públicas, o al mixto. En este marco, podemos encontrar tres modelos de actividades de deporte en edad escolar: 1) las competitivas, promovidas por clubes y federaciones deportivas, el Deporte Base y los Juegos Escolares; 2) las de ocio y tiempo libre (campus deportivos, jornadas deportivas, etc.); y por último, 3) las educativas, promovidas por los centros educativos (actividades extraescolares), como el DE, o las administraciones públicas (escuelas deportivas) (Arufe-Giráldez et al., 2017; Jiménez et al., 2014). Todo ello teniendo en cuenta que su carácter educativo, recreativo o competitivo no depende del ámbito en el que se desarrolle, sino del enfoque que le den las personas que lo desarrollan (Hernández et al., 2017).

### *Currículo Ed. Fís y DE en Portugal*

En Portugal el currículo de la Ed. Fís. está regulado por el Decreto-Lei n.º 55/2018 que modifica la Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) y se concreta en cada uno de los Programas de Educación Física para cada ciclo, cuyos programas no han cambiado desde hace más de dos décadas. En este caso, las finalidades de la Ed. Fís. son 1) la mejora de la condición física así como aprender a aumentarla y mantenerla, 2) promoción de la práctica regular de actividad física como factor de salud y componente cultural, tanto en la dimensión individual como la social, 3) el aprendizaje de actividades físicas deportivas, expresivas, tradicionales y populares, y del medio natural, y 4) la formación de hábitos, actitudes y conocimientos sobre la interpretación y la participación en las estructuras sociales, dentro de las cuales se desarrollan las actividades (Jacinto et al., 2001). Aunque no tiene la misma consideración que otras materias, la Ed. Fís. es una asignatura obligatoria en el currículo portugués y es impartida por especialistas, salvo en el primer ciclo de Educación (edades 6-10 años) (Graça y Batista, 2013).

Por su parte, el DE está bajo la supervisión del Ministerio de Educación (Art. 48 de Lei de Bases do Sistema Educativo 46/1986), considerando al DE como un instrumento que puede servir a las finalidades de la Ed. Fís., pero sin ser capaz de entrenar a los escolares como atletas y crear una experiencia competitiva realista (Sobral, 1991). Por tanto, el DE es entendido como el conjunto de actividades físico-deportivas extracurriculares que se desarrollan para ocupar el tiempo libre y sirve de complemento a la educación formal, con carácter voluntario y de libre elección de la modalidad deportiva a practicar (González-Valeiro et al., 2019). De esta forma, el DE se basa en un sistema universal y abierto de práctica deportiva que queda integrado en las escuelas y es coordinado dentro del sistema educativo, formando las actividades de DE parte de la carga laboral de la mayoría de los profesores de Ed. Fís. (González-Valerio et al., 2019). Así, el DE tiene su propio Programa Nacional (Programa Do Desporto Nacional 2017-2021 en la actualidad) y las actividades que se desarrollan en él están clasificadas en tres niveles: nivel 1, actividades físicas que son extensión del currículo de Ed. Fís. y promueven la



práctica deportiva; nivel 2, actividades físicas grupales y actividades de competición entre escuelas a nivel local, regional, nacional e incluso internacional; y nivel 3, actividades deportivas para

profundizar la práctica deportiva y la competición en equipos con alto potencial deportivo (Direção-Geral da Educação, 2017).

**Tabla 1.** Tabla resumen de las legislaciones educativas vigentes en España y Portugal

	Legislación española	Legislación portuguesa
Nombre	Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa	Decreto-Lei n.º 55/2018
Etapas	Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Secundaria no obligatoria	Educación preescolar, Educación básica, Educación secundaria y educación extraescolar
Escolaridad obligatoria	Hasta los 16 años	Hasta los 18 años
Objetivo	Ofrecer a todas las personas los elementos formativos necesarios para su pleno desarrollo personal, profesional y social.	Pretende que todos los alumnos alcancen las competencias definidas en el perfil de alumno a la terminación de la Educación Secundaria, basándose en principios de igualdad de oportunidades, Coherencia y secuencia del aprendizaje, etc.

## MATERIAL Y MÉTODOS

### Contextos

Este trabajo analiza dos programas de DE. Por un lado, el Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG), un programa deportivo de ámbito local desarrollado en una pequeña ciudad española entre 2011 y 2018. Este Programa está incluido en el ámbito educativo puesto que entiende el DE como un complemento de la Ed. Fís. y persigue una educación integral de los escolares (Pérez-Brunicardi et al., 2018; Monjas-Aguado et al., 2015). Está basado en una práctica que utiliza modelos comprensivos y globales, tiene carácter polideportivo y mixto, no hay resultados o clasificaciones y tiene una orientación hacia un discurso participativo. Este Programa ha sido ampliamente estudiado y de él se puede tener una mayor información en los trabajos de González-Pascual et al. (2012), Jiménez-Herránz et al. (2016), Lobo-de Diego et al. (2020), Manrique-Arribas et al. (2011), Monjas-Aguado et al. (2013) o Martínez-Scott et al. (2012). Por otro lado, el Programa do Desporto Escolar de Portugal (2017-2021), es un programa de DE a nivel estatal considerado un medio

de actuación pedagógico para las actividades físico-deportivas extracurriculares que se desarrollan para ocupar el tiempo libre y que son complemento de la Ed. Fís. Como se ha explicado en el apartado anterior, se basa en un sistema universal de modalidades deportivas, de carácter voluntario e integrado en el sistema educativo. En él, la competición no está excluida y se realizan competiciones entre centros educativos a nivel local, regional y estatal.

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 429 participantes de seis a 17 años, sus familiares, los profesores de Ed. Fís. y monitores deportivos. La distribución es la siguiente: 149 son de España (102 estudiantes, 25 familiares, ocho monitores deportivos y 14 profesores de Ed. Fís.) y 280 son de Portugal (165 estudiantes, 101 familiares y 14 profesores de Ed. Fís.). De ellos, 175 son hombres (40,8%) y 254 mujeres (59,2%) y pertenecen a 19 colegios e institutos de Secundaria ubicados en los dos países.

Por su parte, las observaciones han sido realizadas por 23 observadores, de los cuales uno es monitor deportivo en el Proyecto Español, otro es un



coordinador del Programa de España y los 21 restantes son profesores de Ed. Fís. de segundo ciclo y tercer ciclo y secundario de Portugal. De estos, 12 son mujeres (52'2%) y 11 son hombres (47'8%). Ellos han sido los encargados de realizar observaciones participantes (n=10) y no participantes (n=48) en las sesiones de entrenamiento de los dos Programas de Deporte Escolar estudiados.

### *Instrumentos*

#### **Cuantitativos**

El Cuestionario de Calidad Educativa de Programas de Deporte Escolar que se aplicó es un cuestionario anónimo en el que las respuestas son recogidas en una escala de tipo Likert de cinco puntos, de 0 (nada de acuerdo) a 4 (muy de acuerdo). Los primeros borradores del cuestionario fueron elaborados por un grupo de investigadores de la Facultad de Educación de Segovia. Con la primera versión se llevó a cabo una validación de contenido mediante una revisión por 7 jueces expertos en materia de actividades deportivas extraescolares y con una dilatada trayectoria investigadora en este ámbito. Tras ello se obtuvo una segunda versión del cuestionario. La segunda versión del cuestionario fue aplicada en marzo de 2018 a una muestra piloto aleatoria de 40 estudiantes participantes de edades comprendidas entre los 9 y 13 años de cinco grupos de distintos centros educativos, 4 monitores deportivos y 1 coordinador del Programa de España. Se repartió un cuestionario a cada sujeto solicitándole que indicara los ítems cuyo significado no entendían bien o podían generar problemas y/o errores de comprensión. También se les solicitó que marcaran las expresiones que eran confusas y que pudieran entenderse mejor si se planteaban de otra forma. A partir de todas las revisiones y valoraciones aportadas, se obtuvo una nueva versión de éste, consolidándose el instrumento con un total de 10 ítems. Seguidamente se aplicó el cuestionario a una muestra no probabilística por conveniencia de 149 personas en España entre los meses de abril y mayo de 2018, y a una muestra por conveniencia compuesta por 280 personas en Portugal en enero de 2019; reportando el cuestionario un Alpha de Cronbach de 0,839, lo que permite asegurar medidas fiables.

Con el instrumento se ha realizado un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que reveló una solución tri-factorial. Estos tres factores explican el 62,285% de la varianza total. Los indicadores del AFE presentan valores adecuados de validez y relevancia (KMO = 0,884, Chi-square = 1367,190, p = 0,00), tal como se muestra en la Tabla 1. Para confirmar la idoneidad de los cuestionarios a los participantes, se ha realizado un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de los principales componentes con el programa AMOS, versión 23, para evaluar la bondad de los datos. Los índices obtenidos en la matriz de covarianza presentan ajustes adecuados. El índice RMSEA (*Root Mean Square Error Approximation*) obtuvo una aproximación razonable de error con un valor de 0,074. GFI (*Goodness of Fit Index*), AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*), CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (*Tucker-Lewis coefficient*), y NFI (*The Bentler-Bonett Normed Fit index*) presentan valores que indican un buen ajuste como se muestra en la Tabla 2. Un dato interesante es la alta correlación entre los factores (0,82 entre F1 y F2, 0,72 entre F2 y F3, y de 0,75 entre F1 y F3). Por lo tanto, los tres factores resultantes son: 1) Promoción de los valores, las actitudes y los hábitos saludables, 2) Los aprendizajes deportivos y la participación, y 3) la orientación del deporte escolar y los métodos de enseñanza.

#### **Cualitativos**

La información cualitativa ha sido obtenida mediante la observación de sesiones de entrenamiento y un pormenorizado análisis documental. Por un lado, se diseñó una hoja de observación compuesta por 33 descriptores agrupados en seis bloques, para obtener así información concreta sobre la calidad educativa de los programas objeto de estudio: 1) la organización de las actividades, 2) la promoción de hábitos saludables y un estilo de vida activo, 3) la reflexión y toma de decisiones, 4) la mejora de las capacidades motrices, sociales y afectivas, 5) el conocimiento y las actitudes de los monitores/profesores y 6) la organización del programa.

**Tabla 1.** Análisis Factorial de Componentes principales

	Componente			Factores
	1	2	3	
En el deporte escolar se aprende a trabajar en equipo	0,621			F1. Promoción de valores, actitudes y hábitos saludables
En el deporte escolar todos los escolares están integrados y las relaciones con los compañeros son positivas	0,423			
En el deporte escolar se enseña a respetar a los compañeros, colaborar con ellos, etc.	0,775			
Lo paso bien cuando estoy en deporte escolar	0,800			
El deporte escolar promueve hábitos saludables de actividad física	0,744			F2. Aprendizajes deportivos y participación
En el deporte escolar todos los niños y niñas participan por igual		0,694		
En el deporte escolar se aprenden y practican muchos deportes		0,600		
En el deporte escolar chicos y chicas practican deporte juntos		0,803		F3. Orientación deportiva y métodos de enseñanza
En el deporte escolar se enseñan los deportes de una forma distinta a la que usan los clubes o equipos de competición (federados)			0,851	
En el deporte escolar se da más importancia a los aprendizajes y la práctica deportiva, que al resultado del partido			0,619	
% Varianza explicada	43,289	9,628	9,368	
% Varianza explicada acumulada	43,289	52,917	62,285	
KMO: 0,884				
Prueba de esfericidad de Bartlett: Aprox. Chi-cuadrado: 1367,190, gl: 45, Sig. 0,000				

*Nota.* Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

**Tabla 2.** AFC del modelo trifactorial del Cuestionario de Calidad Educativa de Programas de Deporte Escolar

$\chi^2$ (df)(p)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	TLI	NFI	AIC
106,865(32) (p= 0,00)	0,074	0,954	0,922	0,944	0,921	0,923	152,865

Para la validez de este instrumento se han seguido las recomendaciones de Dyer (1995) y Simpson & Tuson (2003), asegurándonos de que los descriptores son claros y no ambiguos, justos y operativos, además de cubrir adecuadamente lo que se quiere observar. Mientras que, en lo referido a la fiabilidad del instrumento, dado que los observadores han observado sesiones diferentes no se ha podido calcular el coeficiente de correlación interclase, por ello se han seguido las recomendaciones de Hill et al. (2012) y los descriptores han sido aplicados de forma

completa y de forma prolongada en el tiempo por varios observadores, sin variaciones en las interpretaciones.

Por último, para el análisis documental se ha utilizado la redacción del Convenio del PIDEMSG, la Memoria del Equipo de Investigación del PIDEMSG, el Programa de Deporte Escolar 2017-2021 y los currículos de Ed. Fís. de cada país. Se han seleccionado estos documentos por contener la información relevante y necesaria para la



comparación de ambas realidades deportivas de una forma profunda.

### *Procedimiento*

Los cuestionarios fueron aplicados entre abril y mayo de 2018 en el Programa de DE español (estudiantes, familiares, profesores de Ed. Fís. y monitores deportivos). Los cuestionarios de los escolares se aplicaron individualmente durante los primeros diez minutos de cualquiera de los entrenamientos semanales. Antes de ello, se preparó a los monitores deportivos para su correcta aplicación. Durante la administración de estos, se explicaban los objetivos de la investigación y la manera en la que los participantes debían completar el cuestionario. En todo momento los monitores estaban disponibles para responder a cualquier pregunta que pudiera ocurrir durante el proceso. Al final de la sesión de entrenamiento, se entregaba a los escolares los cuestionarios de los familiares para que lo completaran en casa y lo llevaran de vuelta a su monitor deportivo la semana siguiente. A lo largo de esa semana, los monitores deportivos tenían que completar su cuestionario y entregarlo al investigador. Por otro lado, el cuestionario de los profesores de Ed. Fís. se administró por correo electrónico y se dejaron dos semanas para completarlo. La segunda recogida de datos tuvo lugar entre enero y febrero de 2019 en Portugal. Al igual que en España, se siguió el mismo procedimiento en su aplicación.

La primera ronda de observaciones se empezó a realizar en el contexto español en enero de 2018, con una duración de cinco meses. Previamente, uno de los investigadores, que a su vez realizaba de observador participante, explicó y formó al observador no participante sobre cómo utilizar y completar la hoja de observación diseñada. Cada uno de ellos realizó diferentes observaciones, tanto participantes como no participantes, de distintos entrenamientos semanales y encuentros de los viernes (concentraciones de los escolares en los que se aplicaban los contenidos desarrollados en las sesiones de los entrenamientos de la semana). En España se realizaron 37 observaciones durante cinco meses, de las cuales 10 son observaciones no participantes de las sesiones de entrenamiento realizadas por uno de los coordinadores del Programa, en calidad de

observador externo, y 27 son observaciones participantes realizadas por un monitor deportivo. Durante los tres primeros meses de este proceso, los observadores se reunían una vez al mes para debatir sobre el instrumento de recogida de la información y sus descriptores, para establecer cuáles debían mantenerse y cuáles eliminar. Este trabajo concluyó en marzo con el instrumento ya definitivo y validado. En las sucesivas reuniones se reflexionaba sobre las adaptaciones o posibles modificaciones para el futuro. Por su parte, en Portugal se realizaron 21 observaciones participantes de diferentes sesiones de entrenamiento entre febrero y marzo de 2019 por los profesores de Ed. Fís. que desarrollaban el DE. Para su correcta ejecución, el investigador explicó previamente a los profesores de Ed. Fís. cómo debían utilizar dicho instrumento. Seguidamente comenzaron a realizar observaciones participantes de diferentes sesiones de entrenamiento. Una vez que la información había sido recogida, los profesores daban las hojas de observaciones al investigador para su posterior análisis.

### *Análisis de la información*

Se ha utilizado una metodología de investigación mixta, con un análisis cuantitativo y cualitativo. Este tratamiento de los datos permite obtener una visión holística de los resultados obtenidos, así como una mayor comprensión. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo cuantitativo (media y desviación estándar) con el software estadístico SPSS (versión 24.0). Seguidamente se calculó la prueba U-Mann-Whitney (Sig.< 0,05) para detectar si existen diferencias significativas entre países y grupos. Tras ello, se han calculado las frecuencias y porcentajes de los hechos observados en las hojas de observación con el mismo programa informático. A continuación, se ha analizado la información de los documentos de cada programa y el currículo de Ed. Fís. de cada país con el software Atlas.ti versión 7.5.8. El análisis ha consistido en la reducción de la información mediante codificación, exposición de resultados y verificación de conclusiones (Massot et al., 2004) en base a las siguientes categorías determinadas deductivamente: 1) la promoción de hábitos saludables, valores y actitudes, 2) los aprendizajes deportivos y la participación, y 3) la orientación deportiva y los métodos de enseñanza.



### *Principios éticos en la investigación*

Como en este trabajo participan seres humanos, los principios éticos que hemos aplicado en esta investigación han tratado de dar respuesta a los tres objetivos establecidos por la American Psychological Association (APA) (Opazo, 2011). Para ello, hemos empleado un consentimiento informado en el que se ha explicado la finalidad de la investigación y garantizado la voluntariedad en la participación como en la libertad de rechazo y/o retiro de ella. Se ha asegurado la confidencialidad de la información recogida para que no pueda afectar a la privacidad de los participantes. Igualmente, se ha asegurado el anonimato de los participantes. También, se ha reconocido la autoría de otros trabajos e ideas, evitando el plagio, y se ha procurado la honestidad y veracidad de los resultados obtenidos.

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

El propósito de este trabajo es comparar cómo es tratado el DE en el ámbito de la enseñanza no formal con respecto a las intenciones y los objetivos que se plantean en los currículos de EF en la enseñanza formal en dos implementaciones de DE extracurricular de dos lugares que se encuentran en países diferentes: España y Portugal.

#### *Promoción de valores, actitudes y hábitos saludables*

Entre las finalidades de ambas realidades encontramos, según los documentos analizados, la promoción de una educación en valores y actitudes en los que destacan “la convivencia, la paz y el juego limpio” (DocProg1, p.4) en el Proyecto de España, y de “responsabilidad, espíritu de equipo, disciplina, tolerancia, perseverancia, respeto, solidaridad, coraje, humanismo, verdad y dedicación” (DocProgr2, p.12), en el DE de Portugal. Esta finalidad es percibida en la totalidad de las observaciones y se aprecia que los monitores y profesores promueven una educación en valores positivos en el desarrollo de las sesiones de entrenamiento, tal y como queda registrado en las observaciones: “uno de los monitores pone mucho énfasis en la educación en valores en las paradas de reflexión” (OBS 6). Este resultado concuerda con lo encontrado por Fredick & Marttinen (2021), Monjas-Aguado et al. (2015), y Opstoel et al. (2020), quienes señalan el potencial que tiene el DE para promover el desarrollo de valores personales y sociales como la cooperación, la responsabilidad, etc.; y actitudes y

comportamientos prosociales en los escolares, que a su vez permitan reducir conductas antideportivas, aunque expresan que requiere de tiempo y acciones específicas encaminadas a conseguir esos valores y actitudes positivas. Ante esto, Latorre-Román et al. (2020) señalan que el modelo de iniciación deportiva y el planteamiento competitivo pueden influir en los valores y las actitudes que los escolares desarrollan en las actividades físico-deportivas. En este sentido, nuestros resultados soportan la idea de Koh et al. (2017) en los que se resalta la importancia de que los encargados del desarrollo de programas deportivos comprendan los valores que transmiten para que estos tengan una transferencia a otros contextos.

Por otro lado, en los documentos de ambos programas, entre sus finalidades, se refleja la promoción de los hábitos saludables y el incremento de la actividad física. Dentro de los currículos de cada país encontramos este objetivo. Así, en el currículo español se manifiesta que la Ed. Fís. “está vinculada a la adquisición de competencias relacionadas con la salud través de acciones que ayuden a la adquisición de hábitos responsables de actividad física regular” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 480). Por su parte, el currículo portugués afirma que es un objetivo la “promoción de la práctica regular de actividad física como factor de salud y componente cultural, en la dimensión individual y social” (Jacinto et al., 2001, p.6). Los resultados obtenidos en los cuestionarios reportan altas puntuaciones por encima de 3,40, revelando así que los participantes están bastante de acuerdo en que a través del DE se promueven valores, actitudes y hábitos saludables. En el contexto español la media es ligeramente superior ( $M= 3,43$ ,  $SD=0,701$ ) al portugués ( $M=3,41$ ,  $SD=0,649$ ) (Tabla 3), de modo que en el proyecto español los familiares son el grupo que mayor puntuación otorga a este factor con una media de 3,60, mientras que el grupo de los profesores de Ed. Fís. resulta ser el más crítico con este aspecto, otorgándole una media de 3,15 (Tabla 4). Por el contrario, en el contexto portugués, los profesores son el grupo que mayor puntuación otorga a este factor con una media de 3,57, siendo el grupo de familiares el más crítico con esta variable con una puntuación de 3,27 (Tabla 5). No hallamos diferencias significativas entre las medias de ambos países ni en sus colectivos.

**Tabla 3.** Valores descriptivos obtenidos en cada país

	España				Portugal				U
	M (SD)	ME	Asimetría	Kurtosis	M (SD)	ME	Asimetría	Kurtosis	
Promoción de valores, actitudes y hábitos saludables	3,43 (0,701)	3,60	-1,916	4,448	3,41 (0,649)	3,60	-1,364	1,779	0,333
Aprendizajes deportivos y participación	3,28 (0,798)	3,66	-1,121	0,872	3,25 (0,796)	3,50	-1,205	1,158	0,569
Orientación del deporte escolar y métodos de enseñanza	3,05 (0,771)	3,00	-1,075	0,690	3,13 (0,771)	3,50	-0,951	0,508	0,994

Nota. El nivel de significación en el Mann-Whitney U test es de 0,05. M (Media), SD (Desviación típica), ME (Mediana).

**Tabla 4.** Valores descriptivos obtenidos por cada colectivo en España

	Escolares			Familias			Profesores			Monitores		
	M (SD)	ME	U	M (SD)	ME	U	M (SD)	ME	U	M (SD)	ME	U
Promoción de valores, actitudes y hábitos saludables	3,42 (0,788)	3,60	0,669	3,60 (0,397)	3,60	0,050	3,15 (0,503)	3,00	0,081	3,57 (.361)	3,60	1,000
Aprendizajes deportivos y participación	3,29 (0,875)	3,66	<b>0,000</b>	3,32 (0,641)	3,33	<b>0,001</b>	3,02 (0,561)	3,00	<b>0,029</b>	3,58 (0,427)	3,66	0,857
Orientación del deporte escolar y métodos de enseñanza	2,94 (1,067)	3,00	0,059	3,32 (0,575)	3,50	0,274	2,92 (0,730)	3,00	<b>0,008</b>	3,93 (0,176)	4,00	0,429

Nota. El nivel de significación en el Mann-Whitney U test es de 0,05. M (Media), SD (Desviación típica), ME (Mediana).

**Tabla 5.** Valores descriptivos obtenidos por cada colectivo en Portugal

	Escolares			Familias			Profesores		
	M (SD)	ME	U	M (SD)	ME	U	M (SD)	ME	U
Promoción de valores, actitudes y hábitos saludables	3,47 (0,623)	3,80	0,734	3,27 (0,705)	3,40	0,791	3,57 (0,302)	3,60	N/A
Aprendizajes deportivos y participación	3,31 (0,764)	3,66	0,071	3,19 (0,843)	3,33	0,771	3,07 (0,807)	3,00	N/A
Orientación del deporte escolar y métodos de enseñanza	3,17 (0,807)	3,50	0,175	3,03 (0,720)	3,00	0,326	3,28 (0,671)	3,50	N/A

Nota. El nivel de significación en el Mann-Whitney U test es de 0,05. M (Media), SD (Desviación típica), ME (Mediana).



N/A: solamente son de una categoría

Cheung (2019) y De Meester et al. (2017) manifiestan el papel vital que tienen las actividades físico-deportivas extracurriculares para conseguir los niveles mínimos recomendados de actividad física y que los participantes adquieran un estilo de vida activo. En el 43'2% (n=16) de las observaciones del proyecto español se aprecia que la práctica de actividad física es superior a los 40 minutos en cada sesión de entrenamiento, mientras que en Portugal esta cifra aumenta hasta el 90'5%. Este resultado confirma que en ambas realidades se promueve la práctica regular de actividad física, uno de los principales objetivos de la Ed. Fís. en los currículos de cada país (García-López y Gutiérrez, 2017; Jacinto et al., 2001). Ahora bien, la práctica de actividad física requiere seguir unas pautas para realizarla de forma adecuada y segura, evitando el riesgo de lesiones. Esto es percibido en gran parte de las observaciones, aunque en el 24'3% (n= 9) del contexto español no se observa que los monitores cumplan con la promoción de buenas prácticas y hábitos saludables en los entrenamientos como son la realización de rutinas de prevención de lesiones (movilidad articular y estiramientos) para la realización de actividad física, puesto que, como queda reflejado en algunas observaciones, “no realizan estiramientos” (OBS 7) o los escolares “no beben agua antes del entrenamiento ni al finalizar” (OBS 20). En el caso del contexto portugués, se aprecia que la promoción de hábitos saludables no se cumple en el 38'1% (n=8) de los entrenamientos observados. Por consiguiente, encontramos que a pesar de que ambas realidades persiguen la promoción de los hábitos saludables en la realización de actividad física, esto no se cumple en la práctica en diversas ocasiones.

#### *Aprendizajes deportivos y participación*

En ambos contextos se obtienen puntuaciones por encima de los 3,24 para los aprendizajes deportivos y la participación en el DE. En el Proyecto Español, el grupo de monitores deportivos es el que presenta mayor valoración en los cuestionarios, con una media de 3,58, mientras que el colectivo de los profesores de Ed. Fís. vuelve a ser el más crítico con este aspecto, otorgándole una puntuación de 3,02 (Tabla 4). Por su parte, en el contexto portugués, los

profesores son también el grupo más crítico con esta variable, con una media de 3,07, mientras que los escolares son los que obtienen una mayor puntuación, con una media de 3,31 (Tabla 5). Estos resultados soportan lo expresado por Bailey (2018), Kirk (2013) y Schwamberger & Sinelnikov (2015), al poner de manifiesto que las actividades físico-deportivas extracurriculares son legítimas para conseguir aprendizajes educativos, pero para ello es necesaria una clara intencionalidad educativa y que las experiencias motrices de los participantes sean de calidad. En referencia a esto, Bailey et al. (2009) señalan que los aprendizajes dependen de variables contextuales y pedagógicas. Ahora bien, hay que tener en cuenta que la participación en actividades físicas puede provocar tanto experiencias y aprendizajes positivos como negativos (Bean et al., 2014).

Relacionado con la comprensión del aprendizaje, el currículo español expresa que “la práctica lleve aparejada la reflexión sobre lo que se está haciendo, el análisis de la situación y la toma de decisiones” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p.482), mientras que en el currículo portugués no se hace referencia explícita a la comprensión de los aprendizajes. En el contexto portugués el 76'2% (n=16) de las observaciones pone de manifiesto que los profesores realizan paradas de reflexión o ciclos de reflexión-acción para conseguir aprendizajes significativos, mientras que en España el porcentaje es del 62'2% (n=23). Estos datos se corroboran con algunas observaciones: “en el entrenamiento se realiza 1 ciclo de reflexión-acción en la actividad zona final y parada de reflexión en la actividad de 3 vs 3” (OBS 14). Asimismo, en el 89'2% (n=33) de las observaciones en España se reconoce que los monitores ayudan a los escolares de forma generalizada a mejorar en la práctica deportiva: “el monitor ayuda a los escolares en sus aprendizajes y las actividades propuestas son de progresión para aprender a correr a ritmo y trabajar la carrera” (OBS 25), mientras que en Portugal esto se aprecia en el 100% (n= 21). Además, en el 98'3% (n=57) de todas las observaciones se considera que los monitores y profesores dan feedback positivo y formativo a los escolares durante la sesión ya que “en todo el entrenamiento el monitor da feedback a los escolares,



siempre formativo y positivo” (OBS 23). Estos resultados remarcan la necesidad de que exista conexión entre la formación académica y deportiva de las personas que desarrollan el DE para que los programas deportivos puedan maximizar su intencionalidad formativa y contribuyan de forma positiva a la calidad educativa del mismo y se fomente el desarrollo integral de los participantes (Armour & Sandford, 2013; Bean & Forneris, 2016).

En el análisis documental encontramos que el “aumento del bagaje motriz y de la cultura deportiva de los participantes” (DocProgr3 p.17) es uno de los objetivos del Proyecto de España, mientras que el Deporte Escolar portugués su misión es “la formación deportiva de los participantes como medio para promover el éxito de los estudiantes” (DocProgr2, p.12). Estos objetivos son percibidos en las observaciones en las que en el 98’3% de éstas (n=57) se descubre que “con las actividades propuestas los escolares sí que van mejorando las habilidades motrices, [...]” (OBS 18). Este resultado nos confirma lo encontrado por Jacobs & Wright (2021), evidenciando que en los Programas de DE estudiados los participantes aprenden y mejoran habilidades motrices, las cuales podrán ser transferidas a otros contextos o situaciones. Por otro lado, en los documentos de cada Programa encontramos que se expresa un objetivo en el que se persigue el aumento de la participación de los escolares en actividades físico-deportivas, aunque en el caso de Deporte Escolar portugués también se enfatiza en el “aumento de participación en eventos deportivos internacionales” o “el aumento de la participación femenina” (DocProgr2, p.13). A través de estos objetivos se persigue la máxima participación e igualdad de oportunidades entre los participantes, para que nadie se quede sin la posibilidad de realizar actividad física por su género o nivel de habilidad. El currículo portugués de Ed. Fís. está “basado en una concepción de la participación [...] que sea positiva, profunda y duradera” (Jacinto et al., 2001, p. 5) y la “igualdad de oportunidades” (Jacinto et al., 2001, p. 22). Mientras que en el currículo español no se menciona nada acerca de la participación e igualdad de oportunidades. Esto es observado en el 100% de las observaciones de España (n=37) y en el 90’5% (n=19) en Portugal, en las que los monitores y profesores promueven la máxima participación de los

escolares durante la práctica deportiva, como queda reflejado cuando comentan que “los monitores promueven la máxima participación de los escolares” (OBS15). Estos resultados confirman lo encontrado por Jiménez-Herránz et al. (2016) y Lobo-de Diego et al. (2020), en los que ratifican que en el DE los encargados de su desarrollo fomentan la participación e igualdad de oportunidades de los escolares, evitando que nadie se quede sin participar (Pérez-Brunicardi et al., 2018). En este apartado no encontramos diferencias significativas entre las medias de ambos países en los cuestionarios, pero sí las hallamos en el proyecto español en los grupos de escolares (U=0,000, p <0,05), familias (U=0,001, p <0,05) y profesores de Ed. Fís. (U=0,029, p <0,05).

#### *Orientación deportiva y los métodos de enseñanza*

En cuanto a la Orientación deportiva y los métodos de enseñanza aplicados, en el proyecto español se aboga por un “carácter polideportivo y el empleo de una metodología comprensiva en la que se da prioridad participativa sobre la competitiva” (DocProgr3, p. 13). Por su parte, en el Programa de Deporte Escolar portugués se apuesta por un “sistema universal y abierto de modalidades y prácticas deportivas en las que se trabajan las dimensiones de la enseñanza, el entrenamiento, la recreación y la competición” (DocProgr2, p.2), en el que los participantes deciden la modalidad deportiva que quieren realizar y no se especifica el método de enseñanza. Los resultados de los cuestionarios nos muestran puntuaciones por encima de los 3,00 puntos en ambas realidades, poniendo así de manifiesto que en el deporte escolar se percibe que enseñan los deportes de una manera distinta a como se realiza en los clubes federados y que en aquél se da más importancia a los aprendizajes y a la participación que al resultado. Esta puntuación es más alta en el contexto portugués (M= 3,13) que en el español (M= 3,05), en el cual los profesores de Ed. Fís. tienen total libertad para aplicar el método de enseñanza que estimen oportuno, mientras que en el Proyecto Español los monitores emplean modelos comprensivos y globales para la enseñanza deportiva. De hecho, los profesores de Ed. Fís. del Programa de Deporte Escolar de Portugal presentan la puntuación más alta con un valor de 3,28 (Tabla 5), mientras que el grupo más crítico es el grupo de familiares (M=



3,03). En cambio, en el proyecto español los monitores tienden a percibir de forma muy positiva lo que ellos realizan ( $M=3,93$ ), considerando que aplican modelos comprensivos y globales en la enseñanza deportiva y dan más prioridad a la participación que al resultado. Mientras que aquellos que no realizan la labor de enseñanza o aquellos que la reciben suelen ser más críticos, como es el caso de los profesores de Ed. Fís. ( $M=2,92$ ) o los escolares ( $M=2,94$ ). Esto pone de manifiesto que quizás el método utilizado por los monitores para la enseñanza no difiera de aquellos métodos convencionales que puedan ser empleados en los clubes federados cuando se observa que algún monitor deportivo “va saltando de ejercicios de técnica a juegos modificados porque no sabe” (OBS 4). Estos resultados concuerdan con lo encontrado por Jiménez-Herránz et al. (2014) y soportan la idea de que los participantes de DE prefieren un DE con enfoque educativo orientado hacia un discurso participativo e inclusivo que no se centre exclusivamente en la técnica (Fraile et al., 2004; Monjas-Aguado et al., 2013; Pérez-Brunicardi et al., 2018), siguiendo criterios educativos que garanticen la práctica de actividad física y que no se centre en la competición ni especialización en un único deporte (Manrique-Arribas et al., 2013). Asimismo, estos resultados recalcan la necesidad de que se exija a los monitores deportivos, y en el caso de Portugal a los profesores de Ed. Fís., una formación adecuada para desarrollar con éxito el planteamiento de DE propuesto (Capel & Blair, 2013; Lleixa et al., 2015; Manrique-Arribas et al., 2013; Manrique-Arribas et al., 2011).

En el proyecto español los monitores deportivos no suelen anteponer el resultado a los aprendizajes, como se aprecia en la totalidad de las observaciones ( $n=37$ ), pues suelen tener “una actitud correcta con los escolares y anteponen los valores y aprendizajes al resultado de las actividades” (OBS31). Por el contrario, el 28'6% ( $n=6$ ) de las observaciones reporta que los profesores de Portugal anteponen el resultado a los aprendizajes o al desarrollo de valores en la práctica deportiva, probablemente debido a la organización de “competiciones deportivas interescolares y competiciones internacionales” (DocProgr2, p 17). Esto concuerda con lo encontrado por Carlman & Augustsson (2016) y muestra que las actividades deportivas extracurriculares destinadas a todos los escolares no están exentas de tener algo de

orientación hacia el rendimiento. Asimismo, este resultado resulta llamativo puesto que los currículos de la Ed. Fís. en ambos países abogan por un discurso formativo participativo sobre el competitivo y de rendimiento, y contradice lo expresado por Sobral (1991), al afirmar que el DE en Portugal es considerado un instrumento pedagógico al servicio de la Ed. Fís. y cuya finalidad no es entrenar ni conseguir atletas. Más aún si tenemos en cuenta que en dicha realidad los profesores de Ed. Fís. suelen ser los encargados del desarrollo del DE (González-Valerio et al., 2019) y parece lógico pensar que al ser desarrollado por estos profesionales deberían estar en mayor concordancia y alineados con los principios de la Ed. Fís. Ahora bien, estos resultados coinciden con González-Pascual et al. (2012) quienes ya evidenciaron que en el Proyecto Español se da poca importancia a los aspectos competitivos, ya que no hay registro de resultados ni clasificaciones, lo que permite que el modelo de DE esté en mayor sintonía con las finalidades de la Ed. Fís.

Además, las observaciones reflejan en el 33'3% ( $n=7$ ) del contexto portugués y el 16.2% ( $n=6$ ) del contexto español, que los escolares prefieren el resultado a los aprendizajes en la práctica deportiva, ya que “en algunas actividades anteponen el resultado a los aprendizajes y valores, lo que hace que se enfaden por momentos” (OBS6). En el grupo de los profesores españoles hallamos diferencias significativas en este aspecto ( $U=0,008$ ,  $p < 0,05$ ). Estos resultados concuerdan en parte con los de Lobo-de Diego (2017), ya que los agentes manifiestan que dan más importancia a aspectos como la participación, ser mejor persona y aprender mejor que competir, pero en la práctica encontramos que en ocasiones se antepone el resultado a otras situaciones de aprendizaje. Ante estos resultados, se hace necesario tener en cuenta las recomendaciones de Aggerholm, et al. (2018) sobre los aspectos competitivos y su orientación hacia el rendimiento y resultado en el DE. Por ello, en la medida de lo posible, en este tipo de planteamientos formativos se deberían evitar las actividades competitivas, preguntar a los participantes si quieren competir con otros, adaptar las actividades competitivas a todos los participantes y aceptar que con la competición hay participantes que adquieren malas experiencias en la práctica deportiva, aprovechando la competición



como un elemento educacional con el que poder reflexionar y enriquecerse.

## CONCLUSIONES

La implementación y el desarrollo de programas de DE con similar filosofía educativa evidencian el potencial que tienen las actividades físico-deportivas extracurriculares para el desarrollo integral de los participantes. En ambas realidades se obtienen resultados similares y apreciamos que ambos programas, de forma generalizada, siguen las finalidades de la Ed. Fís. que se expresa en los currículos de la educación formal, encontrando que el DE tiene principalmente una orientación educativa (Fraile, 2004; Pérez-Brunicardi et al., 2018). En ellas se favorece el desarrollo de los valores y las actitudes positivas en los participantes y se promueven los hábitos saludables, aunque en ocasiones en el contexto español no se realiza la práctica de actividad física siguiendo las pautas adecuadas para cumplir con este cometido. Los aprendizajes deportivos y la participación son los aspectos mejor valorados en los Programas estudiados, lo que indica que ambos siguen un discurso participativo y de igualdad de oportunidades, en los que el desarrollo de los aprendizajes es parte fundamental de su filosofía. No obstante, la orientación deportiva y los métodos de enseñanza son las variables más criticadas, a pesar de que obtienen altas puntuaciones. En el contexto español los monitores tienden a percibir de forma muy positiva lo que ellos realizan, independientemente de que pueda ser educativo o no; mientras que aquellos que no realizan la labor de enseñanza o aquellos que la reciben suelen ser más críticos. Esto podría deberse a que cuando la formación que reciben los monitores encargados del DE no es sistemática y continuada, los monitores tienden a replicar lo que conocen o han vivido en su educación deportiva, empleando métodos convencionales en la enseñanza deportiva. Mientras que en el contexto portugués los profesores son los más satisfechos con esta dimensión.

Por ello, es importante que las actividades físico-deportivas extracurriculares que persiguen las finalidades de la Ed. Fís. sean desarrolladas de forma coherente con el ideal pedagógico que se están desarrollando, para que la calidad educativa y los principios de la Ed. Fís. impacten de forma directa en el desarrollo integral de los participantes. Tanto en

la enseñanza formal como en la no formal, la enseñanza y el aprendizaje del deporte en edad escolar debe velar por cumplir los dictámenes que favorecen la formación integral del alumno y del joven deportista.

Las limitaciones de este estudio son por un lado las variables que no se tuvieron en cuenta en este trabajo y que podrían influir en los resultados como puede ser el nivel educativo, los años de experiencia docente de los monitores deportivos y profesores de Ed. Fís., la participación previa en el DE y la participación en actividades físico-deportivas en clubes federados. Otra de las limitaciones de este estudio son las observaciones realizadas, puesto que los observadores no observaban las mismas sesiones de entrenamiento. Por ello, las futuras líneas de investigación que se abren a partir de este trabajo son las comparaciones de diferentes modelos de DE a nivel local o estatal de otros países que pretenden estar alineados con la educación formal. Asimismo, sería interesante conocer la opinión de forma más profunda a través de entrevistas, grupos focales o grupos de discusión con los agentes involucrados en el DE sobre su percepción de la finalidad educativa de estos planteamientos de DE.

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España la financiación del proyecto de investigación en el que se engloba este estudio, a través de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU). Referencia FPU17/00771. Asimismo, agradecemos al profesor José Bragada de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Bragança por su hospitalidad e implicación en la facilitación al acceso a parte de la muestra participante en este estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aggerholm, K., Følrand, Ø., & Melvold, M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 70(3), 385-400.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
2. Armour, K., & Sandford, R. (2013). Positive youth development through an outdoor



- physical activity programme: evidence from a four-year evaluation. *Educational Review*, 65(1), 85-108. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.648169>
3. Arufe-Giráldez, V.; Barcala-Furelos, R., y Mateos-Padorno, C. (2017). Programas de deporte escolar en España e implicación de los agentes educativos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(67), 397-411. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.001>
  4. Bailey, R. (2018). Sport, physical education and educational worth. *Educational Review*, 70(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1403208>
  5. Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
  6. Bean, C., & Forneris, T. (2016). Examining the Importance of Intentionally Structuring the Youth Sport Context to Facilitate Positive Youth Development. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(4), 410-425. <https://doi.org/10.1080/10413200.2016.1164764>
  7. Bean, C., Fortier, M., Post, C., & Chima, K. (2014). Understanding How Organized Youth Sport May Be Harming Individual Players within the Family Unit: A Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(10), 10226-10268. <https://dx.doi.org/10.3390%2Fijerph111010226>
  8. Bosque-Lorente, M., y Baena-Extremera, A. (2014). Actividad físico-deportiva de los alumnos de tercer ciclo de primaria y de la eso en su tiempo libre. *Ágora para la ef y el deporte*, 16(1), 36-49.
  9. Capel, S., & Blair, R. (2013). *Debates in Physical Education*. London: Routledge.
  10. Carlman, P., & Augustsson, C. (2016). 'It's like half-sport, maybe even a bit more than half-sport': children's experience of a sport for all programme in school. *European Journal for Sport and Society*, 13(2), 97-110. <https://doi.org/10.1080/16138171.2016.118394>
  11. Cheung, P. (2019). School-based physical activity opportunities in PE lessons and after-school hours: Are they associated with children's daily physical activity? *European Physical Education Review*, 25(1), 65-75. <https://doi.org/10.1177/1356336X17705274>
  12. de la Cruz, J.C. (2008). Valoración del entrenamiento en el deporte escolar. En *Actas VIII Congreso Deporte y Escuela* (pp. 187-205). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
  13. De Meester, A., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Haerens, L. (2017). Extracurricular School-Based Sports as a Stepping Stone Toward an Active Lifestyle? Differences in Physical Activity and Sports-Motivation Between Extracurricular School-Based Sports Participants and Non-Participants. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 485-497. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0035>
  14. Direção-Geral da Educação (2017). *Programa do Desporto Escolar 2017-2021*. Portugal: Direção de serviços de projetos educativos - divisão de desporto escolar.
  15. Dyer, C. (1995). *Beginning Research in Psychology*. Oxford: Blackwell.
  16. Escaron, A., Vega-Herrera, C., Martínez, C., Steers, N., Lara M., & Hochman, M. (2021). Impact of a school-level intervention on leisure-time physical activity levels on school grounds in under-resourced school districts.



- Preventive Medicine Reports*, 22, 101377. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2021.101377>
17. Fraile, A., de Diego, R., Monjas-Aguado, R., Gutiérrez, S., y López-Pastor, V.M. (2001). *La actividad física jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alcoy: Marfil.
  18. Fraile, A. (Coord.); Álamo, J. M.; Van Den Bergh, K.; González, J.; Graca, A.; Kira, D.; Lombardozzi, A.; Macazaga, A. M<sup>a</sup>; Monjas, R.; Romero, S., y Theeboom, M. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
  19. Fraile, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas socio morales. *Estudios Pedagógicos*, 26(2), 83-97.
  20. Fredick, R., & Marttinen, R. (2021). Connecting Communities: Why After-School Physical Activity Programs Matter Now More Than Ever. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(6), 5-7. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1935808>
  21. García-López, L.M., & Gutiérrez, D. (2017). Primary Physical Education in Spain. En G. Griggs, & K. Petrie (Eds.), *Routledge Handbook of Primary Physical Education* (pp. 285-296). London: Routledge.
  22. González-Pascual, M.; Manrique-Arribas, J. C., y López-Pastor, V. M. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos*, 21, 14-18.
  23. González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., Chacón-Cuberos, R., Espejo Garcés, T., y Castro Sánchez, M. (2017). Educación para la salud: implementación del programa en escolares de Granada. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 6(2), 137-146. <https://doi.org/10.6018/300491>
  24. Gómez-Mármol, A.; Sánchez-Alcaraz, B.J., y Bazco-Belmonte, M. J. (2017). La Educación Física como asignatura lúdica en Educación Secundaria: sedentarismo y práctica de actividades físico-deportivas extraescolares. *Sportis Sci J*, 3(3), 605-620. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.182>
  25. González-Valeiro, M., Bustamante-Castaño, S. A., Chaverra-Fernández, B. E., Fonseca-Gomes, L. C., López-D'Amico, R., Figueira-Martins, J. F. da S., Reyno-Freundt, A. M., Toja-Reboredo, B., & Zamora-Mota, H. R. (2019). Estudio comparado: La Educación Física en Colombia, Chile, España, Portugal, República Dominicana y Venezuela. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 3(2), 7-18. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2.pp7-18>
  26. Goodyear, V., & Casey, A. (2015). Innovation with change: developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.817012>
  27. Graça, A., y Batista, P. (2013). La educación física en las escuelas portuguesas según sus profesionales. *Tándem*, 42, 37-47.
  28. Hernández, A. I., Martínez, L. F., y Águila, C. (Eds.) (2017). *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
  29. Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Kraft, M. A. (2012). When rater reliability is not enough: teacher observation systems and a case for generalizability study. *Educational Researcher*, 41(2), 56-64.
  30. Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Ensino Básico 3º Ciclo. Programa Educação Física*. Portugal: Direção-Geral da Educação.



31. Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2021). Thinking about the transfer of life skills: Reflections from youth in a community-based sport programme in an underserved urban setting. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(3), 380-394. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1655776>
32. Jiménez-Herránz, B., López-Pastor, V.M., y Manrique-Arribas, J.C. (2014). Evaluación comparativa de resultados de un programa municipal de deporte escolar. *Retos*, 26, 15-20.
33. Jiménez-Herránz, B., Manrique-Arribas, J. C., López-Pastor, V. M., y García-Bengoechea, E. (2016). Transforming a municipal school sports programme through a critical communicative methodology: The role of the of advisory committee. *Evaluation and Program Planning*, 58, 106–115. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.06.003>
34. Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Abingdon: Routledge.
35. Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
36. Koh, K. T., Camiré, M., Lim, S. H., & Soon, W. S. (2017). Implementation of a values training program in physical education and sport: a follow-up study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 197–211. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1165194>
37. Lanuza, R., Ponce, A., Sanz, E., y Valdemoros, M.A. (2012). La clase de educación física escolar como generadora de un ocio físico-deportivo. *Retos*, 22, 13-15.
38. Latorre-Román, P. Á., Bueno-Cruz, M. T., Martínez-Redondo, M., & Salas-Sánchez, J. (2020). Prosocial and Antisocial Behaviour in School Sports. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 10-18. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.02)
39. Lleixà Arribas, T., González Arévalo, C., Monguillot Hernando, M., Daza Sobrino, G., & Braz Vieira, M. (2015). Quality Indicators for Sports and Physical Exercise in Schools. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 120, 27-35. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/2\).120.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/2).120.04)
40. Lobo-de-Diego, F.E. (2017). *Análisis del valor educativo del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia* (Trabajo de Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24321>
41. Lobo-de Diego, F.E., Manrique-Arribas, J.C., y Pérez-Brunicardi, D. (2020). Valuations on the perceived educational quality of an after-school sport program for educational purposes. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 13(3), 298-311. <http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/758>
42. López-Pastor, V.M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J., y Monjas-Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
43. Manrique-Arribas, J.C., Gea-Fernández, J.M., y Álvaro-Garzón, M. (2013). Perfil y expectativas del técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 50(13), 367-388. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista50/artperfil383.pdf>
44. Manrique-Arribas, J. C., López-Pastor, V. M., Monjas-Aguado, R., Barba, J. J., y 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, 58-66.



- [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2011/3\).105.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/3).105.07)
45. Martínez-Scott, S., Pérez-Brunicardi, D., y López-Pastor, V.M. (2012). Diseño y desarrollo de un programa integral de deporte escolar municipal. *Revista pedagógica de Educación Física ADAL*, 24, 7-13.
  46. Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
  47. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*, 52, 19349-19420.
  48. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 3, 169-546.
  49. Miñana-Signes, V., y Monfort-Pañego, M. (2020). Justificación del valor educativo de la Educación Física y el docente. ¿Qué profesional del deporte debe impartir la materia de Educación Física? ¿El Maestro/a y Profesor/a de Educación Física o el Monitor/a deportivo/a? *Retos*, 38, 852-867. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74722>
  50. Monjas-Aguado, R., Ponce, A., y Gea, J.M. (2013). El pidemsg. Una propuesta alternativa al modelo de deporte escolar tradicional. *Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte*, 4(4), 29-56.
  51. Monjas-Aguado, R., Ponce, A., y Gea, J.M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos*, 28, 276-284.
  52. Pérez-Brunicardi, D. (2011). *Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados*. (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
  53. Pérez-Brunicardi, D., Álvaro-Garzón, M., y López-Pastor, V.M. (Coords.) (2018). *El deporte escolar en el municipio de Segovia. Veinte años de innovación*. Segovia: Facultad de Educación.
  54. Schwamberger, B., & Sinelnikov, O. (2015). Connecting Physical Education to Out-of-school Physical Activity through Sport Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(9), 39-44. <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1085344>
  55. Sobral, F. (1991). Desporto Escolar e Desporto Federado: os Traços de Diferença. *Boletim SPEF*, 2-3, 11-19.
  56. Simpson, M., & Tuson, J. (2003) *Using Observations in Small-Scale Research: A Beginner's Guide*. Glasgow: University of Glasgow, the SCRE Centre.
  57. Opazo, H. (2011). Ética en Investigación: Desde los Códigos de Conducta hacia la Formación del Sentido Ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 62-78.
  58. Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>