

Implicaciones formativas de la atribución causal del resultado en el fútbol escolar

Formative implications of the causal attribution of the result in school football

*Abel Merino Orozco; **Alfredo Berbegal Vázquez

*Universidad de Burgos (España); **Universidad de Zaragoza (España)

Resumen. La atribución causal del resultado de un desempeño de un escolar afecta a su rendimiento y construcción de su identidad. El entorno formativo del fútbol escolar agudiza el impacto microsociedad del resultado, dada su inherencia competitiva. El estudio tiene por objetivo comprender las implicaciones formativas del resultado competitivo y sus atribuciones justificativas. Para ello, se lleva a cabo un estudio de caso múltiple de modalidad etnográfica en el que, mediante la observación participante, se investigan los procesos formativos de ocho equipos de fútbol de seis y siete años. Las 178 sesiones de observación se contrastan con el dato cualitativo en la imagen y la etnografía virtual. Los resultados emergentes evidencian que el resultado competitivo es piedra angular de las evaluaciones formativas, que clasifican el rendimiento de equipos y diferencias individuales de los jugadores según sus aptitudes. Las atribuciones causales tienden a externalizar la responsabilidad del escolar de modo arbitrario y a sublimar sus capacidades en el éxito. Se reflexiona sobre la necesidad de continuar sensibilizando al entorno adulto sobre las implicaciones educativas que poseen las atribuciones causales, animando hacia su estabilidad, ya que afectan a la construcción del autoconcepto y a su desempeño formativo, así como la necesidad de armonización de modelos de competición que vinculen el aprendizaje de los escolares al resultadismo.

Palabras clave: atribución causal, iniciación deportiva, fútbol escolar, deportividad, edad relativa, resultadismo.

Abstract. The causal attribution of the result of a school's performance affects their performance and construction of their identity. The educational environment of school football exacerbates the micro-social impact of the result, due to its competitive inherence. The study aims to understand the educational implications of the competitive result and its justifying attributions. A multiple case study of ethnographic modality is applied in which, through participant observation, the formative processes of eight under seven football teams are investigated. The 178 observation sessions are contrasted with the qualitative data in the image and the virtual ethnography. The emerging results show that the competitive result is the cornerstone of the formative evaluations, which classify the performance of teams and individual differences of the players according to their aptitudes. The causal attributions tend to externalize the responsibility of the scholar in an arbitrary way and to sublimate their capacities in the success. The study reflects on the need to continue to sensitize the adult environment about the school implications of causal attributions, which affect the construction of self-concept and its educational performance. In addition, there is a need to harmonize the competition models that link the learning of schoolchildren with results.

Keywords: causal attribution, sports initiation, school football, sportsmanship, relative age, results obsession.

Introducción

La promoción de la actividad física continúa siendo una preocupación para la OMS, ya que las cifras recomendadas para escolares (5 días a la semana, 60 minutos diarios de actividad física moderadamente vigorosa) permanecen siendo bajas: Rodríguez-Fernández, Rico-Díaz, Neira-Martín y Navarro-Patón (2020) hallaron que apenas un 11.29% de los estudiantes de quinto y sexto de educación primaria alcanzaban los niveles recomendados. De acuerdo a Viñas y Pérez (2011), el 71% de los escolares que practican la actividad física participan en un deporte de competición y, dentro del depor-

te escolar, la participación en el fútbol destaca con hasta el 58.5% de los escolares (Merino, Arraiz & Sabirón, 2018). El fútbol goza de un lugar privilegiado entre las posibilidades deportivas extraescolares por su alta participación y su impacto formativo (Dorado, Paramio & Almagro, 2016); asimismo, es una de las opciones preferentes en deportes de invasión o de cooperación-oposición (Otero, González & Calvo, 2012).

La actividad escolar se prolonga en espacio y tiempo, ocupando los momentos extraescolares y días no lectivos para su práctica, donde la presencia del adulto, primer aficionado de su niño, ha favorecido la imagen deporte-centrista del fútbol (Castejón, 2008). El fútbol ha llegado a concretarse como eje nuclear de la organización de algunas familias de los fines de semana y festivos, concretando el fenómeno a la terminología de 'futbolcentrismo' (Merino, Usán & Jarie, 2019).

La iniciación en el deporte desde educación infantil y primaria se vincula al potencial que posee para movilizar aprendizajes pedagógicamente deseables, priorizando su valor formativo y la promoción de un estilo de vida saludable (Rivas-Moreno & Bailey, 2020). Debiera de primar el juego frente al resultado, partiendo desde la cooperación para la capitalización progresiva de las reglas básicas del deporte, en transición a modelos deportivos maduros en categorías de más edad (Giménez & Rodríguez, 2006; Lapresa, Arana, Amatria, Fernández & Anguera, 2017). Si bien, la consideración deportiva tradicionalmente, aún en su iniciación, posee una inherencia en el producto, en la que se tiene en cuenta el resultado y el rendimiento deportivo (González, García, Contreras & Sánchez-Mora, 2009). Taberner, Márquez y Llanos (2002) sugieren que para una iniciación deportiva efectiva y educativa, los resultados y el rendimiento habrían de relegarse respecto a cuestiones formativas.

El rendimiento, concretada su acepción al fútbol, implica la utilidad que un jugador aporta al equipo (Arias, Cardoso, Aguirre & Arenas, 2016) y tiene su correspondencia con su etimología en la física (el cociente entre el trabajo obtenido y el suministrado), donde los parámetros son mesurables y los establece el resultado de las acciones motrices como goles, pases, balones disputados, entre otros (Pacheco & Gómez, 2005). Al respecto, se ha definido el riesgo y correlación que existe entre la búsqueda del rendimiento deportivo, la presión psicológica que implica para los jóvenes deportistas, la ansiedad y la merma de las capacidades competitivas (Molina, Sandín & Chorot, 2014).

El rendimiento tiene que ver con las aptitudes en el deporte escolar, lo que implica variables fisiológicas y psicológicas, como el control del estrés (Olmedilla, García-Mas & Ortega, 2017); si bien -y en estos mismos términos-, las grandes diferencias individuales en la maduración de los niños (Serra, García & Calderón, 2015) acarrearán que los jugadores más maduros, consecuentemente con mayores aptitudes, gocen de ventaja competitiva sobre el rendimiento que evidencian otros escolares con desarrollo más lento (Levey, 2013; Zucchi, 2004). Este es el caso específico del efecto de la edad relativa, desde la evidencia de que la proporción de ciclo vital desarrollada entre nacidos a principios o finales de año crece inversamente a la edad, dando lugar a amplias diferencias individuales entre los jugadores y a un sesgo en la organización de las competiciones. Además, los futbolistas nacidos en los primeros meses consiguen una prospectiva más exitosa en sus carreras for-

mativo-deportivas (Rendeze, Dos Santos & Silveira, 2019).

Las diferencias individuales afectan al resultado de la competición y son objeto de análisis en la interpretación del resultado, siendo habitual que en las victorias se sublime a los jugadores que más han aportado individualmente, sobre la inherencia colectiva del equipo (Leo, Sánchez, Sánchez, Amado & García, 2011; Olmedilla et al., 2011). La competición desprende una incipiente polarización entre el éxito de la victoria y el fracaso de la derrota (o un resultado no acorde con las expectativas), que suele acompañar hacia el desánimo e, incluso, el abandono (Duda & Balaguer, 2007). La capitalización del aprendizaje que vehiculiza el resultado competitivo es filtrada por la valoración que hace el entorno, familiares y monitores deportivos de los motivos que explican la victoria, la derrota o el empate, en un sentido coloquial de las atribuciones causales (Padilla & Mejía, 2020).

Weiner (1985) aporta a este respecto que ante la aparición de un resultado de logro se emprende un proceso que explica la situación mediante la atribución causal. Dentro de su modelo de motivación de logro, se justifica el resultado como consecuencia del esfuerzo, de las capacidades personales, de la suerte o de la dificultad de la tarea. Las atribuciones causales, de acuerdo a sus dimensiones de locus de control, estabilidad y controlabilidad, se vinculan a las reacciones afectivas y desencadenan un papel primordial en la construcción de nuevas expectativas (Manassero & Vázquez, 1995). El estilo de atribución de la causalidad afecta al rendimiento académico y a la autopercepción del rendimiento, haciéndose más patente conforme avanza la escolaridad, de modo que resulta pertinente que se confluya formativamente con un estilo de interés pedagógico escolar, donde las circunstancias controlables, especialmente en esfuerzo y capacidad, sean atribuciones internas (Satico, Angeli & Almeida, 2019). Sobre estas atribuciones, se considera que: la estabilidad de las causas, independientemente del éxito o el fracaso, genera certidumbre formativa; que la atribución interna de situaciones controlables favorece la motivación y persistencia (opuesto a situaciones incontrolables como el azar), y que la atribución del éxito a causas internas y controlables facilitan las emociones positivas y puede potenciar el aprendizaje, mientras que el fracaso atribuido a circunstancias externas puede amortiguar el impacto emocional, pero entrar en contradicción con otros aprendizajes deseables (De la Torre & Godoy, 2002).

Boman, Furlong, Schochet, Lilles y Jones (2009) re-

valorizan la necesidad de una atribución del éxito o fracaso al esfuerzo realizado, enfatizando en las posibilidades de mejora personal, obviando aquello no controlable, como pueden ser unas aptitudes superiores del rival. Reactivamente, se ha evidenciado cómo la exposición a experiencias de fracaso retroalimenta e internaliza la atribución causal del fracaso, afectando a su autoconcepto (Schwerdt, West & Winters, 2017). Asimismo, las expectativas generadas sobre el rendimiento particular de un niño pueden generar un exceso de responsabilidad y que se asuma como fracaso no llegar a satisfacer estas demandas, desencadenando situaciones de ansiedad e inestabilidad en el locus de control (García, Santos-Rosa, Jiménez & Cervelló, 2005).

Estos aprendizajes se contextualizan en el deporte escolar y su tautológico sentido de la deportividad como valor deseable, en tanto que respeto altruista tanto a las normas del deporte específico como a cada uno de los agentes incluidos en el campo -rivales, compañeros y árbitros incluidos- y una aceptación de la victoria o la derrota (Casado, Mayorga, Guijarro & Viciano, 2020). Sin embargo, es tradicional la controversia entre el valor que se le otorga a la victoria en detrimento de la deportividad (Dubois, 1990; Lamoneda & Huertas, 2017), llegando a imposter una actitud deportiva, o pedagógicamente aceptable, a fin de legitimar el potencial educativo de la actividad (Galak, 2016).

Este estudio tiene por objetivo comprender las implicaciones formativas que conlleva el fenómeno del resultado en el fútbol escolar y analizar las atribuciones que los participantes realizan al respecto, para trazar una prospectiva que optimice el potencial formativo de la actividad.

Material y método

Diseño

Se lleva a cabo un estudio de caso múltiple, de modalidad etnográfica, mediante la metodología de la observación participante (Sabirón, 2006). La observación participante consta de 178 sesiones de observación (72 entrenamientos y 106 partidos) en la que se investiga a ocho equipos de fútbol de primero y segundo de educación primaria. El registro narrativo de las observaciones se lleva a cabo mediante un diario de campo, en el que se anotan las situaciones fenomenológicas derivadas del juego o de diálogos intencionados y las interpretaciones consiguientes. El observador adquiere un rol activo en cada uno de los equipos, adquiriendo la condición de miembro y co-participando en las dinámicas

habituales de la actividad durante un curso escolar (Adler & Adler, 1994; Taylor & Bogdan, 1986), de manera que las sesiones de observación incluyen las rutinas preparatorias y de clausura de los eventos.

Las sesiones de observación complementan su registro narrativo, con el potencial del dato cualitativo de la imagen (Banks, 2010), mediante la realización de fotografías y vídeos, y la participación en las redes sociales digitales de los familiares y entrenadores de uno de los equipos, donde se prolongan asincrónicamente las conversaciones sobre el fútbol escolar de sus niños (Pink et al., 2019).

Participantes

Se cuenta con una muestra central de 85 escolares (80 hombres y 5 mujeres) de categoría prebenjamín (6.48 ± 0.53). Es el primer curso que participan en competición reglada 41 participantes. La selección de los ocho equipos de competición regional seleccionados trata de abarcar sus diversas naturalezas, por lo que se realiza una selección gradual atendiendo a una reflexión conjunta con la organización pública de la competición (Flick, 2007), incorporando equipos rurales, urbanos, de colegios y de clubes deportivos que participan en los colegios como actividad extraescolar. La escolarización de los participantes se distribuye en 17 colegios, 12 públicos (68.2% de los participantes; de los cuales 4 están en zonas rurales, 36.5%) y 5 concertados (31.8%). Los miembros de los equipos que se consideran en el estudio son los familiares de los escolares, sus entrenadores, la presencia tácita de sus maestros de colegio, los asistentes asiduos a los eventos y los organizadores de la competición. Se posee permiso administrativo y consentimiento informado de los participantes en el estudio (Noreña, Alcalaz, Rojas & Rebolledo, 2012).

Procedimiento y análisis de datos

Para el análisis del dato, se establecieron procesos en bucle de trabajo de campo, transcripción, reflexión, contraste y vuelta al campo, haciendo uso de la complementariedad de las estrategias metodológicas y la prolongada permanencia en el campo (Angrosino, 2012). El trabajo de campo constó de 178 sesiones de observación: 72 entrenamientos y 106 partidos (53 de liga, 49 en torneos y cuatro partidos amistosos). El observador participante utilizó el diario de campo para registrar los datos fenomenológicos e interpretativos desprendidos de los diálogos intencionados y triangulaciones con el nativo (Wolcott, 2005), vinculando al núcleo de interés de las atribuciones causales del

resultado y rendimiento de los jugadores. Las codificaciones narrativas del diario de campo se transcriben reflexivamente en el procesador de textos, facilitando una incipiente pre-categorización. Se incorpora concurrentemente el contraste de las imágenes (2451 fotografías) y las narrativas de las redes sociales con la ayuda del software de procesamiento del dato cualitativo NVivo11, que facilita la consolidación de las categorías, la reflexividad y el contraste para reorientar las siguientes sesiones de observación, mediante el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967). Este estudio atiende a los criterios de científicidad de investigación cualitativa en ciencias sociales de credibilidad, transferencia y utilidad (Sabirón, 2006) mediante una prolongada permanencia en el campo en condición de miembro, la saturación del contraste con los informantes en el campo, la realización de sesiones de restitución al campo con los participantes en el estudio (donde se devolvía y reflexionaba sobre los resultados del estudio) y con la prospectiva última de mejora formativa en el campo que se define, sin anhelo de generalizar, pero con el potencial para transferir conclusiones a escenarios socioeducativos equivalentes (Martínez, 1999).

Se tuvieron presentes las consideraciones éticas mediante el anonimato, el consentimiento informado de los adultos y los organizadores de la competición, la consideración de las pautas de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013) y la devolución de los resultados a los participantes mediante la restitución al campo

Resultados

Se presentan los resultados clasificados en cuatro categorías emergentes: el resultadismo, que considera la prevalencia del resultado como eje sobre el que orbitan las atribuciones; el rendimiento, en sentido de la utilidad de los miembros del equipo para su competitividad; el (des)equilibrio, que se precisa para optimizar el potencial formativo de la actividad, y, finalmente, las atribuciones causales sobre el desempeño de los escolares en la actividad. En esta última categoría se destaca el efecto de la edad relativa, la consideración del esfuerzo y actitud de los jugadores, la inherencia de la suerte y la justificación coyuntural y eminentemente arbitraria de los resultados de los jugadores.

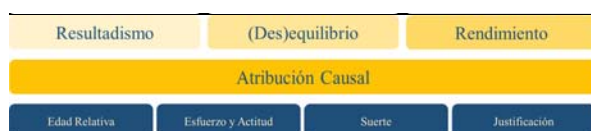


Figura 1. Categorías emergentes.

Resultadismo -113 registros-

El resultado emerge como valor objetivizado y cuantificable de la competición. El primer vistazo para elaborar una síntesis; en muchas ocasiones, lo único noticiable en prensa o entre los adultos. El entorno adulto promueve la victoria como señal de éxito en el escenario. El mensaje que se emite a los niños es solidario a esta clara premisa. De hecho, cuanto mayor sea la victoria, puede considerarse más exitoso.

Viene la entrenadora de un rival del grupo del torneo y, prácticamente sin saludar, pregunta: «¿Cuántos les habéis metido al otro equipo del grupo?» Asumiendo que se trata de un equipo con bajo rendimiento. El número de goles determina el orden de los clasificados. El debate que se abre en el corro de familiares es ¿para qué invitan a un equipo que saben que es tan flojo? (Diario de Campo).

Un padre insiste en que como el rival de hoy es malo, por lo que hay que aprovechar para ganar «bien» que «tenemos la pólvora mojada». Pide a sus niños meter muchos goles para redimir los últimos resultados, sin muchos goles (Diario de Campo).

El resultado es inexorable. Supone el balance general de la actividad deportiva: así se promueve y lo capitaliza el niño, que le presta una progresiva relevancia a lo largo de su proceso formativo. Al comienzo, por lo general, les cuesta más atender a las estadísticas del resultado, conforme avanza la competición desarrollan estrategias para el cálculo de los datos más relevantes, con primacía del gol.

Le pregunto a un jugador castigado sin participar en un juego del entrenamiento sobre el partido del último fin de semana y me relata cronológicamente gol a gol el partido, recordando cada compañero que metió gol: 4 goles de uno, 2 otro y 1 otro (Diario de Campo).

Yo, a un niño que está metiendo muchos goles los últimos días, replicando las palabras de las familias: «¿Qué tal el pichichi?»

Niño: «¡Sí, metí un gol de vaselina y ya llevo 23 goles en liga!»

Yo: «¿Quién cuenta los goles? Que son muchos...»

Niño: «Yo» (Diario de Campo).



Figura 2. Dibujo de un niño en el Diario de Campo ante la sugerencia "Dibuja lo que más importante te parezca del partido. Título de la obra: 'Gol de penalti'. Fuente: Diario de Campo.

El resultado adquiere un valor capital para el niño, aportando claves unívocas a su evaluación. El fútbol tiene importancia para el que lo practica y desea compar-

tirlo con el adulto. El resultado supone el producto de su esfuerzo durante el fin de semana: una evidencia cuantificable, del modo en que lo hace la calificación de un examen.

Maestra-tutora: «Los lunes hacemos una redacción sobre el fin de semana, entonces ellos cuentan el fin de semana, la gran mayoría que van al fútbol, pues eso ‘Hemos echado un partido, ganamos 4-0 o perdimos 28-0 (...) metí un gol, casi que lo meto, el otro metió en plan...’» (Diario de Campo).

Maestra-tutora, en referencia a cómo afecta el resultado cuantitativo en su aula: «Yo veía que tenían como muy arraigada la competitividad en todo, en los exámenes, por ejemplo, lo primero la nota, a ver quién había sido el mejor, quién había sido el peor y al final, bueno, tenía muchos conflictos en clase por ese tema, porque estaban buscando a ver quién era el mejor, a ver quién lo había hecho peor, si lo había hecho mejor uno que otro, pues el otro se enfadaba, o sea... Y al final sí que les dije a los padres que no les iba a mandar las notas, o que, si se las mandaba que no les dijese nada a los hijos, porque iban a día siguiente «Me han puesto un ocho, a ti...» Además, que no saben ni lo que es, ¿no?» (Diario de Campo).

Rendimiento -139 registros-

El rendimiento de un equipo es el producto de su nivel competitivo para conseguir la victoria. El jugador contribuye a él en la medida de su utilidad y eficacia como medio para conseguir derrotar al rival. Se procura un clima de intensidad competitiva, con un nivel de activación alto para aumentar el rendimiento de los jugadores. El rendimiento se entrena con la exposición a situaciones en las que los jugadores se vean obligados a dar el máximo.

Entrenador: «Me gusta que jueguen todos y tal (...) pero también tener cinco minutillos con toda la artillería». Narra que con ellos se puede mostrar más exigente y sacar un mejor resultado, que beneficia al equipo (Diario de Campo).

El entrenador planifica una tarea en un entrenamiento en el que hay dos grupos que compiten por meter más goles tras la asociación colectiva en una jugada combinada. Conforme se agota el tiempo, el entrenador presiona más intensamente a un grupo mediante gritos y arengas para que consigan goles superando al otro grupo (Diario de Campo).

Los jugadores con mayor rendimiento para el equipo optarán a tener más protagonismo estratégico en los momentos de mayor competitividad; si bien, han de mostrarse en plenas facultades para evidenciar su competencia.

El entrenador empieza el partido con el quinteto titular, pero observa que un jugador está «muy flojo» y no le compensa competitivamente, así que lo cambia rápidamente (Diario de

Campo).

Varios padres están hablando fuera del polideportivo sobre el nivel de sus jugadores, tienen muy claro quiénes son los mejores del equipo propio y del rival: los citan. «Los demás, por derecho, van a jugar menos. Es lo lógico». (...) Durante el partido se suceden como «Qué bueno es, ¡alucina!» Para referirse al jugador que más destaca psicomotrizmente (Diario de Campo).

(Des)equilibrio -46 registros-

El resultado se considera atendiendo al nivel competitivo de los contendientes. La nivelación facilita la aparición de valores atribuidos al fútbol como la superación, aumenta la competitividad y desencadena una reacción emocional más alta, mientras que una diferencia de nivel entre los equipos provoca que los aprendizajes queden diluidos. En esos casos el nativo entiende que ni aprende un equipo, ni aprende el otro. Cuando hay posibilidad de intervención, como en los entrenamientos, se procura configurar equipos de un rendimiento similar.

En el entrenamiento, los partidos se montan para que estén equilibrados. Si se percibe descompensación se cambian petos para que haya alternativa; sin embargo, en los partidos, por normativa, no puede suceder eso. Los entrenadores pueden buscar otras motivaciones para sus equipos, como darse pases (Diario de Campo).

Un compañero del club hace una reflexión sobre un equipo que habitualmente gana los partidos: «Les vi el otro día y ganan muy fácil...ni aprenden ellos, ni los rivales porque la diferencia de nivel es brutal, ¿ya les vale de algo si no van a mejorar?» (Diario de Campo).

El equilibrio favorece el aprendizaje de los jugadores, su crecimiento y participación, pues hay alternativas para ambos equipos. Se considera que se puede emitir un juicio evaluativo sobre los jugadores justamente cuando compiten contra un equipo de un nivel semejante.

Tras un partido que estuvo disputado, pero acabó perdiéndose, según el entorno del equipo «por la ventaja física del rival», uno de los entrenadores me escribe por WhatsApp indignado porque se había enterado que todos los jugadores rivales, salvo uno, eran de un año mayores. Le indigna la organización de los grupos porque cree que es optimizable (Diario de Campo).

Atribución Causal

El hecho objetivo que supone el resultado no es estrictamente neutro, sino que está sujeto a la interpretación que el participante hace de él. El niño capitaliza los argumentos a posteriori que se esgrimen para explicar un resultado. La justificación, de eminencia

autocomplaciente, puede excusar la actitud evidenciada en el partido, especialmente cuando no ha sido la esperada, así como otras atribuciones como la edad, la suerte o el esfuerzo.

Edad Relativa -31 registros-

La categoría de seis y siete años puede provocar que se den diferencias de hasta 24 meses, máxime considerando que algún equipo necesite la participación de algún menor para conseguir conformar un equipo. Los adultos consideran que esta circunstancia provoca situaciones insalvables que no se han de reprender al niño, generando comportamientos proteccionistas.

El partido se pierde 6-1. El entrenador dice al banquillo: «Estáis haciéndolo muy bien, que son unos años mayores» (Diario de Campo).

Padres están interesados en saber si son mayores -que lo son- pues ganan con un despliegue de más capacidad física: «Son grandotes», «Con una pata hacen a mi hijo» (Diario de Campo).

Los jugadores de los primeros meses del año tienen una ventaja biológica frente a los chicos de los últimos que se agudiza a menor edad. Sin embargo, en esta etapa formativa, los entrenadores se muestran animados a organizar una plantilla equilibrada; aunque contrasta con la realidad de los equipos que son una selección de jugadores, cuyos jugadores tienden a ser mayores.

Hablo con el entrenador de un equipo de jugadores seleccionados por sus aptitudes sobre las circunstancias de este equipo y comenta con deseo: «Ojalá me den un equipo de chavales de diciembre»; sin embargo, su equipo de seleccionados es de enero principalmente -siete jugadores de nueve que forman la plantilla- (Diario de Campo).

Esfuerzo y Actitud -47 registros-

El esfuerzo procura reconocerse de forma incondicional, a modo de ritual, por parte de los aficionados mediante los aplausos al final del partido.

Se acaba el primer cuarto y se aplaude sistemáticamente, como en cada final de cuarto (Diario de Campo).

El esfuerzo se demanda con ahínco en los partidos que exigen mayor rendimiento, pues el nivel del rival es mayor. Un resultado adverso se puede atribuir a una falta de esfuerzo si el equipo no demuestra el despliegue físico que es esperado.

Los niños están muy sudados. Pregunto: «¿Siempre estáis así de sudados?»

Jugador: «No, sólo hoy porque son más buenos» (Diario de Campo).

El entrenador inicia ejercicios de relajación en el que apro-

vecha para arengar: «Si nos ganan, que sea porque son mejores, no por correr más. Si nos meten uno, les metemos cinco. Nosotros vamos en un Ferrari y ellos en un 600» (Diario de Campo).

El entrenador comenta enfadado: «Vaya mañanita...» se lamenta de la falta de esfuerzo de su equipo (Diario de Campo).

Pese a no resultar muy frecuente, una última corriente adulta trata de atribuir el éxito o el fracaso en la actuación del jugador a su actitud y no tanto al resultado, del que se pretende quitar presión. Si bien, se favorece este clima en un ambiente ganador.

El entrenador quita presión sobre el resultado: «Mañana da igual el resultado, pero hay que luchar y pelear. Recordad las palabras» (Diario de Campo).

Tras un partido de un torneo, el entrenador lleva a los jugadores al vestuario y les habla durante diez minutos. Han ganado 1-0. Su discurso empieza con una premisa muy clara: enhorabuena por la actitud (Diario de Campo).

Suerte -25 registros-

La falta de argumentos para defender la coherencia de un resultado avoca a la atribución genérica de la suerte. El gol, en numerosas ocasiones, es fruto de una serie de casualidades que se definen por pequeños detalles. Los penaltis, que se juegan en algunos torneos para resolver un empate, son un ejemplo de atribución a la suerte, pues el esfuerzo de todo un equipo se sintetiza en un solo momento: los ganadores celebran victoriosos, los perdedores lamentan su mala suerte.

Padre en el blog del equipo analizando las jugadas del partido: «...a veces es puro churro y otras por el acierto del portero» (Redes Sociales Familias).

Dos equipos están jugando penaltis en otros cuartos. El que falle, si mete el rival, estará eliminado. La emoción invade el polideportivo. Suben las pulsaciones y los aficionados atribuyen el resultado al azar (Diario de Campo).

Justificación -158 registros-

Enumeración de razones por las cuales un hecho ha sucedido, generalmente la explicación de una expectativa no alcanzada. Se erige como una competencia a adquirir, pues contribuye a la estabilidad emocional del miembro del equipo y del equipo en general. La justificación previa ante la expectativa de un fracaso apunta hacia la indefensión aprendida. A posteriori se producen racionalizaciones de índole egotista.

a. Indefensión adquirida

Preparación psicológica evitativa que previene un posible fracaso. Se bajan las expectativas deliberadamente para facilitar que se puedan superar. El niño tiene

justificado proactivamente su rendimiento en el partido.

En una conversación entre entrenadores durante un torneo, uno de ellos comenta que ellos son equipos de «media tabla», pues no pueden bajar a nadie de una categoría superior para disputar los torneos. El resto de entrenadores no dan crédito al modo en que ha evadido la responsabilidad de ser un equipo favorito, ya que -según ellos- dispone de una selección a medida desde el comienzo y de los mejores recursos del club (Diario de Campo).

En el partido que se va a disputar, el equipo local tiene varias bajas de jugadores que afectan al rendimiento. Los padres avisan que hoy había ausencias y el entrenador está bastante desilusionado... En el partido no cumple las expectativas y al final de la charla, avisa: «se veía venir que sin el jugador estrella no íbamos a pasar; pero, al menos, haber peleado por algo» (Diario de Campo)

Madre a un niño: «A ver cariño, ¿Cuántos nos van a meter hoy? «El otro día, cuatro» (Diario de Campo).

b. (Pseudo)deportividad

La deportividad implica el reconocimiento del nivel del rival y su buen hacer. Al final de los partidos, los niños se dan la mano en un ritual que puede resultar carente de significado si no se educa en la significatividad y relevancia de valorar al rival.

Un jugador gana un campeonato de un juego de un entrenamiento. Se trata de un jugador que no suele ganar habitualmente. El segundo entrenador ordena que todo el equipo felicite al ganador. Tímidos aplausos con algún detalle: uno de los más aptos le da la mano sin mirarle y otro jugador, considerado la estrella, apenas da dos palmadas con el balón entre las manos sin ninguna motivación de alabanza cuando el segundo entrenador repite gritando que se debe felicitar al ganador (Diario de Campo).

En ocasiones, el resultadismo puede nublar el valor de la deportividad, véase en la celebración sistemática de los goles que se anotan los rivales en contra y que abundan en la derrota del rival. No favorece la conciencia del otro como un compañero.

Gol en propia de una niña. No llega a llorar, pero se evidencia su desolación. Todo el equipo rival -familias y niños- celebra el gol. El árbitro consuela a la niña, que queda de brazos cruzados parada en el campo de juego (Diario de Campo).

Niño me comenta emocionado: «¡He jugado muy bien porque he metido un gol y otro en propia!» -el rival se lo ha metido cuando él ha dado un pase- (Diario de Campo).

c. Racionalización

En el análisis de la competición aparecen las explica-

ciones que fundamentan por qué ha ocurrido un hecho. Al tratarse de un deporte de cooperación-oposición se abre un espectro multicausal en el que, por lo general, se pueden encontrar excusas que no dependan de la voluntad en primera persona de afrontar el resultado, como un hecho que depende de un mismo.

Tras la derrota en el primer partido de liga, las familias y los niños justifican: «es que arañaban, pegaban y agarraban» (Diario de Campo).

Tras el partido, los adultos se reúnen fuera del polideportivo y justifican la derrota (yo no coincido en sus apreciaciones):

Padre-entrenador: «Traen siempre una selección de jugadores».

Abuelo-entrenador de porteros: «Es que eran muy fuertes» (Diario de Campo).

Los adultos se autocomplacen de pertenecer a un equipo que funciona adecuadamente y el niño se siente muy cómodo en un entorno que le permite evitar el afrontamiento de la derrota, que comprende que si aporta una evidencia de por qué ha ocurrido un fracaso puede quedar exonerado de culpa.

Durante un partido que se está perdiendo de modo un tanto frustrante, un jugador del banquillo me cuenta que no ha podido meter gol porque lo han tirado y son unos 'faltosos'. Reclama que le han dado un cabezazo, así que «les va a pegar» (Diario de Campo).

Un jugador pierde el balón y en vez de levantarse e ir a recuperarlo, se queda en el suelo fingiendo estar dolorido. Un compañero de equipo me indica: «Cuando estamos en la calle hace lo mismo: se tira por el suelo y si me pongo a jugar sólo se levanta y vuelve a jugar conmigo, si no se queda quejándose» (Diario de Campo).

Un jugador se lamenta: «Ha pitado sólo porque se lo han dicho... ¡ya vale!» Cuando le cambian comienza a llorar y, después, a fingir una lesión. Hoy es el tercer jugador que tiene la misma estrategia: al fingir una lesión, no asumiendo la responsabilidad del motivo por el que le han cambiado (Diario de Campo).

Discusión

El objetivo de análisis de la atribución causal arroja una preminencia de la justificación del resultado que protege la responsabilidad del escolar, buscando argumentos racionales y externos en el afrontamiento de un resultado no deseado. Sobre las implicaciones educativas, se abre un espectro de reflexión desde la asimilación del resultado como producto de evaluación cuantitativo a los efectos de la indefensión adquirida, cuando los procesos dependen de variables incontrolables y ex-

ternas, y la desvirtuación del sentido de la deportividad.

Los resultados evidencian que el resultado de la competición deportiva y las estadísticas particulares de los jugadores se erigen como parámetros evaluativos del desempeño en el fútbol escolar, a pesar de que existen recomendaciones genéricas en la omisión del resultado en estas edades (Castejón, 2008; Toral, Vicente & García, 2004; Tabernero et al., 2002). En los torneos que poseen eliminatorias de equipos afloran las implicaciones más genuinas del resultado e implican una clasificación del rendimiento de los equipos y, dentro de los equipos, los jugadores competitivamente más determinantes (González et al., 2009). Este hecho entra en contradicción con el bienintencionado interés por promover la cooperación escolar a través del deporte (Giménez & Rodríguez, 2006; Lapresa et al., 2017; Leo et al., 2011; Olmedilla et al., 2011) y compromete la promoción de la deportividad con actitudes como saber reconocer la victoria del rival, el respeto a los compañeros y rivales o saber ganar y perder (Dubois, 1990; Lamonedá & Huertas, 2017). Además, agudiza explícitamente las grandes diferencias y capacidades individuales de los escolares (Serra, García & Calderón, 2015).

El resultado es analizado desde las expectativas generadas de los aficionados para atribuirse a la suerte, el esfuerzo o actitud o la edad de los jugadores, que abocaban a un partido en desigualdad de condiciones, dando lugar a la promoción de un sentido moral del deporte (López, 2011; Pawlenka, 2005). Las justificaciones emergen como mecanismo de regulación emocional: previenen la sospecha de un fracaso, facilitan argumentos arbitrarios si no se han cumplido las expectativas y se cubre una apariencia de deportividad mediante rituales como darse las manos al final del partido o felicitar al ganador, lo cual es compatible con el sentido de impostación pedagógica de algunos comportamientos en el deporte escolar (Galak, 2016), ya que el hecho en sí mismo de felicitar a un rival, por ejemplo, no implica que se acepte el resultado; de hecho, ciertas justificaciones del entorno eximen de responsabilidad a su comportamiento, apuntando a factores externos. La indefensión adquirida emerge como riesgo que se promueve mediante la construcción de expectativas menores al potencial del equipo y les autocomplace en un rol en el que la derrota depende de factores externos (se cita la edad relativa del rival, que se hagan selecciones con los jugadores más aptos o la mala suerte recurrente), motivando que el escolar pueda considerar su incapacidad para modificar el resultado (Schwerdt et al., 2017)

implicando un afrontamiento de la tarea que inhibe la internalización motivacional (Ames, 1992; Moller, Deci & Ryan, 2006). El niño aprende a rebajar socialmente las expectativas sobre su juego para tener mayor facilidad a la hora de superarlas competitivamente.

El entorno de adultos filtra la valoración que se hace del resultado (Padilla & Mejía, 2020) tendiendo a externalizar la responsabilidad de los malos resultados de sus niños de modo inestable (Weiner, 1985), lo que puede suponer una incertidumbre formativa, limitando la promoción de los factores internos como la autosuperación o la persistencia (De la Torre & Godoy, 2002; Valdemoros, 2010). Los éxitos sí suelen atribuirse a las capacidades, actitudes y esfuerzos del grupo; si bien, suelen redundar especialmente en los jugadores que aportan más rendimiento y pueden generar inestabilidad en el locus de control (García et al., 2005). Sobre la recomendación de promover una atribución de los éxitos y fracasos al esfuerzo realizado (Boman et al., 2009), contrasta con la racionalización egotista que se lleva a cabo con el resultado, que suele evadir de responsabilidad ciertas derrotas, no contribuyendo, por tanto, al desarrollo competencial de saber ganar y perder: que implica la deportividad, pedagógicamente deseada (Casado et al., 2020), lo que coincide con la tendencia natural a perder una actitud de deportividad que suele seguir el jugador de fútbol, si se prescinde del sentido educativo que se contribuye a través del programa (Lamoneda & Huertas, 2017, p.114).

Aunque los efectos de la edad relativa disminuyen significativamente conforme se escala desde las categorías del fútbol base, se desprende la necesidad de implementar nuevos métodos de selección de talentos y fomentar el trabajo a medio plazo con los jugadores de maduración tardía (Prieto, Pastor, Serra & González, 2015; Salinero, Pérez, Burillo & Lesma, 2013). Estos resultados abren un nicho de interés para el estudio particular de las oportunidades formativas promovidas, adherencia a la actividad, crecimiento de los nacidos en los últimos meses del año y, un paso más, cómo afecta a la construcción de la identidad personal del niño, considerando los riesgos formativos que implica el abandono deportivo sobre su autoestima, autoconcepto o lesiones (Toral et al., 2004; Stracciolini, Levey, Casciano, Howell, Sugimoto & Lyle, 2016).

Conclusiones

Este estudio, sin anhelar la representatividad estadística, pretende abrir una reflexión sobre las

implicaciones formativas que desencadena la interpretación interesada del resultado, especialmente cuando se capitaliza como un producto de evaluación. Se anima una prospectiva que implemente y evalúe modelos de competición que prioricen la participación y los principios de la deportividad sobre elementos eminentemente resultadistas -como las eliminatorias-, por ejemplo, mediante la constitución flexible de los equipos en partidos amistosos. Y llama la atención sobre el interés por profundizar en efectos formativos de la atribución causal como la deserción deportiva, el matoneo escolar, la frustración y el fracaso, desde una pertinencia metodológica complementaria a este estudio.

Asimismo, se concluye con ciertas consideraciones de interés pedagógico como el interés de modelos deportivos que amplíen la especialización temprana en el fútbol, ya que se focaliza el sentido y potencial formativo general del deporte a un entorno específico que se define desde su inherencia resultadista. El modelo multideportivo amplía este espectro formativo. Los resultados advierten, también, del interés formativo que posee el equilibrio en el rendimiento de los rivales, en una edad en la que las diferencias individuales se agudizan. Se considera de interés la revisión concurrente de los equipos que forman parte de una misma competición, facilitando que se den oportunidades de equilibrio, especialmente en los torneos, pudiendo orientarse hacia modelos de competición no eliminatorios. La monitorización de la actividad recae en los adultos: organizadores y familiares. En este sentido, continúa emergiendo la necesidad de sensibilizar al entorno de la inexorable responsabilidad educativa que poseen con la gestión del fútbol escolar. El estilo atribucional promovido para el niño tiene impacto y transferencia a otros ámbitos del desarrollo y han de considerarse sus implicaciones. Los resultados evidencian una atribución con intereses cortoplacistas por preservar el impacto emocional ante el fracaso, pero no se consideran las implicaciones formativas a medio o largo plazo. Habría de subrayarse la promoción del valor de la deportividad, desde su etimología en el deporte escolar, y una atribución causal a factores estables, que estimule la persistencia y la motivación hacia la mejora personal y colectiva.

Referencias

- Adler, A., & Adler, P. (1994). Observation Techniques. En N. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.376-392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alagarda, A. (2015). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista supervisión*, 21(36), 1-20.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arias, I., Cardoso, T.A., Aguirre, H.H., & Arenas, J.A. (2016). Características psicológicas de rendimiento deportivo en deportes de conjunto. *Psicogente*, 19(35), 25-36. <http://doi.org/10.17081/psico.19.35.1206>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Boman, P., Furlong M.J., Schochet, I., Lilles, E., & Jones, C. (2009). Optimism and the School Context. En R. Gilman, E. Scott, & M. Furlong (Coords.). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. (pp. 51-64). New York: Taylor & Francis.
- Casado, C., Mayorga, D., Guijarro, S., & Viciano, J. (2020). ¿Es efectivo el Modelo de Educación Deportiva para mejorar la deportividad y actividad física en escolares? *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 60(16), 18. <https://doi.org/10.5232/ricyde2020.06005>
- Castejón, F.J. (2008). Deporte escolar y competición. En I. Hernández, y F. Martínez (Coords.). *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. (pp. 159-177). Almería: Universidad de Almería.
- De la Torre, C., & Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- Dorado, E., Paramio, G., & Almarino, 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.
- Dubois, P.E. (1990). Gender differences in value orientation toward sport: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Behavior*, 13(1), 3-14.
- Duda, J.L., & Balaguer, I. (2007). The coach-created-motivational climate. En D. Levee & S. Jowett (Eds.). *Social Psychology of Sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Flick, U. (2007). *Introducción a investigación cualitativa (2ªEd)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Galak, E. (2016). *Educación de los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo y raza en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Biblos.
- García, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R., & Cervelló, E. M. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 81, 21-28.
- Giménez, F.J., & Rodríguez, J.M. (2006). Buscando el deporte educativo ¿Cómo formar a los maestros? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 9, 40-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i9.35057>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- González, S., García, L.M., Contreras, O.R., & Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos*, 15, 14-20. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i15.34992>
- Lamonedá, J., & Huertas, F.J. (2017). Efectos de un programa de juego limpio aplicado a jóvenes futbolistas para la mejora de la deportividad. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(1), 107-119.
- Lapresa, D., Arana, J.A., Amatria, M., Fernández, F.J., & Anguera, M.T. (2017). Fútbol: Efectos de una unidad didáctica en la iniciación temprana. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 127, 59-67.

- Leo, F.M., Sánchez, P.A., Sánchez, D., Amado, D., & García, T. (2011). Incidencia de la cooperación, la cohesión y la eficacia colectiva en el rendimiento en equipos de fútbol. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7, 341-354.
- Levey, H. (2013). *Playing to win: Raising children in a competitive culture*. Berkeley: University of California Press.
- López, F.J. (2011). Filosofía del deporte: origen y desarrollo. *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 5, 1-19.
- Manassero, M.A., & Vázquez, Á. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Merino, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2018). U8 Football Training: Optimising Educational Potential. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 133, 68-84. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.05)
- Merino, A., Jarie, L., & Usán, P. (2019). Referentes formativo-deportivos en el fútbol base español: un escenario socioeducativo complejo. *Educación Física y Ciencia*, 21(2), e078. doi: 10.24215/23142561e078
- Molina, J., Sandín, B., & Chorot, P. (2014). Sensibilidad a la ansiedad y presión psicológica: Efectos sobre el rendimiento deportivo en adolescentes. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(1), 45-54.
- Moller, A.C., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2006). Choice and Ego-Depletion: The Moderating Role of Autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(8), 1024-1036 <https://doi.org/10.1177/0146167206288008>
- Noreña, A.L., Alcalaz, N., Rojas, J.G., & Rebollo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Olmedilla, A., García-Mas, A., & Ortega, E. (2017). Características psicológicas para el rendimiento deportivo en jóvenes jugadores de fútbol, rugby y baloncesto. *Acción Psicológica*, 14(1), 7-16.
- Olmedilla, A., Ortega, E., Almeida, P., Lameiras, J., Villalonga, T., Sousa, C.,... Gacia-Mas, A. (2011). Cohesión y cooperación en equipos deportivos. *Anales de psicología*, 27(1), 232-238.
- Otero, F.M., González, J.A., & Calvo, Á. (2012). Validación de instrumentos para la medición del conocimiento declarativo y procedimental y la toma de decisiones en el fútbol escolar. *Retos*, 22, 65-69. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i22.34588>
- Pawlenka, C. (2005). The Idea of Fairness: A General Ethical Concept or One Particular to Sports Ethics? *Journal of the Philosophy of Sport*, 32, 49-64. doi: 10.1080/00948705.2005.9714670
- Pacheco, M.P., & Gómez, J. (2005). Características psicológicas y rendimiento deportivo: Un estudio en jugadores bolivianos de fútbol profesional. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS*, 3(2), 42-67.
- Padilla, J.A., & Mejías, M.D. (2020). Factores motivacionales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de nivel primaria. *Revista de estudios clínicos e investigación psicológica*, 10(20), 248-257.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L. Lewis, T., & Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Madrid: Morata.
- Prieto, A., Pastor, J.C., Serra, J., & González, S. (2015). El efecto de la edad relativa en el fútbol español: temporada 2013/14. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 121, 36-46.
- Rendeze, P.R.R., dos Santos, E., & Silveira, V. (2019). Efeito da idade relativa sobre a seleção de atletas para as categorias de base de um clube de futebol. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(2), 157-162.
- Rivas-Martínez, H., & Bailey-Moreno, J. (2020). Aportaciones del fútbol en la formación infantil y juvenil en una comunidad vulnerable. *Retos*, (39), 276-283. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78491>
- Rodríguez-Fernández, J., Rico-Díaz, J., Neira-Martín, P., & Navarro-Patón, R. (2020). Actividad física realizada por escolares españoles según edad y género. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 238-245. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77252>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.
- Salinero, J.J., Pérez, B., Burillo, P., & Lesma, M.L. (2013). El efecto de la edad relativa en el fútbol español. *Apunts. Educación física y deportes*, 114, 53-57.
- Satico, A., Angeli, A.A., & Almeida, L.S. (2019). Escala de Atribuições de Causalidade e Rendimento Escolar: Estudo de Evidência de Validade de Critério. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 125-139. doi: 10.21814/rpe.14279
- Serra, J., García, L.M., & Calderón, A. (2015). Conocimiento específico de dominio táctico en futbolistas de 8 a 12 años. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 122(4), 36-43.
- Stracciolini, A., Levey, H., Casciano, R., Howell, D., Sugimoto, D., & Lyle, L.J. (2016). The Relative Age Effect on Youth Sports Injuries. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1068-1074.
- Schwerdt, G., West, M.R., & Winters, M.A. (2017). The effects of test-based retention on student outcomes over time: Regression discontinuity evidence from Florida. *Journal of Public Economics*, 152(C), 154-169. doi:10.1016/j.jpubecon.2017.06.004
- Tabernero, B., Márquez, S., & Llanos, C. (2002). Elementos a analizar en el proceso de iniciación deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1, 9-15.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Toral, G., Vicente, A., & García, I. (2004). *Dejad que los niños y las niñas jueguen (Entrenamiento integral y comunicación positiva)*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Tuero, C., Márquez, S., Tabernero, B., Salguero, A., & Llanos, C. (2002). Elementos a analizar en el proceso de iniciación deportiva. *Retos*, 1, 9-15. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i1.35106>
- Viñas, J., & Pérez, M. (2011). *Estudio de los hábitos deportivos de la población escolar en España*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wolcott, H.F. (2005). *The art of fieldwork (2ª Ed.)*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *JAMA*. 310(20), 2191-2194. doi:10.1001/jama.2013.281053

