



**INFLUENCIA EN EL DEPORTE ESCOLAR
DE UN PROGRAMA DE INICIACIÓN
DEPORTIVA GLOBALIZADA, BASADO EN
LA ENSEÑANZA DE VALORES.**

INFORME FINAL

CURSOS 2.001-2.003

DIRECTOR DE LA INVESTIGACIÓN:
Jose Antonio Arruza Gabilondo

INVESTIGADORAS:
Maria Teresa Bizkarra Morales
Itziar González Villegas

COLABORADORES:
Aritz Arruza Gabilondo
Oscar González Rodríguez.

DEL DEPORTE ESCOLAR.....	24
6.1 Mapa conceptual de las labores del coordinador.....	25
6.2 Mapa conceptual de las labores del entrenador.....	26
6.3 Mapa conceptual de las labores del deportista.....	27
7. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.....	28
8. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	30
8.1 Test de motivación de la práctica deportiva (compromiso ante el entrenamiento, competencia motriz percibida, y ansiedad ante la práctica deportiva.....	30
8.2 Test de diversión con la práctica deportiva.....	38
8.3 Test de percepción del éxito.....	40
8.4 Análisis comparativo de los datos obtenidos en esta investigación y la población diagnóstico.....	46
8.4.1 Cuestionario de Motivación en la práctica deportiva.....	47
8.4.2 Cuestionario de diversión ante la práctica deportiva.....	50
8.4.3 Cuestionario de orientación motivacional, hacia el ego o hacia la tarea.....	52
8.5 Valoración realizada por los participantes del seminario.....	55
9. DISCUSION	77

10. CONCLUSIONES.....

.83

11. BIBLIOGRAFIA.....

.85

12. ANEXOS.

**INFLUENCIA EN EL DEPORTE ESCOLAR DE UN
PROGRAMA DE INICIACIÓN DEPORTIVA GLOBALIZADA,
BASADO EN LA ENSEÑANZA DE VALORES.**

1. INTRODUCCION:

En el presente proyecto se pretende desarrollar un modelo de formación para los técnicos deportivos que ejercen su labor en el deporte escolar, dicho modelo va a abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje intentando mejorar los modelos existentes para que se de una mayor adherencia a la práctica deportiva. Atiende a

una metodología en la que las metas y logros están relacionadas con la mejora en la utilización de los valores positivos del deporte, para que con ello disminuya el abandono de la práctica deportiva en los escolares, aumentando su satisfacción (basado en estudios previos *Arruza, J. González, I., 1999-2001*). Entendemos que estos valores positivos del deporte son el juego limpio, el respeto a las normas, la subordinación de los intereses personales a los intereses del grupo... para lo que será imprescindible trabajar sobre la responsabilidad y el respeto. Se van a estudiar, así mismo, la evolución de las variables compromiso y entrega en el entrenamiento, competencia motriz percibida, ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés, la diversión, la orientación motivacional (hacia el ego y hacia la tarea) y la satisfacción, en los escolares. Se va a observar la evolución de estas variables tras la aplicación de un programa de iniciación deportiva globalizada basado en la enseñanza de valores, y se va a comparar con datos recogidos en investigaciones previas en los que no se había trabajado de manera específica sobre los valores.

En el deporte escolar, se dan multitud de conflictos interpersonales que están relacionados con los aspectos psicosociales que se analizan en esta investigación. Los conflictos suelen derivar en problemas dentro del grupo, cuyo origen es una deficiente utilización de las habilidades sociales. En muchos casos, estos conflictos hacen que la convivencia dentro del grupo no sea positiva, lo que suele devenir en abandono de la práctica deportiva. *Escartí, Cervelló y Guzmán (1995)* opinan que las desavenencias que surgen en el deporte realizado con adolescentes, suelen ser el fruto de entender la orientación del clima motivacional de diferente manera, mientras los entrenadores entenderían esta orientación hacia el ego, los deportistas la entenderían hacia la tarea.

Las continuas discrepancias y conflictos que surgen en el deporte escolar, brindan la oportunidad de reforzar la responsabilidad social de los deportistas, tomando menor protagonismo el entrenador que va a dar mayor autonomía al deportista: dejándole que tome decisiones que tradicionalmente han sido tomadas por el entrenador; creando un sistema social democrático dentro del aula, que va a derivar en un mejor conocimiento social de los individuos del grupo. Creemos que al dar mayor autonomía y responsabilidad al deportista, mejorará la cohesión del grupo, el compromiso y la diversión con la tarea, haciendo que haya una mayor orientación hacia

la tarea y menor índice de abandono. Tomando como base para constatar estos datos, investigaciones anteriores realizadas con la misma población, (Arruza, González, 2001), se va a realizar un estudio comparativo de la orientación hacia el ego y hacia la tarea.

Tras la aplicación de nuestro plan de intervención, el deportista habrá ganado autonomía y responsabilidad, mejorando sus habilidades sociales, y supuestamente, el entrenador también, creando su propio plan de intervención a partir de unas pautas comunes básicas. En este sentido, encontramos estudios sobre la participación social (Marsch, 1992), sobre la mejora de la autoeficacia física y social (Escartí, Cervelló, Guzmán, 1995), sobre el clima motivacional (Ames, 1992), que avalan y complementan lo expuesto anteriormente.

2. OBJETIVOS E HIPOTESIS DEL ESTUDIO.

En los países de habla inglesa se han desarrollado diferentes instrumentos de medida, que sirven de base para los cuestionarios en los que se basa nuestra investigación. Entre estos estudios tenemos los que mencionamos a continuación: “*las orientaciones de meta disposicionales*” de Roberts y Balagué (1989); “*la percepción de los criterios de éxito de los otros significativos*” de Duda y Hom (1993); “*la satisfacción de los sujetos con la práctica deportiva*” de Treasure y Roberts (1994); “*las creencias sobre las causas de éxito en el deporte*” de Duda y Nicholls (1992) y Seifriz, Duda y Chi (1992). El objetivo de la presente investigación en su conjunto, era crear un modelo de formación en habilidades sociales con el fin de orientar el clima motivacional hacia la tarea, para que en el centro escolar se oriente la actividad deportiva hacia criterios de mejora personal, esfuerzo y aprendizaje. Se pretendía que los entrenadores se centraran en criterios de aprendizaje, convirtiéndose estos criterios de aprendizaje en el objetivo del centro escolar para la formación de los escolares, al tiempo que se apartaran los que tienen que ver con una orientación motivacional hacia el resultado. Para analizar la orientación motivacional nos basábamos en los estudios anteriores.

Objetivos del estudio:

Aunque está claro, que para todos los deportistas es importante ganar, no debe ser el único indicador de éxito. Al realizar este estudio con escolares, podíamos comprobar si los escolares objeto de estudio en la presente investigación, tenían una mayor orientación motivacional hacia la tarea, donde se valoren el esfuerzo, y la dedicación, y la comparación de mejora sea llevada a cabo con uno mismo (*Duda, 2001*).

Antes, durante y tras la aplicación de nuestro plan de intervención con los entrenadores, se realiza una toma de datos a estos escolares y se comparan con los datos obtenidos de una población de control. (Los datos del grupo de control, son los datos obtenidos en la investigación realizada en el bienio *1999-2001*, que analiza “*el impacto de algunas variables psicosociales en el deporte escolar guipuzcoano*”, realizada por *Arruza y González*, donde se utilizó el mismo cuestionario que en la presente investigación).

Los objetivos del presente estudio con escolares serían, pues, éstos que detallamos a continuación:

- ✓ Mejorar el compromiso con la práctica deportiva, porque entendemos que con ello, se puede contribuir al descenso del abandono de la práctica deportiva, aumentando la motivación de los deportistas. Mejorar, así mismo, la percepción de competencia.
- ✓ Mejorar el nivel de ansiedad de los escolares, para que esto sea así, los niveles de ansiedad deberían disminuir.
- ✓ Mejorar la diversión de los escolares con la práctica deportiva.
- ✓ Incidir en que la orientación del clima motivacional sea hacia la tarea, al menos, que los monitores y los deportistas den importancia a la mejora personal, sobre los resultados.
- ✓ Mejorar las habilidades sociales y la competencia social de los deportistas, (este objetivo no se va a verificar a través de este cuestionario). Es un objetivo metodológico, nos centraremos en la mejora de las habilidades sociales, para que la orientación motivacional se dirija hacia la tarea. Para ello, deseábamos

conocer la orientación motivacional para identificar las posibles carencias en las habilidades sociales de los deportistas.

- ✓ Comprobar si existen diferencias en la orientación del clima motivacional, en los escolares de la toma de datos del primer curso, en la toma de datos del segundo curso, que debería estar más orientada hacia la tarea que en el primer curso; y comprobar si existen diferencias con el grupo de control.
- ✓ Comprobar si al realizar un cambio de metodología, se experimenta un cambio en la orientación del clima motivacional en los entrenamientos y en la competición.

Para lograr los objetivos de esta investigación se ha realizado un programa de formación en habilidades sociales para los entrenadores y coordinadores del deporte escolar presentes en nuestro estudio, a los que se les ha hecho un seguimiento en el seminario permanente, en estos seminarios se marcaban las posteriores líneas de actuación. Los efectos que el programa ha tenido en los escolares, a través de la intervención que han realizado sus entrenadores, se ha evaluado mediante el cuestionario ya validado por *Arruza y González (1999-2001)*.

Hipótesis del estudio:

Las hipótesis que se plantean antes de llevar a cabo este estudio:

1ª Hipótesis: Si la motivación del escolar está relacionada con la mejora personal y si el escolar se compara consigo mismo, el compromiso con la tarea también aumentará.

2ª Hipótesis: Si la motivación del escolar está relacionada con la mejora personal y si el escolar se compara consigo mismo, la competencia percibida aumentará.

3ª Hipótesis: Si la orientación del clima motivacional es hacia la tarea, y si los criterios que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son de mejora, y no de

rendimiento, disminuirá la ansiedad ante las situaciones de estrés, como pueda ser una competición.

4ª Hipótesis: Si la orientación del clima motivacional es hacia la tarea, y si los criterios que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son de mejora, y no de rendimiento, aumentará la diversión de los escolares.

5ª Hipótesis: Si se realiza un trabajo sobre los valores en el deporte, y si se valora la participación y el esfuerzo como criterio de mejora, la orientación del clima motivacional tenderá hacia la tarea más que hacia el resultado. Si los criterios utilizados por los entrenadores son de mejora, y no de rendimiento, la orientación hacia la tarea aumentará en cada toma de datos, y la orientación motivacional hacia el ego disminuirá en cada toma de datos.

6ª Hipótesis: si se realiza un trabajo en valores y si hay un cambio en la metodología de los entrenamientos, la orientación del clima motivacional hacia la tarea, en el segundo año, será mayor, que en el primero. Y la orientación motivacional hacia el resultado será menor en el segundo año que en el primero.

7ª Hipótesis: con respecto a un grupo de control, deberían ser mayores los valores del grupo, en cuanto al compromiso y a la competencia motriz percibida, y menores con respecto a la ansiedad.

8ª Hipótesis: con respecto a un grupo de control, deberían ser mayores los valores del grupo, en cuanto a la diversión.

9ª Hipótesis: si se mejora la competencia social de los escolares, la orientación motivacional tenderá hacia la tarea más que hacia el resultado, por tanto, los resultados sobre la orientación motivacional del presente estudio deberían tender más hacia la tarea que los del grupo de control. Con respecto a un grupo de control, deberían ser mayores los valores del grupo, en cuanto a la orientación motivacional hacia la tarea; y menores con respecto a la orientación motivacional hacia el ego.

3. MUESTRA.

Los deportistas escolares participantes en esta investigación pertenecen a centros públicos y privados de la comarca de Donostialdea, son 197 escolares, pertenecientes a los centros Santo Tomás Lizeoa, Altza Herri ikastetxea, Axular Lizeoa, Maria Reina Ikastetxea, San Patrizio ikastetxea, Zuhazti ikastetxea, y Colegio Alemán.

Así mismo, han participado los monitores y coordinadores deportivos que se encargan de los dichos escolares. Se ha intentado que los monitores y coordinadores tuvieran un perfil profesional relacionado con el deporte escolar que garantizara su aprendizaje, su interés y su mejora, para que el trabajo realizado tuviera unas garantías mínimas de continuidad. Se ha intentado contar con profesionales que tuvieran una experiencia consolidada en el deporte escolar.

Los 197 deportistas escolares son de 3º de Primaria hasta 3ª de ESO, y han nacido entre 1987 y 1993. De ellos, 53 son chicos (26,9%) y 144 chicas (73,1%). En las tablas y gráficos que van a aparecer a continuación, se presenta la muestra distribuida en función de criterios diferentes, tales como, el sexo, la edad, el centro escolar del que proceden o el entrenador o entrenadora con el que trabajan.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>
HOMBRE	53	26,9	26,9
MUJER	144	73,1	73,1
TOTAL	197	100,0	100,0

Tabla 1. *Muestra de los escolares por sexos.*

En la tabla 1, los 197 escolares aparecen distribuidos por sexos; encontramos que el total de la muestra es de 197 sujetos, de los que 144 son mujeres (73,1% de la muestra), y que 53 sujetos son hombres atendiendo al 26,9% de la muestra.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
1987	7	3,6	3,6
1988	27	13,8	17,4
1989	19	9,7	27,1
1990	49	25,0	52,1
1991	55	28,0	80,1
1992	24	12,2	92,3
1993	15	7,7	100,0
Total	196	100,0	

Tabla 2. *Muestra de los escolares por edades y por cursos.*

Si observamos los datos por edades (tabla 2), tenemos 7 sujetos de 2º ciclo de secundaria, y 39 del 2º ciclo de primaria. El resto de los sujetos son de 3º ciclo de primaria y del primer ciclo de secundaria, que son los sujetos que se van a utilizar para la comparación con el grupo de control, por atender el grupo de control justo a estas edades. Por tanto, los sujetos que se utilizan en el análisis comparativo, son un total de 150 sujetos, que supone el 76,5% del total de la muestra, perteneciendo 27 sujetos al 2º curso de ESO (13,8%), 19 sujetos de 1º de ESO (9,7%), 49 sujetos de 6º de Primaria (25,0%), y 55 sujetos de 5º de primaria (28,0%).

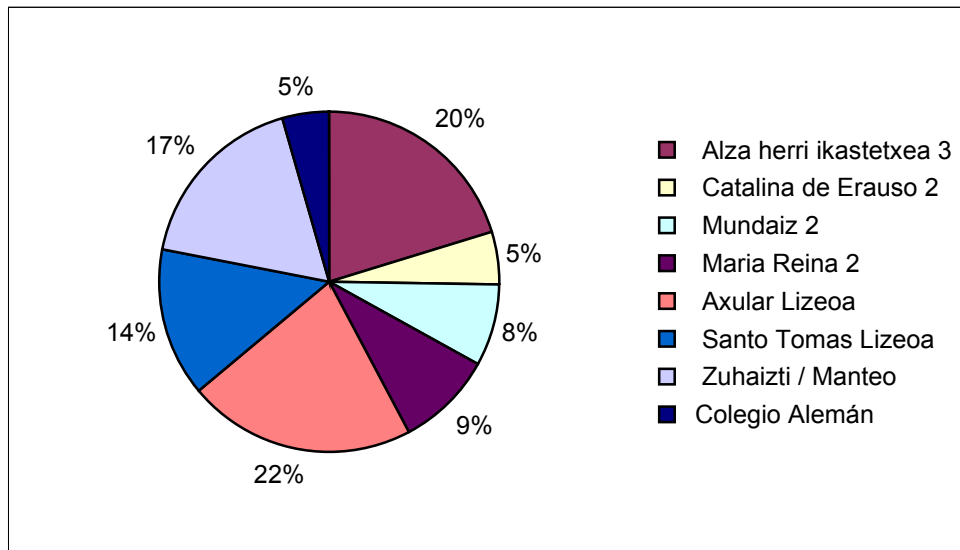


Gráfico 1. Muestra de los escolares según *centros*.

Si atendemos a los centros que han tomado parte en este estudio, tenemos 40 sujetos de Alza Herri ikastetxea (20,3%), 10 de Catalina de Erauso (5,1%), 15 de Mundaiz (7,6%), 18 de Maria Reina (9,1%), 43 de Axular Lizeoa (21,8%), 28 de Santo Tomás Lizeoa (14,2%), 34 de Zuhaizti (17,3%), y 9 del Colegio Alemán (4,6%). Tal y como podemos ver, en el gráfico 1, donde nos aparecen los escolares distribuidos por centros escolares, el mayor porcentaje corresponde al Lizeo Axular, centro que contaba con mayor número de entrenadores participantes en el seminario, aunque algunos de los entrenadores atiende a sus escolares en varios centros, correspondiendo varios de los centros al mismo entrenador.

Entrenador	Frecuencia	Porcentaje válido
Entrenador 1	69	35,0
Entrenador 2	26	13,2
Entrenador 3	24	12,2
Entrenador 4	20	10,2
Entrenador 5	10	5,1
Entrenador 6	15	7,6
Entrenador 7	33	17,3
Total	197	100,0

Tabla 3. Muestra según *entrenador*.

Atendiendo a los entrenadores, tal y como vemos en la tabla 3, el primer entrenador, que da clase en Altza Herri ikastetxea, Catalina de Erauso, Maria Reina y Mundaiz, da clase a 69 escolares (35,0%), el segundo entrenador da clase en dos centros y recoge 27 cuestionarios (13,2%), el entrenador 3, recoge los 24 cuestionarios en el mismo grupo (12,2%), el entrenador 4, recoge los cuestionarios de 20 sujetos (10,2%), el entrenador 5 de 10 sujetos (5,1%), el entrenador 6 de 15 sujetos (7,6%) y el entrenador 7 de 33 sujetos (17,3%).

4. INSTRUMENTOS Y MATERIALES.

Los diferentes objetivos establecidos en esta investigación reclaman el empleo de diferentes instrumentos para la evaluación de las variables motivacionales. Estos instrumentos, son los instrumentos que se utilizaron con anterioridad en la investigación “*Impacto psicosocial del deporte escolar en la población de Guipúzcoa*”. Dicha investigación sirvió de diagnóstico, y hoy se utilizará como grupo control, ya que la amplia muestra refleja lo que ocurre en el resto de escolares guipuzcoanos. Los cuestionarios utilizados han sido estos que describimos a continuación, y que se encuentran en el anexo I de este documento:

- a. Test de Motivación de Logro en el Deporte de *Ruiz, Gutiérrez y Graupera* (1997). Es una versión adaptada de *Nishida* de 1988. AMPET (MD).
- b. Cuestionario de diversión con la Práctica deportiva de *Escartí y Cervelló* (1996). Es una versión adaptada de *Duda y Nicholls*, de 1992.
- c. Cuestionario de Percepción de Éxito (versión de *Roberts y Balague* de 1991).
- d. Cuestionarios abiertos y entrevistas, cuestionarios abiertos para escolares.

4.1 Test de Motivación de Logro en el Deporte de *Ruiz, Gutiérrez y Graupera* de 1997, versión adaptada de *Nishida* de 1988. AMPET (MD) ó MEF.

Cuestionario adaptado del AMPET, del investigador japonés *Nishida*. En este instrumento se combinan una serie de subescalas que permiten establecer un estilo motivacional muy interesante para el objetivo central de esta investigación.

Características del MD

Dado que el AMPET es un instrumento para las clases de Educación Física, Ruiz, Gutiérrez y Graupera (1.997) realizaron una adaptación al ámbito deportivo.

Este instrumento consta de 21 ítems dividido entre subescalas:

1. *Compromiso y entrega en la práctica.*
2. *Competencia Motriz Percibida.*
3. *Ansiedad ante el Error y las situaciones que producen Estrés.*

4.2 Cuestionario de diversión con la Práctica deportiva de Escartí y Cervelló de 1996, (versión adaptada de Duda y Nicholls de 1992). CDPD

Este cuestionario elaborado por Duda y Nicholls, mide la diversión que tienen los sujetos con la práctica deportiva. El cuestionario original consta de 8 ítems agrupados en dos factores denominados *Aburrimiento* y *Diversión* respectivamente. En la versión adaptada por Escartí y Cervelló, se han transformado los dos factores en uno solo, denominado *Diversión*. Debido a que así aumentaba la consistencia interna del cuestionario.

4.3 Cuestionario de Percepción de Éxito (de Roberts y Balague 1.991). POSQ.

Es una versión adaptada del cuestionario desarrollado por Roberts y Balagué, para medir la orientación a la tarea y al ego. El POSQ es una escala compuesta por 12 ítems, de los cuales 6 miden la Orientación a la tarea y 6 miden la Orientación al ego. La persona orientada a la tarea cree que el éxito en deporte consiste en esforzarse y mejorar la ejecución de la tarea utilizando para valorar su competencia criterios de comparación autorreferenciales, mientras que una persona orientada al ego cree que el éxito en el deporte consiste en mostrarse superior a los demás utilizando criterios normativos y de comparación social para juzgar su competencia. El POSQ ha sido desarrollado en los últimos 5 años como una medida específica de las orientaciones de metas en el deporte. La fiabilidad del cuestionario ha sido demostrada en diferentes

estudios en el ámbito del deporte (Treasure y Roberts, 1.994; Roberts, Treasure y Hall, 1.994).

- ✓ Los modelos utilizados en el programa de intervención eran fundamentalmente, el modelo de *Don Hellison “enseñando responsabilidad social en la Educación Física y el Deporte” (1995)*, los modelos de “entrenamiento de las habilidades sociales” de *Vallés (1994)* y el “*PEHIS*” de *Monjas (1993)*.

Basándonos en el estudio precedente a éste que nos ocupa (*“análisis del Impacto Psicosocial en el deporte escolar de la población Guipuzcoana”*, de *Arruza, González*, realizado en *1999-2001*), se pensó que trabajando en la formación en habilidades sociales con los técnicos deportivos íbamos a lograr mejorar los aspectos positivos de la práctica deportiva y reducir los negativos, esto es, que haya una mayor orientación hacia el ego que hacia la tarea. Se pretendía reforzar de esta manera, los aspectos positivos del deporte, como son, la cooperación, el preocuparse por los demás, y el respeto por las distintas capacidades de los otros, (*Tinning, 1992: 103*), la subordinación de los intereses personales a los intereses del grupo, la superación de metas, o la integración social en el grupo...

Nuestro modelo de enseñanza de la Educación Física y los deportes se ha desarrollado desde la enseñanza constructiva de valores y habilidades sociales, intentando lograr una transferencia positiva a la vida cotidiana. Se busca una mayor participación al deportista y un menor protagonismo del entrenador-formador, para lo que nos hemos basado en el modelo de *D. Hellison (1995) TPSR, “enseñando responsabilidad social en la Educación Física y el Deporte”*. La inclusión de este modelo ha sido justificada por la creencia que nos lleva a pensar que el escolar tomará mayor interés por la correcta realización de la tarea, y por mejorar cada día, aumentando el compromiso y la percepción de competencia. El escolar se preocupará por tener un clima de trabajo adecuado, pasando a un segundo plano los resultados deportivos, con lo cual la orientación del clima motivacional va a ser hacia la tarea, en lugar, de hacia el ego.

En el modelo de *Hellison*, la participación del deportista se va a desarrollar a través de las responsabilidades básicas (respeto y esfuerzo), de las responsabilidades de

mejora (tomar autonomía en el entrenamiento) y de las responsabilidades de superación (ser capaz de entrenar a otros y con otros, ser capaz de resolver conflictos). Lo cual, nos llevará a trabajar sobre la responsabilidad de hacer las cosas correctamente, no delegando las responsabilidades propias en terceras personas, de tal manera, que aumenta el compromiso con la tarea. Al presentar las estrategias de diferentes maneras, unas estrategias se complementen con las otras, aumentando el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos de las intervenciones. El hecho de fijar criterios de mejora va a hacer que la ansiedad disminuya, al centrar la importancia en el esfuerzo personal.

5. EL CONTENIDO TRABAJADO EN EL SEMINARIO.

5.1 Valores positivos y negativos que puede desarrollar el deporte escolar:

En el deporte escolar intentaremos desarrollar los valores positivos del deporte (juego limpio, respeto a las normas, colocar los objetivos personales por detrás de los de los demás, superar metas, integración social en el grupo) y evitar los valores negativos (vanidad personal y grupal, ganar en cualquier circunstancia, odiar al contrario, intolerancia, utilizar faltas de respeto)

Los centros escolares, los profesores, padres y madres y las instituciones deben impulsar el desarrollo del deporte escolar, teniendo gran responsabilidad en dicha tarea. Por tanto, el deporte escolar y los agentes escolares deben tener como objetivo cuidar los principios educativos.

5.2 El clima afectivo del deportista y la idea de triunfo.

Sin motivación, no se puede continuar en una actividad deportiva, de esta manera, podemos decir que en la motivación tiene mucha importancia las personas cercanas al deportista (padres y madres, compañeros, amigos, entrenadores...), esto se llama clima motivacional y puede ser de dos tipos:

- Con orientación hacia la tarea: Ganar supone una mejora personal, es importante la tarea, y el deportista se compara consigo mismo.
- Con orientación hacia el resultado: ganar supone lograr tantos y puntos, la motivación es ganar el partido, el deportista se compara con aquellos deportistas que son mejores que él.

El deporte escolar debe favorecer el desarrollo personal y social, ofreciendo experiencias positivas para todos. Por ello, es importante impulsar programas que trabajen sobre los valores, y que los técnicos tengan información al respecto.

5.3 El deporte escolar un medio para el aprendizaje.

Para mejorar los aprendizajes a través del deporte escolar, el punto de partida debe ser el individuo, evitando las comparaciones, y al tiempo, disminuyendo la tensión entre ellos. La comunicación entre los compañeros mejorará eligiendo las metas con más sentido. Con ello, mejorará la dinámica del grupo y habrá menor rivalidad, disminuyendo el abandono de la práctica deportiva.

Se deben reforzar los valores de aprendizaje, creando normas positivas. No es lo más importante ganar, sino, jugar bien. Para que se den estas características, debe trabajarse el Desarrollo Social (estableciendo relaciones positivas con los otros, consiguiendo la aceptación de los demás, poniéndose en el caso del otro, arreglando los problemas interpersonales, marcando normas para la mejora del comportamiento del grupo...)

Las habilidades sociales deben trabajarse y programarse, y como todas las habilidades pueden aprenderse.

5.4 El trabajo sobre valores.

En las actividades de promoción, y apoyándose en investigaciones, se ha decidido trabajar en valores, para mejorar la competencia social de los deportistas y de

los entrenadores. Reforzando la responsabilidad de los deportistas se ha conseguido la competencia social, y se ha logrado arreglar los conflictos interpersonales. Los valores que se han trabajado son: la sinceridad, la responsabilidad, la libertad, la tolerancia, la competitividad positiva, buscando alternativas ante conductas agresivas y potenciando el esfuerzo personal. Trabajando las habilidades sociales, mejorará la competencia social, la dinámica de grupo y la cohesión de éste.

Los valores se tratan desde la validez que se les da a las habilidades sociales entendiendo por habilidades sociales: *“las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”*. (Monjas, I.; de la Paz, B., 2000). Se basa en el trabajo de las relaciones entre iguales, en las que se les pide cierto grado de responsabilidad, se da un mejor desarrollo psicológico, académico y social. La competencia social va a tener que ver con los logros obtenidos, y con un ajuste de la personalidad. Debemos así mismo, referirnos a *Goleman (1996)*, para quien las habilidades sociales son: el autocontrol emocional, el entusiasmo, la perseverancia, la capacidad de automotivarse, las relaciones interpersonales satisfactorias, recibir y comprender los sentimientos de los demás, la expresión emocional libre, el autoconocimiento, la sociabilidad, la empatía, el arte de escuchar, resolver conflictos, colaborar con los demás, controlar los impulsos, diferir gratificaciones, autorregular nuestros estados de ánimo, manejar la ansiedad, optimismo...

La resolución de conflictos, se convierte en el segundo de los pilares de la formación en las habilidades sociales, se van a establecer acuerdos, pactos y la resolución de conflictos se va a realizar en la mayoría de los casos a través de mediadores de conflictos. Siguiendo el modelo de *Don Hellison*, se establecerían unas estrategias, tales como, el reconocimiento de faltas, cambios del tipo de juego ofensivo y defensivo según sea la presión del contrario (modificación de normativa, aplicar normas blandas más permisivas, que den más posibilidades a todos), utilizar el tiempo de reflexión para resolver problemas, utilizar “time out”, banco de resolución de problemas, tribunal de jugadores... Además se va a ver complementado con el Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de *Inés Monjas (1993)*.

5.5 Los temas trabajados en el seminario.

El modelo de responsabilidad social aplicado al deporte de *Don Hellison (1998)*, El Programa de Entrenamiento de las Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de *Monjás (1993)*, el programa de entrenamiento de las habilidades sociales de *Vallés (1994)* y el de *Kelly (1987)*. Las estrategias facilitadoras en el trabajo sobre habilidades sociales:

- Técnicas psicológicas:
 - o instrucción verbal,
 - o modelado,
 - o ensayos de conducta,
 - o reforzamiento social y feed-back,
 - o tareas para casa.

- Estrategias pedagógicas:
 - o aprendizaje cooperativo,
 - o dinámicas de grupo,
 - o estrategias tutor-compañero,
 - o estrategias sobre el control del entorno de la clase,
 - o diálogos.

- Estilos metodológicos favorecedores de la integración social en Educación Física:
 - o enseñanza recíproca,
 - o microenseñanza,
 - o juego de roles,
 - o simulación social,
 - o dinámica de grupo de confianza, integración, cooperación, empatía...

- Técnicas de resolución de conflictos:
 - o Time out.
 - o Entrar y salir del juego.
 - o Banco de reconciliación.

- Tribunal de jugadores.
- Plan de emergencia.
- Mediadores de conflictos.

5.6 Habilidades sociales que se han trabajado en el seminario.

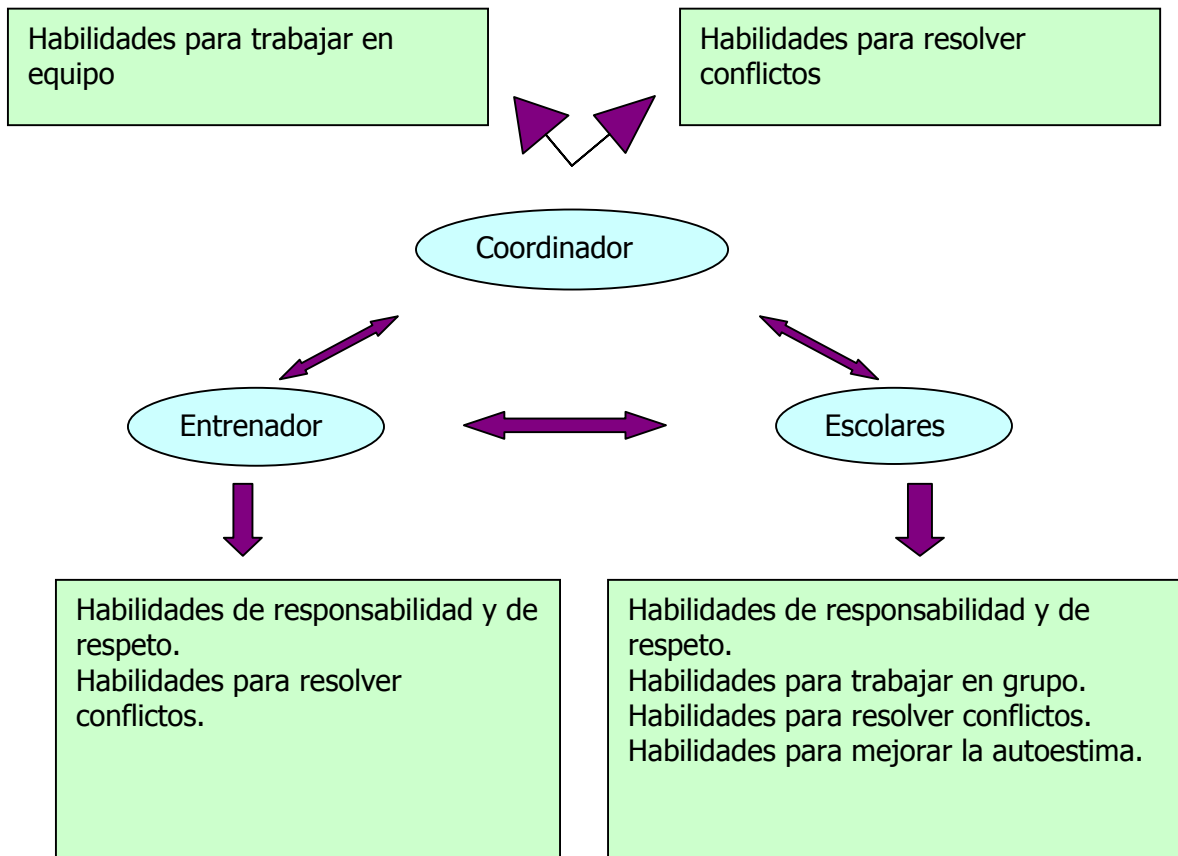
Estas habilidades sociales han sido elaboradas por los entrenadores del deporte escolar participantes en el seminario, hay más, y nuestra base teórica han sido las clasificaciones que sobre valores y habilidades sociales hacen diferentes autores, tales como, *Hellison (1998)*, *Monjás (1993)*, *Vallés (1994)*, *Eguia (2000)*, *Caballo (1993)*, *Trianes (1997)*, *Verdugo (1994)*, *Cerejido (1997)* *Kelly (1987)*. Algunas de las habilidades sociales, son:

- Habilidades de responsabilidad y respeto:
 - Cumplir los compromisos:
 - asistir a los entrenamientos y a las competiciones.
 - Asumir los propios actos.
 - No dejar que nos agredan, nos intimiden o nos hieran, buscando soluciones no agresivas.
 - Jugar con todos sin dejar de lado a nadie.
 - Evitar la exigencia exagerada, con uno mismo y con los demás.
 - Respetar a los demás, compañeros, entrenador, contrarios, árbitros...
 - No meterse con los demás.
 - Evitar agresiones.
 - Respetar las cosas de los demás.
 - Respetar las normas.
 - Ser respetuoso con las debilidades técnicas de los demás.
 - Reconocer las propias debilidades técnicas y los errores, reconociéndolos, es el primer paso para mejorarlos.
- Habilidades de tolerancia:
 - Tolerancia con respecto a las diferentes culturas y sexos:
 - Identificar los problemas interpersonales para encauzarlos hacia la tolerancia.

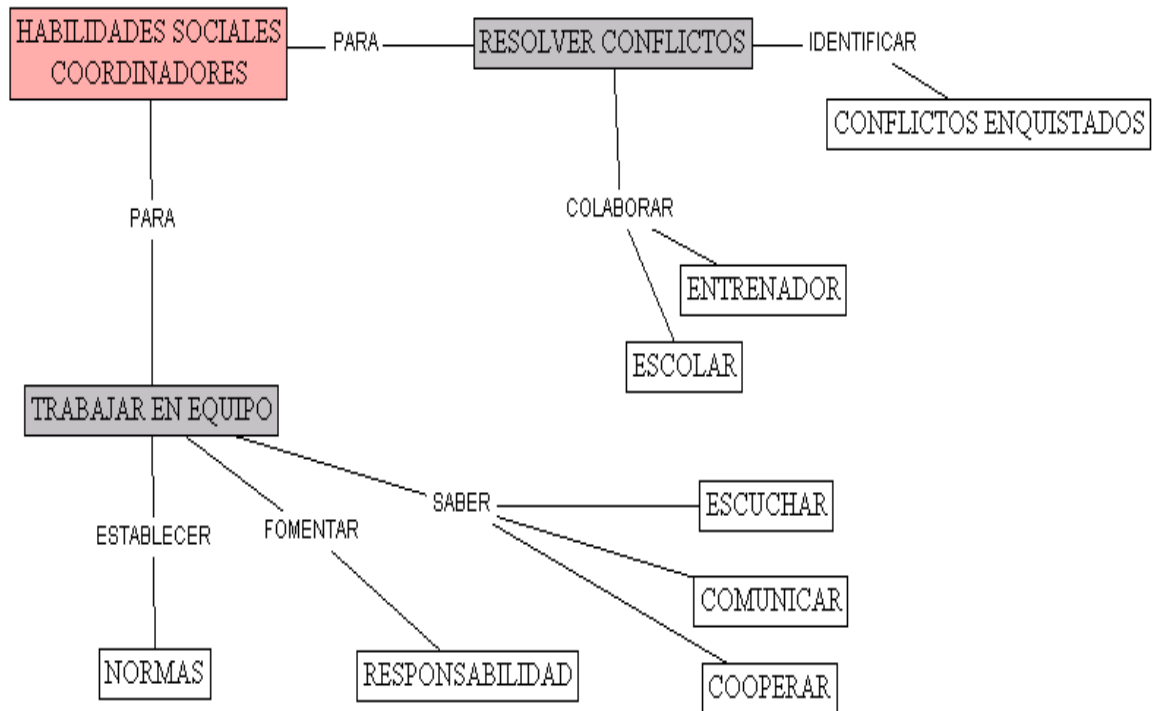
- Buscar soluciones.
- Valorar los derechos de los demás, asumiendo las diferencias.
- Tolerancia ante los problemas físicos de los compañeros, entender que no es culpa de ellos.
- Tolerancia ante los errores ajenos.
- Tolerancia al fracaso y a la frustración.
 - Perder no es un deshonor, se debe reconocer las mejores capacidades del equipo contrario, para que se conviertan en un ejemplo de lo que queremos conseguir.
 - No pensar que somos los únicos que hacemos bien las cosas.
 - No pensar que los errores y la culpa siempre corresponde a los demás.
- Habilidades para trabajar en equipo:
 - Respetar las decisiones de los responsables del equipo.
 - Respetar las decisiones tomadas por el equipo.
 - Alabar y reforzar a los otros.
 - Ayudar a los demás con sus debilidades técnicas.
 - Trabajar por el grupo, sin egoísmo y sin buscar protagonismo.
 - Saber afrontar la victoria y la derrota, no alardear, saber ganar y saber perder.
 - No provocar la desorganización.
 - No provocar a los demás.
 - Evitar hacer clasificaciones en función del dominio técnico, estos son los buenos, y nosotros los malos. No potenciar las diferencias.
 - Potenciar un clima emocional cortés y amable.
 - Trabajar conjuntamente en el logro de los objetivos del grupo, que se sientan partícipes de los objetivos, tomar conciencia del otro.
- Habilidades para mejorar la autoestima:
 - Ser disciplinado y constante.
 - Buscar la mejora personal.
 - No abandonar ante las dificultades.
 - Aprender a resolver los conflictos de forma pacífica.
 - Ser positivo y poner ilusión.
 - Aceptar las alabanzas de los demás.

- Alabar a los otros.
- Reconocer las cosas que realizamos bien.
- Identificar nuestras habilidades técnicas o sociales.
- Aprender a resolver los conflictos de manera positiva y asertiva, va a mejorar la autoestima, la autoconfianza y va a dar sensación de éxito.

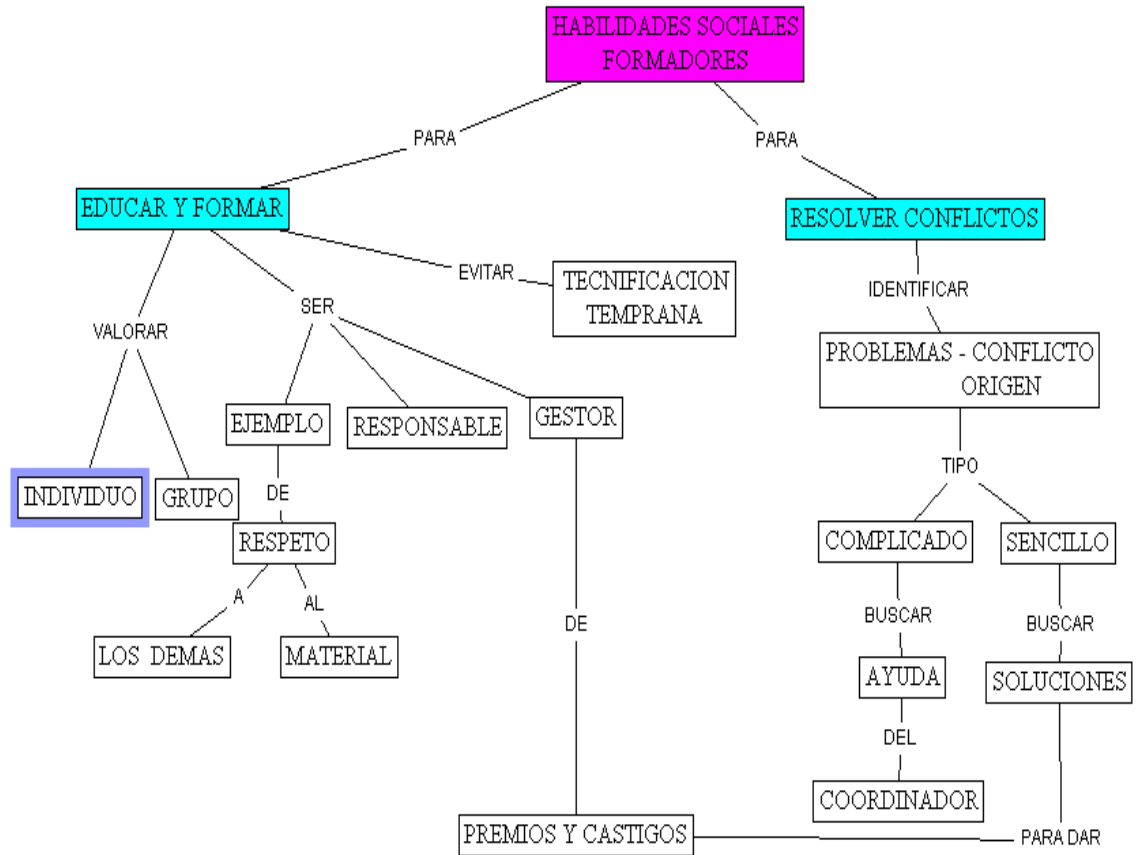
6. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA PARA EL TRABAJO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS DISTINTOS ROLES DEL DEPORTE ESCOLAR



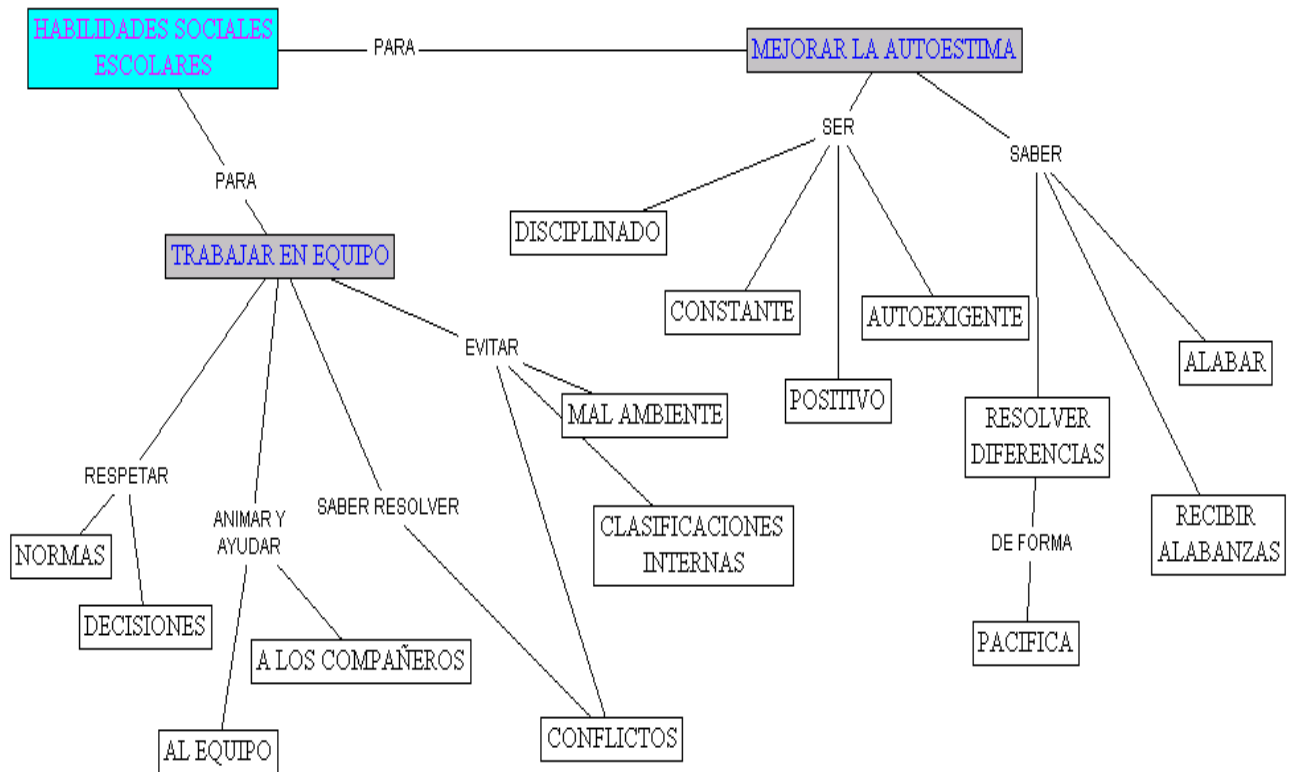
6.1 Mapa conceptual de las labores del coordinador.



6.2 Mapa conceptual de las labores del entrenador.



6.3 Mapa conceptual de las labores del escolar.



7. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.

El **diseño de la investigación:** se ha realizado un estudio *Cuasi Experimental de diseño transversal pre-post con un solo grupo*, donde la variable independiente es el programa. Se va utilizar como grupo control el estudio realizado por Arruza y González (1.999-2.001).

En cuanto al procedimiento de la investigación, a lo largo de la investigación se han seguido diferentes fases que describimos a continuación:

- ✓ **Primera fase:** La Diputación contacta con monitores que tuviesen experiencia, así como una adecuada formación e interés por el deporte escolar. A continuación, se les propuso a los entrenadores y coordinadores del deporte escolar, que formaran parte de un seminario, para lo que se les iba a dar una información y formación. Se pide permiso a los entrenadores, a los centros escolares y a los escolares, para que participen en la investigación los respectivos escolares, también se pide el consentimiento de los centros escolares, tanto para pasar los cuestionarios, como para realizar las grabaciones en vídeo de los entrenamientos.
- ✓ **Segunda fase:** Se establece el seminario con el intercambio de experiencias y opiniones. Se realiza la primera toma de datos a los escolares (noviembre de 2001). Se continúa con el trabajo de formación permanente en el seminario hasta final de curso, momento en el que se hace la segunda toma de datos de los escolares (mayo de 2002), y la segunda toma de datos a los monitores.
- ✓ **Tercera fase:** En el segundo curso, se lleva una metodología similar, tomando los datos en una tercera toma de datos a los escolares realizada en Noviembre de 2002, y una cuarta toma de datos en Mayo de 2003.
- ✓ **Cuarta fase:** Tratamiento estadístico de datos y elaboración del informe. Con los cuestionarios que se pasan a los escolares al principio del curso, y al final, después de haber realizado la intervención, se realizará un estudio “cuasi

experimental”, donde se analizará la motivación, la diversión del deportista y la orientación del clima motivacional. Además, tal y como ya hemos mencionado, se realizará un estudio comparativo con otra población, que no ha estado bajo la influencia del plan de intervención (grupo de control).

Recogida datos: los cuestionarios fueron realizados durante los entrenamientos, al principio y otro al final de curso en los dos cursos que duro el programa, periódicamente se pasaron cuestionarios abiertos y entrevistas, los entrenadores-formadores llevaron un registro de todos los comentarios realizados por los deportistas durante las sesiones de entrenamiento y las competiciones. Los entrenadores en las sesiones de seminario realizaron entrevistas y cuestionarios muy frecuentes, se realizaron grabaciones en video de las sesiones de entrenamiento.

Los datos obtenidos de los cuestionarios, han sido analizados con el paquete estadístico SPSS versión 10.0 para Windows.

Los registros de las sesiones de seminario, así como los diarios y cuestionarios abiertos de los entrenadores quedan analizados en la Tesis doctoral de Maria Teresa Bizkarra.

8. ANÁLISIS Y RESULTADOS.

Para cada instrumento empleado se han realizado los análisis descriptivos de las características de las muestras, según edad, género y entrenador.

8.1 Tests de Motivación de la Práctica Deportiva:

Los factores representados son: el compromiso ante el entrenamiento, la competencia percibida y la ansiedad ante situaciones de práctica, por este orden.

Las variables están representadas independientemente, las medias señaladas en rojo indican tendencias positivas de la primera toma de datos a la 2ª toma de datos de cualquiera de los cursos en los que se lleva a cabo el programa de formación en habilidades sociales. Las medias señaladas en verde, indican tendencias positivas de la última toma de datos (4ª) de mayo de 2003, con respecto a la primera toma de datos de noviembre de 2001. Las medias señaladas en azul turquesa indican tendencias positivas de la 4ª toma de datos (mayo 03) con respecto a la 3ª toma de datos (noviembre 02), y además con respecto a la 1ª toma de datos (noviembre 01).

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Curso 01-02</i>	<i>Curso 02-03</i>	<i>Compromiso antes 01-02</i>	<i>Compromiso desp. 01-02</i>	<i>Compromiso antes 02-03</i>	<i>Compromiso desp. 02-03</i>
1987	3º ESO	4º ESO	3,02	3,27	3,04	
1988	2º ESO	3º ESO	3,04	2,9	3,21	2,88
1989	1º ESO	2º ESO	2,81	2,61	3,19	2,63
1990	6º EP	1º ESO	3,27	3,29	3	2,76
1991	5º EP	6º EP	3,31	3,34	3,45	3,02
1992	4º EP	5º EP	3,32	3,29	3,68	3,58
1993	3º EP	4º EP	2,81	3,38	3,63	3,42
Global			3,18	3,2	3,32	3,15

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del factor **Compromiso en el entrenamiento.**

En el gráfico 2 y en la tabla 4, observamos los valores correspondientes al Factor **Compromiso en el entrenamiento**. En el primer curso (2001-02), el compromiso desciende del comienzo de curso al final en todos los casos, excepto en los escolares nacidos en 1993, en 1990, y en 1987, casos éstos en los que sube. Estos casos coinciden con los cursos de 3º EP, 6º EP y 3º ESO, respectivamente; entre ellos destacamos el aumento existente en 3º de EP, donde el compromiso sube desde un 2,81 hasta un 3,38, siendo éste el caso en el que se da la diferencia numérica más alta entre todos los datos. En el resto de los grupos aunque existe un descenso, éste es casi insignificante. Podemos observar como la mayor diferencia se da en los nacidos en 1989, correspondientes a 1º de secundaria (de 2,81 a 2,61). La media global asciende muy ligeramente, de un 3,18 a un 3,2.

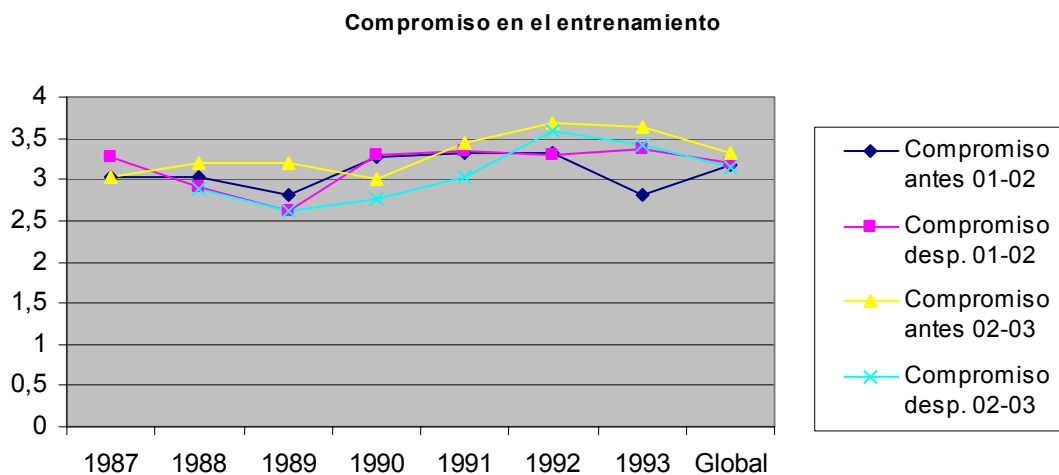


Gráfico 2. Representación gráfica del factor **Compromiso en el entrenamiento**.

En el segundo curso (2002-2003), los valores referidos al compromiso antes de iniciar el curso son más altos que al inicio del primer curso, sobre todo en el caso de los nacidos en 1993, que ahora están en 4º de primaria, cuyos valores en noviembre de 2001, son de 2,81, y en noviembre de 2002, son de 3,63. El compromiso, se ve incrementado casi en un punto. En todos los casos, al final del segundo curso descienden todos los valores con respecto al inicio del mismo. Sin embargo, al comparar la cuarta toma de datos con la primera toma de datos, puede observarse que en los nacidos en los años 1992 y 1993, presentan valores más altos en mayo de 2003, que los que se registraban en la primera toma de datos en noviembre de 2001 (datos en verde). Los escolares nacidos en 1993, al comenzar 3º de primaria valoran el

compromiso en 2,81, mientras que al acabar 4º de primaria valoran su compromiso con el entrenamiento en 3,42. Así mismo, los escolares nacidos en 1992, al comenzar 4º de primaria valoran el compromiso en 3,32 y al terminar 5º de primaria, lo valoran en 3,58. En el resto de los casos desciende, aunque muy poco, salvo en los escolares nacidos en 1990, que comienzan 6º de primaria con un valor de 3,27 y acaban 1º de secundaria con un valor de 2,76. En este caso, se debe tener en cuenta que los escolares han cambiado de etapa y que el nivel de exigencia en todas las áreas del currículo ha aumentado considerablemente. La media global en el segundo año, desciende.

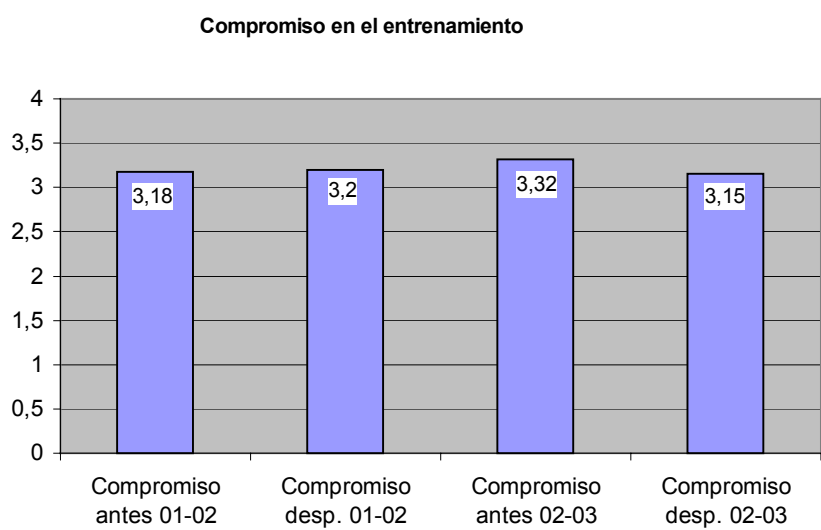


Gráfico 3. Representación gráfica del factor **Compromiso en el entrenamiento.**

En el gráfico 2, vemos que el compromiso asciende el primer año de la primera toma de datos a la segunda, dándose los valores más altos en la tercera toma de datos, o sea, al principio del segundo curso. Se puede observar también que los valores más bajos se dan en la cuarta toma de datos (al final del segundo curso), ya que descienden incluso por debajo de los valores de la primera toma de datos. Los valores de la 1ª, 2ª y 4ª toma de datos son muy similares.

En la tabla 5 y en el gráfico 4, aparecen los valores del Factor **competencia motriz percibida**, de las cuatro tomas de datos por edades, y en el gráfico 5, aparecen los valores globales de las cuatro tomas de datos, referentes a la competencia motriz percibida.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Curso 01-02</i>	<i>Curso 02-03</i>	<i>Competencia antes 01-02</i>	<i>Competencia desp. 01-02</i>	<i>Competencia antes 02-03</i>	<i>Competencia desp. 02-03</i>
1987	3º ESO	4º ESO	1,79	1,80	1,50	
1988	2º ESO	3º ESO	2,29	1,52	1,63	1,25
1989	1º ESO	2º ESO	2,08	1,53	1,75	2,75
1990	6º EP	1º ESO	2,26	2,23	2,16	2,17
1991	5º EP	6º EP	2,10	2,25	1,64	1,50
1992	4º EP	5º EP	2,27	1,83	1,58	1,63
1993	3º EP	4º EP	2,37	2,12	1,47	2,06
Global			2,15	1,98	1,71	1,82

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del factor Competencia motriz percibida.

Durante el primer curso (2001-2002), se da un ligero aumento de la competencia motriz percibida en los escolares nacidos en 1987 y 1991, que se corresponden con los cursos de 3º de ESO y de 5º de Primaria; en el resto de los cursos la competencia motriz percibida baja. En el segundo curso (2002-2003), al principio del curso los valores son más bajos que al principio del primer año, teniendo en cuenta que han estado utilizando una metodología de enseñanza entre iguales, puede que este descenso se deba a que son más conscientes de sus verdaderas capacidades. Sin embargo, los valores sobre la competencia motriz percibida, mejoran en casi todos los cursos de la 3ª a la 4ª toma de datos, esto es, del principio al final del segundo año; pero no llegan a superar los valores iniciales de noviembre de 2001, salvo en el caso, de los escolares nacidos en 1989, que comienzan 1º de ESO con un valor medio de 2,08 y terminan 2º de ESO con un valor medio de 2,75.

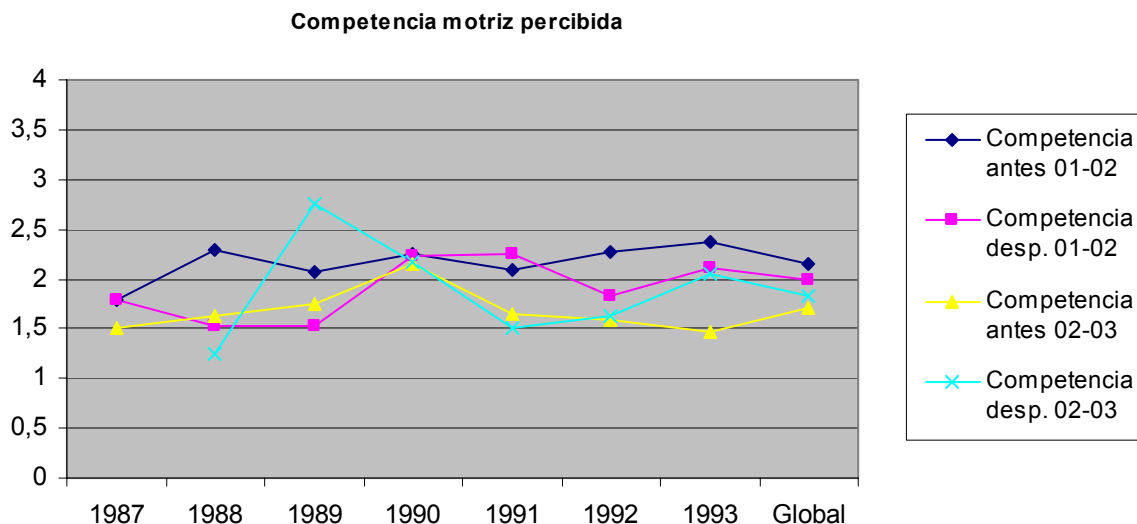


Gráfico 4. Representación gráfica del factor **Competencia motriz percibida**.

Continuando con los valores de la tabla 5, es realmente llamativo, el descenso progresivo de los valores de competencia motriz percibida que experimentan los escolares nacidos en 1988 y los nacidos en 1991. Siendo especialmente llamativo el descenso en los escolares nacidos en 1988, que comienzan 2º de ESO con un valor medio de 2,29 y terminan 3ª de ESO con un valor medio de 1,25. Puede ser que, esto sea debido a que en estas edades haya una exigencia exagerada, o a que sean más conscientes de sus errores debido a su madurez, o que se haya dado el cambio de categoría.

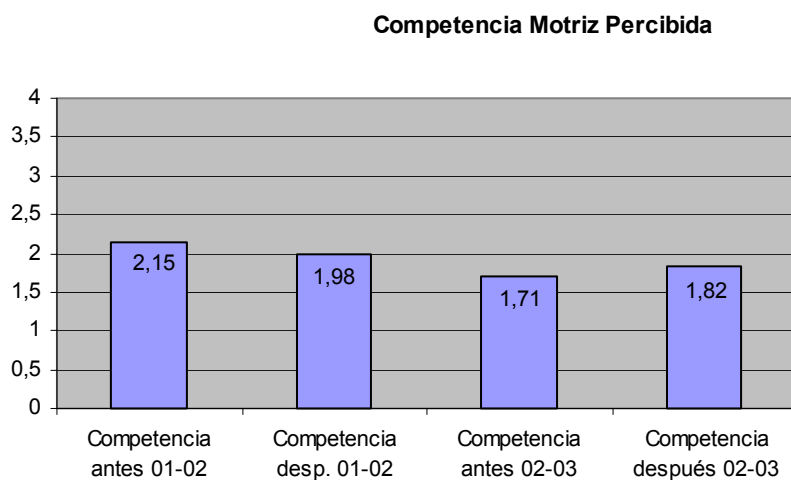


Gráfico 5. Representación gráfica de los valores medios globales del factor **Competencia motriz percibida**, en las cuatro tomas de datos.

En el gráfico 5, se ve la tendencia de los valores medios globales de la competencia motriz percibida a lo largo de las cuatro tomas de datos, puede verse como la percepción más alta de competencia se da al inicio del curso 2001-02, descendiendo ligeramente al final del mismo. Al principio del segundo curso (2002-2003), se dan los niveles más bajos de competencia, subiendo ligeramente al final del mismo curso, pero sin llegar a los valores del primer curso.

En la tabla 6 y en el gráfico 6, se representan los valores del factor **ansiedad ante la tarea, por miedo al error y a las situaciones que provocan estrés**, en el caso de este factor las tendencias positivas son descendentes, esto es, se considera que hay una tendencia positiva en los valores cuando de la primera toma de datos a la segunda decrecen los valores. En el curso 2001-2002, la ansiedad no solo desciende sino que aumenta, en los cursos más altos. De tal manera, que la ansiedad aumenta desde el principio del curso hasta el final, en el caso de los escolares nacidos en 1987, 1988, 1989, y 1990, que se corresponden con los cursos de secundaria y 6° de primaria. Mientras que, en los cursos inferiores, 3° a 5° de primaria, o lo que es lo mismo, en los escolares nacidos entre 1993 y 1991, la ansiedad disminuye desde el principio hasta el final. Los valores globales del primer curso, aunque, en muy poco, también disminuyen.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Curso 01-02</i>	<i>Curso 02-03</i>	<i>Ansiedad antes 01-02</i>	<i>Ansiedad desp. 01-02</i>	<i>Ansiedad antes 02-03</i>	<i>Ansiedad desp. 02-03</i>
1987	3° ESO	4° ESO	1,7	1,8	1,57	
1988	2° ESO	3° ESO	1,64	1,75	1,53	1,78
1989	1° ESO	2° ESO	1,58	1,61	1,70	1,39
1990	6° EP	1° ESO	1,71	1,82	1,49	1,46
1991	5° EP	6° EP	1,89	1,79	1,51	1,37
1992	4° EP	5° EP	2,08	1,86	1,28	1,29
1993	3° EP	4°EP	2	1,89	1,26	1,48
Global			1,78	1,76	1,44	1,42

Tabla 6. Estadísticos descriptivos del factor **ansiedad ante la tarea**.

En el curso 2002-03, los valores del factor ansiedad a principio de curso son, en general, más bajos que en noviembre del año anterior, salvo en el caso de los escolares nacidos en 1988, que cursan 3° de ESO. En el resto de los casos, en todos los casos

salvo en este mencionado, en la 4ª toma de datos la ansiedad disminuye con respecto a la toma de datos realizada en noviembre de 2001 (1ª toma de datos), aunque en el caso de los escolares más jóvenes aumenta con respecto a los valores marcados al principio de este curso, en noviembre de 2002.

Tal y como apuntábamos anteriormente, los valores en rosa marcan la tendencia positiva con respecto a la toma de datos anterior, los datos en verde, la tendencia positiva de la 4ª toma de datos con respecto de la 1ª y los datos en azul, marcan una tendencia positiva en la 4ª toma de datos, con respecto a la 3ª toma de datos y también con respecto a la primera. Esto nos lleva a que nos detengamos en los escolares nacidos en 1991, en los que se ve un descenso progresivo de la ansiedad en cada una de las tomas de datos. La media global de la 4ª toma de datos es considerablemente la más baja.

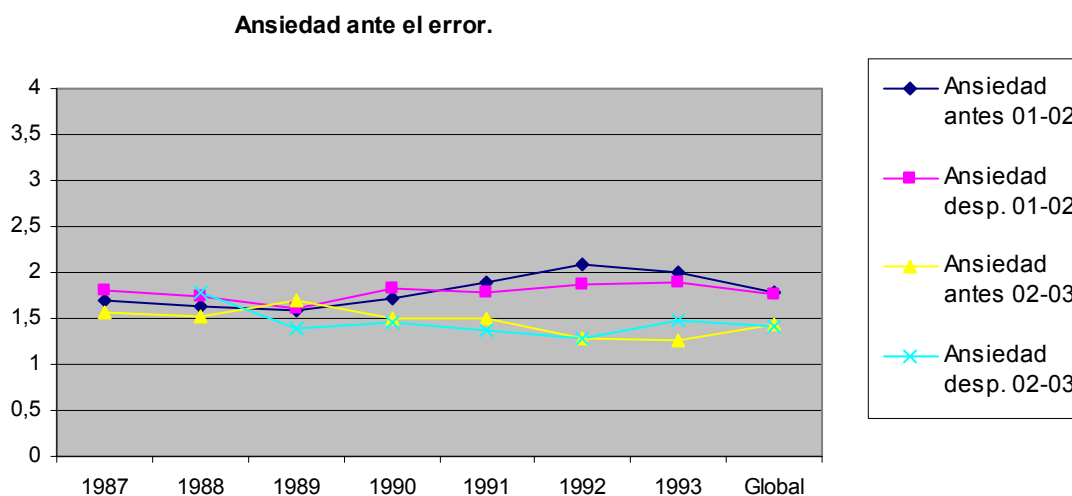


Gráfico 6. Representación gráfica del factor **Ansiedad ante el error** y las situaciones que producen estrés.

En el gráfico 7, aparecen los valores de las medias globales del factor ansiedad a lo largo de las cuatro tomas de datos, donde vemos que tanto en el primer curso como en el segundo, aunque los valores descienden ligeramente al final de cada curso, más o menos se mantienen a lo largo de cada curso, pero si observamos la tendencia de los datos desde el principio hasta el final, podemos ver que hay una tendencia progresiva a que disminuya la ansiedad a lo largo de las cuatro tomas de datos, descendiendo sus

valores en cada nueva toma de datos. Que tal y como hemos mencionado, en el caso de la ansiedad, ésta es una tendencia positiva.

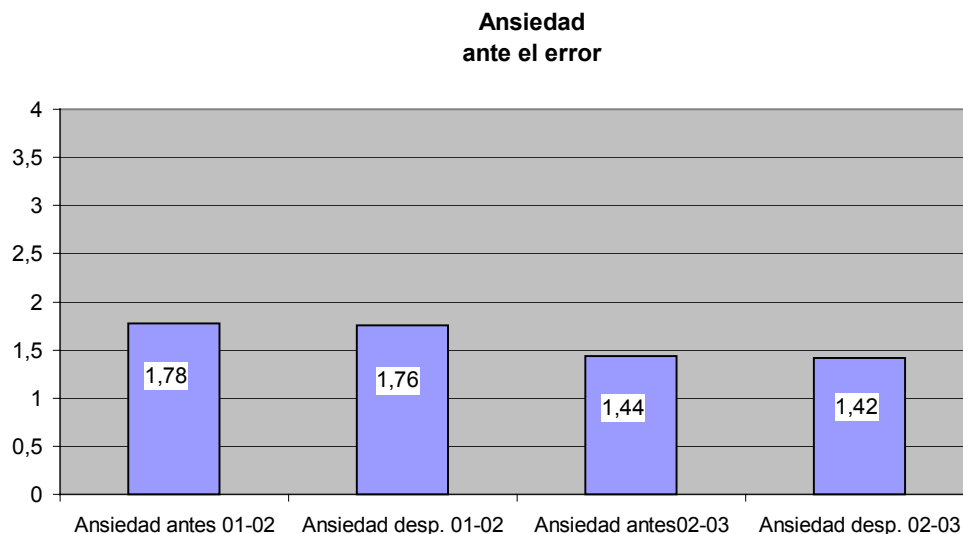


Gráfico 7. Representación gráfica de los valores medios globales del factor **Ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés**, en las cuatro tomas de datos.

La fiabilidad obtenida a través del *Alpha de Cronbach*, en el cuestionario que mide el compromiso ante la práctica, la competencia motriz percibida y la ansiedad antes el error (MEF), es de 0,851 en la primera toma de datos, de 0,764 en la segunda, de 0,682 en la tercera, y de 0,701 en la cuarta toma de datos, siendo los valores de fiabilidad bastante aceptables al situarse en un intervalo entre 0,68 y 0,90. El compromiso asciende de la 1ª toma de datos a la 2ª toma de datos del primer curso, aunque varía mucho de unos cursos a otros. En el 2º año, el compromiso desciende al final del curso, y es éste, el valor más bajo de las cuatro tomas de datos. La competencia motriz percibida, desciende en el primer curso de la 1ª toma de datos a la 2ª; y aumenta en el 2º curso, de la 3ª toma de datos a la 4ª, pero a pesar de ascender a final de curso, no llega a los valores del primer curso. En el caso del compromiso hacia el entrenamiento y de la competencia motriz percibida, se considera una tendencia positiva que los valores suban. Mientras que en el caso de la ansiedad, se considera una tendencia positiva que los valores bajen, de una toma de datos a la siguiente.

La ansiedad desciende en el primer año, en los cursos inferiores, no así, en los cursos superiores, aunque también se de un descenso de la media global. La 3ª toma de datos tiene, en general, valores más bajos todavía, y la 4ª toma de datos, es la que tiene

los valores más bajos de todas. Pero en ninguno de los casos, en el compromiso ante el entrenamiento, en la competencia motriz percibida, ni en la ansiedad ante la tarea, llegan las diferencias a ser significativas.

8.2 Test de Diversión con la Práctica Deportiva:

En la tabla 7 y en el gráfico 8, están representados los valores correspondientes al **Factor Diversión**. Se considera que existe una tendencia positiva en el factor diversión, cuando los valores de una toma son superiores a los de la toma anterior. Durante el primer curso 2001-2002, todos los valores relacionados con el factor diversión descienden del principio al final del curso, excepto en el caso de los escolares nacidos en 1989 (1º ESO), caso en que asciende ligeramente, debido a ello, esta tendencia positiva se marca en color rosa. El resto de los valores descienden, pero este descenso es mínimo, ya que en el gráfico, apenas se observan diferencias entre el comienzo y el final. Excepto en el caso de los escolares nacidos en 1993 (3º de primaria), donde hay una diferencia más acusada, con un descenso de 0,31, y una pronunciada inflexión de la curva.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Curso 2001-02</i>	<i>Curso 2002-03</i>	<i>Diversión antes 01-02</i>	<i>Diversión desp. 01-02</i>	<i>Diversión antes 02-03</i>	<i>Diversión desp. 02-03</i>
1987	3º ESO	4º ESO	2,98	2,92	2,90	
1988	2º ESO	3º ESO	2,85	2,71	2,81	2,63
1989	1º ESO	2º ESO	2,82	2,86	2,88	2,88
1990	6º EPO	1º ESO	3,04	2,97	2,98	2,83
1991	5º EPO	6º EP	2,95	2,88	2,84	2,72
1992	4º EPO	5º EP	2,95	2,81	3,00	2,78
1993	3º EPO	4º EP	3	2,69	3,11	2,61
Global			2,94	2,86	2,94	2,74

Tabla 12. Estadísticos descriptivos del factor **Diversión**.

En el segundo curso 2002-03, aunque al principio de este curso los valores vuelven a subir, incluso, en alguno de los casos, por encima de los valores del primer curso, descienden de nuevo a finales de curso, experimentando una tendencia negativa

en esta cuarta toma de datos, donde se dan los valores más bajos de las cuatro tomas de datos. Salvo en el caso, los nacidos en 1989, que son de nuevo los escolares que tienen los valores más altos, experimentando al final de 2º de secundaria, en la cuarta toma de datos los valores más altos entre las cuatro tomas. La media está marcada en azul para indicar que la tendencia es positiva con respecto a la toma de datos anterior (3ª), y también con respecto a las anteriores. También en este caso, son los escolares nacidos en 1993, los que tienen los valores más bajos de diversión al final del curso. Viendo el gráfico 7, se puede observar que los valores que se recogen en la primera toma de datos y en la tercera son similares, así como también lo son los valores tomados en la 2ª toma de datos y en la 4ª. Puede ser que los escolares tengan una mayor sensación de diversión al principio de temporada, cuando todo es nuevo, y se realizan más juegos; que al final de la misma, que hay más competiciones y se entrena con la presión de las mismas.

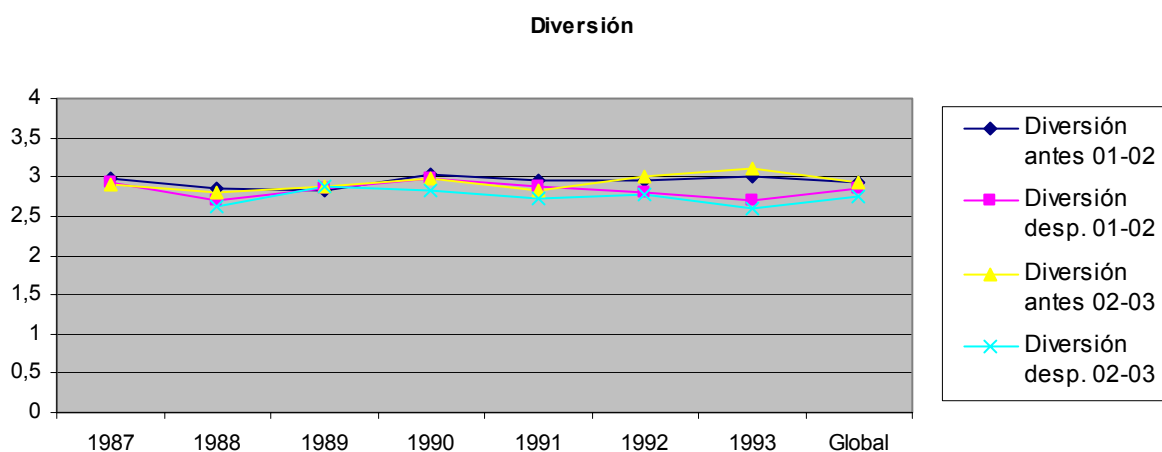


Gráfico 8. Representación gráfica del factor **Diversión**.

En el gráfico 9, se puede apreciar la evolución de las medias globales a lo largo de las cuatro tomas de datos. Los valores más altos de diversión se dan al principio de los dos cursos escolares, y descienden al final de los dos cursos escolares, alcanzando los valores más bajos al final del 2º curso.

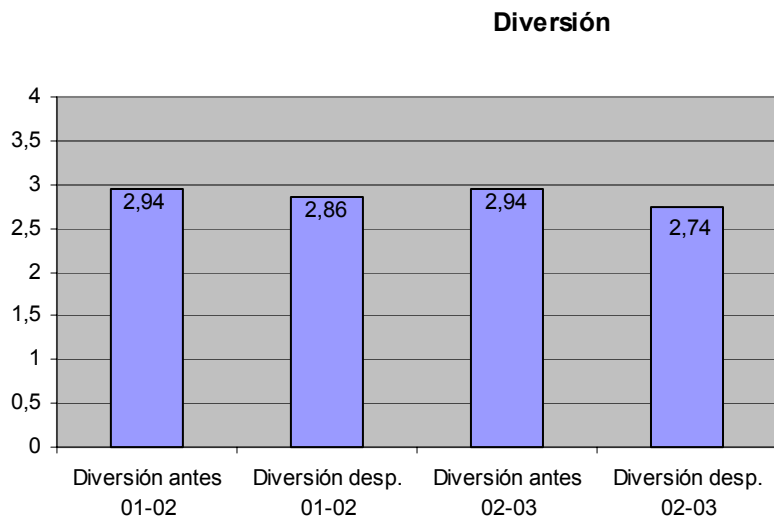


Gráfico 9. Representación gráfica de los valores medios globales del **factor Diversión**, en las cuatro tomas de datos.

8.3 Test de Percepción del éxito:

En la orientación hacia el resultado o hacia el ego, (tabla 8 y gráficos 9 y 10), el comportamiento de los diferentes grupos es muy irregular, aun que hay una tendencia clara de descenso. Sin embargo en la orientación hacia la tarea los valores se mantienen, los valores son más estables y uniformes. (tabla 9, gráficos 11 y 12). Las diferencias entre la orientación hacia el Ego y la orientación hacia la Tarea es mucho mayor al terminar el curso que al empezar, debido al comportamiento de la orientación hacia el Ego.

Podemos observar en la tabla 13, que **la orientación motivacional hacia el ego**, desciende al final del primer curso en todos los casos. Al principio del segundo curso los valores vuelven a subir, aunque en general, no tanto como a principio del primer curso, para volver a descender a finales del segundo curso. Entendemos que la tendencia positiva de los valores en el caso de la orientación motivacional hacia el ego debe ser descendente, esto es, si de la primera toma de datos a la segunda toma de datos los valores bajan, la tendencia será positiva.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Curso 2001-02</i>	<i>Curso 2002-03</i>	<i>Ego antes 01-02</i>	<i>Ego desp. 01-02</i>	<i>Ego antes 02-03</i>	<i>Edo desp. 02-03</i>
1987	3º ESO	4º ESO	2,78	2,31	3,00	
1988	2º ESO	3º ESO	3,06	2,19	2,88	1,50
1989	1º ESO	2º ESO	2,89	1,93	2,39	2,17
1990	6º EP	1º ESO	2,81	2,45	3,27	2,41
1991	5º EP	6º EP	2,93	2,2	2,67	1,84
1992	4º EP	5º EP	2,95	1,53	1,69	1,22
1993	3º EP	4º EP	1,92	1,33	2,07	1,29
Global			2,87	2,13	2,59	1,89

Tabla 8. Estadísticos descriptivos del factor **Orientación hacia el Ego o Resultado.**

Vemos que en la segunda toma de datos todos los valores están marcados en rosa, lo cual indica que hay una tendencia positiva porque hay un descenso de la orientación motivacional hacia el ego, con respecto a la toma de datos anterior. Y que en la cuarta toma de datos, la mayor parte de los datos están azul, lo cual indica que los valores son inferiores a las todas las tomas de datos anteriores.

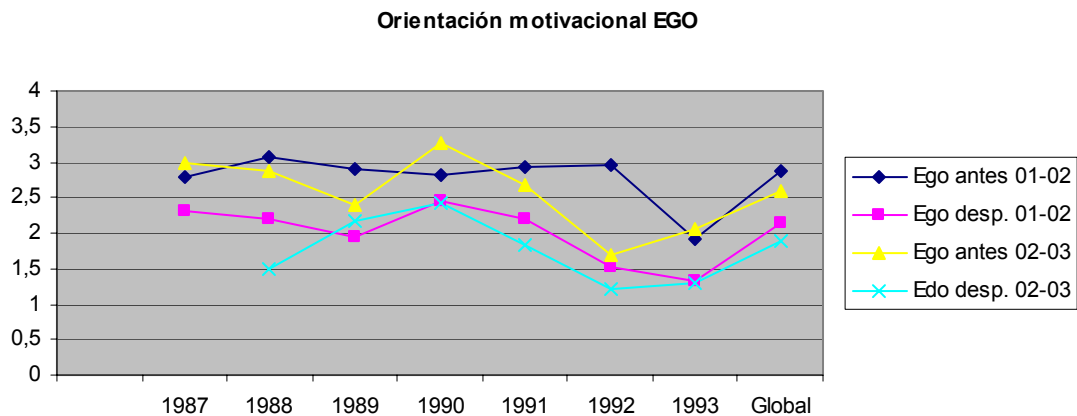


Gráfico 9. Representación gráfica del factor **Orientación hacia el Ego o Resultado.**

Los valores medios globales, descienden en el curso 2001-02, entre la 1ª y la 2ª toma de datos, de 2,87 a 2,13. En la tercera toma de datos, al principio del curso 2002-03, los valores vuelven a subir, para descender nuevamente en la 4ª toma de datos al final del segundo curso, momento en el que se da la media de valores más baja.

Orientación motivacional EGO

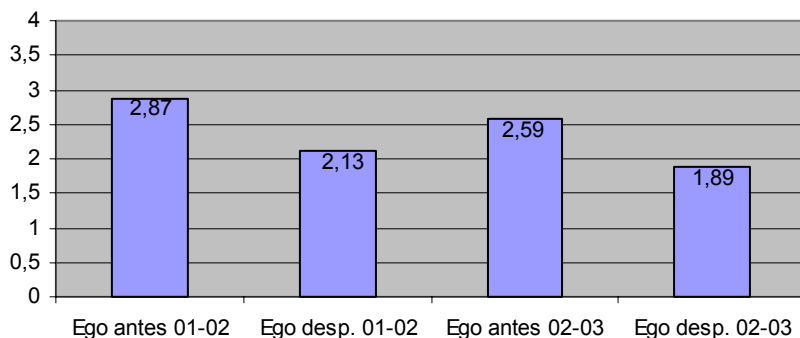


Gráfico 10. Representación gráfica de los valores medios globales del factor **Orientación hacia el Ego o Resultado**, en las cuatro tomas de datos.

En la tabla 14 y el gráfico 11, se recogen los datos por edades de la **orientación motivacional hacia la tarea**. En este caso, se considerará que hay una tendencia positiva de los datos, si en la segunda toma de datos, éstos son inferiores a los de la primera toma. En el curso 2001-02, la orientación motivacional hacia la tarea, desciende muy ligeramente al final o se mantiene igual. En el único caso que la orientación motivacional hacia la tarea aumenta es en el de los escolares nacidos en 1993, que cursan 3º de primaria (dato marcado en rosa), el resto de los valores son descendentes. Sin embargo, paradójicamente, este grupo muestra una orientación motivacional hacia la tarea claramente inferior al resto de los grupos.

<i>Año de nacimiento</i>	<i>Curso 2001-02</i>	<i>Curso 2002-03</i>	<i>Tarea antes 01-02</i>	<i>Tarea desp. 01-02</i>	<i>Tarea antes 02-03</i>	<i>Tarea desp. 02-03</i>
1987	3º ESO	4º ESO	3,57	3,31	3,67	
1988	2º ESO	3º ESO	3,6	3,29	3,71	3,75
1989	1º ESO	2º ESO	3,6	3,52	3,56	3,67
1990	6º EP	1º ESO	3,54	3,39	3,66	3,38
1991	5º EP	6º EP	3,54	3,41	3,69	3,22
1992	4º EP	5º EP	3,45	2,97	3,69	3,78
1993	3º EP	4º EP	2,67	2,83	3,85	3,74
Global			3,53	3,32	3,70	3,49

Tabla 9. Estadísticos descriptivos del factor Orientación hacia la Tarea.

En el curso 2002-2003, la orientación motivacional hacia la tarea, desciende entre los escolares nacidos entre 1990 y 1991, que cursan 1ª de ESO y 6º de EP, respectivamente. Así como en el caso de los nacidos en 1993 (4ª de EP), que también desciende aunque los valores sean superiores a la 1ª y a la 2ª toma de datos, hecho éste que ha hecho que marquemos este dato en verde. El resto de los valores aumenta de la 4ª toma de datos a la tercera, y en el caso de los nacidos 1988, 1989 y 1992, (3º ESO, 2º ESO, y 5º EP, respectivamente), incluso por encima de los valores de las dos tomas de datos anteriores. Sin embargo, no podemos decir que en ninguno de los dos cursos existan grandes diferencias, sino que podríamos afirmar que la orientación hacia la tarea se mantiene a lo largo de los dos cursos.

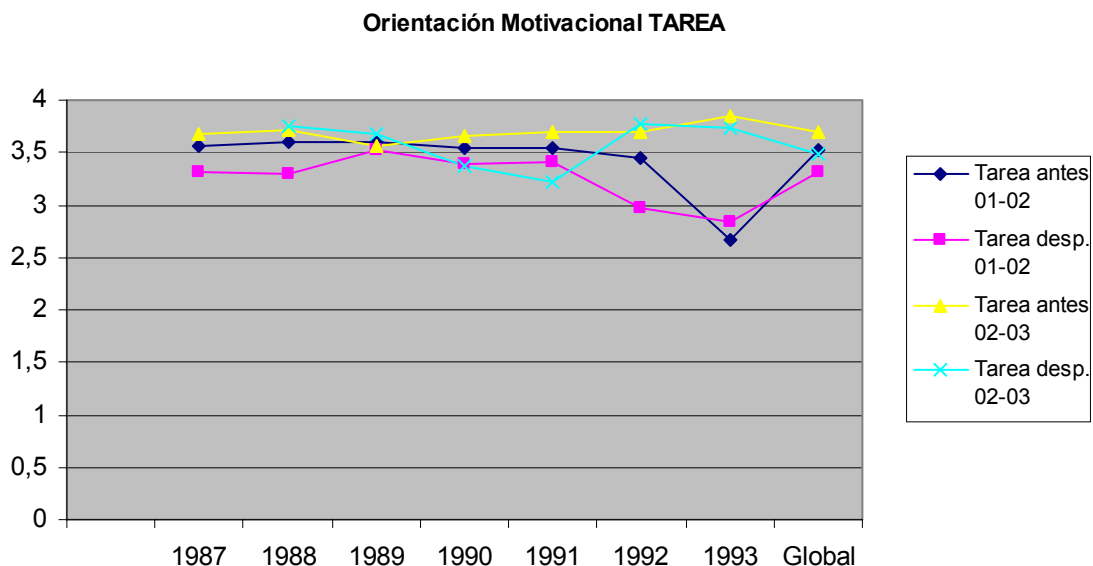


Gráfico 11. Representación gráfica del factor **Orientación hacia la Tarea** .

Podemos observar en el gráfico 11, que la diferencia entre las cuatro tomas de datos no es muy grande, salvo en el caso de los escolares nacidos en 1993, que tienen una orientación hacia la tarea mucho más baja que los demás durante el primer año.

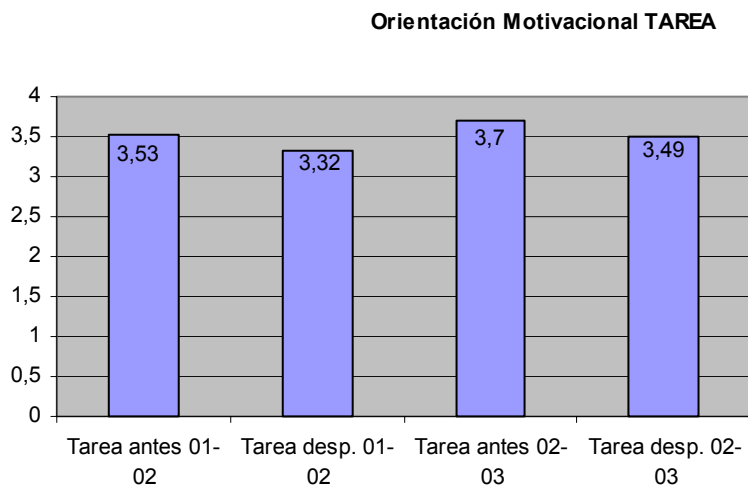


Gráfico 12. Representación gráfica de los valores medios globales del factor **Orientación hacia la Tarea**, en las cuatro tomas de datos.

En el gráfico 12, vemos la tendencia de los valores medios globales de las cuatro tomas de datos, durante el primer curso 2001-02, la orientación motivacional hacia la tarea es más baja que durante el segundo curso. Pero en ambos cursos, se da la misma tendencia, la orientación hacia la tarea es más baja al final del curso que al principio.

Tal y como se ha podido observar, como los valores de la orientación motivacional hacia el Resultado (Ego), son siempre más bajos que los valores de la orientación motivacional hacia la Tarea. Siendo esta mucho más estable y uniforme. Se producen más fluctuaciones en los escolares más jóvenes. En la orientación motivacional hacia la Tarea apenas hay diferencias entre los datos de la primera toma de datos y la segunda, mientras que en la orientación hacia el Resultado el comportamiento es irregular y presenta un notable descenso.

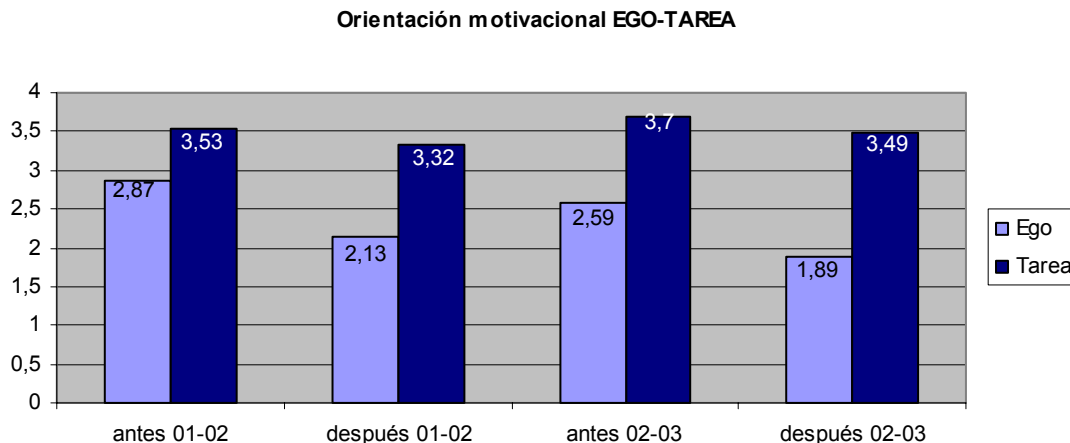


Gráfico 13. Representación gráfica de los valores medios globales del factor **Orientación hacia la Tarea y hacia el Ego**, en las cuatro tomas de datos.

Tal y como podemos observar en el gráfico 13, los datos de la orientación motivacional hacia el Ego, son más bajos que los datos de la orientación motivacional hacia la Tarea, en las cuatro tomas de datos. Lo que indica que en los escolares objeto de estudio, la orientación del clima motivacional tiende más hacia la tarea que hacia el ego.

La fiabilidad según el *Alpha de Cronbach*, del cuestionario que mide la orientación motivacional en las cuatro pasaciones es de 0,856, 0,904, 0,840 y 0,710. Consideramos que la diferencia es estadísticamente significativa, si la probabilidad de error, es del 5% o menor, o lo que es lo mismo, $p < 0.05$. La significación para los factores orientación motivacional hacia el ego es de $\text{sig} = .000$, y en la orientación motivacional hacia la tarea es de $\text{sig} = .002$.

8.4 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DATOS OBTENIDOS EN ESTA INVESTIGACIÓN Y LA POBLACION DIAGNÓSTICO.

Se va a realizar la comparación de los distintos factores obtenidos en la presente investigación: “*estudio de la evolución que se produce al aplicar un programa de formación basado en las habilidades sociales en un entorno de deporte escolar (2001-2003)*”; con los datos obtenidos en una investigación anterior denominada: “*el análisis del impacto de algunas variables psicosociales en el deporte escolar en Guipúzcoa (1999-2001)*” que fue llevada a cabo por *Arruza y González*. Esta investigación realiza un diagnóstico de la orientación del clima motivacional de la población escolar guipúzcoana, y observan cómo evolucionan algunos de los factores psicosociales que están relacionados con la motivación. El cuestionario que utilizamos en esta investigación, es el mismo que se utilizó en dicha investigación. Los cuestionarios se utilizan en castellano, y en euskera, previamente validados.

Para cada instrumento empleado se han realizado los análisis descriptivos de las características de las muestras, según edad, género y entrenador. Para ello, se emplearon estadísticos descriptivos; medias y desviaciones típicas.

En todas las tablas de este punto, la primera y la tercera columna corresponden a los datos obtenidos en el estudio previo realizado *por Arruza y González de 1999-2001*, y las columnas segunda y cuarta corresponden a los datos obtenidos tras la aplicación de un programa de formación en habilidades sociales durante los cursos *2001-2003*. Las dos primeras columnas recogen los valores de la primera toma de datos de ambos estudios, y las columnas tercera y cuarta recogen los valores obtenidos en la cuarta toma de datos. En ambos casos, la cuarta toma de datos se realiza dos años más tarde que la primera, y en nuestro caso, después de haber realizado un programa de intervención.

Los datos aparecen en diferentes colores: los datos marcados en rosa indican la tendencia positiva de los datos con respecto a los datos previos correspondientes a cada estudio, (esto es, por ejemplo: la tendencia positiva en el estudio de control de la 4ª toma de datos con respecto de la primera; o lo mismo, en el programa de habilidades sociales). Los datos en azul, marcan que en los datos finales del programa de habilidades sociales hay una tendencia positiva con respecto a la toma de datos inicial, y que además, el valor es mayor, que el del grupo de control. Y los datos en verde, indican que en el programa de habilidades sociales, no hay una tendencia positiva con respecto a la toma de datos inicial, pero sí en relación a los datos del grupo de control.

8.4.1 Cuestionario Motivación en la Práctica Deportiva:

En la tabla 10 y en el gráfico 14, se reflejan los valores medios de los datos recogidos por cursos sobre el ***Factor Compromiso en el entrenamiento***. Con respecto a los datos iniciales, el factor compromiso tiene unos valores más elevados en el programa de habilidades sociales que en el grupo de control. Sin embargo, ambos grupos evolucionan de manera parecida, tanto en el programa, como en el grupo de diagnóstico de la población escolar de Guipúzcoa.

<i>Curso</i>	<i>Compromiso antes control 99</i>	<i>Compromiso antes HHSS 01</i>	<i>Compromiso desp. control</i>	<i>Compromiso desp. HHSS 03</i>
3º ESO	2,84	3,02	2,9	2,88
2º ESO	3	3,04	2,96	2,63
1º ESO	3,11	2,81	3,01	2,76
6º EPO	3,17	3,27	3,02	3,03
5º EPO	3,28	3,31	3,14	3,58

Tabla 10. Medias del factor **Compromiso ante el entrenamiento** del programa de formación en valores a través del deporte y del estudio de diagnóstico.

La tendencia es que, en general, se da un ligero descenso del factor compromiso desde el comienzo del curso escolar hasta la finalización del bienio. Sí atendemos a los datos, se puede observar que en los grupos de primaria que han formado parte del

programa de habilidades sociales, se da un ligero aumento del compromiso, que no se da en el grupo de diagnóstico. En 3° de ESO del grupo de control hay un aumento del compromiso con respecto a los valores iniciales. Y en 5° de primaria, los escolares que forman parte del programa de habilidades sociales aumentan su compromiso, con respecto a la toma de datos inicial, y además este valor es superior a los del grupo de control.

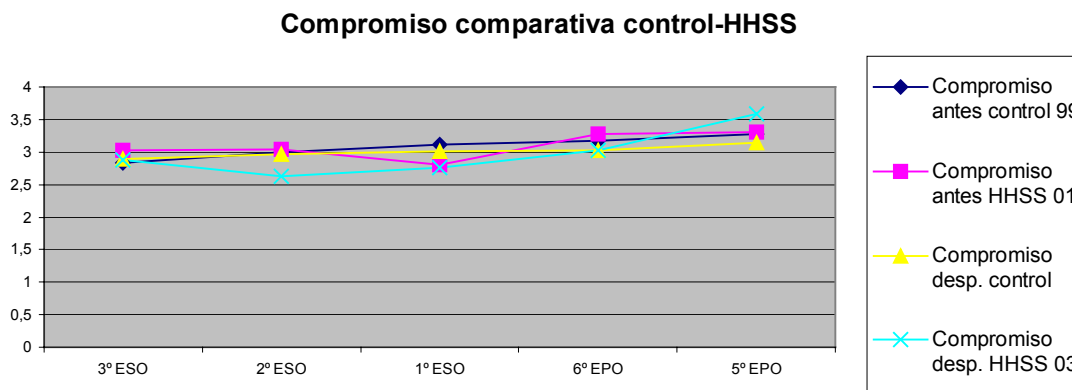


Gráfico 14. Representación gráfica del **Factor Compromiso ante el entrenamiento** del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales en el deporte escolar.

Al observar el gráfico 14, podemos ver otra tendencia más, salvo en los cursos de primaria, el compromiso de los escolares que han tomado parte del programa de habilidades sociales, al finalizar el bienio, son los datos más bajos de las cuatro tomas de datos mencionadas.

<i>Curso</i>	<i>Competencia antes control 99</i>	<i>Competencia antes HHSS 01</i>	<i>Competencia después control. 03</i>	<i>Competencia después HHSS 03</i>
3° ESO	1,75	1,79	1,85	1,25
2° ESO	1,96	2,29	1,98	2,75
1° ESO	1,94	2,08	1,98	2,17
6° EPO	2,15	2,26	2,03	1,50
5° EPO	2,31	2,10	2,12	1,63
M.	3,10	3,17	3,02	3,07
Globales				

Tabla 11. Medias del factor **Competencia motriz percibida** del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales a través del deporte escolar.

En la tabla 11, se recogen los datos correspondientes al Factor **Competencia motriz percibida**, en los datos iniciales se observa que la competencia motriz percibida de los escolares que forman parte del programa de habilidades sociales, tienen valores de competencia superiores a los de la población de diagnóstico en el caso de los escolares de secundaria, no así, en los de primaria. La competencia motriz percibida del grupo de control es mayor al final del bienio que la inicial en los mismos grupos, aunque la diferencia es muy pequeña, e inferior en los grupos de primaria.

En el grupo del programa de habilidades sociales, la competencia también mejora en los grupos de 1º y 2º de ESO, además en este último considerablemente, casi medio punto, pero baja en la misma proporción en los grupos de primaria. La tendencia general en otros estudios, es que exista un ligero descenso de dicho factor a lo largo del curso escolar.

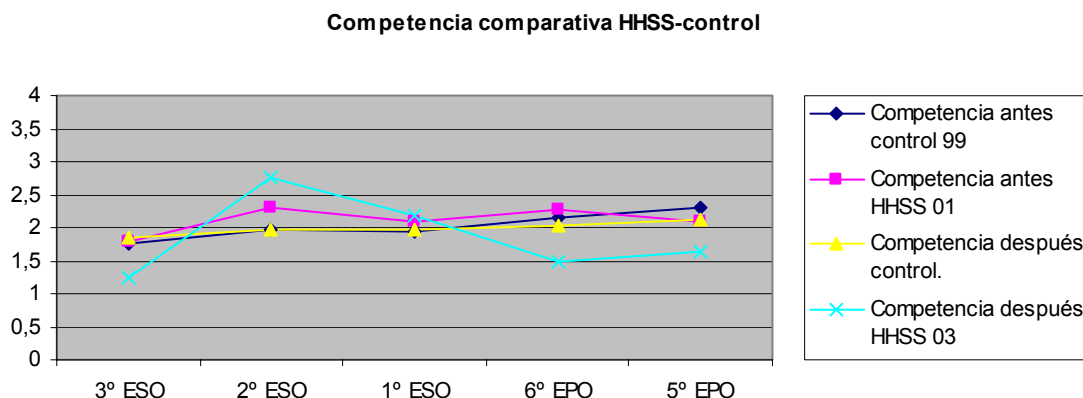


Gráfico 15. Representación gráfica del Factor **Competencia motriz percibida** del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales en el deporte escolar.

En el factor **Ansiedad ante la práctica deportiva**, (tabla 12 y gráfico 16), los escolares que forman parte del programa en la 1ª toma de datos presentan mayor ansiedad, que los del grupo de diagnóstico. En el grupo de control la ansiedad aumenta en la 4ª toma de datos en los escolares de secundaria, y disminuye en los escolares de primaria. En el caso, de los escolares que toman parte en el programa de habilidades sociales, la ansiedad disminuye en todos los casos, salvo en los escolares de 3º de secundaria. Y salvo en este grupo, en el resto de los casos, los valores recogidos en esta

cuarta toma de datos son inferiores a los del grupo de control. El aumento de la ansiedad que se recoge, no es significativo, y según los estudios anteriores se puede decir que se encuentra dentro de parámetros óptimos de resultados.

<i>Curso</i>	<i>Ansiedad antes control 99</i>	<i>Ansiedad antes HHSS 01</i>	<i>Ansiedad después control.</i>	<i>Ansiedad después HHSS 03</i>
3º ESO	1,57	1,70	1,63	1,78
2º ESO	1,58	1,64	1,68	1,39
1º ESO	1,56	1,58	1,58	1,46
6º EPO	1,61	1,71	1,56	1,37
5º EPO	1,75	1,89	1,67	1,29

Tabla 12. Medias del factor **Ansiedad en la práctica**, del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales a través del deporte escolar.

Atendiendo al gráfico 16, vemos que las diferencias más grandes, se dan en el grupo de 5º de primaria, desde la 1ª toma de datos a la 4ª toma de datos, disminuye en 0,6.

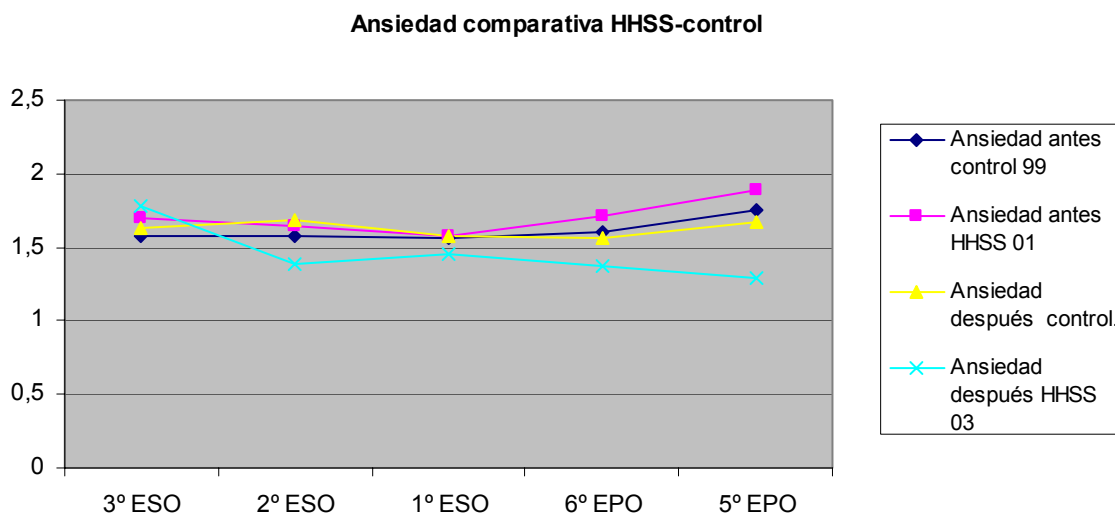


Gráfico 16. Representación gráfica del **Factor Ansiedad en la práctica**, del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales en el deporte escolar.

8.4.2 Cuestionario Diversión ante la Práctica Deportiva:

El factor **diversión** lo vemos representado en la tabla 13, y en el gráfico 17. No hay diferencias significativas en los datos recogidos. Los resultados muestran que la diversión desciende ligeramente durante el periodo comprendido entre noviembre de 2001, y mayo del 2003, donde el dato más bajo, es el que muestran los escolares de 3º de ESO, mientras que en el grupo de control, los escolares de este curso mostraban un aumento de la diversión. Los escolares de 1º y 2º de ESO, muestran un aumento de la diversión con respecto a la 1ª toma de datos, pero no son diferencias significativas. Los escolares que muestran la mayor diferencia entre las dos tomas de datos son los alumnos de 6º de primaria que forman parte del programa de habilidades sociales.

Curso	Diversión antes control 99	Diversión antes HHSS 01	Diversión después control.	Diversión después HHSS 03
3º ESO	2,82	2,98	2,86	2,63
2º ESO	2,91	2,85	2,91	2,88
1º ESO	2,95	2,82	2,90	2,83
6º EPO	2,98	3,04	2,92	2,72
5º EPO	2,98	2,95	2,94	2,78

Tabla 13. Media del **Factor Diversión**, del estudio de diagnóstico y el programa de formación en habilidades sociales a través del deporte escolar.

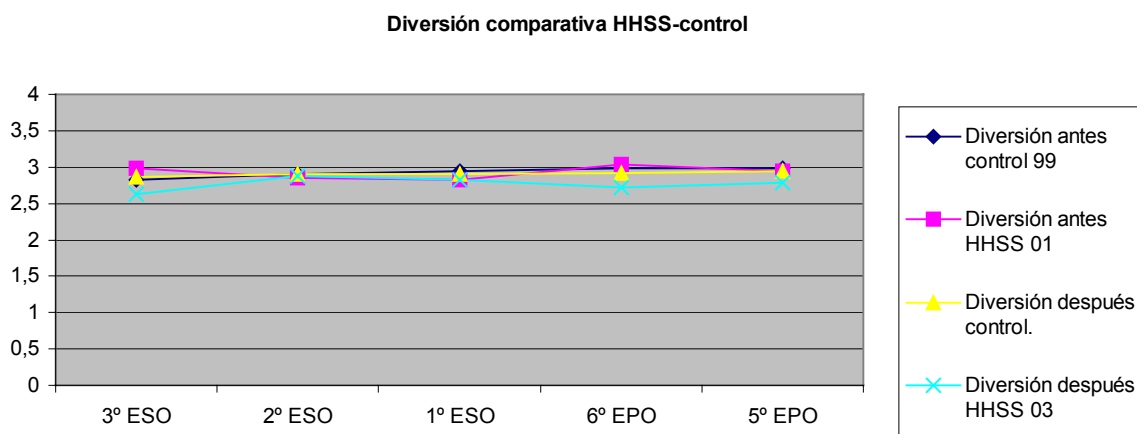


Gráfico 17. Representación gráfica del **Factor Diversión**, del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales a través del deporte escolar.

En el gráfico 17, se puede observar que la diversión más baja se da al final del programa de habilidades sociales, en mayo de 2003.

8.4.3 Cuestionario de orientación motivacional; orientación hacia la tarea o hacia el resultado.

La *orientación hacia el ego* está representada en la tabla 14 y en el gráfico 18, la orientación motivacional hacia el ego después del programa de habilidades sociales ha descendido considerablemente en relación con los valores que presentaba al principio, y con los valores que presentaba la población de diagnóstico. En la gráfico 18, se puede observar como la orientación hacia el resultado antes del programa de habilidades sociales era superior a dicha orientación en la población de diagnóstico; y como dicho factor al terminar el programa, es considerablemente inferior a los resultados obtenidos con el grupo de diagnóstico. Podemos observar que en 3º de ESO, se da un descenso de la orientación hacia el resultado de 1,28 puntos, y en 5º de Primaria se ve la mayor diferencia, pues desciende 1,71 puntos, mientras que en la población de diagnóstico no existían diferencias entre los valores iniciales y finales.

<i>Curso</i>	<i>OCM EGO controlantes99</i>	<i>OCM EGO HHSS antes 01</i>	<i>OCM EGO Control .desp.</i>	<i>OCM EGO HHSS desp. 03</i>
3º ESO	2,24	2,78	2,42	1,50
2º ESO	2,69	3,06	2,69	2,17
1º ESO	2,63	2,89	2,64	2,41
6º EPO	2,73	2,81	2,69	1,84
5º EPO	2,90	2,93	2,71	1,22

Tabla 14. Medias del **Factor Orientación hacia el Ego** del estudio de diagnóstico y del estudio de formación en habilidades sociales en el deporte escolar.

En la población de control la orientación hacia el ego, aumenta entre la 1ª y la 4ª toma de datos, en los cursos de secundaria, mientras que en el grupo que ha tomado parte del programa desciende considerablemente en todas las edades estudiadas. Se sabe que una orientación hacia el ego elevada, suele conllevar a la larga una desmotivación y como consecuencia, un abandono deportivo ocasionado por la sensación de fracaso.

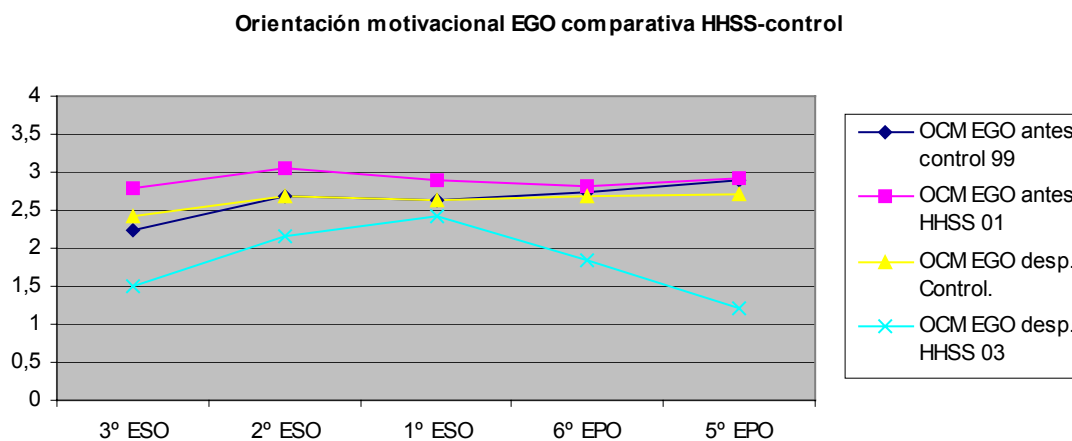


Gráfico 18. Representación gráfica del **Factor Orientación hacia el Ego** del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales en el deporte escolar.

La **orientación motivacional hacia la tarea**, está representada en la tabla 15 y en el gráfico 19. En la primera toma de datos los escolares que forman parte del programa, muestran valores superiores de orientación hacia la tarea, que los escolares de la población de diagnóstico. En la cuarta toma de datos del grupo de control, tan solo los escolares de 3º de ESO muestran valores superiores a los iniciales.

<i>Curso</i>	<i>OCM TAREA control antes 99</i>	<i>OCM TAREA HHSS antes 01</i>	<i>OCM TAREA control después.</i>	<i>OCM TAREA HHSS después 03</i>
3º ESO	3,15	3,57	3,54	3,75
2º ESO	3,32	3,60	3,30	3,67
1º ESO	3,32	3,60	3,27	3,38
6º EPO	3,46	3,54	3,33	3,22
5º EPO	3,50	3,54	3,41	3,78

Tabla 15. Medias del **Factor Orientación hacia la Tarea** del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales a través del deporte escolar.

En los escolares que forman parte del programa, en la cuarta toma de datos hay un ascenso de la orientación hacia la tarea en 3º y 2º de ESO, y en 5º de primaria, así mismo, los escolares de 1º de ESO muestran valores inferiores a los iniciales, pero que superan los valores del grupo de control en este curso.

La tendencia parece ser de mantenimiento de la orientación hacia la tarea, y de descenso de la orientación hacia el resultado. Este aspecto es muy importante, porque éste es el causante de muchos casos de abandono deportivo.

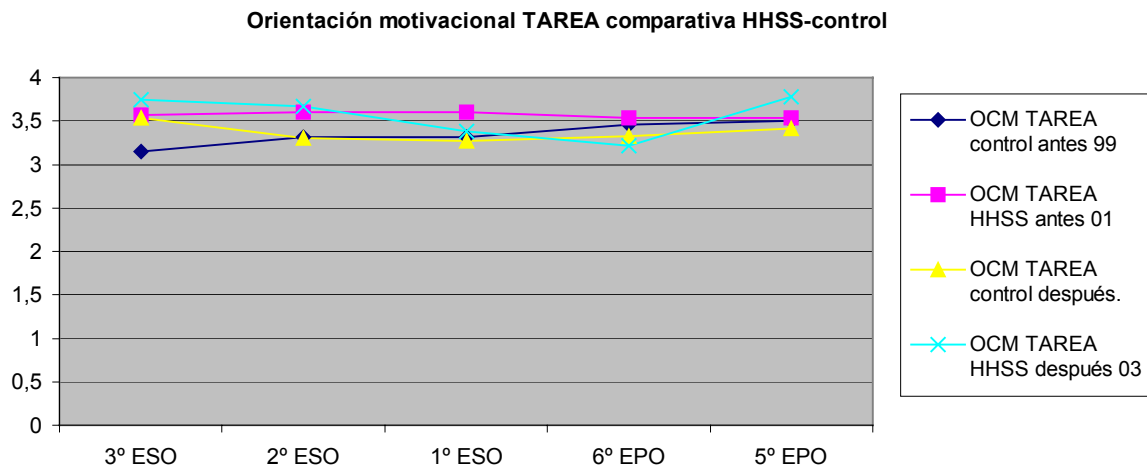


Gráfico 19. Representación gráfica del **Factor Orientación hacia la Tarea** del estudio de diagnóstico y del programa de formación en habilidades sociales en el deporte escolar.

8.5 VALORACION REALIZADA POR LOS PARTICIPANTES DEL SEMINARIO (en adelante Pn°):

Después de haberse llevado a cabo, el programa de valores, se pasó un cuestionario de respuestas abiertas a los participantes para realizar una valoración del programa. Así mismo, realizan una memoria sobre las experiencias y sensaciones vividas en el seminario. Se recogen las opiniones y comentarios de los participantes, y analizamos los datos obtenidos, organizándolos en función de unas categorías. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos son, los cuestionarios finales de mayo de 2002, y de 2003, los diarios de los participantes, el diario de la investigación, las memorias finales del curso 2002 y 2003, notas de campo tomadas de conversaciones formales e informales... Los datos han sido recogidos de forma inductiva, y han sido analizados de forma deductiva.

En cuanto a ***la valoración del seminario***, he analizado ***las expectativas*** que los participantes tenían antes de comenzar con el programa sobre habilidades sociales. Las expectativas que los participantes tenían antes de comenzar con el programa de formación en valores, era que en todos los casos, querían mejorar su labor dentro del deporte escolar. Se ve que existía una preocupación por las conductas de los escolares, y por cómo encauzarlas hacia resultados más positivos: “ *...al final de este programa de formación me gustaría intentar mejorar como entrenador y ayudar a mis compañeros...*” (P1) “*mejorar mi práctica como entrenadora ... y aprender a aplicar cosas que luego, yo pueda aplicar en el día a día.*” (P2) “ *...conocer los motivos de las conductas que toman los escolares y ayudar a mejorarlas*”. (P3).

Consideraban importante realizar un trabajo sobre valores, aunque no sabían cómo realizar dicha labor. No sabían a ciencia cierta en qué iba a consistir el programa, y veíamos cierto escepticismo hacia la validez del programa, y hacia que se les pudieran hacer aportaciones válidas para el trabajo diario.

Los participantes detectan algunas *carencias en el programa*, así, en el cuestionario que completaron en mayo de 2002, en cuanto a las habilidades sociales, echan de menos no haber sabido más sobre motivación, autoestima, y sobre la filosofía del modelo: *“He echado en falta saber más sobre la motivación, ante los retos importantes, saber reforzar su confianza y reducir el nerviosismo.”* (P4, memoria de mayo de 2002) *“Me hubiera gustado que se hubiera tratado más en profundidad el tema de la autoestima, aunque entiendo que el tiempo era limitado y que hemos tratado otros muchos temas.”* (P5, memoria de 2002) *“Ha habido algún punto en el que, más por falta de formación, que de información, me ha costado más, como por ejemplo, la responsabilidad personal y social. Me ha costado mucho entender la filosofía, el trasfondo del modelo.”* (P6, memoria de mayo de 2002)

Hay quién echa en falta haber profundizado sobre la resolución de conflictos y de problemas sociales, incluso que no nos hayamos parado más en comentar algunos problemas personales y puntuales: *“Yo hubiera profundizado más en algunos de los problemas que han surgido.”* (P3, cuestionario de mayo de 2002)

Uno de los participantes habla de haber echado en falta saber más sobre psicología evolutiva referida al razonamiento moral, para conocer hasta qué punto se puede trabajar cada una de las habilidades sociales, en cada una de las edades: *“Saber de forma más sistemática el grado de evolución moral de un niño, para saber desde la psicología evolutiva el grado de comprensión moral sobre los valores que se enseñan.”* (P7, cuestionario de mayo de 2003).

Todos los participantes afirman que hubieran deseado comenzar con este trabajo antes y opinan que el programa se les ha quedado corto. Yo personalmente pienso, que no hemos hecho más que empezar con el trabajo sobre valores. Sería muy interesante poder realizar un trabajo posterior en la misma línea: *“He echado en falta que el seminario no empezara antes, y que considero negativo que se haya acabado ya.”* (P5,

cuestionario de mayo de 2002) *“Un año más o una temporada más para asegurar y ahondar más en los temas que se han tratado en el seminario. Ahora mismo, creo que habría que afianzar los sistemas de enseñanza de las habilidades sociales y su aplicación.”* (P8, cuestionario de mayo de 2002) *“Que el seminario no continúe un año más, que no continúe durante un tercer curso.”* (P2, memoria de mayo de 2003)

Alguno de los participantes ha considerado negativo que se haya hecho una intervención en valores, una vez, que ya había comenzado el curso: *“el hacer los cambios sobre la marcha en función del programa, porque en algunos casos, estos cambios crean desconcierto, y falta de credibilidad. Habría que comenzar con este método de trabajo desde el primer día del entrenamiento.”* (P7, cuestionario de mayo de 2002) Pero, concretamente este participante, durante el segundo curso, tampoco lo aplicó desde el primer día, lo que nos hace pensar que no tenía ninguna validez para él.

Hay quién opina que le hubiera sacado más jugo a este programa de habilidades sociales, si hubiera contado con más tiempo en el plano personal: *“Tener más tiempo para dedicarlo a programar, a escribir y a “hacer los deberes”, pero bueno, así es la vida.”* (P8, cuestionario de mayo de 2003).

Una de las cosas que se echan en falta es el haber hecho un trabajo con los padres, pero no se ha hecho, se decidió mandar una carta informativa a los padres, para que supieran que sus hijos/as estaban en un programa de valores, y en un centro se dio una charla en un ciclo de charlas que hacen en ese centro, que le llaman “la escuela de padres”, pero salvo estas dos acciones puntuales, no hemos hecho más. Creemos que este es un aspecto pendiente a tratar en una investigación posterior.

En cuanto a ***los aspectos más positivos que los participantes destacan del programa de las habilidades sociales***, podemos destacar que la mayor parte de los participantes consideran como positivo que se haya dado flexibilidad a los participantes en el grado de implicación en el programa, y en el modo de sistematizar y de aplicar los métodos de trabajo con los escolares. Así como, que haya habido una atención personalizada: *“He considerado positivo, que se nos haya dado flexibilidad en la aplicación del programa, y que se aportaran soluciones diferentes atendiendo a las*

necesidades de cada uno, dependiendo de cada caso.” (P6, cuestionario de mayo de 2002)

Los participantes destacan como positivo que se hayan tratado aspectos referidos a la práctica, a sus experiencias y a sus posibilidades de acción, donde han podido participar activamente en cada ocasión: *“que haya sido un seminario práctico, donde se podía experimentar y aplicar en la práctica, todos los contenidos que se analizaban teóricamente, y de un modo directo y rápido. Ha sido interesante formar parte de un grupo tan activo y enriquecedor.” (P4, memoria de mayo de 2002)*

Compartir las experiencias y opiniones con otras personas, ha sido importante para ellos. Sobre todo, en el momento en que se daban cuenta de que, independientemente del deporte que entrenasen los problemas con los que se encontraban cada día, eran básicamente los mismos: *“Todo, haber hecho un buen grupo, haber intercambiado opiniones, experiencias, haber repasado la literatura que había al respecto, haber hecho terapia, creo que este curso ha sido muy positivo.” (P8, cuestionario de mayo de 2003)* *“Este seminario me ha servido para ver que hay otras personas que en sus entrenamientos, se encuentran con los mismos problemas que yo, aunque sus deportes sean muy diferentes al mío. Siempre es enriquecedor conocer otras experiencias e intercambiar opiniones.” (P5, memoria de mayo de 2003)* *“Cada persona podía dar su opinión y contar sus experiencias, y esto nos ha sido de mucha ayuda, al poder explicar tus problemas y experiencias, y poder escuchar las de los demás, pues con el intercambio hemos aprendido mucho.” (P2, memoria de mayo de 2003)*

Consideran positivo que haya habido una metodología clara, con unos pasos concretos a seguir, que ayudaban a llevar el trabajo adelante, aunque no todos los hayan seguido de la misma manera. Consideraban que ayudaban a ver con claridad las posibilidades de trabajar los valores: *“El hecho de tener un punto de vista general en lo referente al trabajo en valores, y tener una metodología de trabajo para tratar los valores.” (P7, cuestionario de mayo de 2003)*

Consideran que la progresión que se ha seguido en la introducción de los contenidos, no ha supuesto una agresión en su manera habitual de trabajar, lo que ha favorecido la implicación de todos en el programa. Afirman que el punto que más miedo les producía, al principio, era tener que cambiar de metodología de trabajo por imposición, pero que no ha sido así. El programa ha permitido cambiar poco a poco de objetivos, hasta llegar a olvidar cuáles los objetivos propios y cuáles eran los adquiridos: *“Al principio del curso, no tenía muy claro, cuál era el objetivo del mismo, pero según íbamos avanzando, he hecho míos los objetivos de este programa, ya que cada vez coincidían más con mi filosofía de lo que debe darse en un equipo. He conseguido más autocontrol en los comportamientos de los jugadores.”* (P6, memoria de mayo de 2002)

Los participantes consideran interesante conocer y experimentar con determinados métodos de enseñanza, que no hubieran trabajado de otra manera: *“los métodos de enseñanza propuestos han sido interesantes, porque hemos comprobado que desde el deporte también se puede educar.”* (P3, cuestionario de mayo de 2002)

Algunos consideran que lo más positivo del seminario ha sido, el cambio en las actitudes y comportamientos de sus escolares, así, como el cambio en la propia intervención educativa de los entrenadores: *“Hemos conseguido que los escolares participen más en los entrenamientos, mejorando el comportamiento y la actitud, gracias a la incidencia del seminario. He conseguido que mi intervención en los entrenamientos sea más positiva, y que participen más.”* (P2, cuestionario de mayo de 2002)

Hay quién opina que el trabajo más fácil de realizar, ha sido el introducir el respeto en sus escolares: *“Lo más fácil de aplicar ha sido lo referente al respeto, además, con el trabajo sobre el respeto los escolares se han sentido reforzados.”* (P6, memoria de mayo de 2002)

Hay quién opina que lo más importante del seminario ha sido la utilización y sistematización del trabajo realizado con la ficha de habilidades sociales, y la información que se ha manejado en el seminario: *“Participar en este seminario, poner*

en práctica las fichas en uno de los grupos, aunque me ha llevado mucho trabajo el balance final es positivo, tener acceso a tanta documentación e información. Me ha gustado escuchar las experiencias de los demás, creo que este tipo de grupos de reunión deberían darse más a menudo.” (P5, cuestionario de mayo de 2003)

Hay quién venía realizando un trabajo sobre habilidades sociales asistemático y opina que el seminario le ha dado seguridad y orden para el trabajo de las habilidades sociales, ya que antes realizaba el trabajo de una manera más intuitiva: *“El paso por este seminario, me ha dado la seguridad en que el trabajo que yo venía realizando estaba bien encaminado, pero me ha aportado, más orden, más puntos de apoyo y más recursos.” (P8, memoria de mayo de 2003)*

Como colofón final, la mayor parte de los participantes consideran importante que se haya encendido su curiosidad por investigar sobre su práctica, y la preocupación por saber y conocer más. El poner en práctica nuevos métodos de trabajo les ha ayudado a la mejora profesional y personal: *“Lo que realmente he valorado más en todo este trabajo en el seminario, es el haber mantenido permanentemente la curiosidad, para mejorar y realizar un buen trabajo.” (P7, memoria de mayo de 2003)*

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Valoración general del seminario.	Expectativas antes de comenzar.	<ul style="list-style-type: none"> - Deseaban mejorar su práctica. - Preocupación por las conductas de los escolares, que deseaban reconducir. - Dan importancia a los valores, aunque no saben cómo pueden trabajarlos.
	Carencias que ha tenido el programa.	<ul style="list-style-type: none"> - En mayo de 2002: saber más sobre motivación, autoestima, y sobre la filosofía del modelo de Hellison. - Haber tratado algunos conflictos o problemas concretos. - Saber más sobre psicología evolutiva en cuanto al razonamiento moral. - Comenzar antes con el trabajo en valores. - Que la intervención en valores se realizara a mitad de curso. - No haber trabajado con los padres.
	Aspectos positivos del programa.	<ul style="list-style-type: none"> - Haber tenido flexibilidad para aplicar o no el programa. - Contar con atención personalizada. - Que el trabajo haya sido práctico fundamentalmente. - Compara sus experiencias y opiniones con las de otros entrenadores. - Que haya habido un esquema claro de trabajo. - Experimentar con diferentes estilos de enseñanza. - El cambio en las actitudes y comportamientos de sus escolares. - La sistematización de la ficha, que les ha dado seguridad para trabajar las habilidades sociales. - Haber encendido la curiosidad para seguir investigando sobre su práctica.

Tabla-resumen 1: Valoración general del seminario por los participantes.

Se solicitó a los participantes que valoraran **los contenidos tratados en el seminario** y la manera de llevarlos a cabo, la metodología utilizada, consideran que los contenidos han sido tratados de manera teórica y práctica, y todos los participantes consideran que nos hemos centrado más en los aspectos prácticos: *“Se han tratado en casi todas las sesiones, la cooperación, el respeto y la responsabilidad individual y social, tanto de forma teórica, como con comentarios sobre experiencias prácticas personales. Creo que ha habido un consenso total, en cuanto a la profundización que ha sido la necesaria.”* (P8, memoria de mayo de 2003)

Consideran que la mayor parte de los contenidos les han aportado recursos para su práctica diaria: *“creo que los contenidos que se han trabajado, se han tratado con un buen nivel de profundidad, y que se ha contado con muchos recursos para trabajar los aspectos sociales.”* (P2, cuestionario de mayo de 2003)

Además, el hecho de que los contenidos se hayan trabajado de manera progresiva, ha aumentado la implicación de los participantes con el paso del tiempo, y ha sido valorado positivamente, consideran importante la concienciación que se realizó durante el primer curso: *“los contenidos han sido muy interesantes, y muy aplicables a las situaciones que se dan en los entrenamientos. Yo les he ido poniendo en práctica poco a poco, y con esta puesta en práctica puedo afirmar la validez de estos contenidos. He aprendido mucho. Y como el trabajo ha sido progresivo, no me ha supuesto un cambio repentino. Creo que no se podría haber trabajado como lo hemos hecho, sin la labor de concienciación que hubo el primer año.”* (P2, memoria de mayo de 2003)

Al hacer una valoración general sobre los contenidos del seminario, uno de los participantes centra su atención en el modelo de *Hellison*, y en la escala de habilidades sociales que se creó en el seminario como los puntos más destacables del programa: *“Para mí ha tenido dos puntos que han marcado la marcha del seminario, el primero, ha sido la escala de nuestras habilidades sociales, que ha servido de mucho para todo el trabajo que se realizó después, y la conferencia de Don Hellison, que sirvió para ver que se podía hacer un trabajo con valores a través del deporte, y que con pocos apoyos, este trabajo se sustentaba en un método de trabajo sistematizado.”* (P7, memoria de mayo de 2003)

En cuanto a los **contenidos referidos a las habilidades sociales**, y tratados desde los diferentes puntos de vista de los autores tratados, uno de los participantes expresa que: *“Para mí ha sido, además de la aportación de Hellison, que ha sido importantísima, de todos los autores tratados, Vallés me ayudó mucho a la hora de clarificar mis ideas con respecto a las formas, en el trato con los demás. Me gustó la idea de Cerejido de presentar las habilidades sociales, como habilidades de pensamiento, relacionándolas con la percepción de la realidad. Me fue de mucha ayuda, el punto de vista de Egia, para los valores basados en la responsabilidad y el esfuerzo.”* (P7, memoria de mayo de 2003)

Consideran haber aprendido con el programa de las habilidades sociales, ver cómo pueden ser tratadas éstas desde el deporte: *“He aprendido cómo emplear ciertas habilidades a través del deporte.”* (P1, memoria de Mayo de 2002). Considerándolas de interés para que haya una cohesión en el equipo y funcionen como grupo: *“Son importantes de cara a conseguir una mejor integración de todos los jugadores en el grupo.”* (P4, cuestionario de mayo de 2002)

Alguno de los participantes entiende que es un inconveniente que todas las situaciones no puedan ser tratadas de la misma manera, y reconoce qué es el aspecto que más le ha costado entender de los contenidos que se trataban en el seminario: *“Yo he sacado de los contenidos, que hay que analizar cada situación y relativizar a la hora de aplicar las pautas, tanto en las habilidades sociales, como en la resolución de conflictos ... esa es la razón por la que al principio no creía yo mucho en todo esto, porque no había entendido aún esto... que no se pueden aplicar “a raja tabla” los pasos que te marcan ... ahora me sigue pareciendo difícil, pero me doy cuenta de que soy capaz de analizar las cosas, y de elegir en cada caso, la actuación que más me interesa...”* (P1, página 325 del diario de la investigación del 26 de marzo de 2003)

Cuando se pide que hagan una **valoración** de cómo han sido tratados **los contenidos referidos a la resolución de conflictos**, los participantes en el seminario coinciden en afirmar que uno de los aspectos más importantes a destacar, es que los conflictos se resuelvan lo antes posible, para que no desencadenen conflictos posteriores más graves, para ello se han propuesto unas pautas de actuación: *“Que los conflictos se deben resolver cuanto antes y que si los jugadores toman parte en la resolución de los*

conflictos, el proceso puede ser enriquecedor para todos, y puede llevar a que no se vuelvan a producir.” (P4, memoria de mayo de 2002) “Hay muchos conflictos que surgen alrededor del deporte, todos los conflictos que quedan mal resueltos, son una bomba de relojería. He entendido con este programa, que es mejor seguir unas pautas marcadas y luego, evaluar los resultados de esa actuación.” (P8, cuestionario de mayo de 2002)

Destacan como importante el hecho de intentar buscar soluciones negociadas, y escuchar a todos los implicados en el conflicto, así como, buscar en lo posible las soluciones más pacíficas posibles, implicando a los escolares en la búsqueda de la solución: *“Para mí ha sido importante entender que hablando se pueden solucionar muchas cosas.” (P1, cuestionario de Mayo de 2002)*

En cuanto a los ***contenidos que tenían que ver con los estilos de enseñanza participativos***, al valorar el tratamiento que se les había dado en el seminario los participantes opinan, en general, que les costó mucho al principio, entender qué significaba trasladar la toma de decisión a los escolares. Les costó mucho entenderlo y llevarlo a la práctica: *“A los chicos y chicas, al principio, les costó mucho llevar a la práctica la enseñanza entre pares, y aunque al principio les costó mucho, lo han acogido muy bien, y al final ha sido muy válido para todos.” (P2, cuestionario de mayo de 2002)*

Aquellos participantes que intentaron llevarlo a la práctica y que obtuvieron resultados positivos afirman haber cambiado su manera de entrenar. Al trabajar sobre la toma de decisión de los escolares, no solo se ha trabajado sobre los aspectos deportivos, sino que también se ha trabajado sobre los valores: *“He cambiado en mi manera de plantear los ejercicios, enseñando valores a través de los ejercicios.” (P1, memoria de mayo de 2002).*

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Valoración de la metodología del seminario.	Los objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Antes solo se marcaban objetivos físicos, técnicos o tácticos, ahora también marcan objetivos sociales. - Se marcan objetivos como la mejora del ambiente o del comportamiento de los escolares. - Desean descentralizar la labor del entrenador.
	Las sesiones del seminario.	<ul style="list-style-type: none"> - Han sido dinámicas: se trataban temas, se hacían propuestas, se analizaban los problemas que surgían en los entrenamientos. - Como aspecto negativo: que no hubiera un tiempo y un orden para cada aspecto. - Positivo: que haya habido un planteamiento más práctico que teórico.
	Los contenidos tratados en el seminario.	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos han sido prácticos, progresivos, y han supuesto un recurso para la práctica. - Contenidos más importantes: el modelo de Hellison, la ficha y las escalas de habilidades sociales. - El trabajo de habilidades sociales ha servido para ordenar un trabajo en este tema. - La resolución de conflictos: que deben solucionarse cuanto antes, buscando soluciones negociadas y pacíficas: centrar más las soluciones en los escolares que en el formador, asumir la responsabilidad de sus actos. - Los estilos de enseñanza participativos: les costó mucho dar responsabilidad a los escolares. Pero aumenta su responsabilidad y participación. Se reducen los tiempos de espera, la atención es más personalizada y desaparecen las actitudes de crítica negativa.

Tabla-resumen 2: Valoración de la metodología utilizada en el seminario por parte de los participantes.

En cuanto a **la validez de la estructura del seminario**, algunos de los participantes opinan que durante el primer curso, no entendían muy bien, ni el orden de los contenidos, ni su por qué, no entendían que relación podía haber entre los diferentes temas que se trataban.

Se perdían entre conceptos, que no dominaban, y ante los que expresaban mucho interés por una parte, y mucha inseguridad, por otra: *“El Primer año del seminario fue un poquito desordenado, no en su aspecto organizativo, sino más en lo referente a nuestra labor. No creo que estábamos convencidos del fin de todo esto. Yo tenía la sensación de tener sobre la mesa un puzzle de 2500 piezas, para hacer entre muchos, pero sin mucha confianza en imponernos un orden de acción. No era sencillo, ni siquiera para que alguien nos organizara. Este segundo curso, para mí ha sido infinitamente mejor por la reducción de los dos turnos a uno, por la reducción del número de participantes, por la mayor regularidad, y concienciación con el trabajo que hacíamos, y porque se ha creado un grupo y así, se trabaja más y mejor. Creo que ahora, ya sabemos cómo se hace el puzzle, y sabemos que somos capaces de hacerlo entre todos.”* (P1, memoria de mayo de 2003)

Los participantes consideran interesante que se haya dejado flexibilidad en la manera de aplicar el programa, y en la implicación en él mismo, ya que cada persona se ha implicado en la medida de sus posibilidades (de espacio, de tiempo, personales o de posicionamiento filosófico...). La mayor parte de los participantes opinan que uno de los aspectos que más les ha sorprendido, ha sido, el que hayamos conseguido hablar el mismo idioma, y que se haya realizado todo el trabajo en la misma dirección, a pesar de la disparidad de los deportes que entrenan, y de sus intereses y ocupaciones laborales: *“Mi caso personal, es como el del resto del grupo, es decir, totalmente diferente al resto de los demás. Yo no tengo un equipo, los fines de semana no tenemos partido, pero con las ideas recogidas no he tenido ningún problema en adaptar el programa a mis necesidades de las clases de E. F.; y esto, ha sido general, valga como muestra la situación de cada uno de los que integramos el grupo: Irene trabaja un deporte individual con chicas, Pablo un deporte colectivo con chicos, Edurne, un deporte colectivo diferente del de Pablo con chicas, Jordan tiene niños y niñas de 2º de*

Primaria, y Jaime entrena no sé cuántos equipos. Y con todas estas diferentes condiciones se ha conseguido hablar el mismo idioma.” (P1, memoria de mayo de 2003)

Los participantes opinan que el aprendizaje ha sido pequeño comparando con lo que les queda por aprender, aunque valoran que en el seminario se han atendido muchos temas y que éstos han sido abordados desde diferentes perspectivas, sin embargo, creen que no han hecho más que empezar en el aprendizaje de lo que concierne al ámbito de lo socio-personal. Afirman que este seminario ha provocado un cambio en su forma de entrenar y de valorar los entrenamientos.

Valoran positivamente la actitud del grupo, en general, tanto de sus compañeros del grupo de trabajo, como de las formadoras encargadas de llevar la dirección del seminario. Valoran mejor de lo que creíamos, los comentarios realizados por sus compañeros sobre las experiencias y logros obtenidos.

Creíamos que se les hacía tedioso escuchar a sus compañeros, y ha resultado todo lo contrario, es el aspecto que han considerado como más enriquecedor para consolidar sus aprendizajes. Hacemos esta aclaración, porque las charlas sobre los problemas de cada uno, a veces se alargaban tanto, que ocupaban toda la sesión. Opinan que con los comentarios de los demás, es dónde realmente aprendían y así uno de ellos dice: *“... me gustaría haber hablado más, y que los demás hubieran hablado más, para compartir con ellos mis experiencias y aprender de ellos...”* (diario de P5)

Todos los comentarios realizados por los entrenadores y coordinadores hablan positivamente del programa y del seminario. La mayor parte de los monitores coinciden en decir que, volverían a tratar los mismos contenidos, tratados de la misma manera, lo que hace suponer que consideran válida la manera en que se les han presentado los contenidos y las tareas de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, manifiestan que han echado en falta el haber tenido el grado de sensibilización que tienen hacia el tema en el momento actual, porque consideran que le hubieran sacado más partido a todo lo tratado en el seminario: *“Me alegro de haber tomado la decisión de venir, nunca pensé que serviría de tanta ayuda. Mis clases han cambiado en cuanto a la estructura, en cuanto a la forma de resolver los conflictos.*

También han cambiado mis objetivos, ahora me fijo más en ciertos aspectos que antes apenas valoraba, reflexiono más sobre lo que veo y sobre lo que oigo...” (P5, memoria de mayo de 2003)

La mayor parte de los participantes muestran su satisfacción por haber asistido al seminario, consideran que la práctica ha ocupado un lugar primordial en el desarrollo del seminario, ya que la teoría ha surgido de la propia práctica: *“La asistencia a este seminario ha sido un placer, no solo por participar en el seminario, sino por lo que ha tenido de terapia de grupo, y por la riqueza que da el escuchar las experiencias de todos, porque estas experiencias no son teoría, sino práctica y realidad... lo que ha sido verdaderamente positivo ha sido que todos contamos con la suficiente experiencia práctica como para inmediatamente ser capaces de asimilar lo realmente importante para cada uno de nosotros de la teoría tratada.” (P8, memoria de mayo de 2003)*

En cuanto a **los resultados personales obtenidos por los participantes en el programa de habilidades sociales** aplicado al deporte escolar, casi todos los participantes opinan que les costó mucho sensibilizarse con el tema, y en eso, las investigadoras coincidimos con ellos al hacer la afirmación, excepto en el caso de dos de las entrenadoras, que se implicaron desde el primer día y se han convertido en las impulsoras del programa. Sin embargo, al final del programa todos habían adquirido un nivel de sensibilización muy grande, y en la mayoría de los casos han adoptado como suyos los objetivos que se planteaban en el programa. Ha cobrado gran importancia, la implicación de la responsabilidad individual y social de sus deportistas en los entrenamientos.

Son conscientes de que la mayor parte de los aspectos tratados en este programa, de una manera o de otra, ya han sido trabajados anteriormente de manera intuitiva en sus entrenamientos (como lo haría cualquier docente implicado en su trabajo), pero agradecen el hecho de haberles brindado la oportunidad para poder sistematizar estos aspectos.

Han conseguido, en general, tener una posición de “control de la situación” cuando surgen conflictos en los partidos o en los entrenamientos, gracias al programa, esto les da mucha seguridad ante el grupo. Se les ha dotado de recursos para afrontar los

conflictos interpersonales y ellos, le han sacado mucho partido a esta información. Lo consideran una buena manera de realizar un seguimiento a los entrenadores, una forma ideal de abordar la formación permanente.

Sus comentarios quedan recogidos en los párrafos siguientes. P7 comenta que el seminario le ha ayudado a enfocar de diferente manera los objetivos del trabajo en equipo, y a valorar los aspectos más educativos del deporte. Aunque algunos de los cambios que se le solicitaba en cuanto a la forma de entrenar, al principio le crearon desconcierto. No creía que pudiera funcionar este método de trabajo. Sin embargo, al final lo veía más claro, e incluso, lo veía como algo positivo. Cuando se le preguntó por el seguimiento que iba a hacer en este método de trabajo respondió: *“...yo si pudiera volvería a realizar este seminario desde el primer día, con los mismos contenidos y en el mismo orden, para aprovechar todos los detalles que no entendí en su momento, y que ahora los veo mucho más claros...”* (P7, memoria de mayo de 2003)

P6 añade que el seminario de formación ha hecho que cambie su protagonismo dentro de las sesiones de entrenamiento. Comenta que una de las razones de que el seminario haya tenido tanto éxito entre los monitores, la ha constituido el hecho de no imponer ciertos modos de trabajo, cada persona ha aplicado el programa en función del grado de sensibilización que tenía con respecto al tema: *“...me ha gustado la flexibilidad que se nos ha dado para aplicar el programa, y me ha gustado el hecho de que nos aportaran soluciones individualizadas en función de cada caso y de cada problema...”* (memoria de mayo de 2002). Así mismo, también comenta que esto ha hecho que su participación cada vez sea mayor al ir avanzando las sesiones.

P3 *“...el seminario ha cambiado mi forma de entrenar, mis deportistas son más participativos, participan más, las reuniones con los deportistas ha facilitado la comunicación. Participar en este seminario ha sido muy positivo, es una pena que haya terminado...”* (memoria de 2003). Se lamenta de que no dure más, y que le gustaría continuar al año siguiente con un planteamiento exactamente igual, con el mismo programa para seguir aprendiendo más de los demás. Hemos creado una disonancia cognoscitiva, porque cree que su aprendizaje en este campo no ha hecho más que empezar. Una y otra vez, habla de su experiencia positiva. Valora más los aspectos sociales que los técnicos.

P5 opina que el seminario le ha dado la posibilidad de cambiar su forma de actuar. Considera que tienen más recursos para atajar y solucionar los problemas que le surgen. Ha conseguido que sus alumnas consensuen las normas, y con ello, que se impliquen más en su cumplimiento. *“...es increíble como habéis conseguido engancharme pues, a pesar de mi falta de tiempo, he venido siempre. Me gustaría que esto tuviera una continuación siguiendo la misma línea que hasta ahora... .. me hubiera gustado hablar más y que todos habláramos más, cada aportación ha sido enriquecedora para el grupo...”* (memoria de mayo de 2003). Ella también comenta que desearía ampliar más su información con respecto al tema, tocando otros temas colaterales, y buscando nuevas formas de entrenar. Su actitud hacia el entrenamiento ha cambiado, porque ha intentado realizar todas las propuestas que se ofertaban en el seminario, habla de lo positivo de su participación en el seminario y de que ha intentado implicarse al máximo, y nosotras podemos dar fe de ello.

P3, afirma: *“... pienso que podía haber hecho más, pero, a veces, por falta de tiempo, no he podido. Soy más consciente de los objetivos de mi entrenamiento, ahora tienen mayor importancia los aspectos educativos...”* (memoria de mayo de 2002)

P8 se ha planteado el seminario desde su papel de coordinador, echa de menos, el no haber puesto en práctica algunas de las propuestas que se solicitaban, aunque reconoce haber aprendido mucho de las experiencias de los monitores. Además comenta *“...Me ha parecido muy interesante este sistema de enseñanza que combina los valores con otros aspectos del entrenamiento como puedan ser, la técnica y la táctica... .. ha sido muy positivo poder participar en este seminario, así como, la predisposición de las coordinadoras, que me han ayudado a buscar nuevas pautas de actuación.”* Le gustaría retomar el tema del seminario desde principios de Septiembre, y formar el su propio grupo, para continuar en la misma línea de trabajo.

P4 dice haber aprendido mucho con el seminario, al enriquecer sus experiencias con los comentarios y los consejos de los demás. Sin embargo, opina que los más beneficiados de todos han sido sus deportistas. Lo cierto es que este entrenador ha intentado analizar cada situación y cada respuesta, intentando ver si había una relación directa entre lo que conseguía y lo que quería conseguir. Además ha conseguido mejorar

el ambiente dentro del grupo: “...la relación con mis jugadoras es mejor, me siento más cerca de ellas. Es muy positivo que haya sido un seminario tan práctico, donde se podía ver lo que trabajábamos de un modo directo y rápido... ...ha sido muy positivo poder tomar parte en un trabajo tan interesante y necesario. Las sesiones del seminario han sido muy dinámicas, hemos podido hablar cuánto hemos necesitado o querido y siempre nos habéis dado respuestas efectivas. Me gustaría seguir ampliando más mis conocimientos y profundizar y mejorar el trabajo de este año.” (memoria de mayo de 2002)

P8 dice haber ido añadiendo al entrenamiento actividades para la mejora de la responsabilidad social, “... mi planteamiento actual es más educativo, no ha disminuido la eficacia deportiva y han mejorado los aspectos educativos. Me gustaría poder asentar la información que he recibido este año, y poder llegar al nivel que han llegado algunos de mis compañeros de seminario...” Habla del grupo de trabajo, y de lo que desearía poder continuar trabajando con ellos y ellas, el también desea continuar con el trabajo con el que han empezado.

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Valoración funcional y validez del seminario.	Validez de la estructura del seminario.	<ul style="list-style-type: none"> - Al principio no entendían bien, ni el orden de los temas, ni su por qué. - Valoran positivamente el escuchar las experiencias de sus compañeros. - Valoran positivamente los temas tratados, la manera en que se han tratado y la presentación de las tareas. - Se han conseguido aunar intereses, y el idioma en que hablan los participantes. - Queda mucho por aprender. - Ha provocado un cambio en su manera de enseñar y de reflexionar. - Echan en falta no haber estado más sensibilizados con el tema al principio. - Muestran satisfacción por haber asistido. - Consideran que es una buena manera de abordar la formación permanente.
	La implicación personal en el seminario.	<ul style="list-style-type: none"> - Consideran haberse implicado más en el 2º curso que en el 1º. Les costó mucho sensibilizarse con el tema. - Se consideran agentes activos que investigan su práctica educativa, esperan seguir haciéndolo en el futuro. - Algunos afirman haberse implicado mucho, otros que podían haberse implicado más, y otros han tenido una implicación irregular. - Hay quién piensa que la verdadera implicación empieza ahora.
	Resultados personales obtenidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener su autocontrol ante situaciones de conflicto, a los que se enfrentan con más recursos. - Han ganado protagonismo sus escolares, participan más, ha mejorado la comunicación, consensuan las normas, gestionan los conflictos. - Han mejorado los aspectos educativos y el rendimiento deportivo.

Tabla-resumen 3: Valoración del funcionamiento y de la validez del seminario.

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Valoración sobre trabajar las habilidades sociales frente a no trabajarlas.	La estructura de la sesión.	- Es más compleja y complicada. Se pierde tiempo de práctica con las explicaciones. Se debe pensar mejor la sesión y cómo distribuir el trabajo.
	La programación.	- El trabajo es doble, programación de aspectos físicos, técnicos y tácticos, y programación de aspectos sociales. - Los contenidos son más variados, y dan la posibilidad de trabajar un aspecto técnico de diferentes maneras. - Las sesiones son más divertidas y participativas, lleva más tiempo su diseño. - La metodología es más participativa, con más responsabilidad para los escolares y más implicación, mejora el clima del grupo. - Las tareas van dirigidas a trabajar sobre aspectos deportivos y sociales.
	Las normas.	- Son pactadas y consensuadas por todos, mayor implicación y compromiso con ellas.
	La competición.	- Más respeto hacia los compañeros, entrenadores y árbitros. - Mayor autocontrol, más disfrute, y menos tensión.
	Ventajas.	- Se resuelven antes los problemas de manera menos comprometedor para el entrenador. Hay menos problemas.
	Desventajas.	- Hay menos tiempo en las sesiones, hay que programar con más atención.

Tabla-resumen 4: Valoración de trabajar las habilidades sociales frente a no trabajarlas.

En cuanto a **los planteamientos futuros**, los participantes de este programa resaltan algunos aspectos, que deberían tenerse en cuenta en el caso, llevarse a cabo nuevos seminarios. La mayor parte de los participantes opina que cuando se realiza un seminario de estas características con gente que está ya muy curtida en la enseñanza,

que ha probado muchas cosas, y que en este momento, ellos se sienten a gusto con cómo dan las clases, aunque deseen mejorar su práctica, hay que tener mucho cuidado a la hora de introducir ideas que supongan un cambio, porque son reacios a los cambios, así en nuestro seminario, la gente más joven fue la que más se atrevió a innovar. Por tanto, el primer aspecto a tener en cuenta es que los cambios deben ser lentos, progresivos, y que impliquen a los participantes activamente, para que no se les impongan nuevas formas de actuar: *“Es muy difícil realizar un trabajo de este tipo con gente que no está mentalizada, hay que tener un período de reflexión importante, y además ser paciente, para entender esta manera de trabajar.”* (P1, página 349 del diario de la investigación de 6 de mayo de 2003)

Cuando alguien lleva muchos años en la enseñanza debes ser respetuoso con su manera de hacer las cosas, debes tener mucho cuidado porque ellos llevan mucho tiempo cuestionándose su práctica, y ya han cambiado muchas cosas a lo largo de su vida. No se les puede decir de pronto que sus esfuerzos no valen, que no se han cuestionado suficientemente lo que hacen. Tampoco pueden desaprender, sin aprender a hacer las cosas de otro modo, deben buscarse salidas, soluciones o alternativas. El segundo aspecto a destacar, es que para que se sientan satisfechos con el cambio debe existir un período de reflexión: *“Yo estoy encantado, ha cambiado por completo mi manera de entrenar, mi manera de entender el entrenamiento, las normas y la convivencia dentro del equipo... los chavales se comprometen más, saben más de fútbol, tienen más interés por saber más, se preocupan porque las decisiones sean tomadas entre todos y sean más justas. El otro chico que trabaja conmigo es fundamentalista de este tipo de trabajo, está alucinado. El trabajo es ahora, para mí mucho más fácil y mucho más gratificante, parece que estoy haciendo la pelota, pero es que todo ha sido positivo.”* (P1, página 361 del diario de la investigación del 6 de mayo de 2003)

Algunos participantes, dicen que de cara a planteamientos futuros se debería estructurar mejor la sesión del seminario, las propuestas que proponen las recojo a continuación: sería interesante que en la sesión se dedicará un tiempo para la revisión de textos; otro para la intervención de cada participantes exponiendo sus problemas a lo largo de la semana, y sus experiencias; otro tiempo para realizar reflexiones conjuntas; y otro tiempo para plantear nuevas propuestas: *“Yo creo que se debería estructurar mejor el tiempo que se va a dedicar a cada cosa, que haya más orden, porque sino el tiempo*

se va volando. Yo hubiera desarrollado ejemplos prácticos concretos para cada deporte, y que cada persona lleve propuestas a las sesiones del seminario.” (P1, cuestionario de mayo de 2003)

Hay por el contrario, quién opina que no debería cambiarse nada, que marcar unos tiempos tan rígidos, podría quitarle espontaneidad a las intervenciones. Nosotros, nos quedamos con ambas opiniones, para reflexionar al respecto: *“Cara a futuros seminarios, la verdad es que no sé si sería positivo cambiar algo.”* (P8, memoria de mayo de 2003)

Todos los participantes coinciden en afirmar, que para que haya resultados en un trabajo en valores, debe hacerse un trabajo previo de concienciación, y que esto, conlleva un trabajo largo y profundo, que no van a modificarse los métodos de trabajo ni las actitudes con un curso de una semana o de quince días: *“Tengo claro, que para trabajar y asimilar el tema, se necesitan un mínimo de dos cursos, asistiendo a todas las sesiones, e implicándose con el trabajo. Creo que cumpliendo estas condiciones el seminario iría muy bien.”* (P8, memoria de mayo de 2003). *“A determinados entrenadores les cuesta entender lo que están haciendo, no tienen capacidad para entender que son educadores, y creo que es muy difícil llevar a cabo un trabajo así con ellos.”* (P7, página 349 del diario de la investigación de 6 de mayo de 2003)

Hay quién opina que en todos los centros escolares, en todas las áreas educativas, y en todos los niveles del deporte escolar, debería existir un trabajo serio en habilidades sociales y valores: *“Este seminario debería realizarse en todos los centros y con todos los escolares, es un trabajo fundamental, para los tutores y para todos los formadores.”* (P8, página 362 del diario de la investigación del 6 de mayo de 2003)

A pesar de todo, opinan que la incidencia que los participantes del seminario pueden tener en sus centros es muy pequeña: *“Esto no va a salir en cualquier equipo, además estamos trabajando en la parte que menor incidencia tiene en el centro, debería hacerse un trabajo así, en las aulas.”* (P7, página 362 diario investigación del 6 de mayo de 2003).

En la última reunión *P2* pregunta si no hay posibilidad de seguir con el seminario, *P5* comenta que a ella le encantaría seguir, que no va a saber qué hacer el año próximo, yo les invito a que se sigan reuniendo, a que como sus escolares se conviertan en individuos autónomos que toman decisiones, y quedamos en darnos las direcciones de todos, por si deciden hacerlo, y que yo intentaré ayudarles. Parece ser que ha sido una experiencia formidable para todos, pero sobre todo para mí. (notas de campo de la investigadora, página 365 del diario de la investigación del 20 de mayo de 2003)

En el caso de *P1*, como ya hemos comentado antes, manifiesta su intención de continuar el próximo año con un seminario en su centro. Para lo que tratará de implicar en dicha empresa, a la mayor parte posible de entrenadores, aunque no sabe qué es lo que pasará, yo me pongo a su disposición para lo que necesite. (notas de campo de la investigadora, página 367 del diario de la investigación del 20 de mayo de 2003)

TEMAS	Aspectos tratados	Opiniones recogidas de los participantes
Con respecto a planteamientos futuros para otros seminarios.	Sensibilidad hacia los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Tener en cuenta su manera de entrenar, y que llevan tiempo cuestionándose su práctica antes de tomar parte en un seminario así. - Los cambios deben ser progresivos, y no agresivos con la anterior manera de entrenar. - No se puede desaprender sin aprender primero a hacer las cosas de otro modo.
	Estructura de la sesión.	Mejorar el tiempo y el orden de los contenidos a tratar en cada sesión: tiempo para revisión de textos, tiempo para intervenciones, tiempo para reflexiones conjuntas, tiempo para nuevas propuestas.
	Cambio de actitudes y comportamientos.	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo debe ser largo y profundo, mínimo dos años. - Debería darse en todos los centros y en todas las áreas.

	Continuidad.	<ul style="list-style-type: none">- Sería interesante que continuara el seminario.- Sería interesante que abriera nuevos grupos de trabajo.
--	---------------------	--

Tabla-resumen 5: valoración del seminario de cara a planteamientos futuros para nuevos seminarios.

9. DISCUSIÓN:

El estudio pretendía analizar si existían diferencias entre las percepciones de los escolares antes y después de formar parte de un programa de formación en habilidades sociales. Para ello, se han analizado las diferencias en los factores psicosociales relacionados con la motivación: compromiso ante el entrenamiento, la competencia motriz percibida y la ansiedad; la diversión y el clima motivacional. En un segundo análisis se observaba las diferencias existentes entre las opiniones de los escolares que formaban parte del programa de formación en habilidades sociales (sus entrenadores formaban parte del programa), y otro grupo de escolares en los que no se había dado ninguna formación en habilidades sociales, ya que formaban parte de un estudio previo de diagnóstico. En este caso, se observaban las diferencias existentes en los mismos factores, y se comparaban opiniones de los dos grupos con respecto a los mismos factores.

En cuanto a los factores psicosociales que inciden en la motivación, encontramos el factor *compromiso* ante la práctica deportiva. Los resultados indican que durante el primer curso aumenta el compromiso en los escolares de 4º y 1º de ESO, y en los de 5º de primaria, así como en la media global; aunque disminuye en el resto de los casos. Con respecto al segundo curso, comienzan con un nivel de compromiso mayor que el del año anterior, aunque al final del segundo curso, los valores descienden, incluso por debajo de los niveles iniciales. Existe la excepción de los cursos de primaria, donde los valores de compromiso asciende por encima de los iniciales. Así

mismo, podemos ver que los valores más bajos, corresponden a los alumnos que comienzan en 6º de primaria y terminan en 1º de ESO, y los que comienzan en 1º y terminan en 2º de ESO, puede que el descenso se deba a que en esta etapa educativa, ha aumentado la exigencia en todas las áreas educativas. En cualquier caso, estos datos, nos indican que su percepción de compromiso es menor. En los datos globales, los datos obtenidos entre la 1ª, la 2ª y la 4ª toma de datos son similares, sólo hay un aumento del compromiso en la 3ª toma de datos (3,32). La diferencia es estadísticamente significativa ($\text{sig} = .002$).

Al utilizar criterios pedagógicos orientados a la mejora, en lugar de al resultado, entendíamos que como el escolar se compara consigo mismo, entenderá su progreso y aumentará su **competencia motriz percibida**. Durante el primer curso la competencia motriz percibida desciende, salvo en 3º de ESO y 5º de primaria. La media global también desciende, desde el inicio al final del curso. Al principio del segundo año, la competencia motriz percibida es más baja que en el primer año, esto puede ser debido a que al haber utilizado metodologías de enseñanza entre pares, sean más conscientes de las capacidades propias reales, de sus limitaciones y de sus errores. Al final del segundo año, la competencia motriz percibida sube con respecto a la 3ª toma de datos, pero no con respecto a la 1ª.

Ruiz Pérez (1995), considera que la mejora de la competencia motriz, se debe a cambios a nivel cognitivo, que pueden atender al conocimiento declarativo, estratégico o afectivo. El conocimiento afectivo es *“una compleja mezcla de experiencias de éxito y fracaso que tiene efecto ... en la selección, la realización, y la persistencia en la práctica, así como en el tipo de atribuciones que emite al establecer las causas de los mismos.”* Por tanto, puede que sus sensaciones de éxito o fracaso, sea las que les hagan opinar sobre su nivel de competencia.

Entendíamos que disminuiría **la ansiedad** ante las situaciones de estrés, como pueda ser una competición, si los criterios que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje eran de mejora personal, ya que no tendrían tanta presión en cuanto a ganar o perder el partido. La ansiedad no desciende, sino que aumenta en los cursos más altos, pero desciende en primaria, y en la media global durante el primer curso. En la tercera toma de datos, los valores de la ansiedad son más bajos que en el curso anterior,

y en la última toma de datos disminuye aún más, aunque podría hacerse un análisis más exacto por cursos, ya que en 3º de ESO, por ejemplo, la ansiedad aumenta. En los valores medios globales encontramos que hay una tendencia descendente positiva. Vemos que en las cuatro tomas de datos los valores medios globales, son de la 1ª a la 4ª toma de datos 1,78; 1,76; 1,44; y 1,42. Por tanto, podríamos decir que se ve confirmada dicha hipótesis.

Puede que la percepción más baja de competencia, tenga que ver con un mayor conciencia de la realidad, que al tiempo ha reducido, su sensación de ansiedad. Los datos obtenidos en este factor, nos llevan a pensar que han tomado más confianza y mayor conocimiento de la tarea, lo que les lleva a valorar con más dureza su percepción de competencia propia, y su nivel de diversión, pero que no es negativa, porque ha supuesto una disminución significativa de la ansiedad.

Según *Dosil (2001)* la ansiedad y el estrés son variables que se deben tener en cuenta en el deporte escolar, para que los escolares puedan enfrentarse sin problemas a cualquier reto competitivo.

La **diversión** es otro de los factores que debería aumentar en los escolares, tras formar parte sus entrenadores de un programa de formación en habilidades sociales . En el caso del primer curso, la diversión debería aumentar, pero disminuye en todos los casos, salvo en los escolares que cursan 1º de ESO, aunque el descenso es mínimo, y no es significativo. Aunque en los escolares de 5º de primaria, el descenso es de 0,31. Aunque al principio del segundo curso, los valores de diversión vuelven a subir, incluso, sobre los valores iniciales del primer curso, al final del segundo curso disminuyen de nuevo, siendo la única excepción los escolares que el año anterior habían cursado 1º de ESO, que son los únicos que se divierten más al final del programa. Siendo la 2ª y la 4ª toma de datos bastante similares. Esto puede ser debido, a que al introducirse métodos de enseñanza entre pares, toman mayor responsabilidad con el entrenamiento, siendo más exigentes con el comportamiento propio y con el de los demás. Pero en cualquier caso, esta hipótesis tampoco se confirma.

En la mayor parte de los estudios realizados en investigaciones previas, se muestra que hay una estrecha relación entre la orientación a la tarea, y la diversión con

la práctica deportiva (Duda y Nicholls, 1992; Duda, Fox, Biddle y Amstrong, 1992; Hom, Duda y Millar, 1993; Cervelló, 1996; Peiró, 1996), mientras que los mayores índices de aburrimiento, se relacionaron con la orientación al ego. En el caso de los escolares estudiados, la orientación motivacional está más orientada hacia la tarea, que hacia el ego, y sin embargo, la diversión baja.

En cuanto a la **orientación motivacional**, se observa que el clima motivacional orientado al ego disminuye notablemente al final del primer curso, ya que hay un descenso en todos los casos. Se ve como vuelve a aumentar al principio del segundo curso, y disminuye por debajo de los valores del primer curso al final del segundo curso, de la 1ª a la 4ª toma de datos hay casi un punto de diferencia, siendo la diferencia significativa ($\text{sig}=.000$) En cuanto a la orientación motivacional tendente a la tarea, se ve como está se mantiene o disminuye en el primer curso, mientras se mantiene o aumenta durante el segundo curso, siendo las diferencias significativas ($\text{sig}=.002$).

Podemos observar como la orientación motivacional hacia la tarea es superior a la orientación motivacional hacia el ego, y como la tendencia del factor tarea tiene una tendencia positiva, mientras el factor ego tiene una tendencia negativa, con lo que creemos se ven confirmadas la 5ª y la 6ª hipótesis. Podemos confirmar que la orientación motivacional tiende más hacia la tarea que hacia el resultado. La orientación del clima motivacional no disminuye en cada toma de datos, pero desciende en la 2ª toma de datos con respecto a la 1ª, y en la 4ª con respecto a la 3ª. Siendo la 4ª toma de datos, la que tiene los valores más bajos. La orientación motivacional hacia la tarea, no asciende, pero es muy alta, y se mantiene alta en las 4 tomas de datos no habiendo grandes diferencias entre la 1ª y la 4ª toma de datos. La orientación del clima motivacional hacia la tarea es mayor en el segundo año que en el primero, tal y como planteábamos en la 6ª hipótesis, y la orientación motivacional hacia el ego es menor en el segundo año que en el primero. Podemos decir que a la luz de estos datos quedan confirmadas estas hipótesis.

Existen dos tipos de orientación de meta, la Orientación al Ego y la Orientación a la Tarea, que hace referencia a la manera en que los individuos juzgan su nivel de competencia (Duda, 1993). Los sujetos con orientación hacia la tarea, hacen autoevaluaciones de su competencia basándose en el nivel de ejecución o de dominio de

dicha tarea, mientras que los individuos orientados al ego, formulan su competencia a partir de la comparación de su habilidad con la de otros (Duda, 1989; Duda y Nicholls, 1989). La orientación hacia la tarea tiene que ver con una adecuada ética de trabajo, con el rendimiento óptimo, con la persistencia y la elección de niveles y tareas competitivas. (Duda, 1992; Duda y Nicholls, 1992).

Con respecto **al análisis comparativo realizado con el grupo de diagnóstico**, planteábamos que los valores del grupo que ha realizado el programa deberían ser mayores en el caso del compromiso con la práctica deportiva y en el caso de la competencia motriz percibida, y que deberían ser menores en el caso de la ansiedad. Puede observarse que los valores referentes al **compromiso** son muy similares en todas las tomas de datos, salvo en la de después del programa que son inferiores a las otras tres. Las diferencias, sin embargo, no son en ningún caso significativas. En cuanto al factor **competencia**, los datos varían mucho, mientras que en el caso de primaria, la competencia es menor en los escolares que finalizan el programa de habilidades sociales, que los del grupo de diagnóstico, en secundaria ocurre lo contrario, los valores de competencia son superiores. En el factor **ansiedad**, los valores son inferiores en los escolares que forman parte del programa en habilidades sociales, que en los escolares que no forman parte del programa, en todos los cursos, salvo en 3ª de ESO. Podríamos decir que esta hipótesis se ve cumplida en parte, ya que los valores de ansiedad son inferiores, y en la competencia, los valores de secundaria son superiores. Pero en parte no puede ser confirmada, porque los valores de compromiso son inferiores, y los valores de competencia en primaria también.

La **diversión** es similar en casi todas las tomas de datos, aunque es ligeramente inferior en el caso de los escolares que terminan el programa de habilidades sociales. Las diferencias no son significativas.

Al comparar **la orientación motivacional** hacia el **ego** del grupo de control, con el que ha formado parte en el programa, vemos que los escolares que han formado parte del programa tienen una orientación muy inferior a los del grupo de control. En cuanto a la orientación hacia la **tarea** vemos que se mantiene en algunos casos (2º de ESO), en otros sube (3º de ESO, y 5º de primaria) y en otros baja (1º de ESO y 6º de primaria) en el caso de los escolares que forman parte del programa; mientras que en los escolares

del grupo de control, se mantiene más estable, pero los valores en general son más bajos que en el grupo que ha formado parte del programa.

Si realizamos ***una revisión con respecto a los objetivos***, veremos que con la puesta en marcha de un programa de habilidades sociales, en el caso de nuestro estudio, los datos nos indican que no mejora el compromiso con la práctica deportiva, ni la percepción de competencia. Aunque si disminuye la ansiedad ante la práctica deportiva, y ante las competiciones. La diversión de los escolares con la práctica deportiva disminuye. La orientación del clima motivacional está más orientada hacia la tarea que hacia el ego, y además la orientación motivacional hacia los resultados disminuye considerablemente, lo que nos lleva a confirmar que los resultados pierden mucha parte del interés, motivo por el que la ansiedad también disminuye.

No obstante, la orientación motivacional hacia el ego ha sufrido un considerable descenso en comparación con la obtenida en la primera etapa y en relación con la población de diagnóstico. Según resultados obtenidos por distintos investigadores (*Duda y Nicholls, 1992; Duda y White, 1992; Duda y Millar, 1993; Treasure y Roberts, 1994; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992*), existe un patrón motivacional relacionado con la orientación de meta personal, de forma que la orientación a la tarea se ha asociado a un patrón motivacional más adaptativo, mientras que la orientación al ego se ha relacionado con patrones motivacionales menos adaptativos. Aquellos deportistas con alta orientación al ego, utilizan como fuente de información comparaciones externas de su práctica deportiva.

En general, los deportistas escolares que han tomado parte del programa no presentan apenas, diferencias en los factores de compromiso, competencia motriz percibida y ansiedad ante el error, de la primera toma de datos a la segunda, mientras que la población de control si que presenta una disminución del compromiso y competencia percibida y un aumento de la ansiedad. La diversión en los escolares de 2º de secundaria se mantiene constante, mientras que baja en el resto de los escolares, este es un aspecto negativo, porque puede incidir negativamente en la motivación.

La orientación motivacional del grupo de escolares que ha tomado parte del programa es principalmente hacia la Tarea, y desde el principio, es ligeramente superior

a la del grupo de diagnóstico. La orientación motivacional hacia el Ego o lo que es lo mismo, hacia el resultado, desciende de forma notable a lo largo del programa, y es inferior al del diagnóstico. Esto redundará en reforzar la adherencia al grupo y, por lo tanto, también la adherencia hacia la práctica deportiva, disminuyendo con ello, el abandono.

- ✓ Cabe señalar que los resultados más espectaculares de este trabajo se han obtenido de los entrenadores. Estos han logrado que los grupos funcionen por ellos mismos, dando a los escolares mayor responsabilidad y participación en el proceso de constitución de un equipo de trabajo y diversión.
- ✓ El entrenador necesita conocer las herramientas para que el grupo sea capaz de dar solución y evitar algunos conflictos propios de situaciones deportivas.
- ✓ La descripción del programa y los datos obtenidos de los entrenadores durante los dos años que ha durado este seminario quedan reflejados detalladamente en la Tesis Doctoral de Maria Teresa Bizkarra.

10. CONCLUSIONES

Las conclusiones del estudio se pueden resumir en la siguiente afirmación:

“Los escolares no mejoran tal y como esperábamos el compromiso en la tarea, ni la percepción de competencia, pero sí disminuye la ansiedad y hay diferencias en la orientación motivacional.”

- ✓ El compromiso de los escolares que han formado parte del programa obtiene valores más altos en primaria que en secundaria, tal y como ocurre en el estudio diagnóstico. Los datos no muestran grandes diferencias en los valores de compromiso, entre la 1ª y la 4ª toma de datos, por lo que, el compromiso se

mantiene. Con respecto a la población de control, hay una disminución de los valores de compromiso en la población que ha tomado parte en el programa.

- ✓ La competencia motriz percibida, desciende también en el grupo que ha formado parte del programa, aunque en la 4ª toma de datos, en casi todos los grupos, los valores son más altos que en la 3ª. Con respecto al grupo de control, varían mucho los datos en función de los cursos, mientras en 1º y 2º de secundaria la competencia motriz percibida es mucho mayor en los escolares que han formado parte del programa, en primaria la competencia es menor que la del grupo que no ha tenido una formación en habilidades sociales.
- ✓ La ansiedad ante la práctica deportiva, y ante las situaciones que producen estrés, tales como, las competiciones, disminuye considerablemente en los escolares que han formado parte del programa en habilidades sociales, siendo en casi todos los casos inferiores a los niveles de ansiedad del grupo de control. Aunque esta diferencia no resulta ser significativa en ningún caso.
- ✓ La diversión ante la práctica disminuye en los escolares que han formado parte del programa, siendo los valores inferiores a los del grupo de control. La diversión en los escolares de 1º y 2º de secundaria se mantiene constante, pero desciende en todos los demás cursos.
- ✓ La orientación motivacional del grupo de escolares que ha tomado parte del programa es principalmente hacia la tarea. Además, la orientación hacia la tarea desde un comienzo, es ligeramente superior a la del grupo de diagnóstico. En el grupo que ha formado parte del programa, la orientación motivacional hacia la tarea, ésta se mantiene a lo largo del programa, e incluso, sube ligeramente al final del mismo.
- ✓ La orientación motivacional hacia el Ego o hacia el resultado, desciende de forma notable a lo largo del programa, y es inferior a la del grupo diagnóstico, siendo este factor el más llamativo de los encontrados en la presente investigación. Los participantes en el programa de habilidades sociales, muestran una orientación motivacional hacia el ego muy baja al final de dicho programa, y los valores son

inferiores a los del grupo de control, siendo entre ellas, las más llamativas, las diferencias observadas en 5º de Primaria, donde en el grupo de diagnóstico se da un valor medio de 2,71 en el grupo de diagnóstico, frente al valor medio de 1,22, en el grupo que ha formado parte del programa de habilidades sociales.

Entendemos que esta orientación motivacional hacia el ego redundará en reforzar la adherencia al grupo y por lo tanto, la adhesión hacia la práctica deportiva. La disminución de la ansiedad puede estar relacionada con ésta más baja orientación hacia los resultados. Y los valores más bajos de compromiso, competencia y diversión pueden ser debidos a una mayor exigencia con la propia práctica.

11. BIBLIOGRAFÍA:

- ARRUZA, J. A., BALAGUE, G., ARRIETA, M. (1998) *Rendimiento Deportivo e influencia del estado de ánimo, de la dificultad estimada, y de la auto eficacia en la alta competición*. Revista Española de Psicología del Deporte, vol 7, nº2, pp 193-204. Baleares.
- ARRUZA, J. A., CORREA, J. M. (1996) *Contextos de aprendizaje*. Revista de Psicodidáctica. UPV-EHU.
- ARRUZA, J. A.; GONZALEZ, I. (2000) *Impacto de algunos aspectos psicosociales del deporte escolar*. Proyecto de investigación. Diputación de Guipúzcoa, UPV-EHU. San Sebastián.
- BANDURA, A. & WALTERS, R. (1974) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza universal. Madrid. [Social learning and personality development. Holt Rinehart and Winston. New York (1963)]

- BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Martínez Roca. Barcelona.
- BARTOLOMÉ, M.; ANGUERA, T. (1990) *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. PPU. Colección investigación e innovación educativa. Barcelona.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1993) *Los métodos didácticos en Educación Física*. En *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. INDE. Barcelona.
- ESCARTÍ, A.; CERVELLÓ, E. (1994) *La Motivación en el deporte*. En I. Balaguer (Ed.) *Entrenamiento Psicológico en el deporte: principios y aplicaciones (61-90)* Albatros educación. Valencia.
- FERNÁNDEZ, E. (1998) *El deporte en la escuela. Diferentes modelos para la enseñanza del deporte*. Elide. RADEF Año I. N° 0. Mayo 1998.
- GOLEMAN, D. (1996) *La inteligencia emocional*. Kairós . Barcelona.
- LATIESA, M., MARTOS, P., PANIZA, J.L. (2001) *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI*. Volumen II. Investigación social y Deporte. A.E.I.S.A.D. Librerías Deportivas Esteban Sanz, S.L. Madrid.
- MANHEIM, J.B. Y RICH, R.R. (1988): *Análisis político empírico. Métodos de*
- MOSSTON, M. (1982) *La enseñanza de la Educación Física*. Paidós. Barcelona.
- MOSSTON, M. (1991) *El espectro de los estilos de Enseñanza en Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Apuntes inéditos. INDE. Barcelona.
- MOSSTON, M. Y ASHWORTH, S. (1993) *La Enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea. Barcelona.
- NICHOLLS, J. (1989) *The competitive ethos and democratic education*. M.A.: Harvard University Press. Cambridge.
- ROBERTS, G. (1995) *Motivación en el Deporte y el Ejercicio*. Desclée De Brouwer. B. Psicología.
- ROBERTS, G. C.; BALAGUÉ, G. (1991) *The development and validation of the perception of Success Questionnaire*. Congreso FEPSAC. Colonia. Alemania.
- ROBERTS, G.C.; TREASURE, D.; HALL, H. (1994) *Parental Goal Orientations and Beliefs About the Competitive-Sport Experience of Their Child*. *Journal of Applied Social Psychology*, 24 (7) 631-645

- TREASURE, D.C.; ROBERTS, G.C.; (1994) *The developmental Appropriateness of Sport Across the Adolescent Lifespan: An Achievement Goal Perspective.* (Inédito) Universidad de Illinois, Urbana- Champaign.
- WEINBERG, R. Y GOULD, D. (1996) *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico.* Ariel psicología. Barcelona.

ANEXO



Gipuzkoako Foru Aldundia

Diputación Foral de Gipuzkoa

FECHA: MAYO DE 2.003

DEPORTE ESCOLAR EN GIPUZKOA. CURSO 2002-2003

APELLIDOS _____

NOMBRE _____

NOMBRE DE TU ENTRENADOR _____

DEPORTE _____

FECHA NACIMIENTO: _____

SEXO: Hombre

Mujer

Instrucciones para el alumno/a:

A continuación te presentamos una serie de frases que están relacionadas con tu deporte, los entrenamientos, y con lo que sientes y haces cuando estás en ellas.

No se trata de ningún examen, por lo que no existen respuestas buenas ni malas, siempre que respondas con sinceridad. Son tus opiniones totalmente personales que puedes expresar libremente. Normalmente cada alumno y alumna es diferentes a los demás y, por lo tanto, puede sentir cosas distintas y hacerlas de diferentes maneras.

Lo que queremos saber es cómo te sientes en los deportes, si te resultan fáciles o difíciles, si te sientes a gusto o no, y así intentaremos mejorarlas en todo lo posible. Por eso, te pedimos algo muy sencillo, que leas atentamente cada una de las frases de esta lista y nos indiques con sinceridad tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellas. **Rodea con un círculo el número que más se acerque a tu opinión.**

Te aseguramos que todas tus respuestas serán consideradas en el más absoluto anonimato, respetando tu intimidad. **Gracias por tu amable colaboración.**

Fíjate bien, las posibilidades de respuesta son las siguientes:

1 : MUY EN DESACUERDO
2 : ALGO DE ACUERDO
3 : BASTANTE DE ACUERDO
4 : TOTALMENTE DE ACUERDO

MEF

Arruza, Gonzalez, Telletxea, Zatika. (2001).
© Adaptado Ruiz, Gutiérrez y Graupera(1997)

Desde 1 = MUY EN DESACUERDO hasta 4 = TOTALMENTE DE ACUERDO

- | | |
|---|---------|
| 1. Practico una y otra vez para conseguir realizar bien los ejercicios del entrenamiento. | 1 2 3 4 |
| 2. Presto mucha atención a las cosas que tengo que hacer en el entrenamiento. | 1 2 3 4 |
| 3. Soy mejor que muchos compañeros o compañeras en el entrenamiento | 1 2 3 4 |
| 4. Me pone nervioso/a hacer los ejercicios delante de mis compañeros y compañeras | 1 2 3 4 |
| 5. Si cometo fallos en el entreno, al día siguiente estoy intranquilo/a. | 1 2 3 4 |
| 6. Cuando estoy en el entrenamiento sigo al pie de la letra las normas establecidas. | 1 2 3 4 |
| 7. Me han felicitado mucho por entrenar mejor que mis compañeros o compañeras. | 1 2 3 4 |

8. Me pongo muy nervioso/a cuando el entrenador/a me pide que haga los ejercicios delante de mis compañeros y compañeras. 1 2 3 4
9. A menudo me preocupa perder en el Juego o competición antes de empezar. 1 2 3 4
10. Aunque el ejercicio sea difícil para mí, nunca abandono, sino que me esfuerzo más para conseguir hacerlo bien. 1 2 3 4
11. Casi siempre escucho las cosas que mi entrenador me dice. 1 2 3 4
12. Soy bueno/a en mis deportes sin a penas esforzarme en serlo. 1 2 3 4
13. En mis deportes me pongo más nervioso/a que otros compañeros o compañeras de equipo. 1 2 3 4
14. No me gusta ir al entrenamiento porque temo hacer mal los ejercicios. 1 2 3 4
15. Me tomo el entrenamiento de forma más seria que mis compañeros o compañeras. 1 2 3 4
16. Todos me dicen que puedo hacer cualquier ejercicio o tarea en el entrenamiento. 1 2 3 4
17. Me pone nervioso/a tener que aprender ejercicios o tareas nuevas en el entreno. 1 2 3 4
18. Cuando tengo que practicar en el entrenamiento me siento inseguro/a porque temo cometer muchos errores. 1 2 3 4
19. Nunca dejo de esforzarme aunque no me salgan bien los ejercicios en el entrenamiento. 1 2 3 4
20. Me tomo muy en serio el cuidar el material. 1 2 3 4
21. Con sólo un fallo que cometa compitiendo, ya deseo que venga otro compañero/a a sustituirme. 1 2 3 4

CDPD

Arruza, Gonzalez, Telletxea, Zatika. (2001).
©Escartí y Cerbelló (1996).

Desde 1 = MUY EN DESACUERDO hasta 4 = TOTALMENTE DE ACUERDO

- | | |
|---|---------|
| 22. Me suelo divertir cuando hago deporte. | 1 2 3 4 |
| 23. Suelo encontrar interesante hacer deporte. | 1 2 3 4 |
| 24. Cuando practico deporte, a menudo me entusiasmo en vez de pensar lo que estoy haciendo. | 1 2 3 4 |
| 25. Normalmente me aburro cuando practico deporte. | 1 2 3 4 |
| 26. Me meto plenamente en el juego, cuando hago deporte. | 1 2 3 4 |
| 27. Cuando hago deporte, generalmente deseo que el juego acabe pronto. | 1 2 3 4 |
| 28. Disfruto haciendo deporte. | 1 2 3 4 |
| 29. Parece que el tiempo pasa volando cuando hago deporte. | 1 2 3 4 |

POSQ

Arruza, Gonzalez, Telletxea, Zatika. (2001).
© Adaptado de Roberts y Balagué (1992).

Desde 1 = MUY EN DESACUERDO hasta 4 = TOTALMENTE DE ACUERDO

AL PRACTICAR DEPORTE, SIENTO QUE TENGO ÉXITO CUANDO:

- | | |
|--|---------|
| 30. Derroto a mis compañeros o compañeras. | 1 2 3 4 |
| 31. Soy el/la mejor. | 1 2 3 4 |
| 32. Trabajo duro. | 1 2 3 4 |
| 33. Demuestro una clara mejoría personal. | 1 2 3 4 |
| 34. Lo hago mejor que los demás y que las demás. | 1 2 3 4 |
| 35. Demuestro a la gente que soy el/la mejor. | 1 2 3 4 |
| 36. Supero las dificultades. | 1 2 3 4 |
| 37. Domino algo que antes no podía hacer. | 1 2 3 4 |

38. Hago algo que los/las demás no pueden hacer. 1 2 3 4
39. Lo hago todo lo mejor que se . 1 2 3 4
40. Alcanzo la meta que me propuse. 1 2 3 4
41. Soy claramente superior a los/las demás. 1 2 3 4

GRACIAS POR TU COLABORACION



Gipuzkoako Foru Aldundia
Diputación Foral de Gipuzkoa

FECHA MAYO 2.003

ESKOLAKIROLA GIPUZKOAN. 2001-2002 IKASTURTEA

DEITURAK _____
IZENA _____ KURTSOA _____

ZURE ENTRENATZAILEEN
IZENA _____

KIROLA

ADINA **SEXUA:** **Gizonezkoa** **Emakumezkoa**

Jarraibideak ikaslearentzat:

Jarraian esaldi batzuk aurkeztuko dizkizugu zure kirolaz, entrenamenduez, hartaz uste duzunaz eta kirolean ari zarenean egiten duzunaz.

Ez da azterketa, ezta inondik ere, eta beraz ez dago ez erantzun onik ez txarrik; aski da zintzotasunarekin eratzutea. Zure zeure iritziak dira, eta aske adieraz ditzakezu. Normalean ikasle guztiak dira ezberdinak, eta horrenbestez bakoitzak bere usteak ditu eta bere erara egiten ditu gauzak.

Jakin nahi dugu nola sentitzen zaren kiroletan, erraz edo nekez aritzen zeren, gustura aritzen zaren ala ez; horiek jakinik, ahal dugun guztian hobetuko ditugu. Beraz, gauza erraza eskatuko dizugu: irakur itzazu esaldiak arretarekin eta adieraziezaguzu esandakoarekin bat zatozen ala ez. **Inguru ezazu zirkulu batez zure iritziak hurren dagoen erantzuna.**

Egon ziur erantzunak isilpean gordeko ditugula eta zure intimitatea errespetatuko dugula. **Eskerrik asko zure laguntza atseginagatik.**

Adi, hauexek dira eman zenitzakeen erantzunak:

1 : EZ NATOR BAT INONDIK ERE
2 : BAT NATOR, GUTXI GORABEHERA
3 : IA GUZTIZ BAT NATOR
4 : GUZTIZ BAT NATOR

MEF

Arruza, Gonzalez, Telletxea, Zatika. (2001)
© Adaptado Ruiz, Gutiérrez y Graupera(1997)

1 = EZ NATOR BAT INONDIK ERE - 4 = GUZTIZ BAT NATOR

- | | |
|---|---------|
| 1. Behin eta berriro aritzen naiz
entrenamenduko ariketak ongi egiteko | 1 2 3 4 |
| 2. Arreta handiarekin ikasten ditut
entrenamenduan egin behar ditudan gauzak | 1 2 3 4 |
| 3. Entrenamenduan, nire kide
asko baino hobea naiz | 1 2 3 4 |
| 4. Urduri jartzen naiz ariketak
kideen aurrean egin behar ditudanean | 1 2 3 4 |
| 5. Entrenatzean huts egiten badut,
biharamunean artega ibiltzen naiz | 1 2 3 4 |
| 6. Entrenamenduetan, zorrotz-zorrotz | |

betetzen ditut ezarritako arauak	1 2 3 4
7. Askotan zoriondu naute nire kideek baino hobeto entrenatzeagatik	1 2 3 4
8. Oso urduri jartzen naiz entrenatzaileak ariketak kideen aurrean egiteko eskatzen didanean	1 2 3 4
10. Sarritan, jokoa edo lehia hasi aurretik hasten naiz kezkatzen galtzeaz	1 2 3 4
10. Nahiz eta ariketaren bat niretzat zaila izan, ez dut inoiz amore ematen; aitzitik, ahalegin gehiago egiten dut ongi egiteko	1 2 3 4
11. Ia beti egiten diot jaramon entrenatzaileak esaten didanari	1 2 3 4
12. Ona naiz aritzen naizen kiroletan ia batere ahalegindu gabe	1 2 3 4
13. Aritzen naizen kiroletan kideak baino urduriago jartzen naiz	1 2 3 4
14. Ez zaizkit gustatzen entrenamenduak, ariketak gaizki egingo ditudan beldur izaten naiz eta	1 2 3 4
15. Entrenamendua kideek baino seriago hartzen dut	1 2 3 4
16. Denek esaten didate zeinahi ariketa edo lan egin dezakedala entrenamenduetan	1 2 3 4
17. Oso urduri jartzen naiz entrenamenduetan ariketa berriak ikasi behar ditudanean	1 2 3 4
18. Entrenamenduetan zerbait praktikatu behar dudanean, dudatsu aritzen naiz, gauza asko oker egingo dudanez beldurrez	1 2 3 4
19. Entrenamenduetan ez dut inoiz etsitzen, ariketak gaizki egin arren	1 2 3 4
20. Oso serio hartzen dut materiala zaindu beharra	1 2 3 4
21. Lehian, aski dut oker bat egitea kideren bat nire ordezteteko irrikitan hasteko	1 2 3 4

CDPD

Arruza, Gonzalez, Telletxea, Zatika. (2001).
©Escartí y Cerbelló (1996).

1 = EZ NATOR BAT INONDIK ERE - 4 = GUZTIZ BAT NATOR

- | | |
|--|---------|
| 22. Kirola egitean dibertitu egiten naiz. | 1 2 3 4 |
| 23. Interesgarria izaten da kirolean aritzea. | 1 2 3 4 |
| 24. Kirolean ari naizean, sarritan gogoberotu egiten naiz zertan ari naizen pentsatuz. | 1 2 3 4 |
| 25. Normalean aspertu egiten naiz kirolean. | 1 2 3 4 |
| 26. Kirolean ari naizenean, buru-belarri aritzen naiz. | 1 2 3 4 |
| 27. Kirolean ari naizean, jokia azkar amaitzea nahi izaten dut. | 1 2 3 4 |
| 28. Ongi pasatzen dut kirolean. | 1 2 3 4 |
| 29. Kirolean ari naizean, denbora konturatu gabe joaten zait. | 1 2 3 4 |

POSQ

Arruza, Gonzalez, Telletxea, Zatika. (2001).
© Adaptado de Roberts y Balague (1992).

1 = EZ NATOR BAT INONDIK ERE - 4 = GUZTIZ BAT NATOR
--

KIROLEAN ARI NAIZEAN, ARRAKASTATSU SENTITZEN NAIZ:

- | | |
|---|---------|
| 30. Arerioak garaitzen ditudanean. | 1 2 3 4 |
| 31. Onena naizenean. | 1 2 3 4 |
| 32. Gogor saiatzen naizean. | 1 2 3 4 |
| 33. Asko hobetu naizela erakusten dudanean. | 1 2 3 4 |
| 34. Besteak baino hobeto aritzen naizenean. | 1 2 3 4 |
| 35. Jendeari onena naizela erakusten diodanean. | 1 2 3 4 |
| 36. Zailtasunak gainditzen ditudanean. | 1 2 3 4 |
| 37. Lehen egin ezin nezakeen zerbait menperatzen
dudanean. | 1 2 3 4 |
| 38. Besteek ezin duten zerbait egiten dudanean. | 1 2 3 4 |
| 39. Ahal dudan ondoen aritzen naizenean. | 1 2 3 4 |
| 40. Neure buruari jarritako helburua lortzen dudanean. | 1 2 3 4 |
| 41. Besteak baino askoz hobe naizenean. | 1 2 3 4 |

ESKERRIK ASKO LAGUNTZEAGATIK

