

Lobo de Diego, F.E.; Pérez-Brunicardi, D.; Manrique-Arribas, J.C. (201x). Impact of a Mixed, Multi-Sport and Comprehensive Municipal After-School Sports Programme. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. X (X) pp. xx. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/](http://cdeporte.rediris.es/revista/)___*

ORIGINAL

IMPACTO DE UN PROGRAMA MUNICIPAL DE DEPORTE EXTRAESCOLAR MIXTO, POLIDEPORTIVO Y COMPRENSIVO

IMPACT OF A MIXED, MULTI-SPORT AND COMPREHENSIVE MUNICIPAL AFTER-SCHOOL SPORTS PROGRAMME

Lobo de Diego, F.E.¹; Pérez-Brunicardi, D.² y Manrique-Arribas, J.C.³

¹ Contratado predoctoral FPU, Dpto. De Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid (España) felixenrique.lobos@uva.es

² Profesor Contratado Doctor, Dpto. De Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid (España) dario.perez.brunicardi@uva.es

³ Profesor Titular de Universidad, Dpto. De Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid (España) manrique@mpc.uva.es

AGRADECIMIENTOS Y/O FINANCIACIÓN

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

Código UNESCO / UNESCO code: 5800 Pedagogía / Pedagogy.

Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe classification: 4. Educación Física y deporte comparado / Physical Education and sport compared

Recibido 26 de mayo de 2021 **Received** May 26, 2021

Aceptado 12 de septiembre de 2021 **Accepted** September 12, 2021

RESUMEN

El propósito de este estudio es analizar el desarrollo de un programa deportivo extraescolar no competitivo que promovía el desarrollo positivo de los jóvenes en una ciudad española entre los años 2011 y 2018. Se administró el cuestionario anual para evaluar el Programa a una muestra de 4222 participantes (2838 escolares, 1071 familiares, 261 monitores/as deportivos y 52 profesores de educación física). Se realizaron análisis estadísticos descriptivos y correlacional de Spearman para establecer relaciones entre las variables estudiadas. Los resultados presentan una mejora continua en la satisfacción del Programa y de las instalaciones deportivas, las actitudes positivas hacia la

práctica deportiva, la percepción positiva de la competencia motriz de los escolares y la calidad educativa. Se concluye que este programa extraescolar tiene un potencial superior para lograr mejores resultados educativos que en otros contextos anteriores de competición deportiva, así como favorecer el aumento de los niveles de actividad física recomendados.

PALABRAS CLAVE: deporte extraescolar, pedagogía del deporte, desarrollo positivo, modelos comprensivos, práctica deportiva no competitiva.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the development of a non-competitive after-school sports programme that promoted youth positive development in a Spanish town during the period that spans from 2011 to 2018. A sample of 4222 participants (2838 schoolchildren, 1071 family's members, 261 sports leaders and coaches, and 52 PE teachers) involved in the after-school sports programme were administered the annual questionnaire to evaluate the programme. First, descriptive statistical analysis tests were performed. Spearman correlations analysis followed to establish relationships between studied variables. Results present a continuous improvement in the programme as well as the sports facilities satisfaction, positive attitudes toward sport practice, positive stakeholders motor competence perception and educational quality. We conclude that non-competitive this after-school sports programme has a higher potential to achieve better educational outcomes than in other sport competitive contexts of sports competition and increase recommended physical activity levels.

KEY WORDS: after-school sport, sport pedagogy, positive development, comprehensive models, non-competitive sports practice

1. INTRODUCCIÓN

La participación a lo largo de la vida en la actividad física (AF) es un objetivo incuestionable de salud pública en muchos países, debido a los beneficios que proporciona a corto y largo plazo, especialmente a los y las jóvenes (Kirk, 2006; Warburton & Bredin, 2017). Las ventajas para la salud, tanto las psicológicas, emocionales, sociales y educativas están bien documentadas y asociadas a un estilo de vida físicamente activo (Bailey et al., 2009; Eime et al., 2013; Kirk, 2013; Janssen & Leblanc 2010). Sin embargo, en España, el Report Card on Physical Activity for Children and Youth reveló que sólo el 34,2% de los niños y el 26,9% de las niñas de 3 a 14 años alcanzan el mínimo de 60 minutos de AF al día, mientras que sólo el 31% de los niños y el 14,9% de las niñas de 3 a 18 años logran estos 60 minutos de AF en cinco días o más por semana (Roman-Viñas et al., 2018), una tendencia que empeora con el tiempo (Gough et al., 2020).

Kirk (2006) ya manifestó que la Educación Física (EF) no está logrando proporcionar la frecuencia, duración e intensidad adecuadas de AF para tener un beneficio para la salud. Por lo tanto, son necesarios otros espacios que

complementen los ofrecidos por la educación formal. En particular, los programas deportivos extraescolares, que son una excelente oportunidad de participación deportiva para que muchos/as menores alcancen los niveles diarios recomendados de AF, especialmente algunos grupos vulnerables: los/as que presentan sobrepeso, los/as menos hábiles o las familias de bajos ingresos (Fraser-Thomas et al., 2005; Luguetti et al., 2017). Por consiguiente, estos programas deben dejar de estar al margen de la EF y actuar como complemento de esta. Los estudios que identifican los resultados de la participación de los/as jóvenes en las intervenciones extracurriculares representan un paso importante hacia la promoción de un estilo de vida activo.

Existen investigaciones que destacan el papel de las intervenciones extraescolares para aumentar los niveles de AF (De Meester et al., 2016), mejoran la motivación hacia la EF a través de este tipo de programas (Hortigüela & Hernando, 2017; Shen, 2014), así como son un punto de conexión con la cultura (Marttinen et al., 2020), o promueven el desarrollo positivo de los/as jóvenes (Armour & Sandford, 2013; Nols et al., 2019; Wright et al., 2016). Sin embargo, en la literatura científica son escasas las aportaciones sobre los programas deportivos no competitivos extracurriculares basados en modelos comprensivos y globales. En este sentido, los estudios longitudinales pueden proporcionar información muy valiosa sobre la satisfacción y la experiencia de los/as participantes y así explorar sus actitudes hacia la práctica deportiva, su percepción de la competencia motriz (CM) o la percepción de la calidad educativa.

A partir de la introducción realizada, el objetivo de este estudio es analizar el impacto del desarrollo de un programa deportivo no competitivo extracurricular basado en los modelos comprensivos y globales que favorecen el desarrollo positivo de los jóvenes en un pequeño municipio español durante los años 2011 y 2018 y la evolución del grado de satisfacción de los agentes implicados en él, las actitudes generadas hacia la práctica deportiva, el grado de percepción de competencia motriz de los participantes, y el grado de percepción de calidad educativa del Programa, así como establecer relaciones entre las variables mencionadas.

1.1. PROGRAMAS DEPORTIVOS ORGANIZADOS COMO ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

El tiempo extracurricular es definido como “un momento de transición clave donde los estudiantes pueden encontrar actividades educativas estructuradas después del horario escolar y antes de que muchos padres/tutores lleguen a casa del trabajo” (Marttinen et al., 2020, p. 411). Las actividades programadas fuera del horario lectivo ofrecen un espacio en el que los jóvenes pueden participar en propuestas estructuradas y educativas dentro de sus escuelas. Este tipo de programas suelen ser más accesibles en términos de localización y precio (De Meester et al., 2017) y menos exigentes con el nivel de habilidad motriz que las actividades deportivas de los clubes federados.

Independientemente de su accesibilidad, la participación en los programas deportivos extracurriculares puede estar influenciada por las experiencias y actitudes de los escolares hacia la EF (Kjønniksen et al., 2009). Así, la experiencia y actitud positivas en las clases de EF aumentará y, posteriormente, mejorará la participación de los escolares en actividades deportivas extracurriculares (Goudas et al., 2001). Ahora bien, también es posible que las actividades extracurriculares favorezcan una actitud positiva hacia la EF y la AF (Hortigüela & Hernando, 2017; Kjønniksen et al., 2009). Del mismo modo, la CM percibida está relacionada con la participación de los escolares en este tipo de programas (Laukkanen et al., 2020). Se ha encontrado una correlación positiva entre el tiempo dedicado a la AF y la CM de los participantes (Barnet et al., 2016; Lubans et al., 2010). Así, el trabajo de Stodden et al. (2008) sugiere que a medida que la CM se incrementa, la participación en AF también aumenta, y este acrecentamiento, a su vez, contribuye a seguir mejorando la CM. Además, los escolares con una percepción positiva de CM en EF son más propensos a percibir las experiencias de AF como positivas (Gråstén et al., 2017); mientras que las personas con una baja o percepción de CM negativa suelen ser más inactivos (Barnett et al., 2016; De Meester et al., 2016). También, las perspectivas y actitudes que tengan los padres y las madres sobre la AF son un factor influyente a la hora de apuntar a sus hijos a este tipo de programas y facilitar de esta forma la práctica de AF y adquirir un estilo de vida activo (Coulter et al., 2020; Johansen & Green, 2019). En este sentido, el estudio de Palacios et al. (2015) encontró que las actitudes hacia la práctica deportiva son un elemento determinante en la satisfacción de los programas deportivos extraescolares no competitivos. Sin embargo, otras investigaciones cuestionan la efectividad de estos programas, ya que los escolares tienden a compensar los niveles de AF que realizan en su tiempo de ocio siendo más inactivos durante el resto del día o la semana (Cheung, 2019).

1.1.1. EL PROGRAMA INTEGRAL DE DEPORTE ESCOLAR

El Programa Integral de Deporte Escolar (PIDEMSG) es un programa deportivo alternativo al modelo tradicional y selectivo que se desarrolló desde 2008 hasta 2018 (Manrique-Arribas et al., 2011; Jiménez-Herránz et al., 2014; Jiménez-Herránz et al., 2019). Antes de su puesta en práctica, en este municipio de unos 52000 habitantes, se implementaba el modelo autonómico basado en la competición por modalidades deportivas y cuyo objetivo principal era la clasificación en posteriores fases competitivas (Pérez-Brunicardi, 2011). Este nuevo programa eliminaba las clasificaciones y la competición organizada en Primaria y se abogaba por las categorías mixtas de género y edad y la práctica multideportiva, promoviendo la máxima participación de los escolares. Además, se planteaba como un complemento de la EF en colaboración con el profesorado y los centros.

Metodológicamente, se basa en la aplicación de modelos comprensivos y globales (García & Gutiérrez, 2016; Fernández et al., 2018) con un "enfoque centrado en el alumno/a y en el juego para el aprendizaje de juegos relacionados con el deporte con fuertes vínculos al enfoque constructivista del aprendizaje" (Griffin & Butler, 2005, p.1). Además, está enfocado hacia una enseñanza horizontal, frente a la vertical de enseñanza deportiva tradicional, en la que el

aprendizaje deportivo táctico es común en especialidades que comparten la misma lógica interna (Ruiz-Omeñaca, 2012). Esto permite una orientación más globalizada del deporte y facilita a los escolares participar activamente, convirtiéndolos en jugadores pensantes (Kirk & MacPhail, 2002; Kirk, 2017). También, este Programa tiene puntos en común con el *Personal Assets Framework* (PAF) propuesto por Côté et al. (2014). Los factores personales, los factores relacionales y los entornos organizativos son elementos necesarios para entender el proceso de desarrollo positivo de los escolares en este Programa.

La participación en él es gratuita para todos los escolares y durante todo el curso escolar los participantes aprenden diferentes deportes a través de los juegos modificados, que se utilizan para reducir las exigencias del juego y proporcionan oportunidades para todos (Harvey et al., 2018; Serra-Olivares et al., 2016). De este modo, los participantes se agrupan por rangos de edad: 4-6 años, 6-7, años, 7-8 años, 9-10 años, 11-12 años, 13-14 años y 15-17 años (Pérez-Brunicardi et al., 2018). Cada grupo tiene una hora de entrenamiento, dos días a la semana, con un monitor deportivo formado en la filosofía del Programa (Jiménez-Herranz et al., 2016). Además, se realizan encuentros deportivos de dos horas para los participantes según diferentes franjas de edad los viernes. Estos eventos se realizan los viernes para no coincidir con otras competiciones, especialmente las federadas, en los que se reúnen alumnos de diferentes colegios para jugar a varios deportes y juegos simplificados y modificados, como los que han practicado durante los entrenamientos semanales (Jiménez-Herranz et al., 2016). Para el correcto funcionamiento, los monitores deportivos reciben durante el curso académico formación sobre este modelo pedagógico. De sus conocimientos e implicación depende que el modelo educativo de deporte escolar tenga éxito (Manrique-Arribas et al., 2013). Por ello, esta formación es impartida por expertos en el modelo comprensivo y está compuesta por un curso inicial teórico y práctico y los seminarios semanales o quincenales, a modo de asamblea, en la que los monitores reflejan sus inquietudes, dudas o problemas en la forma de enseñar, impartidos por los coordinadores del programa (Lobo et al., 2020).

2. MÉTODO

En esta investigación de carácter cuantitativo realizamos un estudio longitudinal retrospectivo del desarrollo de un Programa de Deporte Escolar no competitivo desarrollado durante siete años. Esta elección metodológica responde a la necesidad de poder hacer inferencias sobre los cambios que se van produciendo en los participantes, sus posibles determinantes y consecuencias (Müggenburg & Pérez, 2007).

2.1. PARTICIPANTES

La muestra ha sido seleccionada a través de un muestreo no probabilístico y por conveniencia. Los participantes han sido elegidos teniendo en cuenta la disponibilidad y accesibilidad de los investigadores. Está compuesta por un total de 4.222 personas que han participado en el PIDEMSG desde 2011 hasta 2018 (Tabla 1). De estos, 2838 son escolares (47% son hombres y 53% mujeres) de

Educación Infantil (0,1%), Primaria (72,8%) y Secundaria (27,1%) de colegios e institutos del municipio y sus barrios colindantes, 1071 son padres y madres de alumnos participantes en el Programa (7% de Infantil, 78% de Primaria y 15% de Secundaria), 261 monitores/as deportivos y 52 profesores/as de EF (2% de Infantil, 90% de Primaria y 8% de Secundaria).

Tabla 1. Distribución de los participantes por año

Grupo	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	Total
Escolares	313	343	552	468	432	441	289	2838
Familiares	136	110	196	194	123	188	124	1071
Monitores	50	23	70	46	31	19	22	261
Profesores EF	6	16	17	8	N/A	5	N/A	52
Total	505	492	835	716	586	653	435	4222

Nota: N/A: Información no disponible

2.2. INSTRUMENTO

En este estudio nos centraremos en el Cuestionario de Evaluación Anual del Programa. Este es un cuestionario elaborado ad hoc anónimo para obtener información de carácter cuantitativo y que ha sido administrado durante los siete años de puesta en funcionamiento de éste. Esta escala es utilizada en el estudio de Palacios et al. (2015) con 1098 participantes de este Programa durante los cursos 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013. En su trabajo se presenta la validez y fiabilidad, presentando valores adecuados de fiabilidad.

El cuestionario requiere que los/as participantes califiquen su nivel de acuerdo en una escala Likert de cinco puntos, desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo). Esta compuesto por diferentes variables, con preguntas genéricas y específicas de grupo, que los/as escolares, familiares, profesores/as de EF y monitores/as deportivos completaban al final del curso académico. En esta ocasión, hemos seleccionado los 24 ítems relacionados con cuatro variables: la satisfacción con el programa y las instalaciones deportivas, las actitudes hacia la práctica deportiva, la percepción de Competencia Motriz y la percepción de la calidad educativa (Tabla 2 y Tabla 3).

2.3 RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Los cuestionarios han sido administrados anualmente entre los meses de marzo y junio. A cada uno de los colectivos implicados en el Programa se administró el cuestionario dirigido a su grupo. El proceso de recogida de información en los grupos de escolares dependía de los monitores deportivos. Ellos eran los encargados de informar de las finalidades del cuestionario y suministrar el cuestionario de forma individual a los/as escolares en los 10-15 primeros minutos de alguna de las sesiones de entrenamiento finales del curso. Antes de finalizar la sesión, los/as monitores/as deportivos entregaban a los/as escolares el cuestionario a cumplimentar por las familias para que sus padres y madres lo completaran en sus casas y lo devolvieran al monitor/a en la siguiente sesión de entrenamiento. En cuanto a los escolares de Infantil, el cuestionario fue

respondido por sus familias, quienes les leían las preguntas a los escolares para poder responder. Por otro lado, a cada monitor/a se le entregaba un cuestionario destinado al grupo de monitores para que lo contestará y devolviera cumplimentado junto los de los escolares y familiares en la visita de los/as coordinadores del Programa en alguna de las siguientes sesiones de entrenamiento. Por su parte, los coordinadores del Programa eran los encargados de entregar en los centros educativos los cuestionarios dirigidos a los profesores y profesoras de EF, y los recogían junto con los cuestionarios de los monitores y escolares en la siguiente sesión de entrenamiento. Tras ello, la información recogida era dada a los investigadores.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Tabla 2. Ítems seleccionados para este estudio

Dimensión	Subcategoría	Número de ítems	Ítems escogidos
Satisfacción	Satisfacción con el Programa (SP)	4	1.- Satisfacción con el Programa de Deporte Escolar 2. - Satisfacción con el funcionamiento del programa de deporte escolar. 3. - Volvería a participar en este programa de deporte escolar. 4. - Recomendaría a mis amigos y a mis amigas que se apuntaran a este programa de deporte escolar.
	Satisfacción con las instalaciones deportivas (SIP)	2	5.- Satisfacción con las instalaciones de los entrenamientos. 6.- Satisfacción con las instalaciones de los encuentros
Actitudes hacía la práctica deportiva	Actitudes positivas (AP)	4	7.- Hago deporte por el placer de vivir experiencias agradables. 8.- Lo que me gusta del deporte es relacionarme con mis compañeros. Me enseña a colaborar con otros compañeros 9.- La práctica de actividades físico-deportivas es buena para la salud 10.- El deporte significa tiempo libre para disfrutar
	Actitudes negativas (AN)	1	11.- Se practican actividades físico-deportivas porque es importante competir y ganar.
Percepción motriz y deportiva	Percepción motriz positiva (PMP)	5	12.- Me siento muy capaz para realizar actividades deportivas 13.- Poseo buenas cualidades físicas para realizar actividades deportivas 14.- Me gusta realizar actividades deportivas porque poseo buenas facultades físicas para realizarlas. 15.- Soy bastante coordinado y normalmente tengo éxito a la hora de practicar los deportes 16.- Soy bueno practicando deporte
	Percepción motriz negativa (PMN)	4	17.- No realizo actividades deportivas federadas porque mi nivel no es suficiente para competir. 18.- Soy un poco patoso 19.- Mi cuerpo no está preparado para aguantar grandes esfuerzos físicos 20.- Nunca podré jugar en un equipo federado porque no tengo cualidades físicas para ello

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Ítems seleccionados para este estudio

Dimensión	Subcategoría	Número de ítems	Ítems escogidos
Calidad educativa	Calidad Educativa (CE)	4	21.- Me esfuerzo lo suficiente para mejorar en el deporte, ser mejor compañero y persona 22.- En el deporte escolar de mi colegio me enseñan cosas interesantes (a practicar bien los deportes, a tratar mejor a la gente, a dialogar con calma, etc.) 23.- El deporte me ayuda en aquello que tengo más dificultades (hacer amigos, mejorar en el deporte, etc.). 24.- Mis monitores me ayudan a mejorar personalmente, además de enseñarme deporte

Fuente: elaboración propia

2.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En primer lugar, se realizaron análisis estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) con el programa estadístico SPSS versión 24. Como los datos no siguen una distribución normal, se ha procedido a realizar correlaciones de Spearman para conocer qué tipo de relaciones se establecen en las dimensiones estudiadas en este trabajo. Los valores de las correlaciones han sido interpretados de la siguiente forma: $r = 0,10-0,29$ como débiles, $r = 0,30-0,49$ como moderados y $r = 0,50$ o superior, como fuertes asociaciones (Field, 2009). Tras estos análisis, se ha realizado una segunda interpretación de la información obtenida para filtrar lo más esencial de las dimensiones estudiadas en este artículo.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El propósito de este estudio es evaluar el desarrollo de un programa extraescolar de deporte escolar no competitivo, que promovía el desarrollo positivo de la AF y el deporte durante siete cursos escolares. Durante estos años de desarrollo este modelo de deporte escolar se ha multiplicado por cuatro el número de participantes (Tabla 4) y ha implicado a la práctica totalidad de los centros de educación obligatoria del municipio, tanto públicos como concertados.

Tabla 4. Participantes inscritos anualmente en el Programa

Año	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	Total
Participantes	330	829	1242	1260	1248	1346	1349	7604

La Satisfacción con el Programa (SP) presenta una alta puntuación, con medias superiores a 2,83 puntos sobre 4 en los diferentes grupos (Tabla 6). El de los/as monitores/as deportivos es el más crítico con esta variable. Ahora bien, presenta la mayor mejora entre el 2011 y 2018, con puntuaciones de 2,83 en 2011/12 y 3,22 en 2017/18, lo que supone un avance de 0,39. Por su parte, el de los/las escolares son los más satisfechos con esta variable, presentando valoraciones por encima de 3,35 y una mejora de +0,05 a lo largo de los años, con

puntuaciones de 3,47 en 2011/12 y 3,52 en 17/18. Por otro lado, se evidencia un aumento de +0,37 en el grupo de las familias, con puntuaciones de 3,22 en 2011/12 y 3,59 en 17/18, mientras que en el grupo de los/as profesores/as de EF hay un empeoramiento de -0,07, con puntuaciones de 3,35 en 2011/12 y 3,27 en 16/17. Durante los siete años, esta variable es la mejor valorada, presentando una tendencia al alza (Tabla 5), obteniendo puntuaciones por encima de 3,33.

Las instalaciones deportivas utilizadas en el Programa tienen valores superiores a 2,35 puntos sobre 4 (Tabla 6). Se aprecia una mejora de +0,28 a lo largo de los años en el grupo de estudiantes, con puntuaciones de 2,60 en 2011/12 y 2,78 en 2017/18. Un aumento de +0,13 en el grupo de las familias, con puntuaciones de 2,79 en 2011/12 y 2,92 en 2017/18 y en el de los/as profesores/as, encontramos el mayor avance en esta dimensión con un aumento de +0,75, con puntuaciones de 2,50 en 2011/12 y 3,25 en 2016/17. Mientras que en los/as monitores/as deportivos esta variable tiene un ascenso de +0,11 a lo largo de los años, con puntuaciones de 2,84 en 2011/12 y 2,95 en 2017/18. Aunque esta dimensión sufre altibajos en su valoración a lo largo de los años, su media obtiene un incremento de +0,16 a lo largo de los años, pasando de 2,67 en el 11/12 a una puntuación de 2,83 en el 17/18. Precisamente en el curso 14/15 obtuvo su máxima puntuación con una media de 2,96, siendo el grupo de los monitores el que está más satisfecho con esta variable.

La alta satisfacción con el Programa y las instalaciones deportivas han sido confirmadas por los resultados obtenidos en Jiménez-Herranz et al. (2014), Jiménez et al. (2016), Jiménez-Herranz et al. (2019), y Pérez-Burnicardi, et al. (2018). En estos trabajos ya se encontró que las instalaciones deportivas utilizadas presentaban algunos problemas de apariencia o estética, pero convenían que eran suficientes y adecuadas para la práctica deportiva. En este análisis correlacional se indica que entre la satisfacción con el Programa y la satisfacción con las instalaciones deportivas hay una relación positiva débil (Tabla 8). Esta afirmación está en consonancia con la expresada por Palacios et al. (2015), que reveló que las instalaciones deportivas no son un determinante significativo de la satisfacción general con el Programa.

Los resultados obtenidos muestran que los agentes involucrados en el Programa tienen puntuaciones por encima de los 2,43 puntos sobre 4 para las actitudes positivas hacia la práctica deportiva (AP) (Tabla 6). Esto coincide con Agbuga et al. (2013), en cuyo estudio los/as participantes también muestran AP en los programas extracurriculares de AF porque en ellos se lo pasan bien, practican y juegan diversos juegos y se benefician de la práctica de AF. El grupo de los/as monitores/as deportivos es el más crítico con este aspecto, con una mejora de +0,08 entre el año 2011 y el 2018. Igualmente, los/as profesores/as de EF son bastante críticos con esta variable, presentando, al contrario que los monitores, una disminución de 0,15 en la valoración de las AP entre el 2011 y el 2018. Los familiares, en cambio, obtienen un aumento de 0,97 en la valoración de las AP, con puntuaciones de 2,58 en el 2011/12 y de 3,55 en el 2017/18 (Tabla 7). Por su parte, los/as escolares obtienen puntuaciones por encima de los 3,20 para las AP, salvo en el curso 2013/14, en el que obtienen una puntuación de 1,72 para este aspecto. A pesar de ello, los/as escolares presentan una mejora de 0,09 entre el 2011 y 2018. Por tanto, parece importante incorporar los puntos de vista

de los profesores de EF y las familias cuando se diseñan programas y planes de AF en el horario extraescolar (Cheung, 2017; Manrique-Arribas et al., 2011; Marttinen et al., 2020), para que los escolares no pierdan ninguna oportunidad de participar en actividades de AF fuera del horario escolar y mejoren su salud en todos sus ámbitos. Una actitud positiva hacia este tipo de programas puede estar influida por la motivación intrínseca y actitud de los participantes hacia la EF (Goudas et al., 2001) o por la perspectiva que tienen los familiares sobre lo que debe ser una AF saludable en todos los sentidos; de ahí que vayan a facilitar o no las oportunidades necesarias para que sus hijos e hijas participen en este tipo de programas (Coulter et al., 2020; Johansen & Green, 2019). A este respecto, Casey & Quennerstedt (2015) señalan que la EF está directamente relacionada con el desarrollo de las actitudes positivas y la motivación hacia la AF. Asimismo, también es posible que aquellos que, con ninguna o pocas actitudes positivas hacia la AF, su participación en este tipo de programas alcance una mejoría de las actitudes positivas (Kjønniksen et al., 2009; Shen, 2014).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas

Categoría	Año							Todos los años
	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	
	M (SD)							
SIP	2,67 (1,121)	2,58 (1,111)	2,81 (1,033)	2,96 (,999)	2,92 (,967)	2,82 (,951)	2,83 (,870)	2,81 (1,017)
SP	3,34 (,726)	3,35 (,734)	3,45 (,648)	3,41 (,793)	3,59 (,537)	3,43 (,683)	3,52 (,570)	3,44 (,683)
AP	3,03 (,679)	3,02 (,700)	2,08 (,722)	3,39 (,693)	3,42 (,629)	3,40 (,630)	3,39 (,636)	3,05 (,844)
AN	,95 (1,391)	,96 (1,328)	2,01 (1,516)	1,35 (1,517)	1,37 (1,460)	1,17 (1,415)	1,07 (1,312)	1,33 (1,481)
PMP	N/A	N/A	3,06 (,763)	3,07 (,978)	2,96 (,804)	2,94 (,808)	2,95 (,764)	3,00 (,833)
PMN	N/A	N/A	1,37 (1,020)	1,03 (1,014)	1,13 (1,037)	1,03 (,970)	,91 (,902)	1,12 (1,008)
CE	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3,20 (,710)	3,22 (,698)	3,21 (,705)

Nota: N/A: Información no disponible.

Especialmente significativo es que los/as participantes no dan gran importancia a la competición. Las actitudes negativas hacia la práctica deportiva (AN) reciben puntuaciones inferiores a 2,44, siendo el grupo de los/as monitores/as deportivos los que mejores valoraciones obtienen en AN, con medias por debajo de 0,83. Por el contrario, los escolares son el grupo que presenta valoraciones más altas, especialmente en el curso 2013/14 en el que obtiene una media de 2,43; aunque en el resto de los años suelen presentar bajas en AN con puntuaciones inferiores a 1,50. Las familias y los profesores mejoran en AN con bajadas de 0,37 y 0,20, respectivamente, entre el 2011 y 2018, mientras que las puntuaciones de los

escolares y monitores deportivos empeoran, aumentando en 0,22 y 0,64 con el paso de los años. Una posible explicación para las bajas AN puede ser el carácter polideportivo del Programa, pues Gottfredson et al. (2010) manifiestan que la mera práctica de deportes convencionales como el fútbol o el baloncesto está asociada con experiencias negativas en AF, en lugar de aquellos que practican gran diversidad de deportes y sin la exigencia de conseguir resultados en las clasificaciones. Los resultados de las actitudes positivas y negativas nos permiten identificar a los participantes como personas que realizan AF puesto que estos perciben que ésta genera considerables beneficios y pocos inconvenientes (Nelson, 2010). Además, no es de extrañar que los participantes obtengan una alta satisfacción con el Programa y expresen AP hacia la AF, encontrando en ambas dimensiones una correlación positiva moderada (Tabla 8), en consonancia con los resultados de Palacios et al. (2015). Estos autores también resaltan que las actitudes, o la manera de justificar su participación en los programas deportivos no competitivos, están más centradas en conseguir una AF orientada hacia la salud y basada en la colaboración con otros/as compañeros/as. En este sentido, los resultados de la presente investigación podrían soportar la idea de que el empleo de modelos comprensivos y globales aumenta la motivación y la adherencia a la AF, al tiempo que reduce el abandono deportivo (Barquero-Ruiz et al., 2020; Hortigüela & Hernando, 2017). Sin embargo, el análisis correlacional revela que las AP tienen el vínculo más fuerte con la calidad educativa. Por su parte, las AN tienen una relación muy débil, casi inexistente con la satisfacción del Programa, y presentan una relación fuerte con la percepción negativa de competencia motriz (Tabla 8).

En cuanto a la percepción de Competencia Motriz (CM), la percepción motriz positiva (PMP) obtiene valoraciones por encima de 2,64 puntos. Se encuentra que a lo largo del desarrollo del Programa, en el grupo de escolares, la PMP tiende a descender, con una diferencia de -0,24 entre el 2011 y el 2018; mientras que en el grupo de los familiares, la PMP tiende a incrementarse en 0,28. Esto es consistente en parte con los resultados de Gråstén et al. (2017), quienes encontraron que a través de los programas deportivos escolares la percepción de competencia motriz se incrementa. En el caso que nos ocupa, la PMP de los escolares se mantiene en torno a los 3 puntos, indicando una alta PMP sin embargo, es una valoración que disminuye con el paso de los años. Estos resultados son coherentes con lo encontrado por De Meester et al. (2016), al afirmar que la percepción alta de CM permite que los escolares sean más activos y participativos en actividades deportivas. En este sentido, Barnett et al. (2016) muestran que la AF se correlaciona de manera positiva con el desarrollo de la CM. En esta línea, Logan et al. (2015), Devís-Devís et al. (2015) y Laukkanen et al. (2020) sugieren que la CM percibida en AF es un predictor para la adherencia a la AF. Por tanto, en este estudio podría ser soportada la idea de Stodden et al. (2008) y Lubans et al. (2010), en la que se expresa que a medida que se practica AF se mejora también la CM, y como se mejora la CM se sigue practicando AF, siendo un círculo vicioso continuo de aumento de la autopercepción y, consecuentemente, de la autoestima.

Por otro lado, los ítems que se refieren a una percepción motriz negativa (PMN) obtienen valoraciones por debajo de 1,45 puntos sobre 4. En el colectivo de los escolares, la puntuación de la PMN baja 0,39 entre el 2013 y el 2018. Por su

parte, en el grupo de las familias, la PMN desciende (0,59) con el transcurso de los años. Esto es especialmente relevante porque si los participantes no tuvieran un CM adecuada, no disfrutarían de la práctica deportiva si la enseñanza se centrara en exclusiva en el dominio de la técnica. Una posible explicación de los resultados obtenidos podría ser el empleo de los juegos modificados en este Programa no competitivo, ya que, como indican Harvey et al. (2018), con ellos las demandas de éstos son reducidas y las oportunidades de participación son promovidas para que todos tengan el máximo de oportunidades posibles para que, de esta forma, sean jugadores activos y competentes. Es importante que este tipo de programas traten de desarrollar un ambiente positivo en el que los participantes se puedan sentir seguros y cómodos con la práctica de AF (Lugueti et al., 2017). Precisamente en este Programa la exclusión y el abandono temprano son evitados. En este trabajo se encuentra una relación inversa entre la PMP y la PMN, por lo que a medida que se incrementa la PMP se reduce la PMN. Además de usar juegos modificados, se implantaba la filosofía de la no competición y especialización precoz en el Programa, por sus probables resultados negativos en el desarrollo de las personas (ansiedad o el miedo a fallar) y por la falta de adherencia a la AF en la vida adulta. Por ello, se promovía un discurso participativo en el que la competición era empleada desde un enfoque educativo, que ofrecía a los escolares un entorno seguro y de apoyo en el que el aprendizaje era el principal foco de atención (Layne, 2014). De acuerdo con Jiménez-Herranz et al. (2016), dada la no competitividad de este Programa, se ha visto que hay un notable incremento de participantes con baja CM a lo largo de los años de implementación del mismo. Podemos deducir que es aquí donde estos jóvenes deportistas con bajas cualidades motrices encuentran las oportunidades para la práctica de AF, más que en actividades deportivas organizadas y competitivas. Además, manifiestan que mejoran el conocimiento táctico-técnico, la autonomía y el éxito en el desarrollo de las habilidades motrices al aplicarse con modelos comprensivos y globales (Barquero-Ruiz, 2020; Fernández et al., 2018).

Por último, en la Calidad Educativa (CE), los/as interesados/as presentan puntuaciones altas, por encima de 3,11, como se muestra en la Tabla 5. Las puntuaciones de esta dimensión evolucionan favorablemente a lo largo de los años en los escolares y familiares, aumentando su valoración con mejoras de 0.02 y 0.09, respectivamente. Por su parte, los/as profesores/as otorgan una alta puntuación a esta dimensión con una valoración de 3,20. Sin embargo, el grupo de los/as monitores/as es el más crítico, con una puntuación de 2.75. Estos resultados concuerdan con lo hallado por Lobo et al. (2020) y ponen de manifiesto que, al igual que en la EF, los programas deportivos extracurriculares tienen un gran potencial formativo: aprender a practicar los deportes para comprender su lógica interna, tener relaciones sociales de calidad, generar actitudes prosociales o dialogar con calma para resolver los posibles conflictos; que cubren así diferentes ámbitos como el cognitivo, social y afectivo (Armour & Sandford, 2013; Bailey et al., 2009; Fernández et al., 2018; Kirk, 2013; Nols et al., 2019). Quizás esto se deba en parte al empleo de los modelos comprensivos y globales. A través de ellos los participantes no solo aprenden a jugar juegos, sino que también aprenden a desarrollar estrategias de pensamiento para la resolución de problemas (Kirk & MacPhail, 2002, García & Gutiérrez, 2016), aumentan su autonomía, motivación y disfrute, incrementan su percepción de

competencia motriz (De Meester et al., 2017; Gil-Arias et al. 2020; Hortigüela & Hernando 2017), desarrollan relaciones e interacciones positivas de calidad entre los participantes, o aumentan la adherencia hacia la AF (Barquero-Ruiz, et al., 2020). Para conseguir estos fines, este Programa parece que es eficaz para establecer un entorno social y físico positivo (Côté et al., 2014), teniendo la formación de los monitores deportivos un papel relevante en la calidad educativa del Programa (Manrique-Arribas et al., 2013). Con estos logros adquiridos se entiende que lo que se aprende en este Programa puede transferirse a otros contextos (Jacobs & Wright, 2018) y los usuarios pueden seguir satisfechos si se siguen las pautas formativas indicadas anteriormente para así desarrollar actitudes positivas hacia la AF. Precisamente esta dimensión obtiene el vínculo positivo más alto con la SP (Tabla 8).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas en cada grupo

Nota: N/A: Información no disponible.

Categoría	Grupo	Año						
		11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
SIP	ES	2,60 (1,218)	2,55 (1,163)	2,82 (1,094)	2,91 (1,05)	2,93 (,997)	2,80 (,962)	2,78 (,876)
	F	2,79 (,928)	2,58 (1,033)	2,75 (,935)	3,00 (,887)	2,88 (,926)	2,82 (,940)	2,92 (,856)
	MO	2,84 (,917)	3,21 (,687)	2,86 (,857)	3,25 (,880)	3,08 (,659)	3,15 (,834)	2,95 (,857)
	EF	2,50 (1,183)	2,36 (,693)	2,97 (,717)	2,87 (,694)	N/A	3,25 (,500)	N/A
SP	ES	3,47 (,738)	3,44 (,765)	3,49 (,682)	3,36 (,901)	3,62 (,546)	3,40 (,738)	3,52 (,617)
	F	3,22 (,649)	3,20 (,660)	3,48 (,525)	3,53 (,524)	3,60 (,459)	3,50 (,535)	3,59 (,418)
	MO	2,83 (,588)	2,84 (,365)	3,14 (,563)	3,39 (,564)	3,11 (,496)	N/A	3,22 (,599)
	EF	3,35 (,441)	3,30 (,377)	3,23 (,732)	3,45 (,395)	N/A	3,28 (,334)	N/A

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas en cada grupo

Categoría	Grupo	Año						
		11/12	11/12	11/12	11/12	11/12	11/12	11/12
		M (SD)						
AP	ES	3,29 (,680)	3,21 (,714)	1,72 (,408)	3,40 (,747)	3,41 (,646)	3,35 (,653)	3,38 (,672)
	F	2,58 (,431)	2,57 (,411)	2,80 (,793)	3,56 (,504)	3,64 (,419)	3,55 (,540)	3,55 (,491)
	MO	2,63 (,332)	2,44 (,426)	2,68 (,319)	2,76 (,330)	2,62 (,412)	N/A	2,71 (,338)
	EF	2,75 (,418)	2,85 (,263)	2,83 (,330)	2,75 (,462)	N/A	2,60 (,518)	N/A

AN	ES	1,14 (1,551)	1,10 (1,466)	2,43 (1,492)	1,48 (1,547)	1,44 (1,481)	1,49 (1,508)	1,36 (1,396)
	F	,79 (1,116)	,74 (,931)	1,55 (1,182)	N/A	N/A	,40 (,759)	,42 (,844)
	MO	,26 (,443)	,35 (,573)	,32 (,609)	,30 (,591)	,39 (,495)	N/A	,82 (,958)
	EF	1,00 (1,549)	,47 (,516)	,53 (1,068)	,38 (,518)	N/A	,80 (,447)	N/A
PMP	ES	N/A	N/A	3,20 (,725)	3,00 (,958)	2,97 (,820)	3,00 (,817)	2,96 (,751)
	F	N/A	N/A	2,65 (,725)	3,21 (1,012)	2,90 (,748)	2,80 (,772)	2,93 (,796)
	MO	N/A						
	EF	N/A						
PMN	ES	N/A	N/A	1,44 (1,063)	1,04 (,987)	1,18 (1,092)	1,14 (1,038)	1,05 (,955)
	F	N/A	N/A	1,18 (,855)	,99 (1,078)	,973 (,804)	,77 (,725)	,59 (,660)
	MO	N/A						
	EF	N/A						
CE	ES	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3,24 (,766)	3,26 (,756)
	F	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3,12 (,559)	3,21 (,560)
	MO	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	2,75 (,408)
	EF	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3,20 (,480)	N/A

Nota: N/A: Información no disponible.

Tabla 8 Coeficientes de correlación entre las variables estudiadas

	SIP	SP	AP	AN	PMP	PMN	CE
SIP	1	,254**	,123**	,002	,130**	,021	,143**
SP	,254**	1	,308**	-,057**	,264**	-,140**	,372**
AP	,123**	,308**	1	-,205**	,162**	-,228**	,407**
AN	,002	-,057**	-,205**	1	,080**	,243**	-,074*
PMP	,130**	,264**	,162**	,080**	1	-,276**	,387**
PMN	,021	-,140**	-,228**	,243**	-,276**	1	-,185**
CE	,143**	,372**	,407**	-,074*	,387**	-,185**	1

* p<,05

**p <,01.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo de un modelo de deporte escolar a través de la aplicación de una filosofía de carácter formativa durante siete años nos permite concluir que este Programa tiene un potencial superior para lograr mejores resultados educativos que en otros contextos anteriores de competición deportiva. Se evidencia cómo la satisfacción de los participantes está en continuo incremento a medida que se va desarrollando e interiorizando en los jóvenes deportistas un modelo no competitivo, siendo la calidad educativa la variable que más influye en la satisfacción con él. A su vez, el alto grado de percepción de competencia motriz que presentan los/as participantes de este Programa repercute en la satisfacción con el mismo. El desarrollo de una competencia motriz adecuada forma parte de la filosofía educativa que persigue este modelo alternativo de deporte escolar. Así, los escolares pueden adquirir un estilo de vida activo a lo largo de su vida, además se genera una autoestima mayor y una autopercepción adecuada para poder afrontar cualquier reto y en cualquier contexto. Por último, este Programa ha conseguido que las actitudes positivas hacia el deporte predominen sobre las negativas y generen situaciones que les haga sentirse más seguros/as y capaces motrizmente. Estas cualidades se presentan como predictores de una conducta favorable hacia la AF saludable en la edad adulta. Además, cabe resaltar el incremento anual de participantes de un programa no competitivo debido a la influencia de las familias, que han motivado a sus hijos e hijas a que participen. Desde esta perspectiva, este estudio pretende repensar el modelo de deporte extraescolar, para que no se excluya a ningún estudiante por sus aptitudes hacia la práctica deportiva y crear una conciencia y una autopercepción motriz entre los participantes que les ayude a afrontar cualquier reto en cualquier contexto. Ahora bien, en este estudio contamos con la limitación de no disponer de información de todos los colectivos en algunos años o en todas las variables estudiadas, por lo que sería interesante recoger información de esos apartados para tener una visión más profunda de este Programa de Deporte Escolar no competitivo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agbuga, B., Xiang, P., & McBride, R. (2013). Students' attitudes toward an after-school physical activity programme. *European Physical Education Review*, 19(1), 91–109. <https://doi.org/10.1177/1356336X12465511>
- 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>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (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>
- Barnett, L. M., Lai, S. K., Veldman, S. L. C., Hardy, L. L., Cliff, D. P., Morgan, P. J., Zask, A., Lubans, D., Shultz, S., Ridgers, N., Rush, E., Brown, H., & Okely, A. D. (2016). Correlates of Gross Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*,

- 46(11), 1663–1688. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0495-z>
- Barquero-Ruiz, C., Morales-Belando, M. T., & Arias-Estero, J. L. (2020). A Teaching Games for Understanding Program to Deal With Reasons for Dropout in Under-11 Football. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1759767>
- Casey, A., & Quennerstedt, M. (2015). "I just remember rugby": Re-membering Physical Education as More Than a Sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(1), 40-50. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.977430>
- Cheung, P. (2017). Children's after-school physical activity participation in Hong Kong: Does family socioeconomic status matter? *Health Education Journal*, 76(2), 221–230. <https://doi.org/10.1177/0017896916660863>
- 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>
- Côté, J., Turnnidge, J., & Evans, M. (2014). The Dynamic Process of Development through Sport. *Kinesiology Slovenica*, 26(3), 14–26.
- Coulter, M., McGrane, B., & Woods, C. (2020). 'PE should be an integral part of each school day': parents' and their children's attitudes towards primary physical education. *Education 3-13*, 48(4), 429–445. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1614644>
- 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>
- De Meester, A., Maes, J., Stodden, D., Cardon, G., Goodway, J., Lenoir, M., & Haerens, L. (2016). Identifying profiles of actual and perceived motor competence among adolescents: associations with motivation, physical activity, and sports participation. *Journal of Sports Sciences*, 34(21), 2027–2037. <https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1149608>
- Devís-Devís, J., Beltrán-Carrillo, V. J., & Peiró-Velert, C. (2015). Exploring socio-ecological factors influencing active and inactive Spanish students in years 12 and 13. *Sport, Education and Society*, 20(3), 361–380. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.754753>
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for adults: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(135), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-135>
- Fernández, J.G., Méndez, A., & Sánchez, R. (2018). *Didáctica de la educación física para bachillerato basada en modelos*. Madrid: Síntesis.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE Publications.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19–40. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334890>
- García, L.M., & Gutiérrez, D. (2016). *Aprendiendo a Enseñar Deporte. Modelos*

- de Enseñanza comprensiva y Educación deportiva*. Barcelona: INDE.
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Villar, F., & Harvey, S. (2020). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36–53. <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>
- Gottfredson, D., Cross, A. B., Wilson, D., Rorie, M., & Connell, N. (2010). Effects of Participation in After-School Programs for Middle School Students: A Randomized Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(3), 282–313. <https://doi.org/10.1080/19345741003686659>
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2001). Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88(2), 491–496. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.2.491>
- Gough, A., Prior, L., Kee, F., & Hunter, R. F. (2020). Physical activity and behaviour change: the role of distributed motivation. *Critical Public Health*, 30(2), 153–165. <https://doi.org/10.1080/09581596.2018.1535169>
- Gråstén, A., Watt, A., Liukkonen, J., & Jaakkola, T. (2017). Effects of School-Based Physical Activity Program on Students' Moderate-to-Vigorous Physical Activity and Perceptions of Physical Competence. *Journal of physical activity & health*, 14(6), 455–464. <https://doi.org/10.1123/jpah.2016-0244>
- Griffin, L. L., & Butler, J. (Eds.). (2005). *Teaching games for Understanding: Theory, research and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harvey, S., Pill, S., & Almond, L. (2018). Old wine in new bottles: a response to claims that teaching games for understanding was not developed as a theoretically based pedagogical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 166–180. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1359526>
- Hortigüela, D., & Hernando, A. (2017). Teaching Games for Understanding: A Comprehensive Approach to Promote Student's Motivation in Physical Education. *Journal of Human Kinetics*, 59(1), 17–27. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0144>
- Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2018). Transfer of Life Skills in Sport-Based Youth Development Programs: A Conceptual Framework Bridging Learning to Application. *Quest*, 70(1), 81–99. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1348304>
- Janssen, I., & Leblanc, A. (2010). Systematic Review of the Health Benefits of Physical Activity and Fitness in School-Aged Children and Youth. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1–16. <https://doi.org/10.1201/b18227-14>
- Jiménez-Herránz, B., Manrique-Arribas, J.C., & López-Pastor, V.M. (2019). Evaluation of an extracurricular school sport program through photovoice. *Retos*, 35, 355-363.
- Jiménez-Herránz, B., Manrique-Arribas, J. C., López-Pastor, V. M., & García-Bengochea, 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>
- Jiménez-Herránz, B., Lopez-Pastor, V. M., & Manrique-Arribas, J. C. (2014).

- Comparative evaluation of results of a city youth sport program. *Retos*, 26, 15–20.
- Johansen, P. F., & Green, K. (2019). 'It's alpha omega for succeeding and thriving': parents, children and sporting cultivation in Norway. *Sport, Education & Society*, 24(4), 427-440. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1401991>
- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121-133. <https://doi.org/10.1080/13573320600640660>
- 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>
- Kirk, D. (2017). Teaching games in physical education: Towards a pedagogical model. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1A), 17–26. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.17>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I., & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139–154. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345231>
- Laukkanen, A., Bardid, F., Lenoir, M., Lopes, V. P., Vasankari, T., Husu, P., & Säakslahti, A. (2020). Comparison of motor competence in children aged 6-9 years across northern, central, and southern European regions. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 30(2), 349–360. <https://doi.org/10.1111/sms.13578>
- Layne, T. E. (2014). Competition within Physical Education: Using Sport Education and Other Recommendations to Create a Productive, Competitive Environment. *Strategies*, 27(6), 3–7. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.960124>
- Lobo, F.E., Manrique-Arribas, J.C., & 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>
- Logan, S. W., Kipling Webster, E., Getchell, N., Pfeiffer, K. A., & Robinson, L. E. (2015). Relationship Between Fundamental Motor Skill Competence and Physical Activity During Childhood and Adolescence: A Systematic Review. *Kinesiology Review*, 4(4), 416-426. <https://doi.org/10.1123/kr.2013-0012>
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: Review of associated health benefits. *Sports Medicine*, 40(12), 1019–1035. <https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>
- Lugueti, C., Oliver, K. L., Kirk, D., & Dantas, L. (2017). Exploring an activist approach of working with boys from socially vulnerable backgrounds in a sport context. *Sport, Education and Society*, 22(4), 493–510. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1054274>
- Manrique-Arribas, J.C., Gea, J.M., & Álvaro-Garzón, M. (2013). Profile and

- expectations of the school sports assistant in the municipality of Segovia, Spain. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(50), 367-387. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista50/artperfil383.pdf](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista50/artperfil383.pdf)
- Manrique-Arribas, J. C., López-Pastor, 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, 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)
- Marttinen, R., Fredrick, R. N., Johnston, K., Phillips, S., & Patterson, D. (2020). Implementing the REACH after-school programme for youth in urban communities: Challenges and lessons learned. *European Physical Education Review*, 26(2), 410-428. <https://doi.org/10.1177/1356336X19865566>
- Müggenburg, M. C., & Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1), 35-38.
- Nelson, T. D., Benson, E. R., & Jensen, C. D. (2010). Negative Attitudes Toward Physical Activity: Measurement and Role in Predicting Physical Activity Levels Among Preadolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(1), 89-98. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp040>
- Nols, Z., Haudenhuyse, R., Spaaij, R., & Theeboom, M. (2019) Social change through an urban sport for development initiative? Investigating critical pedagogy through the voices of young people. *Sport, Education and Society*, 24(7), 727-741. 10.1080/13573322.2018.1459536
- Ruiz-Omeñaca, J.V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. Madrid: CSS.
- Palacios, A., Manrique-Arribas, J. C., & Torrego, L. (2015). Satisfaction determinants through a non-competitive sport and physical activity program. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 15(2), 125-134. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232015000200014>
- 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 no publicada]. Universidad de Valladolid.
- Pérez-Brunicardi, D., Álvaro-Garzón, M., & López-Pastor, V.M. (Coords.) (2018). *El deporte escolar en el municipio de Segovia. Veinte años de innovación*. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Roman-Viñas, B., Zazo, F., Martínez-Martínez, J., Aznar-Lain, S., & Serra-Majem, L. (2018). Results From Spain's 2018 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(s2), S411-S412. <https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0464>
- Serra-Olivares, J., García-López, L. M., & Calderón, A. (2016). Game-based approaches, pedagogical principles and tactical constraints: Examining games modification. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 208-218. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0125>
- Shen, B. (2014). Outside-school physical activity participation and motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 40-57. <https://doi.org/10.1111/bjep.12004>
- Stodden, D.F., Goodway, J.D., Langendorfer, S.J., Roberton, M.A., Rudisill, M.E.,

- Garcia, C., & Garcia, L.E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60, 290–306. doi:10.1080/00336297.2008.10483582
- Warburton, D. E. R., & Bredin, S. S. D. (2017). Health benefits of physical activity: A systematic review of current systematic reviews. *Current Opinion in Cardiology*, 32(5), 541–556. <https://doi.org/10.1097/HCO.0000000000000437>
- Wright, P.M., Jacobs, J.M., Ressler, J.D., & Jung, J. (2016). Teaching for transformative educational experience in a sport for development program. *Sport, Education and Society*, 21(4), 531–548. 10.1080/13573322.2016.1142433

Número de citas totales / Total references: 59 (100%)

Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 1 (1,69%)

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN

IN PRESS