



Disciplina (y reversibilidad) en el espacio formativo del fútbol escolar: un estudio de caso

Discipline (and reversibility) in the training space of school football: a case study

Disciplina (e reversibilidade) no espaço educacional do futebol escolar: um estudo de caso

Abel Merino¹

Universidad de Burgos, Burgos – Castilla y León, España

 <https://orcid.org/0000-0003-1025-4277>

amorozco@ubu.es (correspondencia)

DOI (Genérico) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.001>
DOI (Documento en español) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.001.es>
DOI (Document in English) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.001.en>

Recibido 20/11/2020/ Aceptado 07/03/2021 Publicado: 04/01/2021

ARTÍCULO ORIGINAL

PALABRAS CLAVE

Disciplina deportiva, iniciación deportiva, competición, aprendizaje por pares.

KEYWORDS

Sports discipline, sports initiation, competition, peer learning.

RESUMEN. La iniciación deportiva se desarrolla en una encrucijada de intereses deportivos, pedagógicos y psicológicos. La monitorización del deporte escolar requiere la construcción de una disciplina formativa que subraya los valores promovidos en los que se forma el escolar. Este estudio tiene por interés describir las coordenadas en las que se establece la disciplina en el fútbol, en tanto que uno de los deportes escolares por excelencia, y las implicaciones que tiene para el joven deportista. Se utiliza un diseño de investigación observacional participante, en el que participan 10 equipos de fútbol prebenjamín durante dos cursos escolares. Sobre los resultados emergen cinco categorías cualitativas: respeto a una autoridad, compromiso con una actividad, rutinas preparatorias, fisura en el aprendizaje por pares y modelado de conducta. En ellas se observan divergencias entre el sentido coercitivo del ejercicio del liderazgo de algunos entrenadores y el aprendizaje que los escolares construyen en su interacción. Las familias consolidan las rutinas preparatorias de la actividad. El estudio concluye con la reflexión que confluye intereses formativos de la actividad deportiva, su valor formativo y coherencia interna.

ABSTRACT. Sports initiation takes place at a crossroads of sports, pedagogical and psychological interests. The monitoring of school sports requires the construction of a training discipline that underlines the promoted values in which the school-age child is formed. This study is interested in understanding the coordinates in which discipline is established in football, because it is one of the most important school sports, and the implications it has for the young athlete. A participant observation research design is used, in which 10 under 8 football teams participate during two school courses. Five qualitative categories emerge from the results: respect for authority, commitment to an activity, preparatory routines, fissure in peer learning, and behavior modeling. In the categories, there are divergences between the coercive leadership of some coaches and the learning that schoolchildren build in their horizontal interaction. Families are an indispensable figure

¹ Investigador de la Universidad de Burgos, España.



for the consolidation of the preparatory routines of the activity. The study concludes with the invitation to a reflection that converges in the educational interests of sports activity, whose purpose is to enhance its formative value and establish internal coherence.

PALAVRAS-CHAVE

Disciplina esportiva, iniciação esportiva, competição, aprendizagem entre pares.

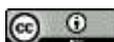
RESUMO. A iniciação esportiva ocorre em uma encruzilhada de interesses esportivos, pedagógicos e psicológicos. O acompanhamento do desporto escolar requer a construção de uma disciplina de formação que reforce os valores promovidos nos quais a escola é formada. O interesse deste estudo é descrever as coordenadas em que a disciplina se estabelece no futebol, como um dos esportes escolares por excelência, e as implicações que isso tem para o jovem atleta. Um projeto de pesquisa observacional participante é usado, no qual 10 times de futebol juniores participam durante dois anos letivos. Cinco categorias qualitativas emergem dos resultados: respeito por uma autoridade, compromisso com uma atividade, rotinas preparatórias, lacuna na aprendizagem entre pares e modelagem de comportamento. Neles, observam-se divergências entre o sentido coercitivo do exercício da liderança de alguns treinadores e o aprendizado que os alunos constroem em sua interação. As famílias consolidam as rotinas preparatórias da atividade. O estudo conclui com a reflexão que converge os interesses educacionais da atividade esportiva, seu valor educativo e coerência interna.

1. INTRODUCCIÓN

La participación en el deporte complementa la formación de muchos escolares. El fútbol destaca por su volumen de participación y su relevancia formativa como actividad que se desarrolla en horario extraescolar en contexto español, especialmente entre los chicos (Dorado, Paramio y Almagro, 2016; Pérez, Sánchez y Urchaga, 2015). Pese a emprenderse como una actividad deportiva, el sentido educativo de la actividad es inexorable: la vinculación de deporte y edad escolar implica una reflexión pedagógica sobre las implicaciones formativas y psicológicas que se generan (Merino, Arraiz y Sabirón, 2019; Pic, Lavega, Muñoz, March y Echevarri, 2019). El análisis pedagógico se revela necesario para el ajuste del valor formativo para quien el niño que lo practica (Arufe, Barcala y Mateos, 2017) y contribuye a la adaptación de la actividad deportiva a las particularidades psicoeducativas de su momento evolutivo (Hours, 2018).

Existe una tendencia mundial para que los niños entrenen y compitan intensamente a una edad cada vez más joven, antes de que estén, en todos los sentidos, listos; lo que subyace a la confluencia con una cultura dominante (Sturza y Nedimović, 2016). Asociado al placer inmediato que produce el juego para el escolar, la formación promovida a través del fútbol tiene potencial para el desarrollo de habilidades como la abnegación, esfuerzo, competencia, máximo rendimiento o jerarquía (Torrebadella y Vicente, 2017). Esto se vincula con la armonía de un sistema político capitalista que empodera estos valores socializantes y requiere de la mediación de una disciplina de equipo para conseguirlos y mantenerlos (Eusse, Almeida y Bracht, 2019; Pinto y De Oliveira, 2017; Villaroel, 2018) y confluye con las potenciales virtudes que tiene la actividad física en sí misma para el practicante: bienestar personal, internalización en la motivación, apoyo a la autonomía (Brustio et al., 2018; Fraguera, Varela, Carretero y Peralbo, 2020; Sevil, García, Abós, Generelo y Aibar, 2018).

El equipo establece unas normas, unas explícitas y otras implícitas para el funcionamiento interno del grupo, cuyo cumplimiento es requisito para alcanzar un resultado compartido: la disciplina (Restrepo, Quintero y Barahona, 2020). La disciplina es compatible con un estilo de liderazgo democrático, pero la trasgresión de la norma se tiende a percibir como una disidencia que desorganiza la cohesión grupal del equipo. Sin embargo, Täuber y Sassenberg (2012) aluden a la necesidad simbiótica de los participantes en un equipo de fútbol más sacrificados y los disidentes de las normas para asegurar el bienestar del grupo. Los trasgresores de la norma



pueden ser tan incómodos como necesarios. El conflicto normativo resulta ineludible entre los miembros: quienes poseen una mayor identificación con el equipo tienden a sacrificar su propio interés frente al del equipo cuando la norma indica la conformidad (Prapavassis y Carron, 1997), mientras que la disidencia puede conllevar una noble motivación que ha de considerarse desde la coordinación del equipo para la mejora grupal. Obviamente, se han de generar los espacios de diálogo pertinentes para establecer un plano comunicativo entre las diferentes perspectivas sobre la disciplina, de manera especialmente sensible a las motivaciones de la diferencia (Taüeber y Sassenberg, 2012). No obstante, la prevención de conflictos motiva que resulte frecuente que en algunos clubes de fútbol prebenjamín se constituya un reglamento de régimen interno en el que se tipifica una disciplina y las consecuencias en caso de su violación (Merino, Sabirón y Arraiz, 2016). El ajuste social y emocional de cada joven contribuye en la prevención de la aparición de conductas antideportivas o violentas (Pelegrín, Serpa y Rosado, 2013).

En los deportes de equipo, la disciplina se erige como un eje vertebrador sobre el que se constituye la identidad de un equipo: el bien común está sobre el personal. Existen numerosos manuales de entrenamiento en fútbol base que precisan de una disciplina grupal para llevarse a cabo (Arda y Casal, 2007; Sans y Frattarola, 1999). En ellos se incide en sobre la necesidad de establecer una planificación deportiva y unas rutinas de grupo, que implican el respeto a unas normas de grupo. La disciplina impone ejercicios, incluso puede generar progresiones tipo en las que se han de superar exitosamente tareas para acceder a aprendizajes que se consideran más complicados: “La disposición en "serie" de las actividades sucesivas permite toda una fiscalización de la duración por el poder: posibilidad de un control detallado y de una intervención puntual”. Estas tareas pueden incluir la articulación de cuerpo-objeto al a través de la técnica del mando directo (Foucault, 2003: 148).

Fraile (2004:18) advierte que la preocupación por fomentar un tipo de práctica deportiva en la que prime la disciplina y la obediencia implica “la pérdida de autonomía y capacidad para la toma de decisiones entre los escolares”. Esto va más allá de la participación del niño en el juego, donde se han de acatar unas normas y una estrategia. La disciplina de equipo se prolonga hasta las familias que les acompañan, quienes han de encargarse de la preparación de los materiales, los desplazamientos, puntualidad y demás normas tácitas (Garrido, González y Romero, 2010). Por su parte, los entrenadores adquieren una responsabilidad sobre la gestión del grupo, los tiempos y el cumplimiento de un código de comportamiento, que se consolida con un estilo de liderazgo vinculado al modo en el que se ejerce la disciplina (Maestre, Garcés, Ortín e Hidalgo, 2019). Se ha descrito una percepción del liderazgo de los entrenadores formativos más autocrática que democrática y conductas dominantes hacia el entrenamiento e instrucción, lo que suele entrar en contradicción con lo que el entrenador narra: un estilo más democrático (Alonso, 2015; Teoldo, Martín y Teoldo, 2009).

Existe una tendencia hacia la descripción de un entrenador que utiliza métodos de eminencia instructiva, con escasos conocimientos sobre pedagogía y el uso habitual del castigo y reprimenda verbal (Abad, Giménez, Robles y Rodríguez, 2011). Los comportamientos coercitivos de los entrenadores se relacionan con una sensación de control de los jugadores, que implica una frustración de las necesidades psicológicas básicas y la no motivación (Aguirre, Tristán, López, Tomás y Zamarripa, 2016; Cantú, Castillo, López, Tristán y Balaguer, 2016; Merino, Arraiz y Sabirón, 2017). Al contrario, la emisión de comentarios positivos del entorno adulto que acompaña al joven deportista se asocia a una mayor diversión y un mayor deseo de seguir en la actividad (Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich, 2006). El rol y responsabilidad del formador se agudiza en escenarios de vulnerabilidad social del escolar, donde se priorizan la educación para las competencias para la

vida, sobre su rol deportivo (Marque, Jaume y Koller, 2016). Además, el aprendizaje que se genera entre los propios escolares en la práctica deportiva tiene tanto o más valor que la relación vertical con el adulto, pues implica la complicidad y significatividad de la relación de un igual (Farias, Mesquita, Hastie y O'Donovan, 2018), esta relación afectiva y de amistad con los pares se describe como clave para la adherencia deportiva del escolar (Pietro, Domenico & Mazzeo, 2016) y ha de cuidarse, ya que su motivación suele descender según crecen si no hay un acompañamiento pertinente hacia la internalización de la actividad (Buceta, 2015; Iso-Ahola & St.Clair, 2008; Ortín, Moya y Garcés, 2013). El estilo formativo democrático se ha descrito como más pertinente para la construcción de una identidad de equipo y cohesión grupal (Moreno, 2012): escenario en el que la disciplina y sus normas es negociada con los participantes en el escenario deportivo que, por edad y contexto, ha de mantener el referente educativo (Buceta, 2015).

Este estudio tiene la finalidad de comprender el estilo de formación deportiva que se promueve en el fútbol de iniciación deportiva en el fútbol y se vertebra desde dos objetivos: analizar la planificación y desarrollo de la disciplina que implica la gestión de un grupo de escolares que practican fútbol como actividad formativa e, inherentemente, se pretende atender a la actitud y comportamiento del niño en respuesta a las normas establecidas.

2. MÉTODO

Se desarrolla un estudio de caso mediante observación participante, donde el observador juega un rol dual como testigo directo de las conductas que se desarrollan en el escenario y participante de la situación observada, (Ato, López y Benavente, 2013), por su potencial para estudiar el comportamiento de un equipo en un contexto natural (Rabadán, y Ato, 2003). Complementariamente, se utiliza la imagen en la investigación -fotos y vídeos- como complemento de contraste a la interpretación de la observación participante mediada por el diario de campo debido a que “las imágenes son omnipresentes en la sociedad y (...) la recogida de datos podría revelar tal vez alguna comprensión sociológica que no fuera accesible por otro medio” (Banks, 2010: 22).

El estudio de caso observacional es nomotético, ya que el espectro muestral se conforma por 10 equipos de fútbol prebenjamín, de seguimiento, pues se prolonga durante dos cursos escolares, y multidimensional, pues se definen varios núcleos de interés: autoridad del adulto, rol de la familia, aprendizaje entre pares y métodos en la modificación de la conducta (Anguera, Blanco, Hernández y Losada, 2011). Para controlar sesgos como la reactividad y expectancia, el estudio se prolonga durante dos cursos escolares en los que el investigador un rol como participante-como-observador (Angrosino, 2012), dado que se suscribe un compromiso tácito por el buen ejercicio de los equipos en los que se participa y se desarrolla una pertenencia activa (Adler & Adler, 1994), implicándose en las actividades esenciales de los 10 equipos de fútbol prebenjamín manera regular, habiendo recibido el consentimiento informado de la organización de la competición, los equipos y familias.

Participantes

En el estudio participan 101 escolares (96 niños y 5 niñas) de 10 equipos y se incorporan los 10 entrenadores (varones) y los asistentes regulares al escenario formativo-deportivo: familiares, allegados, organizadores y maestros. Los jugadores están escolarizados en colegios españoles de 1º y 2º de educación primaria: 56 pertenecen a la categoría de 6 años y 45, a la de 7 años.

Se trata de una selección gradual del muestreo teórico que trata de abarcar el espectro de las diferentes naturalezas de equipos de fútbol prebenjamín bajo criterios de relevancia, no de representatividad (Flick, 2007; Sabirón, 2006).

Instrumentos

Durante el trabajo de campo, el investigador utilizó esencialmente dos instrumentos: un diario de campo para el trabajo de campo de la observación participante y una cámara fotográfica que complementa gráficamente el diario. En el diario de campo se iba recogiendo manualmente cada una de los diálogos intencionados y las triangulaciones con los participantes en el estudio, que daban lugar a datos de dos naturalezas: una de eminencia fenomenológica, como citas literales o situaciones descriptibles, y otra de índole interpretativa, vinculada con los núcleos de interés en la sesión de observación.

Para el análisis de los datos, se utiliza el procesador de textos Microsoft Word 2016 y el programa específico de software cualitativo NVivo 11. El primero, mediante el uso de las tablas, facilita una incipiente pre categorización y permite añadir notas o detalles previos al tratamiento del dato con el software específico. El segundo simplifica el proceso investigador, ya que resulta de utilidad para la categorización y el establecimiento de relaciones categoriales.

Procedimiento y análisis de los datos

Las fases clásicas de la observación participante guían el trabajo de campo: acceso, permanencia y salida del campo (Taylor y Bogdan, 1986). Se siguen las consideraciones éticas previas de acceso a la investigación cualitativa, informando a la administración competente y a los participantes de los intereses de la investigación y su sentido de mejora de la práctica educativa en prospectiva. El trabajo de campo de la observación participante se concreta en un total de 207 sesiones de observación, 72 entrenamientos y 139 partidos.

El proceso de análisis de los datos atendió a las fases del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), mediante constantes procesos cíclicos de recogida de datos, análisis, reorientación y nuevas triangulaciones para la nueva recogida de datos. El análisis de datos sigue un proceso no lineal, interactivo, donde prima la reflexividad, el contraste y la reorientación del trabajo de campo. Se presenta una organización de análisis del dato organizada y rigurosa mediante cuatro fases: observación participante inicial, contrastes en el trabajo de campo con la imagen y, por último, consolidación de resultados y restitución al campo. Tras una escritura in vivo en el diario de campo, se transcriben las sesiones de observación digitalmente y se adereza con una reflexión en torno a los núcleos de interés. Esa reflexividad reorienta las siguientes sesiones de observación, en búsqueda de triangulaciones con los participantes. Posteriormente, se analizan los relatos en el programa NVivo11.

El análisis de los datos garantiza la atención a los criterios de científicidad para la investigación en ciencias sociales: credibilidad, transferencia, dependencia, confirmación y utilidad, así como la atención a los sesgos en investigación cualitativa, a través de una permanencia en el campo prolongada, en calidad de miembro, y la consideración de la heterogeneidad de participantes en un escenario socioconstruido complejo (Sabirón, 2006).

3. RESULTADOS

Desde el nivel de concreción de los núcleos de interés sobre la disciplina formativa promovida en la iniciación deportiva: autoridad del adulto, rol de la familia, aprendizaje entre pares y métodos en la modificación de la conducta, se consolidan cinco categorías: respeto a una autoridad, compromiso con una actividad, rutinas preparatorias, fisura y modelado de conducta, que tienen sus respectivas subcategorías que ayudan a su definición (figura 1).

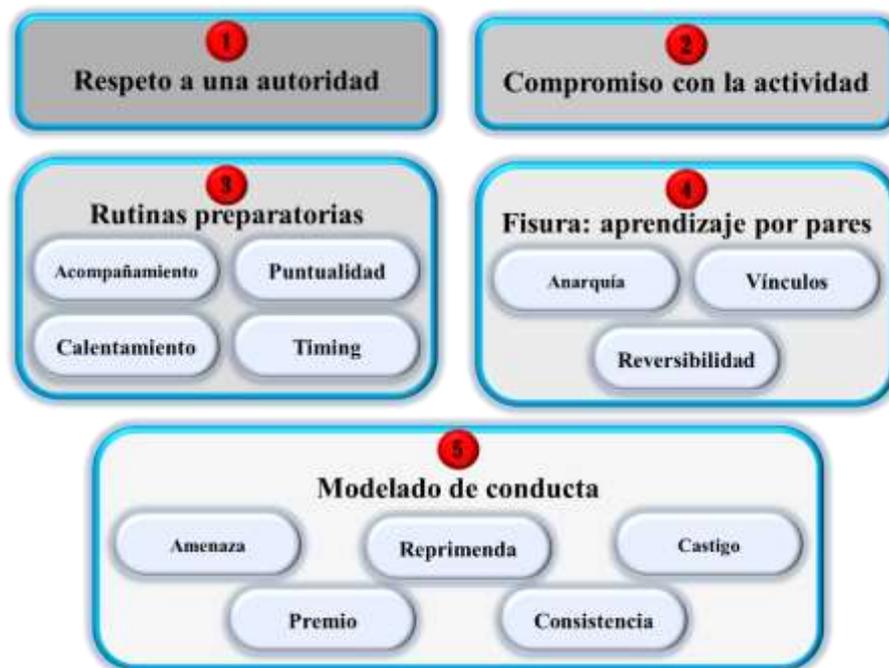


Figura 1. Categorías emergentes.

Para desarrollar el juego institucionalizado se requiere de unas normas tácitas actitudinales y de comportamiento sobre las cuales se cimienta la formación del niño. Se consolidan unos comportamientos de obligado cumplimiento, que se controlan mediante técnicas de modelado de la conducta y unas figuras de autoridad.

1. *Respeto a una autoridad -104 referencias-*

El entrenador se muestra como una figura de autoridad a quien obedecer y respetar, ya que se trata del máximo responsable en la labor de coordinación del equipo. Puede basar su comunicación en instrucciones y prescripciones directas a cumplir haciendo valer su autoridad, especialmente si su estado es de descontento con el equipo por no atenderle.

Los entrenadores gritan a un jugador “¡Déjala pasar!”. El niño acertó guiándose por su instinto, golpeó el balón y evitó una jugada de peligro. Instintivamente, cuando el jugador está un metro mío, le digo “¡Muy bien!” El segundo entrenador me pide que no le diga eso cuando no hace lo que se le ha mandado. Considera que su función es la de controlar las conductas de sus jugadores. (Diario de Campo: 430, 16 de febrero).

El entrenador manda correr a los jugadores alrededor del campo por una mala ejecución técnica del ejercicio. Un niño pregunta sin parar la marcha:

- “¿Me puedo atar la bota?”

- “No, sigue corriendo” (Diario de Campo: 167, 4 de noviembre).

Su anhelo es el orden, para poder focalizar la atención sobre las cuestiones deportivas, y no sólo de los niños, sino que se erige como un mediador social con padres y organizadores. De hecho, los padres han de respetar y entender la figura del entrenador como elemento de autoridad, el cual ha de ejercer el control en el escenario, tanto de los niños, como de los adultos en sus diferentes roles: como padres, árbitros o su propio hijo y segundo entrenador. Se contribuye a un buen ambiente del escenario cuando el discurso de jugadores y familiares es homogéneo al del entrenador. Se le concede el rango de autoridad implícita sobre el escenario; si bien, ha de hacer valer su liderazgo. Tiene potestad para establecer un sistema de privilegios y castigos con los niños.

El entrenador comenta a los niños que las decisiones se toman entre los entrenadores, que se lo digan a sus padres, ya que suelen instruirles desde la grada. Añade que los que estamos entrenando entre semana somos nosotros, no los padres. Los padres verbalmente aceptan a sus hijos que han de obedecer al entrenador (Diario de Campo: 1782, 28 de febrero).

Sin embargo, el árbitro emerge como una figura a la que implícitamente, se le puede rebatir y desautorizar. A pesar de que tiene el rango para enjuiciar las acciones de juego, estas se someten a duda desde el entorno adulto, lo que acaba replicando el niño en contextos en los que el arbitraje les es perjudicial.

Un padre aprovecha el descanso de un partido muy disputado para entrar dentro del campo de fútbol, hablar con el árbitro y reclamarle que pite las faltas (en un tono sosegado).

El árbitro se defiende de las críticas argumentando sus decisiones (Diario de Campo: 1510, 31 de enero).

El equipo de fútbol fue invitado a ver un partido senior en Las Gaunas al que acudieron con su entrenador. Los niños me comentan que el resultado no fue el esperado porque el problema fue el árbitro, que era “un estafador”. Me narran cómo los niños estuvieron gritándole al árbitro muchas críticas como: “¡Ponte Gafas!” (Diario de Campo: 1750, 24 de febrero).

Aunque los niños son capaces de respetar al árbitro, sus decisiones y sus posibles errores si se les explica con sosiego y naturalidad.

El árbitro pita un gol controvertido, pues aparentemente no había rebasado la línea de gol. El portero acude donde el entrenador y le pregunta: “¿Qué ha pitado?”

Entrenador: “Gol”.

Portero: “¡Pero si lo he cogido en la línea!”

Entrenador: “Los árbitros, a veces, se equivocan”.

Portero: “¡Ah, vale!” Y se vuelve corriendo (Diario de Campo: 1637, 16 de febrero).

La instrucción, en muchos momentos posee un interés inherente por producir una limitación o represión de la conducta del jugador en un momento de la actividad, a fin de optimizar el rendimiento general del equipo. Es decir, el mensaje puede enfocarse a que el jugador desarrolle una tarea, sin necesidad de que entienda, en absoluto, el sentido de su acción. Incluso las normas arbitrales que desconocen los niños, les son coercitivas.

El entrenador rival, algo desquiciado, en un saque de puerta pide a sus jugadores: “Cuando te diga ‘saca para adelante’; hazlo fuerte. Cuando te diga a ti -refiriéndose a otro jugador-, corre para adelante” (Diario de Campo: 797, 20 de diciembre).

2. *Compromiso con una actividad -27 referencias-*

El equipo funciona con un todo en su planificación. El compromiso trasciende a la asistencia a entrenamiento: implica una responsabilidad por tratar de ofrecer el máximo rendimiento para el equipo, lo que implica un esfuerzo por parte del niño de asumir el papel que le corresponda durante un periodo de tiempo como requisito para disfruta de la actividad.

Una madre da un ultimátum a su hija justo antes de que comience el entrenamiento en perspectiva de su falta de predisposición esa tarde apática: "O vienes hoy a entrenar o nunca más". La madre me explica que "un día quiere, a otro no...así todos los días" (Diario de Campo: 1643, 16 de febrero).

Un jugador durante la charla del entrenador levanta la mano para comentar que su padre le ha dicho que, si juega de portero, tiene que ser todos los tiempos. Su padre quiere que se comprometa con una función (Diario de Campo: 1781, 28 de febrero).

Los entrenadores también adquieren un compromiso, en este caso aderezado con el vínculo que los niños entablan con la figura formativo-deportiva de referencia.

Un joven demanda poder adentrarse en la formación de los niños en el fútbol. Se facilita que acompañe al equipo como segundo entrenador, con el requisito de asistir a entrenamientos y partidos cuando pueda. El esfuerzo por asistir derivó en un abandono de la colaboración. En una actividad conjunta del colegio al que pertenecen jugadores y segundo entrenador muchos niños le llaman para que les salude. Él se corta bastante, pues hace mucho que no está con ellos, pero luego se anima y deja recibir el cariño de los niños. El compromiso no lo adquiere con el equipo, ni con el colegio, sino con los niños que le ofrecen su afecto (Diario de Campo: 1295, 16 de enero).

3. *Rutinas preparatorias -298 referencias-*

Se incluyen todas las actividades litúrgicas que han de desarrollarse para afrontar la competición en las mejores condiciones. Se requiere de espacios de concentración sobre la tarea que se desempeña para adentrarse en la actividad física en un nivel de activación emocional y física adecuado.

I. **Acompañamiento**

Los adultos han de realizar acciones facilitadoras para que el niño pueda desarrollar la actividad del fútbol debidamente: han de prepararles el material, llevarles a los entrenamientos y partidos, facilitar sus hábitos de higiene y salud, animarles en los momentos más delicados, etc. Requiere una fuerte inversión de tiempos e ilusiones.

Los alumnos van saliendo de uno en uno del colegio. Les esperan los padres. Llevan el uniforme del colegio. Disponen de 15 minutos para llevarles al vestuario, darles de merendar, que se vistan para el entreno y salir puntuales. (Diario de Campo: 719, 16 de diciembre).



Figura 2. Al final del partido los familiares recogen con cariño a sus niños y les ayudan a cambiarse (Imagen tomada el 17 de noviembre).

En gran número de ocasiones, las familias modifican sus propias dinámicas para acudir y atender la actividad deportiva de sus niños, implicando una organización o aplazamiento de quehaceres instrumentales.

Uno de los niños que están en el entrenamiento se va de vacaciones el puente al finalizar (siete de la tarde). La decisión familiar es que el niño acuda al entrenamiento y después emprender el viaje, a pesar que consideran que se les pueda hacer pesado. La hermana juega durante el entrenamiento con una muñeca en la grada y los padres observan el entrenamiento. El padre a la hija pequeña: “¡Qué bien vas a dormir el viaje, te va a esperar la tía y estarás dormida!” (Diario de Campo: 673, 5 de diciembre).

Madre: “Llevo levantándome a las 5 de la mañana toda la semana. Ayer, sin siesta por el entrenamiento y hoy aguantando toda la tarde por el torneo y ¿mañana me voy a despertar a las 9 de la mañana para ir a la fiesta del club? Jaaaa, ni loca” Finalmente, la familia se organizó para que el niño acudiese a la fiesta (Diario de Campo: 2771, 16 de mayo).

II. Puntualidad

Se establecen unos horarios que se han de respetar para que el entrenador pueda desarrollar la actividad según ha planificado. Los partidos tienen una convocatoria de los jugadores de una media hora previa al partido. En los entrenamientos también se requiere puntualidad para preparar el material. Los últimos responsables son los familiares, pues los niños no tienen autonomía para el desplazamiento, pero las consecuencias negativas las pueden asumir los jugadores.

El entrenador aprovecha para reñir al final del partido a las dos familias que traen tarde a los hijos. Anheló por el control total del entrenador, como un director de orquesta (Diario de Campo: 456, 16 de febrero).

Tres jugadores han llegado bastante tarde por asuntos familiares. El entrenador les reprende: “Ibais a jugar los tres de titular, pero ya no” (Diario de Campo: 392, 15 de noviembre).

III. Calentamiento

Los entrenadores asumen este ritual pre-partido y pre-entrenamiento más como rutina que facilita que el niño se active y entre en dinámica activa que como necesidad para el niño. Se aprovecha para promover una mentalización y entrada en el momento competitivo. Se suele basar en prácticas clásicas de un estilo reproductor: movilidad articular, pases pre-programados, etc.

Los familiares bromean con los padres que están ejerciendo como entrenadores ante la ausencia del entrenador oficial: "Ahí, ahí, calentamiento de los de los '80", entre bromas (Diario de Campo: 2785, 23 de mayo).

Se promueve que los jugadores, liderados por compañeros con más dotes físico-sociales, sean capaces de desarrollar un calentamiento de forma autónoma, a modo de buen hábito útil para su futuro.



Figura 3. Los jugadores realizan el calentamiento de forma autónoma y mecánica ante la atenta mirada de su entrenador (Imagen tomada el 8 de enero).

Entre el capitán y el segundo capitán son capaces de organizar el equipo para el calentamiento (Diario de Campo: 461, 18 de noviembre).

IV. *Timing*. Diferenciar momentos.

Una clave en la disciplina del equipo, que se convierte en uno de los propósitos sobre los que más energías se invierten, es que los niños sean capaces de distinguir los diferentes momentos que se establecen en el fútbol como actividad recreativa. El jugador ha de adecuar el momento oportuno para cada actitud y comportamiento. Se exige seriedad a la hora de desarrollar ejercicios de fútbol que lo requieren, por lo que actitudes distendidas pueden resultar punibles.

El entrenador que está cubriendo la baja del titular cuenta que empezó con su grupo en prebenjamines (lleva 4 años). Pero que ahora no lo cambiaría por nada, pues cuesta mucho hacer un grupo y que automaticen las rutinas y ejercicios (Diario de Campo: 1175, 8 de enero).

Se considera piedra angular en los aprendizajes institucionalizados y uno de los mayores cambios entre la etapa infantil y primaria, con paralelismos entre el juego libre y el fútbol reglado.

Un jugador insiste e insiste en ir al baño en medio de un ejercicio. Ahora no puede y el entrenador le reprende: "¡Esto no es Educación Infantil!" (Diario de Campo: 2156, 27 de marzo).

4, Fisura: aprendizaje por pares -167 referencias-

Existe una brecha en las acciones que se emprenden en el mundo adulto: los aprendizajes que se construyen derivados de las relaciones que los niños establecen con sus compañeros. En un escenario socioconstruido para el niño, emerge la relación más genuina cuando aparecen espacios sin mediación del adulto.

I. Anarquía

La impresión de un juego del niño caótico aparece en los momentos de impasse entre tarea regladas, donde no hay supervisión adulta. El niño es capaz de disfruta sin explicitar aprendizajes formales. Se observa inconexión entre las actividades que los niños desarrollan en un mismo escenario, donde aflora una predilección por resbalar por el suelo, cuando las instalaciones lo permiten, y un juego motriz de contacto físico.

Un entrenador lamenta de forma recurrente “Esto parece el patio del colegio” cuando se muestra desbordado por el caos de juego que desarrollan los niños cuando no atienden normas adultas para jugar (Diario de Campo: 34, 16 de octubre).



Figura 4. Los jugadores emprenden un juego motriz espontáneo en espera del entrenador principal antes de un entrenamiento (Imagen tomada el 27 de enero).

II. Vínculos

La falta de rigor táctico por parte de algún equipo favorece la aparición de acciones erráticas que se replican entre los jugadores de todo el partido. El jugador o el colectivo se puede impregnar de ciertas emociones ambientales, que le llevan a realizar comportamientos que en otro contexto no haría: malas acciones técnicas, decisiones motrices erróneas, falta de atención, actitud inadecuada...

Partido bastante equilibrado en el marcador: 0-1, 3-1, 3-3. El equipo rival es un equipo muy caótico tácticamente. El entrenador insiste en que simplemente con jugar ordenado ganarías; sin embargo, los jugadores se impregnan de esas imprecisiones y parecen no hacer caso de lo entrenado, para desesperación de entrenador y familias: el partido se calienta por lo que entienden como indisciplina (Diario de Campo: 2386-2391, 18 de abril).

Por su parte, la grada contribuye en una escalada de un ambiente bullicioso cuando ambientalmente la intensidad competitiva se acelera. Se facilita la expresión de las emociones y el corazón acelera su ritmo.

Partido equilibrado en marcador. Los aficionados rivales alentan a su equipo con gritos corporativistas, a lo que responden los familiares del otro equipo gritando más fuerte a sus niños (Diario de Campo: 1728, 21 de febrero).

Simultáneamente, se da un juego paralelo característico de un juego más inmaduro o menos adaptativo, se observa que, durante el juego libre, no reglado, los niños organizan espontáneamente una actividad inconexa entre los participantes. Progresivamente puede confluir hacia un juego en el que se compartan significados, pero es frecuente que no todos los miembros de un equipo compartan el mismo sentido de juego, a pesar de compartir espacio.

Antes de que empiece el entrenamiento los niños gozan de tiempo libre. Cada niño propone unas normas del juego, independientemente de las de los compañeros.

- “Diego va con nosotros”
- “¡Que jugamos todos contra todos!”
- “Él quería jugar al pilla-pilla que venga aquí”

Otro jugador permanece sólo con una actividad solitaria (Diario de Campo: 1379, 24 de enero).

III. Reversibilidad

Sin propósito de promoverla, la reversibilidad se erige como una de las competencias que más se desarrollan en el escenario entendida como el arte de saber guardar la compostura cuando los focos adultos observan el comportamiento del niño y la posibilidad de transgredir las normas cuando no hay una vigilancia adulta explícita.

Maestra de EF: “Yo la verdad que sufrí mucho porque tampoco puedo tener el polideportivo como quisiera, porque claro, por la tarde es una jauría. Las pizarras me las borran, les echo un montón de broncas a los niños, porque al final son ellos mismos los que vienen a las propias actividades. A mí no me las tocan, pero cuando vienen por la tarde, oye es increíble, me encuentro pintadas, me encuentro...”

Tutora: “Saben perfectamente cuando está una persona no pueden hacerlo y cuando está otra persona lo hacen” (Diario de Campo: 260, 26 de junio).

5. Modelado de conducta -250 referencias-

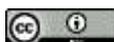
La disciplina de grupo se controla mediante técnicas eminentemente privativas que pretenden extinguir la conducta que se considera que vulnera la norma del grupo. La consistencia contribuye con significatividad a la norma, mientras que la honestidad contribuye al respeto y liderazgo de la persona responsable.

I. Amenaza

Se trata de un aviso previo y/o preventivo de que no se va a tolerar un comportamiento. Implica el conocimiento de que existen consecuencias no deseadas. En ocasiones se omite, siendo reactivo el castigo a un comportamiento dado y, en otros muchos casos, queda tan alejado de lo que se puede cumplir, que únicamente se verbaliza.

Los niños del banquillo rival están jugando con la pizarra mientras juegas sus compañeros. Los entrenadores, cuando se dan cuenta les abroncan: “¿Qué hacéis haciendo el tonto? ¿Luego querréis jugar?” (Diario de Campo: 1206, 10 de enero).

Un padre a su hijo durante un torneo: “¡Que no pase ninguno! ¡O no comes!” El padre se ríe cómplice a sabiendas de que puede no ser muy realista su amenaza (Diario de Campo: 2868, 31 de mayo).



II. Reprimenda verbal

El adulto puede utilizar su rango de superioridad para hacer ver verbalmente, con un todo elevado y agresivo, que sus comportamientos no son los adecuados, principalmente en los momentos en los que la histeria por una mala praxis más les desborda. El niño adquiere un papel de sumisión.

Un niño dice al entrenador tras un partido en el que no se ha jugado a nivel esperado que no quiere entrenar más en el equipo por falta de compañerismo.

El entrenador, extremadamente cabreado, mete a todos los jugadores en un cuarto y comienza a gritarles e increpar sus acciones uno por uno y apela al espíritu de un equipo unido. Dejo de escribir de lo tenso que está el ambiente (Diario de Campo: 2530, 25 de abril).

Durante un partido en el que el entrenador afirma estar quemándose mucho, pregunto a un niño: "Si tuvieses que poner lo más importante de lo que está sucediendo, ¿Qué sería?"

Jugador: "Que nos están riñendo a todos" (Diario de Campo: 2846, 31 de mayo).

III. Castigo

La retirada del disfrute de una actividad es la medida coercitiva por excelencia por su recurrencia y desahogo para el adulto. La técnica de tiempo fuera se muestra como la más utilizada. Puede concurrir el castigo grupal si la actividad en general no funciona, como consecuencia: correr alrededor del campo o estar sentados.

Dos niños están castigados sentados viendo el entreno de sus compañeros. Les pregunto: "¿Por qué estáis ahí?"

"Por hacer el bobo cuando explicaba" (Diario de Campo: 587, 24 de noviembre).

El castigo puede ir un paso más allá cuando el comportamiento desadaptativo se expone en público. El jugador queda evidenciado en público que ha hecho algo malo. La exposición pública puede pretender la reacción positiva del alumno, aunque puede provocar lo contrario, la inhibición.

En dos ocasiones el entrenador retira del campo a un jugador (de los más brillantes) abroncándole públicamente: "¿Qué te pasa hoy?", "¡No es normal lo tuyo!", "¿Dónde estás?"

Posteriormente, me comenta el niño: "Prefiero no jugar por la bronca" (Diario de Campo: 859, 26 de diciembre).

Un entrenador tiene un balón medicinal que hace transportar a modo de "bola de preso" alrededor del campo a los jugadores que pierden el juego o lo ejecutan mal, ante la mirada de los espectadores. A duras penas pueden con él. Siempre suelen ser los mismos son quienes llevan el balón medicinal (Diario de Campo: 1659, 17 de febrero).

IV. Premio

Las conductas deseables también pueden ser reforzadas. En este caso, la evocación del fútbol mediático es un premio atractivo para recompensar el buen trabajo y un recurso en la preparación de los entrenamientos. Las familias pueden premiar al niño según el resultado competitivo: victorias, goles, etc.

Un jugador mete su segundo gol: el entrenador se da la vuelta y le dice al padre: “2€ ya” (Diario de Campo: 1730, 21 de febrero).

El estado de ánimo del entrenador, sus propias expectativas y su predisposición hacia el optimismo influyen determinadamente en la evaluación de las conductas que acarrearán premio o castigo, estado anímico previo del entrenador: sus expectativas.

El entrenador tiene muy buen humor desde el inicio del entrenamiento, además no ha preparado tanto el entrenamiento como es habitual. Tras las tareas importantes del entreno valora que ha sido buen entreno, por lo que hay premio: pone una colchoneta y comienzan a golpear de cabeza y de chilena -figura 5-, algo muy poco habitual (Diario de Campo: 737, 16 de diciembre).



Figura 5. Premio de una actividad lúdica en la que hacer filigranas por un buen entrenamiento (Imagen tomada el 16 de diciembre).

V. Consistencia

La estabilidad entre los criterios disciplinarios establecidos y sus consecuencias es un requisito para aportar significación de los acuerdos y homogeneidad en criterios educativos. Sin embargo, no siempre es posible cumplir lo que se propone en un ambiente tan dinámico, lo que facilita la reversibilidad de los niños.

El entrenador amenaza durante una tarea: “El primero que no vuelva por donde hay que volver se pira a casa”. Después, no cumple la amenaza y se lamenta: “Aquí pierdo credibilidad porque no puedo cumplir el castigo... pero ¿qué hago para que me hagan caso?” (Diario de Campo: 2287-2298, 13 de abril).

Incluso algunos familiares demandan que la disciplina se aplique con continuidad para que el niño adquiera pautas de comportamiento adecuadas y útiles para la vida.

El padre de Héctor me pide: “Tú ponme firme a mi hijo, ¿eh? Que se despista mucho y hace lo que quiere” (Diario de Campo: 676, 5 de diciembre).

4. DISCUSIÓN

La disciplina se emprende desde el acompañamiento de los adultos y el respeto a una figura de referencia, el entrenador (Garrido et al., 2010) y se concreta mediante un código de conducta donde el protagonista es el

jugador que desarrolla actividades motrices (Arda y Casal, 2007). La autoridad del entrenador es manifestada mediante la instrucción directa y es aceptada por el nativo; en este sentido, el entrenador ordena al niño las conductas que ha de realizar en el escenario, sin necesidad de que exista comprensión, solidarias al modelo de instrucción táctica que definen Sánchez y Viciano (2002). La autoridad se ejecuta mediante un estilo de liderazgo eminentemente autocrático y centrado en el entrenamiento e instrucción, igual que se describe en edades formativas superiores (Alonso, 2015; Teoldo, Martín y Teoldo, 2009).

El ejercicio de la autoridad resulta eminentemente instructivo, con escaso margen para la creatividad y la espontaneidad en el terreno de juego. El adulto tiene una ilusión de control sobre el comportamiento del niño, que resulta coercitiva en el desarrollo de sus funciones psicológicas, puesto que le encaminan hacia una respuesta única (Aguirre, Tristán, López, Tomás y Zamarripa, 2016; Cantú, Castillo, López, Tristán y Balaguer, 2016). En este sentido, se evidencia que la instrucción puede generar que se desborde el niño antes generar una respuesta eficaz al juego (Lapresa, Arana, Garzón, Egüén y Amatria, 2008).

El jugador es el ejecutor de la voluntad no sólo del entrenador, sino de los padres que asumen un rol indispensable como agentes que acompañan y facilitan que se puedan desarrollar las rutinas preparatorias de la actividad, lo que supone un riesgo para la adherencia deportiva, ya que no promueve la internalización motivacional (Iso-Ahola & St.Clair, 2008; Ortín, Moya y Garcés, 2013); al contrario, más bien supone que se mantenga la externalización de la voluntad del niño. Buceta (2015) describe como acompañamiento ideal en el deporte escolar aquel que favorece la comodidad del niño y su cohesión al grupo, que se concretaría mediante un liderazgo más democrático (Moreno, 2012); sin embargo, se evidencia que existe un interés por mantener una disciplina que se oriente al resultado de modo autocrático. Esto desvirtúa el sentido de utilidad de la disciplina para alcanzar una meta compartida (Restrepo, Quintero y Barahona, 2020), lo trivializa a una disciplina eminentemente autocrática y vinculada -y solidaria- a los valores de su macrosistema político, especialmente: competencia, máximo rendimiento o jerarquía (Torrebadella y Vicente, 2017) y desvirtúa su potencial formativo de la satisfacción de las necesidades psicológicas del escolar (Brustio et al., 2018; Fraguera et al., 2020; Sevil et al., 2018).

La transgresión de las instrucciones adultas se castiga reactivamente mediante reprimendas, castigos o la privación de la participación, que se erige como una disciplina normalizadora. Se juzga si el comportamiento del niño está aprobado en el microsistema o se trata, metafóricamente, de micro-delinquentes (Foucault, 2003). En cierto modo, la disciplina puede funcionar en detrimento del fomento de la creatividad y autonomía del jugador (Fraile, 2004), que restringe su espacio para el disfrute junto a sus compañeros a los momentos de distensión competitiva, poniendo en valor la reversibilidad del comportamiento infantil. Si bien, existen evidencias empíricas que ponen en valor la utilidad de la consideración del aprendizaje entre pares como una herramienta formativa de gran interés, especialmente cuando existe una diferencia de edad. Los escolares ejercen como líderes que vehiculizan la disciplina deportiva que el entrenador quiere transmitir y garantiza llegar a esos espacios en sus tareas le impiden atender (Farias et al., 2018). Aunque esta estrategia puede vulnerar el aforismo de la importancia del juego libre en edad escolar (Fuenzalida, Gallardo y Torres, 2017). La emergencia de la reversibilidad da cuenta de cómo el niño desarrolla su capacidad creativa de modo indirecto (Carpio, Pacheco, Morales, Arroyo y Pacheco, 2015) para comportarse de uno u otro modo según el contexto en el que se encuentre: en vigilancia y control adulto o en momentos de distensión.

5. CONCLUSIONES

La disciplina que organiza el equipo de fútbol de iniciación deportiva es de eminencia coercitiva y, escasamente, reserva un espacio para el aprendizaje entre los compañeros. De hecho, se considera una fisura en la disciplina de equipo que potencia la consolidación del desarrollo de la reversibilidad como competencia clave en el niño, quien aprende a comportarse de distinta manera ante la presencia de diferentes figuras educativas y de autoridad. La gestión de este nicho de aprendizaje es de gran valor pedagógico y tiene impacto en el crecimiento de la identidad personal y cristalización de su autoestima. Monitorizado y en un ambiente de seguridad, se puede favorecer la creación de espacios para el juego libre, en el que el niño despliega sus competencias sociales entre pares. Esto no ha de generar perjuicio a la generación de unas rutinas de equipo que faciliten la formación deportiva.

La autoridad se ejerce habitualmente en un sentido vertical y no democrático, que confluye con la intensidad competitiva. Este asunto debería ser reflexionado con especial atención, especialmente por los entrenadores, que emergen como los mediadores formativos del escenario. Se evidencia en los resultados como una retroalimentación sosegada y retrospectiva puede ser eficaz para el análisis de los fenómenos deportivos. El escolar es capaz de comprender que incluso el árbitro es capaz de cometer errores, pero ha de existir una ejemplificación concurrente a esta lección.

La familia se muestra como piedra angular implicada en la actividad. Este punto es diferencial y único respecto a otras propuestas formativas en la edad, por lo que merece la pena que se realicen procesos de sensibilización pedagógica sobre los valores que se desean proyectar a sus hijos: una mera réplica del deporte competición o una posibilidad formativa para una educación que complemente la educación reglada. En estos términos, se debe poner en valor que el fútbol ofrece unas posibilidades formativas para optimizar el desarrollo de la autoeficacia, la colaboración, la creatividad y, sobre todo, la construcción de una autoestima vinculada al crecimiento personal y no al resultado competitivo; si bien, se requiere que la disciplina no sea confluyente al devenir competitivo del fútbol, sino que se facilite un análisis con perspectiva y relativizando la importancia del resultado, pues se ha evidenciado que la disciplina deportiva tiene más relevancia socializante que competitiva.

Agradecimientos / Acknowledgments:

Expreso mi agradecimiento a los docentes del Departamento Ciencias de la Educación de la Unidad de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Burgos, España.

Conflicto de intereses / Competing interests:

El autor declara que no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

No aplica.

Fuentes de financiamiento / Funding:

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Abad, M.T., Giménez, F.J., Robles, J. y Rodríguez, J.M. (2011). Perfil, experiencia y métodos de enseñanza de los entrenadores de jóvenes futbolistas en la provincia de Huelva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 21-25.
- Adler, A. y Adler, P. (1994). *Observation Techniques*. En N. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 376–392) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Aguirre, H.B., Tristán, J.L., López, J.M., Tomás I. y Zamarripa, J. (2016). Estilos interpersonales del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas y el burnout: un análisis longitudinal en futbolistas. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 132-137
- Alonso, B. (2015). Análisis del liderazgo preferido, percibido y observado por técnicos y deportistas en fútbol formativo: un estudio de caso. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 197-210.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Anguera, M.T., Blanco, A., Hernández, A. y Losada, J.L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11, 63-76.
- Arda, T. y Casal, C. (2007). *Fútbol: Metodología de la enseñanza del fútbol*. Barcelona: Paidotribo.
- Arufe, V., Barcala, R. y Mateos, C. (2017). School Sport Programs in Spain and the Participation of Theeducational Personnel. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(67), 397-411. DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.001>
- Ato, M., López, J.J. y Benavente, M.A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Buceta, J.M. (2015). *Mi hijo es el mejor, y además es mi hijo. Manual de cabecera para padres de deportistas jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Brustio, P.R., Moisè, P., Marasso, D., Alossa, D., Miglio, F., Mulasso, A., Rabaglietti, E., Rainoldi, A., & Boccia, G. (2018). Participation in a school-based walking intervention changes the motivation to undertake physical activity in middle-school students. *Plos One*, 13(9), e0204098. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204098>
- Cantú, A. Castillo, I., López, J., Tristán, J. y Balaguer, I. (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 263-270.
- Carpio, C., Pacheco, V., Morales, G., Arroyo, R. y Pacheco, L. (2015). Comportamiento creativo: efectos de la variabilidad y secuencia del entrenamiento. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 91-104.
- Dorado, E., Paramio, G. y Almario, B.J. (2016). Análisis de la motivación en las clases de Educación Física en Primaria. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 7, 3-12.



- Eusse, K.L., Almeida, F.Q. y Bracht, V. (2019). " Esportivização" da educação física colombiana: a" herança" do convênio Colombo-Alemão nas páginas da revista Educación Física y Deporte. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 41(4), 437-443. DOI: 10.1016/j.rbce.2018.08.002
- Farias, C., Mesquita, I., Hastie, P.A. y O'Donovan, T. (2018). Mediating Peer Teaching for Learning Games: An Action Research Intervention across Three Consecutive Sport Education Seasons. Research Quarterly for Exercise and Sport, 89, 91-102.
- Flick, U. (2007). Introducción a investigación cualitativa (2ªEd). Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (2003). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina.
- Fraguela, R., Varela, L., Carretero, M. & Peralbo, E.M. (2020). Basic Psychological Needs, Physical Self-Concept, and Physical Activity Among Adolescents: Autonomy in Focus. Frontiers in psychology, 11, 491. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00491
- Fraile, A. (2004). Hacia un deporte escolar educativo. En A. Fraile (Coord.). El deporte escolar en el Siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea (pp. 9-30). Barcelona: Grao.
- Fuenzadilla, R., Gallardo, X. y Torres, K. (2017). Implementación de talleres de psicomotricidad y juego libre en establecimientos educacionales públicos. Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, 42, 82-105
- Garrido, M.E.; González, G. y Romero, S. (2010). The behavior of parents in Municipals Sports Schools of Sevilla. Journal of Sport Health Research, 2 (3), 261-276.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research. New York, NY: Aldine Publishing.
- Hours, G. (2018). Iniciación deportiva: la preocupación por el método es una reducción epistemológica. Educación Física y Ciencia, 20. DOI: 10.24215/23142561e059
- Iso-Ahola, S.E., & St.Clair, B. (2008). Toward a theory of exercise motivation. Quest, 52, 131-147.
- Lapresa, D., Arana, J., Garzón, B., Egüén, R. y Amatria, M. (2008). Enseñando a jugar "el fútbol". Hacia una iniciación coherente. Logroño: Universidad de La Rioja y Federación Riojana de Fútbol.
- Maestre, M., Garcés de los Fayos, E.J., Ortín, F.J. e Hidalgo, M.D. (2019). El perfil del entrenador formativo excelente. Estudio preliminar. En Universidad de Murcia (Ed.) IV Jornadas doctorales de la Universidad de Murcia (pp. 899-905) Murcia: Edit.um.
- Marques, M., Jaime, C.J. & Koller, S. (2016). The role of the coach in teaching of life competences at risk of social vulnerability to young Brazilians. Universitas Psychologica, 15(1), 129-140. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy15-1.peec
- Merino, A., Arraiz, A. y Sabirón, F. (2019). La construcción de la identidad competitiva del niño que práctica fútbol prebenjamín. Revista de Psicología del Deporte, 28, 89-96.



- Merino, A., Arraiz, A. y Sabirón, F. (2017). Estudio descriptivo sobre el entrenador de fútbol sala prebenjamín en La Rioja: perfil, motivaciones, cualidades y dificultades. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 31, 164-170.
- Merino, A., Sabirón, F. y Arraiz, A. (2016). Estudio descriptivo sobre las expectativas y actitudes de los familiares en un escenario educativo de fútbol prebenjamín escolar. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 31, 365-378.
- Castellani, R. M. (2012). Leadership and group cohesion in professional football: the off-game researcher. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(3), 431-445. DOI: 10.1590/S1807-55092012000300009
- Ortín, F.J., Moya, F. y Garcés, E. (2013). Sport Psychology: Some new proposals being developed. *Anales de psicología*, 29(3), 633-636. DOI: 10.6018/analesps.29.3.175741
- Pelegrín, A., Serpa, S., & Rosado, A. (2013). Aggressive and unsportsmanlike behaviours in competitive sports: an analysis of related personal and environmental variables. *Anales de psicología*, 29(3), 701-713. DOI: 10.6018/analesps.29.3.175841
- Pérez, S., Sánchez, J. y Urchaga, D. (2015). Los motivos para la participación en fútbol: Estudio por categorías y nivel de competición de los jugadores. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10, 187- 198
- Pic, M., Lavega, P., Muñoz, V., March, J. y Echeverri, J.A. (2019). Predictive variables of emotional intensity and motivational orientation in the sports initiation of basketball. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 241-251.
- Pietro, M., Domenico, T., & Mazzeo, F. (2016). The drop-outs in young players. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1242-1246. DOI:10.7752/jpes.2016.04197
- Pinto, R.M., & de Oliveira, C.B. (2017). Sport, children and youth dispossessed: an analysis of NGO's how discursive event. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(1), 39-48. DOI: 10.1016/j.rbce.2016.01.013
- Prapavassis, H., y Carron, A. V. (1997). Sacrifice, cohesion, and conformity to norms in sport teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1, 231-240. doi:10.1037/1089-2699.1.3.231
- Rabadán, R. y Ato, M. (2003). *Técnicas cualitativas para investigación de mercados*. Madrid: Pirámide
- Restrepo, Y; Quintero, S y Barahona, K. (2020). El éxito escolar en estudiantes deportistas. *Journal of Sport and Health Research*. 12(2), 164-177.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.
- Sánchez, D.L. (2001). Influencia de la familia en el deporte escolar. *Revista Digital EFDeportes*, 40. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd40/familia.htm> el 7 de enero de 2017.
- Sans, A. y Frattarola, C. (1999). *Manual para la organización y el entrenamiento en las escuelas de fútbol*. Barcelona. Paidotribo.

- Sevil, J., García, L., Abós, Á., Generelo, E., & Aibar, A. (2018). Which School Community Agents Influence Adolescents' Motivational Outcomes and Physical Activity? Are More Autonomy-Supportive Relationships Necessarily Better? *International journal of environmental research and public health*, 15, 1875. DOI:10.3390/ijerph15091875
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D. y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado (PAPE) a entrenadores de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 263-278.
- Sturza, N. y Nedimović, T. (2016). Evaluation by Relevant Adults on the Time of Children's Inclusion into Sports-Recommendations and Warnings. *Research in Pedagogy*, 6(1), 90-98.
- Täuber, S. y Sassenberg, K. (2012). The impact of identification on adherence to group norms in team sports: Who is going the extra mile?: Who Is Going the Extra Mile? *Group Dynamics-Theory Research and Practice*, 16(4), 231-240. doi: 10.1037/a0028377
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Teoldo, I., Martin, D. & Teoldo, V. (2009). Analysis of the leadership profile of soccer coaches of Brazilian youth teams. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23(3), 185-194. DOI: 10.1590/S1807-55092009000300001
- Torreadella, X y Vicente, M. (2017). En torno a los orígenes del fútbol como deporte escolar en España (1883-1936). De moda recreativa a dispositivo disciplinario. *Educación Física y Ciencia*, 19(1), e018.
- Villaruel, F. (2018). El deporte y la (s) política (s). Formas de abordar y desafíos desde la disciplina histórica en Chile. *Revista de historia (Concepción)*, 25(1), 33-47.

