



PONENCIAS



Arturo Díaz Suárez, Alfonso Martínez-Moreno y
Vicente Morales Baños (Coords.)

Mercado laboral y competencias asociadas

**IX Congreso Internacional
Educación Física e Interculturalidad**



Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo



Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo
Secretaría General

© Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo
Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

© Coordinadores:
Arturo Díaz Suarez, Alfonso Martínez-Moreno y Vicente Morales Baños

1ª Edición, septiembre 2010
I.S.B.N.: 978-84-693-6048-4
D.L. MU 1485-2010
Impreso en España - Printed in Spain

Diseño y maquetación: www.mansinimaquetadorgrafico.com
Imprime: Objetivo Centro Gráfico, S.L.

■ CONSIDERACIONES SOBRE EL VELO ISLÁMICO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA....	9
■ DEPORTE Y EMPLEO EN ESPAÑA: DIFICULTADES DE ESTUDIO.	23
■ EL DEPORTE ESPECTÁCULO COMO BASE DE ACTITUDES INTERCULTURALES	45
■ LOS JUEGOS Y DEPORTES TRADICIONALES Y SU PRESENCIA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA: EL CASO DE CANARIAS	67
■ CLAVES PARA LA EXCELENCIA DEL ENTRENADOR DE DEPORTE RENDIMIENTO. FORMACIÓN, INTUICIÓN, CALIDAD, EXPERIENCIA, INVESTIGACIÓN APLICADA.....	85
■ LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS ALCANCES. PROBLEMAS EN LA RELACIÓN ENTRE EL MERCADO LABORAL Y LA FORMACIÓN.	97
■ INTERCULTURALIDAD O INTER-EDUCACIÓN, SITUACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	111
■ NIVELES DE PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA EN ADOLESCENTES: PROMOCIÓN DE UNA ESCUELA ACTIVA	131
■ COMPETENCIAS ASOCIADAS AL DISEÑO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICO-DEPORTIVA EN CONTEXTOS DE SALUD	155
■ LA PSICOLOGÍA DE LA CULTURA FÍSICA PARA LA SALUD EN LATINOAMÉRICA	165
■ EFECTOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LAS PERSONAS MAYORES: RECOMENDACIONES Y LÍNEAS GUÍA	175
■ LA ACTIVIDAD FÍSICA A TRAVÉS DE LA RECREACIÓN Y EL TIEMPO LIBRE. “LA ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES Y SUS FASES”	199
■ PRÁCTICAS CORPORALES Y DIFERENCIAS EN LAS RAÍCES ESTIGMATIZADAS DE BRASIL	211
■ LA JUSTIFICADA PRESENCIA EN LA INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN FÍSICA DEL ENFOQUE DE LOS MÉTODOS INTEGRADOS, MIXTOS, MÚLTIPLES O SUPERADORES.	221
■ LOS NUEVOS RETOS DE LA GESTIÓN DEPORTIVA.....	239
■ LA GESTIÓN DEPORTIVA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE.....	255
■ EDUCACIÓN FÍSICA, OCIO Y MEDIO AMBIENTE EN BRASIL. UNA AVENTURA EN CONSTRUCCIÓN.....	265
■ PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA EL ENTRENAMIENTO SIMULTÁNEO DE FUERZA Y RESISTENCIA”	283
■ LA INFLUENCIA DEL OPTIMISMO SOBRE EL RENDIMIENTO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE.	301

CONSIDERACIONES SOBRE EL VELO ISLÁMICO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDAN

JUAN CARLOS PASTOR VICEDO

Introducción

El debate sobre el uso del velo islámico en sus diferentes formas es un hecho cuya noticia ocupa con frecuencia las páginas de los periódicos europeos, ya sea por la legislación contra su uso en la escuela, como es el caso de Francia, o la reflexión pública que realizan otros países como Reino Unido, Holanda, etc. a propósito de la pertinencia de su utilización en espacios públicos.

La discusión ha llegado a España a través de dos hechos bien diferenciados, por una parte, por las decisiones tomadas por algunos municipios, sobre todo, de la Comunidad Autónoma de Cataluña para prohibir el *burka* en los espacios públicos, argumentado motivos de seguridad pública; y por otro, de la mano de la restricción al uso del velo en algunos colegios de la Comunidad Autónoma de Madrid, en este caso por motivos estrictamente educativos.

El asunto no es de menor importancia, ya que en la actualidad, el alumnado inmigrante en las aulas de la educación obligatoria roza el nueve por ciento, de los cuales un importante contingente proceden de países musulmanes, por lo que es previsible que puedan surgir conflictos en relación al uso del *hiyad* como prenda de vestir típica de la mujer musulmana, totalmente enraizada en su cultura, y con un profundo significado social.

Ha sido la materia de Educación Física y consiguientemente su profesorado el más implicado en los escasos conflictos que hasta el momento han surgido, si bien, y a la vista del panorama internacional europeo, no sería extraño que se reprodujesen con mayor intensi-



dad, por lo que conviene reflexionar sobre el problema a fin de ayudar al profesorado a tomar posición ante posibles casos conflictivos, a cuyo fin sirven las siguientes páginas.

1. El velo islámico. Concepto y actualidad

La *hiyab*, velación o velo es el término al que se refiere una prenda de vestir propia de la mujer musulmana consistente en una toca, así como la costumbre de usarla. Su significado es muy genérico, ya que el tamaño, color, y colocación, o las condiciones de su uso dependen de las costumbres locales y de la propia intención de quien lo lleva. El empleo del término *hiyab* con el significado de velo femenino es un uso metonímico en el que el cambio semántico se opera a partir de su significado coránico y en el *Hadiz*¹, aunque la apoyatura es mucho más débil en el primero, y mucho mayor en el segundo que ha sido reinterpretado para imponer un tipo determinado de vestimenta, aunque enraizada en costumbres y prendas autóctonas de tiempos preislámicos, como lo demuestra el hecho de que el vocabulario para designarlo no sea árabe (burka, chador, milaya).

El *hiyab* es una prenda propia del atavío popular de la mujer musulmana y puede ser un simple pañuelo que cubre el cabello y el cuello, pero no la cara, aunque, su uso hace referencia a un símbolo externo de moralidad de las mujeres de todas las edades. Sin embargo, como señala Gómez García (2009) a finales de la década de los setenta del siglo pasado se ha ido extendiendo su uso entre las nuevas generaciones, bajo la forma de *hiyab-toca* con significados identitarios y rechazo al neocolonialismo, la globalización, y en definitiva la hegemonía cultural occidental.

En la actualidad asistimos a un debate sobre el uso del *hiyab* en sus distintas formas, dada su restricción legal en varios países de Europa, primero en el ámbito de la educación, y más tarde, en otros espacios públicos, cuestión que ha supuesto la movilización de colectivos musulmanes en defensa de su uso libre, en lo que consideran una intromisión ilegítima de los gobiernos para intervenir en contra de una obligación religiosa.

Especialmente demostrativo de la intensidad del problema es el caso de Turquía sobre el uso del *hiyab* en el ámbito público con una controversia entre el Partido de la Justicia y el Desarrollo que sustenta al Gobierno y el poder judicial, con funciones, entre otras, de garantizar la laicidad constitutiva de la República, así mientras que el Parlamento ha promovido

1 Hadiz significa narración oral, charla, y consiste en un relato breve que se refiere a las palabras, gestos y comportamientos de Mahoma en determinadas circunstancias. El conjunto de Hadices se conoce de forma genérica como el Hadiz y su estudio constituye una ciencia islámica.

una ley derogatoria de la prohibición del *hiyab* en espacios públicos, el Tribunal Supremo la ha declarado inconstitucional en 2008, por lo que de nuevo las universitarias turcas han de quitarse el *hiyab* a la entrada de la Universidad.

2. Sentido del velo en la cultura islámica

Desde estas consideraciones ¿podemos entender el uso del velo como un elemento discriminador de la mujer en alguno de los aspectos enunciados?. Una de las características más significativas y observables de la sociedad musulmana es la diferencia existente en los sexos materializada en la ocultación del cuerpo femenino. Asociado a ella, también destaca la ocupación del espacio público por los hombres, mientras que el privado queda reservado a las mujeres, dedicadas a las obligaciones domesticas. Sin embargo, estas diferencias no son neutrales, sino que están basadas en la superioridad del hombre sobre la mujer cuya explicación argumenta motivos biológicos y sociales. El profesor de la Escuela de Sharía de la Universidad Muhammad ibn Saud de Riyad dice así, *La mujer es apta por naturaleza y creada por Alá para desempeñar las funciones del embarazo, dar a luz y cuidar de los asuntos internos de la casa. El hombre por su parte, ha sido dotado con mayor fuerza física y mayor claridad de pensamiento y es, pues, más adecuado para ser el jefe del hogar y el responsable de proporcionar los medios de vida, proteger a la familia y darle seguridad y continuidad* (Safi, 2003, 173).

La subordinación de la mujer en el espacio privado se prolonga hacia el público mediante la utilización del velo o *hiyab* que supone la proyección de la clausura de la mujer en la casa. Se trata de que la invisibilidad en la calle prolongue el confinamiento de la mujer en su espacio propio dentro del hogar. Sin embargo, el fundamento coránico de la disposición no es claro ya que como señala Elorza (2008) el alcance de la restricción se concreta en la compilación de Abû Dâwûd “cuando una mujer llega a la edad de menstruación, no debe mostrar su cuerpo, excepto esto y esto, apuntando a su cara y a sus manos”, no obstante, resulta poco fiable ya que nada parecido figura en los trabajos de otros compiladores.

Pese al escaso fundamento mencionado, se han ido abriendo otro tipo de argumentaciones sobre la necesidad de utilizar el *hiyab*, uno de los cuales es la limitación de la propia atracción sexual de la mujer sobre el hombre, tal como expresa el ayatolá Mutahhari *Ved una mujer que deja su hogar mostrando sólo su cara y sus manos, que en su conducta y vestimenta nada hay que estimule o atraiga a otros hacia ella; esto es, no invita a los hombres a ella* (Moaddel, 1999, 19). Esta obligación se enmarca en el conjunto de medidas represoras hacia la sexualidad procedentes de una lectura intransigente del Corán tales como la prohibición de que se encuentren sólo un hombre y una mujer en una habitación, dar la mano a alguien de



otro sexo o practicar el deporte “en condiciones que desvelen su cuerpo a los hombres” (Elorza, 2009). En definitiva, el velo en la mujer musulmana simboliza la distinción entre creyente e infiel, emblema de los valores familiares y antídoto contra el impulso sexual de los hombres.

El gran enemigo de la moralidad que representa la mujer y la familia musulmana son las costumbres occidentales, por lo que la eliminación de dichas costumbres y la hegemonía absoluta de la moral familiar islámica se asientan sobre una labor de represión continuada. En este escenario la cuestión femenina resulta un tema central ya que constituye el punto de convergencia entre las concepciones de género y moralidad enfrentadas entre el mundo occidental y el Islam. A partir de ahí, se ensalza a la mujer musulmana como expresión máxima de virtud y obediencia, representativa de una sociedad perfecta, regida por principios religiosos y fundamentada en la familia, de ahí que se llegue a comparar la gravedad de la infracción en el vestido femenino con el “politeísmo, el adulterio y el robo” (Wahiduddin Khan, 2000). La mujer debe ser protegida de su condición de atracción sexual a cuyo fin cuando caminen por las calles deben hacerlo pegadas a la pared, dejando el centro para los hombres.

Los casettes y folletos vendidos en las librerías musulmanas de las ciudades europeas y vídeos distribuidos por Francia, Bélgica, e Inglaterra, son auténticas acusaciones contra las sociedades occidentales, donde la mujer es un elemento de provocación sexual, por lo que se realiza una llamada a la norma del vestido islámico (Elorza, 2009, 205). Con el acento puesto unas veces en las costumbres, otras en el vestido, otras en la destrucción de la familia, por contraste con la virtuosidad de la mujer islámica, la propaganda repite continuamente que la mujer constituye el índice de moralidad de la sociedad y se expresa en el apartamiento del espacio público y en la adopción de una auténtica invisibilidad que garantice la ausencia de estímulo sexual. “El Islam quiere evitar que las mujeres sean consideradas objeto del deseo”. En las sociedades occidentales imperan los valores y conductas opuestas, la “exhibición del cuerpo de la mujer y el libertinaje sexual provocan la destrucción de la familia y la perversión femenina” (Amdouni, 2004).

Muhammad Said Ramadân al-Bûti (2003), profesor de la Universidad de Damasco, líder de opinión que desarrolla semanalmente en la televisión siria un programa denominado Lecciones del Corán trata de dar respuesta al pretendido propósito del mundo occidental de causar daño al Islam, al incitar a las mujeres a contravenir sus reglas. Añade, que la concepción materialista dominante en Occidente está en el origen de una visión degradada de la mujer, que le lleva a buscar el dinero para disfrutar de los placeres de la vida, lo que la orienta al puesto de trabajo que la aparta del hogar, privándola de la posibilidad de consagrarse a tiempo completo al cuidado de sus hijos y educación.

Esta subordinación de la mujer al hombre llega al extremo de justificar la agresión física a la mujer desobediente tal como argumenta el mencionado autor “Este es el tipo de situación que el Corán asume para autorizar a un esposo a resolverla pegando a su mujer de tal

manera que sin causar mucho dolor llegue a aterrorizarla. ¿Pensáis que esta manera de resolver el problema empequeñece a la mujer y hiere su autoestima?. ¿O más bien es un medio de defender su dignidad y humanidad frente al estúpido antagonismo que la ha extraviado?”. (Al-Bûti, 2003, 169-170). El autor prosigue comentando la mayor habilidad del musulmán sobre el occidental en esta materia ya que este último maltrata a la mujer sin límite ni condición alguna, mientras que el musulmán sabe cuando tiene que pegar, de qué manera y con qué límites.

El incumplimiento de las normas sobre el *hiyab* tiene una doble sanción, por un lado normativa; por otro social. En efecto, existen países como Arabia Saudí e Irán que incluyen en el Código Penal su inobservancia, castigando con penas de multa de cincuenta dólares y hasta dos años de prisión. Sin embargo, la sanción social puede ser mucho más grave, ya que existen organizaciones paramilitares cuyos miembros interpelan y golpean a las mujeres, que aún cumpliendo con la vestimenta dejan ver una parte del pelo o van maquilladas, bajo la consigna de *rusavi ya tusavi*, el velo o el palo (Elorza, 2009, 215).

La cuestión llega a su extremo en el caso de los talibán, que en Estados como Afganistán disponen de un Departamento de prevención de la virtud y prevención del vicio servido por una policía religiosa, que hace cumplir edictos como el que prohíbe el uso de zapatos de tacón y hacer ruido con ellos en la calle, la música y el baile, y hasta regula como se debe animar a los deportistas preferidos en las competiciones, a cuyo fin dispone del concurso de miles de jóvenes fanáticos.

3. La perspectiva del inmigrante islámico

Sin embargo, cada vez parece más claro que las religiones trasplantadas a Europa no pueden ser vividas como en el país de origen (Perotti, 1994: 7), y en el caso de los inmigrantes tiende a domesticarse, es decir, a adaptarse a las condiciones de la sociedad de acogida, derivando de ello lo que se ha denominado el nuevo Islam, más de carácter cultural que religioso (Bariki, 1984: 429).

Ahora bien, debemos tener en cuenta que rara vez emigran profesionales que ganan lo suficiente en su país como para llevar un nivel de vida de clase media y que se sienten satisfechos con sus posibilidades de mejora. Así, que son aquellos que fracasan en los estudios, no tienen trabajo, aquellos que ni si quieren se han integrado en su país o se ven amenazados por la pobreza, los que comienzan a buscar oportunidades en el extranjero (Portes, Böröcz,



1998, 57-58). Cuestión que se ve agravada, en muchos casos, por otros problemas en la sociedad de acogida, ya que no tienen papeles, no tienen formación, y se encuentran perseguidos por la policía, lo que les lleva a caer en redes de explotación laboral, mal remunerada. Todo ello hace que vuelvan los ojos hacia la cultura de origen con el fin de mantener elementos de referencia e identitarios que les ayuden en su supervivencia.

No obstante, en el discurso de un número elevado de inmigrantes, así como en el de los propios *imames* de las mezquitas, se repite la idea que la sociedad de acogida reúne mejores condiciones que los propios países musulmanes, para una completa vivencia y correcta práctica del Islam. Las condiciones democráticas existentes en los países de Europa son las adecuadas para desarrollar lo que ellos llaman el *Islam Verdadero* (Lacomba Vázquez, 2001, 117).

Por otra parte, en la sociedad de acogida la imagen del inmigrante musulmán se encuentra estrechamente ligada a la del Islam más duro. Esta imagen es motivadora de reacciones de repliegue identitario y defensa cultural. De tal forma que ante una situación de mantenimiento equivocado, erróneo y negativo de estereotipos, una de las reacciones posibles puede ser el reforzamiento y la exteriorización de las prácticas de culto.

Por tanto, los estímulos que recibe el inmigrante de su propia religión y cultura en la sociedad de acogida son, a menudo, contradictorios, ya que por una parte, se les difunden mensajes de modernización y racionalidad, mientras que por otra, el ambiente y las condiciones de vida les llevan al refuerzo de su cultura identitaria.

Ahora bien en esta encrucijada del inmigrante no podemos olvidar el papel de su educación de origen, tanto formal como no formal, ya que esta constituye la piedra angular de su cultura. En efecto, la educación que reciben los niños y niñas se encuentra totalmente condicionada por los padres. Es una educación tradicional basada en la imitación del comportamiento de los padres, y en el respeto a los mayores, en el que nada se pone en cuestión y que contribuye a la reproducción social.

Además de un sistema de imitación y repetición de determinados rituales, hay en ello una serie de mecanismos de penalización que presionan y regulan la obligación moral. Pero no solo eso, sino que también, estas enseñanzas transmitidas por los padres en forma de código moral se complementa y se refuerza con el papel que ejerce esa institución socializadora secundaria que es la escuela coránica², de gran influencia en los entornos rurales. En efecto, la didáctica educativa coránica limita la disensión y el desarrollo de una actitud crítica con la propia cultura, además de apoyarse en la autoridad y la disciplina férrea en el aprendizaje.

No obstante, los datos de las entrevistas realizadas a mujeres musulmanas, así como los resultados obtenidos en otras investigaciones desarrolladas por Adelkhan (1996), en Irán, o Göle (1993), en Turquía, ponen de manifiesto que las entrevistadas ponen en tela de juicio

2 Donde se enseña de manera específica la religión islámica.

la ideología patriarcal y la subordinación de las mujeres, pero al mismo tiempo, optan por estrategias de visibilización y acceso a los espacios públicos que no siempre coinciden con la lógica que emplean las mujeres occidentales.

En este sentido, el uso de este *Hiyab* o de otras prendas, en los estados occidentales, adquiere connotaciones y significados sensiblemente diferentes a los pretendidos. Es decir, lo que en origen es invisibilización como forma de acceso a los espacios públicos, en la sociedad de inmigración se convierte en clara manera de visibilización y limitación en lo público. Por eso, para evitar esas tensiones y situaciones incómodas para las mujeres musulmanas, en inmigración el *Hiyab* se sustituye por otras prendas menos diferenciadoras con el entorno, pero con el mismo sentido simbólico.

Además, el pañuelo islámico no siempre es considerado como algo impuesto. Así Adekhan (1996, 221) comenta que “para las mujeres islamistas el *Hiyab*, por su significado simbólico y sus funciones sociales, es todo lo contrario de una obligación, una segregación o una desvalorización de su sexo, las mujeres islamistas suelen citar entre las virtudes del *Hiyab*, la seguridad, la confianza y no la obligación.

Así pues, el uso del velo es más una cuestión de creencias propias, de valores morales, que de imposiciones religiosas, dentro del contexto europeo, donde como ya se ha comentado, se está desarrollando el Nuevo Islam. De hecho, se considera que es mucho más importante tener claro lo que eres, y su mantenimiento, que taparse el pelo. Por eso, no es raro ver en España, a mujeres musulmanas que llevan el pañuelo, mujeres que van completamente tapadas o mujeres que no llevan ninguna forma de prenda asociada a una sumisión islamista.

4. La visión feminista del problema

Aunque hemos puesto de manifiesto las connotaciones negativas del uso del velo, no cabe duda de que existen mujeres musulmanas que eligen llevarlo, argumentando tal decisión con un denominador común, cual es, la actualidad de el *hiyab* como algo distinto a su significado original. En efecto, si el significado original hacía referencia a su eliminación del espacio público o la contraposición de la mujer casta a la prostituta, ahora realizan una resignificación del velo. No obstante, hemos de apuntar que el pretendido carácter voluntario no parece demasiado, sobre todo si se compara con la capacidad del hombre de vestir turbante o vaqueros, cosa que le está vedada a la mujer.

En todo caso, las defensoras de la libertad radical de la mujer en cualquier aspecto de su vida manejan dos tipos de argumentos: teológicos y políticos. La argumentación teológica hace referencia a la inexistencia de preceptos coránicos de la velación de la cabeza por lo que



su uso resulta totalmente voluntario; la posición política, viene avalada por las injusticias que provoca el sistema capitalista que aparta de la influencia en la vida pública amplios sectores sociales, actuando el velo como instrumento de resistencia cultural, aún a costa de la perpetuación de la condición subordinada de la mujer.

Amorós (2009) indica que la adopción por ciertas mujeres del velo islámico es un fenómeno complejo en el que se pueden identificar estrategias de aceptación por el entorno por parte de mujeres que, incluso acceden a la Universidad y son las primeras de la familia en recibir educación. Estas mujeres, a veces, no pueden o no se sienten con fuerzas para dar la batalla en todos los frentes a la vez y hacen concesiones al uso del velo porque se les antoja ser una cuestión meramente simbólica y por ello más inocua. Una nueva resignificación sería aquella por la cual utilizan el velo aquellas mujeres que han accedido al ámbito del trabajo y adoptan un vestido islámico modesto con connotaciones anticonsumistas por oposición a Occidente. Una resignificación más compleja es aquella que podría definirse como estrategia estoica consistente en estimar que lo verdaderamente importante es el interior y que el exterior es irrelevante. Así, el ser amo o esclavo no tiene relevancia alguna, ya que el verdadero amo es el dueño de sus propias pasiones aunque sea esclavo. Finalmente, la utilización del velo puede ser debida a motivos estéticos, convirtiéndose en un fenómeno de moda.

Sean las que sean las razones aducidas, lo cierto es que como señala esta feminista militante (Amorós, 2009, 88), la mujer musulmana comete un error cuando considera el uso del velo como un elemento neutral, ya que la sola intencionalidad de la portadora no tiene capacidad suficiente para desactivar los significados sedimentados por la práctica histórico-social de cubrirse la cabeza e incluso la cara. El uso del velo no tiene un significado aislado por sí sólo, sino que viene acompañado de una serie de mensajes que remiten a una forma de vida como la prohibición del contacto con personas de otro sexo, o la disponibilidad corporal en las prácticas deportivas. En definitiva, el uso del velo desvaloriza a la mujer en la medida en que otorga al varón una plusvalía sobre ella.

5. El Islam y los derechos humanos

A lo largo del siglo XX la búsqueda, por la comunidad internacional, de un estándar mínimo de derechos fundamentales que fuese aprobado por todos los países ha sido una constante, no obstante, como señala Rossel (2006), el éxito de estos instrumentos internacionales no reside en el número de países que son parte, sino en la incorporación que han hecho de estos texto a su ordenamiento interno. En este sentido, queremos poner de manifiesto la incorporación al mismo que han realizado los países islámicos de la Convención sobre Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer.

La cuestión es extraordinariamente importante para el tema que nos ocupa, ya que no podemos olvidar que la *Sharia* no sólo es la base sobre la que descansa el marco normativo de los diferentes países, sino que también es la fuente de la que emanan las diferentes normas que regulan la organización social, lo que a veces choca con el derecho internacional suscrito por el país donde esta se aplica. Así pues, la convivencia entre este derecho positivo incorporado al ordenamiento de estos países y la *Sharia* se muestra problemático.

De hecho, esta convivencia no se ha afrontado por igual en todos los países islámicos, ya que no en todos ellos se interpreta y aplica de la misma manera el derecho islámico, sobre todo, en lo que se refiere a los derechos que ostenta la mujer y el ámbito de ejercicio de los mismos según sea público o privado. No obstante, en ambos casos, sea público o privado se produce discriminación de la mujer, pero mientras que en el ámbito público esta discriminación ha ido desapareciendo paulatinamente, en el privado no sólo se ha mantenido sino que incluso ha crecido.

En este sentido, la creencia de que el estándar internacional de derechos humanos para la mujer está en conflicto con la *Sharia* es cada vez más fuerte en muchas sociedades musulmanas, que participan de la idea de que este catálogo de derechos proviene de occidente y amenaza al mundo islámico. Se puede constatar que existe una resistencia popular, y en algunos casos oficial, a cambiar la *Sharia* para adecuarla al estándar de derechos que reconoce la comunidad internacional, ya que se entiende que sería una subordinación de lo sagrado a lo secular.

Reflejo de esta situación es el derecho de familia, quizás uno de los últimos baluartes del derecho religiosos en los estados islámicos, que regula el matrimonio y las relaciones familiares, ámbito en el que se producen las mayores dificultades de trato entre el hombre y la mujer. Ahora bien, esta interpretación que la *Sharia* realiza de cual ha de ser la posición de la mujer se extiende a otros campos como el de la educación, sanidad o mundo laboral donde la mujer y las niñas han sido tradicionalmente discriminadas.

Especialmente relevante para el tema que nos ocupa es el texto de la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” aprobado el 18 de diciembre de 1979 con la abstención de once países musulmanes. La primera de las tres partes en que se divide (artículos 1 a 6) define que se entiende por “discriminación contra la mujer” de la siguiente forma, “A los efectos de la presente Convención, la expresión “discriminación contra la mujer denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento o goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera” (art.1).

Asimismo, se establece con carácter general que medidas se han de adoptar legislati-



vamente en todas las esferas, política, social, económica, cultural, etc. para eliminar la discriminación, aunque ello suponga “modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres con vistas a alcanzar la eliminación de los prejuicios y prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres” (art. 5 a).

6. La cuestión del velo en la clase de Educación Física

La publicación *Aulas interculturales* Tomo 2 realizada con motivo del XIII Curso de Intercultura de SATE-STEs contiene un artículo de Mustafa El Yousfi Mohamed, Psicopedagogo y Maestro de Educación Física, según el mismo indica, denominado “Respuesta didáctica a la interculturalidad desde el área de Educación Física: un programa de atención a alumnos/as inmigrantes escolarizados en centros de Primaria”, cuyas finalidades son triples, a saber:

- Considerar las diferencias como valor y posibilitar la integración educativa y social de todo el alumnado.
- Mejorar los resultados escolares del alumnado mediante la reducción de las desigualdades de origen sociocultural y económico.
- Posibilitar que los alumnos puedan participar satisfactoriamente en la vida social, cultural y económica de nuestra sociedad.

Mustafa afirma, asimismo, que el programa de intervención ha sido propuesto por todo el Centro, no obstante considera que las aportaciones que se pueden hacer desde el área de Educación Física son muy importantes ya “que es una materia que puede integrar contenidos interdisciplinarios y transversales. Facilita el análisis de la realidad ya que nos permite reflexionar sobre prejuicios y actitudes individuales y colectivas. Se puede decir que esta área nos permite avanzar desde la realidad más próxima a la globalidad de los conflictos. Ayuda a los alumnos/as a encontrar respuestas a esos problemas fuera del contexto escolar” (El Yousfi Mohamed, 2009,126).

Por otra parte, cuando establece los objetivos formativos del programa específico de Educación Física establece, entre otros, uno que resulta especialmente significativo de cara al tema que nos ocupa: c) Promover situaciones de contacto físico desarrollando con ellas actitudes de respeto y aceptación. A cuyo fin establece como Contenidos y Actividades e) Actitudes coeducativas, contacto físico. 1. Actividades en las que los alumnos/as tengan que realizar agrupaciones mixtas. 2. Juegos en los que sean necesarios los contactos.

¿Qué pretende Mustafa con estos contenidos y actividades?, creo, sin ninguna duda,

que están encaminadas a la finalidad propuesta con claridad en el punto c). Se trata de que los alumnos acepten y respeten a los otros, también y, de manera especial a los del otro sexo. De modo que esa actitud de respeto y aceptación del sexo femenino por el masculino se haga desde el punto de vista de la igualdad, y no desde la inferioridad de la mujer en su consideración de objeto sexual.

Abunda en esta interpretación el apartado 4.2. de su programa de intervención referido a la Metodología que establece “En relación al aprendizaje de los alumnos/as partimos de las teorías constructivistas que explican el aprendizaje como resultado del proceso de construcción del conocimiento por parte de los alumnos/as. La construcción de ciertos significados dependerá de las ideas y representaciones previas de cada alumno/a que a su vez estarán condicionadas por diversos factores, entre otros los culturales. Esto quiere decir que tendremos que tener en cuenta que los alumnos/as inmigrantes parten de conocimientos y supuestos de aprendizaje previo distintos de los conocimientos previos de los alumnos/as autóctonos. Es decir, Mustafa quiere partir de las creencias previas de sus alumnos para poder transformarlas con arreglo a los objetivos previstos, lo que sin duda, incluye el pensamiento de superioridad del hombre sobre la mujer, o la discriminación de esta en el ámbito público, de aquellos alumnos procedentes de culturas islámicas.

La pregunta resulta extraordinariamente pertinente en este momento, ¿colabora el uso del *hiyab* a este cambio de actitud ante la mujer?. Dado lo expuesto hasta ahora sobre su significado hemos de decir con rotundidad que no, ya que la carga cultural que supone el uso del velo constituye un elemento de primera magnitud para frenar las aspiraciones del profesor en torno a su pretendida igualdad de sexos.

En este sentido, la clase de Educación Física es un espacio privilegiado en donde la práctica de la actividad física y del deporte requiere de un cuerpo disponible, no encorseado, capaz de expresarse con libertad y por ello ha desarrollado su propia indumentaria, la deportiva, que por otra parte se ha extendido a otras facetas de la vida como expresión de desenfadado y libertad de movimientos. Pero junto a ello, los valores propios del deporte, como puede ser el *fair play* conceden extraordinaria importancia a la igualdad de oportunidades, cuya observancia se extiende más allá de la norma, de ahí que en la competición el deportista que practica el *fair play* sea capaz de desdeñar una posible ventaja deducida del infortunio de su rival. Por el contrario la filosofía que porta el uso del *hiyad*, hemos podido ver, que es contraria a los valores expresados por lo que resulta incompatible con ellos.

No parece que el legislador sea muy ajeno al problema, ya que este tipo de intervenciones educativas están previstas en la propia Ley Orgánica de Educación tal como indica su artículo 79. 3. “Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorporen tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades



que comporta la incorporación al sistema educativo español”. Es decir, la norma de superior rango de la educación española advierte sobre el problema de que las familias de los alumnos tardíamente incorporados puedan no entender algunas de las medidas tomadas en los programas específicos, por lo que deben ser ayudadas para que comprendan el sistema español en relación a los fines de la educación como es el caso que nos ocupa.

Mucho más rotunda en este sentido era la derogada ley orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación ya que en el capítulo VII “De la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales” en la sección 2ª “De los alumnos extranjeros”. Proclamaba en artículo 42 la igualdad de derechos y deberes con los alumnos españoles, no obstante, se advertía que su incorporación al sistema educativo supondría *la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos* en que se integren. En este sentido la administración educativa adoptará las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español (artículo 42.4 y 5).

La supresión del párrafo señalado en cursiva supone dar un paso hacia la ambigüedad en la defensa de los derechos fundamentales de la persona, explicitados de forma concreta en los Convenios internacionales relativos a los derechos humanos, por lo que desde nuestro punto de vista debe desaparecer. Será esta la única manera de que profesores como Mustafa, bien intencionados, sientan el respaldo de la Administración pública cuando puedan deducirse problemas en la intervención educativa propuesta.

7. Bibliografía

- Adelhah, F. (1996). *La revolución bajo el velo. Mujer iraní y régimen islamista*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Al-Bûti, M.S.R. (2003).: *Woman between the Tyranny of the Westwrn System and the Mercy of the Islamic Law*. Damasco
- Amorós, C. (2009).: *Vetas de ilustración. Reflexiones sobre feminismo e Islam*. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Amdouni, H.(2004): *Le hijad*. Bruselas.
- Bariki, S. E. (1984). Identité religieuse, identité culturelle en situation immigré. *Annuaire de l’Afrique du Nord*, 427-445.
- El Yousfi Mohamed, M.(2009): “Respuesta didáctica a la multiculturalidad desde el área de Educación Física: un programa de atención a alumnos/as inmigrantes es co-

larizados en centros de Primaria”. *Aulas interculturales II*. GEEPP Ediciones- Gestión y Edición de Publicaciones Profesionales SL. Málaga.

- Elorza, A. (2008): *Los dos mensajes del Islam. Razón y violencia en la tradición islámica*. Ediciones B. Barcelona
- Feld, S., & Manço, A. (1993). La integración de los jóvenes de origen extranjero. En G. Tapinos (Ed.), *Inmigración e Integración en Europa* (pp. 127-162). Barcelona: Fundación Paulino Torras.
- Gómez García, L. (2009): *Diccionario de Islam e islamismo*. Espasa Calpe. Madrid.
- Göle, N. (1993). *Musulmanes et modernes. Voile et civilisation en Turquie*. París: La Découverte.
- Lacomba Vázquez, J. (2001). *El Islam inmigrado. Transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Moaddel, M. y Talattof, K. (eds.) (1999).: *Modernist and Fundamentalist Debates in Islam*. Nueva York.
- Perotti, A. (1994). L’Immigration et le fait religieux. *Revue Migrations-Société*, 33-34(6), 5-8. Portes, A., & Böröcz, J. (1998). Migración contemporánea: perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación. En G. Malglesi (Ed.), *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial* (pp. 43-73). Barcelona: Icaria.
- Rossell, J. (2006): “Estados islámicos y derechos de la mujer” en la obra colectiva coordinada por Motilla, A. *Islam y derechos humanos*. Editorial Trotta. Madrid.
- Safi, O.(ed.) (2003).: *Progressive Muslim* .Oxford.
- Ramadán, T. (1998). El Islam sale del aislamiento en Europa. *Le Monde Diplomatique*, 30, 8.
- Ramírez, A. (1998). *Migraciones, género e Islam. Mujeres marroquíes en España*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Wahiduddin K. (2000): *Woman between Islam and Western Society*. Nueva Delhi.

DEPORTE Y EMPLEO EN ESPAÑA:

DIFICULTADES DE ESTUDIO.

SPORT AND EMPLOYMENT IN SPAIN:

STUDY DIFFICULTIES

DR. VICENTE GAMBAU I PINASA

Presidente del Ilustre Colegio Oficial de
Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la
Actividad Física y del Deporte de Galicia.

Información de contacto:

Vicente Gambau.

Avda. E. Ché Guevara 121. Pazos Lians.

15179 Oleiros A Coruña

gambau@udc.es

Resumen

Este artículo pretende presentar el panorama actual del deporte y el empleo en el estado español.

La información que se dispone sobre el mercado de trabajo en el sector deportivo es muy reducida. Se expone a continuación un análisis de cuáles son los motivos que, entre otros, provocan que haya más sombras que luces en esta temática.

Posiblemente este escenario laboral y profesional podría seguir muchos años más en España a no ser por los profundos cambios en el sector del empleo y del deporte que se ha iniciado. Cambios que inciden en la formación de los futuros graduados en Ciencias de la actividad física y del Deporte, en los profesionales cualificados que intervienen en este ámbito y por consiguiente, en la calidad del sistema de las prácticas deportivas.

Se ha tratado de identificar algunos elementos que impiden un correcto diagnóstico del



sistema de empleo en el deporte y que, con una correcta planificación, deberían servir para mejorar las actuales políticas en materia de acceso y ejercicio profesional.

Palabras clave

Profesiones, empleo, deporte, actividades deportivas, ocupaciones.

Abstract

This article aims to present a current overview in reference to sports and employment in Spain.

The information available about the labor market in the sports sector is very limited. Therefore, the market is analyzed in regards of which are the motives that, among others, provoke that the cons dominate the pros in this subject matter.

Possibly this labor scenario could continue for many years in Spain, if it wouldn't be for the radical changes in the employment and sports sector that have been initiated. Changes that commence with the education of the future graduates of sports and physical activity sciences, with the professionals who intervene in this area and hence, in the quality of the system of physical practices. It was a matter of identifying some elements that prevented a correct diagnosis of the employment and sports system and, with a correct development, should serve as an instrument to improve the current policies in terms of access and professional practice.

Key words

Profession, employment, sports, physical activities, occupations

Introducción

Según datos del informe sobre Deporte y Empleo en Europa de 1999, el sector del deporte en los países de la Unión Europea representa un conjunto de actividades y de servicios heterogéneos que incumbe a más de la mitad de la ciudadanía y que movilizan como actividad profesional principal a más de un millón de asalariados (con un crecimiento medio del 60 % en los últimos años) y a más de 10 millones de voluntarios.

A pesar de que existe una cierta costumbre en primar el valor de las infraestructuras

deportivas sobre el factor humano, debe considerarse que en un servicio deportivo existe una importantísima interacción entre el personal y las personas que reciben el servicio. Se parte de la premisa de que este sistema no podría desarrollarse óptimamente sin contar con la mejor cualificación de las personas que lo dinamizan, tanto si intervienen de forma voluntaria o remunerada.

El crecimiento considerable en los últimos años del consumo deportivo y de la diversificación de las prácticas deportivas está generando multitud de empleos directa e indirectamente vinculados con la práctica deportiva. Este crecimiento no va acompañado de una adecuada regulación del acceso y del ejercicio profesional por lo que se está produciendo una situación irregular que facilita trabajar sin cualificación, todo ello en menoscabo de la calidad, la salud, la seguridad y la defensa de los intereses de los consumidores y usuarios.

La información que se dispone sobre el mercado de trabajo en el sector deportivo es muy reducida y puede consultarse en el Observatorio Profesional del Instituto Nacional de las Cualificaciones³ (INCUAL). Se expone a continuación un análisis de cuáles son los motivos que, entre otros, provocan que haya más sombras que luces en esta temática. Posiblemente este escenario laboral y profesional podría seguir muchos años más en España a no ser por los profundos cambios en el sector del empleo y del deporte que se ha iniciado.

Varios procesos coinciden en el tiempo pero inciertamente armonizados que inciden en la formación de los futuros graduados en Ciencias de la actividad física y del Deporte, en los profesionales que intervienen en este ámbito y por consiguiente, en la calidad del sistema de las prácticas deportivas:

- 1) la implantación del proceso de Bolonia en los nuevos planes de estudio dentro de las más de treinta Facultades que forman titulados universitarios en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
- 2) La paulatina aplicación de los principios de la Declaración de Copenhague sobre la enseñanza y la formación profesional como dos factores básicos en el desarrollo del deporte. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional se establece mediante la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales en la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas.
- 3) La trasposición de la Directiva Europea de Servicios que en España se ha desarrollado mediante la “Ley Paraguas” que conlleva el libre acceso y ejercicio de las profesiones, y la “Ley Ómnibus” que significa la modernización de los colegios profesionales. Queda pendiente la aprobación en 2010 de la Ley de Servicios profesionales que determinará

3 http://www.educacion.es/educa/incual/ice_obsProfesional.html



las profesiones de obligada colegiación en atención al servicio de bienes de interés público

- 4) La adaptación de varias normas a la nueva legislación estatal en materia de salud y dopaje y la posibilidad de tratar las especificidades de algunas profesiones del deporte en una futura Ley sobre el deporte profesional.
- 5) El desarrollo normativo de varios aspectos de la Ley 3/2008, de 23 de abril, del ejercicio de las profesiones del deporte en la Comunidad Autónoma de Cataluña
- 6) El pendiente cumplimiento de la medida número 9 relativa a la regulación de las profesiones del deporte que el Secretario de Estado para el Deporte -D. Jaime Lissavetzky- presentó ante el Congreso de los Diputados español en junio de 2008.

1. La complejidad y el desconocimiento sobre las profesiones del deporte

Las directivas europeas relativas a la libre circulación de profesionales estiman que existe una **profesión** cuando se ejerce a cambio de una remuneración. Según el Informe de la Comisión Europea en materia de Deporte sobre el empleo deportivo en Europa (Observatorio Europeo del Deporte y Empleo - EOSE, 1999), se reconoce por regla general que existe una “**profesión**” cuando se dispone de un reconocimiento social basado en la existencia de una organización profesional propia, una o varias especialidades formativas, y una forma de reconocimiento legal.

No es nada fácil su identificación en el ámbito del deporte. Se trata de un sector en el que se mezcla la mano de obra voluntaria y remunerada, pero como en todas las actividades de servicios colectivos a las personas, las actividades deportivas no pueden organizarse sin contar con profesionales cualificados. Tanto si son voluntarios como remunerados, estos recursos humanos son un factor clave en el desarrollo de las actividades deportivas y de las actividades en relación con el deporte.

Varias son las razones del desconocimiento generalizado sobre el empleo deportivo, y más concretamente sobre las fuerzas de trabajo utilizadas para ejecutar la actividad deportiva. A continuación se describe algunas de ellas:

1.1. Un marco teórico impreciso

Sería deseable que al hablar del sistema deportivo se utilizase un marco teórico definido que integrase al sistema de las actividades deportivas, al sistema de empleo y al sistema de la formación.

Expertos de la Unión Europea han delimitado el sistema de prácticas deportivas diferenciando dos tipos de actividades económicas: las actividades deportivas y las actividades relacionadas con el deporte. Éstas últimas se refieren a las actividades de la industria del deporte y a otras actividades complementarias.

El núcleo principal lo configuran las *actividades deportivas*, es decir aquellas actividades relacionadas directamente con la práctica deportiva y que engloba tanto la prestación directa de los servicios deportivos como su gestión. Está organizado en cuatro segmentos: el deporte profesional, el deporte asociativo competitivo, el deporte recreativo y el deporte social.

Las *actividades relacionadas con el deporte* forman parte del sector de forma complementaria y, aunque se podría evidenciar la presencia de actividades deportivas en casi todos los grandes grupos de las actividades económicas, se presentan varios sectores asociados al sector del deporte como los más significativos:

- 1) La construcción de instalaciones y equipamientos deportivos,
- 2) La fabricación y distribución de artículos deportivos
- 3) La administración pública del deporte (local, autonómica y estatal)
- 4) La educación física en los centros escolares
- 5) La industria de los medios de comunicación
- 6) El sector sanitario vinculado a la actividad física y al deporte
- 7) Hostelería y turismo

La problemática existente consiste en clasificar adecuadamente las cambiantes y heterogéneas prácticas deportivas y además identificar acertadamente si una actividad es propia del deporte o pertenece a otro sector económico.

1.2. El desconocimiento de las estructuras y trabajos en el ámbito europeo.

El sector del deporte lleva trabajando desde hace ya más de 15 años en materia de empleo y cualificaciones profesionales. La existencia de redes europeas y proyectos pasan muchas veces desapercibidas.



La organización sin ánimo de lucro responsable de mejorar el conocimiento y las relaciones entre empleo y formación profesional en el sector deportivo europeo es el Observatorio Europeo del Deporte y Empleo (EOSE)⁴.

El EOSE, creado en 1994, ha constituido un Grupo de Trabajo formado por una red de organizaciones nacionales especializadas:

Agentes sociales	EASE	Asociación Europea de Empresarios del Deporte
	UNI-Europa	Organización Europea Sindical de servicios personales del sector deportivo
Movimiento deportivo Voluntario	ENGSO	Organización No Gubernamental Europea del Deporte
	COE	Comités Olímpicos Europeos
	EHFA	Asociación Europea de la Salud y el Fitness
Instituciones de Formación	ENSSEE	Red Europea para las Ciencias del Deporte, la Educación y el Empleo

Los seis proyectos más importantes de EOSE son:

- 1) Las clasificaciones europeas para las actividades (NEARS) y ocupaciones (NEORS) en el sector deportivo, en cooperación con EUROSTAT⁵ (1998).
- 2) Identificación y descripción de habilidades y de actividades en el nivel competencial europeo, en diversas ocupaciones del deporte. Por ejemplo: los profesores (1996), Gestores del deporte (1997), Guías de montaña (1997), Instructores de fitness (1999); Entrenadores de baloncesto (1999); Socorristas (1999).
- 3) “Informe sobre Deporte y empleo en la Unión Europea”. Informe realizado a requerimiento de la Comisión Europea para los sindicatos del deporte en 1999.
- 4) Situación del diálogo social en el sector del deporte en los países de la UE hacia un comité sectorial para el diálogo en el deporte. Investigación para la dirección general del empleo y de asuntos sociales de la Comisión Europea en colaboración con UNI-Europa (2002).
- 5) «VOCASPORT»: Formación Profesional y Ocupacional en el sector deportivo en los 25 países de la UE⁶.

4 <http://www.eose.org/>

5 <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>

6 <http://europa.eu.int/comm/sport/documents/lotvocasport.pdf>

- 6) «EUROSEEN» Una metodología para analizar y conducir el desarrollo de la mano de obra en el sector deportivo⁷.

En España, además de la existencia del Observatorio del Empleo deportivo Kirolan⁸ (País Vasco) y de otros observatorios del deporte más genéricos como el Observatorio Catalán del Deporte⁹, es el INCUAL el que trata de desarrollar los proyectos del EOSE en el sector deportivo. Además del diseño de las Cualificaciones profesionales con los criterios que establece el Marco Europeo de Cualificaciones Profesionales EQF, dispone de un Observatorio Profesional. El INCUAL trabaja con las autoridades de formación: Subdirección General de Formación Profesional (FP reglada), Consejo Superior de Deportes (Enseñanzas Deportivas), INEM (FP ocupacional); con los agentes sociales: Sindicatos CCOO y UGT, con la Federación Nacional de Empresarios de Instalaciones Deportivas (FNEID), y también con las Comunidades Autónomas.

1.3. Las heterogéneas clasificaciones de las profesiones del deporte

Para delimitar los aspectos socioeconómicos de la familia profesional de las Actividades Físicas y deportivas se recurre habitualmente a clasificaciones internacionales estadísticas que en el caso del sector deportivo se realiza en términos de ACTIVIDADES ECONÓMICAS y OCUPACIONES.

El conocer cuáles son las profesiones del deporte implica una compleja labor de búsqueda ya que no existe uniformidad en la identificación de las mismas. Los organismos internacionales, la comunidad científica y académica, los organismos oficiales españoles como el Instituto Nacional de Estadística (INE) o el Servicio Público de Empleo Estatal (INEM), el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) que con el CSD en 2007 presentó una propuesta teórica de clasificación propia de la Familia Profesional de Actividades Físicas y deportivas, han realizado esfuerzos por clasificarlas pero de forma divergente.

7 <http://www.euroseen.net>

8 <http://www.kirolan.org/>

9 <http://www.observatoridelesport.net/cat/index.asp>



1.3.1. Actividades económicas del sector deportivo

Las actividades económicas suelen clasificarse siguiendo los criterios de la Nomenclatura de Actividades Económicas de la Comunidad Europea (CNAE-93) y que ha sido de reciente revisión (CNAE-2009¹⁰). El INCUAL propone una clasificación teórica teniendo en cuenta, además de la CNAE-93, la Clasificación Europea de Actividades Económicas del Deporte y Actividades Económicas relacionadas con el Deporte – NEARS, (EOSE 1998)

10 <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t40/clasrev&file=inebase>

<i>Clasificación Nacional de Actividades Económicas 2009 (CNAE-2009)</i>	<i>Actividades de la Familia Profesional de las Actividades Físicas y Deportivas (INCUAL, 2007)</i>
<p>85 SECCIÓN P: EDUCACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • 85.51 Educación deportiva y recreativa <p>SECCIÓN R: ACTIVIDADES ARTÍSTICAS, RECREATIVAS Y DE ENTRETENIMIENTO</p> <p>93 Actividades deportivas, recreativas y de entretenimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • 93.1 Actividades deportivas <ul style="list-style-type: none"> ○ 93.11 Gestión de instalaciones deportivas ○ 93.12 Actividades de los clubes deportivos ○ 93.13 Actividades de los gimnasios ○ 93.19 Otras actividades deportivas 	<p>92: ACTIVIDADES RECREATIVAS, CULTURALES Y DEPORTIVAS</p> <p>92.6 ACTIVIDADES DEPORTIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • 92.61 Gestión de estadios y otras instalaciones deportivas <ul style="list-style-type: none"> ○ Al aire libre / Recintos cubiertos • 92.62 Otras actividades deportivas <ul style="list-style-type: none"> ○ 92.62.01 Actividades de las asociaciones deportivas <ul style="list-style-type: none"> – Federaciones: Reconocidas oficialmente / No reconocidas oficialmente – Clubes: Profesionales / No profesionales – Ligas – Actividades de otras asociaciones deportivas ○ 92.62.02 Actividades de las escuelas deportivas ○ 92.62.03 Actividades de los deportistas profesionales autónomos ○ 92.62.04 Actividades de los animadores deportivos autónomos ○ 92.62.05 Actividades de los monitores deportivos autónomos ○ 92.62.06 Actividades de los entrenadores deportivos autónomos ○ 92.62.07 Otras actividades relacionadas con el deporte <ul style="list-style-type: none"> – Actividades relacionadas con la promoción, organización y producción de espectáculos deportivos <p>92.7 ACTIVIDADES RECREATIVAS DIVERSAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • 92.72. Otras actividades recreativas diversas. <ul style="list-style-type: none"> ○ Actividades de promoción de eventos recreativos relacionados con el deporte <p>93.0 ACTIVIDADES DIVERSAS DE SERVICIOS PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • 93.04 Actividades de mantenimiento físico personal <ul style="list-style-type: none"> ○ 93.04.01 Actividades relacionadas con el mantenimiento físico y del deporte en centros termales y balnearios ○ 93.04.02 Otras actividades de mantenimiento físico y corporal no incluidas anteriormente

Cuadro 1. Comparación entre la Clasificación Nacional de Actividades Económicas 2009 y la propuesta teórica de clasificación para las actividades de la familia profesional de actividades físicas y deportivas.



A estas clasificaciones estadísticas poco armonizadas, debería añadirse muchos intentos de ordenar las actividades profesionales desde una visión sociológica y científica con el objetivo de identificar las salidas profesionales y en algunos casos las competencias necesarias para desempeñar dichas actividades¹¹.

1.3.2. *Ocupaciones del sector deportivo*

Para especificar el conjunto de ocupaciones se utiliza la *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones* (CIUO, 1988)¹² que es responsabilidad de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Esta clasificación ha sido recientemente actualizada para adaptarla al desarrollo del mundo del trabajo desde 1988 y para mejorarla teniendo en cuenta las experiencias adquiridas en la aplicación de la CIUO-88. La actualización no ha afectado a los principios básicos, ni a la estructura de la clasificación pero, se han efectuado mejoras en ciertas áreas. La nueva clasificación se adoptó en diciembre del 2007 y es conocida como la CIUO-08.

A continuación se puede observar los grandes grupos de ocupaciones de la clasificación internacional CIUO-08 y la propuesta de nuevas clasificaciones para las ocupaciones vinculadas al deporte (Borrador CNO-2011) del Instituto Nacional de Estadística dependiente del Ministerio de Economía y Hacienda español.

Grandes grupos CIUO - 08	<i>Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011 (CNO-2011) Borrador</i>
1. Directores y gerentes	<p>16 Gerentes de empresas de actividades recreativas, culturales, deportivas y de otros servicios</p> <p>161 Gerentes de empresas de actividades recreativas, culturales y deportivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1610 Gerentes de empresas de actividades recreativas, culturales y deportivas

11 Se pueden consultar las diferentes clasificaciones en Campos, A., Pablos, C. & Mestre, J. (2006). La estructura y gestión del mercado laboral y profesional de la actividad física y el deporte. Sevilla: Wanceulen.

12 Fuente: <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/class/isco.htm>

Grandes grupos CIUO - 08	Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011 (CNO-2011) Borrador
2. Profesionales científicos e intelectuales	22 Profesionales de la enseñanza
3. Técnicos y profesionales de nivel medio	34 Profesionales de apoyo de servicios jurídicos, sociales, culturales y afines 343 Deportistas, entrenadores, monitores y guías de deportes y aptitud física. <ul style="list-style-type: none"> • 3431 Atletas y deportistas • 3432 Entrenadores, instructores y árbitros de actividades deportivas • 3433 Monitores de actividades deportivas, recreativas y guías deportivos
4. Personal de apoyo administrativo	
5. Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	
6. Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros	
7. Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	
8. Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	
9. Ocupaciones elementales	
10. 0. Ocupaciones militares	

Cuadro 2. Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-08) y nueva clasificación nacional para las ocupaciones (Borrador CNO-2011) Instituto Nacional de Estadística

En Europa se emplea la Clasificación Europea de Ocupaciones Deportivas y Ocupaciones relacionadas con el Deporte, realizadas por el Observatorio Europeo para el Empleo en el Deporte (EOSE, 1998) a partir de la Nomenclatura Internacional de las Profesiones (CIUO 88, OIT). Propone como *profesiones del deporte* las siguientes categorías que comprenden a todas las personas que ejercen una actividad deportiva a cambio de una remuneración (deportistas profesionales) y aquellas que dirigen directamente esta actividad.



Profesiones propias del deporte	Profesiones relacionadas con el deporte
Deportistas profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigentes deportivos / gestores deportivos • Profesores de Educación Física • Periodistas deportivos • Médicos del deporte • Kinesiterapeutas especializados • Agentes promotores de acontecimientos o de deportistas profesionales • Vendedores de artículos de deporte • Vigilantes de instalaciones deportivas y personal de recepción • Operarios de mantenimiento de instalaciones deportivas
Oficiales del deporte	
Animadores deportivos	
Monitores de deportes	
Entrenadores deportivos	

Cuadro 3. Profesiones propias del deporte y profesiones relacionadas con el deporte (EOSE, 1999)

España utiliza la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-94) y la Clasificación ocupacional del INEM. En 2007, el INCUAL y el CSD presentan la propuesta teórica de clasificación propia de las ocupaciones de la Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas:

GRUPO 1. Directores y gerentes		
1042	Dirección de organizaciones empresariales, de sindicatos de trabajadores y de otras organizaciones de interés económico	<ul style="list-style-type: none"> • Directivos de asociaciones deportivas (federaciones, clubes, ligas, etc.) • Directivos de organismos públicos relacionados con el deporte (locales, autonómicos, nacionales)
1129	Dirección de departamentos de producción y operaciones de otras empresas no clasificadas anteriormente	<ul style="list-style-type: none"> • Director dpto. operaciones en empresas de actividades educativas • Director dpto. operaciones en empresas de actividades deportivas • Director dpto. operaciones en empresas de actividades recreativas
1409	Gerentes de otras empresas con menos de 10 asalariados, no incluidas anteriormente	<ul style="list-style-type: none"> • Gerentes de empresas de actividades deportivas < 10 asalariados • Gerentes de empresas de actividades recreativas < 10 asalariados

GRUPO 2. Profesionales científicos e intelectuales

2210	Profesores de universidades y otros centros de enseñanza superior	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores de universidades y otros centros de enseñanza superior en enseñanzas relacionadas con las ciencias de la actividad física y el deporte
2220	Profesores de enseñanza secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de educación física en la enseñanza secundaria
2811	Profesores de enseñanza primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de educación física en la enseñanza primaria
2812	Profesores de enseñanza infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de educación física en la enseñanza infantil
2820	Profesores de enseñanza especial	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de educación física en la enseñanza especial
2839	Otro profesorado técnico de formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de formación relacionada con el deporte en la formación profesional



GRUPO 3. Técnicos y profesionales de nivel medio

3519	<p>Representante de artistas, agentes de venta de espacios publicitarios y otros similares</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representante deportivo
3545	<p>Deportistas y profesionales similares</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestor de centro deportivo • Deportista profesional • Árbitros, jueces y otros oficiales deportivos <ul style="list-style-type: none"> ○ Árbitros, jueces y otros oficiales deportivos ○ Árbitros, jueces y otros oficiales deportivos (coordinador) • Animador deportivo y similares <ul style="list-style-type: none"> ○ Animador deportivo ○ Animadores comunitarios relacionados con el deporte ○ Animador de tiempo libre ○ Monitor de educación y tiempo libre ○ Monitor de actividades de aventura ○ Otros animadores comunitarios ○ Animador deportivo (coordinador) ○ Animador comunitario (coordinador) ○ Animador de tiempo libre (coordinador) ○ Monitor de educación y tiempo libre (coordinador) ○ Monitor de actividades de aventura (coordinador) ○ Otros animadores comunitarios (coordinador) • Monitor deportivo • Entrenador deportivo • Preparador deportivo.

GRUPO 5. Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados

5199	Otros trabajadores de servicios personales	<ul style="list-style-type: none"> • Animador turístico • Empleado centro de recreo • Utilero deportivo • Portador de palos de golf (cadi) • Guías (río, montaña y similares) • Otros trabajadores de servicios personales relacionados con el deporte
5291	Bañista-socorrista	<ul style="list-style-type: none"> • Bañista-socorrista

Cuadro 4. Ocupaciones de la Familia Profesional de las Actividades Físicas y Deportivas (INCUAL, 2007)

Si se comparan las clasificaciones oficiales anteriores con la identificación de las diferentes ramas de ocupaciones estándar del proyecto de la red temática AEHESIS titulado “Armonización de la Educación Superior en Ciencias del Deporte en Europa” (ENSEE, 2006), se observa claramente que todavía queda un arduo trabajo para una necesaria armonización europea.

Rama	Ocupaciones
Salud y ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Instructor avanzado de fitness / Entrenador personal • Instructor de fitness orientado a la salud / Especialista en fitness • Public Health Promoter (Promotor de Salud Pública) • Gestor de Salud y fitness
Enseñanza (un oficio y tres funciones)	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor • Profesor de Educación Física, incluyendo actividades extracurriculares, en colegios • Profesor de Educación Física, incluyendo aspectos higiénicos (de salud) y estilo de vida



<i>Rama</i>	<i>Ocupaciones</i>
Rendimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenador orientado a deportistas en general <ul style="list-style-type: none"> ◦ Entrenador de principiantes (iniciación deportiva, juniors y adultos) ◦ Entrenador de “deporte para todos” (niños, jóvenes y adultos) • Entrenador orientado a deportistas de alto rendimiento <ul style="list-style-type: none"> ◦ Entrenador de talentos y futuras promesas (niños, juniors y adultos) ◦ Entrenador de deportistas de alto rendimiento/profesionales
Gestión deportiva	<ul style="list-style-type: none"> • Gestor/Director deportivo a nivel municipal • Gestor/Director de un club deportivo • Gestor/Director de una federación deportiva nacional • Gestor/Director de un gimnasio/club de fitness

Cuadro 5. Ocupaciones de las Actividades Físicas y Deportivas (ENSEE, 2006)

1.3.3. Profesiones y ámbitos profesionales en algunas normas jurídicas.

No obstante, sí que debe mencionarse una clasificación de índole jurídica que afecta al sector del empleo deportivo. Se trata de las denominaciones utilizadas en la ley catalana y en el anteproyecto de ley estatal. En estos textos se identifican cuatro profesiones del deporte: Profesor/a de Educación Física, Animador/a Monitor/a Deportivo Profesional, Entrenador/a deportivo profesional, y Director/a Deportivo/a.

Por lo tanto, no estamos hablando de una regulación de todas las profesiones vinculadas con el deporte, que atentaría al principio de libre mercado, sino de aquellas que disponen de una justificación social y jurídica directamente relacionada con los principios básicos de calidad, seguridad y protección de la salud de los ciudadanos.

Profesiones del deporte y sus actividades

Ley 3/2008, de 23 de abril, del ejercicio de las profesiones del deporte de Cataluña



Cuadro 7. Las profesiones y actividades del deporte en la ley catalana (2008)

Por lo tanto, si existen problemas para identificar las actividades y las ocupaciones del sector del deporte, no es difícil augurar que la cuantificación del empleo se plantea como una tarea complicadísima. Los datos vinculados al empleo deportivo muchas veces no existen, no son comparables con otros países, o no alcanzan el grado de precisión suficiente para abordar específicamente la cuestión del empleo deportivo. La actual información de los institutos estadísticos nacionales no recogen la realidad social de esta rama de actividad y la información procedente de investigaciones y estudios se realiza a distintos niveles y diferentes subsectores con métodos y definiciones diferentes.

1.3.4. Las ocupaciones en los convenios colectivos en materia de deporte.

Tras un primer análisis conjunto de los grupos ocupacionales de 106 convenios colectivos en materia de deporte, se presenta en la siguiente tabla el número total de apariciones de cada grupo ocupacional y su especificación según si se trata de convenios de servicios públicos de deportes de las administraciones públicas, de asociaciones deportivas - princi-



palmente federaciones y clubes deportivos (destacan los de tenis, náuticos, de natación y de golf) – o de convenios colectivos del sector empresarial.

Nº	Ocupaciones	C. C. Estatal Instal. Dep.	Adm. Pública (31)	Asoc. deportivas (57)	Empresas Privadas (18)	TOTAL (106)
1	Oficial administrativo	SI	27	45	15	87
2	Auxiliar administrativo	SI	25	43	13	81
3	Oficial de mantenimiento	NO	24	43	7	74
4	Peón	SI	24	38	9	71
5	Monitor	SI	20	29	17	66
6	Director	SI	26	30	3	59
7	Jefe de sección	SI	8	39	12	59
8	Conserje	SI	18	26	14	58
9	Recepcionista	SI	13	27	14	54
10	Limpiadora	SI	5	31	15	51
11	Encargado general	NO	17	19	9	45
12	Coordinador	SI	25	15	4	44
13	Socorrista	SI	5	16	15	36
14	Encargado instalación	SI	16	9	12	37
15	Gerente	SI	12	17	2	31
16	Entrenador	NO	2	15	11	28
17	Ordenanza	NO	5	6	5	16
18	Colaborador	NO	5	8	1	14
19	Secretario técnico	SI	3	3	3	9
20	Conductor	NO	0	7	2	9
21	Profesor	NO	2	2	5	9
22	Preparador	NO	0	4	4	8
23	Subdirector	NO	3	3	0	6
24	Médico	SI	3	0	1	4
25	Inspector	NO	0	2	1	3
26	Vicesecretario	NO	0	2	0	2

Cuadro 8. Ocupaciones según los convenios colectivos en materia de deportes (Gambau, 2010).

Como anécdota, puede observarse que hay una mayor presencia de ocupaciones relacionadas con el deporte (administración y mantenimiento) que de las ocupaciones directamente relacionadas con el servicio principal propias de los técnicos deportivos.

A la vista de estos resultados, los agentes sociales no parecen centrarse en los intereses de los principales protagonistas del servicio deportivo y, otro resultado que se extrae, es la heterogénea utilización de las denominaciones que no coinciden para nada con las clasificaciones estadísticas de las ocupaciones internacionales y estatales lo que ratifica la enorme dificultad en la identificación y estudio del sector del empleo del deporte.

2. Otros factores que complican el conocimiento sobre las profesiones

A continuación se relacionan otros factores que dificultan el estudio:

- Las propias características del mercado de trabajo: en algunos casos porque un profesional ejerce diferentes actividades, algunas remuneradas y otras de forma voluntaria, algunas para diferentes empresas, otras de forma complementaria a su trabajo principal. Otras causas son la precarización y flexibilización de la mano de obra, la existencia de trabajadores del deporte atribuidos a otros sectores, la contabilización de contratos y no de personas, la coexistencia de empleados de las administraciones o empresas o de trabajadores autónomos que plantean cuestiones diferenciales entre mercados laborales que funcionan con diferentes normas, y sobre todo, la economía sumergida, fuera de todo control, que permite ejercer sin contrato y recibir remuneraciones en negro.
- La dispersión, complejidad y heterogeneidad de las fuentes de regulación jurídica referente a profesiones (disposiciones europeas, normas estatales, autonómicas, académicas y corporativas) dificulta el reconocimiento de cuáles son las normas que afectan realmente a las profesiones.
- La complejidad conceptual de las profesiones (libres, reguladas, tituladas y colegiadas), y las confusiones tradicionales entre profesión y titulación y otros conceptos básicos (laboral – Profesional) (actividades profesionales y funciones laborales)
- Los cambios en el marco legal de las profesiones vienen de la mano de la trasposición de la Directiva europea de servicios en la Ley de 24 de noviembre de 2009 sobre el libre acceso a las actividades de servicios y su ejercicio (Ley Paraguas), y la Ley de 22 de diciembre de 2009, de modificación de diversas leyes para su adaptación a la



Ley anterior (Ley Ómnibus), que supone la adaptación de 48 leyes. Durante el año 2010 el gobierno debe identificar mediante la Ley de Servicios Profesionales qué profesiones necesitan la colegiación obligatoria.

- La literatura en esta materia parece en un principio escasa pero una búsqueda más profunda permite diferenciar trabajos desde muy diferentes enfoques. No obstante, muchos de los artículos publicados podrían catalogarse como ensayos académicos, algunos más acertados que otros, que aportan más confusión en algunas cuestiones conceptuales y que no han tenido en cuenta las iniciativas y proyectos realizados por las redes europeas especializadas en la investigación aplicada y relacionada con el desarrollo, empleo, cualificación y la formación en el sector deportivo desde 1994.
- La ausencia de formación en los planes de estudios. Si bien algunas formaciones de técnicos superiores tienen materias sobre orientación laboral y profesional, los titulados universitarios padecen un preocupante vacío respecto al ámbito profesional.
- La dejadez de los titulados universitarios y despreocupación de los Colegios Profesionales. El ritmo de colegiación resta protagonismo al papel del Colegio profesional como agente de diálogo social y reduce la eficacia en la información y formación continua de los profesionales del sector.
- El olvido institucional sobre las políticas que incumben a los profesionales de la Educación Física y del deporte. No es extraño tener dificultades para encontrar acciones concretas orientadas a la mejora del empleo en materia del deporte y a la exigencia de una mínima formación para ejercer como profesional en el sector.
- Las políticas deportivas de promoción de la actividad física saludable apuestan claramente por la construcción de instalaciones deportivas y por actividades auto-organizadas por los propios usuarios sin considerar a los profesionales como un elemento clave del sistema deportivo. De todos es conocido que ni las instalaciones por sí mismas, ni las inversiones económicas aisladas, aseguran la práctica deportiva. Resulta ilógico que, ante este nuevo escenario, los poderes públicos continúen ajenos a garantizar la salud, la calidad y la seguridad en la práctica deportiva sin exigir una mínima cualificación a las personas que prestan los servicios deportivos a los ciudadanos (Garrigós, 2002).

3. Conclusiones

- 1) Los profesionales del deporte desempeñan un papel esencial en el impulso de la actividad física. El deporte mueve un gran volumen de personas que trabajan de forma

voluntaria y en menor medida de forma remunerada. Para que el deporte en Europa llegue a ser un modelo de referencia mundial se necesitan profesionales cualificados.

- 2) La formación y la enseñanza profesional en el sector deportivo presentan habitualmente una oposición entre las formaciones sobre el terreno, poco formalizadas y de un nivel relativamente bajo, y las formaciones académicas de un mayor nivel que no siempre responden a las necesidades expresadas por el mercado de trabajo.
- 3) Las actuales clasificaciones estadísticas de las profesiones del deporte y de las profesiones relacionadas con el deporte, fundamentadas en criterios económicos, no recoge todas las actividades profesionales propias del deporte, entendiendo como propias aquellas en las que existe un profesional que interviene directamente en la calidad, seguridad, protección de la salud y defensa de los intereses de los consumidores y usuarios mediante la prestación de un servicio de práctica deportiva.
- 4) Si no existe una correcta identificación de las ocupaciones se hace muy difícil cuantificar y cualificar acertadamente el mercado de trabajo en materia de deporte. Si se desconoce la realidad de este mercado de trabajo, es imposible realizar políticas que favorezcan el desarrollo deportivo.
- 5) Con los actuales cambios en materias de formación y de profesiones, se está en un momento muy oportuno para realizar mejoras en el sector del empleo deportivo en cuestiones como la regulación profesional, la exigencia de la colegiación obligatoria y la participación de los colegios profesionales en el diálogo social que aglutinan actualmente empresarios, sindicatos y administración pública.
- 6) Ante el desconocimiento generalizado que existe en el sector del empleo y el deporte, se debería impulsar iniciativas de formación para estudiantes y para personas que ejercen actividades profesionales.

4. Bibliografía¹³

- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. *Ley 3/2008, de 23 de abril, del ejercicio de las profesiones del deporte en la Comunidad Autónoma de Cataluña*. BOE 131, Viernes 30 de mayo de 2008. 25140-25149 <http://www.boe.es/boe/dias/2008/05/30/pdfs/A25140-25149.pdf>
- CAMPOS, A., PABLOS, C. & MESTRE, J. (2006). *La estructura y gestión del mercado laboral y profesional de la actividad física y el deporte: Los recursos humanos, las entidades y las instalaciones deportivas*. Sevilla: Wanceulen.

13 Documentos consultados en web en el periodo de enero y junio de 2010.



- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2007) *Borrador anteproyecto de ley para la ordenación del ejercicio profesional de la actividad física y deporte*. Madrid: CSD.
- CORTES GENERALES. COMISIÓN EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2008) *Comparecencia del señor secretario de Estado-Presidente del Consejo Superior de Deportes (Lissavetzky Díez), para informar sobre las líneas generales de actuación en materia deportiva*. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. IX Legislatura Núm. 56 <http://www.munideporte.com/descargas/20080710115357comision.pdf>
- DEL VILLAR, F. (coord.) (2007) *Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- GAMBAU, V. (2010) *Análisis de los grupos ocupacionales en los convenios colectivos en materia de deporte*. Trabajo no publicado.
- GARRIGÓS, F. (2002). La regulación del ejercicio de la profesión como activo en el desarrollo de la economía del deporte. *Actividad Física, Ciencia y Profesión*, 2: 5-8.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES y CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2007). *La Familia Profesional de las Actividades Físicas y Deportivas*. Colección Informes. <http://www.educacion.es/educa/incual/pdf/2/AFD%20para%20internet.pdf>
- JIMÉNEZ SOTO, I. (2001) *El ejercicio profesional de las titulaciones del deporte*. Barcelona: Editorial Bosch-Junta de Andalucía.
- LE ROUX, N; CHANTELAT, P; CAMY J. (1999) *Deporte y Empleo en Europa. Informe Final*. Bruselas: Comisión Europea DGX: PR-div/99-09/C6. Red Europea de Institutos de Ciencias del Deporte y Observatorio Europeo del Empleo Deportivo. http://ec.europa.eu/sport/pdf/doc360_en.pdf
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. (Dir.) (1991) *La estructura ocupacional del deporte en España. Encuesta realizada sobre los sectores de Entrenamiento, Docencia, Animación y Dirección*. Madrid: CSD.
- PROJET VOCASPORT (2005) *Améliorer l'emploi dans le domaine du sport en Europe par la formation professionnelle. La formation et l'enseignement professionnel dans le domaine du sport dans l'Union européenne: situation, tendance et perspectives*. Proyecto sostenido por la Comisión Europea. DG de Educación y Cultura. <http://europa.eu.int/comm/sport/documents/lotvocasport.pdf>
- PUIG, N. Y VIÑAS, J. (2001). *Mercat de treball i llicenciatura en educació física a l'INEF-Catalunya, Barcelona (1980-1997)*. Barcelona: Diputació Barcelona.
- RED EUROPEA PARA LAS CIENCIAS DEL DEPORTE, LA EDUCACIÓN Y EL EMPLEO - ENSEE (2006) *Proyecto de red temática AEHESIS "Armonización de la Educación Superior en Ciencias del Deporte en Europa"*. <http://www.aehesis.com>

EL DEPORTE ESPECTÁCULO COMO BASE DE ACTITUDES INTERCULTURALES

SANTIAGO ROMERO GRANADOS

CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD.

1. Deporte espectáculo

Es el realizado como función o diversión pública, y congrega espectadores para presenciarlo. Toda modalidad deportiva desarrollada a su máximo nivel puede ser susceptible de convertirse en deporte espectáculo, o de que éste se produzca con carácter ocasional, pero sólo debe considerarse propiamente como espectáculo aquella actividad deportiva en la que la actividad mercantil es el eje dinamizador que condiciona su desarrollo convencional. El deporte espectáculo es la actividad deportiva articulada como producto de consumo.

Por lo tanto, podemos definir el deporte espectáculo como el conjunto de todas aquellas actividades deportivas que, realizadas por deportistas profesionales, semiprofesionales o de elite, son capaces de despertar un elevado interés en la sociedad y en los medios de comunicación, y de congregar a miles de espectadores para presenciarlo.

Es el deporte profesional el que ha sido objeto de mayor atención en todos los ámbitos (legislativo, divulgativo, económico y social). Por el contrario, el deporte amateur y la práctica deportiva, aunque ha mejorado, no goza de la atención necesaria, y cuando alcanza un grado de desarrollo importante los poderes económicos lo socializan con la única intención de introducirlo en la política de mercado.

El deporte espectáculo es el que menos incidencia tiene en la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, ya que son pocos los practicantes y muchos los espectadores. Pero, curiosamente, el deporte espectáculo es la vertiente de la que más se habla y la que mayor lugar ocupa en los medios de comunicación y con mayor audiencia. Últimamente, un 22,5% de los informativos o telediarios se dedican a noticias relacionadas con el deporte, por encima de la política (22%), la cultura, la economía y los temas sociales (6,9%), la meteorología (6,7%), los sucesos y el terrorismo. En las cadenas autonómicas el deporte supera a la política (27% frente al 19%), mientras que en las cadenas nacionales se invierte el orden (28% para la política y 20% para el deporte). Por supuesto, de estos porcentajes el tema principal es el fútbol.



bol y la exaltación de los triunfos del país, siendo minoritaria la presencia de otros deportes y mucho menos de los del mundo femenino.

Esto refleja la gran eclosión que ha tenido el deporte espectáculo en los finales del siglo XX y comienzos del XXI, llegándose en estos momentos a unos planteamientos según los cuales es imposible hablar del deporte sin tener en cuenta el aspecto de espectáculo del mismo.

El deporte profesional y espectáculo están íntimamente relacionados, ya que no se puede hablar de deporte profesional si no hay un espectáculo, aunque existe un deporte de alta competición no profesional que también es capaz de producir espectáculo atrayendo a muchos espectadores.

El deporte espectáculo se constituye hoy día como una actividad económica con unos beneficios a diferentes ámbitos (nivel económico, turístico, urbanístico, social, de imagen exterior y nivel deportivo).

En todos los casos, el cálculo de la incidencia económica del evento deportivo sirve como justificación del proyecto a una apuesta esencialmente política. En efecto, se trata de hacer que la opinión pública acepte la legitimidad de acoger un evento deportivo de gran amplitud, lo que, a sus ojos, generará un aumento de gastos, de impuestos, e incluso de obligaciones y molestias. La realidad es otra bien distinta: estos grandes eventos dejan unas deudas que tienen que asumir las distintas Administraciones y los ciudadanos durante muchos años (Mundial de Atletismo, Olimpiadas, etc.), cuyas cuentas nunca salen claramente a la luz pública. Aunque también es penoso que, si no fuera por estos grandes eventos, muchas ciudades y comunidades no tendrían un desarrollo mínimo de infraestructura.

En líneas generales, los efectos económicos de los grandes acontecimientos deportivos, aunque difíciles de cuantificar de manera precisa, tienen incidencia en los siguientes ámbitos:

- Creación de empleo, aumento de rentas y desarrollo territorial en general.
- Adecuación o construcción de las instalaciones donde se va a desarrollar el evento.
- Difusión y promoción.
- Organización del evento deportivo.
- Fabricación y distribución de materiales alegóricos identificadores del evento.
- Alojamiento de deportistas, personal y espectadores.
- Recreación de visitantes.
- Desplazamientos.
- Etc.

Todo esto lleva a un impacto económico directo, inducido y global que justifica políticamente la realización de estos grandes acontecimientos deportivos.

Pero, a pesar de que aparentemente el argumento de las repercusiones económicas para justificar la organización de un espectáculo deportivo está bien fundado, con frecuencia tales datos son falsos. La incidencia turística de grandes eventos es una realidad, sobre todo

en determinadas épocas, pero para que se produzca se tiene que seleccionar bien la modalidad deportiva y el campeonato. La retransmisión televisiva de un simple encuentro de fútbol regional puede acabar con todo un campeonato del mundo de otro tipo de especialidad, ya que ni los ciudadanos de esa comunidad ni los medios de comunicación le prestan la atención necesaria.

Uno de los más importantes beneficios o aportaciones que tienen las ciudades que organizan grandes eventos son las infraestructuras. No sólo nos referimos a la construcción de nuevas instalaciones deportivas, sino a las redes de comunicación en general.

El deporte espectáculo trasciende el lugar donde se celebra, siendo los derechos de televisión y de los demás medios de comunicación los que darán a conocer dicha ciudad a todo el mundo. Por lo tanto, la incidencia en la imagen exterior está garantizada.

El deporte espectáculo debe ser un medio favorable para la socialización que influye de forma positiva en la personalidad, el bienestar y en el aprendizaje del papel del individuo y de las reglas de la sociedad. Pero una de las ventajas que tiene el deporte espectáculo es el efecto multiplicador, debiendo ser aprovechado por su potencial de influencia positiva en la promoción de la actividad física como salud y en los valores cívicos de toda una población.

El deporte entendido como espectáculo constituye hoy día, por un lado, un auténtico factor de ocio del ciudadano y, por otro, un factor de producción económica en clara expansión.

Como factor de ocio, y en contraposición con el deporte entendido como práctica, el deporte espectáculo se engloba dentro de las actividades vinculadas con el ocio pasivo donde la diversión y el entretenimiento provienen de la contemplación de la práctica deportiva.

La incidencia del deporte espectáculo en la población supone, por un lado, un estímulo hacia la práctica, y por otro, un refuerzo a los sentimientos de pertenencia a una determinada ciudad, comunidad, nación o Estado que generan los deportistas de una determinada área en su proyección exterior; todo ello sin olvidar el valor que tiene como instrumento de prestigio frente a otros territorios o comunidades.

2. Deporte e interculturalidad

En estos momentos a un nivel general de la interculturalidad coexisten dos movimientos sociales y culturales en direcciones muy distintas pero que tienen que subsistir e incluso convivir y compartir situaciones entre ellos.



El primero hace referencia a la globalización que en el deporte tienen un impacto tremendo sobre todo por los medios de comunicación.

En segundo lugar todo lo que hace referencia a lo local, a lo propio y específico de cada pueblo, grupo social, generación, raza, sexo, tradición etc. con una identidad propia y con el derecho a que sean reconocidos, preservados y desarrollados según sus raíces específicas.

Pero en estos momentos hay que reconocer que la capacidad de la globalización ha superado a lo específico y local de cada pueblo o grupo rompiendo con costumbres que dificultan la comprensión entre los distintos grupos, países, deportes etc.

Lo que no cabe ninguna duda es que estamos llamados a convivir de otra manera con el diferente, con el otro, a integrar la igualdad y diferencia a partir de una nueva construcción social tanto a nivel local como mundial.

Huntington (1993) plantea que “en el futuro previsible, no habrá una civilización universal, sino un mundo de diferentes civilizaciones, cada una de las cuales tendrá que aprender a coexistir con las demás”

En nuestra sociedad la presencia de personas o grupos pertenecientes a distintas razas, etnias, culturas, grupos minoritarios o marginados en sociedades del bienestar marcan procesos de discriminación y exclusión lo que ha supuesto un nuevo planteamiento político social y educativo.

La cultura es un fenómeno complejo con mucha dificultad en su definición con mucha ambigüedad. Sin embargo, es posible afirmar que la cultura es un fenómeno plural y multiforme, No se trata de una realidad homogénea, privilegio de algunos hombres y mujeres, de ciertos grupos sociales. Es un proceso continuo de creación y recreación colectiva y no un producto exclusivo por lo que en realidad existen culturas, no la “cultura”. Configura nuestro modo de ser y situarnos en el mundo, así como la manera que tiene cada grupo humano para organizar su vida.

Pero para nosotros es necesario entrar en algunos términos relacionados con la intolerancia en un campo general antes de entrar en el específico del deporte entre los que destacamos:

- 1º** Etnocentrismo. Todas las culturas, en todos los momentos de la historia han sentido la tentación de verse así mismas como superiores a las otras y sus costumbres y valores como los más razonables, más civilizados, más dignos.
- 2º** Xenofobia. Aparece cuando la tentación etnocéntrica se traduce en prácticas excluyentes. Se admite que la xenofobia es el rechazo o exclusión de toda identidad cultural ajena, por el mero hecho de ser ajena (De Lucas, 1992). La xenofobia rechaza al otro en la medida que ve en el un incomodo competidor por recursos que cree propios y una amenaza para su identidad.

3º El racismo. Supone un paso más en el camino de la exclusión y de la intolerancia. Es ante todo una doctrina ideológica que no solo excluye al otro y lo considera inferior, sino que cree que tal inferioridad deriva precisamente de sus peculiaridades biológicas. Establece, por tanto una correlación entre rasgos físicos y rasgos psíquicos o culturales. Los tres aspectos definidos son una manifestación de intolerancia, de insolidaridad y de injusticia.

En 1982 las UNESCO realizó en México la Conferencia Mundial sobre políticas culturales e identidades de los pueblos y grupos sociales marcando los aspectos más importantes a tener presentes y que han sido causa de muchos estudios e investigaciones entre los que destacamos:

- 1º** Toda cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable, ya que por medio de sus tradiciones y formas de expresión cada pueblo puede manifestar plenamente su presencia en el mundo.
- 2º** La afirmación de la identidad cultural contribuye, pues. A la liberación de los `pueblos y a la inversa, toda forma de dominación niega o compromete una identidad.
- 3º** La identidad cultural es una riqueza estimulante que acrecienta las posibilidades de florecimiento de la especie humana incitando a cada pueblo, a cada grupo, a nutrirse de su pasado para continuar en su proceso de creación.
- 4º** Todas las culturas forman parte del patrimonio común de la humanidad. La identidad cultural de un pueblo se renueva y enriquece en contacto con las tradiciones y valores de otros pueblos. La cultura es dialogo, intercambio de ideas y experiencias, aprecio de otros valores y tradiciones. En el aislamiento se agotan y mueran.
- 5º** Lo universal no puede ser expresado de forma abstracta por ninguna cultura particular; emerge de la experiencia de todos los pueblos del mundo afirmando cada uno su identidad. Identidad cultural y diversidad cultural son indisociables.
- 6º** Lejos de comprometer la comunión en los valores universales que unen a los pueblos, las particularidades culturales la favorecen. El reconocimiento del hecho de que allí donde coexisten tradiciones diferentes, conviven identidades culturales múltiples es lo que constituye la esencia misma del pluralismo cultural.
- 7º** La comunidad internacional considera un deber velar por la defensa y conservación de la identidad cultural d cada pueblo.
- 8º** Las políticas culturales están llamadas por definición a proteger, animar y enriquecer la identidad y el patrimonio cultural de cada pueblo y a fomentar el respeto y la estima más por las minorías culturales y las otras culturas del mundo. La humanidad se empobrece siempre que es destruida o malentendida la cultura de un grupo determinado.
- 9º** Es preciso reconocer la paridad en dignidad de todas las culturas y el derecho de cada pueblo y de cada comunidad a afirmar, preservar y acrecentar el respeto por su identidad cultural.



Para el reconocimiento de la identidad cultural de cada grupo humano, no solamente a nivel de formulaciones o declaraciones de principios, sino como una realidad de praxis social concreta, es la base fundamental para llegar a una nueva mentalidad siendo todo un desafío.

Hoy en día lo que se está viendo en todas las ciudades del mundo y en todos los grupos no es más que un gran aumento de todo tipo de intolerancia, racismo, distintas formas de discriminación, exclusión social y cultural que nos debe hacer pensar y reflexionar hacia la necesidad de una nueva praxis social.

El tema de la multiculturalidad es un concepto que en el campo de la sociología, política, la antropología, la educación se ha venido empleando como sinónimos de forma indiscriminada, términos que se incorporan a la raíz, “cultura” los prefijos “multi”, “pluri” e “inter”. Sin embargo es necesario una adecuada comprensión de cada uno de ellos y así nos encontramos que:

Con el termino **multiculturalidad** se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales, en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido.

La palabra **pluriculturalidad** es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto se resalta únicamente su pluralidad (Aguado, 1991)

La multiculturalidad es un hecho configurador de la vida social que se va extendiendo cada día más sobre todo en las grandes ciudades y donde cada contexto asume su fisonomía propia. Normalmente es vivenciado como amenazador y generador de conflictos donde el “otro” el distinto cuestiona nuestra seguridad, obliga a relativizar actitudes y comportamientos y frecuentemente se intenta crear mecanismos que evitan el contacto con ellos por lo que se le asigna una zona de la ciudad, con cinturones de seguridad, con distintas formas de utilizar el tiempo libre, con malos servicios educativos en una palabra se les está dotando de una zona donde no se puede aplicar la multiculturalidad. Transformar esta realidad no es fácil porque todo viene creado por las desigualdades de los distintos grupos sociales, raciales y culturales.

Para que la multiculturalidad pueda ser vista como enriquecedora tiene que suponer una valoración positiva del otro como distinto, comprendiendo su punto de vista, sus categorías de pensamiento, sus prácticas y demás planteamientos ante la vida.

La interculturalidad es hacia donde debemos caminar ya que “ no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes

de su interdependencia y es también, una filosofía política y un pensamiento que sistematiza tal enfoque” (Aguado, 1991).

Este planteamiento incluye y supone la promoción de un auténtico diálogo entre culturas. Exige un conocimiento mutuo, convivencia entre personas y grupos originarios de distintas culturas, siendo capaces de asumir, sin romanticismo ni idealismo, la riqueza, tensiones y conflictos inherentes a esta dinámica social. Se trata de acoger al diferente como diferente no inferior ni superior. La educación está llamada a jugar un papel muy importante hacia los nuevos cambios que la sociedad ha de tener sobre la interculturalidad.

2.1. Aspectos psicosociales de la educación Intercultural.

El término actitud desde su aparición en Psicología Social en el siglo pasado, y hasta la actualidad ha tenido diversas concepciones y se hacemos una revisión de algunos conceptos nos encontramos que las primeras que aparecieron en el 1900 de Thomas y Znaniecki (1918) que la definían como una tendencia a la acción, para ellos las actitudes serían un reflejo individual de los valores sociales de su grupo. Aunque la definición clásica la encontramos en Allport (1935) que la entendía como un estado de disposición interna, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones.

Hay muchas definiciones entre las que destacamos:

- Krench y Crutchfield (1948), consideran las actitudes como sistemas estables de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acciones favorables o desfavorables respecto a objetos sociales
- Rokeach (1968), define la actitud como una organización, relativamente estable, de creencias acerca de un objeto o situación que predispone a la persona para responder en un determinado sentido.
- Ajze (1989) entiende que la actitud es una variable latente, que se infiere a través de ciertas respuestas medibles y que refleja una evaluación global positiva o negativa en función del objeto de actitud.
- Morales (1994) define las actitudes como evaluaciones generales que las personas tienen acerca de sí mismas, de objetos o de otros temas o cuestiones.
- Eagly y Chaiken (1998) las actitudes hacen referencia al grado positivo o negativo con que las personas tienden a evaluar cualquier objeto de actitud.
- Pastor (2010), en su tesis doctoral “Actitudes y estereotipos encontrados en la formación inicial del profesorado de Educación Física hacia el inmigrante” realiza una



revisión de la actitud como concepto y sus componentes muy amplia, de cómo se forman, de los procesos, tipos, medición etc.

- Según Alemany (2010), en todas las definiciones de actitud se pueden observar unos rasgos comunes:
 - La actitud se entiende como una predisposición existente en el sujeto.
 - Es adquirida por aprendizaje.
 - Tiene un componente motivacional porque impulsa a una persona a comportarse de una manera determinada en una situación concreta.
 - Es un constructo o variable no observable directamente.
 - Es perdurable en el tiempo.
 - Tiene un componente de evaluación, que puede ser positiva, negativa o neutra.
 - Implica organización, es decir, una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos.
- Además, el estudio de las actitudes es muy importante para la comprensión de la conducta social humana, las razones son (Briñol, Falces y Becerra, 2007):
 - Las actitudes son determinantes para adquirir nuevos conocimientos porque las personas asimilan la nueva información del mundo en función de sus dimensiones evaluativas.
 - Las actitudes desempeñan diferentes funciones que son importantes para buscar, procesar y dar respuesta a la información del entorno y de uno mismo.
 - Las actitudes y conductas están relacionadas, conocer las actitudes de las personas nos ayudará a predecir, de forma más o menos exactas, sus conductas.
 - Las actitudes reflejan la interiorización de los valores, normas, preferencias que rigen en los grupos a los que pertenecemos.

Aunque son muchas las funciones dadas por diferentes autores, la mayoría coinciden que son: organización del conocimiento, función instrumental, adaptativa o utilitaria, y la de expresión de valores (Briñol, Falces, y Becerra, 2007).

Los modelos tridimensionales y unidimensionales así como las actitudes y su relación con los estereotipos, los prejuicios y la discriminación son la base para el entendimiento de la interculturalidad.

3. Análisis de algunas publicaciones con actitudes y comportamiento discriminatorios en el mundial de fútbol

En este apartado vamos a poner toda una serie de publicaciones que reflejan aspectos sociales, políticos y económicos del deporte espectáculo y por supuesto determinados comportamientos racistas y de discriminación.

Blatter denunció el “racismo” europeo y dijo que mintió en la campaña de Sudáfrica



Figura 1: Blatter en el Mundial de fútbol de Sudáfrica 2010

El presidente de la FIFA se quejó de los constantes cuestionamientos al país anfitrión del Mundial. Reconoció que **“nunca” pensó en un “Plan B”** y que **encabezó una maniobra para ejercer “presión”**.

Joseph Blatter no está dispuesto a permitir que nada ni nadie le arruine “su” gran obra, el Mundial de Sudáfrica 2010, del que se pregunta si no está siendo afectado por cierta forma de “racismo” europeo.

“¿Tienen miedo al contacto? ¿Son problemas de racismo, culturales? ¿Por qué no se quiere ir ahora a Sudáfrica?”, se preguntó el presidente de la FIFA durante una entrevista con la agencia *dpa* realizada en Vancouver y previa a su viaje a Sudáfrica, donde



mañana celebrará que el miércoles faltarán 100 días para el inicio del Mundial de fútbol. Blatter sueña con tener al ex presidente sudafricano Nelson Mandela en el palco de honor del estadio Soccer City el 11 de junio, cuando Sudáfrica y México jueguen el partido inaugural, pero no está seguro de que sea posible.

“Es lo que todos deseamos, pero él está en un estado actualmente en el que, realmente, puede desaparecer cualquier día. Esperamos tenerlo”, dijo Blatter sobre el Premio Nobel de la Paz y líder en la lucha contra el “apartheid”, cuya salud es delicada a sus 91 años.

El primer Mundial en África recibió en las últimas semanas fuertes críticas. El presidente del Bayern Múnich, Uli Hoeness, llegó a definirlo como “una de las decisiones más equivocadas” jamás tomadas por Blatter.

Pero Hoeness no fue el único. La prevención ante Sudáfrica 2010 creció tras el atentado sufrido por la selección de Togo en enero durante la Copa África en Angola. Blatter asegura que nunca dudó de que Sudáfrica sería sede del Mundial: **“Jamás pensé en eso. Nunca”.** Consultado acerca de sus advertencias sobre un “Plan B” por si las cosas no funcionaban, el directivo reconoció: **“Sí, ejercimos presión. ‘Disculpe, ¡tengo un Plan B aquí!, dije. Pero para que se avanzara, para que el gobierno también hiciera algo”.**

Y prosiguió: “Pero nunca dudé de que lo haríamos allí y me dije a mí mismo ‘¡oh, qué error!’”. ¡No! ¡Fue lo correcto! Lo va a ver, va a ser incluso muy bueno. Eso fue para ayudar a los sudafricanos, para hacer un poco de ruido. Lo dije, sí, y el Plan B era Sudáfrica, y el Plan C, Sudáfrica”

En el mismo tono, Blatter aseguró que **“el problema es que no se confía en que los africanos puedan sacar adelante un Mundial. El otro, que los europeos piensan que por qué un Mundial allí, que ellos lo pueden hacer mejor”.**

“Sí, seguro que pueden hacerlo mejor”, advirtió, “pero eso ya lo sabemos”, continuó. Agregó: “Y el tercer problema es que Blatter lo logre. Pero esto no tiene que ver con Blatter, fue una promesa del por entonces secretario general, y hoy presidente, de que debíamos ir a África”.

La máxima autoridad del fútbol mundial insistió en que “es un prejuicio” la mirada que se tiene sobre Sudáfrica. “Lo entiendo, pero al mismo tiempo no lo entiendo. Se quiere ayudar a los africanos, se les quiere dar algo, todas las grandes instituciones, Bill Gates, Bill Clinton, etcétera... **Todos dan medicamentos, dinero y así. Todo eso es muy lindo, pero cuando se trata de obsequiar un poco de confianza, de visitarlos, entonces tienen miedo**”, justificó.

“Si todos fueran blancos... No lo sé. Hubo allí un Mundial de rugby, hay torneos de golf y tenis, ópera, teatro, hubo Fórmula 1 en el circuito de Kyalami. Allí hay de todo, de todo, ¿por qué no vamos a tener allí fútbol? Eso es, para mí, un gran interrogante”, se defendió

3.1. Mundial de sudáfrica, un vínculo entre deporte, derechos humanos y desarrollo

objetivo primordial, poner “fuera de juego” al racismo, la xenofobia y la discriminación.



Figura 2: Declaraciones del Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon. El Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon sostiene la campaña del Mundial: “un gol por la vida” (foto agencias)

Este 11 de junio se dará el puntapié inicial a la Copa Mundial de Fútbol en Sudáfrica, un país que renunció al racismo institucionalizado del apartheid, y que brinda ahora una oportunidad para renovar los esfuerzos de los organismos internacionales para luchar contra la discriminación en todas sus formas.

No todo será correr detrás de una pelota para meterla en valla adversa, el Mundial es también un encuentro de mezclas culturales, una celebración, una competencia, un catalizador para lanzar un llamado contra la intolerancia y el racismo. Estos son flagelos que afectan a muchas mujeres, hombres y niños de todo el mundo y que lamentablemente siguen vigentes.



3.2. Un esfuerzo de la FIFA y la UEFA

Hay que reconocer que mucho antes que los dirigentes políticos mundiales, la FIFA y la UEFA, fueron las primeras organizaciones en lanzar campañas globales contra el racismo, a través de programas que promueven la tolerancia. De hecho, la FIFA utilizará una vez más la Copa del Mundo para convertirla en una plataforma contra el racismo a millones de personas en todo el mundo.

Sucede que el Mundial permite conectar con otros pueblos, cuyas historia, cultura y tradiciones son diferentes, testimonio de la riqueza multicultural del planeta. De ahí que los diferentes organismos de la ONU, se valen de este evento para vincular el deporte con el desarrollo y los derechos humanos.

3.3. No a la xenofobia y a la intolerancia

Para la Alta Comisaría de la ONU para los Derechos Humanos, Navy Pillay, es la ocasión para reflexionar sobre el hecho de que el deporte debe fomentar la cohesión social. Así lo manifiesta en un mensaje efectuado poco antes de la cita de Sudáfrica.

“El miedo, la intolerancia y la xenofobia se pueden combatir con valores diametralmente opuestos del juego limpio y cooperación que son tan fundamentales para los deportes de equipo como el fútbol. La Copa Mundial es tal vez la más alta expresión de la capacidad del fútbol a unirse a millones de personas de todas las regiones del mundo en una búsqueda común y alegre”, subraya.

3.4. Responsabilidad de los jugadores

Pero Navy Pillay, llamó a estar alerta sobre el racismo y otras manifestaciones de intolerancia que enveneno el deporte - particularmente el fútbol - socavan su mensaje positivo y que lo hacen caer en el descrédito.

Es el caso de los insultos intolerantes e incluso la violencia para difamar y atacar a sus oponentes. Lamentablemente, ni siquiera los propios jugadores han sido a veces capaz de evitar de caer en un comportamiento despreciable, como esos.

Los futbolistas profesionales tienen la obligación de mantener los más altos estándares

de la deportividad, ética y al código de conducta de la FIFA, que incluye disposiciones sobre la no discriminación.

3.5. El mensaje del Secretario General de la ONU

Por su parte, el Secretario General de la ONU Ban Ki-moon, que asistió a la cena de gala “Deportes para la Paz”, subrayó el poder aglutinador de esas competencias y cómo pueden servir de plataforma para destacar la importancia de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

“En un momento como éste el mundo se une. Desaparecen las barreras, y hablamos el lenguaje común del deporte. Me complace compartir este momento histórico”, dijo.

Tras señalar que el verdadero ganador de la Copa será el continente africano, el líder del organismo mundial pidió anotar goles en las canchas y en la sociedad, asegurando nacimientos seguros, educación de calidad, trabajos decentes, servicios de salud y la eliminación del hambre y la discriminación.

El mensaje es claro: la Copa del Mundo debe dejar claro que no hay lugar para el racismo y la intolerancia en el deporte. A esperar que este llamado sea escuchado y que gane el mejor.

3.6. Los temores que rondan la organización del Mundial de fútbol de Sudáfrica



Figura 3: Público y multiculturalidad en el Mundial de fútbol de Sudáfrica 2010.

Hay cinco grandes motivos de intranquilidad para el óptimo desarrollo de la máxima cita deportiva del planeta:



3.6.1. Urbes, alta inseguridad

Los índices de inseguridad de Sudáfrica no bajan. La policía de ese país reporta 18.148 asesinatos en un año y más de 5.700 delitos graves al día, lo que lo convierte en uno de los países más inseguros del mundo.

Los atracos a comercios han subido 41,5 por ciento, los asaltos a domicilios se incrementaron en 27,3 por ciento y las agresiones sexuales aumentaron el 10,1 por ciento. Las cifras revelan que el reclutamiento de miles de nuevos policías para mejorar la seguridad antes y durante el Mundial de Fútbol, que comenzará el próximo 11 de junio, no ha dado resultados.

El periodista brasileño Cristiano Dias, enviado del diario Estado de Sao Paulo a Sudáfrica, denunció el lunes pasado que fue asaltado en Johannesburgo por nueve hombres armados y planteó dudas sobre la seguridad para la prensa e hinchas a dos meses del inicio del Mundial de fútbol.

“El clima es pesado y el resentimiento está en el aire. Estaba en el centro de la ciudad, la tarde del sábado, a plena luz del día, a la salida de uno de los centros comerciales más importantes, y fui atacado por nueve hombres armados que me tiraron al piso. Se llevaron mis documentos y mi dinero, pero me dejaron con vida”, relató.

3.6.2. Amenaza terrorista

Para ganarle la partida al terrorismo y a la delincuencia común, el gobierno sudafricano reclutó 55.000 nuevos agentes en los últimos años, y sumará 41.000 más antes del inicio del Mundial. Estos se encargarán del control de las fronteras, la seguridad vial, urbana y de los estadios, y de la conducción de multitudes durante el torneo.

Las fuerzas de seguridad de Sudáfrica recibirán además el apoyo de los denominados Equipos de Respuesta Táctica, para enfrentar ataques químicos, biológicos y radioactivos, secuestros y catástrofes tanto naturales como provocadas por grupos terroristas como Al Qaeda, que amenazó con poner bombas en los estadios y apuntar a las selecciones de Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Italia y Francia.

Las repercusiones de estas amenazas pusieron en alerta a la Fifa, que en un comunicado expresó su confianza hacia las autoridades: “O te asustas y no organizas el Mundial, y de esta forma ellos decidirían lo que hacemos, o dices tenemos libertad en el mundo para celebrar lo que queremos”.

En el Mundial, Sudáfrica también contará con el apoyo de la Interpol.

3.6.3. ¿Rebote de racismo?

El asesinato a machetazos de Eugene TerreBlanche, histórico líder racista sudafricano fundador del Movimiento de Resistencia Afrikáner (MRA), por un niño de 15 años a quien le debía unos 80.000 pesos colombianos por trabajos en su granja, aumentó las tensiones de un posible estallido de violencia racial, más sabiendo del perfil agresivo y neonazi de varios seguidores del MRA. Varios de los más radicales afirmaron que matarían al responsable.

El MRA calificó los hechos de la semana pasada como “una declaración de guerra de los negros a los blancos” y anunció una represalia para el primero de mayo, y señaló a Julius Malema, presidente de las Juventudes del Congreso Nacional Africano, como incitador del crimen por cantar en sus actos ‘Mata al bóer’ (granjero blanco). Malema dijo que no obedecerá a la prohibición del tribunal de Pretoria de entonar la canción en público. “No vamos a parar de cantarla. Estoy preparado para ir a la cárcel”, desafió.

3.6.4. Ni hoteles ni transporte

Sudáfrica recibirá unos 450.000 aficionados de todo el mundo y apenas cuenta con 200.000 plazas hoteleras en las ciudades sedes del Mundial.

A esto se le suma que el transporte, que acapara casi la mitad de la inversión estatal, es otro dolor de cabeza, pues dentro de las ciudades el tráfico es un caos y faltan medios públicos para llegar desde los aeropuertos y el centro a los estadios, sin tardar una eternidad.

Incluso, se habla de un posible paro de taxistas antes del torneo, que se rebelan al nuevo sistema público de autobuses, denominado Bus Rapid Transport, en Johannesburgo, Ciudad del Cabo y Port Elizabeth, creado para que durante el Mundial “la gente llegue a los estadios a tiempo y segura”, según Sibusiso Ndebele, ministro de Transporte de ese país.

Y aunque inaugurarán un tren moderno que conectará el aeropuerto de Johannesburgo con el centro, nadie garantiza que haya transporte suficiente y de calidad entre las sedes.

3.6.5. Boletas sin comprar

La campaña para que los sudafricanos se animen a comprar las boletas se intensificó desde que la demanda europea no alcanzó las expectativas.

El miedo a la delincuencia y los altos costos del viaje han hecho que en varios países, especialmente en Alemania, donde se devolvieron 13.000 entradas, la gente ya no quiera ir al Mundial. Por eso, la quinta y última fase de venta de boletas, que se iniciará mañana, se enfocará en Sudáfrica, donde más de 100.000 de ellas estarán a disposición por 20 dólares, el precio más bajo en años para una Copa del Mundo.

De los 2,2 millones de boletas vendidas hasta el momento, un millón eran de sudafricano



canos. E.U. lidera la compra extranjera, con 118.945 entradas, mientras Gran Bretaña tiene 67.654.

Admiten que habrá muchos robos de maletas de visitantes en los aeropuertos.

Se espera que cerca de 75.000 maletas de visitantes extranjeros al Mundial sean robadas en los aeropuertos de Sudáfrica, según cálculos de dos aerolíneas públicas locales. El presidente de South African Airways (SAA), Siza Mzimela, dijo en un informe al Parlamento que los aeropuertos tienen dificultades para controlar las maletas, que son robadas antes de pasar del avión hasta la cinta transportadora donde las recogen sus dueños.

Chris Smyth, anterior director de la SAA, agregó que, en este momento, dos de cada mil maletas desaparecen, “una media mucho más elevada que en los aeropuertos del resto del mundo”. Según Smyth, el 25 por ciento del personal que se encarga de transportar las maletas dentro de los aeropuertos “no es honrado” y el 50 por ciento “se puede corromper”.

Además, la aerolínea SA Express, de vuelos regionales, se ha visto forzada a cambiar su plantilla de maleteros cada seis meses, “porque a los 4 o 5 meses ya se han convertido en delincuentes y son parte del problema”.

3.7. El Mundial de Sudáfrica será un laboratorio para reducir el racismo

El primer mundial que se disputa en el continente africano tiene un simbolismo importante para combatir la discriminación



Figura 4: Mario Balotelli y otros jugadores de Inter de Italia.

El delantero del Inter de Italia, Mario Balotelli, ha sido varias veces víctima de racismo de parte de los aficionados rivales. (AP)

Nueva York (DPA). El Mundial de fútbol de Sudáfrica es una “oportunidad” tanto para observar [el tema del racismo](#) en el deporte como para “realzar el tremendo potencial” que

tiene para “reducir el racismo”, destacó la alta comisionada de la ONU para los Derechos Humanos, Navi Pillay.

“Es muy importante el simbolismo de esta Copa Mundial 2010, que por primera vez en la historia tiene lugar en un Estado africano, y específicamente en el país que por tantos años fue sinónimo del racismo institucionalizado”, expresó Pillay por el Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial, que se conmemora el domingo.

“El racismo en el deporte sigue siendo un problema en muchos países y en muchos deportes”, remarcó Pillay que instó a “quienes dirigen esta actividad en todo lugar a seguir el ejemplo de dos de las más importantes autoridades del fútbol mundial, FIFA y UEFA, en la elaboración de campañas serias para erradicar el racismo en el deporte a nivel local, nacional e internacional”.

Por otro lado, lamentó los incidentes “lamentables” ocurridos en estadios de fútbol “donde hinchas de un equipo han insultado a futbolistas del equipo contrario por su raza”.

También criticó que algunas veces clubes y organismos nacionales ricos “hayan escapado con multas irrisorias de unos pocos miles de dólares después de serios incidentes de racismo durante algunos partidos”.

En este sentido, exhortó a la FIFA, la UEFA y las autoridades nacionales del fútbol “a reemplazar su fuerte retórica por serios y consistentes desincentivos, incluyendo la prohibición de acceso a los estadios y deducciones de puntaje”. “Hasta que esto se realice, la admirable meta de erradicar el racismo en el fútbol no será alcanzada”.

El Mundial ha servido para disminuir el racismo:



Figura 5: Declaraciones de Danny Jordaan sobre el Mundial de fútbol de Sudáfrica 2010. Dijo que se pudo ver juntos a negros y blancos en los Fan Fest y los estadios

El Director Ejecutivo del Comité Organizador del Mundial de Sudáfrica, Danny Jordaan, aseguró que la Copa del Mundo ha servido para disminuir las diferencias raciales en el país.



“Hemos visto a blancos y negros unos al lado de otros en los FIFA Fan Fest y en los estadios, cuando durante muchos años estas personas tenían prohibido por ley sentarse juntas”, afirmó

“La demografía en los estadios mostró realmente que el fútbol contribuyó a la construcción de la nación”, añadió.

Según Jordaan, el Comité Organizador se había marcado cinco objetivos con este Mundial, de los que la construcción de la nación era el más importante de ellos.

3.8. El Presidente del Bayern Múnich dijo que “darle el Mundial a Sudáfrica fue un error”

El directivo del club bávaro, Uli Hoennes, dijo que debió elegirse otra sede mientras la seguridad no esté garantizada ¿Tú qué piensas?

Berlín, (EFE).- El presidente del Bayern Múnich, Uli Hoennes, dijo hoy, durante un acto en el ayuntamiento de la capital bávara, que darle el Mundial a Sudáfrica había sido un error y se mostró convencido de que el presidente de la FIFA, Joseph Blatter, lo sabe aunque no pueda reconocerlo.

“Ha sido uno de los errores más grandes, yo allá no voy”, dijo Hoennes, que admitió que siempre había estado en contra de darle la sede a un país africano mientras la seguridad no estuviese garantizada al cien por ciento.

“Blatter tenía que imponer su voluntad llevando el Mundial a África, pero estoy convencido de que en su fuero interno se ha dado cuenta que fue un error”, agregó.

El funcionario admitió que ya no tiene sentido lamentarse y dijo que ahora la FIFA sólo puede intentar sacar lo mejor de la situación.

3.9. Consideraciones finales de la Copa del Mundo Sudáfrica 2010

LIMA.- Una vez más ha quedado patente, que el FUTBOL es el espectáculo deportivo más universal de nuestro planeta. Es la fiesta mundial por antonomasia, que despierta pasiones en todos los rincones de la tierra.

El FUTBOL es un deporte multitudinario y el más democrático e integrador que existe dentro de la humanidad. Lo pueden practicar hasta los países más pobres. Ahora ya, se puede decir, que no existe ningún país sobre la tierra que no lo practique; y que se apasione por este deporte.

Gracias a esto, la FIFA, la entidad mundial del fútbol, es más poderosa que la misma ONU, e impone su hegemonía que no se puede discutir. Exagerando, se puede decir, que un país que no esta afiliado a la FIFA, no existe.

Según un medio de comunicación, la FIFA ha ganado en este Mundial 3,200 millones de dólares, que luego reparte generosamente entre los equipos participantes: Para el Campeón \$ 40 millones (España); Subcampeón “ 24 millones (Holanda); para el 3° Puesto \$ 20 millones (Alemania); 4° Puesto (Uruguay) \$ 18 millones. Del 5° al 8° \$ 14 millones c/u; del 9° al 19° \$ 9 millones c/u; del 17° al 32° \$ 8 millones c/u. incluso \$1 millón a c/u para su preparación. En total repartes \$ 420 millones.

Además, la FIFA financia los estadios que se construyen en los países sede del mundial que se realiza cada cuatro años.

Hasta ahora, nadie ha acusados a la FIFA de favoritismo; los grupos se realizan por un riguroso sorteo en vivo y directo.

La FIFA también contribuye con los países más pobres, en especial en el Africa, enviando entrenadores con su cuerpo técnico que ellos pagan, para que surjan jugadores, quienes pueden resolver para siempre su vida y la de su familia, si tienen talento y son contratados por poderosos equipos del mundo.

La FIFA también promueve una gran campaña contra el racismo. Participan jugadores de todas las razas que se mezclan.

Francia es uno de los países más democráticos que existe. Por ejemplo, en la última selección francesa el 70% de los jugadores son de raza negra. Hasta el punto que uno duda, y puede pensar que Francia es un país que esta en el continente africano. Incluso, sus dos más representativos tenistas: Jo Wilfried Tsonga y Gael Monfils, son morenos.

Poco a poco esta tendencia se ha extendido en toda Europa, hasta los racistas Alemania e Inglaterra tienen sus morenos.

Holanda por tener colonias en Sudamérica, también tiene sus morenos. A mí me parece, que en España existe un solapado racismo. Al gran Didi en su momento estelar prácticamente lo marginaron. Me ha extrañado que en el equipo español que campeonó en la Liga Europea del 2008 por primera vez estuviese el moreno Marcos Senna. Y en esta selección lo han dejado de lado. Además, España que tiene un convenio de doble nacionalidad con todos los países de Hispanoamérica y que no tengan más jugadores de raza negra es más que sospechoso.



Con el juego desplegado y el título conseguido, ESPAÑA ha preservado al fútbol; a la esencia del fútbol de habilidad, de ingenio, de talento; que se impone por encima del físico. La muestra lo tiene en ese medio campo creador, con jugadores de poca talla como Andrés Iniesta; Xavi Hernández; David Villa; Pedro Rodríguez.

En realidad, la Selección Española es el Barcelona de Messi, sin Messi. Pero están todos los que juegan y hacen jugar a Messi.

Todos estamos contentos que haya ganado ESPAÑA, porque ha defendido y representado al fútbol que sentimos y nos gusta a los Latinoamericanos. España en admirable simbiosis, bebió de la esencia futbolística de los Sudamericanos. El pionero fue el maestro argentino Alfredo D'Stefano que intuitivamente vislumbro el "fútbol total" que luego el entrenador holandés Rinus Mitchell lo aplicó en el equipo Ajax y más tarde en la Selección Holandesa, teniendo como abanderado a Johann Cruyff el motor de la "Naranja Mecánica".

Luego Cruyff como entrenador creó el fabuloso equipo de Barcelona que era un sueño. Esa escuela es la que ha seguido Pep. Guardiola que ha hecho que el equipo catalán del BARCELONA sea el Campeón de la Liga de Campeones y base esta Selección Española.

4. Conclusiones

El deporte espectáculo tiene una gran incidencia en las actitudes interculturales tanto en los participantes de las grandes manifestaciones deportivas, como en los espectadores, clase política y sociedad en general. Siempre que hay un gran evento de estas características se emprenden campañas hacia la tolerancia, no discriminación, no racismo etc.

Las grandes manifestaciones deportivas conllevan un impacto social, deportivo, turístico, económico y de imagen exterior de los países participantes y fundamentalmente del organizador.

La incidencia del deporte espectáculo en la población supone, por un lado, un estímulo hacia la práctica, y por otro, un refuerzo a los sentimientos de pertenencia a una determinada ciudad, comunidad, nación o Estado que generan los deportistas de una determinada área en su proyección exterior; todo ello sin olvidar el valor que tiene como instrumento de prestigio frente a otros territorios o comunidades.

El deporte espectáculo supone un instrumento de integración de las distintas razas, etnias, culturas y grupos minoritarios o marginados.

Los medios de comunicación tienen y ejercen una gran influencia hacia todas las manifestaciones de intolerancia, racismo etc.

Los dirigentes deportivos y políticos deberían ser los primeros en fomentar actitudes que eviten situaciones de discriminación, intolerancia y racismo.

5. Bibliografía

- Aguado, M.T.(1991). “La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones”. En Jiménez Fernández, M.C.(Coord). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson.
- Ajze, I. (1989). Attitudes structure and behaviour. En Pratkanis, Beckler y Greenwald (Edts). *Attitudes structure and function*. Hillsdale, L. Erlbaum, 241-274
- Alemany, I. (2010). Aspectos psicosociales de la Educación Intercultural. En *Aulas Interculturales. Vol I* (pp 69-82). Melilla: GEEPS
- Allport, GW. (1935). Attitudes. En G. Murchison (Ed) *handbook of social psychology*. Worcester, Ma: Clark University Press.
- Briñol, P. Falces, C. y Becerra, A.(2007). Actitudes. En J.F. Morales, M.Moya, E. Gavira e I. Cuadrado (Coords.) *Psicología social*. (pp 457-490). Madrid: McGraw Hill
- *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Division Sport du Copnseil de l’Europe (1999), *Cophesion sociale et sport*. Estrasburgo
- Javier de Lucas (1992): *Europa: ¿Convivir con la diferencia? Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*, Madrid: Tecnos.
- Eagly, A.H.y Chaiken, S. (1998). Attitudes structure and function. En D. Gilbert, S. Fiske y G. Lindzey (eds.). *Handbook of social psychology*, 4 ed. Vol.1 pp.269-322. Nueva York: McGraw-Hill
- Declaración de Niza (2000). *Relativa a las características específicas del deporte y a su función social en Europa, que deben tenerse en cuenta al aplicar las políticas comunes*. 7-9 de Diciembre de 2000.
- Dictamen del Comité de las Regiones sobre el “ Modelo del Deporte Europeo” (1999/ C374/14). Diario oficial de las Comunidades Europeas. 23.12.1999.
- Fundación Andalucía Olímpica (2001). *El impacto económico y social del deporte en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Turismo y Deporte.
- Elosua, M.R. y otras (1994). *Interculturalidad y cambio educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid. Narcea.
- Huntington, S (1993). “ El conflicto entre civilizaciones, próximo campo de batalla”. Universidad de Harvard.



- Krench, D y Crutchfiel, R.D (1948). *Theory and problems in social psychology*. Nueva York: Pearson-Prentice Hall.
- Lecturas de Pedagogía Diferencial. Madrid, Dykinson.
- Morales, J.F. y otros (1994). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill
- Pastor, J:C (2010). Actitudes y estereotipos encontrados en la formación inicial del profesorado de Educación Física hacia el inmigrante. Tesis doctoral: Universidad Castilla la Mancha.
- Rokeach, M (1968). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass
- Thomas, W y Znaniecki, F. (1918). *The polish in Europe and America*. Chicago Press.

5.1. Referencias electrónicas:

- Declaraciones de Blatter. Presidente de la Federación Internacional de Fútbol. Monday, 01 March 2010. En línea disponible en: <http://www.todoslosmundiales.com.ar/index.php/mundiales-2002-a-2030/mundial-de-sudafrica-2010/382-blatter-denuncio-el-racismo-europeo-y-dijo-que-mintio-en-la-campana-de-sudafrica.html>. [Consulta el día 26 de julio 2010].
- Declaraciones del Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon. Disponible en: <http://www.swisslatin.ch/deportes-1020.htm> (Swisslatin / Alberto Dufey (11.06.2010). [Consulta 2010, 27 de julio].
- Los temores sobre la organización del Mundial de fútbol de Sudáfrica. Disponible en: <http://www.futbolred.com/mundial-sudafrica-2010/mundialistas/los-temores-que-rondan-la-organizacion-del-mundial-de-futbol-de-sudafrica/7588972>. [Consulta 2010, 27 de julio].
- El Mundial de Sudáfrica será un laboratorio para reducir el racismo. Disponible en: <http://elcomercio.pe/noticia/449213/mundial-sudafrica-laboratorio-reducir-racismo>. Viernes 19 de marzo de 2010. [Consulta 2010, 27 de julio].
- El Mundial ha servido para disminuir el racismo: Disponible en: <http://www.mediotiempo.com/futbol/mundial/noticias/2010/07/10/el-mundial-ha-servido-para-disminuir-el-racismo-danny-jordaan>. Mediotiempo | Agencias. Johannesburgo, Sudáfrica, sábado 10 de Julio del 2010. [Consulta 2010, 27 de julio].
- Declaraciones del Presidente del Bayern Múnich. Disponible en: <http://elcomercio.pe/noticia/405467/presidente-bayern-munich-dijo-quedarle-mundial-sudafrica-fue-error>. Miércoles 27 de enero de 2010. [Consulta 2010, 27 de julio]
- Consideraciones finales de la Copa del Mundo Sudáfrica 2010. Disponible en: <http://noticiasnippon.com/2010/07/18/consideraciones-finales-de-la-copa-del-mundo-sudafrica-2010/>. Publicado: 7/18/10. [Consulta 2010, 27 de julio].

LOS JUEGOS Y DEPORTES TRADICIONALES Y SU PRESENCIA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA:

EL CASO DE CANARIAS

DR. JOSÉ HERNÁNDEZ MORENO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

DR. VICENTE NAVARRO ADELANTADO

Universidad de La Laguna (España)

DR. FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ

Universidad de La Laguna (España)

DR. ULISES CASTRO NÚÑEZ

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Resumen

Se trata de comprobar si los significados que comportan culturalmente los juegos y deportes tradicionales están en consonancia con los significados de los currículos oficiales de educación física. Para ello, se realizan dos análisis. El primero es praxiológico, y compara tres grupos de juegos y deportes de las Islas Canarias (juegos aborígenes, juegos tradicionales y deportes tradicionales). El período estudiado parte de la cultura aborígen canaria, hace más de 500 años, continúa en un largo proceso de presencia de juegos tradicionales, y concluye con la influencia del deporte sobre la aparición de los deportes tradicionales. El segundo análisis de los significados de los juegos y deportes tradicionales en los currículos del área de Educación Física de las etapas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, de la misma comunidad.

El primer análisis se basa en la «praxiología motriz» de Parlebas (1981, 1988, 2001). Respecto al método, se ha realizado un análisis praxiológico diacrónico de dos aspectos de la comunicación motriz (*red de comunicación motriz*, e *interacción motriz*) para desvelar la estructura social del juego. Para la red de comunicación motriz se analizaron 3 grupos (exclu-



sivas y estables, exclusivas e inestables, y ambivalentes) para un total de 8 categorías. Para la interacción motriz se analizaron 5 categorías (*sin interacción, intermotricidad alterna, cooperación, oposición, y cooperación-oposición*). El segundo análisis se realizó sobre los documentos curriculares oficiales de 3 etapas educativas, mediante *análisis de contenido* (Bardin, 1986), para el cual se estableció un sistema de categorías *ad hoc*, con tres criterios: *respuesta demandada al alumnado* (15 categorías), *significado social* (4 categorías), e *instrumentalización pedagógica* (4 categorías). Estos criterios, han sido identificados mediante un proceso inductivo que agrupa las diversas alusiones curriculares sobre estas prácticas motrices acerca del aprendizaje, de los significados, y de su enfoque pedagógico. Se aplicó una prueba de fiabilidad ínter observadores con un índice 0.97 de Kappa-Cohen.

Finalmente, se encuentra una estructura dualista que se muestra de manera hegemónica en el análisis diacrónico de los juegos y deportes tradicionales estudiados, en detrimento de otras formas de comunicación motriz necesarias en la escuela. Los juegos y deportes tradicionales son concebidos en los documentos curriculares como contenidos de enseñanza, aunque en gran medida justificados por su reproducción motriz, por encima de su significación social. Se aportan dos conceptos clave, como orientaciones curriculares: «compensación», y «adaptación». Estos conceptos constituyen los conectores entre la interpretación praxiológica y la interpretación pedagógica.

Palabras clave: Juegos tradicionales, Deportes tradicionales, Praxiología motriz, Currículo, Educación Física.

Introducción

La presencia en el currículo escolar de los juegos y los deportes tradicionales, como manifestaciones sociales de la motricidad, indica una aspiración más de la sociedad, pero no se justifica en el currículo escolar suficientemente.

Nuestro análisis permite trasladar al ámbito educativo la interpretación de los significados que transmiten estas prácticas motrices. Esto se ha realizado mediante un análisis diacrónico de tres grupos de juegos y deportes canarios: juegos aborígenes (JA), juegos tradicionales (JT), y deportes tradicionales (DT). La diferencia cultural entre estos tres grupos parte de la cultura aborígen –hace más de 500 años–, pasando por la larga tradición del mundo de los juegos tradicionales, hasta llegar a la modernidad de los deportes tradicionales, que, en Canarias, comienza en el siglo XIX. Resulta relevante en nuestro análisis la *red de comunicación motriz* (Parlebas, 1981: 189), pues desvela cómo han sido, y cómo son, las relaciones sociales a través de los juegos y los deportes tradicionales, y cuál es su significado. Asimismo, la

interacción motriz (Parlebas, 1981: 102) actúa como criterio para discriminar cómo se acopla la acción motriz en la comunicación.

No obstante, hemos de advertir que los juegos y deportes tradicionales analizados corresponden, originalmente, a actividades masculinas y de adultos, pues las mujeres canarias no dispusieron del tiempo libre y del espacio social suficiente para practicar y transmitir sus juegos. Este legado masculino supone una cuestión más para reflexionar acerca de la posible transmisión en el currículo de determinados valores lúdicos residentes en estas prácticas tradicionales.

Existen cuatro antecedentes de investigaciones basadas en el análisis praxiológico de tipo comparativo de juegos tradicionales, con valor diacrónico y sincrónico (Parlebas, 1988, 2003; Ould Salek, 1995; Navarro, 2006; y Lavega, 2006).

Parlebas (2003) comparó los juegos en Brueguel (1560) y Stella (1657) y estudió las redes de comunicación, encontrando que poseían cierto equilibrio en el primero, pero con mayor presencia del duelo en Stella. Parlebas (2003: 33) sostiene que la obra de Stella anuncia una tendencia hacia las formas del deporte. Ould Salek (1995) compara los juegos de la Tunicia romana (siglos II y VI d.C.) y de los juegos tradicionales actuales de las Islas Kerkenah (Túnez), encontrando semejanzas en el uso de redes originales (cada uno para sí, uno contra todos, un equipo contra los otros) frente a la estructura de duelo. Lavega et al. (2006) estudió los juegos tradicionales de 11 regiones europeas, y encontró que estos juegos tenían un alto componente competitivo, siendo más frecuentes las prácticas psicomotrices que las sociomotrices, y con escasa presencia de prácticas cooperativas. Navarro (2006) estudió 40 años de propuestas de juegos motores y su aplicación a la educación física escolar; encontró una hegemonía lúdica en la interacción de las variables red estable-simétrica, interacción dual y juego con reglas, lo que indicaba un modelo de práctica deportivizado. En conjunto, todo parece indicar un predominio de una comunicación motriz basada en el enfrentamiento sobre otro tipo de socialización.

Estas investigaciones praxiológicas anteriores, ponen de manifiesto que pueden existir constantes en prácticas motrices en periodos históricos diferentes, a la vez que se muestran las particularidades culturales. Y son estas constantes de los juegos y deportes tradicionales las que han de ser analizadas en profundidad para comprobar su significación como contenido, y su validez en el currículo.

En cuanto a antecedentes de la significación de los juegos y deportes tradicionales en el currículo de Educación Física, destacamos dos publicaciones oficiales de dos Comunidades Autónomas¹⁴ que emplean criterios praxiológicos para los contenidos de enseñanzas (Currículo de Educación Primaria de Aragón, 2002; y Currículo del País Vasco, 2007). Trigueros

14 En España, los currículos tienen carácter oficial para cada uno de los territorios de las Comunidades Autónomas.



(2000) estudia los significados que atribuyen los docentes a los juegos tradicionales, encontrando que éstos les asignan el entretenimiento y la diversión por encima del valor cultural o de riqueza motriz.

Los currículos de Educación Física aluden al valor cultural de las prácticas motrices tradicionales, pero no aportan orientaciones específicas con las que diferenciar estos contenidos. Corresponde, pues, al profesor esta *transposición didáctica* (Chevallard, 1998).

Finalmente, hemos encontrado un nexo para interpretar de manera conjunta la comunicación y la interacción motriz de los juegos y deportes tradicionales con el currículo de educación física, por medio de dos conceptos clave: compensación, adaptación.

1. Objetivos

En primer lugar, conocer qué significados sociales encierran las redes de comunicación motriz y la interacción motriz en los tres grupos de juegos y deportes estudiados (JA, JT y DT), y sus consecuencias pedagógicas. En segundo lugar, conocer la presencia y significado de los juegos y deportes tradicionales estudiados en los currículos oficiales de la enseñanza no universitaria en el área de Educación Física de la Comunidad canaria.

2. Método

Se ha realizado un análisis praxiológico diacrónico de la lógica interna de los juegos y deportes tradicionales canarios (Hernández Moreno, Navarro, Castro, Jiménez, 2007: 56), para ello se utilizó con 13 criterios relacionados de la lógica interna de estas prácticas (Parlebas 1981:131). En este trabajo se analiza uno de estos criterios la comunicación motriz, en el que se discriminan dos aspectos: *red de comunicación motriz*, e *interacción motriz*; ya que ambos son los más relevantes para desvelar la estructura social del juego.

Los documentos curriculares se estudiaron mediante análisis de contenido (Bardin, 1986), estableciendo un sistema de categorías *ad hoc* con tres criterios: *respuesta demandada al alumnado* (15 categorías), *significado social* (4 categorías), e *instrumentalización pedagógica* (4 categorías). Estos criterios, han sido identificados mediante un proceso inductivo que buscaba agrupar las diversas alusiones curriculares sobre estas prácticas motrices acerca del aprendizaje, de los significados y de su enfoque pedagógico.

La calidad del dato en el análisis praxiológico ha sido acreditada mediante concordancia consensuada, actuando como observadores expertos los propios investigadores. En el análisis de contenido de los currículos canarios, se obtuvo 0,97 para la fiabilidad íter observadores (índice Kappa-Cohen).

2.1. Muestra

Para el análisis praxiológico, la muestra la componen 24 prácticas motrices de las Islas Canarias, divididas en tres grupos: JA (*enfrentamiento con palos, lanzamiento y esquiva de piedras, lucha, levantamiento de piedra y salto de vara*); JT (*bola, carrera de caballos, carrera de sortijas o cintas, carros de madera, cucaña, levantamiento del arado, levantamiento, pulseo de piedra, palo canario, pina, salto del pastor, tablas de san Andrés, tángana, y pelota-mano*) y DT (*arrastre de ganado, bola canaria, lucha canaria, lucha del garrote canario, vela latina canaria de barquillos y vela latina canaria de botes*). Esta muestra posee el sesgo de ser actividades motrices masculinas, en su origen, pero no en la actualidad.

Para el análisis curricular, la muestra fueron los 3 currículos vigentes correspondientes a las Etapas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, del área de Educación Física de la Comunidad Canaria.

2.2. Instrumentos

Para el registro de datos del análisis praxiológico de los juegos y deportes tradicionales, se ha partido de un instrumento (ficha de análisis praxiológico) empleado por Hernández Moreno et al. (2007: 56), que recoge tres ámbitos de análisis: objetivos motores, estructura y desarrollo de la tarea. El instrumento incluye la comunicación motriz en la estructura de la tarea.

La red de interacción motriz incluye 3 niveles: redes exclusivas y estables (con 6 categorías) (Tabla 1), redes inestables, y redes ambivalentes (Parlebas, 1988: 199, 213). Las redes exclusivas y estables están seleccionadas según las propiedades de rivalidad (R) y solidaridad (S) de las relaciones posibles en el juego, y su estabilidad o inestabilidad estructural durante el desarrollo del juego. A su vez, las redes exclusivas y estables se seleccionan según un criterio de relación social de lo individual (individuo, individuos) a lo colectivo (2 o más equipos). Las redes inestables se seleccionan según los tipos de redes posibles en cuanto al cambio reglado de su inestabilidad estructural (permutante), a la convergencia de la red de partida respecto a su inversión (convergente), y a la fluctuación en el establecimiento de los cambios de relaciones (fluctuante). Por último, las redes ambivalentes se han seleccionado según el criterio de poseer ambas propiedades de rivalidad y solidaridad en las relaciones posibles de comunicación motriz.

El análisis de la interacción motriz posee 4 categorías, según el criterio de interacción motriz de Parlebas (1981), a ello hemos añadido la categoría de *intermotricidad alterna* (Martínez de Santos, 2002), para discriminar entre las situaciones de ausencia de interacción directa, aquellas que suponen para el jugador una adaptación al escenario de práctica modificado por la intervención del jugador que le precedió.



El análisis de los contenidos curriculares de los juegos y deportes tradicionales se ha abordado con de 3 criterios, dando lugar a un total de 23 categorías (Tabla 3): *respuestas del alumnado* (15 categorías), *significado social* (4 categorías), e *instrumentalización pedagógica* (4 categorías).

El instrumento de obtención de datos comparados de los de los currículos de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato está organizado según los apartados convencionales (Tabla 3). La *introducción* encierra el discurso teórico que identifica la función del área de Educación Física. Los *objetivos* se concretan para cada una de las etapas educativas. Los *contenidos* y los *criterios de evaluación* también son expresados de la misma forma, ordenados para cada curso en los tres ciclos de la Educación Primaria (6-12 años), cuatro cursos en la Etapa de Educación Secundaria (12-16 años), y un curso para Bachillerato (16-17 años). Ello ha de tenerse en cuenta en la consideración de los resultados totales (Tabla 3).

3. Resultados

3.1. Resultados del análisis praxiológico comparado

Los resultados de la comparación praxiológica ponen en evidencia los significados y cómo se mantienen o varían según su prevalencia.

3.1.1. Red de comunicación motriz

Prácticamente, el conjunto de todas las redes de los juegos y deportes tradicionales canarios son exclusivas y estables, y evitan la ambigüedad (ambivalencia); no existen redes inestables, y solo un caso de red ambivalente.

Las 8 categorías estudiadas de redes de comunicación motriz están organizadas en 3 grupos, uno de redes exclusivas y estables, otro de redes inestables, y uno de redes ambivalentes (Tabla 1). Las categorías, son: red 1-exclusiva estable de individuo, red 1-exclusiva y estable de equipo, red 2-exclusiva estable de individuos, red 2-exclusiva estable de equipos, red $n>2$ -exclusiva estable de individuos, red $n>2$ -exclusiva estable de equipos, red exclusiva e inestable, y red ambivalente.

Comunicación motriz	Juegos y deportes tradicionales canarios		
	Juegos Aborígenes	Juegos Tradicionales	Deportes Tradicionales
1-exclusiva estable de individuo	<ul style="list-style-type: none"> Levantamiento de piedra Salto de vara 	<ul style="list-style-type: none"> Pulseo/ levantamiento de piedra Salto del pastor Cucaña Carrera de sortijas o cintas Levantamiento del arado Carros de madera Tablas de San Andrés (versión tabla individual) 	<ul style="list-style-type: none"> Arrastre de ganado
1-exclusiva y estable de equipo		<ul style="list-style-type: none"> Tablas de san Andrés (versión de tablonés) 	
2-exclusiva estable de individuos	<ul style="list-style-type: none"> Lucha lanzamientos y esquivas de piedra Enfrentamiento con palos 	<ul style="list-style-type: none"> Palo canario 	<ul style="list-style-type: none"> Lucha canaria Lucha del garrote canario
2-exclusiva estable de equipos		<ul style="list-style-type: none"> Bola tradicional Pelotamano Pina 	<ul style="list-style-type: none"> Vela latina de botes Bola canaria
n>2-exclusiva estable de individuos		<ul style="list-style-type: none"> Carrera de caballos 	



Comunicación motriz	Juegos y deportes tradicionales canarios		
	Juegos Aborígenes	Juegos Tradicionales	Deportes Tradicionales
n>2-exclusiva estable de equipos			• Vela latina de barquillos
Red exclusiva e inestable			
Red ambivalente (fluctuante)		• Tángana	

Tabla 1

Solo aparece un caso para la red del juego cooperativo (red 1-exclusiva y estable de equipo), al igual que para la red ambivalente de tipo fluctuante.

En el caso de JA, existe ausencia de juegos de equipo, distribuyéndose en dos categorías indicadoras de la valoración del logro personal (1-exclusiva y estable de individuo), y del duelo (2-exclusiva y estable de individuos).

La red más frecuente en el grupo JT sigue esta misma tendencia de la individualidad, pero una parte de sus juegos (6) se distribuye con una mayor apertura entre otro tipo de redes, bajo la constante de colectividad.

La socialización se muestra de manera particular en el grupo JT, con dos redes sociales en dos subcategorías distintas: 2-exclusiva estable de equipos, y n>2-exclusiva estable de individuos. Esta última red implica dos tipos de socialización: una con interacción directa y otra con interacción diferida. En la primera versión (*carrera de caballos*), los jinetes se enfrentan de manera individual pero compartiendo el espacio y en posible interacción. En la segunda versión (*tángana*), los jugadores se enfrentan de manera individual, sin interacción, pero usando el espacio para dejar patente la situación de la propia jugada que, a su vez, condiciona la acción del siguiente jugador, siendo posible las alianzas.

La red de comunicación basada en la cooperación estricta, o actuación de un único grupo que coopera (1-exclusiva y estable de equipo), aparece en un solo caso en la versión de tablonas en las *tablas de san Andrés*, en el grupo JT.

Encontramos un dualismo en la estructura de juego bipersonal de 3 de los 5 casos en el grupo JA. En el grupo JT, se amplía el número en razón de la colectividad, distribuida entre 3 juegos con enfrentamiento de equipos y 2 juegos con enfrentamientos entre individuos; solamente se mantiene un juego de enfrentamiento bipersonal. En el caso DT, se encuentran

2 duelos bipersonales y 3 prácticas con enfrentamiento de equipos; en ellos se aprecia una semejanza inicial con el enfrentamiento de equipos que muestran los JT. La diferencia estriba en que no se deportiviza la práctica de enfrentamiento entre individuos (*tángana*) en la que el turno de participación es de tipo secuencial, aunque se vale de la apuesta para reforzar el enfrentamiento.

3.1.2. Interacción motriz

Las 5 categorías estudiadas se han distribuido de la manera siguiente:

Interacción motriz	Juegos y deportes tradicionales canarios		
	Juegos Aborígenes	Juegos Tradicionales	Deportes Tradicionales
Psicomotriz	<ul style="list-style-type: none"> Levantamiento de piedra Salto de vara 	<ul style="list-style-type: none"> Pulseo/ levantamiento de piedra Salto del pastor Cucaña Carrera de sortijas o cintas Levantamiento del arado Carros de madera 	<ul style="list-style-type: none"> Arrastre de ganado
Intermotricidad alterna		<ul style="list-style-type: none"> Bola tradicional Tángana 	<ul style="list-style-type: none"> Bola canaria
Cooperación		<ul style="list-style-type: none"> Tablas de san Andrés (versión tablón) 	
Oposición	<ul style="list-style-type: none"> Lucha Enfrentamiento con palos Lanzamiento y esquiva de piedras 	<ul style="list-style-type: none"> Carrera de caballos Palo canario 	<ul style="list-style-type: none"> Lucha canaria Lucha del garrote canario



Interacción motriz	Juegos y deportes tradicionales canarios		
	Juegos Aborígenes	Juegos Tradicionales	Deportes Tradicionales
Cooperación-oposición		<ul style="list-style-type: none"> • Pelotamano • Pina 	<ul style="list-style-type: none"> • Vela latina de Botes • Vela latina de barquillos

Tabla 2. Distribución de la interacción motriz en los tres grupos estudiados

La comparación entre los tres grupos señala dos constantes: una respecto a prácticas sin interacción motriz (categoría *psicomotriz*), más representada en el grupo JT, y otra con relación a la interacción de oposición (categoría *oposición*) que es la más equilibrada.

Destaca la ausencia de las interacciones grupales de los JA, frente a JT y DT.

El caso especial de *intermotricidad alterna* se da en tres prácticas cuya motricidad está condicionada por las acciones de los otros jugadores, pero que poseen el sistema de ganancias o de puntuación como nexo temporal de las acciones.

En la categoría *cooperación* solo se encuentra un juego: *tablas de san Andrés*.

3.2. Resultados del análisis curricular de los juegos y deportes tradicionales

La distribución de registros del análisis de contenido de los currículos es la siguiente:

CURRÍCULOS de EDUCACIÓN PRIMARIA (●), SECUNDARIA (▲) y BACHILLERATO (■)											
Referencias a los juegos y deportes tradicionales canarios											
	apartado CATEGORÍAS	INTROD.	OBJETIVOS	CONTENIDOS (ciclos ● / cursos ▲ ■)				CRITERIOS de EVALUACIÓN			
				1	2	3	4	1	2	3	4
	Conocimiento	● ▲	● ■	●				■ ▲	● ▲	● ▲	▲
Respuesta del alumnado	Reconocimiento	● ▲ ▲	▲		▲				● ▲	●	▲
	Recopilación					▲	▲				
	Selección	▲					▲			▲	
	Práctica	● ● ▲ ■	● ▲ ■	▲ ●	● ▲	● ▲	▲	▲ ■	● ▲	● ▲	
	Practica autónoma								●	▲	▲
	Valoración	● ● ▲	● ▲ ■	■		▲	▲	■ ▲	●	● ▲	▲
	Conservación	● ▲	■							▲	
	Divulgación									▲	
	Respeto								▲		
	Actitud crítica		●							●	
	Interés								▲	▲	▲
	Actitud responsable		●							●	
	Actitud reflexiva		●							●	
	Cooperación							▲			
		TOTAL	15	13	4	3	4	4	7	10	15
Significado social	Patrimonio cultural	● ▲ ▲ ▲ ■	● ▲ ■			▲	▲	■ ▲	● ▲	● ▲	▲
	Contenido curricular	●									
	Valor lúdico-motriz								●	●	
	Situación motriz							▲	▲		
	TOTAL	6	3	0	0	1	1	3	4	3	1



CURRÍCULOS de EDUCACIÓN PRIMARIA (●), SECUNDARIA (▲) y BACHILLERATO (■) Referencias a los juegos y deportes tradicionales canarios											
	apartado	INTROD.	OBJETIVOS	CONTENIDOS (ciclos ● / cursos ▲ ■)				CRITERIOS de EVALUACIÓN			
	CATEGORÍAS										
Instrumentalización pedagógica	Ocupación del tiempo libre	■		■					●	●	
	Recurso metodológico	●									
	Medio para el desarrollo de la CCBBB cultural y artística	● ▲									
	Ejercicio saludable	■									
	TOTAL	5	0	1	0	0	0	0	1	1	0
TOTALES		26	16	5	3	5	5	10	15	19	6

Tabla 3. Distribución de referencias curriculares comparadas en los currículos de Canarias

El análisis transversal y comparado de los currículos, respecto a los tres criterios considerados, muestra con claridad el predominio de alusiones a los juegos y deportes tradicionales con el significado de repercusión del aprendizaje del alumnado (criterio *respuesta del alumnado*). En este criterio se focaliza la respuesta del alumnado en la vivencia motriz de estos contenidos (categoría *práctica*), quedando reflejado este enfoque en los diversos apartados del currículo (*introducción, objetivos, contenidos y criterios de evaluación*) de los tres currículos. En Educación Primaria, los ámbitos cognitivo y actitudinal están también presentes en los apartados curriculares de objetivos y criterios de evaluación, pero como actitudes personales sin involucrar lo social. Hay una llamativa ausencia en los contenidos de enseñanza. También, esta misma ausencia se observa en Secundaria y Bachillerato. En Bachillerato no aparece entre sus contenidos ninguna alusión procedimental de estas prácticas.

Respecto al criterio *significado social*, los tres currículos aluden de manera recurrente a estas prácticas motrices como patrimonio cultural, y solo débilmente en la Educación Secundaria se incorpora una significación interna, al ser un contenido motor con características propias.

Los resultados obtenidos en el criterio *instrumentación pedagógica* señalan una muy escasa orientación metodológica.

4. Discusión

4.1. Acerca del primer objetivo

Respecto al primer objetivo, el análisis comparado de los tres grandes grupos de juegos y deportes tradicionales arroja claves para orientar el currículo escolar de la educación física. El devenir de la cultura canaria en los últimos 5 siglos es un ejemplo de cómo se interpreta la tradición y se plasma en la manera de jugar. Como resultado de este proceso, las prácticas tradicionales muestran una riqueza de significados, dando lugar a modalidades paralelas (*bola tradicional, bola canaria*), juegos aborígenes desaparecidos (*salto de vara*), juegos aborígenes sincretizados (*lucha aborígen, lucha canaria; enfrentamiento con palos, juego del palo*), reinenciones de actividades (*lucha de garrote deportiva*), juegos tradicionales conservadores de los valores rurales (*pina, pelotamano, levantamiento de piedra, arrastre de ganado*), y juegos con carga de violencia (*enfrentamiento con palos, lanzamiento y esquivas de piedras, pina*). Toda esta variedad de prácticas aporta significados culturales que no pueden ser considerados de manera unívoca en la escuela.

Los significados sociales han quedado patentes en el análisis de la red de comunicación motriz y de la interacción motriz, permitiendo desvelar la hegemonía de la estructura dualista en detrimento de otras redes e interacciones. Ello coincide con los resultados obtenidos por Navarro (2006) sobre la prevalencia dualista en las propuestas de juegos. Como efecto de esta hegemonía, se explica que haya una única red que expresa la cooperación. De esta forma, la constante del enfrentamiento ya encontrada por Parlebas (2003), Ould Salek (1995), se ha trasladado a una de sus fórmulas: la estructura de duelo.

La constante aparecida en las redes exclusivas y estables se justifica porque las prácticas sociales de los adultos evitan la ambigüedad y confusión de sus sistemas sociales. Ello equivale a asimilar los juegos y deportes a sistemas inequívocos, capaces de diferenciar las situaciones de juego y establecer evidencias y memorias.

Tras la cultura aborígen canaria, la presencia de nuevas categorías de redes de comunicación, señala el drástico cambio cultural habido. De hecho, los juegos tradicionales de equipo más antiguos corresponden a *pelotamano, pina* y *juego de bolas*, que eran prácticas muy populares en Europa hace 500 años. La aparición de estos juegos anteriores aporta mayor socialización lúdica respecto a la sociedad aborígen, pero en algún caso con distintos valores a los que necesitaríamos hoy en la escuela. Si reparásemos en la violencia, el juego *pina* se caracteriza por su rudeza en el contacto; en cambio, *pelotamano* y el *juego de bola* son trasladables de manera directa a la escuela actual.

Los deportes son el exponente de un pensamiento lúdico de gran éxito en la sociedad



moderna, pero que corresponde a una ética social de valoración de la justicia a partir de la máxima igualdad de partida. Esta concepción dibuja la homogeneidad que siempre encontraremos en los deportes, pero que también se ha cumplido a su manera en los grupos JA y JT. Estas prácticas motrices poseen también esta fórmula del deporte tradicional y del deporte moderno, que es el enfrentamiento de duelo. De modo que nos encontramos de nuevo ante una concepción hegemónica de la actividad lúdica, motivada por un claro pensamiento dualista en el juego (Huizinga, 1938).

Solamente la apertura del ludismo ha hecho mella en la simetría de los juegos, lo que se comprueba con ejemplos como *pina*, donde, en un contexto de entretenimiento, los jugadores han jugado en desigualdad de número de jugadores (red disimétrica). Es decir, el ludismo del *juego tradicional* se adelanta a las formas cerradas del deporte moderno (Parlebas, 2003), el cual postula una creencia concreta de justicia en igualdad de efectivos. Así, ganar y perder, en condiciones de simetría, desplaza la balanza del ludismo hacia el lado productivo y se aleja del entretenimiento. Precisamente, esta pérdida de ludismo se ha de evitar en la escuela, asegurando la apertura de los tipos de comunicación motriz.

En medio del fenómeno del dualismo y las redes que lo representan, hemos constatado otro debate entre individualidad y colectividad en el grupo JT. Se trata la diversificación de redes de personas o equipos (2-exclusiva y estable de individuos o de equipos), que añade un sistema de registro o memoria de los resultados (Blanchard & Cheska, 1986: 135). Ello abre la puerta a una socialización diferida en cuanto a comunicación motriz, sin embargo, sigue manteniéndose la constante del deporte moderno de enfrentamiento en igualdad.

Para paliar esta deficiencia reduccionista de redes de comunicación como producto del dualismo, tomamos la directriz pedagógica de la «compensación» de los tipos de comunicación motriz con el objetivo de equilibrar las programaciones y conciliar la significación de un juego o deporte con las finalidades educativas. Igualmente, asumimos la directriz de la «adaptación» para los procesos de modificación de juegos o deportes tradicionales, mostrando inicialmente el juego original, y manteniendo el *objetivo motor* (GEIP, 2000; Hernández-Moreno & Rodríguez-Ribas, 2004), de manera que la modificación se realice sobre la lógica de la comunicación motriz.

4.2. Acerca del segundo objetivo

Los currículos escolares analizados nos advierten que hay una desproporción entre el peso del aprendizaje, expresado en las categorías *respuesta del alumnado*, y el significado sociocultural declarado. Además, como contenidos motores, es casi inexistente el planteamiento de *transposición didáctica* (Chevallard, 1998).

La escuela ha de ser consciente de que estos tres grandes grupos de juegos y deportes

tradicionales no pueden presentarse en un currículo de educación física como un grupo homogéneo de prácticas tradicionales, bajo una etiqueta genérica de «juegos y deportes tradicionales». Se trata de prácticas con significaciones diversas.

Los juegos y deportes tradicionales poseen significados singulares que, en el caso de las prácticas estudiadas, han arrojado mucha información. Desde este punto de vista, la distribución de la interacción motriz de los tres grupos estudiados obliga a ser precavido en los currículos de Educación Física, sobre todo en Educación Primaria. La razón es que esta etapa de la enseñanza ha de asegurar variedad en las interacciones motrices que favorezcan una educación integral.

Otra cuestión de fondo son los valores que emiten las prácticas tradicionales. La interacción de oposición parece la más cuestionada, porque se basa en un enfrentamiento bipersonal que no suele tener paralelismo en metodologías de otras áreas educativas escolares. En España, las propuestas de juegos de oposición en los programas de educación física de las últimas cuatro décadas (Navarro, 2006) muestran una clara disminución de esta oferta de interacción. Por otra parte y por la condición de nuestra muestra, no disponemos de elementos suficientes para conocer si nuestros resultados afectan a la transmisión de determinada masculinidad en la práctica de los juegos y deportes tradicionales estudiados. Pero, siendo conscientes del origen de estos juegos, habría de tenerse en cuenta en su traslado a la clase de educación física.

En cuanto al criterio *instrumentación pedagógica*, es muy elocuente que apenas esté considerado en los currículos, a pesar de su trascendencia para una adecuada orientación de la intervención docente. La escasa referencia a este criterio señala la carencia de afectación metodológica de las propuestas curriculares de estos contenidos tradicionales. Cuestiones como la adaptación de estas prácticas tradicionales, cómo atender a la intervención social, o cómo emplear los juegos y deportes fuera de la vida escolar (salvo en Bachillerato), carecen de presencia en los currículos. Todo ello revela que el juego y el deporte tradicional son contenidos reproducidos motrizmente, pero aplicados sin alcance cultural (Trigueros, 2000).

4.3. Dos conceptos clave en el doble análisis

El doble análisis anterior ha reiterado dos conectores o conceptos clave: «compensación», y «adaptación». Estos conceptos se han reflejado en la interpretación de los aspectos fuertes y débiles de la comunicación motriz de cada uno de los juegos y deportes, así como en la trascendencia curricular para el equilibrio de los programas de educación física en la búsqueda de su coherencia formativa y de su transposición didáctica.

La «compensación» es un concepto capaz de orientar el alcance de los tipos de comuni-



cación e interacción motriz en las programaciones de aula. Al mismo tiempo, señala el fomento del aprendizaje y el desarrollo social de estas prácticas, y evita ausencias estructurales en el desarrollo curricular. También concreta la conciliación entre las finalidades educativas de la escuela actual y la significación de las prácticas lúdicas tradicionales. Igualmente, trata de cómo abordar la prevalencia social de un pensamiento dominante con la intención de evitar un desequilibrio en la oferta curricular de estos contenidos.

Por su parte, la «adaptación» la hemos señalado para atender al currículo con modificaciones de la lógica interna de las prácticas lúdicas y deportivas tradicionales, pero manteniendo el mismo *objetivo motor*. De modo que se toma como prioridad la necesidad pedagógica, y no asumir las prácticas lúdicas tradicionales por sí mismas.

5. Conclusiones

- La estructura dualista se muestra de manera hegemónica en el análisis diacrónico de los juegos y deportes tradicionales estudiados, en detrimento de otras formas de comunicación motriz.
- La diversificación de la interacción motriz expresada en el grupo JT no es equivalente en los juegos de la cultura aborígen (JA), ni en los deportes de la sociedad moderna (DT), pues en estos últimos grupos muestra un reduccionismo frente a la manifestación social más abierta de los juegos tradicionales (JT). Ello entraña el empobrecimiento de la motricidad que pudiéramos trasladar a la escuela, si no se cuida la selección de las prácticas motrices del grupo de los juegos aborígenes (JA) y de los deportes tradicionales (DT).
- Los juegos y deportes tradicionales son concebidos en los documentos curriculares como contenidos de enseñanza, justificados por su reproducción motriz, muy por encima de su propia significación social.
- La «compensación» y la «adaptación» son dos conectores que encierran los conceptos clave con los que unir los fenómenos de la comunicación motriz encontrados con las necesidades curriculares de la escuela actual.

6. Bibliografía

- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal/universitaria
- Blanchard, K. y Cheska, A. (1986). *Antropología del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Chevallard, I. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique
- Currículo de Educación Primaria de Aragón. Orden de 6 de mayo de 2005 (BOA núm.

80) del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por el que se aprueba el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA, nº 80 <http://www.mepsyd.es/cesces/informe-2004-> consultada: 05-04-2010.

- Currículo de Educación Primaria de País Vasco. Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el Currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín, núm. 218 (suplemento) de 13 de noviembre de 2007. <http://www.ejgv.euskadi.net/bopv2/datos/2007/11/0706182g.pdf> consultada: 05-04-2010.
- GEIP (Grupo de Estudios e Investigación Praxiológica) (2000). «¿Taxonomía de las actividades o de las situaciones motrices?». *Apunts de Educació Física*, 60. 97-105.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J. P. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J; Navarro Adelantado, V; Castro Núñez, U; Jiménez Jiménez, F. (2007). *Catálogo de los deportes y juegos motores canarios de adultos*. Barcelona: INDE.
- Huizinga, J. (1938/1983). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Lavega, P. (ed.). (2006). *Juegos Tradicionales y Sociedad en Europa / Jeux Traditionnels et Société en Europe / Games and Society in Europe*. Barcelona: Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
- Martínez de Santos, R. (2002). «La intermotricidad alterna». *Actas del V Congreso de Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación*. INEFC de Lleida. pp. 321-332.
- Navarro, V. «40 años de propuestas de juegos motores en Educación Física. Comparación entre las propuestas tradicionales y modernas de libros-manuales de juegos motores». *Revista de Educación*, 340. 2006.
- Ould Salek, M. (1995). *Les jeux sportifs de l'Afrique de l'Ouest pré-coloniale: ethnomotricité originale*. Tesis doctoral. Paris: Université Paris 5.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: UNISPORT.
- Parlebas, P. «Jeux d'enfants d'après Jacques Stella et culture ludique au XVIIe siècle». Festival d'Histoire de Montbrison. 26 septembre au 4 octobre 1988.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. «Une rupture culturelle: des jeux traditionnels au sport». *Revue Internationale de Psychosociologie*, vol IX, 20, 9-36. 2003.
- Trigueros, C. (2000). *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la Educación Física en Centros de Educación Primaria de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

CLAVES PARA LA EXCELENCIA DEL ENTRENADOR DE DEPORTE RENDIMIENTO.

MERCADO LABORAL. EL ENTRENADOR PROFESIONAL

Formación, Intuición, Calidad, Experiencia, Investigación aplicada.....

JAVIER SAMPEDRO MOLINUEVO

javier.sampedro@uppm.es

UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID

1. Breve reseña del origen del éxito del deporte español

El enfoque que pretendemos dar al presente escrito no es su vertiente legislativa, aunque sí hacemos un resumen al final, y por el contrario sí adentrarnos en las diferentes figuras que desde el deporte y propias de él se consideran profesiones centradas sobre su máxima expresión que es la de entrenador, actualmente también denominado técnico. Y sí que estamos muy de acuerdo con el término de que el entrenador sea considerado en su acepción de profesional en su campo de actuación y no por aficionados y como persona que ejerce su profesión con relevante capacidad. En este aspecto podremos aclarar este punto siguiendo a Heinemann (1999), tomado de Campos. A. 2001 pag 994, Morodo M. 1999 que nos indican que para hablar de los profesionales es necesario diferenciar entre ocupación remunerada y profesión. La primera significa que una actividad se desarrolla continuamente y con la competencia profesional necesaria para poder ganarse la vida con ella. Por el contrario, el término



profesional es más restringido, y hace referencia a la consolidación de profesiones en esquemas profesionales fijos, el desarrollo de premisas de partida unívocamente establecidas y de requisitos de calificación formalizados, posibilidades de ascenso claramente definidas, la creación de una organización corporativa y profesional y finalmente la orientación hacia estándares de comportamiento y de valores comúnmente aceptados y hacia una conciencia de clase (deontología profesional).

En el momento en que escribo estas líneas julio de 2010, que alguien llama la edad de oro, que todo el mundo se pregunta ¿qué hace el deporte español para tener tanto éxito? ¿Cuáles son las claves?. Intentando responder, me aventuro a exponer algunos factores que justifiquen este éxito, que si no lo refutan al 100 por 100, sí podrían ser causas que lo avalen. No hay una causa-efecto única y í un planteamiento que recoja un análisis factorial de causas, unas más objetivables que otras. Cabe en este estudio la utilización de ambas metodologías, tanto la cualitativa como la cuantitativa, así como de doble dirección de abajo hacia arriba y viceversa.

2. Desde donde arranca el éxito del deporte español

Numerosos autores J. Álvaro (2010), J. Lissavetzky (2010), A. Blanco (2010) hablan de que el periodo anterior a los JJOO de Barcelona, siendo secretario de estado para el deporte del CSD Javier Gómez Navarro, resultó definitivo, periodo en el que se hizo un estudio previo internacional y en concreto de los JJOO de 1988 de Seúl para crear ADO. A partir de ahí se planificó desde el CSD, y con ayuda de técnicos españoles y en ocasiones extranjeros, y un necesario apoyo biomédico unido a la aplicación de la Ley del Deporte 1990, que trae consigo una apertura y un desarrollo de las escuelas de las distintas FFNN y FFAA deportivas actualizando tanto el currículo con una ampliación del Plan de estudios a otras áreas de conocimiento en el bloque común de escuelas como una mejora de la consideración social del profesorado/entrenador.

Se implanta poco a poco el profesionalismo de deportistas y técnicos y las concentraciones permanentes dan sus frutos. El carácter multidisciplinar de los equipos de técnicos se completa dando solución a todas las necesidades. La organización del CSD cada vez se hace más precisa desde la subdirección de Federaciones y Alta Competición, con técnicos de apoyo a todas las federaciones olímpicas con planes de desarrollo actualizados. Esta acción de los técnicos en las federaciones con continuidad ha contribuido de forma decisiva a este desarrollo que permanece en la actualidad, y a mi modo de ver decisiva sobre todo en un

principio. La experiencia internacional de los deportistas hace perder el respeto de antaño a la competición. La Universidad contribuye con formación y buena preparación de técnicos y preparadores físicos que se hacen imprescindibles para el alto rendimiento.

A. Blanco 2010 p 23 Presidente del COE. nos comenta sobre ADO *“que está financiado con dinero privado y política y ayuda pública. Ahora es casi imposible obtener una medalla olímpica sin ser ADO estando el deporte en España está por encima del resultado, este es precisamente su gran éxito”*.

3. **Eclosión del deporte español a nivel internacional**

La aparición súbita del verdadero desarrollo del deporte español se pone de manifiesto en los JJOO de 1992, de Barcelona. Los actuales CAR o centros de alto rendimiento y los 40 C. T. o centros de tecnificación repartidos por toda nuestra geografía van garantizando el nivel de éxito de los deportistas de élite. Con el aumento de la competición internacional el entrenador y el deportista se convence y se lo CREE.

La última etapa del avance definitivo en los años 2004 a 2010, El actual Secretario de Estado para el Deporte, J. Lissavetzky marca la política del CSD, con programas especiales y subvenciones finalistas concretas. Se desarrollan numerosos decretos, entre otros el de la lucha contra el dopaje. El COE también con su buena relación con el CSD tiene actuaciones decisivas con sus numerosos convenios y planes de actuación a favor de la alta competición.

Las federaciones, clubes y 3 car y 50 centros de tecnificación cuentan con un plan nacional de instalaciones y de infraestructura tecnológica que ayuda en gran medida a la expansión en todo el territorio de la alta competición.

4. **En qué medida del éxito del deportista influye el entrenador**

La figura del entrenador juega un papel importante en el equipo deportivo, perfeccionando al jugador y mejorando su rendimiento. El rol de entrenador requiere dotes de preparación y personalidad. Un entrenador será líder cuando se olvide de sí mismo y se centre en



ser parte integrante de los objetivos del grupo. Sampedro.J. (2002). Como nos indica Araújo.J, (2009), ser entrenador no es fácil.

El estudio de los factores de rendimiento en las competiciones en los deportes de equipo es un tema emergente en investigación. Fierro 2002; Soporis, Sango, Vucetic, & Maaina (2006). Sampedro.J. (1999)

Pues decisivamente si pensamos que en su justa medida el técnico es corresponsable del éxito del deporte español, cuando se trata de un deportista de alto nivel, haciendo la salvedad de las posibles diferencias de las características de cada especialidad deportiva. se podría derivar el siguiente postulado: a menor número de factores de rendimiento decisivos, menor azar y grado de incertidumbre.....o mayor control de variables. Sampedro.J. (2009), Alvaro. J. (2010) basándose en este planteamiento indican que por eso el fútbol es el deporte más complejo. Podríamos categorizar una taxonomía de deportes en este sentido en cuatro familias de deportes: individuales, de oposición o combate, de asociación y de asociación/ oposición. Y precisamente en los deportes de asociación/oposición o equipo España es uno de los países mejores, ya que clasifica a más selecciones en cada JJOO. En el siguiente gráfico vemos el nivel de las distintas selecciones y especialidades a nivel internacional. Marca (2010)

LOS ÉXITOS POR EQUIPOS DEL DEPORTE ESPAÑOL EN JUEGOS OLÍMPICOS, EUROPEOS Y MUNDIALES

	ORO	PLATA	BRONCE		ORO	PLATA	BRONCE
FÚTBOL				HOCKEY HIERBA (H)			
Mundial	10			Juegos Olímpicos		80, 96, 08	60
Europeo	64, 08	84		Mundial		71, 98	06
BALONCESTO (H)				Europeo	74, 05	03, 07	70
Juegos Olímpicos		84, 08		HOCKEY HIERBA (M)			
Mundial	06			Juegos Olímpicos	92		
Europeo	09	35, 73, 83, 99, 03, 07	91, 01	Europeo		95, 03	
BALONCESTO (M)				WATERPOLO (H)			
Europeo	93	07	01, 03, 05	Juegos Olímpicos	96	92	
BALONMANO (H)				Mundial	98, 01	90, 94, 09	07
Juegos Olímpicos			96, 00, 08	Europeo		91	83, 93, 06
Mundial	05			WATERPOLO (M)			
Europeo		96, 98, 06	00	Europeo		08	
BALONMANO (M)				HOCKEY PATINES (H)			
Europeo			08	Mundial	13*	11*	7*
VOLEIBOL (H)				Europeo	15*	15*	5*
Europeo	07			HOCKEY PATINES (M)			
FUTBOL SALA				Mundial	93, 95, 00, 08 06		03, 01
Mundial	00, 04	96, 08	92	Europeo	09, 95	93, 99, 01, 03, 07	91, 97, 05
Europeo	96, 01, 05, 07, 10 99		03	RUGBY (M)			
BEISBOL (H)				Europeo	95, 03,	96, 99, 00, 01, 07, 09	97
Europeo	55	54	12*				

* Totales

Compartimos la aseveración de J. Álvaro (2010) de que desde el CSD. COE, Universidades y Federaciones tanto nacionales como autonómicas han invertido mucho en entrenadores y técnicos de apoyo. Nosotros apostillamos que el perfil de entrenador pasa por: a) mejor venir de la práctica activa como jugador (condición importante pero no exclusiva); b) adquirir conocimientos, federativos y/o universitarios; c) tener experiencia en situaciones límites en

la competición; y d) realizar una formación continua ya sea reglada o autodidacta. Podemos explicitar que en la universidad se profundizan más los conocimientos de áreas afines y complementarias como psicología, metodología, biología, biomecánica, estadística, tic's

5. Características del entrenador

Si tuviéramos que seleccionar los posibles rasgos predominantes y no exclusivos del perfil del entrenador estos podrían ser:

- Conocimiento profesional/científico.
- Humanista/Formación integral.
- Resolución de problemas con inmediatez con estrategia de futuro.
- Conducta proactiva.
- Saber gestionar y reconducir las emociones.
- Autoestima.

6. Equipo técnico multidisciplinar

- Entrenadores.
- Preparador/es físico.
- Médico.
- Fisioterapeuta.
- Readaptador físico.
- Técnico especialista informático y video.
- Fisiólogo, Biomecánico, Dietista.
- Director deportivo, marketing, prensa, asistente social...

Este podría ser un equipo técnico con su clara transversalidad de conocimientos profesionales comandados por el entrenador jefe.



7. La transición de junior a senior o la entrada al profesionalismo

A nivel internacional los éxitos de jugadores y equipos de la décadas de los años 80 y 90 de categoría júnior no se conseguían en categoría senior, bien pudiendo ser debido a desarrollos prematuros de las etapas evolutivas. Actualmente este tránsito se podría corregir teniendo en cuenta la adaptación necesaria del cambio de la relación del entrenador con los jugadores o equipo, siendo menor, Sampedro.J.1999 y más distantes y profesional en senior, A.Lorenzo, P.L. Borrás, Sánchez, J.M. Jiménez .S. & J Sampedro. 2009, y teniendo también en cuenta el cambio de rol en el equipo; teniendo menos responsabilidad podría decrecer la confianza del jugador, así como un cambio de rol de equipo, teniendo menos responsabilidad Cacija (2007), Brunner et al., 2008.

Los programas del entrenamiento comprometidos para los entrenadores basados en un estilo positivo de compromiso no solo mejorará el desarrollo de los ejercicios del deporte, sino también mejoran la autoestima, la motivación, la capacidad de disfrute, según aparecen en estudios de Alonso, Boixadós, Cruz (1995); Coatsworth and Conroy (2006); Cruz (1994); Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches and Viladrich, (2006) y Torregrosa, Sousa, Voiladrich, Villamarin y Cruz (2008).

Los diferentes autores coinciden en que el principal factor de dicha transición es la familia, unido a los amigos y seguidores con actitud de ayuda, y a la autoconfianza.

Factores positivos de la transición	Impedimentos de la transición
Familia	Cambio de rol dentro del equipo con menor responsabilidad
Amigos íntimos	Alto nivel de demanda física y seriedad del entrenamiento
Seguidores con buen actitud	Relación más distante y profesional
Autoconfianza	

Cuadro resumen de la transición de jugador júnior a senior.

El entrenador profesional con compromiso según Pastore, Inglis, and Danychuck (1996) tiene un perfil con los siguientes fuertes predictores: divertido, comprometido con su trabajo, con reconocimiento social y económico, con proyectos a desarrollar e inversión personal.

8. Modelos de entrenadores en función de su papel dominante y formación

- Tradicional
- Tecnológico
- Innovador
- Colaborador
- Humanista
- Formación permanente

Una de las frases más repetidas de V. Del Bosque en su gran humanidad al acabar de ganar el Mundial de fútbol es: *Lo peor para mi, sin duda, es no haber podido hacer jugar a todos*. De los 23 jugadores sólo tres se quedaron sin debutar.

La actualización del conocimiento define al entrenador de fútbol R. Benítez (2010. : *Hay que vivir al día; es la clave para tener éxito en cualquier sitio*. En la actualidad todos los entrenadores de élite tienen un equipo técnico transversal que completa todas las áreas de conocimiento que intervienen en el rendimiento del juego.

9. Acercamiento entre el conocimiento teórico y el práctico de los entrenadores

La distancia entre el conocimiento del investigador teórico y el práctico es cada vez menor en nuestro ámbito, constituyendo un hecho relevante y auténtico que beneficia a la investigación deportiva. Más de una vez hemos oído el postulado de que el entrenador en activo no investiga porque no dispone de tiempo para ello debido a que está centrado y sumergido en la competición, y por otro que, el investigador con bata y sin chándal denominado teórico se aleja demasiado de lo que es en sí la realidad del deporte.

Parece cierto que existe una diferencia de lenguaje y de hermenéutica, sobre todo con la teoría implícita de los prácticos, dando por verificado muchas de las previsiones y concepciones personales.

En torno a esta contraposición y separación entre la teoría y la práctica, intentando ser optimista y con cierta humildad, se propone para acercar las distancias lo siguiente:



- entender que ambos tienen el mismo objeto de estudio con la empatía suficiente
- ambos deben poner énfasis en la acción
- conocer la complejidad del problema entre ambas concepciones
- realizar proyectos comunes
- revisar la formación de los intervinientes

El conocimiento que pudiéramos llamar intuitivo, artesanal y profesional es tan válido como el denominado científico, y si no ¿cómo explicar los éxitos a nivel mundial de los entrenadores en especialidades como el fútbol, cuyos entrenadores basan su conocimiento en la experiencia y buen hacer profesional?

Si por un lado la cultura teórica del deporte se resiste al cambio, por otro los avances científicos deben ser expuestos terminológicamente comprensibles para ser adquiridos. A veces, la rigurosidad de la investigación científica del deporte y la hermenéutica del deporte se instalan en una nube del saber demasiado alejada del conocimiento corriente. Es necesario un esfuerzo ímprobo para que la transmisión de conocimiento del deporte sea universal y comprensible para todos. Tenemos constancia de que en muchas circunstancias el conocimiento que proporcionan las Tesis doctorales una vez leídas estas es arrinconada en las bibliotecas. En este sentido, las diferentes universidades están cambiando el procedimiento para que antes de su lectura sea obligatorio tener que publicar artículos en revistas indexadas de valor con alcance a toda la comunidad del deporte.

Como resumen y puntos de posible reflexión podemos enumerar:

- Se impone una unión de esfuerzos entre los investigadores con el mismo objeto de estudio a nivel nacional e internacional, mediante planes de investigación comunes.
- El punto en que nos encontramos en el planteamiento de aumentar una epistemología que configure la ciencia de los deportes de equipo es optimista, pero desde la interpretación de que los estudios parciales van a contribuir poco a poco a ello, alejándonos de la idea de encontrar la solución mágica y única para todos.
- No importa si el diseño metodológico a utilizar es cualitativo o cuantitativo, ya que se estima que está en función del objeto de estudio específico de cada diseño de investigación. Apostamos por la utilización de un diseño mixto con aportación de indicadores declarativos de los integrantes de juego que son los jugadores.
- Nuestras posibilidades de fracaso disminuirán si los avances científicos se dan a conocer con terminología comprensible para ser adquiridos por la mayoría de entrenadores prácticos de nuestro ámbito.
- La realización de proyectos comunes entre investigadores teóricos y prácticos nos facilitará como estrategia de actuación el acceso a la toma de datos con poblaciones de alta competición, que de otra forma sería de difícil realización.

10. Mercado laboral. La legislación del entrenador profesional

La legislación en la formación de los entrenadores deportivos en nuestro país tiene dos vías diferenciadas de procedencia que son: Las Titulaciones Federativas y las de ámbito universitario. Las primeras están reguladas por varios decretos, siendo el más reciente el de Ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. (R.D. 1363/2007 del 24 de octubre), y las Titulaciones Universitarias de Facultades e Institutos de Ciencias del Deporte lógicamente reguladas por el ministerio correspondiente.

El ejercicio profesional de los entrenadores está condicionado a la disposición de cada Federación nacional o asociación de clubes de cada especialidad deportiva que solicita al entrenador el nivel de titulación federativa que desea. De tal forma que a los centros universitarios no les queda otro camino que suscribir convenios con las distintas federaciones deportivas, en las que se realizan convalidaciones parciales de sus estudios. En este sentido lamentablemente no hay unanimidad de criterios.

Para situarnos en el desarrollo de las salidas profesionales del deporte rendimiento, el R.D. 1363/2007 establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas en el régimen especial. Indicando que el modelo organizativo del deporte en España se realiza a partir de los órganos de las CCAA competentes en materia de deportes y del propio CSD, apoyándose en la estructura formada por los clubes y asociaciones deportivas, agrupadas en federaciones de ámbito territorial y nacional, alrededor de la práctica competitiva de una o varias modalidades o especialidades deportivas.

De entrada hacemos una crítica a la definición que dichas enseñanzas que son consideradas como de “*régimen especial*” porque la RAE, define especial en su acepción de adjetivo como singular o particular, que se diferencia de lo común o general. Y siguiendo un posible silogismo válido, los que utilizan o realizan esa función o enseñanzas, (como por ejemplo el entrenador), hacen un trabajo que se diferencia de lo “común o general”. Esta aseveración dicha en su versión más exclusiva y elitista no estaría mal pero sabemos que se refiere a eso, y consideramos tal adjetivación cuanto menos desacertadas.

11. Bibliografía.

- Alonso, Boixadós, Cruz (1995). Asesoramiento a entrenadores de baloncesto y efectos en la motivación deportiva de los jugadores. *Revista de psicología del deporte*. 7 8, 135 146.



- Alonso, Boixadós, Cruz (1995). *Enhancing self-esteem of young swimmers through coach training: Gender and age effects*, *Psychology of sport and Exercise* 7, 173-192.
- Alvaro.J. (19/07/2010). *El mejor momento del fútbol español. Los éxitos del futuro*. Marca.
- Araujo. J. (2009). *Ser Treinador*. Texto.
- Benitez.R. (22/07/2010). *Benítez homenajea a Molowni*. As
- Blanco.A. (22/07/2010). *Deporte español. Vive una explosión desde Barcelona* 92. Marca.
- Bruner, M.W., Munroe-Chandler, K.J., Spink, K.S. 2008. *Entry into elite sport*. *Journal of Applied sport Psychology*, 20, 236-252.
- Cacija.G. (2007) *Qualitative study of the career transition from junior to senior in Swedish basketball*. Recovered the 28th June of 2009, from <https://dspace.hh.se/dspace/handle/2082/2213>
- Campos A.2001. *El mercado laboral de los profesionales de la actividad física y el deporte y su regulación*. II Congreso de ciencias de la actividad física y del deporte. 993-1001.
- Cruz, J. (1994); *El asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación*. *Apunts. Educación física i Esports*, 35, 5-14
- Carreño. F. *Ya lo hemos ganado todo*. Marca.
- Del Bosque. V. (07/2010). *Campeones del mundo*. El país/As.
- Morocho. M.(2002). *Salidas laborales en el ámbito de la actividad física. ¿ocupación remunerada o profesión?*. *Revista Educación Física y deportes*.
- Inglis, S., Danychuck, K.E., (1996). *Retentions factors in coaching and athletic management: Differences by gender, position, and geographic location*. *Journal of sport and social, Issues*, 24, 427-441.
- RAE. 2001. *Diccionario de la Lengua española*.
- R.D. 1363/2007, del 24 de octubre. BOE. Nº 268. (de noviembre 2007)
- Sampedro. J. (1999). *Fundamentos de táctica deportiva. Análisis de la estrategia de los deportes*. Gymnos.
- Sampedro. J. (2002). *El entrenador*. Texto de baloncesto. FEB.
- Sampedro. J. (2002). ***Aportaciones de la Praxiología Deportiva al rendimiento***. III Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad.
- Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches and Viladrich, (2006). *Evaluación conductual y programa de asesoramiento personal (PAPE) a entrenadores de deportistas jóvenes*. *Revista de psicología del deporte*, 15 829, 263-278.

- Torregrosa, Sousa, Voiladrich, Villamarin y Cruz (2008);, *El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes*. *Psicothema*, 20, 254-259.
- Valverde. E. (19/07/2010) *España un modelo a imitar*. El país.

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS ALCANCES. PROBLEMAS EN LA RELACIÓN ENTRE EL MERCADO LABORAL Y LA FORMACIÓN.

MARCELO GILES

GEEC-CIMeCS-UNLP-Argentina

1. Introducción

Según nuestras últimas investigaciones, las prácticas en educación física son tres: Las prácticas de enseñanza, las de investigación y las de gestión de políticas y programas. En ellas se plantean, en mi opinión, tres tipos de problemas sin establecer ningún orden jerárquico entre ellos.

Por un lado, para enseñar, investigar y gestionar es necesario definir un campo y la educación física esta atravesada por innumerables discursos y prácticas que dificultan la identificación precisa de sus contornos por lo que aparece una disciplina de compleja definición para este fin. Este problema, que llamaré **teórico-epistemológico o de reflexión epistemológica**, impacta fuertemente en las formas de pensar qué y cómo enseñar; qué y cómo investigar, qué y cómo gestionar en el campo. Es decir, de que manera tomar una posición política en cada práctica.

Por otro lado, consideraré un problema que llamaré **práctico o de la práctica**, producto de la poca o nula formación respecto de estos temas en las instituciones que gradúan nuestros profesionales. En efecto, nuestros profesorado no fueron concebidos para desarrollar estos temas y hoy se encuentran con la dificultad de no poder conformar equipos o encontrar sujetos dispuestos a recorrer este camino, debido a que las prácticas más antiguas y consolidadas son las de enseñanza, pero también las más naturalizadas, y pasa lo mismo con las de investigación y gestión.

Por último, encuentro un problema de **legitimación** en cuanto a la educación física ya que no hemos sido capaces aún de conformar una comunidad académica internacional que nos permita establecer un dialogo con las demás disciplinas científicas. De esta manera quedamos aferrados de los desarrollos particulares de cada país y a merced de disciplinas



ya consolidadas, como la fisiología o la sociología para poder legitimar nuestros estudios e indagaciones.

Seguramente pueden relevarse otros problemas, pero considero que este es un primer paso, para permitir ampliar la lista, reducirla o hacerla más compleja, lo que redundará en aumentar el debate, intención final de cualquier comunicación.

Si pretendo establecer alguna herramienta para vincular el mercado laboral y la formación en el campo, es partiendo de poner en duda todo, inclusive los supuestos básicos que han constituido esto que llamamos educación física. No con la intención de desanimarnos sino en el propósito de respetar, por un lado, el carácter académico de esta publicación y por el otro, resaltar la unidad entre epistemología y metodología en la investigación científica, cuestionando no sólo su separación sino la preeminencia de la segunda sobre la primera que propone el positivismo. Por el contrario, la unión de ambos términos ha supuesto la subordinación de la segunda a la primera. No es posible, seguir sosteniendo que las decisiones de orden metodológico son otra cosa que decisiones de orden teórico que articulan, necesariamente, los caminos de la investigación y las técnicas seleccionadas para recorrerlos con las determinaciones que se toman respecto de la construcción del objeto que se quiere estudiar.

2. Desarrollo

2.1. Problema teórico-epistemológico.

En cuanto a este problema considero necesario recurrir a las investigaciones que sobre el problema de la identidad hemos desarrollado en el Grupo de Educación Corporal de la UNLP.

Nuestras indagaciones han verificado tres maneras de pensar y ejecutar la Educación Física. La educación físico-deportiva, la educación psicomotriz y la educación físico-pedagógica. Las mismas constituyen formas de pensar la disciplina que producen adeptos y detractores de cada una de ellas y la consecuente tensión constitutiva del campo.

Los discursos provenientes de las ciencias del deporte se basan en la fisiología del ejercicio y en la medicina. Los datos son, preferentemente, de orden biológico. Los discursos y prácticas provenientes de la psicomotricidad, se apoyan en datos de la psicología experimental y de la neurología.

Los discursos de la educación físico-pedagógica recurren a fundamentos tomados de la filosofía, la antropología, la pedagogía o la sociología y constituyen o esfuerzos individuales,

casi épicos, pretendiendo resolver el problema de la educación en general a partir del cuerpo, o resultados de investigaciones que responden más a disciplinas del orden de la ciencias sociales que a la práctica de la educación física.

Este problema viene de la mano de haber querido constituir a la educación física en ciencia con el consecuente fracaso ya demostrado por la propia historia, pero manifiesta la negación de concebirla como práctica, como oficio. Esto ha planteado la dificultad de encontrar una forma de ser y de hacer en la práctica y constituye un obstáculo que se ve reflejado, entre otras cuestiones, en que:

Se manifiesta un divorcio entre teoría y práctica. La teoría resulta prescriptiva, deontológica e ideal. El maestro queda atrapado en ese discurso y por supuesto, debe someterse a la ciencia y a las instituciones que creadas en la modernidad. La educación física adhiere en todas sus formas a considerar a la relación entre la teoría y la práctica como una relación de aplicación, es decir, que las ciencias del deporte, las neurociencias o la psicología cognitiva y la antropología o la filosofía de la educación elaboran conocimientos que deben ser aplicados en la práctica dejando a los prácticos fuera de práctica y convirtiéndolos en técnicos. Esto se demuestra en la profunda diferencia entre una producción 'teórica' que se yuxtapone a las prácticas, las critica y pretende cambiarlas desde un 'deber ser' o ideal, y una producción 'instrumental' que la ignora -y prescribe actos, ejercicios, actividades, progresiones- atrapada en la urgencia de dar respuesta a esas mismas prácticas. Es urgente considerar que la relación entre la teoría y la práctica es una relación de relevos donde los problemas de la práctica-práctica se resulten con prácticas teóricas y los problemas de las prácticas teóricas se resuelven con prácticas.

Estas consideraciones se hacen evidentes al revisar la bibliografía propia que pretende dar fundamento científico a las actividades físicas, criticando y prescribiendo las prácticas o estudiando los libros en los que se describen los aspectos técnico-motores de las distintas disciplinas gímnicas y deportivas a partir de ejercicios y actividades para su enseñanza y correspondiente aprendizaje, casi siempre ligado al desarrollo de capacidades corporales.

Además, todas las corrientes, las corrientes psicomotricistas; las llamadas 'ciencias de la actividad física y el deporte', y las llamadas educación físico-pedagógica, entienden que el movimiento humano es natural. Todas consideran al ser humano como un individuo (es decir indivisible) y en las tres se menosprecian las influencias de la cultura o de los factores epigenéticos.

Este problema produce la dificultad de venerar ciertos discursos que consideran al cuerpo, exclusivamente, como anatómico, fisiológico y neurológico. Considerar el cuerpo exclusivamente como organismo que hay que desarrollar, tanto para mejorar sus capacidades motoras o la



percepción, a partir de estímulos adecuadamente programados, reduce la práctica a mecanizaciones conductistas que dificultan pensar el cuerpo como una construcción en relación a otros y con otros portadores de lenguaje que inscriben con palabras las significaciones necesarias que habilitan el saber, el disfrute y el uso del cuerpo. Si bien el organismo y el sistema nervioso son su soporte material, no alcanzan para hacer un cuerpo. Es decir, que es a partir de la imagen que nos devuelven otros que reconocemos nuestro cuerpo como propio, diferente del de los demás.

Por lo tanto, el objeto de estudio no está dado, como se ha pretendido. No hay objetos de estudio a descubrir sino que se debe construir. Construir el objeto de la investigación es construir, a la vez, la educación física misma y viceversa. Queremos decir que sino hay un objeto de investigación que corresponda, a priori, a la educación física, son la investigación y la práctica las que se construyen y constituyen recíprocamente la una a la otra. Esto constituye un problema crucial porque la educación física es lo que es porque investiga en función de discursos consolidados por la modernidad como científicos. Si podemos pensar el hecho de que al cambiar la forma de especular cambiarán los objetos de investigación y entonces podemos pensar otra educación física.

Esquemáticamente puede decirse que prácticamente todas las distintas maneras de pensar a la educación física a lo largo de su historia han sido producto de miradas que se le han echado desde arriba, por decirlo así, desde las alturas de la ciencia o de las ciencias.

Las miradas peyorativas, como las de la medicina que desde Galeno, la considera una disciplina menor, donde los maestros solo deben saber cómo hacer los ejercicios pero no de sus efectos sobre el cuerpo, ya que esa era tarea de la Gimnástica. Las miradas entusiastas que desde la época de Lagrange, le adjudican gran valor a permitir el movimiento espontáneo y los juegos en el desarrollo normal de los niños. La mirada de la psicomotricidad, que promueve al dominio de la mente sobre el cuerpo, pretendiendo subsumir la práctica a la psiquiatría. La mirada de la psicología genética, la del mismo Piaget, que adjudicó al movimiento y a los juegos un papel en el desarrollo de la inteligencia. Todas miradas desde la ciencia, con su tarea medicalizadora, normalizadora y moralizadora.

Es así que podemos concluir provisoriamente que: La Educación Física, nacida al amparo de la evolución de las naciones-estados, para sus sistemas educativos y basada en la ciencia como el dispositivo central de organización de las poblaciones¹⁵, permite o admite el nacimiento de diferentes corrientes, complementarias entre si, que condicionan y determinan nuestras prácticas y discursos. La educación físico-deportiva, la educación psicomotriz y la educación físico- pedagógica han construido discursos y prácticas que no son óptimas ni

15 Foucault, M., 1996, *Genealogía del Racismo*, Altamira, La Plata. Capítulo: Del poder de soberanía al poder sobre la vida, páginas 196 y 197.

justificables, pero que fundamentalmente impiden que los maestros se apropien, se hagan dueños de sus saber y de su practicas de enseñanza, investigación y gestión.

Por ejemplo, en el nivel profesional, el problema que se revela en los textos que se solicitan y se escriben, en las capacitaciones que se ofrecen y se aceptan, surge la idea de modelo, de deber-ser, de saber-hacer; problema en el que el profesional queda atrapado en relación a la demanda del mercado laboral y en nociones como las de enseñanza, instrucción, aprendizaje, es decir, la cuestión se reduce al modo de enseñar eficazmente los contenidos correspondientes a un modelo, a una concepción, que no se cuestiona, que se piensa y se vive como natural e inobjetable, y a la manera de producir y controlar su aprendizaje. Así, en textos y cursos, se requieren y se ofrecen saberes construidos en la didáctica, en la psicología, en la fisiología.

El sentido en el que la educación física puede hacerse objeto de un trabajo científico se enuncia fácilmente: dejar de buscar un objeto de estudio del que ella deba o pueda ocuparse para tomarla a ella misma como objeto de estudio. Pero actuar según este enunciado implica una tarea inmensa y una serie de trabajos de algún modo previos. Entre estos trabajos está, sin duda en primer lugar, dejar de pensarla en dependencia de la ciencia clásica, natural o social, de sus planteos y de sus métodos, para investigarla en los términos de práctica. Además esta tarea supone la necesidad de considerar a la educación física en una perspectiva arqueológica y genealógica, es decir como práctica y como política. En su conjunto, estos dos planteos implican pasar de una educación física de tiempo presente, sostenida en individuos particulares, en gestas individuales, a una educación física indagada en los procesos, en los hechos, en las estructuras y prácticas en las que se manifiesta. Pero historizar implica también romper con la idea de modelo, o de deber ser, para cuestionar el modelo, el deber ser, la concepción que se tiene y que tenemos de la educación física; para reconstruir los modos y los procesos en que se ha constituido.

De esta manera la educación física se vuelve más compleja, mucho más interesante; conjuga dimensiones diversas y contradictorias que exigen pensarla en toda su extensión. Pensarla como campo de lucha por la verdad, como discurso, como profesión, habilita otras reflexiones y otras formas de posicionamiento político.

Como campo de lucha pueden observarse en el sistema educativo, en la formación inicial y continua, en el mercado laboral, en cuanto a las concepciones de sujeto, de construcción de ciudadanía, etc.

Si la educación física debe ser observada como campo de prácticas, debe ser leída también como función social, tanto en su faz sistemática, expresada en las instancias institucionales (familia, escuela, formación profesional, universidad), como en las acciones más difusas ejercidas por los medios de comunicación de masas, la calle, el deporte, la historia, etc., para ver cómo se generan y se sancionan determinadas prácticas, que a su vez generan una cul-



tura específica, una forma de hacer y ser en la educación física. Deberá ser leída, a su vez, como discurso, es decir, como una visión ética, normativa, política del mundo, que es una representación cultural de la función educativa que se pretende. Y también como profesión, es decir, en los que se dedican profesionalmente a la educación física, indagar que esquemas de percepción y apreciación poseen, cómo los adquirieron, de qué se sienten expertos, cuál es su función, en qué trayectorias académicas la encontraron.

Realizar este giro implica interrogarse deliberadamente sobre las prácticas, o interrogarlas. Pero este giro requiere, cuando el investigador es un profesional de la educación física, tomar distancia de la propia práctica, una distancia que permita reflexionar sobre las condiciones de producción de las prácticas, sobre su significación.

En tanto no se cuestione su significación, el objeto de la educación física, es decir, sus prácticas, se pedagogiza; la preocupación se centra, particularmente, en el estudio de las condiciones óptimas, racionalizadas, de enseñanza de los contenidos, de los “saber-hacer” y aún de los “saber-ser”. Es la preocupación que alienta las investigaciones sobre el aprendizaje motor, el desarrollo, las fases sensibles para el entrenamiento de capacidades motoras y, últimamente, una serie de trabajos sobre contenidos, sobre su organización en unidades didácticas, sobre formas efectivas de evaluar su aprendizaje.

Es la preocupación desde la que se defiende a las ciencias del deporte, la educación de la percepción y la formación del hombre integral, de toda crítica, de todo intento por verlo como es.

3. Problema práctico

En relación a este problema entendemos que no puede desconocerse el peso que tienen las tradiciones educativas y las particularidades de las instituciones formadoras en Educación Física en Argentina y en Latinoamérica.

La formación de profesionales en el área es y ha sido fundamentalmente no-universi-

taria. En efecto, tanto los Institutos Superiores de Formación Docente en Educación Física, como las Universidades han respondido a un modelo de formación profesional en el campo¹⁶. Ese modelo responde a una lógica de poder estatal que crea instituciones que por su estructura curricular y por su función político-educativa no incluían programas de investigación o desarrollo académico. De esa manera se presenta en toda la formación una manera particular de pensarla y practicarla¹⁷. Esta tendencia a considerar la Educación Física desligada de la investigación, junto con el problema de identidad, ha impedido, o por lo menos retrasado, la posibilidad de reflexionar acerca de nuestras prácticas de enseñanza, de investigación y de gestión.

De todas maneras, en otros países y se ha abierto hace mucho una posibilidad para empezar a vincular el propio campo con la investigación como por ejemplo: Brasil en Latinoamérica y España en Europa por nombrar alguno. De todas maneras, las licenciaturas, los posgrados, los equipos de investigación que se formaron comenzaron la tarea de comprender que era investigar y que problemas acarrearía realizarlo en el campo de la educación física.

La reflexión epistemológica, arqueológica y genealógica me han llevado a revisar el discurso generado en la educación física a partir de sus corrientes de pensamiento y las consecuencias en la formación que ya no me animo a llamar profesional¹⁸ en función de que su acepción estaría ligada a dar fe, es decir, a creer y no a pensar.

Volver la mirada hacia la educación física y hacerlo críticamente permite construir un saber propio, un saber de las propias prácticas, desnaturalizando las formas clásicas de pen-

16 Durante la segunda mitad del siglo XX las únicas carreras universitarias en Educación Física fueron la de la Escuela Superior de la Universidad de Tucumán y la del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata, a las que se agregó bastante más tarde la del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Río Cuarto. Recién en la década de los ochenta comienzan a funcionar carreras universitarias, llegando la oferta de este sector, en el año 2002, a 30 títulos en distintas universidades, públicas y privadas, del país. Entre tanto, los Institutos Superiores de Formación Docente llegan a sumar 140 aproximadamente entre públicos y privados.

17 Crisorio, R., 2000?, ¿Qué investigar? ¿Para qué Educación Física?, Ponencia del 6to. Congreso Co.P.I.F.E.F., Córdoba. "La investigación y la disciplina se construyen y constituyen recíprocamente la una a la otra. Así, por ejemplo, la medicina es lo que es porque investiga lo que investiga, e investiga lo que investiga porque se piensa como se piensa. Si cambiara su forma de pensarse cambiarían sus objetos de investigación del mismo modo que si cambiara sus objetos de investigación ya no podría pensarse como se piensa. Y de igual modo las demás disciplinas de la ciencia."

18 Profesar: obligarse a vivir en una orden religiosa. Ingresar haciendo los votos correspondientes en una orden religiosa. Bauab de Dreizzen, A., 2001, Acto analítico y sustracción de goce, en: *Los tiempos del duelo*, Homo Sapiens, Rosario.



sarlo, su constitución y delimitación y adelantar algunas categorías supuestas en la práctica que suponen cambiar las prácticas de transmisión en la formación de la disciplina.

En la práctica, aún hoy se siguen repitiendo, desde el ingreso a las carreras de formación en educación física ciertos rituales con pruebas que intentan corroborar las habilidades deportivas de los aspirantes. Por el otro, se deja ingresar a todo aquél que así lo decida y cumpla con los requisitos administrativos de inscripción. Por último se establecen cupos en función de la matrícula que se puede atender o de acuerdo con la tradición de la institución formadora. En ese sentido, la retención¹⁹; la equidad²⁰ ; la calidad²¹ ; la eficiencia.²² Cuando se pone el acento en la calidad se suelen utilizar exámenes de ingreso exigentes que evalúan conocimientos pero expone a los aspirantes a situaciones donde operan múltiples variables que condicionan su rendimiento. Inclusive replica las diferencias sociales y las impulsa ya que la institución se desentiende de su compromiso educativo y descarga la responsabilidad en las instancias educativas anteriores y en el propio ingresante, quien, por una parte, no siempre puede acceder a instituciones que cumplan con niveles óptimos de formación y, por otra, no siempre puede recurrir a instituciones pagas para completarla. Este mecanismo elude la responsabilidad del seguimiento necesario para reconocer los intereses y las factibilidades de aprendizaje en el marco de un proceso de formación profesional.

Cuando el acento se pone en la equidad habitualmente se libera el ingreso sin brindar al aspirante ningún tipo de orientación acerca de la carrera y suponiendo una selección posterior.

Establecer un cupo de cantidad de alumnos para mantener supuestamente alta la calidad de la enseñanza y hacer un uso eficiente de los recursos disponibles, olvida los requerimientos de la equidad educativa y casi nunca asegura el mejoramiento de la calidad.

Más allá de las polémicas establecidas en función de estas cuestiones, que podrían valer para cualquier estudio profesional, se muestran como necesarios algunos análisis que incluyan tanto, las políticas y culturas educativas que conforman las instituciones de formación profesional, como la necesidad de establecer una propuesta de ingreso que pretenda

19 Las instituciones formadoras deberían contar con mecanismos internos de nivelación y apoyo a los estudiantes a fin de asegurar su permanencia y calificación en pos de la continuidad de sus estudios

20 Por principio, los beneficios de la educación deben estar disponibles para todos los que reúnan los méritos indispensables y muestren el interés necesario, con independencia de su sexo, origen social, riquezas o creencias

21 Estrictamente vinculada a la posibilidad efectiva de atención de la matrícula

22 Entendida como el óptimo aprovechamiento de los recursos públicos en el cumplimiento de los objetivos institucionales

satisfacer y conciliar los requerimientos de calidad y equidad conjuntamente con los de retención y eficiencia.

Por otro lado, muy pocas veces los estudiantes tienen indicios acerca de qué significa efectivamente estudiar educación física. La mayoría de los aspirantes se acercan a esta carrera por su gusto por practicar deportes, ejercitarse corporalmente y/o jugar.

La formación profesional comienza muy pocas veces con un análisis de los problemas de la disciplina y del papel profesional que se desempeñará. Tampoco se verifica una continuidad entre los discursos educativos que se proponen y el rendimiento corporal que se exige a la hora de evaluar los saberes de los futuros profesores.

Los sujetos se constituyen como tales en una red de significaciones culturales que otorgan sentido a sus acciones. Con ello quiero decir que los profesionales de educación física construyen sus discursos en la relación con los otros, y es en la pertenencia a una comunidad académica y social, que estas configuraciones cobran sentido.

Se considera a la educación física como una disciplina centrada en la salud, en los deportes y en el juego. El desarrollo de capacidades corporales no debería alcanzar para estudiar educación física, además deberían manejarse en forma competente saberes epistemológicos, de enseñanza, de investigación, etc. La pregunta que pocos se hacen, es: ¿Cuál es el movimiento que debe dominar el profesional del área? Pero no termina allí. Además de moverse como profesores, no como deportistas, los estudiantes deben profundizar y complejizar habilidades, comparar ideas, criticar corrientes de pensamiento, relacionar conceptos, narrar con una lógica argumentativa coherente, expresarse correctamente en forma oral y escrita, teorizar en torno a los distintos saberes, leer y entender la diversidad de perspectivas sobre la disciplina, historizar la profesión, realizar trabajos de investigación, comprender y emplear técnicas de enseñanza, etc. Esto suele entenderse como contradictorio y no como complementario. Pero los requerimientos en cuanto al rendimiento corporal de los estudiantes resultan contradictorios o por lo menos difíciles de comprender. Se evalúan y exigen habitualmente capacidades que dan cuenta del rendimiento atlético de los alumnos, con la consecuente evaluación del dominio de técnicas deportivas y gímnicas, que nada tienen que ver con el ejercicio profesional.

Esta exigencia, mas preocupada por las vivencias y el rendimiento motor pretende que los alumnos sepan moverse como deportistas-atletas. Difícilmente los contenidos iniciales de la formación se orientan hacia concepciones que establezcan claramente el carácter social de las prácticas corporales y del cuerpo.

No es habitual encontrar una propuesta de formación que interrogue críticamente los problemas de las prácticas o las exigencias del campo laboral en función de los avances de la investigación del propio campo. Las relaciones entre la educación física y la ciencia, la escuela, el club, el estado se consideran naturales, sin pensar en lo que ha sido y lo que podría ser.



Se estima que la formación debe responder a la demanda del mercado (el estado inclusive forma parte de él), sin pensar que esa demanda está producida por la oferta que propone la misma educación física.

La formación en educación física debería configurarse alrededor de un eje que articule los problemas epistemológicos, metodológicos y técnicos propios de las prácticas y en diálogo con otras prácticas sean estas científicas o no, de un modo tal que promueva posibilidades de actuar reflexivamente en los distintos ámbitos profesionales.

Inclusive hoy se sigue pensando que los profesionales deben formar deportistas, mejorar la salud, conocer conceptos propios de la fisiología y del entrenamiento deportivo; aprender a mejorar los mecanismos perceptivos individuales; conocer los aspectos centrales de la neurofisiología y la psicología experimental, las teorías del aprendizaje y del desarrollo del niño, establecer la importancia de la disciplina en la educación escolar y no escolar. Esto nos obliga a instrumentar un conjunto de prescripciones realizadas por otros. La propuesta de formación se reduce al desarrollo de habilidades deportivas específicas, al logro de capacidades orgánicas y a la enseñanza de gestos técnicos en la que los aspectos instrumentales son su única razón de ser.

Así la formación se encuentra atravesada por el discurso científico y el discurso médico²³, reinstaurados en Europa entre los siglos XVIII y XIX, definen fuertemente las instituciones donde nos formamos los profesionales en Educación Física.

Lo que todavía no hemos hecho es pensar cuáles son efectivamente las prácticas profesionales en educación física y qué saberes son necesarios para desempeñarse en el área. Básicamente, todos hemos referido alguna vez las incongruencias entre la formación recibida y las prácticas profesionales.

Las prácticas que deberían constituir el centro del curriculum de formación en cualquier instancia, grado o posgrado, son las prácticas de enseñanza, las prácticas de investigación, las prácticas de gestión de políticas.

La ausencia o insuficiencia de estas reflexiones acerca de la práctica contribuye a reducir el hacer cotidiano a un conjunto de operaciones técnicas, disminuyendo las posibilidades de responder con eficacia a la complejidad de los procesos de enseñanza, o la necesaria reflexividad y criticidad que exige la formalización del saber, a la ausencia de vigilancia epistemológica. Este concepto refiere, en nuestro caso, a la “explicitación metódica de las problemáticas y principios de construcción”.²⁴

23 Discurso debe entenderse en el texto en un sentido más amplio que el común. Discurso es aquí aquel lenguaje que da forma a las prácticas.

24 Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C., 1999, El oficio de sociólogo, Buenos Aires, Siglo XXI.

De esta manera el profesional queda atrapado en nociones cerradas de enseñanza, investigación y gestión o, peor aún, se olvidan las formas en que se dan y se viven estas prácticas y la formación se reduce a formas técnicas.

En la conformación de las *curricula* del área suele tenderse a considerar el cuerpo como entidad psico-orgánica individual, con las consecuencias que ello apareja para la investigación y la acción educativa. Esta posición impide que se concreten estructuras curriculares pertinentes y con un alto grado de consistencia.

La formación de profesionales en el área de las prácticas corporales se encuentra desarticulada y no termina de formar graduados capaces de operar tanto en la promoción y desarrollo de investigaciones como de políticas y prácticas educativas en los distintos niveles de actuación donde son requeridos. Esta dificultad constituye una ausencia de enorme significación por el carácter decisivo que estas prácticas asumen en el marco cultural, académico y político actual.

4. Problema de legitimación y Conclusión

En nuestras propias investigaciones aparecieron como evidentes algunas cuestiones que quizás permitan aclarar el tema de este título.

La Educación Física no ha podido construir consensos académicos en muchos países de la región y mucho menos en el nivel latinoamericano. Esa falta de consenso deviene de no haber revisado algunas cosas que ya dichas pero que resulta necesario repetir aquí como síntesis de los puntos antes desarrollados.

Las decisiones de investigación no son metodológicas sino teóricas. El objeto de estudio no está dado, no se descubre, se construye.

Construir el objeto de la investigación es construir la educación física. No hay un objeto de investigación, a priori, que le pertenezca a la educación física.

No hay manera de reclamar, a priori, el estatuto de disciplina científica invocando la pertenencia y la pertinencia de un objeto de investigación no investigado por las disciplinas científicas. La investigación y la disciplina se construyen y constituyen recíprocamente la una a la otra.

Este problema parece mostrar la imposibilidad de pensar e investigar a la educación física de otra manera. Es más, se considera difícil encontrar un sentido en el que la educación



física aparezca como un problema a indagar científicamente. Pero para ello es necesario pensar la disciplina y la investigación, como un objeto que se investiga.

Para hacer de la educación física un objeto científico es necesario entenderla como objeto de estudio. Esta tarea supone una serie de trabajos. En principio, hay que dejar de pensar en ella como natural y lineal. La educación física deberá ser indagada en cuanto a los procesos, hechos, estructuras y prácticas en las que aparece.

La educación física aparece en el sistema educativo, en la formación inicial y continua, en las diferentes sociedades, como una educación del cuerpo y por lo tanto como una acción política con discurso ético, normativo, político que supone un sujeto, una función educativa, una profesión.

Los problemas que nos plantean el cuerpo, el juego, la gimnasia, el deporte, la vida en la naturaleza, la danza, o sea, las configuraciones de movimiento, no deberían indagarse desde otras disciplinas. Esto supone que debemos construir objetos propios en nuestra tarea, establecer una crítica frente a la ciencia, estableciendo los tipos de de investigación que el objeto exija.

Legitimar el campo de la educación física, supone entonces, repensar las practicas en sentido de teorizar sobre ellas y concebirlas como prácticas políticas, con su propia lógica de constitución.

No es posible pensar que la legitimidad se da negando los argumentos de cada grupo en lucha por ejercer la hegemonía del campo, sino contrastando argumentativamente, con las herramientas de la práctica científica, que no niega lo que no sabe. Estudia, profundiza y se legitima haciendo de la práctica una política, una ética, un saber.

5. Bibliografía

- Ball, S. 1996, Foucault y la educación, Madrid, Morata.
- Bourdieu, P., 1991, El Sentido Práctico, España, Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C., 1999, El oficio de sociólogo, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Crisorio, R., 2000?, “¿Qué investigar? ¿Para qué Educación Física?”, Ponencia del 6to. Congreso Co.P.I.F.E.F., Córdoba.
- Crisorio, R., Giles, M., 1999, “Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB”, Buenos Aires, MCyE.
- Crisorio, R., octubre de 1998, “Constructivismo, cuerpo y lenguaje”, Revista Educación Física & Ciencia (con referato), Edición del Departamento de Educación Física de

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

- Foucault, M., 1968, *Microfísica del poder*, Madrid, Planeta-Agostini.
- Foucault, M., 1968, *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- Furlán, A., 1997, *Ideología del discurso curricular*, México, UNAM-UAS.
- Giles, M., 1997, “De la Idealidad soñada a la realidad vivida. Una historia sin fin...”, en: *Los Lenguajes de las Prácticas*, Furlán, A., y Pavía, V., comp., Buenos Aires, Inédito.
- Giles, M., 2001 “La gestión en Educación Física como problema”. Artículo inédito, Buenos Aires.
- Mendel, G., 1974, *Sociopsicoanálisis 1*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Stenhouse, L., 1991, *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.
- Willis, P., 1984, “Notas sobre el método”, en *Cuaderno de formación para investigadores* Nro. 2, Santiago de Chile, Rincure.

INTERCULTURALIDAD O INTER-EDUCACIÓN, SITUACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

M^a LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ

Universidad de Jaén

Resumen

El trabajo recoge los aspectos teóricos que consideramos más relevantes en relación de la interculturalidad, la educación y la actividad física en los ámbitos formal y no formal.

Para ello se aborda una fundamentación teórica en la que se resaltan los conceptos más directamente relacionados con el tema. Se analiza el fenómeno de la moderna inmigración y su importancia en los países de acogida, finalizando con las referencias básicas al contexto educacional. Todo en base a las opiniones a diferentes expertos en la materia.

Palabras clave

interculturalidad; educación; actividad física; inmigración; necesidades educativas especiales.

Abstract

This work summarizes the theoretical aspects we consider most relevant in terms of multiculturalism, education and physical activity in the formal and informal areas. This addresses a theoretical foundation on which highlight concepts directly related to the topic. We analyze the phenomenon of modern immigration and its importance in host countries, ending with basic references to the educational context. Any opinions based on different experts in the field.

Key words

multiculturalism, education, physical activity, immigration, special educational needs.



Introducción

“Queríamos mano de obra y han venido personas”. Max Frisch, en Venegas (2005). Se trata, con esta aportación, de dar una visión de conjunto sobre las diferencias entre interculturalidad y lo que podría ser inter-educación (de la que tan poco se habla), a la vista de las migraciones que se están produciendo, especialmente en las grandes ciudades. Pero también, de ofrecer una perspectiva sobre la importancia de ampliar el contexto de la educación, mezclando algunas o todas las materias (interdisciplinariedad) para acercarnos a la cultura. Asimismo se visualiza el contexto educacional, puesto que ya no vale solo nuestro terruño, el mundo está al alcance de cualquiera y los países a tiro de avión.

Para ello, a modo de fundamentación teórica, comenzamos por recordar qué se entiende por *antropología de la educación* y sus dos ramas, la que arranca de la *antropología filosófica* e indaga sobre el ser humano como educable y educando, y la que parte de la *antropología cultural* que se pregunta acerca de cómo se educan los seres humanos en una cultura concreta, es decir, cómo la civilización se transmite de unas generaciones a otras. Esta segunda orientación es asumida por la primera cuando describe el proceso de la aculturación con rasgos universales, es decir cómo se educa el ser humano y por qué. Bernal (2010). Completándose este apartado con la definición de los conceptos implicados en esta exposición como base del entendimiento intercultural e inter-educativo.

Como segunda parte hacemos referencia al fenómeno de la inmigración y su repercusión en la educación española, especialmente en la educación física, y se señalan, a modo de ejemplo algunas políticas de inmigración, finalizando este apartado incidiendo en la educación intercultural y la atención educativa a la población inmigrada.

La tercera parte trata del contexto educativo y a las actividades físicas que trascienden fronteras y se afianzan en otros países, de la mano de la moderna emigración, con referencias explícitas a las competencias que señalan las leyes educativas en vigor.

Por último las conclusiones resumen los aspectos más importantes de la exposición y las referencias bibliográficas tratan de recoger los trabajos más recientes o más directamente relacionados con el tema desarrollado.

1. Fundamentación

1.1. Antropología pedagógica y pluriculturalismo

Para de la Torre (2005), educarse no es ya asumir los valores de las generaciones adultas sino prepararse para afrontar situaciones diferentes, vivir en entornos no previstos y afrontar retos personales, profesionales y de relación (algo muy parecido a la inter-educación). ¿Y cómo afrontar estas nuevas formas de vida sin creatividad, sin sueños, sin utopías? Ciertos valores cambian dentro de la misma generación como puede percibirse entre hermanos de diferente edad. Educar es, en cierto modo, ayudar a dar sentido a lo que nos va sucediendo en cada estadio de la vida. De ahí la necesidad de una formación continuada que responda a intereses, demandas, problemas y sueños (competencia de aprender a aprender o aprendizaje a lo largo de toda la vida –LLL-).

Asimismo, para Pujol (2009), la educación no puede aislarse de condicionamientos sociales, económicos y políticos sino que debe centrarse en el objetivo de despertar las muchas potencialidades de los niños y las niñas, facultándoles para la vida y para la realidad que han de descubrir, valorar y transformar.

En **relación con la actividad física**, sabemos que hoy, en todos los ámbitos de la educación –formal, no formal e informal– el cuerpo, como sabiduría milenaria, siempre ligado al desarrollo personal, continúa siendo un valor de permanente actualidad, los estudios de Magisterio con la especialidad en Educación Física (EF), ahora con el grado y la correspondiente mención, las Facultades de la Actividad Física y el Deporte, la proliferación de gimnasios, en busca de la calidad de vida y el concepto de belleza corporal vigente, así lo demuestran. Y hasta hay quienes enferman (anorexia, bulimia, vigorexia, ortorexia) debido a la obsesión por su cuerpo. Como dice Lara Moreno, en Gervilla (2000), este cuerpo, en todos los ámbitos educativos, siendo *un mismo cuerpo, no es el mismo*.

Por eso, de diverso modo y desde valoraciones diferentes, se ocupan del cuerpo el profesor de EF, el cirujano, el esteticista, el deportista, cualquier Instituto de salud y hasta la pornografía. Por lo que la educación del cuerpo ha de ir precedida de la clarificación y concreción desde la que abordamos el *mismo y distinto* cuerpo. De lo contrario, la ambigüedad del contenido se presenta ya, desde el inicio, como problema y obstáculo a la acción educativa. Tanto es así que podemos remontarnos hasta algún cuento infantil donde se trata la imagen corporal y su posible transformación y, por ende, la parodia humana, como ocurre en *El patifeo* (1843) de Hans Christian Andersen.



Imagen nº 1.- El patito feo en <https://www.blogger.com/blogin>

Por ello hay que considerar la creciente complejidad social con la incorporación imparable de grupos étnicos que se van configurando como minorías, por lo que las diferentes respuestas de aceptación y/o racistas deben obligar a educadores, políticos y sociólogos, hacia los planteamientos antropológicos de años precedentes.

La diferencia cultural, ha de ser vista como un enriquecimiento y no como un obstáculo. La evolución de Europa desde el principio de los tiempos, según los estudios modernos, su vitalidad teórica y creatividad ha pasado por hallarse en contacto con Asia y África. La diversidad de los contactos culturales es la que le ha permitido desarrollar sus potencialidades. No hubiera ocurrido eso si la cultura específica sólo se admirara a sí misma y transformara el diálogo milenario y enriquecedor en un monólogo cultural en el que el otro sólo es visto como un menor a proteger o un peligro a conjurar. Si esta visión se reproduce en la escuela, en la que a menudo ser diferente representa un estigma, se intenta solucionar tan pronto como resulta posible. Recordemos aquí las palabras del maestro noruego citado por Eidheim (1976, p. 69): *Sé que muchos de mis alumnos son lapones, pero por supuesto tengo discreción suficiente para no darme por enterado del hecho.*

Decía Lerena (1989), que la función primaria del sistema de enseñanza es imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito declarar al resto ilegítimas, inferiores, artificiales o indignas. Posiblemente no deba ser tan tajante la forma de entender el planteamiento del autor, aunque bien es cierto que se corre el riesgo de que eso suceda. Sin embargo y coincidiendo con nuestro sentir, actualmente, las ideas han cambiado y se acercan más a la opinión de Juliano (2010, p. 88), cuando dice que, *la sociedad no es un todo con-*

sensuado y está cruzada por oposiciones de clase, étnicas y de género, con intereses muchas veces contrapuestos.



Imagen 2.- Mezcla de razas. <http://elpoderdelciudadano.blogspot.com/>

La interacción cultural es citada por primera vez en la década de los años treinta del pasado siglo XX, cuando los antropólogos Herskovitz, Redfield y Linton elaboraron un manifiesto sobre estudios de aculturación. Ellos veían los procesos de intercambio cultural como sistemas de donaciones, aceptaciones y rechazos de rasgos culturales aislados que no interactuaban entre sí.

1.2. Definición de los conceptos

Se definen en este apartado aquellos conceptos que pueden servir de base al entendimiento de este tema, tales como cultura, educación, disciplinas, diferencias, diversidad, modelos educativos y algunos otros complementarios, sobre los que trataremos de dar una breve visión.

Cultura: La palabra **cultura**, del latín *culturam*, significa cultivo general, especialmente



de las facultades humanas (*Nueva Enciclopedia Larrouse*, 1985). Con los términos **multiculturalidad** y **pluriculturalidad** se define la situación de los grupos o entidades sociales, en las que muchas sociedades o individuos pertenecientes a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. Transformar esta realidad no es fácil porque todo viene creado por las desigualdades de los distintos grupos sociales, raciales y culturales (Zagalaz, 2006, p. 381).

La **interculturalidad** es hacia donde debemos caminar ya que *no se limita a describir una situación particular sino que define un enfoque, procedimiento y proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es también, una filosofía política y un pensamiento que sistematiza tal enfoque* (Aguado, 1991, en Romero Granados, 2002). De lo que se deduce que la educación, íntimamente relacionada con la cultura, está llamada a jugar un papel muy importante en los nuevos cambios que la sociedad ha de realizar en este aspecto (Zagalaz, 2006, p. 381).

Educación: (Del latín *educere* “guiar, conducir” o *educare* “formar, instruir”) puede definirse como el proceso a través del que se transmiten conocimientos, valores, costumbres y actuaciones establecidas y aceptadas en la sociedad.

La UNESCO la define como el conjunto de acciones e influencias destinadas a desarrollar y cultivar las aptitudes intelectuales, conocimientos, competencias, hábitos y conductas del individuo, con el fin de lograr el máximo desarrollo posible de su personalidad, de modo que pueda aportar una contribución positiva a la sociedad en la que vive. *Enseñanza*, término utilizado con frecuencia como sinónimo de educación, o más aún, de educación escolar, es toda actividad realizada con carácter sistemático, destinada a transmitir conocimientos teóricos y prácticos (IBE - UNEVOC, 1984, p. 29).

Disciplina: Referida al arte, facultad, ciencia, materia o asignatura de las que conforman el currículum escolar, de ella se derivan: *Interdisciplinariedad*, como lo que se dice de una actividad que se realiza con la cooperación de varias disciplinas, es decir, llegar a una materia a través de otra, estableciendo lazos interdisciplinarios y transfiriendo conocimiento entre ellas (transdisciplinariedad o pluridisciplinariedad). Zagalaz (2006).

La acción *multidisciplinar* abarca varias disciplinas, es un trabajo en conjunto, es dar

el aspecto global que pretende la educación en los primeros niveles. Como señala Nicolescu (2007), citado por Zagalaz (2008), “la disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento”.

Diferencia: (Del lat. *differentia*). Entre las acepciones que aparecen en el Diccionario de la RAE, siempre en singular, destacan: Cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa. Variedad entre cosas de una misma especie. Controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí. Discrepancia que hay entre dos cosas semejantes, o comparadas entre sí.

Si convertimos la palabra en plural para que recoja de forma genérica lo más significativo en relación a lo que distingue a las personas y al mismo tiempo puede unirlos, podemos extraer del párrafo precedente características como cualidad, variedad, oposición, discrepancia.

Por ejemplo si hablamos de diferencias educativas, la desigualdad social es uno de los factores que mejor las explican (Marchesi, 2000).

Diversidad: De la que el Diccionario de la RAE, recoge dos acepciones (Del lat. *diversitas, -ātis*): Variedad, desemejanza, diferencia. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas.

Ayuste (2005), en Prado Rodríguez, de (coord.) (2000), trata de identificar qué clases de diversidad o diferencias humanas se han considerado susceptibles de tratamiento pedagógico. Analiza las discriminaciones que comporta el rechazo a diferencias tales como sexismo, clasismo, racismo sectarismo, aptitudinalismo y edismo²⁵), indagando sobre cómo se han abordado en el ámbito de la educación formal. Afirma que el modelo inter-educativo (interacción en contextos en los que predomina la diversidad como un factor positivo en el desarrollo del aprendizaje) es el más interesante para una educación integradora.

25 La interpretación excluyente de la variable edad es el edismo. El edismo, en el caso de la educación y la formación, se ha traducido normalmente en interpretaciones hechas por las propias personas de mayor edad, recogidas de opiniones generalizadas en el conjunto de la sociedad, acerca de cómo son ya “demasiado mayores” para aprender, sin ver las ventajas que la edad les confiere en muchos otros aspectos a la hora de aprender. Cuando las personas son conscientes de estas ventajas, se dan interpretaciones que funcionan como auténticos factores transformadores.



Imagen 3.- <http://lacomunidad.elpais.com/ramonbassas/2008/2/13/edismo>

Las confluencias programáticas de los movimientos sociales (afroamericanos, indígenas, chicanos, feministas, gay-lesbianos, tercermundistas, etc.), se han dado a conocer a partir de los años ochenta del pasado siglo XX bajo el ambiguo lema del multiculturalismo (Dietz, 2001).

Para Esquivel Ramos (2001), citado por Zagalaz (2006), la pedagogía de la diversidad en relación a la atención a las diferencias individuales, incluye:

- Diferencias individuales del alumnado.
- Diferencias, idoneidad y preparación de los docentes y limitaciones materiales para atender la diversidad.
- Reconocimiento de los diferentes frentes de diversidad que según distintos autores se agrupan por:
 - Género.
 - Cultura de procedencia (grupos étnicos, religiosos, lingüísticos y culturales).
 - Factores que inciden en el aprendizaje del alumnado (conocimientos previos, estilo y estrategia de aprendizaje, motivación, equilibrio escolar, entorno familiar, contexto social, etc.).
 - Manifestación de necesidades educativas relacionadas con limitaciones de tipo sensorial, motor, intelectual o de conducta.
 - Presencia de estados de salud que requieren medidas especiales de atención.
 - En este apartado incluimos la edad, considerando las intervenciones en actividad física y salud con mayores.

Esquivel precisa, tras señalar la importancia de la intervención de un equipo interdisciplinario en estas actuaciones educativas que, conseguir integrar socialmente no significa sólo aportar medios, sino también poner en marcha un proceso pedagógico para cambiar las actitudes.

2. Racismo y Xenofobia

El racismo en su conceptualización tradicional, queda definido como «el proceso de marginalizar, excluir y discriminar contra aquellos definidos como diferentes sobre la base de un color de piel o pertenencia grupal étnica» (Wetherell, 1996, p. 178, citado por Cea D'Ancona, 2009, p. 4). Es la doctrina que defiende y exalta la diferencia racial y la supremacía de unos pueblos sobre otros, basándose en determinados caracteres biológicos.

Indica Cea D'Ancona (2009) la existencia de distintos tipos de racismo, entre los que destaca, por su influencia en este trabajo, el *racismo cultural* que acaece cuando la identidad cultural del inmigrante contraviene la identidad de la población autóctona y ésta siente que sus rasgos identificativos están «amenazados». El inmigrante pasa a percibirse como amenaza a la pérdida de la homogeneidad cultural.

Las fobias son temores irracionales y persistentes hacia algo. La xenofobia (odio u hostilidad hacia los extranjeros). Del griego ξένος (xénos), que quiere decir extranjero y φόβος (phóbos), que significa miedo, la xenofobia es uno de los prejuicios con más recelo, odio, fobia y rechazo contra los extranjeros, o, en general, contra los grupos étnicos diferentes, o contra personas cuya fisonomía social, política y cultural se desconoce. Es, por tanto, una ideología de rechazo y exclusión de toda identidad cultural ajena a la propia. Se diferencia del racismo por proclamar la segregación cultural y acepta a los extranjeros e inmigrantes solo mediante su asimilación sociocultural²⁶.

De acuerdo con Díez Nicolás (2005, p. 189, citado por Cea D'Ancona, 2009), «el racismo y la xenofobia son, en la mayoría de los casos, expresión de un clasismo muy arraigado».

Modelos educativos: Si partimos del modelo como base de la educación, podemos definirlo como un sistema que surge como consecuencia del análisis de diferentes teorías.

Si trasladamos este concepto al ámbito educativo, consiste en la puesta en práctica por el profesorado de esas teorías previamente analizadas, mediante las que se pueden elaborar los programas de estudio que permitan saber qué hacer a la hora de aplicar la enseñanza-aprendizaje. Evidentemente estos modelos varían en el tiempo y están marcados por los cambios sociales, por lo que en los tiempos en que nos encontramos y relacionados con el tema que nos ocupan, debemos plantear modelos educativos interculturales e interdisciplinarios.

El modelo educativo actualmente se encuentra vinculado al modelo de calidad, que no es sino el conjunto de prácticas dirigidas a conseguir los objetivos previamente marcados en función de las demandas sociales presentes y previsiblemente las futuras.

²⁶ <http://curando-la-vida.blogspot.com/2007/10/racismo-y-xenofobia.html>.



Dentro de los modelos educativos, ocupa un papel destacado la metodología de aprendizaje en/de la experiencia, como la filosofía de trabajo que parte del hecho comprobado de que la forma más eficiente de aprendizaje se hace posible mediante la experiencia, la vida, lo empírico, lo cotidiano, el entorno, la experimentación. La acción crea las condiciones para el aprendizaje y lo hace más efectivo y más gratificante. El aprendizaje en/de la experiencia es una forma de auto-aprendizaje, de autodesarrollo, donde el método es decisivo (Carballo, 2005; InnovacionEducativa.net, 2010).

Actividad física y diversidad: El término hace referencia a varios conceptos, que se recogen como actividad física para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), sobre lo que existen numerosos trabajos realizados en los últimos quince años, recogidos por López Pastor; Pérez Pueyo y Monjas Aguado (2007), durante los que se ha comprobado que el área de EF posee un gran potencial a la hora de facilitar y mejorar los esfuerzos genéricos de integración de este alumnado en los centros educativos, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas (Arráez, 1997, 1999; AAVV, 2003; Anmicharico y Barreiro, 2003; Carranza, Llobet y Malagarriga, 1999; Expósito et al., 1999, 2003; García Pedret, 1999; Gomendio, 2000; Jodar y Ortega, 1999; López et al, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005; Marín, 1999; Miguel y Mora, 1999; Mora, Díez y Llamas, 2003; Pérez, López, Iglesias et al., 2004; Velázquez y Fernández, 2000, 2001; Velázquez, 2006; Escartí, 2005,...).

Durante muchos años se consideró que el alumnado con NEE (necesidades educativas especiales como se llamaba antes), era sólo aquel que tenía problemas de salud, tanto físicos como psíquicos, afortunadamente en la actualidad se trabaja para conseguir la integración de los escolares con esas características a los que se han sumado los emigrantes, las minorías étnicas y los superdotados.

En **Otros**, entre los muchos términos y conceptos que se podrían incluir en este apartado, merece la pena destacar la idea que circula en los ambientes educativos y que se transmite a través de la red sobre la importancia de la EF escolar en España para los triunfos deportivos que se están logrando. Su relación con la interculturalidad dentro de la actividad física radica quizá en la globalización a la que se accede en virtud de los medios de comunicación que hacen posible conocer los avances y triunfos deportivos de países como el nuestro.

3. El fenómeno de la inmigración y su repercusión en la educación española y en la EF

3.1. Algunas políticas de inmigración en España. El ejemplo de Andalucía

Para García-Calabrés Cobo (2001), la novedad del fenómeno migratorio surge en la segunda mitad de los años ochenta del pasado siglo XX, cuando comienzan a elevarse los niveles de llegada de población. En 1970, hay censados en España 147.000 extranjeros; en 1981, 198.000; y en 1991, 360.000 extranjeros, de los cuales la mitad son de procedencia europea. En diciembre de 1998, oficialmente hay 719.000 extranjeros residentes en España, de los que 300.000 son comunitarios. A finales del año 2000 tenían permiso de residencia en vigor 801.332 extranjeros.

Según el Instituto Nacional de Estadística, actualmente España tiene una población inmigrante de un 12% (Healy, 2010). La inmigración que llega desde mediados de los años ochenta a España lo es, fundamentalmente, por motivos económicos y de privación de los derechos humanos más básicos y fundamentales, y tiene su origen en los 3 primeros grupos que se citan García-Calabrés Cobo (2001), al que hemos añadido el cuarto:

- a. La inmigración africana, por razones claras de proximidad geográfica y economía.
- b. La inmigración sudamericana, por razones históricas y de idioma.
- c. La inmigración de la Europa del Este, a partir de la caída del muro, debido a la cercanía geográfica entre países europeos.
- d. La inmigración China, debida al desmoronamiento del sistema comunista y la superpoblación que padece el país.

Por tanto, a finales del siglo XX España ya había experimentado cambios importantes en cuanto a la composición socio-demográfica de su población. España se estaba convirtiendo, de hecho, en el país con el crecimiento más alto de población inmigrante (Healy, 2010, p. 8),



3.2. Educación intercultural y atención educativa a la población inmigrada reciente

Según Essomba i Gelabert (2001, p. 249), a la hora de hablar de posibles modelos sociales en función de la variable *cultura*, las tradiciones histórica y sociológica definen mayoritariamente dos opciones, una la multicultural, propia de la lógica y los entornos anglosajones (Australia, Estados Unidos, Reino Unido, República Sudafricana...). Otra, la intercultural, más próxima a contextos de raíz latina, podemos verla reflejada en proyectos de países de la Europa del sur o de la América de habla hispana o portuguesa.

Coincidimos con el autor cuando afirma que la educación intercultural es, ante todo, una educación en valores. La interculturalidad es otra cosa. Uno de sus principios subyacentes, a diferencia de la multiculturalidad, es la concepción dinámica de cultura. Cree, sobre todo, en la heterogeneidad intra-cultural, en la dificultad de establecer marcos culturales compactos y radicalmente diferenciados de los demás. Considera, a su vez, que el panorama cultural de hoy es fruto de las complejas interacciones que se han ido desarrollando entre individuos portadores de unos contenidos y valores culturales diferentes entre sí.

La sociedad intercultural es aquella en la cual se concibe el origen cultural como un punto de partida y no como una meta inamovible. A partir de ahí, cada sujeto construye su propia identidad desde sus experiencias personales, desde su itinerario particular, amasando multitud de estímulos de gran diversidad. La interculturalidad se construye a través del mestizaje cultural.

3.3. La escuela multicultural como contexto educativo

Para Essomba i Gelabert (2001) la *escuela multicultural* es la que basa su diseño pedagógico en el principio antropológico de la homogeneidad intercultural. La función de la escuela debe ser aceptar la diferencia y hacer de ella un marco común para todos, en el que cada alumno vea potenciados los procesos enculturadores propios de su periodo de socialización primaria. El objetivo es crear una comunidad homogénea, un espacio donde se establezca un diálogo superficial entre los contenidos culturales diferentes de las personas integrantes de un mismo medio social.

En consecuencia, continúa Essomba i Gelabert (2001), la actividad de la institución escolar multicultural consiste en fomentar y programar actividades que favorezcan el conoci-

miento de las características manifiestas de los otros grupos culturales, y por tanto, el currículum de la escuela multicultural, consistirá en un cajón que se ensancha para dar cabida a más contenidos que no se han contemplado anteriormente. Ante esto, aparece la escuela intercultural, una opción coherente con un centro y un contexto que apuestan por la interculturalidad. Se trata de una institución que, en su proyecto educativo, define claramente el principio antropológico de la heterogeneidad intracultural, y hace pivotar a su alrededor el planteamiento pedagógico escolar.

Pero además, la educación intercultural consiste en facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas, por lo que tiene aspectos compensadores y pone en marcha medidas y actuaciones dirigidas específicamente a los colectivos que presenta necesidades educativas especiales, entendidas en sentido amplio, pero enmarcadas desde este nuevo modelo de escuela. Un modelo que trata de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa desarrollen un compromiso personal en la defensa de la igualdad de los derechos humanos cívicos y políticos, y de rechazo a todo tipo de exclusión. Essomba i Gelabert (2001).

Pero para eso es necesaria una educación en valores previa al acceso a la función docente.

3.4. La clase de Educación Física

Una clase de EF de calidad que favorezca la educación intercultural debe alejarse de lo tradicional y corresponder a un enfoque integral físico educativo (Cecchini, 1996; Blázquez, 2001; López y Moreno, 2000; López, 2003; Fraile, 2001, citados por Zagalaz, 2006) donde se interrelacione la formación de valores personales y sociales con las actividades de aprendizaje y evaluación.

El concepto de calidad de la clase de EF, según López y González (2002), desde una concepción significativa y constructiva del aprendizaje, permite establecer el nivel de integración y atención a la diversidad que debe reunir cualquier sesión. El valor que se expresa en niveles cualitativos y cuantitativos del proceso de enseñanza aprendizaje en la clase de EF, se concreta en la aplicación de la metodología constructiva, la pedagogía activa, la individualización en la enseñanza, la comunicación entre todos los sujetos participantes y las tareas significativas y abiertas, concretándose los resultados en la contribución a la formación integral del alumnado en los ámbitos cognitivo, motriz y afectivo.

Por tanto, la relación educación intercultural y calidad de la clase de EF se hace efectiva



a través de la interacción profesorado-alumnado (de forma individual o en grupo), lo que se concreta en tres elementos esenciales:

- 1º La actividad constructiva del alumnado en el proceso de aprendizaje.
- 2º El papel del profesorado como orientador y guía en el aprendizaje.
- 3º La estructura comunicativa y del discurso educacional.

La puesta en escena de cualquier intervención tendrá como finalidad atender a las demandas sociales, el desarrollo de las capacidades y de los aprendizajes propios del área, la adquisición de las competencias básicas y el desarrollo personal y social del alumnado.

El profesorado cuando organiza sus clases toma decisiones respecto a determinadas cuestiones tales como el tipo de actividades van a realizar sus alumnos durante el tiempo de trabajo (individuales, en grupo, etc.), cómo va a recompensar su trabajo (notas, premios, alabanzas individuales o grupales, refuerzos, etc.) o quién controla lo que hacer o no hacer. La suma de estas decisiones es lo que Slavin (1980), citado por Pantoja y Díaz (2008) denomina la estructura de aprendizaje y que viene determinada por la planificación de la estructura de la actividad, la estructura de la recompensa y la estructura de control. Las consecuencias de esta planificación desde el área de EF son una estructura de aprendizaje efectiva para hacer una propuesta real de educación intercultural. En este diseño sobre la tecnología instruccional del aprendizaje, tal y como lo denomina el autor, un aspecto esencial son las estructuras de recompensa que el profesorado fomente en la clase y que determinan las relaciones psicosociales del alumnado que tienen una trascendencia fundamental en el establecimiento de la competencia social y cívica, además del desarrollo de actitudes y valores que fomenten relaciones interculturales.

4. Competencias y contribución de la Educación Física a su consecución en relación a la interculturalidad

Para Zagalaz y Cachón (2008), según el Anexo I del RD 1513/2006, la incorporación de *competencias básicas* al currículo permite poner el acento en los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un o una joven

al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En el ámbito de las enseñanzas básicas (EP y ESO) las competencias son:

- 1º Cognitivas: Saber
- 2º Procedimentales/Instrumentales: Saber hacer
- 3º Actitudinales: Ser

Siguiendo el Anexo citado, el área de EF contribuye esencialmente al desarrollo de la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*, mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, en movimiento o en reposo, en un espacio determinado mejorando sus posibilidades motrices. Se contribuye también mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud. Esta área es clave para que niños y niñas adquieran hábitos saludables y de mejora y mantenimiento de la condición física que les acompañen durante la escolaridad y lo que es más importante, a lo largo de la vida.

En la sociedad actual que progresa hacia la optimización del esfuerzo intelectual y físico, se hace imprescindible la práctica de la actividad física, pero sobre todo su aprendizaje y valoración como medio de equilibrio psicofísico, como factor de prevención de riesgos derivados del sedentarismo y, también, como alternativa de ocupación del tiempo de ocio.

Asimismo el área contribuye de forma esencial al desarrollo de la *competencia social y ciudadana*. Las características de la EF, sobre todo las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases, la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto. Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad.

La EF ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad. Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. El cumplimiento de las normas que rigen los juegos colabora en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia. Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio para su resolución. Finalmente, cabe destacar que se contribuye a conocer la riqueza cultural, mediante la práctica de diferentes juegos y danzas.

Esta área contribuye en alguna medida a la adquisición de la *competencia cultural* y



artística. A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa, mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos.

En otro sentido, el área favorece un acercamiento al fenómeno deportivo como espectáculo mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen.

La EF ayuda a la consecución de la *Autonomía e iniciativa personal* en la medida en que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva, También lo hace, si se le da protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas.

El área contribuye a la *competencia de aprender a aprender* (Long life learning: LLL) mediante el conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje motor desarrollando un repertorio variado que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas. Ello permite el establecimiento de metas alcanzables cuya consecución genera autoconfianza. Al mismo tiempo, los proyectos comunes en actividades físicas colectivas facilitan la adquisición de recursos de cooperación.

Con respecto a esta competencia y con carácter más general, cualquier tipo de acción de aprendizaje, realiza por las personas de manera formal, no formal o informal, durante el desarrollo de su proceso vital. Precizando en algunos de los conceptos que contiene, podríamos decir que *Aprendizaje formal* es el realizado de forma intencional en centros formativos que finaliza con la obtención de un título. *Aprendizaje informal* es el adquirido en las actividades diarias, que no está estructurado y no se acredita, por tanto, la mayoría de las veces no es intencional. *Aprendizaje no formal*, que no tiene acreditación y que se consigue fuera de las instituciones educativas, aunque sí está estructurado y se realiza de modo intencional. *Aprendizaje permanente*, realizado continuamente para mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes, para la vida cívica, social, cultural y laboral. *Aprendizaje significativo*, el que permite establecer relaciones entre lo que ya se sabe y lo que se va a aprender (transferencia). Luna Lombardi, 2010.

Por otro lado, esta área colabora, desde edades tempranas, a la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal. Desde esta perspectiva se con-

tribuye en cierta medida a la *competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital*.

Contribuye también, como el resto de los aprendizajes, a la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*, ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta.

5. Conclusiones

Podemos concluir con las reflexiones de Marchesi Ullastres (2006), coincidentes con las nuestras, cuando afirman que la amplia presencia de inmigrantes en nuestra sociedad, a pesar de que muchos tengan sólidos vínculos con su cultura de origen, obliga a plantearnos la cuestión de cómo respetar su dignidad y de cómo enseñar a sus hijos de forma justa.

La existencia de un amplio debate sobre este tema en la mayoría de los países que se enfrentan a situaciones parecidas refleja el hecho de que no hay respuestas ni soluciones generales aceptadas por todos sino que, por el contrario, existen criterios y actitudes muy diferentes.

Marchesi Ullastres, continúa diciendo que la integración equitativa del alumnado inmigrante en las escuelas exige dos condiciones. La primera, valorar su cultura y su lengua originaria. La segunda, proporcionarles las mismas oportunidades de aprendizaje que al conjunto del alumnado. Ambas son relativamente independientes. De hecho, en el sistema educativo español y en las leyes educativas, incluso en las más recientes, la principal y casi única preocupación de ha dirigido a esta última. Es necesario, sin embargo, reflexionar sobre cada una de ellas.

La actividad física escolar o extraescolar permite un mayor acercamiento entre escolares puesto que pueden no tener que recurrir al idioma para comunicarse y pueden hacerlo gestualmente. Asimismo, la actividad física permite también incidir en los conocimientos de idioma extranjero.

El desarrollo de las competencias básicas se facilita desde el área de EF tras una buena formación de su profesorado.

6. Bibliografía

- Ayuste, A. (2005). Intereducación. *Revista Teoría de la educación*, 17, 49-80.



- Bernal Martínez de Soria, A. (2010). *Antropología de la Educación*. Universidad de Navarra: Pamplona.
- Carballo, R. (2005). *Guía para profesores: aprender haciendo. Aproximación a los espacios de Aprendizaje basados en la acción, la experiencia y el trabajo en grupo y aplicaciones prácticas*. Universidad Complutense: Madrid.
- Cea D’Ancona, M.A. (2009). La compleja detección del racismo y la xenofobia a través de encuesta. Un paso adelante en su medición. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 125, 13-45.
- Contreras Jordán, O. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En Lleixa, T. (coord.), *Multiculturalismo y Educación Física*. Barcelona, Paidotribo, 47-76.
- Dietz, G. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En J. de Prado Rodríguez (coord.), *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
- Eidheim, H. (1976). Cuando la identidad étnica es un estigma social. En F. Barth (comp.) (1964) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica: México, 50-75.
- Essomba i Gelabert, M.A. (2001). Educación intercultural y atención educativa a la población inmigrada reciente. En J. de Prado Rodríguez (coord.). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales (INET).
- Frisch, M., citado por Venegas, S.E. (2005). *Ciudadanía y derechos laborales para trabajadores y trabajadoras*.
- García-Calabrés Cobo, F. (2001). Políticas de inmigración en Andalucía. En Prado Rodríguez, Javier de (coord.). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales (INET).
- Healy, A. (2010). *La educación inclusiva del alumnado inmigrante en España*. Madrid: Middlebury College. Máster en estudios españoles.
- IBE - UNEVOC (1984). *Terminología de la Enseñanza Técnica y Profesional*. Edición revisada-Español. Ginebra: UNESCO. Oficina Internacional de Educación (OIE), Ginebra.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Madrid: Eudema. En <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Diversid/Juliano.PDF>.
- Lara Moreno, T. (2000). Prólogo al libro *Valores del cuerpo educando*. Antropología del cuerpo y educación de Gervilla, E. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 183-189.

- Lerena Aleson, C. (1989). *Escuela, Ideología y clases sociales en España*. Círculo de Lectores: Barcelona.
- López, A. y González, V. (2002) La calidad de la clase de EF. Una metodología cualitativa para su evaluación. *Revista Digital Lecturas*, 48, www.efdeportes.com.
- López Pastor, V.; Pérez Pueyo, A. y Monjas Aguado, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de E.F. La integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Revista Digital Lecturas*, 106, <http://www.efdeportes.com/>.
- Luna Lombardi, R. (coord.). *Curso Agentes de la educación de personas adultas*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de tecnologías educativas. <http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/124/cd/indice.htm>. Extraído el 06.06.2010.
- Marchesi Ullastres, A. (2006). Prólogo. En P. López Reillo, *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Tenerife: Cabildo Insular. Área de Desarrollo Económico, 15-19.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Monográfico: ¿Equidad en la Educación?, 23, 1-30.
- Nicolescu, B. (2007). *Presentación del 8º Congreso ISKO- España*. León, 18-20 de abril 2007. <http://www3.unileon.es/dp/abd/ISKO2007.pdf>
- Pantoja Vallejo, A. y Díaz Linares, M.A. (2008). Educación física, interculturalidad y ciudadanía, cap. XI. En M.L. Zagalaz; J. Cachó; A. Lara (coords.) *La Educación Física en Primaria a partir de la LOE (2006). Especial atención a la enseñanza por competencias*. Torredonjimeno (Jaén): Formación continuada Logos.
- Prado Rodríguez, J., de (coord.). (2000). *Diversidad Cultural, Identidad y Ciudadanía*. Córdoba: Instituto De Estudios Transnacionales.
- Pujol Maura, M.A. (2009). La transdisciplinariedad hace posible la innovación educativa. En http://www.tendencias21.net/ciclo/La-transdisciplinariedad-hace-posible-la-innovacion-educativa_a66.html. Extraído el 23.03.2009.
- RAE (2009). *Diccionario*. Real Academia Española de la Lengua. Madrid.
- Torre, de la, S. (2005). *Sentipensar. Estrategias para un aprendizaje creativo*. Aljibe: Archidona (Málaga).
- Zagalaz, M.L. (2006). Interculturalidad, Educación Física y Deporte (Cap. 6). En Pantoja, A. y Campoy, T. (Edt.) *Programas de intervención en Educación Intercultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 381-392.
- Zagalaz, M.L. (2008). Introducción. En Ribeiro, A.M. y Zagalaz, M.L. (Coords.). *Atividades lúdicas em contextos culturais: Interdisciplinaridade e Inclusão*. Capivari de Baixo (Brazil): Editora FUCAP, 11-13.



- Zagalaz, M.L. y Cachón, J. (2008). El currículum en la EF escolar. Cap. 1. En Zagalaz, M.L.; Cachón, J.; Lara, A. (Coords.) *La Educación Física en Primaria a partir de la LOE (2006). Especial atención a la enseñanza por competencias*. Torredonjimeno (Jaén): Formación continuada Logos, 25-56.

NIVELES DE PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA EN ADOLESCENTES: PROMOCIÓN DE UNA ESCUELA ACTIVA

CIPRIANO ROMERO CEREZO

Facultad de Ciencias de la Educación
(Universidad de Granada)

ALEJANDRO CÉSAR MARTÍNEZ BAENA

Facultad de ciencias de la Actividad Física
y el Deporte (Universidad de Granada)

Introducción

En la actualidad, numerosa literatura científica destaca la importancia de una actividad físico-deportiva regular, y adaptada a las características de cada individuo, como medio para mejorar la salud y la calidad de vida (American Collage of Sports Medicine, 1999; Pate y cols., 2007; Skoffer y Foldspang, 2008; Menschik y cols., 2008; Currie y cols., 2008).

Una práctica de actividad físico-deportiva realizada bajo unos determinados parámetros de frecuencia, intensidad y duración, orientada hacia una mejora de la condición física básica, encuadrada dentro del modelo de condición física orientada a la mejora de la salud e incluso al fitness, cumpliendo una serie de recomendaciones o prescripciones básicas de práctica, repercutiría en la consecución de estilos de vida saludables. En este sentido, existen relaciones significativas entre la práctica de actividad físico-deportiva y la reducción de hábitos negativos para la salud de los adolescentes, como el consumo de tabaco y alcohol (Casimiro y cols., 2001).

A través del cumplimiento de dichas recomendaciones, se destaca la obtención de beneficios no sólo físicos, sino también psicológicos y sociales (Burton y cols., 2007; Goodwin y cols., 2008), convirtiéndose la actividad físico-deportiva en un factor primordial para el desarrollo personal y social de los niños y adolescentes, teniendo una marcada influencia en los hábitos de práctica durante la edad adulta (Trudeau y cols., 1999; Telama y Yang, 2000).

A pesar de las teorías bien fundamentadas y apoyadas desde el ámbito sanitario sobre la práctica de actividad físico-deportiva, no parece existir un fuerte convencimiento de la población en lo que a niveles reales de práctica habitual se refiere en los distintos secto-



res de la misma. Las investigaciones sociológicas en diferentes países constatan un descenso progresivo de la práctica físico-deportiva con la edad (García Ferrando, 1997) y detectan una disminución de dicha práctica en la etapa escolar, acentuándose de manera alarmante en la adolescencia (C.I.S., 2000; Telama y Yang, 2000; Telama y cols., 2005; Rodríguez García, 2006; Mason y cols., 2008). La etapa adolescente es por tanto, señalada como punto de declinación en los hábitos de práctica físico-deportiva (Elizondo-Armendáriz y cols., 2005; Michaud y cols., 2006; Bergeron, 2007).

Esta declinación de práctica adolescente se asocia a dos factores importantes y que deberían de tenerse muy en cuenta: la conducta sedentaria y la obesidad (Currie y cols., 2004). Sobre esta última, existe una tendencia al aumento en toda Europa, en particular entre los jóvenes, constituyendo una grave preocupación en el ámbito de la salud pública. Se estima que el número de niños de la Unión Europea afectados por exceso de peso y obesidad aumenta en más de 400.000 por año, lo que se suma a los más de 14 millones de ciudadanos europeos que ya sufren un exceso de peso (incluidos al menos tres millones de niños obesos). El exceso de peso afecta al menos a uno de cada cuatro niños, lo que provocará una tendencia a que el exceso de peso continúe acumulándose desde la infancia hasta la edad adulta. Por consiguiente es importante alcanzar un peso corporal adecuado durante toda la vida, lo que evitaría determinadas enfermedades y tendría un menor gasto económico si se consiguen paliar tales circunstancias. En la Unión Europea la obesidad es responsable de casi el 7 % de los gastos de salud, y dicho importe aumentará, dada la tendencia al aumento de la obesidad (Schmitt, 2007).

Por lo tanto, la promoción de la salud y la práctica de actividad físico-deportiva se convierten en uno de los objetivos esenciales en la política de la mayoría de países desarrollados. Diversos organismos internacionales elaboran estrategias que puedan resultar idóneas en la promoción de una vida activa. Destaca el famoso "*Informe sobre la salud en el mundo 2002*", donde se hace hincapié en las posibilidades de mejorar la salud pública adoptando medidas para reducir la prevalencia de los factores de riesgo de las enfermedades no transmisibles (en especial, la combinación de regímenes alimentarios poco sanos con la falta de actividad física) y de cuyos principios surge la elaboración del proyecto mundial de la OMS sobre régimen alimentario, actividad física y salud (2004) para la formulación de estrategias y planes de acción nacionales y regionales.

Por otro lado, el papel de la Educación Física (EF) en la sociedad debería estar más claro y mejor establecido (Devís y Fernández-Balboa, 2001). La European Comision, indica el problema de la mala orientación general de la Educación Física en la actualidad.

¿Está desarrollando la escuela las condiciones adecuadas para promover la actividad física?. La cuestión central no es si la EF en la escuela es útil o no. La cuestión es: ¿Qué condiciones son necesarias para que la EF tenga resultados beneficiosos?

¿Hacia dónde se debería encaminar y orientar la Educación Física? En el informe (*Special Eurobarometer 213 "Citizens of the European Union and Sport"*, 2004) se describe una panorámica de la situación en Europa y se propone su reorientación. Ratificado en la ponencia de Pál Schmitt (2007) en el Parlamento Europeo. Igualmente, en nuestro contexto, se está poniendo en cuestión el asunto. Se denuncia la mala orientación de la Educación Física en la Unión Europea, alegando que se trata de un tema de enorme importancia en la actualidad por su gran relevancia en relación a la promoción de la salud y prevención de enfermedades. Esto supone un costo importante para el sistema sanitario y la economía general, afectando a la calidad de vida de la población, teniendo su trascendencia al sistema educativo. En este informe se señala que el 77% de los ciudadanos de la Unión Europea y el 73% de los españoles manifestaron una opinión favorable a dedicar mayor tiempo al deporte en los programas escolares. Sobre esto, en varios artículos publicados en el monográfico de la revista *Profesorado*, coordinado por Romero (2007) se presenta el panorama de la investigación y el desarrollo curricular de la Educación Física, alentándose hacia una redimensionalidad enfocada a lo educativo y sanitario.

Todo ello, coincide con un momento de cambio educativo, tanto por la implantación de un nuevo marco normativo LOE (Ley Orgánica de Educación) y LEA (Ley de Educación de Andalucía), y la eminente revisión de los planes de estudio para la formación de futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, que tendrán que responder a nuevos retos y perspectivas. Por todo ello, parece relevante orientar la investigación por los derroteros descritos anteriormente.

Nos encontramos con dos necesidades ya establecidas y relacionadas entre sí. Por un lado, la necesidad de un cambio en la orientación de la Educación Física, y por otro, la falta de práctica de actividad físico-deportiva entre los jóvenes de la población escolar, especialmente entre adolescentes (12 a 16 años), sujeta a una conducta sedentaria y relacionada con altos porcentajes de obesidad entre los mismos.

Pensamos que la escuela y dentro de la misma, la Educación Física, es un contexto ideal para promover la actividad físico-deportiva y una actitud positiva hacia estas actividades físicas regulares. Los escolares, independientemente del extracto social, tendrán la oportunidad de tener experiencias y un acercamiento a la actividad física, adquiriendo aprendizajes y actitudes favorables para la participación continua en las mismas ("aprendizaje para la vida"). Así, la Educación Física puede ser un instrumento para luchar eficazmente contra la obesidad y el exceso de peso de los niños. Para ello, es necesario promover elementos en el programa escolar que atraigan a los escolares y tenga relevancia para conformar estilos de vida saludables.

Las investigaciones en torno a este fenómeno centran el punto de interés en analizar los intereses y motivaciones de los sujetos hacia la Educación Física (Moreno y cols., 2008;



Pieron y González, 2006). Sin embargo, consideramos que esta dimensión, analizada parcialmente, arroja conclusiones reduccionistas y poco significativas, teniendo en cuenta la realidad del concepto de práctica activa de la actividad físico-deportiva.

Así, considerada la práctica de actividad físico-deportiva tan importante en la adolescencia, se han desarrollado estudios sobre los motivos de práctica y abandono de la misma, así como de los niveles de práctica relativos a esta población (Gálvez, 2004; Ortega y cols., 2005; Valverde, 2008).

Aparte, con el objeto de desarrollar estrategias idóneas de promoción de hábitos y estilos de vida activa en la población (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2005; Consejería de Salud-Junta de Andalucía, 2004) y de manera especial en los jóvenes a nivel de materia educativa, surgen diversos programas orientados a una mejora de la salud en la etapa escolar.

Atendiendo al análisis de la efectividad de las intervenciones para promocionar la práctica de actividad física, todavía se siguen planteando algunos interrogantes, como por ejemplo, si estos programas a nivel escolar resultan efectivos respecto a un mayor tiempo total de actividad física diaria (Kahn y cols., 2002).

El principal obstáculo para promover la actividad física saludable desde la escuela, posiblemente resulte ser, la “falta de concienciación”, es decir, la no existencia de una conciencia clara de que el sedentarismo en niños y niñas suponga realmente un problema. Sin duda, cuando no hay conciencia de que existe un problema, no se toman iniciativas para resolverlo.

Concienciar a la comunidad educativa de la importancia de ser físicamente activo y de los beneficios que para la salud se derivan de la actividad física, a la vez que alertar sobre los perjuicios del sedentarismo excesivo resulta absolutamente necesario desde nuestra humilde opinión.

Ofrecer a los miembros de esta comunidad, especialmente al alumnado, oportunidades suficientes para poder ser activos en el centro educativo y desde la Educación Física como medio fundamental, es algo que tenemos la obligación de intentar.

De esta manera, la importancia de la labor de los programas de promoción en los estilos de vida de los jóvenes adolescentes, en especial, sobre el nivel de práctica de actividad físico-deportiva en éstos, suscitó el interés y el origen o punto de partida del presente trabajo.

1. Planteamiento de cuestiones a investigar

En las múltiples investigaciones nacionales e internacionales estudiadas y centradas en niveles de actividad físico-deportiva de tiempo libre y en horario escolar, se ha podido constatar en diversas investigaciones la estrecha asociación de estos niveles (normalmente bajos) con factores sociodemográficos como el sexo, la edad, el estado socioeconómico, etc., así como con factores psicológicos como la motivación, la satisfacción con la vida, etc.

Esta primera parte da origen a la formulación de preguntas que han orientado y han dado sentido al presente estudio. Destacamos entre otras las siguientes:

- ¿Realmente resultan tan bajos los niveles de actividad físico-deportiva en jóvenes adolescentes pertenecientes a la sociedad actual?
- De confirmarse esta cuestión, ¿Son conscientes los padres y profesores de estos chicos de la situación?
- En caso de que así sea, ¿Trabajan de alguna manera para reinvertir la situación a través de la promoción?
- ¿Qué papel se le asigna a la escuela dentro de este proceso?
- ¿Qué concepto tienen del resto de componentes de la comunidad educativa (Profesorado y Padres) y de manera particular dentro del centro de sus hijos y alumnos?
- ¿Qué papel asume la Educación Física para ellos?

Se aborda el análisis de los niveles de actividad físico-deportiva habitual de jóvenes adolescentes pertenecientes a la provincia de Granada, así como el nivel de concepción y grado de actuación de ciertos agentes de la comunidad educativa (padres y profesorado) directamente relacionados con estos chicos y por tanto, de los centros educativos pertinentes, sobre la importancia de promocionar la actividad física y hábitos saludables entre los mismos, del papel de la Educación Física como medida promotora y en conclusión, de la dotación de los centros educativos como elementos movilizadores para el futuro.

A partir de los problemas formulados: ¿Podríamos detectar si existe una concienciación por parte del profesorado y los padres (comunidad educativa) sobre la posible necesidad de práctica de actividad físico-deportiva entre los jóvenes (12-16 años), así como conocer la concepción y grado de actuación real de estos elementos respecto a medidas de promoción de actividad física adoptadas en los centros de sus hijos y alumnos con el fin último de promover estilos de vida activos y saludables en estos jóvenes para su futuro adulto?, se especificaron los principales focos de interés y sus primeras dimensiones.

Se realizó una amplia búsqueda de herramientas validadas y pasadas en otros estudios para conseguir los utensilios más adecuados y que mejor respuesta dieran a los objetivos inicialmente planteados.



Tras algunas adaptaciones de herramientas ya estandarizadas (cuestionario de niveles) y propia construcción (cuestionario de promoción de actividad física), fueron obtenidos los instrumentos adecuados para obtener información sobre las poblaciones objeto de estudio y para analizar las cuestiones más relevantes de la investigación sobre actividad físico-deportiva en la Educación Secundaria Obligatoria granadina.

En el proceso de creación de los instrumentos, surgieron varios cuestionarios. En uno de ellos (dirigido a padres y profesorado), la validación del modelo propuesto, a través del juicio de expertos, llevó a reducir su extensión, eliminando algunos ítems dentro de las distintas dimensiones e introduciendo otras con una denominación más acorde o cercana respecto a los ítems utilizados como instrumentos de medida y de acuerdo a los objetivos de nuestra investigación y criterios de medida establecidos de antemano, resultando así el cuestionario definitivo utilizado en el pasaje del estudio piloto.

2. Descripción del problema objeto de estudio: dimensiones fundamentales de la investigación

En la sociedad actual es ya incuestionable la tendencia a lograr un aumento de la salud y la calidad de vida. No obstante, podemos observar cómo a pesar de ello, entre los jóvenes adolescentes de entre 12 y 16 años, existe cada vez un aumento más pronunciado en el abandono de práctica de actividad físico-deportiva (Macarro, 2008).

A nadie se le escapa ya que entre los nuevos estilos de vida de estos chicos, dicha práctica no ocupa un lugar al menos significativo.

Por lo tanto, existe por parte de todos una preocupación que tiene como fin el mejorar esta salud y calidad de vida de los más jóvenes, a través del incremento de experiencias físico-deportivas saludables, tanto de tiempo libre como en el horario escolar.

Ahora bien, ¿cómo podemos extender la práctica físico-deportiva entre los jóvenes?

Esta cuestión promueve desde un primer momento nuestro interés por este trabajo. En concreto, tal y como se destaca en el título, esta investigación examina los niveles de práctica físico-deportiva habitual en adolescentes de entre 12 y 16 años pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria en centros pertenecientes a la provincia de Granada.

En este sentido y a partir de los estudios realizados hasta el momento, se hace necesario seguir investigando en esta línea con el fin de encontrar posibles medidas de promoción.

Las experiencias y resultados proporcionados por las investigaciones previas reflejan bajos niveles de práctica de actividad físico-deportiva tanto a nivel nacional como internacional y por lo tanto, la importancia de contemplar este tipo de trabajos hasta que se dé por solucionada la situación actual.

Así, el análisis al que nos referimos en este caso, se estructura en torno a 2 grandes dimensiones:

- Actividad Físico-Deportiva en el tiempo libre.
- Actividad Físico-Deportiva en horario escolar.

Por otra parte, consideramos que la práctica de estos jóvenes, tiene que ser estudiada de tal forma que vaya más allá de la simple descripción de niveles habituales. En este sentido, consideramos imprescindible tratar esta situación en la escuela. En sí, se trata de conocer la concepción que presenta el personal docente y la familia sobre dicha situación, así como sus actitudes y motivaciones para convertir el centro escolar en una Escuela Activa.

Es imprescindible que las personas que desarrollan esa labor entiendan la gravedad del problema del sedentarismo en estas edades tempranas. Nos referimos a los diversos agentes de la comunidad educativa:

2.1. Profesorado

El profesorado es el colectivo que realmente vertebra la vida escolar. Lo que ocurre en los centros escolares depende en gran medida de lo que el profesorado de los centros hace o deja de hacer. El profesorado especialista de Educación Física debe ser consciente de la labor tan importante que tiene en sus manos de promover los hábitos de actividad física en una sociedad que estimula por doquier los hábitos sedentarios. El profesorado generalista debe ser consciente de que no puede permanecer al margen de esta labor y que debe contribuir desde el aula a promover hábitos de vida saludables en el alumnado, entre ellos también la práctica de actividad física regular. Mediante el cuestionario que construimos en el presente estudio, pretendemos recoger información que proporcione ideas valiosas que ayuden a buscar herramientas eficaces que ayuden a desempeñar cada vez mejor esta labor.



2.2. Padres y madres, familia en general

El papel de las familias en la promoción de hábitos saludables es esencial. Para que los más jóvenes puedan incorporar la actividad física a su estilo de vida, necesitan el apoyo de sus familias. Sin ese apoyo familiar esto no será posible. Las familias deben facilitar a los chicos y chicas que puedan aprovechar las oportunidades de participar en actividades físicas que existan en el entorno, así como fomentar que incorporen la actividad física en su rutina diaria haciendo cosas tan sencillas como caminar cada día. Así mismo, la familia es la única que puede ejercer una acción de control efectiva para que estos chicos no adopten hábitos de ocio excesivamente sedentarios controlando el tiempo que éstos dedican a actividades como ver la televisión, jugar con videojuegos, o usar el ordenador o Internet. No se trata de que chicos y chicas eliminen estas actividades de ocio, pues sería ir contra el desarrollo tecnológico de la sociedad, sino simplemente disminuir el tiempo de dedicación hacia lo razonable.

Resulta necesario que las familias apoyen y participen de la puesta en marcha de actividades que puedan contribuir a incorporar cantidades importantes de actividad física regular en el estilo de vida de estos jóvenes. Sobre esto, sabemos que la relación escuela-familia está mediatizada por las asociaciones de padres y madres, que por un lado han de transmitir las inquietudes de las familias a la escuela y por otro han de ayudar a la escuela a poner en marcha aquellas iniciativas que permitan solventar estas inquietudes, especialmente cuando éstas se han de desarrollar como actividades de carácter extraescolar.

Las asociaciones de padres y madres deben divulgar entre las familias la importancia de fomentar que los chicos sean activos regularmente, y a la vez, colaborar para que los centros puedan ofrecer a los escolares oportunidades para ser activos.

En la actualidad existe una fuerte evidencia científica del deterioro que produce en la salud de los jóvenes la falta de actividad física, así que no es posible cerrar durante mucho más tiempo los ojos a esta realidad. Consideramos necesario tomar conciencia de ello antes de llegar hasta situaciones críticas vividas ya en otros países.

Desde una perspectiva realista, entendemos que la escuela no desarrolla su potencial al respecto con sus medidas y dentro de su ámbito de responsabilidad. En esta línea de trabajo, estamos convencidos de que en la medida en que se conozca la concepción de estos agentes, así como su realidad dentro de los centros como elementos movilizados o promotores de práctica de actividad física, mayores serán las posibilidades de mejorar la salud y el bienestar de estos jóvenes, a través de una mejora de las prestaciones y calidad de la oferta que dará como resultado una mayor y mejor generación de hábitos saludables que finalmente repercutirá en un posible incremento en los niveles de actividad físico-deportiva habitual señalados anteriormente.

Así, el análisis al que nos referimos en este caso, se estructura en torno a 3 grandes dimensiones:

- Práctica de actividad física.
- Promoción de la actividad física en la escuela.
- El centro: elemento de promoción.

3. Objeto de la investigación

Los objetivos de investigación:

- Determinar los niveles de actividad físico-deportiva habitual en los adolescentes de la provincia de Granada.
- Conocer la eficacia respecto a los niveles de práctica en presentes medidas de promoción adoptadas en salud y actividad física de manera particular.
- Determinar los tipos de práctica físico-deportiva en los adolescentes de la provincia de Granada.
- Determinar la intención futura de práctica físico-deportiva de estos adolescentes tras la finalización de la etapa de enseñanza obligatoria.

4. Diseño metodológico

4.1. Participantes

A través del presente estudio hemos obtenido el nivel de actividad físico-deportiva habitual en horario escolar de 683 adolescentes granadinos representantes de tres Institutos de Enseñanza Secundaria, seleccionados al azar de tres zonas de las cinco existentes en Granada y provincia, así como la opinión de 53 profesores, 142 padres y 159 madres sobre el papel que puede desempeñar el centro escolar en la promoción y desarrollo de este tipo prácticas.

4.2. Material

Para ello, empleamos el cuestionario “Tipos, niveles e intención futura de práctica físico-deportiva habitual” adaptado del inventario de actividad física habitual para adolescentes (IAFHA), originalmente creado por Velandrino, Rodríguez y Gálvez (2003), posteriormen-



te utilizado en su tesis doctoral (Gálvez, 2004; Yuste, 2005; López Villalba, 2006 y Valverde, 2008).

También, el Inventario para una Escuela Activa y Saludable (IEASA) construido para evaluar la concepción de profesores y padres sobre la importancia de promocionar la actividad físico-deportiva así como para conocer sus actitudes y motivaciones para convertir el Centro Escolar en un elemento movilizador de salud.

En la elaboración de los ítems del cuestionario se utilizó el “Informe sobre la función del deporte en la educación”, del Parlamento Europeo (Schmitt, 2007) y la “Guía para una escuela activa y saludable: Orientación para los Centros de Educación Primaria” perteneciente al “Programa Perseo” (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2009).

Mediante un grupo de expertos (integrantes de diferentes Facultades de la Actividad Física y el Deporte en materia de Actividad Física orientada a la Salud), se ha construido el Inventario para una Escuela Activa y Saludable (IEASA) (36 ítems), utilizando un protocolo de validación adaptado de McMillan y Shumacher (2005), con una gradación de respuesta tipo Likert de cinco opciones, donde el valor “1” representaba estar totalmente en desacuerdo, y el valor “5”, estar totalmente de acuerdo.

5. Resultados

Descriptivos correspondientes al cuestionario de niveles de actividad físico-deportiva habitual

5.1. Niveles de actividad físico-deportiva habitual en el tiempo libre

De la muestra (683 sujetos), un 97,7 % realizan práctica de actividad física, existiendo prácticamente una igualdad entre los porcentajes de chicos (96,7%) y chicas (98,6%). El valor de Chi-cuadrado de Pearson, $p=0,119$, lo que no existen diferencias significativas entre género.

Teniendo en cuenta la edad (por intervalos), el porcentaje de mujeres practicantes es sensiblemente superior en el primer intervalo de edad (12-14 años) respecto al de varones, existiendo además variaciones significativas con la edad en ambos sexos, apreciándose una disminución en la práctica en el segundo intervalo de edad (15-17 años).

En la figura 1 queda representado el porcentaje de participación de los adolescentes

escolarizados en las diferentes modalidades de actividad física. En la misma, podemos apreciar como en la actualidad a pesar de los esfuerzos realizados, siguen existiendo actividades que podríamos denominar “para chicas”.

Observamos una fuerte desigualdad en lo referente a las labores propias del hogar (Limpiar y quitar el polvo, planchar, fregar los platos, hacer la cama, pasar la aspiradora). En todas, salvo en “sacar la basura”, las chicas obtienen porcentajes notablemente superiores a los chicos.

Por otra parte, también podemos apreciar diferencias significativas en ciertas actividades, tales como el Aeróbic, más propio de las mujeres y el Fitness, más propio de ellos.

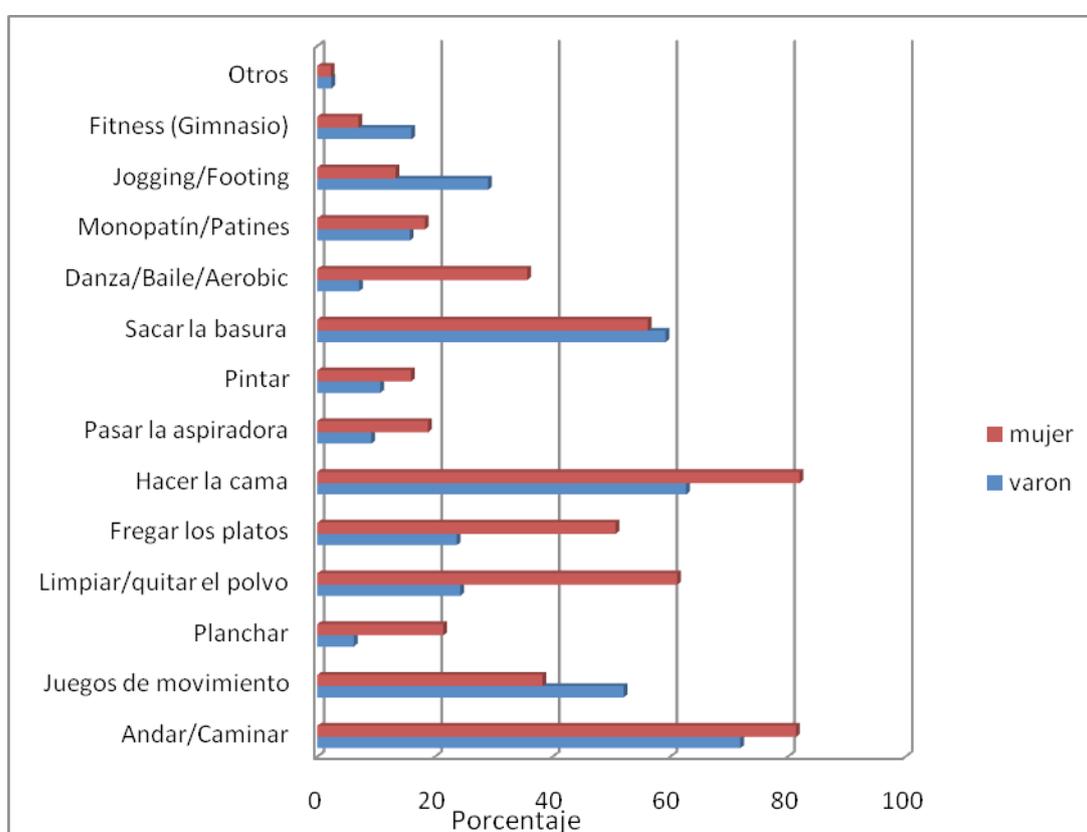


Figura 1. Tipos y cantidad de actividad física realizada respecto a la variable del género

5.1.1. Días a la semana de práctica de actividad física

La mayoría de adolescentes practicantes eligen como opción principal entre 2-3 veces por semana (49,5%) y 4-5 veces por semana (30,3%), siendo en estos casos nuevamente muy cercanos los porcentajes pertenecientes a chicos y chicas, es decir, el 49,8 % de ellos y el 49,1% de ellas (en la opción 2-3 veces por semana) y el 32,4% de ellos frente al 28,2% de



ellas (en la opción 4-5 veces por semana). En cuanto a la prueba Chi-cuadrado realizada, no se observan diferencias significativas en cuanto al género ($p=0,219$).

5.1.2. Duración de la sesión de práctica de actividad física

Los adolescentes practicantes suelen realizar de 30 minutos (32,7%) a 60 minutos (27,1%) de actividad física en los días que anteriormente vimos que practicaban, existiendo además un porcentaje del 19,5% para sesiones de más de 1 hora de práctica. no se observan diferencias significativas en cuanto a género ($p=0,653$).

Teniendo en cuenta la edad (por intervalos), en el intervalo de edad (12-14 años), los chicos poseen un rango de práctica mayor (desde los 30 a más de 1 hora) que las chicas. Mientras que en el segundo intervalo de edad (15-17 años), son ellas las que mantienen este rango más amplio, experimentando un descenso en picado de los chicos a partir de los 60 minutos de práctica.

Por otra parte, podemos observar como en los chicos de entre 12 a 14 años, la duración de las sesiones suele ser de entre 30 minutos a más de 1 hora, existiendo menos número de sesiones de esta duración en el intervalo de 15 a 17 años donde comienzan a darse sesiones más prolongadas de práctica.

En cuanto a las chicas, en el intervalo de edad (12-14 años) la duración de sus sesiones se centra más entre los valores 30 a 60 minutos, siendo las sesiones de 15 a 17 años algo más prolongadas en el tiempo, desde los 30 minutos hasta más de 1 hora de práctica de actividad física.

5.1.3. Intensidad de la sesión de práctica de actividad física

La mayoría de los adolescentes practicantes de actividad física la realizan a una intensidad denominada por el ACSM como moderada (53,5%) o leve (24,6%). Esta realización de actividades a intensidad moderada parece ser más común entre el género femenino (57,6%) que entre el masculino (49,2%). Es importante resaltar un porcentaje considerable de ejecución de actividades a intensidad vigorosa entre estos adolescentes (13,2%), dentro del cual el porcentaje de chicos que perciben estas actividades como más duras sería superior al de chicas, con un (7,5%) frente al (5,7%). No se muestran diferencias significativas en cuanto a género ($p=0,192$).

Teniendo en cuenta la edad (por intervalos), en el intervalo de edad (12-14 años), las chicas realizan las actividades con una intensidad moderada mayor que los chicos. En cambio, éstos realizarían más práctica de la denominada como vigorosa. Nos llama especialmente la

atención como en este intervalo de edad ninguno de los chicos percibe la práctica como muy vigorosa mientras que algunas de las chicas sí que lo hacen. En el intervalo de edad (15-17) años, apenas se aprecian diferencias.

Por otra parte, los chicos de entre 15 y 17 años sí comienzan a percibir las actividades que realizan como “más duras” en cuanto a intensidad, encontrándose casos que viven esta práctica como muy vigorosa, una denominación que no aparecía en el intervalo anterior perteneciente al género masculino.

En las chicas en cambio, lo que se percibía como moderado en el primer intervalo (12-14 años), pasa a repartirse mejor entre lo leve o ligero y lo vigoroso en el segundo intervalo (15-17 años).

5.1.4. Deporte realizado

De la totalidad de la muestra (683 sujetos), un 77,6 % realizan práctica deportiva. De los 338 chicos de la muestra, 312 sí realizarían algún deporte, es decir, el 92,3%. En cuanto a las chicas, de las 345 pertenecientes a la muestra, 218 sí realizarían, es decir, el 63,2% de las mismas. Existiendo diferencias significativas entre géneros ($p=0,00$).

Teniendo en cuenta la edad (por intervalos), el porcentaje de chicos practicantes de deporte (12-14 años) es considerablemente superior que en el mismo intervalo de edad perteneciente a las chicas. En el intervalo de (15-17 años) llama nuestra atención la abrumadora diferencia de práctica deportiva entre chicos y chicas. Observamos como ellos sí realizan bastante práctica frente a la casi nula por parte de éstas.

En la figura 2 queda representado el porcentaje de participación de los adolescentes escolarizados en las diferentes modalidades de práctica deportiva. Podemos apreciar la existencia de ciertos deportes más practicados por las chicas (voleibol, natación, gimnasia rítmica), frente a deportes claramente más practicados por chicos (fútbol, fútbol sala, tenis, tenis de mesa, baloncesto).

Percibimos que las pachangas deportivas con los amigos se posicionan como la actividad más realizada, tanto por ellos como por ellas.

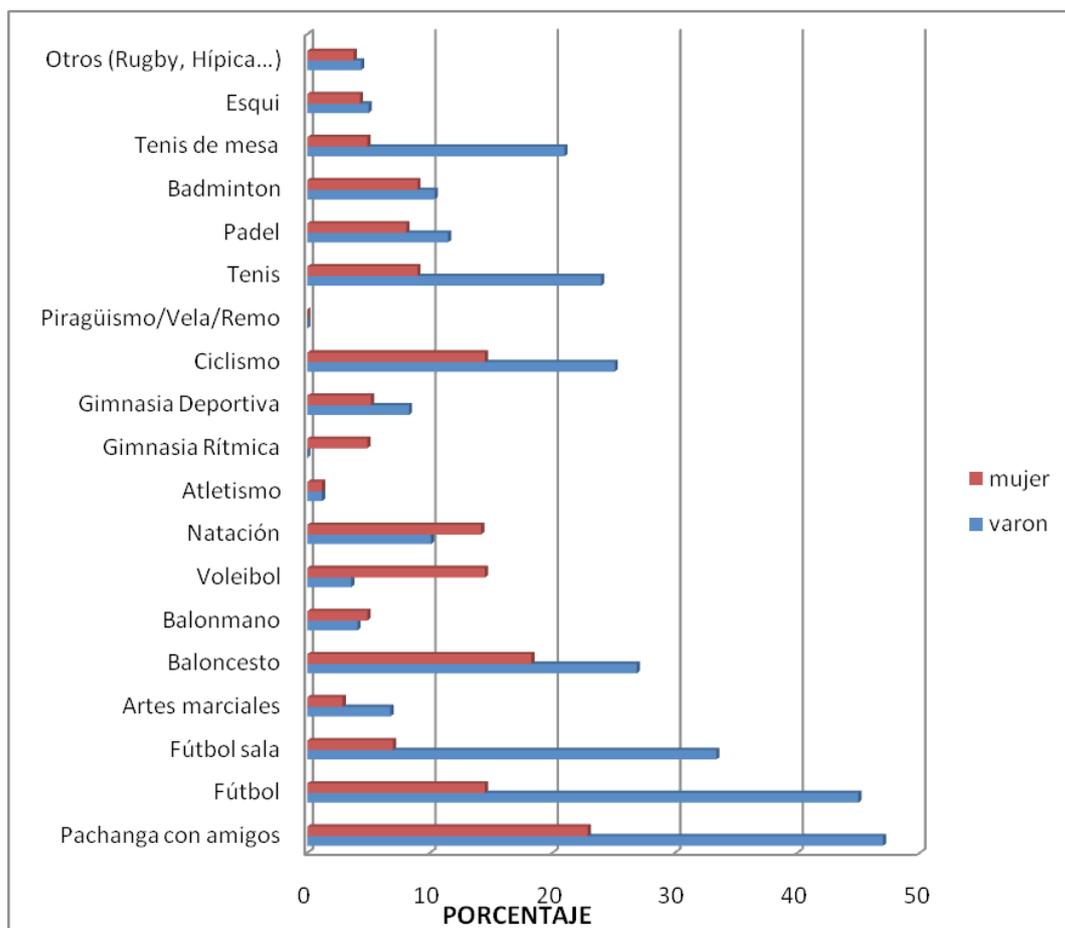


Figura 2. Tipos y cantidad de deportes realizados respecto a variable género

5.1.5. Lugar de realización de práctica deportiva

De la práctica deportiva realizada, el 50% correspondería al “Deporte con los amigos”, siendo en este aspecto las chicas más dadas a realizar esta práctica en compañía (55,5%) que los chicos (46,2%). El 12,6% realizaría un deporte de tipo federado, ganando en este aspecto los chicos (14,7%) frente a las chicas (9,6%).

Destaca también el hecho de que juntando ambas modalidades (Deporte federado, deporte con los amigos), el porcentaje sería de un 13,8% del total de practicantes. Esta situación se daría en el 19,9% de los chicos y sólo en un 5% de las chicas.

Las llamadas “escuelas deportivas”, tanto solas (9,2%), como unidas al deporte con los amigos (6,6%) también supondrían un medio frecuentado, mientras que en el programa extraescolar denominado “Deporte en la escuela” (2,8%) o el deporte federado junto a las “escuelas deportivas” (0,8%), serían los medios menos utilizados.

Se ha verificado diferencias significativas entre chicos y chicas ($p=0,00$).

5.1.6. Días a la semana de práctica deportiva

Los adolescentes practicantes de actividad deportiva eligen como opción principal entre 2-3 veces por semana (51,6%) y 4-5 veces por semana (21,3%), siendo ligeramente superior en el caso de las chicas, es decir, el 57,1 % de ellas frente al 47,8% de ellos (en la opción 2-3 veces por semana) y al revés (en la opción 4-5 veces por semana) el 28,8% de ellos frente al 10,5% de ellas. Se observan diferencias significativas en cuanto al género ($p=0,00$).

5.1.7. Duración de la sesión de práctica deportiva

La mayoría de los adolescentes practicantes de actividad deportiva suelen realizar de 60 minutos (35,4%) a más de 1 hora (36,9%) de deporte en los días que anteriormente vimos que practicaban, existiendo además un porcentaje del 14,7% para sesiones de más de 2 hora de práctica. Se observan diferencias significativas en cuanto a género ($p=0,00$), siendo los chicos los que más tiempo dedican a la actividad deportiva.

Teniendo en cuenta la edad (por intervalos), la mayor cantidad de sesiones con una duración de más de 1 hora en chicos con respecto a chicas tanto en edades de 12 a 14 como de 15 a 17 años. En el caso de los chicos, en el intervalo de 15 a 17 años, desaparecen las sesiones con una duración de hasta 20 minutos y todos realizan de 30 minutos hacia delante. En la chicas, también, no sólo la frecuencia como ya vimos más arriba, sino también la duración, a pesar de describirse una curva muy similar.

5.2. Intensidad de la sesión de práctica deportiva

La práctica deportiva de los adolescentes la suelen realizar a una intensidad denominada por el ACSM como moderada (47,1%) o vigorosa (38,6%). Esta realización de actividades a intensidad moderada parece ser más común entre el género femenino (56,2%) que entre el masculino (40,7%). En cuanto a la intensidad vigorosa, podría decirse que sucede lo contrario, hablaríamos del (46,8%) de los chicos que realizan el deporte a esta intensidad por un (26,9%) de chicas. Encontrándose diferencias significativas entre los chicos respecto a las chicas ($p=0,00$).

Teniendo en cuenta la edad (por intervalos), en el intervalo de edad (12-14 años), las chicas realizan las actividades con una intensidad moderada mayor que los chicos. En cambio, éstos realizarían más práctica de la denominada como vigorosa. En el intervalo de edad (15-



17) años, destaca la gran cantidad de práctica deportiva por parte de chicos a una intensidad vigorosa frente a la muy poca realizada por las chicas a este nivel.

Por otra parte, los chicos de entre 15 y 17 años, introducen sesiones de práctica deportiva a una intensidad muy ligera, posiblemente por el hecho de realizar ejercicios de musculación, utilizando esta práctica deportiva de manera complementaria con un fin social más que para mejora de la condición física o rendimiento deportivo.

Autopercepción del nivel de actividad físico-deportiva realizada en el tiempo libre

El 40,4% de los adolescentes consideran que realizan una práctica físico-deportiva igual al resto de compañeros de su edad y con circunstancias similares a las suyas. Esto pasa sobre todo en las chicas (42,9%) frente a un (37,9%) en los chicos.

El 23,7% percibe su práctica como mayor que la de sus compañeros, sobre todo entre los chicos (30,5%) frente al (17,1%) entre las chicas.

El 19,6% percibe su práctica como menor que la de sus compañeros. Aquí ocurre lo contrario que en el último caso, serían las chicas las que más lo perciben (26,1%) frente al (13%) entre los chicos.

La autopercepción de los adolescentes sobre el nivel de actividad físico-deportiva comparado con compañeros en circunstancias similares a las suyas sigue una distribución prácticamente equilibrada en el intervalo de edad (12-14 años), donde se percibe el nivel sobre todo como igual al compañero.

En el intervalo (15-17 años), existe una asociación positiva destacable de los varones hacia una mayor valoración de su nivel de actividad realizada. En las chicas ocurre lo mismo pero en sentido opuesto, es decir, hacia una menor valoración de su nivel respecto al de sus compañeros.

5.3. Niveles de actividad físico-deportiva habitual en el horario escolar

5.3.1. Actividad físico-deportiva durante el recreo

Los adolescentes nunca realizan actividades deportivas o juegos durante el recreo escolar (31,2%), rara vez (26,1%) y a veces (27,5%). De esta forma, sólo el resto (15,2%) sí que realizarían este tipo de actividades. Además, dentro de este 15,2%, existiría una asociación positiva en varones (13,2%). Se obtiene un valor de $p=0,00$, lo que demuestra la poca proxi-

midad entre chicos y chicas respecto a la práctica deportiva o simplemente lúdica a través de juegos en el recreo.

5.3.2. Realización de paseos durante el recreo

Los adolescentes a veces dan paseos durante el recreo escolar (33,4%), con frecuencia (21,8%) y siempre (19,3%). De esta forma, el (18%) los realizaría rara vez y el (7,5%) nunca. Destaca el hecho de que en caso de realización, resultan ser las chicas las que más pasean (22,3%) frente al (16,3%) entre los chicos. Existen diferencias significativas para el factor género en esta cuestión ($p=0,023$).

Independientemente de la cantidad realizada, tanto entre los chicos como entre las chicas pertenecientes al intervalo de edad (15-17 años), la frecuencia en los paseos se reduce notablemente respecto al intervalo de edad (12-14 años).

5.3.3. Participación en competiciones deportivas del centro.

En cuanto a la participación en competiciones deportivas del centro, un 47,4% de los adolescentes no participaría nunca o rara vez, dándose en esta caso un alto porcentaje entre las chicas (62,9%) frente al (31,7%) entre ellos. Un 19,5 % participaría a veces y un 33,1% con frecuencia o siempre. De este último porcentaje resulta necesario destacar la mayor participación por parte de chicos (47,6%) de los mismos, frente a un (18,8%) entre las chicas. dándose diferencias significativas entre chicos y chicas en cuanto a la participación en competiciones deportivas organizadas en el centro ($p=0,00$).

Se da una pequeña evolución en cuanto a participación en este tipo de actividades conforme las chicas aumentan su edad. Apreciamos un ligero aumento en el intervalo (15-17 años) respecto al intervalo (12-14 años). En los chicos en cambio, ocurre lo contrario, se produce un pequeño cambio, pero en sentido inverso. Podemos observar como dicha participación en competiciones deportivas del centro decrece ligeramente con la edad.

5.3.4. Realización de las actividades físico-deportivas durante las clases de Educación Física

El 72,6% de los adolescentes señalan que “siempre” realizan las actividades y tareas en las clases de Educación Física. Un 20,4% apunta realizarlas “con frecuencia” y sólo un 0,9%



y un 1% “nunca” o “rara vez”. No encontrando diferencias entre las chicas y los chicos ($p = 0,099$).

5.3.5. Grado de implicación en las actividades físico-deportivas realizadas en las clases de Educación Física

Respecto al grado de implicación en las clases pertenecientes a la asignatura de Educación Física, un 48,9% declara mantener una participación activa a lo largo de las mismas, no existiendo nadie que declare no tener esta participación. No se dan diferencias significativas para el factor género ($p=0,347$).

Tanto en chicos como en chicas, desciende la participación o grado de implicación en las clases de Educación Física conforme evoluciona la edad. En ellos esta disminución resulta menos perceptible que en ellas, donde en el intervalo de edad (15-17 años) se observa una disminución al menos moderada respecto a esta implicación.

5.3.6. Autopercepción comparada del nivel de actividad físico-deportiva realizada en el horario escolar

El 58,4% de los adolescentes consideran que realizan una práctica físico-deportiva igual al resto de compañeros de su edad y con circunstancias similares a las suyas. Esto pasa sobre todo en las chicas (65,5%) frente a un (51,2%) en los chicos. El 20,5% percibe su práctica como mayor que la de sus compañeros, sobre todo entre los chicos (26,9%) frente al (14,2%) entre las chicas. El 11,9% percibe su práctica como menor que la de sus compañeros. Aquí ocurre lo contrario que en el último caso, serían las chicas las que más lo perciben (13%) frente al (10,7%) entre los chicos. El valor de la significación para el género considerando la autopercepción de práctica entre iguales, resulta significativo obteniéndose un valor de $p=0,00$.

La autopercepción de los adolescentes sobre el nivel de actividad físico-deportiva comparado con compañeros en circunstancias similares a las suyas sigue una distribución prácticamente equilibrada en ambos intervalos de edad (12-14/15-17 años), donde se percibe el nivel sobre todo como igual al compañero, sobre todo entre las chicas.

5.3.7. *Intención futura de práctica físico-deportiva*

Preguntamos este grupo de adolescentes escolarizados si creen que cuando finalicen los estudios pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria seguirán realizando práctica físico-deportiva de manera regular. En relación a esta cuestión, el 32,2% se muestra plenamente seguro de ello, un 40,8% responde con un “probablemente sí”, mostrándose un 13,2% indiferente o dubitativo y contestando sólo un 13,8% “seguro o probablemente no”. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en el factor género ($p = 0,00$), donde casi el 80 % de los chicos esta casi o convencido de que practicarán deporte frente al 40% de las chicas.

Hemos encontrado en los chicos una muy leve tendencia negativa en el intervalo (15-17 años) donde no se muestran tan seguros de su futura participación en actividades físico-deportivas respecto a como lo hacían en el intervalo (12-14 años). En las chicas ocurre ligeramente lo contrario, es decir, disminuye el porcentaje del “probablemente no” respecto al de “probablemente sí”.

6. A modo de conclusión

Los niveles globales de actividad físico-deportiva de los jóvenes estudiados en el estudio piloto realizado para la adaptación del inventario de actividad física habitual para adolescentes (IAFHA), tienden a situarse por encima de los bajos niveles obtenidos en otras investigaciones analizadas sobre dicha temática. No obstante, la precisión de estos datos, así como de los datos que pudieran obtenerse del cuestionario “Escuela Activa y Saludable”, podrán ser confirmados más adelante, tras la necesaria validez criterial y predictiva que debe seguir a este proceso de validación realizado parcialmente en el pilotaje.

Las medias de las subescalas “actividad físico-deportiva en el tiempo libre” y “actividad físico deportiva en el horario escolar”, resultan al menos significativas. En este segundo caso, sobre todo a nivel de realización y participación activa en la asignatura de Educación Física, posiblemente debidas al carácter de obligatoriedad de la misma, hecho que justifica la necesidad de incrementar la carga lectiva de esta materia dentro del currículo, asegurando así una mayor práctica de actividad físico-deportiva controlada en el ámbito escolar, circunstancia que exige abordar nuevas estrategias de promoción de la actividad física en materia educativa, siendo a su vez necesaria, y por ello la construcción de nuestros cuestionarios, una intervención social por parte de diversos agentes para la generación de estilos de vida activos entre los escolares, tales como, la familia, las asociaciones de padres, el centro escolar, etc.

Los valores de actividad físico-deportiva habitual reflejados en la escala global, resultan



ser ligeramente más altos en varones respecto a las mujeres. Sobre esto, las claras diferencias en cuanto a la realización de práctica puramente deportiva voluntaria entre varones y mujeres, expresan posiblemente la marcada orientación deportivizada que la promoción de la actividad física posee en nuestro país, circunstancia que aleja a las mujeres de la práctica, sin ofrecerles modelos alternativos que respondan a sus interés y sí una marcada proyección machista hacia la realización de labores relacionadas con el hogar.

Sin embargo, los niveles reflejados en la subescala de actividad físico-deportiva en horario escolar se aproximan. Esta circunstancia, denota la tendencia a igualar la actividad físico-deportiva que varones y mujeres realizan durante las clases de Educación Física.

La intención futura de actividad físico-deportiva al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria resulta enormemente positiva en ambos géneros, lo que nos indica una cierta predisposición de práctica futura y por lo tanto, la inclusión de unos hábitos saludables y de una tendencia positiva y contraria al abandono reinante en esta población.

6.1. Limitaciones del estudio:

- La escala de evaluación de los niveles de actividad físico-deportiva habitual entre los adolescentes, nos ofrece valores de actividad física habitual, pero no correlacionados con variables de condición física o marcadores objetivos y directos de salud, como podría ser la adiposidad corporal o el bienestar psicológico.
- Normalmente, los niveles de actividad física son evaluados mediante cuestionarios. Sin embargo, éstos ofrecen poca precisión a la hora de medir la actividad diaria, especialmente en niños y adolescentes. Consideramos que en esta población objeto de estudio, otros métodos más objetivos, como la acelerometría, han aportado mediciones más adecuadas del ejercicio.

6.2. Prospectivas de futuro:

- Conocer la concepción que ciertos agentes de la comunidad educativa (padres y profesorado) poseen respecto a la promoción de práctica de actividad físico-deportiva para sus hijos y alumnos.
- Conocer la consideración que estos agentes le conceden al área de Educación Física en la escuela.
- Conocer el grado de actuación real que ciertos agentes de la comunidad educativa (padres y profesorado) llevan a cabo respecto a la promoción de dicha práctica de actividad físico-deportiva para sus hijos y alumnos.
- Conocer el carácter movilizador o inmovilizador del centro en la promoción de la actividad físico-deportiva, con el fin de comprobar si de alguna forma la concepción

y el pensamiento de dichos agentes se corresponden con una cierta actitud promotora en la realidad del centro de sus hijos y alumnos.

7. Bibliografía

- Bergeron, M.F. (2007). Improving health through youth sports: is participation enough? *New Direction for youth development*, 115, 27-4.
- Burton, N.W.; Oldenburg, B.; Sallis, J.F. y Turrell, G. (2007). Measuring psychological, social and environmental influences on leisure-time physical activity among adults. *Australian New Zeland Journal Public Health.*, 31 (1), 36-43.
- Casimiro, A.J. (1999). Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, desde final de Primaria (12 años) hasta final de Secundaria (16 años). Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Casimiro, A.J.; Artés, E.M.; Delgado, M. (2001). Relación entre la práctica físico-deportiva y el consumo de alcohol a los 12 y 16 años. *Revista Española e Iberoamericana de Medicina de la Educación Física y el Deporte. Selección*, 3 (10), 137-144.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (C.I.S.) (1999). *Informe sobre la Juventud Española*, 2000. Estudio nº 2370. Octubre-Noviembre.
- Consejería de Salud-Junta de Andalucía (2003). *III Plan Andaluz de Salud 2003-2008*. <http://www.samfyc.es/descargas/IIIIPAS.pdf>.
- Consejería de Salud-Junta de Andalucía (2004). *Plan para la Promoción de la Actividad Física y la Alimentación Equilibrada*. <http://www.juntadeandalucia.es/salud/library/plantillas/externa.asp?pag=../..contenidos//diabetes/Plan%20AFA.pdf>.
- Currie, C.; Gabhainn, S.; Godeau, E.; Roberts, C.; Smith, R.; Currie, D.; Pickett, W.; Richter, M.; Morgan, A.; Barnekow, A. (2008). *Inequalities in young people's health. HBSC international report from the 2005/2006 survey*. Copenhagen: World Health Organization.
- Currie, C.; Molcho, M.; Boyce, W.; Holte, B.; Torsheim, T. y Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science Medicine.*, 5, (Epub ahead of print).
- Currie, C.; Roberts, C.H.; Morgan, A.; Smith, R.; Settertobulte, W.; Samdal, O.; Rasmussen, V.B. (2004). *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international Report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: World Health Organization.



- Devís, J. y Fernández-Balboa, J.M. (2001). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Marfil: Alicante, 25-46.
- Eliozone-Armendáriz, J.J.; Guillén, F.; Aguinaga, I. (2005). Prevalencia de actividad física y su relación con variables sociodemográficas y estilos de vida en la población de 18 a 65 años de Pamplona. *Revista Española de Salud Pública*, 79 (5), 559-567.
- Gálvez, A.A. (2004) *Actividad física habitual de los adolescentes de la región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte (1980-1995): un análisis sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Madrid y Valencia: CSD y Tirant lo Blanch.
- García-Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- Goodwin, V.A.; Richards, S.H.; Taylor, R.S.; Taylor, A.H. y Campbell, J.L. (2008). The effectiveness of exercise interventions for people with Parkinsons disease: A systematic review and meta-analysis. *Movement Disorders.*, 7 (Epub ahead of print).
- Kahn, E.B.; Ramsey, L.T.; Browson, R.C.; Heath, G.W.; Howze, E.H.; Powell, K.E.; Stone, E.J.; Rajab, M.W.; Corso, P. y Task Force on Community Preventive Services (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 22 (45): 73-107.
- Macarro, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física, del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Mason, V.L.; Mathias, B.; Skevington, S.M. (2008). Accepting low back pain: is it related to a good quality of life? *Clinical Journal Pain*, 24 (1), 22-29.
- Michaud, P.A.; Jeannin, A.; Suris, J.C. (2006). Correlates of extracurricular sport participation among Swiss adolescents. *European Journal of Pediatric*, 165 (8), 546-555.
- Menschik, D.; Ahmed, S.; Alexander, M.H.; Blum, R.W. (2008). Adolescent physical activities as predictors of youn adult weight. *Archives Pediatric Adolescent Medicine.*, 162 (1), 29-33.
- Meseguer Liza, C. (2009). *Práctica Deportiva, Niveles de Actividad Física Habitual y Consumo de alcohol en adolescentes escolarizados de la región de Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2005). *Estrategia para la Nutrición, Actividad*

Física y Prevención de la Obesidad. <http://www.naos.aesan.msc.es/naos/ficheros/estrategia/estrategianaos.pdf>.

- Ministerio de Sanidad y Consumo (2006). *Actividad Física y Salud en la Infancia y la Adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación.* <http://www.msc.es/ciudadanos/proteccionSalud/adultos/actiFisica/guiaActiviFisica.htm>.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2008). Proyecto “Desarrollo, Aplicación y Evaluación de la Eficacia de un Programa Terapéutico para Adolescentes con Sobrepeso y Obesidad: Educación Integral Nutricional y de Actividad Física” (EVASYON) y “Alimentación y Valoración del Estado Nutricional en Adolescentes”, (AVENA) <http://www.estudioevasyon.com/> y <http://www.estudioavena.com/>.
- Moreno, J. A.; Alonso, N.; Martínez Galindo, C.; Cervelló, E.; Ruiz, L. M. (2008). Motivation, disciplined behaviour, equal treatment and dispositional flow in physical education students. *The Journal of International Social Research*, 1(4), 446-466.
- OMS (2002). *El Informe sobre la salud en el mundo 2002. Reducir los riesgos y promover una vida sana.* http://www.who.int/whr/2002/en/whr02_es.pdf.
- OMS (2004). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud.* http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web.pdf.
- OMS (2006). *Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud. Marco para el seguimiento y evaluación de la aplicación.* <http://www.who.int/diet-physicalactivity/Indicators%20Spanish.pdf>.
- OMS (2006). *Undécimo Programa General de Trabajo 2006-2015: « Contribuir a la Salud ».* *Un programa de acción sanitaria mundial.* http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/GPW_spa.pdf.
- OMS (2007). *El Informe sobre la salud en el mundo 2007. Un porvenir más seguro. Protección de la salud pública mundial en el siglo XXI.* <http://www.who.int/whr/2007/es/index.html>.
- Ortega, F.B.; Ruiz, J.R.; Castillo, M.J.; Moreno, L.A.; Gonzalez-Gross, M.; Warnberg, J.; Gutierrez, A (2005). [Low level of physical fitness in Spanish adolescents. Relevance for future cardiovascular health (AVENA study)]. *Rev Esp Cardiol*, 58:898-909.
- Pate, R.R.; Wang, C.Y.; Dowda, M.; Farell, S.W.; O’Neill, J.R. (2006). Cardiorespiratory fitness levels among US youth 12 to 19 years of age: findings from the 1999-2002 National Health and Nutrition Examination Survey. *Archives Pediatrics Adolescent Medicine*, 160 (10), 1005-12.
- Pieron, M.; González, M.A. (2006). Actitudes y Motivación en Educación Física Escolar. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 10, pp. 5-22.



- Rodríguez García, P.L. (2006). *Educación Física y Salud en Primaria, hacia una educación corporal significativa y autónoma*. Barcelona: Inde.
- Romero, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART1.pdf#>.
- Schmitt, Pál (2007). Informe sobre la función del deporte en la educación (A6-0415/2007) (2007/2086(INI)), Ponencia en la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo, en la sesión de 30.10.2007.
- Skoffer, B.; Foldspang, A. (2008). Physical activity and low-back pain in schoolchildren. *European Espine Journal*, 8. (Epub ahead of print).
- Telama, R.; Yang, X. (2000). Decline of physical activity from young to young adulthood in Finland. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32 (5), 1617-1622.
- Telama, R.; Yang, X.; Viikari, J.; Valimaki, I.; Wanne, O.; Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *An J Prev Med.*, 28 (3), 267-273.
- Trudeau, F.; Laurencelle, L.; Trembaly, J.; Rajic, M. ; Shephard, R.J. (1999). Daily primary school physical education: effects on physical activity during adul life. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31 (1), 111-117.
- Valverde Pujante, J. (2008). *Valoración de la asignatura de Educación Física y su relación con los Niveles de Actividad Física Habitual en adolescentes escolarizados de la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

COMPETENCIAS ASOCIADAS AL DISEÑO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICO-DEPORTIVA EN CONTEXTOS DE SALUD

ENRIQUE J. GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ

JUAN GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

ALMUDENA ROS MARTÍNEZ

Universidad de Murcia (España)
garces@um.es

Resumen

En este trabajo se presentan los principales aspectos competenciales que cualquier técnico deportivo ha de considerar en el diseño y desarrollo de programas de intervención psicológico-deportiva en contextos de salud. En este sentido, aunque se precisa claramente los factores relacionados con el componente psicológico, dado que pueden ser varios los perfiles profesionales, de índole deportivo, que pueden estar incidiendo en dicho diseño, procuramos plantear las claves a considerar desde una perspectiva amplia y global de lo que supone el deporte, siendo este factor psicológico básico en cualquier desarrollo de programas y, en consecuencia, tenido en cuenta por el profesional de la actividad física y deportiva encargado de desarrollar dicho programa.

Introducción

Una estrategia que se muestra eficaz, cuando se trata de intervenir psicológicamente en contextos relacionados con la salud, es el desarrollo de programas de actuación, específicamente de actividad física con el objetivo de mejorar los aspectos psicológicos asociados, o intentando disminuir aquellos que perjudican de forma relevante algún factor relacionado con la salud.



Han sido muchos los autores que han descrito las bondades de estos programas, y han propuesto componentes concretos para la mejora de la salud en los que incidir (Garcés de Los Fayos y Jara, 2003). Sin embargo, en pocas ocasiones se ha propuesto un proceso específico de actuación para desarrollar de forma óptima un programa de intervención psicológica (mediante la actividad física y deportiva) en contextos de salud.

Recientemente (Garcés de Los Fayos y Díaz, en prensa) hemos planteado una serie de parámetros que se han de tener en cuenta a la hora de diseñar, de manera óptima, un programa de estas características, que va a ser la base en la que nos vamos a apoyar para comprobar cómo realizar de forma idónea un programa concreto. En este sentido, se describirán aspectos tan esenciales como la definición del problema, los objetivos perseguidos, el proceso de desarrollo, los módulos de actuación concretos, la temporalización y los medios a utilizar, los técnicos que lo realizarán, así como los resultados esperados.

Se trata, en definitiva, de adquirir las competencias necesarias, por parte del psicólogo del deporte, para aprender cómo diseñar y desarrollar programas de actividad física y deportiva que tengan como objetivo fundamental la mejora de la salud, desde la perspectiva integradora que conlleva contemplar los factores psicológicos relacionados.

1. Aspectos clave a considerar en el desarrollo de un programa de actividad física y deportiva

Tal como señalábamos en el apartado anterior, para que un programa de actividad física y deportiva tenga éxito, en un contexto de salud, se requiere atender con precisión a una serie de aspectos que no sólo supone contemplar los parámetros que lo constituye sino que son, sobre todo, los indicadores de trabajo que demandarán la calidad apropiada para que finalmente tenga éxito. Veamos, a continuación, dichos parámetros, describiéndolos brevemente:

- *La definición del problema.* Lo primero que se ha de hacer es definir con precisión el problema al que se quiere hacer frente mediante un programa de actividad física y deportiva. No es lo mismo uno de tipo general (prevenir problemas cardiovasculares) que realizar uno muy concreto (rehabilitar problemas relacionados con la angina de pecho). De igual forma, que no es lo mismo enfocarlo a problemas de índoles cardiovascular, como en los ejemplos, que a otro tipo de enfermedades, ya que el

diseño del programa cambiará en función de las demandas que cada situación exija. Una adecuada definición permite una elaboración posterior óptima.

- *Los objetivos perseguidos.* Una vez que la definición está hecha, lo siguiente es establecer los objetivos a conseguir (rehabilitar, mejorar, facilitar, potenciar, etc. son algunas de las facetas a contemplar en los objetivos). En ellos deberá plasmarse no solo qué se quiere, sino también prever que de acuerdo a los diferentes recursos -que luego se analizan- se podrán lograr.
- *El proceso de desarrollo.* Antes de iniciar el programa de intervención psicológica concreto, se ha de diseñar el proceso completo de actuación: qué actividades físico-deportivas se van a realizar, quiénes serán los participantes, cómo se seleccionaran estos, durante qué tiempo se llevaran a cabo las actividades, cómo se combinan éstas con otras exclusivamente psicológicas... En definitiva, se trata de no dejar nada al azar, sino que la previsión sea una constante a lo largo de todo su desarrollo.
- *Los módulos de actuación concretos.* Uno de los aspectos más importantes es el momento de seleccionar los módulos de contenidos que van a constituir el programa concreto. Son módulos específicos en función del proceso previsto pero, en general, se pueden apreciar dos grandes bloques: de una parte, los dirigidos a la sensibilización psicológica específica, que no siempre tiene que contemplar la realización de actividad física y deportiva. De otra parte, los que son propiamente de actividad física y deportiva, y que han de complementar los objetivos que se pretenden lograr con los primeros.
- *La temporalización y los medios a utilizar.* Otro aspecto a contemplar es el tiempo que va a durar el programa, que estará en función de variables tales como las necesidades de los participantes, los requerimientos del asunto de salud específico que se esté abordando, o la actividad física concreta que vaya a realizar, entre otras. Por otra parte, será necesario tener previstos los medios que requerirá el programa, tanto de índole material y económica, como de acuerdo a los recursos humanos que técnicamente han de ejecutar los distintos módulos del programa. Si la existencia de medios no es la idónea habrá de analizarse si se puede adaptar el programa a las disposiciones concretas.
- *Los técnicos que lo realizarán.* Como indicábamos anteriormente, una de las claves del éxito del programa será que los técnicos necesarios para llevar a cabo el programa sean los óptimos. En este sentido, el criterio esencial será buscar personas competentes que, personal y profesionalmente, muestren unas habilidades y capacidades orientada a los contenidos específicos de cada módulo que configura el programa.
- *Los resultados esperados.* Finalmente, un factor a considerar tiene que ver con los resultados esperados. Además de servir como elemento motivador para los participantes y los técnicos que dirigen el programa, es fundamental para evaluar la



eficacia del programa. Evidentemente, estos resultados estarán vinculados a los objetivos, si bien serán más tangibles para las personas implicadas en el programa de actividad física y deportiva.

Ante desarrollos de programas de estas características, el psicólogo del deporte se convierte en el profesional esencial para garantizar la eficacia del mismo, ya que no sólo es el experto en el conocimiento de este tipo de programas, sino que además ha de ser el encargado de coordinar un equipo de técnicos del deporte que han de trabajar de una forma altamente eficiente.

2. Una propuesta concreta de programa de actividad física

Aunque son innumerables los asuntos de salud que pueden ser objeto de interés para diseñar un programa de actuación psicológica, centrado en la actividad física y deportiva como estrategia de mejora, a continuación vamos a describir uno específico que sirva para analizar y desarrollar las principales pautas que han de considerarse en su realización.

Recientemente Garcés de Los Fayos y Velandrino (2004) diseñaron y llevaron a término un programa dirigido a personas con problemas cardiovasculares, específicamente con la finalidad de rehabilitar, física y psicológicamente, a personas con angina de pecho estable e inestable. Programa que consideramos cumple todos los requisitos necesarios, y generalizables, para un programa que quiera incidir en la mejora de la salud. Veamos a continuación las claves principales de este programa:

- *Personas implicadas.* Los sujetos a los que va dirigido el programa de actividad física, en este caso, son personas con problemas cardiovasculares (angina de pecho) que requerían estrategias de intervención psicológica y de actividad física y deportiva, con el objetivo de lograr una rehabilitación evidente de su salud, entendiéndola como salud integral (física, psicológica y social). En este caso, por tanto, se puede apreciar que se trataba de una población muy singular y, en consecuencia, también el programa debía presentar este carácter singular.
- *Expertos participantes.* Psicólogos encargados de desarrollar el programa en cuanto al carácter general del mismo, especialistas en las actividades físicas y deportivas del programa, médicos que supervisan el estado de salud de las personas participantes... son algunos de los expertos que forman el equipo multiprofesional que se requiere en el diseño y desarrollo de un programa de actividad física y deportiva, con un encuadre evidentemente psicológico, orientado a la mejora de la salud en problemas de índole cardiovascular.

- *Módulos desarrollados.* Los módulos son bloques de contenidos del programa específicos, que si bien se diseñan complementariamente adoptan un tratamiento particular, pues así se permite una mejor adaptación de las actuaciones que se requieren llevar a cabo y las persona que lo van a realizar. A grandes rasgos, se diseñaron cuatro módulos: información y sensibilización sobre la enfermedad, trabajo cognitivo sobre creencias irracionales respecto a la enfermedad, aprendizaje de estrategias de relajación y, finalmente, el propio de actividad física y deportiva. La conjunción de estos módulos y su adecuada planificación dio lugar al programa de actuación concreto.
- *Sistema de evaluación.* Además de las técnicas y estrategias de evaluación se ha de establecer en qué momentos temporales se realizará la misma, así como si se van logrando, o se han logrado ya (según el momento de la evaluación) los objetivos establecidos y los resultados esperados. De igual forma será fundamental que los encargados de realizarlas sean expertos en evaluación que aseguren la calidad del sistema implantado.
- *Implicación de la perspectiva psicológica y de la actividad física y deportiva.* Por último, y como planteamiento general en cualquier programa de actuación, se ha de establecer una implicación de estas dos perspectivas para procurar el éxito esperado. La realización de actividades físicas y deportivas sin apoyo de objetivos psicológicos tendrán un escaso valor, mientras que el valor añadido de las estrategias y técnicas psicológicas estará precisamente en ser sustentadas en actividades físicas y deportivas.

Si se consideran con precisión los componentes descritos, podemos generalizar esta actuación a múltiples situaciones relacionadas con la salud, optimizándola mediante la estrategia de intervención psicológica a través de programas de actividad física. En trabajos recientes como los de Dosil (2002 y 2004); Olmedilla, Garcés de Los Fayos y Jara (2002); Garcés de Los Fayos (2003); Garcés de Los Fayos, Jara y Olmedilla (2006) se puede contrastar la importancia que este tipo de enfoque tiene en el conjunto de los tópicos que se estudian en psicología del deporte.



3. Programa de actuación desarrollado con personas con problemas cardiovasculares

A continuación vamos a presentar las principales características, en cuanto a método y resultados, del programa llevado a cabo con un grupo de pacientes que presentaban trastornos cardiovasculares. En tanto que fue en el marco de una convocatoria de investigación donde se realizó el programa de intervención psicológica con los pacientes con trastornos cardiovasculares, presentamos también el procedimiento seguido para su desarrollo. Concretamente, el proyecto de investigación, a partir del cual se desarrolló dicho programa estuvo financiado por la Fundación Seneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Sin embargo, el inicio de esta línea de trabajo investigador comienza en el año 2001, y surge por el interés mostrado por el Servicio de Cardiología de un hospital de la ciudad de Cartagena (Región de Murcia), que deseaba analizar los resultados que podía ofrecer la intervención psicológica en pacientes afectados por angina de pecho estable e inestable (angor estable y angor inestable). Junto a lo anterior existía un grupo de investigadores interesados en este tema en la Universidad de Murcia, básicamente por tratarse del primer problema de salud de los países industrializados y, consecuentemente, un problema social de primera magnitud. Fue en el año 2003 cuando se logró una línea de financiación importante por parte del Gobierno Regional de Murcia y uno de los resultados más evidentes en cuanto al plano investigador es la lectura de la primera tesis doctoral que tuvo lugar en el año 2006. En cuanto a los resultados aplicados, a lo largo de este trabajo iremos describiendo los mismos.

Lógicamente, se ha ido configurando un desarrollo investigador que ha hecho frente a varias cuestiones que nos parecían esenciales conocer. Así, en el año 2004 (“Componentes psicológicos en personas con trastornos cardiovasculares: Algunas propuestas para aumentar su calidad de vida”, artículo publicado por Garcés de Los Fayos y Vives Benedicto en la revista Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología) comprobamos que diferentes trabajos de investigación al respecto concluían que algunos factores que influyen en la aparición o mantenimiento de los problemas coronarios serían los siguientes: estrés, depresión, hostilidad, acoso sexual, burnout, cansancio vital, personalidad Tipo A, disminución del optimismo, emociones negativas, estilo de afrontamiento poco adaptativo y alexitimia. Junto a los anteriores ya conocíamos factores clásicos (inherentes y tradicionales) que pueden estar presentes en el desarrollo de las enfermedades cardiovasculares: mayor edad, historia familiar de

trastornos coronarios, presencia de diabetes, niveles elevados de colesterol, hipertensión, obesidad, consumo de tabaco, o consumo de cafeína.

A partir de lo anterior, queríamos desarrollar un programa de intervención psicológica que incidiera en los siguientes aspectos:

- Lograr una clara recuperación psicológica de estos pacientes.
- Dotarles de habilidades psicológicas saludables.
- Introducir la actividad física como elemento clave en sus hábitos de vida.
- Recuperarlos social y familiarmente.
- Y, en definitiva, mejorar su bienestar integral.

3.1. Objetivos

De acuerdo a los planteamientos anteriores, iniciamos nuestro trabajo aplicado y de investigación intentando dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Profundizar en la investigación que ahonda sobre los beneficios de la intervención psicológica en esta población.
- Generar estrategias de prevención de potenciales recaídas.
- Sensibilizar en prevención a través de los componentes psicológicos asociados.
- Detectar los componentes psicológicos más relevantes en estos pacientes.
- Desarrollar un programa de intervención psicológica en esta población.
- Diminuir la asistencia a centros hospitalarios de estas personas.
- Reducir los ingresos hospitalarios de estos pacientes.
- Aumentar la calidad de vida de esta población

3.2. Programa de intervención psicológica desarrollado

Una vez analizados los distintos trabajos existentes con relación a la intervención psicológica en personas con problemas cardiovasculares, estudiada la realidad de los pacientes a los que nos íbamos a dirigir y tener claro qué componentes psicológicos y de actividad física eran los idóneos para estas personas, se elaboró un programa de trabajo, que duraría 3



meses, y que consistió en el desarrollo de cuatro módulos de trabajo complementarios que describimos brevemente a continuación:

- **Módulo Ejercicio Físico.** Tres días a la semana, durante 60 minutos estas personas desarrollaban un trabajo físico consistente en un calentamiento previo y amplio a la actividad principal, que consistía en una serie de trabajos específicos en piscina.
- **Módulo Relajación.** Durante diez semanas estos pacientes adquirieron las habilidades básicas para lograr desarrollar un nivel de relajación elevado. En este sentido, el entrenamiento en relajación muscular, trabajo en visualización, ejercicios de relajación... fue muy consistente.
- **Módulo Informativo.** En sesiones de 45 minutos durante 12 semanas se realizaron exposiciones sobre 7 temas que incidían directamente en la mejora de los hábitos relacionados con la enfermedad: alimentos cardiosaludables, incidencia del alcohol, el café y el tabaco en la enfermedad, la actividad física en la mejora de los componentes físicos de la enfermedad, la importancia de las variables psicológicas en la prevención de nuevos problemas, entre otros.
- **Módulo de procesos cognitivos.** Por último, se trabajaron cuatro procesos/situaciones que afectan directamente al desarrollo de la enfermedad que padecen (las reacciones y emociones negativas, la conducta sexual, la salud familiar, social y psicológica...). Para ello, durante 12 semanas, en sesiones de 1 hora, y mediante procedimientos basados en la Terapia Racional Emotiva de Ellis, se estuvo procurando lograr una forma más positiva de razonar las diferentes situaciones que estos pacientes.

Por último, también es necesario hacer referencia a un aspecto que inicialmente no habíamos considerado y que se presentó como muy relevante. Nos referimos al hecho de que este programa fue tan atractivo para las personas que participaron que éstas decidieron, tras su finalización, continuar desarrollándolo dentro de las posibilidades que las situaciones personales de cada uno les permitía.

4. Bibliografía

- Dosil, J. (2002). *El psicólogo del deporte*. Madrid: Síntesis.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw-Hill.
- Garcés de Los Fayos, E.J. y Díaz, A. (en prensa). *Diseño y desarrollo de programas de actividad física y deportiva*. Barcelona: INDE.
- Garcés de Los Fayos, E.J. (2003). *Áreas de aplicación en psicología del deporte*. Murcia: Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Garcés de Los Fayos, E.J. y Jara, P. (2003). Psicología del deporte y programas de promoción y mejora de la salud. En E.J. Garcés de Los Fayos (Coord.), *Áreas de aplicación en psicología del deporte*. Murcia: Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

- Garcés de Los Fayos, E.J., Jara, P. y Olmedilla, A. (2006). *Psicología y deporte*. Murcia: Diego Marín.
- Garcés de Los Fayos, E.J. y Velandrino, A.P. (2004). *Intervención psicológica en patología cardiovascular*. Murcia: Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Olmedilla, A., Garcés de Los Fayos, E.J. y Jara, P. (2002). *Manual de psicología del deporte*. Murcia: Diego Marín.

LA PSICOLOGÍA DE LA CULTURA FÍSICA PARA LA SALUD EN LATINOAMÉRICA

PEDRO REYNAGA-ESTRADA²⁷

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DEL MOVIMIENTO HUMANO, EDUCACIÓN, DEPORTE, RECREACIÓN Y DANZA

Instituto de Ciencias Aplicadas a la Actividad Física y al Deporte

Resumen

En este ensayo científico se plantean los principales lineamientos y aportaciones de la Psicología aplicada a la cultura física y a la actividad física en el campo de la salud. El análisis psicológico de la cultura para la realización de la actividad física y el cuidado de la salud es un elemento importante en el terreno de la cultura física, la cual estudia los motivos, significados y valores respecto a la actividad física y a la salud. Las modas, ideologías (entendidas como falsas creencias), y su influencia social por los medios de comunicación dominante son factores de gran peso para el sedentarismo y los riesgos para la salud que conlleva éste.

1. Psicología, cultura física y salud en latinoamérica

en Latinoamérica, conocemos que las características culturales de nuestros pueblos son definitivos para que la población practique o no cualquier actividad física o deportiva.

27 Doctor en Ciencias de la Salud Pública. Profesor Titular "B" de Tiempo Completo. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Departamento de Ciencias del Movimiento Humano. Instituto de Ciencias Aplicadas a la Actividad Física y al Deporte; y Profesor de la Carrera de Licenciatura en Cultura Física y Deportes. Cualquier correspondencia dirigirla al correo electrónico: preynagaestrada@yahoo.com.mx.



Para que todo programa de actividad física sea exitoso debe considerar y evaluar los factores psicosociales y culturales que están involucrados en los individuos y grupos participantes.

El conjunto de ideas, valores y concepciones que la persona tienen sobre la actividad física y la salud están ligados a la realización del ejercicio físico.

Los factores psicológicos juegan un papel definitivo en el inicio y permanencia habitual de la actividad física. Igualmente los beneficios de la actividad física para la salud física, mental y social son razones definitivas para la adherencia a una vida físicamente activa. Pero todos estos factores y efectos, no pueden entenderse sin su correspondiente origen social y por lo tanto cultural.

La primera idea equivocada que puede evocar el concepto de “cultura física” es que se refiere a la “cultura del cuerpo”, definiéndola con base a sus vocablos etimológicos.

La categoría de cultura física fundamenta el carácter humano de la actividad física, le quita la limitación biológica del concepto, la saca de los límites del cuerpo. Dimensiona la conexión del cuerpo con el nivel más desarrollado del ser humano: la cultura; y la ubica en el carácter sociohistórico del mismo. Que el cuerpo humano no tiene características físico biológicas por sí mismo, si no que es producto- productor de la historia social, y que por lo mismo su estado y desarrollo requieren de la relación e influencia de los demás seres humanos, es un principio esencial en la teoría de la cultura física.

Como señala Pedraz (1997, p. 7), la cultura puede referirse al aspecto intelectual, y el aspecto físico se refiere al cuerpo; sin embargo, “todas las producciones de la cultura son siempre resultados de los actos de los hombres y no de sus cuerpos o de sus intelectos separadamente... a la vez todos los productos del hombre configuran su comportamiento corporal intelectual a la vez”. Es decir, el ser humano es un ser integrado, no separado.

Es decir, el punto central de lo físico no está centrado en el cuerpo, sino en el acto, en la actividad humana.

El concepto de cultura remite a un concepto ligado a la colectividad y al individuo como una totalidad de influencia recíproca.

Al hablar de la Cultura Física no se debe perder de vista el carácter social del concepto, por lo que debe estar dirigida a inculcar valores y estilos de vida (hábitos) en la población para la práctica de la actividad física y no del físico (el cuerpo), por que de ser así, estaríamos hablando de la estética corporal, que lleva al sedentarismo, con sus implicaciones adversas para la salud.

La teoría de la cultura física analiza los mecanismos sociales por los que se legitiman determinadas manifestaciones y formas culturales y se deslegitiman otras (Pedraz, 1997).

La cultura física incluye la estructuración corporal y simbólica. Un ejemplo queda de

manifiesto en la persona que practica el físico culturismo, en el que la cultura física no sólo comprende su cuerpo si no la serie de hábitos (de actividad física, alimenticios), valores y acciones producidas o reproducidas por él; los cambios en su manera de pensar y de percibir su cuerpo a partir de dichas estructuras corporales y simbólicas. Una persona que practica esta actividad física no sólo cambia su cuerpo, sino las representaciones que tiene sobre de él y sobre el de los demás. Se considera más fuerte, estéticamente mejor, y los demás también estructuran sus propias ideas a partir de la percepción que tengan sobre de este resultado corporal (es agradable, fuerte, fanfarrón, presumido, engreído, etcétera).

La cultura física incluye la forma en que nos paren, amamantan, acarician, hablan, acuestan o desnudan; así como la forma en que nos incluyen o excluyen por criterios que tienen que ver con nuestro cuerpo: nuestro aspecto, altura, fuerza. Todo esto nos construye como varones o mujeres, groseros o refinados, desaliñados o limpios, tímidos o extrovertidos, feos o guapos; y que todos estos modelos simbólicos y comportamentales nos ubican en una cultura física dominante por que todo lo anterior son modelos y modos de organizarse social e históricamente, en función de las clases sociales dominantes y dominadas y de las ideologías resultantes (Pedraz, 1997).

La cultura física es el vínculo de la expresión humana en su dimensión material y espiritual como producto de la influencia de los demás hombres en el individuo en un contexto histórico determinado. Y significa que esta influencia de los demás hombres ocasiona un cambio, una transformación en el individuo en forma más o menos permanente que va a ser parte esencial del repertorio del individuo durante su vida, en su forma de ser y de actuar.

La cultura física aparece como un tipo de actividad humana que se materializa en el propio sujeto histórico (Paz-Sánchez, 1987). Si bien la cultura constituye un resultado, este resultado permite al sujeto reproducir su actividad de acuerdo a los prototipos y estereotipos culturales incorporados.

Por que la cultura física en sí es una forma de la cultura en general con sus características particulares. El concepto de cultura va ligado a la idea del proceso de perfeccionamiento, educación y desarrollo de “lo potencial”, adquirido y / o asimilado en el hombre y por la capacidad del ser humano por el automovimiento (Paz-Sánchez, 1987).

Susser (1982) concibe la cultura como el modo particular de conducta (física o mental) de las personas; los patrones de conducta aprendidos como por ejemplo, el lenguaje, las actitudes, las habilidades, etcétera, que denota el estilo de vida y el contenido de las relaciones sociales.

La cultura debe ser entendida como una categoría concreta universal y concreta histórica, al mostrar en su unidad la relación activa de la práctica material del hombre como sujeto histórico. Y este es el camino de investigación que se tiene que recorrer desde esta perspectiva. Y en este camino se comprende que la conexión entre las categorías de cultura y de



Cultura Física es que la cultura nace como un factor decisivo en la formación de capacidades, actitudes, en la conformación de la personalidad del individuo, en la elevación y perfeccionamiento de sus aptitudes físicas y sus capacidades motoras (Paz-Sánchez, 1987).

Si se entiende por cultura todo lo mencionado, debemos de partir de elementos más generales: La cultura es todo proceso - producto propiamente humano que rebasa los límites individuales de lo biológico. Los animales no incorporan la experiencia social e histórica de su especie a diferencia de los humanos. Ya lo refiere Leontiev (1968), mientras que los animales están determinados por factores biológicos y genéticos en la organización de su agrupación, el ser humano organiza su congregación social y su cultura a partir de las condiciones históricas vividas.

Desde la perspectiva dialéctica materialista el análisis de la cultura física se rige por las leyes socio históricas, al retomar en la lógica real del movimiento social las regularidades de estos procesos y fundamentar en el plano teórico la relación sujeto- objeto mediada por la actividad práctico material del sujeto histórico. Para Carlos Marx, la historia universal es el producto del hombre por el trabajo. La existencia cultural del hombre debe ser comprendida en el curso de su auto- desarrollo, en la complejidad de los nexos productivos, laborales, físicos y vitales del sujeto social. Estos nexos manifiestan la consecuencia de la acción humana vista en el proceso de desarrollo. El vínculo que expresa la medida de la acción creadora del hombre sobre la naturaleza y el proceso de esta actividad, así como sus resultados conforman el mundo cultural humano (Paz-Sánchez, 1987).

En la teoría materialista dialéctica del análisis de la cultura el concepto de actividad es un elemento esencial por que refleja el vínculo entre la influencia social y la forma en que el individuo incorpora esta influencia en su ser y cómo materializa este proceso en su práctica diaria.

Las condiciones de vida material que rodean el mundo actual están mediatizadas por los valores culturales de la sociedad capitalista. Se da prioridad al automóvil.

El deporte constituye para muchos casos la puerta de salida para el esfuerzo físico, con el estatus de la separación del trabajo

En este trabajo concebimos a la actividad física como la herramienta de trabajo de la cultura física. Para fundamentar esto ya se dijo previamente que en términos esenciales la cultura física es una actividad humana y que la actividad física incluye “el desarrollo de las potencialidades” (Reynaga-Estrada, 2001), lo cual le da un carácter más humano y operativo. Así, el perfeccionamiento del ser humano, o el desarrollo de sus potencialidades es más bien el objetivo de la actividad física, no su esencia.

En este trabajo se considera que el elemento clave de la actividad física es la **intencionalidad** (Reynaga, 2001); y queda claro que el movimiento por sí mismo “se puede separar en

su intencionalidad” (Alurralde, 2003). Y esta intencionalidad determina de hecho el tipo de movimiento, de acuerdo a su estructura, duración, intensidad, frecuencia, etcétera.

La intencionalidad es el factor psicológico en el que coinciden el movimiento humano y la cultura. Detrás del movimiento está el significado cultural o el valor social manifestado como intención en la representación mental. El valor es el depósito individual de la conciencia social.

Aunque la intención de la actividad física- deportiva se puede expresar como un fin teleológico o un para qué también puede aparecer como un por qué hago la acción. En ese sentido podemos ubicar la intención de la realización de la actividad física- deportiva en las metas, motivos e intereses explícitos e implícitos, pero sobretodo en los propósitos.

Las principales razones o motivos que exponen las personas de las diferentes edades para practicar actividad física son la salud, el bienestar; la necesidad de relajación, recuperación; deseo de desarrollo creativo y de la personalidad, búsqueda de tensiones o aventuras; la posibilidad de relacionarse con otras personas (sociabilidad) y el aumento de la autoestima ((Pühse, 2003; Allmer, 2003). Pero también para no practicarla se mencionan razones de salud (Pühse, 2003).

Desde la ciencia psicológica, el estudio de la actividad física requiere estudiar la relación mente- cuerpo, lo que conlleva analizar los motivos, los significados subjetivos, el sentido de la vida y las experiencias significativas (Leye, 2003).

Para Schubert (2003), es necesario difundir el conocimiento sobre el significado del deporte y la actividad física. Pero primero debemos de conocer este significado de las personas. Y esperamos que esta investigación contribuya con ambos objetivos.

La importancia de los valores y el significado en la práctica de la actividad física se observa en los motivos y razones depositados en ella. Si la búsqueda de salud es la única razón de practicar actividad física, cuando la persona se siente sana deja de hacerla (Pühse, 2003; Allmer, 2003).

Las personas comúnmente siguen las modas, las creencias sociales dominantes y otras formas distorsionadas de ver y practicar la actividad física que chocan con la ética del profesional de la actividad física, por lo que dicho profesional debe cambiar estas ideas analizando los valores implícitos y explícitos de estas falsas ideologías (Peiró-Velert y Devís-Devís, 2001).

Las distorsiones o ideologías que se han construido socialmente en las sociedades postindustriales alrededor de las representaciones simbólicas sobre la salud, la actividad física y el cuerpo humano... son sistemas de creencias, representaciones valores y prácticas sociales que conforman falsas o limitadas conciencias sobre la actividad física relacionada con la salud (Devís-Devís, J. & V. Pérez-Samaniego, 2001).

El trabajo de la psicología de la cultura física es analizar estas falsas conciencias y valo-



res para que los programas de actividad física y salud realmente tengan un impacto positivo en las personas y las comunidades. Como afirma Devís-Devís, J. & V. Pérez-Samaniego (2001): “ se hace imprescindible que los profesionales identifiquen y tomen conciencia de la influencia social de estas distorsiones si la finalidad última de su actividad es mejorar la salud de la población”.

La obsesión por buscar los riesgos de enfermedades y la búsqueda de salud convierte a las personas en enfermas y desdichadas. La salud debe comprenderse como un recurso vital para las personas, no un fin por sí mismo. El culto al cuerpo como la búsqueda de salud y belleza y por la sola apariencia física son aspectos que la psicología de la cultura física ayuda a develar. El culto a la apariencia justifica las prácticas para modelar el aspecto externo de la persona y contribuye a extender la idea de que ser atractivo es un requisito para aceptarse a sí mismo y ser aceptado por los demás. Esta preocupación excesiva por la grasa y la apariencia está produciendo “enfermedades culturales” ligadas a los trastornos alimenticios y a la distorsión de la percepción de la imagen corporal como la anorexia y la bulimia, que afectan sobretudo a los adolescentes. Estos mensajes refuerzan y son reforzados por el rechazo social a las personas con sobrepeso y obesidad, cuando el ligero sobrepeso pueden tener más beneficios que riesgos para la salud (Devís-Devís, J. & V. Pérez-Samaniego, 2001).

Hay otras creencias que asocian al cuerpo masculino con la fuerza y la buena condición física y al cuerpo femenino con la delicadeza y la flexibilidad (Devís-Devís, J. & V. Pérez-Samaniego, 2001).

Otro riesgo para la salud es la obsesión por la actividad física que termina convirtiendo a los deportistas en adictos al ejercicio. Existen creencias sociales ligadas a este fenómeno como la idea de que si el ejercicio es bueno, mucho es mejor, o que la victoria lo es todo (la derrota es peor que la muerte); entrenadores y directivos que consideran que el máximo rendimiento está por encima de cualquier consideración ética o educativa. Padres que presionan a sus hijos para que logre el éxito deportivo, económico y de estatus social. Piensan que los riesgos para la salud es el pequeño precio que hay que pagar. Es decir, debe cuidarse al deportista de todos los grupos, agentes y actores que tienen influencia directa o indirecta sobre él, sea en forma conciente o inconciente.

Debemos considerar que existen condicionantes económicos y culturales que ubican a las personas y grupos en una situación social injusta y desigual, debido a la desigualdad de los ingresos que llevan a que los profesionales de servicios atiendan a los pudientes. La falsa creencia es que las personas de bajos recursos y con enfermedades se lo merecen por que son culpables y no son capaces de seguir las prescripciones de ejercicio o no comprar los implementos deportivos o medicamentos. “El individualismo refiere las creencias, valores y prácticas que consideran que la salud se logra a través del esfuerzo individual, la disciplina y las conductas diarias... Asume que los problemas de salud son una responsabilidad casi

exclusivamente individual e ignora otros factores sociales, culturales económicos políticos y medioambientales que condicionan la vida de las personas” (Devís-Devís, J. & V. Pérez-Samaniego, 2001).

En todo caso la motivación para la práctica de la actividad física tiene que ser incorporarla como parte de su perspectiva vital llena de sentido (significado vital) (Allmer, 2003; **Pühse, 2003**). No se puede limitar la realización de la actividad física al código motivador. Detrás está el significado que le otorga la persona (Pühse, 2003). Y en ese sentido debemos analizar qué significa realizar actividad física: Si el significado se limita al deporte, en donde la competencia representa la esencia de su práctica su relación con el éxito/ fracaso puede ser un elemento de motivación, pero también de desmotivación. En cambio si se cambia el significado por “poder/ no poder” en el plano de realizar o no realizar actividad física puede resultar un elemento más prometedor en la promoción de la actividad física principalmente para el caso de las personas mayores que empiezan a observar que el cuerpo se vuelve frágil como indicativo de vejez (Pühse, 2003). En este mismo plano podemos poner para un niño “crecer/ no crecer”; o para un joven “mejorar/ no mejorar” el atractivo físico.

El significado y el sentido de la elección del deporte y tipo de deporte son igualmente importantes para la adherencia en la práctica de la actividad física, a la par que el sentimiento de bienestar en la escala de valores (Reyder, 2003).

Allmer (2003) refiere que las personas mayores no nombran razones sino valores para justificar la inactividad deportiva. Pero esta afirmación se aplica para todas las edades. Las expresiones que justifican la inactividad deportiva van desde el “no tengo tiempo” hasta “me veo ridículo”.

Los deseos de año nuevo son un ejemplo claro donde los valores y su significado cultural obstaculizan el cumplimiento de los propósitos para practicar la actividad física.

Existen circunstancias que favorecen o no el cumplimiento de estos propósitos para iniciar y mantener la actividad física. (Allmer, 2003).

La practica de actividad física otorga importantes beneficios psicológicos que componen el mejoramiento del estilo y la calidad de vida: como el aumento de la sensación de actividad (estar/ ser activo), bienestar, seguridad, confirmación del poder, autovaloración positiva, autoconfianza y control personal. Estas sensaciones otorgarán mayor inversión en la vida y sentido- significado vital del aquí y el ahora, durante y después de la práctica de la actividad física (Pühse, 2003).

La resignificación de los valores de los participantes en un programa de actividad física puede ser una estrategia psico cultural que facilite el éxito. Parte de esta resignificación es cautivar a los participantes para que la actividad física resulte una experiencia divertida, agradable y atractiva. Ello implica que el profesional evite que la práctica de la actividad física se



convierta en un sacrificio o una experiencia negativa. “Si las personas disfrutan con la práctica de actividades será más fácil que su participación sea continuada en el futuro y la actividad adquirirá un nuevo significado en su vida” (Peiró-Velert y Devís-Devís, 2001).

El valor que se le da al cuerpo (sexualidad, seducción, vigorosidad, etc.) y su funcionamiento (salud) en la era moderna definen la popularidad de los gimnasios. Así, aunque las mujeres asisten con mayor frecuencia a estos lugares, los varones tienen mayor tendencia a las actividades de competición como el deporte. Está comprobado que el tipo de actividad física o deportiva realizada, la forma y condiciones en que se realiza está asociado a factores socioeconómicos, ya que las personas que asisten a los gimnasios provienen de los sectores medios para arriba (Becker, 1999).

Desde la perspectiva dialéctica la actividad física es la expresión individual y material humana de la cultura, es la práctica humana propiamente, manifestada en el movimiento individualizado de su cuerpo.

La teoría de la cultura física revela las leyes generales que rigen el proceso de desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades físicas en el curso de la actividad práctico material (Paz-Sánchez, 1987).

La cultura física, como disciplina científica, es una teoría científica que aplica un conjunto de métodos y procedimientos para analizar y explicar el conocimiento relacionado con la actividad física o acción motriz (que incluye al deporte, a la educación física, a la recreación, etcétera). En dicho sentido explica el proceso de desarrollo humano en el que incide la actividad física; cómo influye ésta en el perfeccionamiento de las capacidades humanas por la actividad misma.

La cultura física se constituye como el eje integrador de diferentes niveles de la realidad que confluyen en la actividad física: desde la física, la biomecánica, la fisiología, la educación y la psicología. Al respecto señala Paz-Sánchez (1987, p. 81) que “a los niveles estructurales se asocian un conjunto de aspectos que adquieren (para cada nivel) un comportamiento, función y objetos específicos concretados en metateorías que cada nivel elabore, aspectos de carácter administrativo, organizativo, socio- psicológico, estético y ético”.

La actividad física representa un concepto esencial para el análisis del movimiento humano, desde el deporte, el juego y el ejercicio, hasta la recreación.

En la teoría de la cultura física, con la perspectiva histórica- dialéctica, la actividad física no están separados de la historia humana. Desde el desplazamiento corporal en dos extremidades hasta la forma de utilización de las manos para la escritura, o cualquier otra actividad, están determinadas por las condiciones materiales, sociales e históricas del ser humano. Por ejemplo, acerca del desplazamiento en dos extremidades no es el mismo tipo de actividad si el sujeto era un homínido o una persona del siglo veintiuno, si usa zapatos o no, si sube

montañas o no. En forma similar, no es el mismo movimiento el que realizaba una persona que escribía con pluma en el siglo XVII y el que realiza una persona que escribe en computadora en el año 2007. Estas son las condiciones materiales, sociales e históricas a las que nos referimos. El calzado, la pluma y la computadora son productos de estas condiciones humanas que el mismo hombre ha creado y que le determinan. Y los estudiosos de la cultura física debemos de considerar a tales elementos y sus conexiones con la actividad física y la cultura. Al respecto Susser (1982, p. 96) refuerza nuestra idea al escribir que “se puede enseñar a los niños a caminar y hablar, pero el modo de hacerlo y el lenguaje que se aprende con impuestos por la sociedad en que nacen” no sólo refiriéndonos al contexto geográfico, sino incluso al histórico-cultural, que fue nuestro ejemplo.

La influencia histórica y social en la cultura física queda plasmada en la construcción de gustos (de actividad física en nuestro caso), por que responde a factores de identificación y distinción social de los que... no se puede excluir...el poder económico”. Es claro que la clase dominante impone sus gustos y gestos en las diversas actividades físicas, siguiendo las dinámica de las tensiones sociales mediante la colonización cultural (Pedraz, 1997).

Sabemos que el estilo de vida deportivo dominante tiende a destruir otras formas de expresión corporal no burguesas como las suburbanas o rurales que son cultura física popular y resisten los embates de la cultura dominante. Así, el deporte en nuestras sociedades actuales se manifiesta como gran colonizador de la cultura física: se extiende a todos los pueblos de la tierra llevando modelos de actividad que no les son propios; rompiendo actividades físicas tradicionales que nacieron de prácticas arraigadas a la realidad social de los pueblos en que se desarrollaron y que cumplían una función de interacción con el ambiente natural y social (Pedraz, 1997).

Es por estas razones que el promotor de la cultura física también debe de estar y ser conciente del papel social que está jugando: Si es aliado del poder dominante o de la cultura física popular. Como señala Pedraz (1997): se trata de discutir el valor etnológico, social y emocional de dichas prácticas tradicionales y populares, no de conservarlas como pieza de museo.

Si el programa de actividad física contempla favorecer la conciencia crítica y promover los factores psico pedagógicos y culturales, también debe evaluarlos para ser coherente con los principios y metodología planteados. Como señalan Peiró-Velert y Devís-Devís, (2001): cuando las personas participan en programas de actividad física se les transmiten una serie de valores que deben también ser evaluados.



2. Bibliografía

- Alurralde, J. M., Scavo, M., & Anaya, R. (2003). Bases epistemológicas, sanitarias y legales respecto a la participación de la Educación Física en el proceso de rehabilitación. *Revista Digital. Lecturas Educación Física y Deportes*(60).
- Brooks, George, A. (1981). Perspectives on the academic discipline of physical education. *Human Kinetics Publishers*.
- Henry, F. M. (1981). Physical Education: An academic discipline. In G. A. Brooks (Ed.), *Perspectives on the academic discipline of physical education*. Unites States of American: Human kinetics publishers Inc.
- Hernández-Moreno, J. (1990). La actividad física y el deporte en el ámbito de la ciencia. *Revista Apunts, Educación Física y Deportes*(22), 5-10.
- Leontiev, A. N. (1968). *El Hombre y la Cultura*. México, D.F.: Editorial Grijalbo.
- O´Farril-Hernández, R. A. (2001, Julio). *La Cultura Física como ciencia. Un punto de Partida*. Efdportes. Available: <http://www.efdeportes.com/efd38/ciencia.htm> [2001, 38].
- Paz-Sánchez, B., & Durán-Arce, J. (1987). El problema de la cultura física: una reflexión necesaria. *Cultura Física, Revista Científico-Methodológica del ISCF Manuel Fajardo*(1), 73-84.
- Pedraz, M. V. (1997). La disposición regulada de los cuerpos, Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Revista Apunts, Educación Física y Deportes*(48), 6-16.
- Reynaga-Estrada, P. (2001). *Actividad Física y Salud Mental* (Buenos Aires. Año 7. Num. 40). Lecturas Educación Física y Deportes. *Revista Digital*. Available: <http://www.efdeportes.com>. [2001, septiembre].
- Susser, M., & Watsons, W. (1982). La Sociología en Medicina. *Colección Medicina y Seguridad Social, Cultura y Salud*, 92-146.

EFECTOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LAS PERSONAS MAYORES:

RECOMENDACIONES Y LÍNEAS GUÍA

VICENTE ROMO

Introducción

La humanidad, a lo largo de su historia, ha pasado por fenómenos cíclicos, periodos de guerra, paz, periodos de escasez. Uno de los fenómenos totalmente novedosos es el envejecimiento de la población, que ha experimentado un importante crecimiento en los países desarrollados en la segunda mitad del siglo XX. Además, en la primera década de este siglo se está incrementado el porcentaje de los más ancianos en la cohorte de edad de los mayores de 64 años. En los últimos 5 años (2004-2009), en España, el grupo de edad 80-84 años se ha incrementado en un 19,3% y el de más de 84 años en un 24,7% (I.N.E., 2010). Conforme avanza la edad aumenta la dependencia y el gasto sanitario. Este incremento de la población mayor tanto en términos absolutos como relativos, está condicionando las políticas sanitarias y asistenciales hasta el punto de que no se puede atender a esta población con unos estándares de calidad de vida propios de países desarrollados, debido a que la obesidad está asociada con una mayor prevalencia de la discapacidad en los sujetos de edad avanzada (Chen & Guo, 2008). Los programas de actividad física para mantener o mejorar la calidad de vida relacionada con la salud de la población tienen un bajo coste (Sandström & Ståhle, 2005) minorando los gastos sanitarios (Ackermann, Cheadle, Sandhu, Madsen, Wagner & LoGerfo, 2003; Lee & Buchner, 2008), además la actividad física tiene efectos positivos sobre los aspectos funcionales y psicológicos (Garatachea, Molinero, Martínez-García, Jiménez-Jiménez, González-Gallego & Márquez, 2009), protege las estructuras cerebrales contra los efectos del envejecimiento (McAuley, Kramer & Colcombe, 2004), reduce el riesgo de enfermedades crónicas (Warburton, Katzmarzyk, Rhodes & Shephard, 2007) como disfunciones cardiovasculares, diabetes, cáncer, hipertensión, depresión y osteoporosis (Warburton, Nicol & Bredin, 2006) e incluso en los individuos con sobrepeso u obesidad que realizan actividad física presentan una menor mortandad y morbilidad que los sujetos con peso normal y sedentarios (Blair & Brodney, 1999). Además de los aspectos mencionados anteriormente la actividad física en los ancianos



está asociada a mayores niveles de funcionalidad, un menor riesgo de caídas y un mejor función cognitiva (USDHHS, 2008)

No son necesarias ni actividades complejas ni equipamientos caros, el ejercicio simple de caminar repercute en una mejora de la salud, minorando la enfermedades crónicas (Lee & Buchner, 2008) caminar con una intensidad moderada (3-6 MET)

Por lo tanto muchos países y diversos organismos realizan líneas guía o recomendaciones sobre la duración y características de la actividad física que los ancianos tienen que realizar.

Es necesario tener un mensaje claro y desarrollar estas *guideline* por varias razones: la actividad física retarda y minorra la enfermedad y la discapacidad. Los ancianos en su mayoría desconocen el tipo y características de la actividad física que tienen que realizar. Además es necesario transmitir a la población anciana los objetivos y las capacidades que se pretenden mejorar (IOM, 2007). Los ancianos físicamente activos presentan un menor gasto sanitario que los no activos, el ahorro en el coste se puede dedicar a programas de promoción de la actividad física (Martinson, Crain, Pronk, O'Connor & Maciosek, 2003).

1. Actividad física y salud

Como se dijo en la introducción: existen muy pocos fenómenos que se produzcan por primera vez en la larga historia de la humanidad, uno de ellos es el incremento del peso demográfico de las personas mayores sobre la población total. El porcentaje de personas mayores siempre estuvo entre el 3% y 5%, dependiendo de las condiciones ambientales de la *tribu*. Es, en el último siglo, cuando el porcentaje de personas mayores se incrementa sin cesar. Un ejemplo que puede dibujar el futuro Galicia, donde la población gallega se mantiene estable, en torno, a los dos millones setecientos mil habitantes y, en esta cifra se mantendrá en los próximos años. Desde el año 2000 hasta el 2008 el porcentaje de personas mayores de 65 años, ha pasado del 20,3% al 21,7%. Dentro de 11 años se estima que se alcance el 24,6% (IGE, 2009).

Desde que una persona cumple los 65 años hasta su muerte, como media, el 40% de ese tramo de vida presenta algún tipo de dependencia. La que más recursos económicos consume es la física, por lo tanto si minoramos este nivel de dependencia, el ahorro económico será muy grande. Esta dependencia se incrementa con la edad (Weiss, 1988) y acentuándose en el grupo de más de 85 años que es el que más crece. Desde el 2000 al 2008 ha pasando del 2,4% en 2000 al 3,0% en el 2008, pero el mayor incremento se producirá en los próximos años, en poco más de una década se prevé que sea del 4.3%. Por lo tanto, desde el punto de vista del gasto social, no solamente influye el porcentaje de población mayor, sino el peso de-

mográfico de cada cohorte de edad. Esta realidad hace necesario potenciar todas las estrategias encaminadas a la *compresión* de la morbilidad en los últimos años de la vida (Shephard, 1994; Martínez & Lozano, 1998). La tendencia indica que se va a incrementar la población anciana con discapacidades y minusvalías (Stenholm et al, 2008).

Diversos estudios constatan que la práctica de ejercicio regular retrasa y reduce el nivel de incapacitación (Daniels et al, 2008; Pruitt et al, 2008). España, García Ferrando (2005), en los análisis periódicos que realiza sobre los españoles y el deporte, llega a la conclusión de que la actividad deportiva disminuye con la edad. A esta misma conclusión llegó Ruuskanen & Ruoppila (1995) en un estudio realizado en Finlandia. Otros estudios establecen la efectividad del ejercicio en el mantenimiento de las capacidades motrices y cognitivas (Chodzko-Zajko, 1996; Middleton et al, 2008), siendo el ejercicio físico la variable más influyente en la independencia motriz de los ancianos (Shepard, 1994; Buchner, 1997; Church et al, 2008). Consecuentemente este declive físico puede ser modificado significativamente mediante la práctica de actividad física (Shephard, 1986). La autosuficiencia de los ancianos es una cualidad fundamental para permanecer integrados socialmente (Learson et al, 1985). Además el ejercicio programado realiza una acción preventiva ante las incapacidades (Chakravarty et al, 2008). Se ha relacionado el ejercicio físico en los ancianos con una minoración de hipertensión, obesidad (Koster et al, 2008), enfermedades crónicas, hábito de fumar (Simonsick et al 1993), ingesta de alcohol, diabetes (Shepard, 1994; Meléndez, 2000), hiperlipemia e hiperuricemia. Los ancianos que tienen una buena salud mental suelen ser físicamente más activos ya que la actividad física está asociada con la mejora de la salud mental (Morgan & Goldston, 1987), como por ejemplo la disminución de la depresión (Lindwall et al, 2007). Todo sugiere que la actividad física es imprescindible para una buena salud, pero desde la administración no se destinan los recursos necesarios para atender a este colectivo, por lo tanto una forma de paliar el problema es dictar recomendaciones y líneas guía que orienten sobre el tipo y características de la actividad física.

2. Líneas guía y recomendaciones sobre actividad física

Una de las primeras recomendaciones fue la de la American College of Sports Medicine (ACSM), en 1978 un comité presidido por Pollock presentó las recomendaciones en relación con la cantidad y el tipo de ejercicio necesario para mejorar la condición física (ACSM, 1978), la idea que preponderante era que solo altas intensidades de actividad física provocaban adaptaciones fisiológicas, y en ocasiones estaban destinadas a prevenir enfermedades coro-



narías. En un estudio que comenzó en el año 1968 Morris et al (1980) relaciona la actividad física con este tipo de patologías.

En Australia se han editado varias guías una de ellas es del año 1999 y reimpressa en 2005, la publicó el Department of Health and Ageing del Gobierno Australiano.

Los Centers for Disease Control and Prevention y el American College of Sports Medicine, en 1995 nombraron un comité de cinco expertos. Estos seleccionaron a 15 ponentes de reconocida trayectoria científica. En este panel de expertos también estuvieron presentes asociaciones relevantes de carácter profesional o científico y agencias federales de USA. Este comité revisó la documentación científica y consensuó que lo adultos en USA deberían realizar, durante 30 minutos o más, actividad física moderada preferentemente todos los días (Pate, Pratt, Blair, Haskell, Macera, Bouchard, Buchner, Ettinger, Heath, King, Kriska, Leon, Marcus, Morris, Paffenbarger, Patrick, Pollock, Rippe Sallis & Wilmore, 1995)

El National Institute od Aging, en el año 1998, estableció unas recomendaciones sobre actividad física para mayores. En estos 20 últimos años la ciencia ha aportado muchos conocimientos sobre el ejercicio físico en esta cohorte de edad. Por lo tanto esas primeras líneas guía o recomendaciones han sido revisadas y actualizadas (Brender, Burke & Glass, 2006).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda 30 minutos de actividad física moderada (AFM) cinco días semanales o bien 20 minutos de actividad física intensa (AFI) tres días a la semana. Los periodos mínimos diarios pueden ser acumulables siempre y cuando la actividad física se realice durante al menos 10 minutos seguidos. Además la OMS recomienda realizar ejercicios de fuerza dos o tres días a la semana. El Nacional Institute on Aging (2009) recomienda 30 minutos de AFM casi todos los días, esta actividad es acumulable siempre y cuando los periodos sean superiores a 10 minutos. También recomiendan sesiones de 30 minutos de ejercicios de fuerza al menos dos o más sesiones por semana.

Las primeras recomendaciones estaban orientadas al fitness (ACSM, 1978) y actualmente están orientadas hacia la actividad física relacionada con la salud (NIA, 2009). También se ha pasado de recomendaciones genéricas (ACSM, 1978) a específicas de una determinada población (NIA, 2009) a poblaciones específicas como embarazadas (ACOG, 1994), sujetos que quieren perder peso (ACSM, 1983), en el sistema cardiorespiratorio (ACSM, 1990), cardiovascular (National Institutes of Health, 1996), o patología como la Hipertensión (ACSM, 1993) problemas cardiacos (ACSM, 1994) o osteoporosis (ACSM, 1994).

El ACSM (1998) reconoce los beneficios potenciales para la salud del ejercicio regular realizado con más frecuencia y durante más tiempo, pero a una intensidad menor que la recomendada en las anteriores ediciones de esta posición de pie, es decir, 40-49% de $V \cdot O_2R$ y RFC o 55-64 % de FC máx. En consecuencia, se ha abordado la cuestión relativa a la cantidad apropiada de actividad física necesaria para obtener beneficios de salud en varias enfermedades crónicas, por ejemplo, enfermedad coronaria (5), hipertensión (4), osteoporosis (6), y

la obesidad y control de peso (2). El ACSM también ha elaborado una declaración sobre “Actividad Física y Salud Pública” con los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades.

Los ancianos son un grupo de edad que presentan una condición física muy dispar, lo que supone un intenso esfuerzo para unos, puede ser un ejercicio de baja intensidad para otros. En general la recomendación, en relación con la resistencia, supone realizar la actividad al menos durante 10 minutos, actividades simples como sacar la basura, caminar en un aparcamiento o en el lugar de trabajo (Nelson, Rejeski, Blair, Duncan, Judge, King, Macera & Castaneda-Sceppa, 2007).

Las dosis recomendadas de actividad física son las mínimas, si se quiere tener ganancias adicionales para minorar el riesgo de enfermedades crónicas y discapacidad, o para prevenir el aumento de peso, es necesario incrementar la cantidad de actividad física (Nelson, Rejeski, Blair, Duncan, Judge, King, Macera & Castaneda-Sceppa, 2007).

Incluso existen ancianos que no tienen una condición mínima para realizar estas recomendaciones por lo que es necesario desarrollar planes específicos para estas personas. En general se recomienda que los ancianos sean sometidos a un control con el fin de comprobar su estado de salud y reevaluar los programas de actividad física que estén realizando (Nelson, Rejeski, Blair, Duncan, Judge, King, Macera & Castaneda-Sceppa, 2007).

Algunas de la “*guidelines*” son genéricas en relación con la actividad física que tienen que realizar las personas mayores, como es el caso de las recomendaciones del gobierno finlandés donde se recomienda ejercicios correctos e instalaciones adecuadas y garantizar la práctica de actividad física en este segmento de la población (Ministry of Social Affairs and Health, 2008). Otras tienen un carácter totalmente específico como las que realizó el Gobierno Británico.

3. El soporte científico de las recomendaciones

El colegio Americano de Medicina Deportiva fue uno de los primeros en dictar unas recomendaciones sobre la práctica de actividad física para personas mayores, desde esa época hasta la actualidad se ha incrementado notablemente la literatura científica sobre características e intensidad de los distintos tipos de actividades físicas, incluso introduciendo como variable los distintos tipos de patologías y discapacidades.

En el año 2007 la ACSM y la American Heart Association (AHA) (Nelson, Rejeski. & Blair, 2007) publican las siguientes recomendaciones. Que aparecen resumidas a continuación:

Resistencia: 150 minutos de ejercicio a la semana. Esta cantidad es la necesaria para



tener buena salud, si se quieren otros beneficios recomiendan incrementar la cantidad de actividad física. Sin embargo es aconsejable para actividades de intensidad moderada (5-6 en una escala de 0-10) se deben acumular entre 30 y 60 minutos de actividad física en tandas de 10 minutos como mínimo, esto nos da un total de 150-300 minutos semanales, por lo menos. Si se trata de intensidad vigorosa (7-8 en una escala de 0-10) es suficiente entre 75 y 150 minutos semanales. También se puede realizar una combinación de ambas

Fuerza: Por lo menos dos días a la semana. Con una intensidad entre moderada (5-6) y vigorosa (7-8). Realizar entre 8-10 ejercicios que afecten a los grandes grupos musculares, y ejecutar entre 8-12 repeticiones.

Flexibilidad: Al menos 2 días a la semana, con una intensidad moderada (5-6), no realizar movimientos balísticos.

Equilibrio: es necesario para personas que sufren caídas y personas con problemas de movilidad. Actualmente no existen suficientes evidencias científicas, pero la ACSM hace las siguientes recomendaciones: posiciones que reduzcan la base de sustentación, movimientos dinámicos que modifiquen el centro de gravedad, reducción de la información sensorial (ojos cerrados).

Estas recomendaciones son de aplicación a los sujetos de más de 65 años, pero también pueden ser aplicadas a sujetos de entre 50 y 65 años, con alguna limitación en su capacidad física. Los sujetos que han realizado práctica deportiva intensa a lo largo de su vida, en relación con el entrenamiento aeróbico: presentan menor masa grasa, sobre todo abdominal, mayor masa muscular y mayor densidad ósea (Sugawara, Miyachi, Moreau, Dinunno, DeSouza & Tanaka, 2002) Mejor funcionamiento del sistemas muscular y cardiovascular (Hagberg, Allen, Seals, Hurley, Ehsani & Holloszy, 2007). Menor perímetro de cintura (Williams, 1998). Mayor velocidad de reacción (Vandervoort, 2002). Menor nivel de dependencia en la vejez (Wang, Ramey, Schettler, Hubert & Fries, 2002).

En relación con el entrenamiento de fuerza: si comparamos la literatura científica del entrenamiento aeróbico con el entrenamiento de fuerza, el número de publicaciones en sobre este último es bajo. Los estudios realizados sugieren que los sujetos que han realizado práctica deportiva intensa tienen mayor masa muscular y fuerza (Klitgaard, Manton & Schiaffino, 1990) y una mayor masa ósea (Laidlaw, Komatz, Keen, Suzuki & Enoka, 1999) que los sujetos que han sido sedentarios.

En los sujetos sedentarios que comienzas a practicar actividad física y en relación con las modificaciones de la capacidad aeróbica. Los programas con una intensidad igual mayor del 60% del VO_2 max. Y una frecuencia de igual o mayor de tres días semanales y de al menos 16 semanas, pueden significar incrementos del VO_2 max en sujetos saludables de mediana edad o ancianos, en relación con los que no hacen ejercicio.

Las mejoras más grandes se obtienen con largos periodos de entrenamiento: entre 20 y 30 semanas. Sin embargo no es necesario intensidades muy altas en el entrenamiento +70% (Huang, Gibson, Tran & Osness, 2005).

En relación con las recomendaciones las evidencias sugieren que programas con las características enunciadas al comienzo de este apartado pueden significar incrementos del VO_2 max en sujetos saludables de mediana edad o ancianos.

En relación con los efectos cardiovasculares: Tres o mas meses de entrenamiento de moderada intensidad, de igual o mayor del 60% del VO_2 max. Provoca varias adaptaciones en sujetos que sean saludables. Una de las adaptaciones, que con mayor frecuencia se encuentra en la literatura científica, es la disminución de la FC (Huang, Gibson, Tran & Osness, 2005). También se produce una mejora en la absorción de oxígeno y numerosos efectos cardioprotectores. Mejora de la contracción del miocardio (Martin, Kohrt, Malley, Korte & Stoltz, 1990). Por lo tanto se puede decir que: En relación con las recomendaciones con tres o más meses de actividad moderada se obtienen adaptaciones cardiovasculares.

Composición corporal: En general en USA los sujetos ganan sobre 9 kg de peso entre los 18 y los 55 años, aproximadamente sobre dos kilos por década. Los estudios realizados constatan que el trabajo aeróbico de intensidad moderada, sin dieta, provoca una reducción del % de grasa corporal, con un promedio de entre 0,4 kg y 3.2 kg, con tiempos de entrenamiento entre dos y cuatro meses (Kay & Fiataron, 2006), con pérdidas de grasa intra abdominal del 20% (Hurley & Hagberg, 1998).

En relación con las recomendaciones, podemos decir que: Los adultos de mediana edad y los ancianos que realicen programas de moderada intensidad de tipo aeróbico sufren efectos de reducción de la grasa corporal.

Efectos sobre el metabolismo: El ejercicio aeróbico puede inducir cambios en la capacidad del organismo de controlar el nivel de glucosa (Kirwan, Kohrt, Wojta, Bourey & Holloszy, 1993). También se incrementa el consumo de grasa en la célula muscular durante el ejercicio físico de intensidad submaxima (Sial, Coggan, Hickner & Klein, 1998). En general los sujetos que tengan un estado de salud aceptable presentan una buena capacidad para asimilar los efectos beneficiosos del entrenamiento sobre su metabolismo. Como puede ser la acción de la insulina sobre la glucosa (DiPietro, Dziura, Yeckel & Neuffer, 2006)

En relación con las recomendaciones, los estudios sugieren que el ejercicio aeróbico tiene un efecto beneficioso sobre el metabolismo de los ancianos como son: mejoras sobre el control de la glucosa, regulación del nivel de lípidos y utilización de la grasa por el músculo durante el ejercicio submaximo.

Densidad ósea: Los ejercicios de baja intensidad como pueden ser caminar entre 3 y 5 días a la semana por periodos largos de tiempo, como pueden ser un año, no presenta efectos



sobre la masa ósea, o estos efectos son mínimos (Kohrt, Bloomfield, Little, Nelson & Yingling, 2004). La pérdida de masa ósea en sujetos sedentarios está entre 0,5 a 1% anual. Los estudios parecen indicar que esta pérdida se atenúa con la actividad aeróbica, además de disminuir el riesgo de fractura de la cadera (Kohrt, Bloomfield, Little, Nelson & Yingling, 2004). La actividad física de más impacto: como puede ser subir escaleras, o trotar, provoca mayores beneficios sobre la masa ósea (Kohrt, Bloomfield, Little, Nelson & Yingling, 2004), la mayoría de estos estudios fueron realizados con mujeres pos menopáusicas, pero los estudios que existen con hombres sugieren que estos efectos sobre la masa ósea son mayores si es mayor el nivel de actividad física, como puede ser trotar más de 10 veces al mes (Michel, Lane, Bjorkengren, Bloch & Fries, 1992).

En relación con las recomendaciones se observa que la actividad aeróbica puede ser efectiva para minorar las pérdidas de masa ósea en las mujeres pos menopausicas.

En los estudios de los efectos de la fuerza muscular después de cualquier tipo de entrenamiento se constata que las mayores ganancias de fuerza se producen con pocas repeticiones (Ferri, Scaglioni, Pousson, Capodaglio, Van Hoecke & Narici, 2003; Ochala, Lambertz, Van Hoecke & Pousson, 2005). Está suficientemente constatado que los ancianos incrementan noblemente su fuerza muscular después de programas de entrenamiento de fuerza, incluso esta ganancia se produce en niveles similares a sujetos adultos más jóvenes que no han sido entrenados. (Holviala, Sallinen, Kraemer, Alen & Hdikinen, 2006; Newton, Hakkinen, Hakkinen, McCormick, Volek & Kraemer, 2002), mientras que otros estudios dicen lo contrario (Lemmer, Hurlbut & Martel, 2000)

Por lo tanto podemos decir en relación con las recomendaciones que los ancianos pueden incrementar de forma notoria su fuerza muscular después de entrenamiento con sobrecarga.

Calidad muscular: Los efectos sobre la calidad del musculo que tiene el entrenamiento de fuerza está contrastada en muchos estudios (Malbut, Dinan & Young, 2002; Bamman, Hill & Adams, 2003), produciéndose hipertrófica en la fibras tipo II. Se ha comprobado que los incrementos en las calidad muscular son similares en sujetos jóvenes y más ancianos (Ivey, Tracy, Lemmer, et al., 2000), y que estas variaciones no tienen relación con el sexo de los sujetos (Malbut, Dinan & Young, 2002).

Resistencia muscular: Nos referimos a la capacidad de músculo de trabajar en sobrecarga durante un tiempo prolongado. Este aspecto está muy relacionado con la independencia física del sujeto y esta relativamente poco estudiado. Los estudios sugieren que se incrementa con el trabajo de media y alta intensidad, no así con bajas intensidades (Vincent, Braith, Feldman, et al, 2002)

Composición corporal: Varios estudios han demostrado que medias y altas intensidades de entrenamiento de fuerza tienen un efecto sobre la minoración de la masa grasa en

sujetos ancianos (Ibanez, Izquierdo, Arguelles, et al, 2005; Bamman, Hill & Adams, 2003; Hunter, Bryan, Wetzstein, Zuckerman & Bamman, 2002).

Masa ósea: El entrenamiento de fuerza tiene un efecto positivo sobre de masa osea en mujeres antes y después de la menopausia. (McAuley & Rudolph, 1995; Kelley GA, Kelley KS & Tran, 2000), en general sobre el 1 o 2% en relación con los sujetos sedentarios.

La actividad física también tiene efectos sobre: La Función cognitiva. Existe bastante documentación científica que relaciona el incremento de la edad y la disminución de varias funciones cognitivas: como la memoria, la atención y el tiempo de reacción (Cerrella, 1990; Netz, 1999). Algunas evidencias sugieran que con niveles altos de actividad física se produce un procesamiento de la información en el sistema nervioso central más eficaz y rápido que en los sujetos que presentan niveles bajos de actividad física (Ferrini & Ferrini, 1993). Blain et al (2000) consideran que la actividad física incide de forma beneficiosa sobre la capacidad cognitiva de los ancianos. Moul et al (1995) utilizaron para la evaluación el MMSE concluyendo que existe una relación entre actividad física y capacidad cognitiva.

Según Chodzko-Zajko & Moore (1994) la relación entre actividad física y cognición está influenciada por el tipo de tarea, observándose que la mejora es mayor si la tarea requiere una implicación cognitiva, en contraposición con las tareas automáticas. Sin embargo es el propio autor que el que considera que es necesario tener cautela al intentar generalizar estos resultados (Chodzko-Zajko, 1998), siendo las diferencias encontradas, aunque significativas, siempre muy pequeñas (Chodzko-Zajko, 1998).

Depresión: La depresión es uno de los aspectos más analizados en relación con el ejercicio físico. Dado que la actividad física incide sobre los índices de depresión (Berger & Owen, 1983, 1988; McAuley & Rudolph, 1995; Ruuskanen & Ruoppila, 1995; Blain et al, 2000; Heikinen, 1998; Christmas & Andersen, 2000). Chodzko-Zajko (1998) desarrolló un programa de 20 semanas, pero al cabo de 10 semanas se pudo constatar la relación entre actividad física y minoración de la depresión, incluso otros autores observaron esta disminución con programas de duración más corta, 9 semanas (Martisen et al, 1985), o 4-6 semanas (North et al, 1990).

Percepción de la salud. La actividad física produce un incremento por la preocupación de la imagen. Una posible respuesta a estos resultados puede estar relacionada con la autoestima (Biddle, 1993) y con el autoconcepto. Puesto que se considera que los programas de actividad física inciden sobre una mejora del autoconcepto (McAuley & Rudolph, 1995; Blain et al, 2000). Asimismo se incrementa la autoestima dada la superación constante a la que se ve sometido el anciano, que lo refuerza de forma positiva (Van Norman, 1995).



La salud percibida es una de las dimensiones más importantes para valorar la calidad de vida (Aguado et al, 1994). Parkatti et al (1998) y Leinonen et al (1999) concluyeron que el nivel de actividad física es un predictor de la salud percibida, puesto que el nivel de independencia está asociado al nivel de salud percibida (Masse-Biron & Prefaut, 1994; Valderrama et al, 1999)

Calidad de vida. Son muchos los estudios que relacionan dimensiones de la calidad de vida con la actividad física (Dungan et al, 1996). La práctica de actividad física regular aumenta el bienestar percibido (McMurdo & Burnett, 1992; Dornelas et al, 1994; Camiña, 1995; Ruuskanen & Ruoppila, 1995; Van Amersfoort, 1996; Stewart & King, 1991), al igual que las actividades deportivas de ocio (Govaerts, 1985). Autores como Blumenthal et al (1989, 1991) no encontraron diferencias en la satisfacción de vida en relación con el ejercicio físico, sin embargo este estudio está cuestionado dado que se evaluaron muestras muy pequeñas (Ellingson & Conn, 2000). Uno de los primeros estudios fue realizado por Fasting (1984), con 64 hombres y mujeres, después de tres meses se constató una mejora en la calidad de vida, en relación con el grupo de control. Después de los programas de intervención, todas las dimensiones de la calidad de vida analizadas en este trabajo mejoran de forma positiva.

McAuely & Rudolph (1995) revisaron 38 estudios en los que se había utilizado programas de intervención de actividad física con una duración de entre 10-20 semanas. Los resultados sugieren que con la actividad física se produce una mejora en el bienestar percibido.

4. Situación en España de las líneas guía:

Las líneas guías publicadas desde la administración tienen una naturaleza muy dispar, aunque tienen puntos en común: Estas iniciativas dependen del Ministerio de Sanidad, y en las comunidades autónomas de las Consejerías que tiene transferidas estas competencias. Se observa además una desatención total por parte de los organismos autónomos dedicados a la actividad física y al deporte.

En general se trata o bien de programas aislados, donde se dictan una serie de recomendaciones generales para mantener la salud, o programas generales de buenos hábitos donde aparece alguna referencia a la actividad física.

La frecuencia semanal propuesta está en siete días semanales para el ejercicio de tipo aeróbico. Para el trabajo de fuerza, flexibilidad y equilibrio las propuestas oscilan entre los dos y los cuatro días semanales, en la mayoría de las comunidades. En relación con la duración de la actividad el tiempo va desde los 30 a los 60 minutos para el trabajo de carácter aeróbico.

Una de las guías más completas es la Comunidad Autónoma de Murcia, en donde están perfectamente tipificados los distintos tipos de actividad: en relación con la duración, la frecuencia, la intensidad. Esta guía también hace una serie de recomendaciones y plantea distintos ejercicios, haciéndola incapié en la forma de ejecución.

REFERENCIA	TIPO DE ACTIVIDAD	FRECUENCIA	DURACIÓN/SERIES/REP	INTENSIDAD	RECOMENDACIONES	EPM
Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Ministerio de Sanidad y Consumo (2008).	Actividad física en general: ir al trabajo andando, pasear en cualquier momento.	7d/sem	30-60'/dia	Moderada	No utilizar el coche, subir escaleras en lugar de tomar el ascensor.	NO
Ministerio de Sanidad y Política Social.	Cualquier actividad física dentro de las posibilidades del anciano				Realice la actividad física diaria que esté dentro de sus posibilidades. Básicamente se hacen recomendaciones sobre alimentación.	SI
Ministerio de Sanidad y Consumo. Agencia Española de Seguridad Alimentaria. Estrategia Naos. Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad.(2005).	Ejercicio físico. Caminar a paso ligero	7d/sem	30'	Moderada		NO
Gobierno del Principado de Asturias. Moverse=Salud.	Ejercicio Aeróbico. caminar a buen ritmo, montar en bicicleta, nadar, cuidar el jardín, incluso hacer tareas domésticas correctamente y/o actividades organizadas, como gimnasia de mantenimiento, etc...	7d/sem	30'	Moderada		NO
	Fuerza Muscular. Levantar un peso.	2-3d/sem.	Ejerc. 8-10 Rep. 8-12		Velocidad moderada Mantener normal el ritmo de respiración.	
	Flexibilidad.	3d/sem			Estirar las articulaciones suavemente para ampliar su recorrido.	
	Equilibrio y coordinación. Jugar con una pelota. Equilibrio sobre una pierna.		3-4 rep de cada ejercicio Mantener la posición 10-30"	Despacio sin sentir dolor	Lo mejor es realizar un pequeño calentamiento previo, ya sea de fuerza o de resistencia. También se puede realizar después de hacer ejercicio suave.	



REFERENCIA	TIPO DE ACTIVIDAD	FRECUENCIA	DURACIÓN/SERIES/REP	INTENSIDAD	RECOMENDACIONES	EPM
Junta de Andalucía. Consejería de Salud	Caminar, natación, montar en bicicleta.	3-4d/sem	20-30' al principio 50' al final	Ritmo ligero y constante	Empiece con una actividad fácil y poco a poco. Evite los ejercicios extenuantes y de competición Ir al trabajo andando 30'	NO
Junta de Andalucía. Consejería de Salud. PLAN PARA LA PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA ALIMENTACIÓN EQUILIBRADA.					Con carácter general, los servicios sanitarios recomendarán a los usuarios la práctica de actividad física adecuada a sus características personales y clínicas, y promoverán la adquisición de hábitos alimentarios saludables.	
Gobierno de Canarias. Proyecto Delta para la promoción alimentación saludable y la actividad física. (2005)	Andar	7d/sem	45'			NO
Junta de Castilla León – España (2005)	Caminar	Todos los días	60'	Moderada	También recomiendan Juegos populares, baile y natación. Comenzar despacio e ir incrementando la intensidad	SI
Generalitat de Catalunya. Piràmide de l'activitat física per a la gent gran.	Actividad aeróbica. Estilo de vida activo. Actividades de la vida diaria que impliquen ejercicio físico.	7d/sem	30'			SI
	Actividad Aeróbica. Deportes y actividades de tiempo libre: Caminar, bailar, andar en bicicleta	Casi todos los días	30'			
	Fuerza y musculación	2-3 d/sem				
	Flexibilidad y equilibrio	3-7 d/sem.				
Generalitat de Catalunya. Alimentació saludable i activitat física. 2007						SI

REFERENCIA	TIPO DE ACTIVIDAD	FRECUENCIA	DURACIÓN/SERIES/REP	INTENSIDAD	RECOMENDACIONES	EPM
Generalitat de Catalunya. Departament de Salut, Activitat física per a la gent gran.	Actividad física aeróbica. Caminar ligero, subir escaleras, nadar, andar en bicicleta	7d/sem	Inicialmente 30'	moderada		SI
	Fuerza	2-3d/sem.	30-40m.		Comenzar lento y con el asesoramiento de un experto.	
	Flexibilidad. Estiramientos		5-15 min	Sin rebotes y lentos.	Se pueden realizar en el calentamiento o la vuelta a la calma	
Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat y Seguretat Social. Avantatges de l'exercisi físic per a la salut. (2003)	Actividad física aeróbica.		Inicial 30' Excelente 45-60'			NO
Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Actividad Física + Salud.	Andar, correr, nadar, pedalear, patinar, aeróbic... Ejercicios de fuerza Con autocargas Con sobrecargas ligeras o medias Con máquinas de musculación Ejercicios de flexibilidad Movilidad de las articulaciones y estiramientos, Ejercicios de equilibrio	Actividad aeróbicas y flexibilidad 7d/sem. Fuerza y equilibrio 1-2d/sem.	En las actividades aeróbicas 30 - 60', Entrenamiento de fuerza - Rep. 8 - 12 Ejer. 6-10 Flexibilidad. Los estiramientos estáticos deben mantenerse entre 10-30 segundos según el ejercicio, repitiéndolo de 2 a 3 veces.	Intensidad moderada. Se utilizan parámetros como la Frecuencia Cardíaca o la Escala de Borg	Describe una amplia gama de ejercicios y recomendaciones Es una guía muy completa	NO

Tabla 1. Las recomendaciones y líneas guía en España.

En la tabla 1 se pueden observar un análisis comparativo entre distintos programas de algunas de las comunidades autónomas o organismos estatales seleccionados, con el fin de observar la situación en nuestro país.



5. Conclusiones

- La práctica regular de actividad física minora el gasto social y asistencial de las personas ancianas. Con el objetivo de orientar al profesional y al usuario muchos organismos dictan recomendaciones y líneas guía.
- El efecto de la actividad física sobre el organismo del anciano se producen en la dimensión física, psíquica, social y de percepción de la salud. Está contrastada científicamente los beneficios de la actividad física.
- En España existe una nula presencia de los organismos oficiales dedicados a gestionar la actividad física y el deporte, en relación con la difusión de recomendaciones y líneas guía. Las iniciativas, en este sentido dependen de las Consejerías que tienen transferidas las competencias en material de sanidad.
- Las líneas guía son una herramienta eficaz para que los profesionales puedan prescribir actividad física.

6. Bibliografía

- Ackermann, R., Cheadle, A., Sandhu, N., Madsen, L., Wagner, E., & LoGerfo, J. (2003). Community exercise program use and changes in healthcare costs for older adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 25(3), 232-237.
- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Ministerio de Sanidad y Consumo (2008). *Come sano y muévete: 12 decisiones saludables*. Estrategia NAOS. Disponible en: http://www.naos.aesan.mspes.es/naos/ficheros/investigacion/Come_sano_y_muevete.pdf
- Aguado, J.A., Burgos, G. & Gastón, J.L. (1994). Valoración de la necesidad en el anciano. *Revista de Sanidad e Higiene Pública*, 68, 347-354.
- American College of Sports Medicine (1978). position statement on the recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining fitness in healthy adults. *Med Sci Sports*;10:7-10.
- American College of Sports Medicine. (1983). Position Stand: Proper and improper weight loss programs. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 15:ix-xiii.
- American College of Sports Medicine (1990). Position Stand: The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness in healthy adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 22:265-274
- American College of Sports Medicine. (1993). Position Stand: Physical activity, physical fitness, and hypertension. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 25:i-x.

- American College of Obstetrics and Gynecology (1994). Exercise during pregnancy and the postpartum period. ACOG Technical Bulletin No. 189. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*. 45:65-70,
- American College of Sports Medicine (1994). Position Stand: Exercise for patients with coronary artery disease. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 26:i-v.
- American College of Sports Medicine (1995). ACSM position stand on osteoporosis and exercise. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 27:i-vii.
- American College of Sports Medicine (1998). Position Stand: The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 30:975-991.
- Australian Government. Department for Health and Ageing (2005). *An active way to better health. National Physical Activity Guidelines for Adults*, Australian Government: Canberra.
- Australian Government. Department for Health and Ageing (2009). *Recommendations on physical activity for health for older Australians* <http://www.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/Content/phd-physical-rec-older-guidelines>
- Bamman MM, Hill VJ, Adams GR, et al (2003). Gender differences in resistance-training-induced myofiber hypertrophy among older adults. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*;58(2):108-16.
- Berger, B.G. & Owen, D.R. (1983). Mood alteration with swimming – Swimmers Really do “Feel Better”. *Psychosomatic Medicine*, 45 (5), 425-433.
- Berger, B.G. & Owen, D.R. (1988). Stress reduction and mood enhancement in four exercise modes: swimming, body conditioning, hatha yoga, and fencing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(2), 148-159.
- Biddle, S. (1993). Beneficios psicológicos de la actividad física y el ejercicio. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 99-107.
- Blain, H., Vuillemin, A., Blain, A. & Jeandel, C. (2000). [The preventive effects of physical activity in the elderly]. *Presse Med*, 29(22),1240-1248.
- Blair, S. N. & Brodney, S. (1999). Effects of physical inactivity and obesity on morbidity and mortality: current evidence and research issues, *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 31(11), S646-662.
- Blumenthal, J.A., Emery, C.F., Madden, D.J., George, L.K., Coleman, E., Riddle, M.W., McKee, D.C., Reasoner, J. & Williams, S. (1989). Cardiovascular and behavioral effects of aerobic exercise training in health older men and women. *Journal of Gerontology*, 44(5), M147-M157.



- Blumenthal, J.A., Emery, C.F., Madden, D.J., Schneibolk, S., Walsh-Riddle, M., George, L.K., McKee, D.C., Higginbotham, M.B., Cobb, F.R. & Coleman, R.E. (1991). Long term effects of exercise on psychological functioning in older men and women. *Journal of Gerontology*, 46, 352-361.
- Brender, E; Burke, AE. & Glass, RM. (2006) Fitness for older adults. *JAMA*, 296 (2), 242.
- Centers for Disease Control and Prevention. USA .(2010). *Physical Activity for Everyone. Older Adults*. <http://www.cdc.gov/physicalactivity/everyone/guidelines/olderadults.html#Aerobic>.
- Cerrella, J. (1990). Aging and information processing rate. En J.E. Birren & K.W. Schaie (eds.): *Handbook of the psychology of aging* (pp.201-221). New York: Academic Press.
- Chakravarty, EF.; Hubert, HB.; Lingala, VB.& Fries, JF. (2008). Reduced disability and mortality among aging runners: a 21-year longitudinal study. *Archives of internal medicine*, 168(15), 1638-1646
- Chen H, Guo X. (2008). Obesity and Functional Disability in Elderly Americans. *J Am Geriatr Soc*, 56(4):689-94.
- Chodzko-Zajko, WJ. (1996). Condición física y funcionamiento cognitivo en el envejecimiento. *En Actividad física y salud en la tercera edad, III Conferencia internacional EGREPA*, 6-10 de septiembre de 1995. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- Instituto Nacional de Servicios Sociales, 189-190.
- Chodzko-Zajko, W.J. & Moore, K.A. (1994). Physical fitness and cognitive functioning in aging. *Exercise and Sport Science Reviews*, 22, 195-220.
- Chodzko-Zajko, W.J. (1998). physiology of aging and exercise. en r.t. cotton (ed.): *Exercise for older adults. ace's guide for fitness professionals* (pp.1-23). champaign, il: human kinetic.
- Christmas, C. & Andersen, R.A. (2000). Exercise and older patients: guidelines for the clinician. *Journal American Geriatric Society*, 48(3), 318-324.
- Church, TS.; Gill, TM.; Newman, AB.; Blair, SN.; Earnest, CP. & Pahor, M. (2008). Maximal fitness testing in sedentary elderly at substantial risk of disability: LIFE-P study experience. *Journal of aging and physical activity*, 16(4),408-415.
- Daniels, R.; Van Rossum, E.; de Witte, L.; Kempen, GI. & Van den Heuvel, W. (2008). Interventions to prevent disability in frail community-dwelling elderly: a systematic review. *BMC health services research*. 30, 278-286
- DiPietro L, Dziura J, Yeckel CW & Neuffer PD. (2006). Exercise and improved insulin sensitivity in older women: evidence of the enduring benefits of higher intensity training. *J Appl Physiol*, 100:142-9.

- Dornelas, E.A., Swencionis, C. & Wylie-Rosett, J. (1994). Predictors of walking by sedentary older women. *Journal of Women's Health*, 3, 283-290.
- Dungan, J.M., Brown, A.V. & Ramsey, M.A. (1996). Health maintenance for the independent frail older adult: Can it improve physical and mental well-being?. *Journal of Advanced Nursing*, 23, 1185-1193.
- Ellingson, T. & Conn, V.S. (2000). Exercise and quality of life in elderly individuals. *Journal of Gerontological Nursing*, 26 (3), 17-25.
- EU Physical Activity Guidelines Recommended Policy Actions in Support of Health-Enhancing Physical Activity Fourth Consolidated Draft, Approved by the EU Working Group "Sport & Health" at its meeting on 25 September 2008. http://ec.europa.eu/sport/library/doc/c1/pa_guidelines_4th_consolidated_draft_en.pdf
- Fasting, K. (1984). The effect of recreational sports on the quality of life of the unemployed. En B.D. McPherson (ed.): *Sport and aging, Olympic Scientific Congress*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp.53-60.
- Ferri A, Scaglioni G, Pousson M, Capodaglio P, Van Hoecke J & Narici MV. (2003). Strength and power changes of the human plantar flexors and knee extensors in response to resistance training in old age. *Acta Phtvsiol Scand*, 177(I):69-78.
- Garatachea, N., Molinero, O., Martínez-García, R., Jiménez-Jiménez, R., González-Gallego, J. & Márquez, S. (2009). Feelings of well being in elderly people: Relationship to physical activity and physical function. *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 48 (3), 306-312
- García-Ferrando, M. (2005), *Posmodernidad y Deporte: Entre la Individualización y la Masificación. Encuesta hábitos deportivos de los españoles*, Madrid, CIS/Siglo XXI.
- Generalitat de Catalunya. Alimentació saludable i activitat física (2007). Disponible en <http://www.gencat.cat/salut/depsalut/html/ca/gentgran/tallerali2009.pdf>
- Generalitat de Catalunya. Departament de Salut, Activitat física per a la gent gran, disponible en: <http://www.gencat.cat/salut/depsalut/html/ca/gentgran/csggca03.htm>
- Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat y Seguretat Social. *Avantatges de l'exercisi físic per a la salut*. (2003). Barcelona. Direcció General de Salut Pública.
- Gobierno del Principado de Asturias. Moverse=Salud. Disponible en: <http://tematico.asturias.es/unidep/deportes/medico/img/moverse.pdf>
- Govaerts, F. (1985). Social indicators of leisure and the quality of life: The issue of the status of women and the elderly. *World Leisure and Recreation*, 27 (2), 49-51
- Hagberg JM, Allen WK, Seals DR, Hurley BF, Ehsani AA & Holloszy JO (2007). A hemo-



dynamic comparison of young and older endurance athletes during exercise. *J Appl Physiol.* 98;58: 2041-6.

- Haskell, W., Lee, I., Pate, R., Powell, K., Blair, S., Franklin, B., Macera, C., Heath, G., Thompson, P. & Bauman, A. (2007). Physical Activity and Public Health: Updated Recommendation for Adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association, *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39(8), 1423-1434.
- Heikkinen, R.L. (1998) *The role of physical activity in health ageing*. Geneva, Switzerland: WHO.
- Holviala JH, Sallinen JM, Kraemer WJ, Alen MJ & Hdikinen KK. (2006). Effects of strength training on muscle strength characteristics, functional capabilities, and balance in middle-aged and older women. *J Strength Cond Res*,20(2):336-44.
- Houston, D.K., Nicklas, B.J. & Zizza, C.A. (2009). Weighty Concerns: The Growing Prevalence of Obesity among Older Adults. *Journal of the American Dietetic Association*, 109 (11), 1886-1895
- Huang G, Gibson CA, Tran ZV & Osness WH. (2005). Controlled endurance exercise training and V02.ax changes in older adults: a meta-analysis. *Prey Cardiol*, 8:217-25.
- Hunter GR, Bryan DR, Wetzstein CJ, Zuckerman PA & Bamman MM. (2002). Resistance training and intra-abdominal adipose tissue in older men and women. *Med Sci Sports Exerc*, 34(6):1023-8.
- Hurley BF & Hagberg JM. (1998). Optimizing health in older persons: aerobic or strength training? *Exere Sport Sci Rev.* 26:61-89.
- Ibanez J, Izquierdo M, Arguelles I, et al. (2005). Twice-weekly progressive resistance training decreases abdominal fat and improves insulin sensitivity in older men with type 2 diabetes. *Diabetes Care*, 28(3):662-7.
- IGE. (2009). Series históricas de población. Población según sexo y grupos quinquenales de edad. <http://www.ige.eu/igebdt/selector.jsp?COD=1557&paxina=002001&c=0201001002> (14 ene 2009).
- Instituto Nacional de Salud Pública de México (2007). *Promoción de la actividad física. Instituto Nacional de Salud Pública y la Secretaría de Salud*. Cuernavaca, México
- Institute of Medicine (IOM). (2007). *Adequacy of evidence for physical activity guidelines development: Workshop summary*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Instituto Nacional de Estadística. Explotación estadística del Padrón (2010). Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/e245&file=inebase&L=0>

- Ivey FM, Tracy BL, Lemmer JT, et al. (2000). Effects of strength training and detraining on muscle quality: age and gender comparisons. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*, 55(3):B152-7.
- Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Programa de prevención de enfermedades cardiovasculares. Donde hay corazón hay vida. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/alimentacion_equilibrada_actividad_fisica/materiales
- Junta de Castilla y León. Gerencia de Servicios Sociales. (2005). *Alimentación saludable y actividad física en personas mayores*. Junta de Castilla y León, Consejería de Sanidad: Dirección General de Sanidad Pública y Consumo.
- Kay SJ & Fiatarone MA. (2006). The influence of physical activity on abdominal fat: a systematic review of the literature. *Obes Rev*, 7:183-200. 124. Kelley GA. Exercise
- Kelley GA, Kelley KS & Tran ZV. (2000). Exercise and bone mineral density in men: a meta-analysis. *J Appl Physiol*, 88: 1730-6.
- Kirwan JP, Kohrt WM, Wojta DM, Bourey RE & Holloszy JO (1993). Endurance exercise training reduces glucose-stimulated insulin levels in 60- to 70-year-old men and women. *J Gerontol*, 48:M84-90.
- Klitgaard H, Manton M, Schiaffino S, et al (1990). Function, morphology and protein expression of ageing skeletal muscle: a cross-sectional study of elderly men with different training backgrounds. *Acta Physiol Scand*, 140:41-54.
- Kohrt WM, Bloomfield SA, Little KD, Nelson ME & Yingling VR (2004). American College of Sports Medicine. Position Stand. Physical activity and bone health. *Med Sci Sports Exerc*, 36(11): 1985-96.
- Koster, A.; Patel, KV.; Visser, M.; Van Eijk, JT. & Kanaya, AM.; de Rekeneire, N.; Newman, AB.; Tykavsky, FA.; Kritchevsky, SB. & Harris, TB. (2008). Joint effects of adiposity and physical activity on incident mobility limitation in older adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, 56(4), 636-643
- Learson, R.; Zuzanez, J. & Mannell, R. (1985). Being alone versus being with people: Disengagement in the daily experience of older adults. *Journal of Gerontology*, 40, 375-381.
- Laidlaw DH, Komatz KW, Keen DA, Suzuki S. & Enoka RM. (1999) Strength training improves the steadiness of slow lengthening contractions performed by old adults. *J Appl Physiol*, 87(5):1786-95.
- Lee, M. & Buchner, D. (2008). The Importance of Walking to Public Health. *Medicine & Science in Sports Exercise*, 40 (7), S512-518
- Leinonen, R.; Heikkinen, E. & Jylha, M. (1999). A path analysis model of self-rated health among older people. *Aging*, 11(4), 209-220.



- Lemmer JT, Hurlbut DE, Martel GF, et al. (2000) Age and gender responses to strength training and detraining. *Med Sci Sports Exerc*,32(8):1505-12.
- Lindwall, M.; Rennemark, M.; Halling, A.; Berglund, J. & Hassmén, P. (2007). Depression and exercise in elderly men and women: findings from the Swedish national study on aging and care. *Journal of aging and physical activity*, 15(1):41-55.
- Malbut KE, Dinan S. &Young A. (2002). Aerobic training in the ‘oldest old’: the effect of 24 weeks of training. *Age & Ageing*, 31:255-60.
- Martin WH, Kohrt WM, Malley MT, Korte E. & Stoltz S. (1990). Exercise training enhances leg vasodilatory capacity of 65-yr-old men and women. *J Appl Physiol*, 69:1804-9.
- Martinson, B., Crain, A., Pronk, N., O’Connor, P. & Maciosek, M. (2003). Changes in physical activity and short-term changes in health care charges: a prospective cohort study of older adults. *Preventive Medicine*, 37:319-326.
- Martínez, V. & Lozano, A. (1998). *Calidad de vida en ancianos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- McAuley E. & Rudolph D. (1995). Physical activity, aging, and psychological well-being. *J Aging Phys Act*. 1995;3(1):67-98.
- Meléndez, A. (2000). *Actividades físicas para mayores*. Madrid: Gymnos.
- Michel BA, Lane NE, Bjorkengren A, Bloch DA. & Fries JF. (1992). Impact of running on lumbar bone density: a 5-year longitudinal study. *J Rheumatol*, 19:1759-63.
- Middleton, LE.; Mitnitski, A.; Fallah, N.; Kirkland, SA. & Rockwood, K. (2008). Changes in cognition and mortality in relation to exercise in late life: a population based study. *PLoS ONE*, 3(9):3124-3133
- Ministère de la Santé et des Solidarités – France- (2005). Activité physique et santé : arguments scientifiques, pistes pratiques http://www.sante.gouv.fr/htm/pointsur/nutrition/actions42_activite.pdf
- Ministère de la Santé –Luxembourg (2007) Vers un plan national: Alimentation Saine et Activité Physique. <http://www.sante.public.lu/publications/rester-bonne-sante/alimentation/plan-national-alimentation-saine-activite-physique/plan-national-alimentation-saine-activite-physique.pdf>
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2005). Agencia Española de Seguridad Alimentaria. *Estrategia Naos. Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad*. Madrid: MSC
- Ministerios de Sanidad y Políticas Social. Recomendaciones para prevenir la obesidad y el sobrepeso y mantener un buen estado nutricional en la 3ª edad. Consultado el

3 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.msps.es/ciudadanos/proteccionSalud/mayores/home.htm>

- Ministry of Social Affairs and Health (2008) *Government Resolution on development guidelines for healthenhancing physical activity and nutrition*. University Press, Helsinki, Finland 2008
- McAuley E, Kramer AF. & Colcombe SJ.(2004). Cardiovascular fitness and neurocognitive function in older adults: a brief review. *Brain, Behavior, and Immunity*, 18 (3):214-20.
- Morgan, W.P. & Goldston, S.E. (1987). *Exercise and mental health*. Washington, DC: Hemisphere.
- Morris JN, Pollard R, Everitt MG. & Chave SPW. (1980). Vigorous exercise in leisure-time: protection against coronary heart disease. *Lancet*, 316, 1207–1210.
- Moul, J.L., Goldman, B. & Warren, B. (1995). Physical Activity and cognitive performance in the older population. *Journal of Aging and Physical Activity*, 3(2), 135-144.
- National Institute on Aging. (2009). *Exercise & Physical Activity: Your everyday Guide*. Publication nº 09-4258, Gaithersburg, MD
- National Institutes of Health (1996). Physical Activity and Cardiovascular Health: NIH Consensus Development Panel on Physical Activity and Cardiovascular Health. *JAMA*. 1996;276(3):241-246.
- Nelson, M.E., Rejeski, W.J., Blair, S.N., Duncan, P.W., Judge, J.O. ,King, A.C. , Macera, C.A. & Castaneda-Sceppa, C. (2007). Physical activity and public health in older adults: Recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association, *Medicine & Science in Sports & Exercise* 39,1435–1445.
- Netz, Y. (1999). Physical activity and cognitive functioning in advanced age measurements and evaluation. *Bulletin EGREPA*, 3 (2), 5-14.
- Newton RU, Hakkinen K, Hakkinen A, McCormick M, Volek J. & Kraemer WJ. (2002). Mixed-methods resistance training increases power and strength of young and older men. *Med Sci Sports Exerc*, 34(8):1367-75.
- North, T.C., McCullang, P. & Vu Tran, Z. (1990). Effect of exercise on Depression. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18, 379-415.
- Ochala J, Lambertz D, Van Hoecke J. & Pousson M.(2005) Effect of strength training on musculotendinous stiffness in elderly individuals. *Eur J Appl Physiol*, 94(1-2):126-33.
- Parkatti, T., Deeg, D.J., Bosscher, R.J. & Launer, L.L. (1998). Physical activity and self-rated health among 55 to 89 year old Dutch people. *Journal of Aging and Health*, 10(3), 311-326.

- Pate R., Pratt M., Blair S., Haskell W., Macera C., Bouchard C., Buchner D., Ettinger W., Heath G., King A., Kriska A., Leon A., Marcus B., Morris J., Paffenbarger R., Patrick K., Pollock M., Rippe J., Sallis J. & Wilmore J. (1995). Physical Activity and Public Health. A Recommendation From the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine, *JAMA*, 273(5):402-407.
- Pollock, M.L., Gaesser, G.A., Butcher, J., Despres, J., Dishman, R. Franklin, B. & Garber, C. (1998). Acsm Position Stand: The Recommended Quantity And Quality Of Exercise For Developing And Maintaining Cardiorespiratory And Muscular Fitness, And Flexibility In Healthy Adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 30(6), 975-991
- Pruitt, LA.; Glynn, NW.; King, AC.; Guralnik, JM.; Aiken, EK.; Miller, G. & Haskell, WL. (2008). Use of accelerometry to measure physical activity in older adults at risk for mobility disability. *Journal of aging and physical activity*, 16(4), 416-434.
- Ros Fuentes JA.(2007). *Actividad física + salud. Hacia un estilo de vida activo*. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, Consejería de Sanidad.
- Ruuskanen, JM. & Parkatti, T. (1994). Physical activity and related factors among nursing home residents. *Journal of the American Geriatrics Society*, 42, 987-991.
- Ruuskanen, J.M. & Ruoppila, I. (1995). Physical activity and psychological well-being among people aged 65 to 84 years. *Age and Ageing*, 24(4), 292-296.
- Sandström, L. & Ståhle, A. (2005). Rehabilitation of elderly with coronary heart disease – Improvement in quality of life at a low cost. *Advances in Physiotherapy*, 7 (2), 60-66.
- Shephard, RJ. (1986). Physical activity and aging in a post-industrial society. En B.D. McPherson (ed.): *Sport and Aging*, Scientific Congress. Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 37-43.
- Sial S, Coggan AR, Hickner RC. & Klein S. (1998). Training-induced alterations in fat and carbohydrate metabolism during exercise in elderly subjects. *Am J Physiol*, 274:E785-90.
- Simonsick, E.M.; Lafferty, M.E. & Phillips, C.L. (1993). Risk due to inactivity in physically capable older adults. *American Journal of Public Health*, 83, 1443-1450.
- Stenholm. S.; Harris, TB.; Rantanen, T.; Visser, M.; Kritchevsky, SB. & Ferrucci, L. (2008). Sarcopenic obesity: definition, cause and consequences. *Current opinion in clinical nutrition and metabolic care*, 11(6):693-700.
- Stewart, A.L. & King, A.C. (1991). Evaluating the efficacy of physical activity for influencing quality of life outcomes in older adults. *Annals of Behavioral Medicine*, 13 (3), 108-116.
- Sugawara J, Miyachi M, Moreau KL, Dinunno FA, DeSouza CA. & Tanaka H. (2002).

Age-related reductions in appendicular skeletal muscle mass: association with habitual aerobic exercise status. *Clin Physiol Funct Imaging*, 22:169-72.

- USDHHS (2008). Physical Activity Guidelines Advisory Committee, Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008 Washington, DC: US Department of Health and Human Services Web site <http://www.health.gov/paguidelines/Report/> Accessed April 24, 2009.
- Valderrama-Gama, E., Gavira-Iglesias, F.J., López-Pérez, M., Romero-López, M. & Pérez-del Molino, J. (1999). Dependencia funcional y salud autopercibida en los ancianos de la Zona Básica de Salud de Cabra. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 34(5), 283-288.
- Vandervoort A (2002). Aging of the human neuromuscular system. *Muscle Nerve*, 25:17-25.
- Van Norman, K. (1995). *Exercise programming for older adults*. Champaign, IL: Human Kinetic.
- Vincent KR, Braith RW, Feldman FA, et al (2002). Resistance exercise and physical performance in adults aged 60 to 83. *J Am Geriatr Soc*, 50(6):1100-7.
- Wang BW, Ramey DR, Schettler JD, Hubert HB. & Fries JF. (2002). Postponed development of disability in elderly runners: a 13-year longitudinal study. *Arch Intern Med*, 162:2285-94.
- Warburton, D.E., Nicol, C.W. & Bredin, S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *CMAJ*. 174 (6). 801-809.
- Warburton, D.E., Katzmarzyk, P.T., Rhodes, R.E. & Shephard, R.J. (2007). Evidence-informed physical activity guidelines for Canadian adults. *Canadian journal of public health. Revue canadienne de santé publique*, 98 (2), S16-68
- Weiss, U. (1988). Sport im hoeheren Lebensalter. (Sports at an higher age). *Maggingen*, 45(6), 15-17.
- Williams P (1998). Coronary heart disease risk factors of vigorously active sexagenarians and septuagenarians. *J Am Geriatr Soc*, 46:134-42.

LA ACTIVIDAD FÍSICA A TRAVÉS DE LA RECREACIÓN Y EL TIEMPO LIBRE

“LA ORGANIZACIÓN DE
ACTIVIDADES Y SUS FASES”

DR. D. JORGE J. FERNÁNDEZ Y VÁZQUEZ

I Parte

Educación, Educación Física,
Recreación y Tiempo Libre desde
el ámbito “Físico-Deportivo”

1. Diversas definiciones:

1.1. Recreación:

Recreación: Es un conjunto de actividades que su objetivo es el desarrollo integral del individuo a través del juego, actividades físico-deportivas de una forma lúdica, divertida, de una forma no reglada como una educación no formal pero sí participativa.

La recreación consiste en una actividad o experiencia, elegida de forma voluntaria por el participante ya sea porque obtiene una satisfacción inmediata de ella o porque percibe que puede obtener valores personales o sociales de ella (Kraus).

Recreación cualquier actividad libre y especialmente toda acción creadora que contribuye al enriquecimiento de la vida. “Lo opuesto al trabajo”.



1.2. “Recrear, del latín recreare”

Desde el ámbito Físico-Deportivo la recreación tiene una trascendencia social que va ligada con la enseñanza y práctica de juegos y deportes de una forma no reglada, y divertida, beneficiando física y mental, etc... haciendo que la aportación psicomotriz en el participante le haga más perspicaz, rápido, hábil en las destrezas motoras, etc.

Con respecto a la intrínseca relación entre los juegos de recreación hay objetivos de orden, físico, social,...

Desde el punto de vista meramente físico:

- Acción, movimiento lo cual genera salud, bien estar físico.
- Actividades divertidas (lúdicas).
- Da confianza en uno mismo y de esa manera adquirir elasticidad, agilidad, resistencia, etc... necesarias para dar respuesta con certeza a las decisiones del cerebro.
- Desde el punto social:
- Convivencia del participante con los demás sujetos de la actividad.
- Trabajo en equipo.
- Crean conciencia de deberes y derechos.
- Enseñan a acatar los reglamentos de las actividades específicas.

La Recreación la podemos englobar y analizar como:

- Recreación como Actividad.
- Recreación como Programa.
- Recreación como Tiempo Libre.

Las Actividades de Recreación pueden tener 3 variables:

1. Especie de la Actividad:

- En Esparcimientos; Paseos, utilización de zonas como al aire libre, playas, montaña, etc.
- Actividades Deportivas; Todas las actividades físicas o deportivas.
- Asistencia a Eventos o acontecimientos programados; espectáculos, exposiciones, etc...

2. Naturaleza de la Actividad:

- Tomar como sujeto de estudio al participante de la actividad y de esa manera ver su comportamiento durante la participación y práctica de una actividad de recreación ya sea física, deportiva, etc...

3. Estructura de la Actividad:

- La intensidad.
- La distribución en el espacio.

1.3. Educación física:

Puede ser una actividad educativa, de recreación, social, competitiva o terapéutica.

Es una disciplina científico-pedagógica, que se centra en el movimiento corporal para alcanzar un desarrollo integral de las capacidades físicas y cognoscitivas del sujeto.

Otras corrientes la definen como;

En la **Salud**: Se considera a la Educación Física como un agente promotor e imprescindible para la salud, con la atención de prevenir enfermedades.

En la **Competición**: Disciplina como entrenamiento deportivo para el desarrollo de alto rendimiento.

En la **Recreación**: Actividades para vincular al sujeto con el medio.

En la **Expresión Corporal**: A partir de la influencia que recibe de la danza, el yoga y la música.

1.4. Educación:

Es un proceso de socialización de los individuos. Al educarse, una persona asimila y aprende conocimientos. La educación también implica una conciencia cultural y conductual.

El proceso educativo se materializa en una serie de habilidades y valores, que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo. De acuerdo al grado de conciencia alcanzado, estos valores pueden durar toda la vida o sólo un cierto periodo de tiempo.

En el caso de los niños o jóvenes, la educación busca fomentar el proceso de estructuración del pensamiento y de las formas de expresión. Ayuda en el proceso madurativo sensorio-motor y estimula la integración y la convivencia grupal.

1.5. Tiempo libre:

Es aquel tiempo que la gente dedica a actividades que no corresponden a su trabajo formal ni a tareas domésticas o habituales de la vida cotidiana esenciales.



Su rasgo diferencial es que se trata de un tiempo de recreo, es decir, a diferencia de lo que ocurre con aquel tiempo NO libre en el cual la mayoría de las veces no se puede elegir el tiempo de realización, en este, la persona puede decidir cuanto tiempo dedica.

Por atraparte, el tiempo libre suele estar intrínsecamente vinculado o relacionado con actividades consideradas como más motivadoras, agradables y divertidas (lúdicas).

Los orígenes del concepto se remontan a la Grecia antigua en la cual los filósofos designaban como tiempo libre aquel tiempo en el cual se dedicaban a reflexionar sobre la vida, las ciencias y la política.

Entre el siglo XX y el XXI ha habido una increíble expansión del llamado TIEMPO LIBRE, lo cual ha provocado una magnífica diversificación a punto tal de distinguirse en diferentes categorías: nocturno (asociado a la noche; bares, discos,...), espectáculos (incluye los culturales y los deportivos), deportivos (supone la práctica de algún deporte).

Las características más importantes de las actividades de tiempo libre desde el punto de vista de la formación de los rasgos sociales, es que ejercen una acción formativa o deformativa indirecta y facilitada por la recreación.

II PARTE

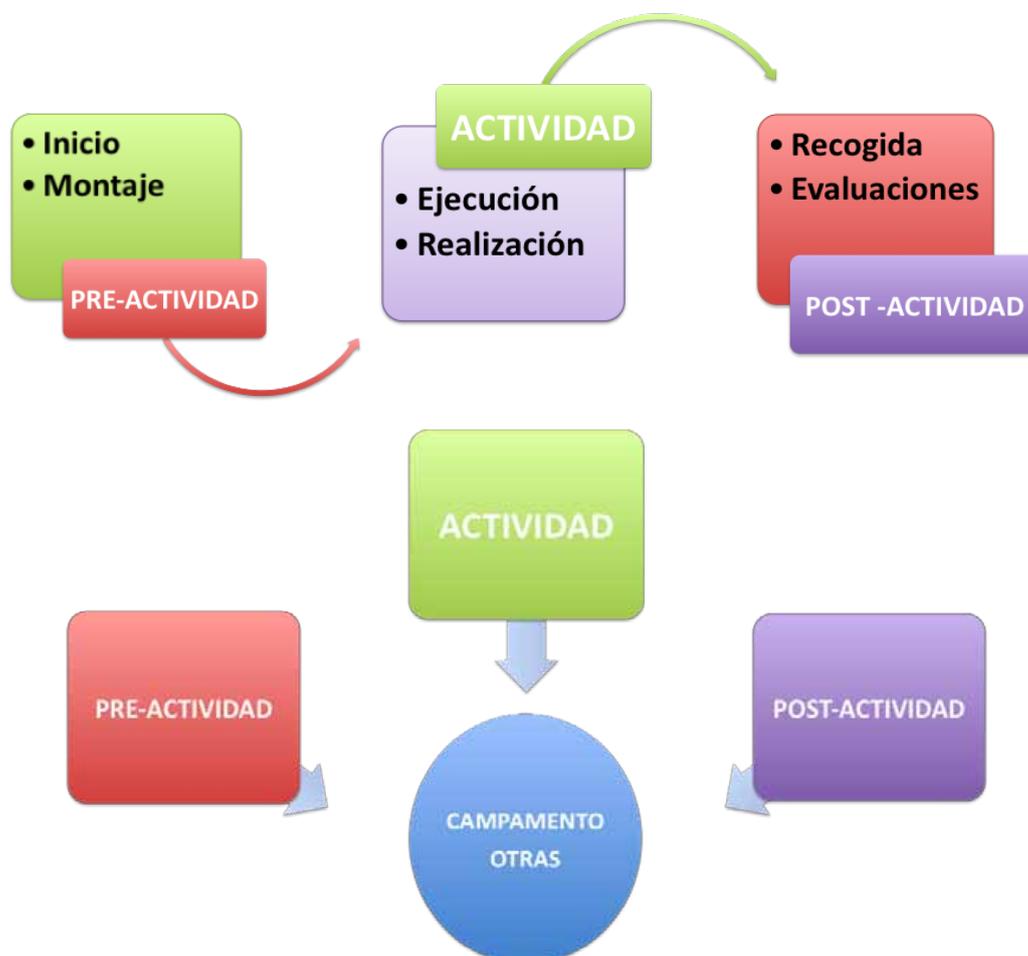
LA ORGANIZACIÓN DE UNA ACTIVIDAD DE RECREACIÓN Y SUS FASES

De la “A” a la “Z”

Ejemplo un Campamento

CASO PRÁCTICO a DESARROLLAR

1. Fases:

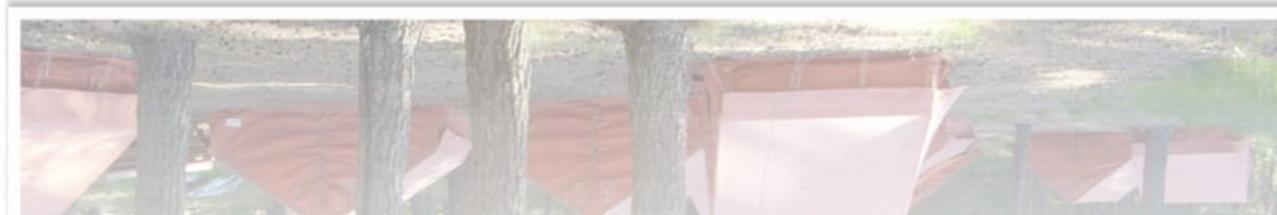
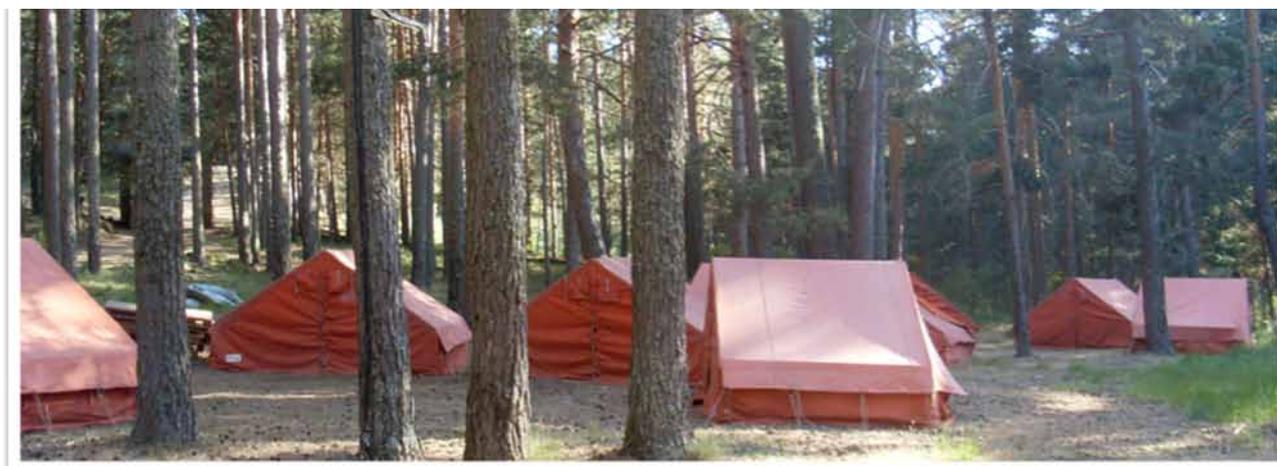




2. Pre –Actividad:

2.1. Solicitudes, permisos y autorizaciones

Meeting con los diversos Grupos de Staff



¡ TODO ESTA A PUNTO !
¡ COMIENZA LA ACTIVIDAD !

3. Actividad:

Otros aspectos propios de la ACTIVIDAD:

- ❖ Administrativas; Inscripciones, altas, bajas.
- ❖ Cobros, Informes Específicos (médicos, otros).
- ❖ Start de la actividad:
 - Logística.
 - Transportes.
 - 1er. Meeting con todos los Staff en destino.
 - Montaje y Mantenimiento, (2/3 días antes de la llegada participantes).
 - Resolución de Handicap / Problemas.
- ❖ Viaje /Salida de los participantes hacia su destino "BUS STOP", particularidades de esta etapa!!!
- ❖ Recepción en Destino!!!
- ❖ Briefing, STAFF & PARTICIPANTES.

PARTICULARIDADES ESPECIFICAS IMPORTANTES

4. Post – Actividad:

Ha Terminado la Actividad de RECREACIÓN pero No nuestro trabajo...!!!

- ❖ Inventario y Recogida de Material (indicando desperfectos para arreglar y/o reponer).
- ❖ Limpieza del material, transporte perfecto.
- ❖ Carga y descarga.
- ❖ Colocación en el almacén con orden y cuidado.
- ❖ Limpieza del lugar (respetando el medio ambiente).
- ❖ Última revisión y supervisión de TODO.
- ❖ Meeting Staff.
- ❖ Cartas de agradecimientos.

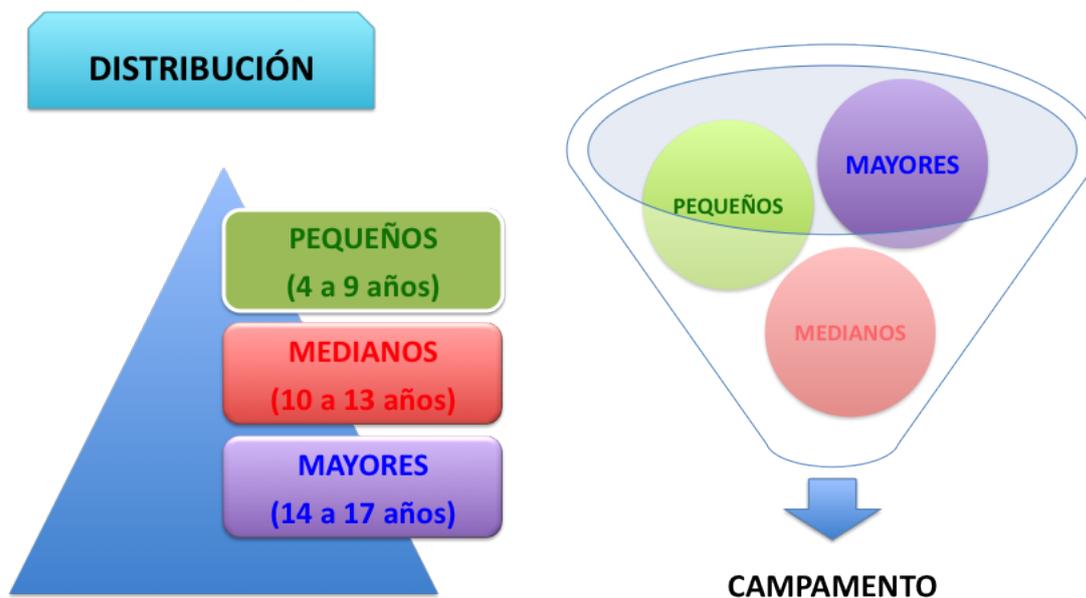
FASE de VALORACIÓN

- Valoración en Caliente.
- Valoración en Frío.
- Valoración Ejecutiva.





5. Caso Práctico Real de un Campamento



5.1. La Convergencia es importante:



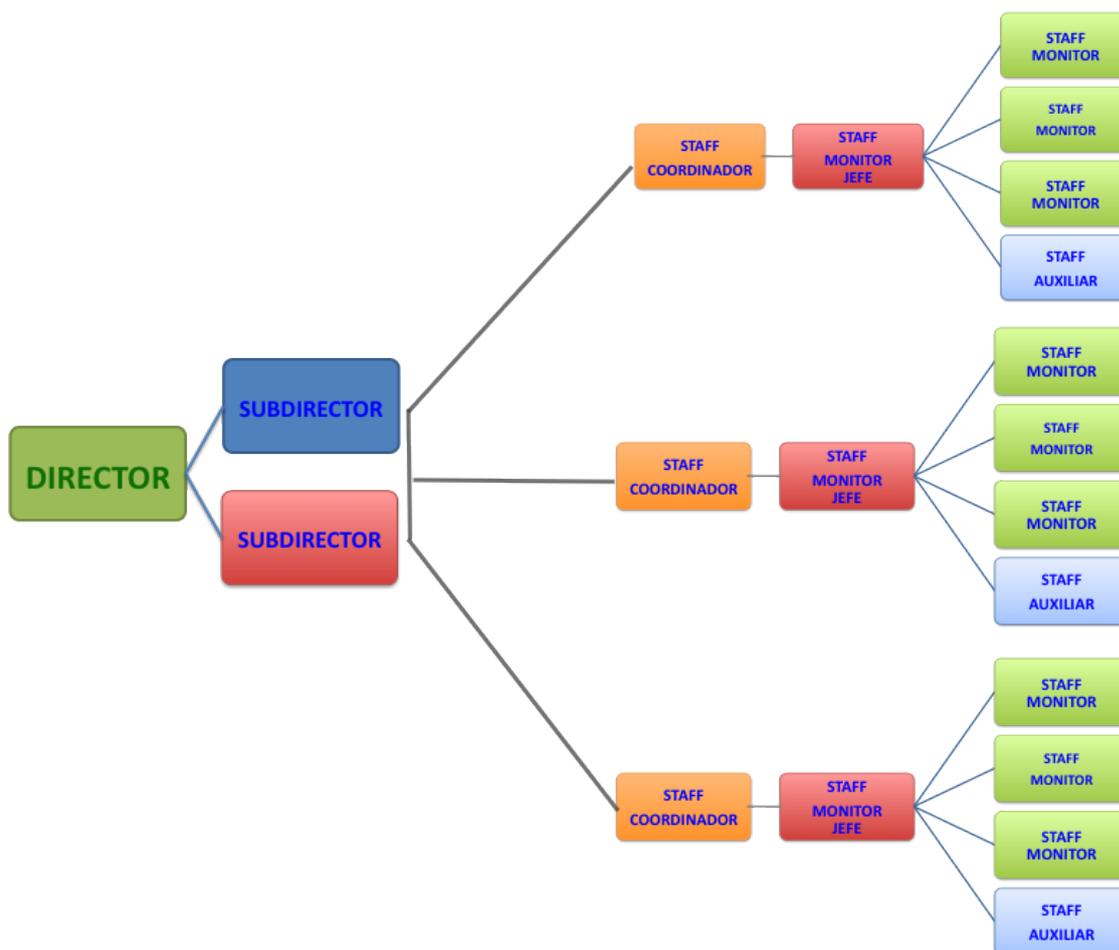
5.2. Ratio de participantes por Staff (Monitor).

La Normativa de juventud difiere según La C.A. pero ninguna baja en su normativa de 13/16 niños por Monitor

Nuestro ideal:

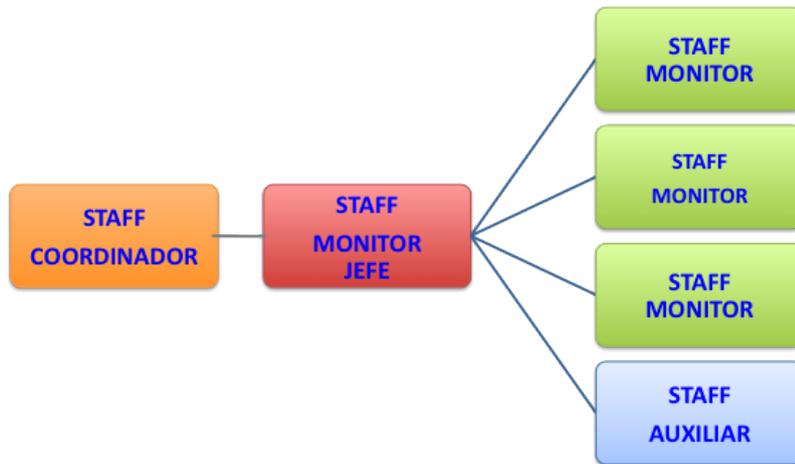


5.3. Distribución del STAFF:

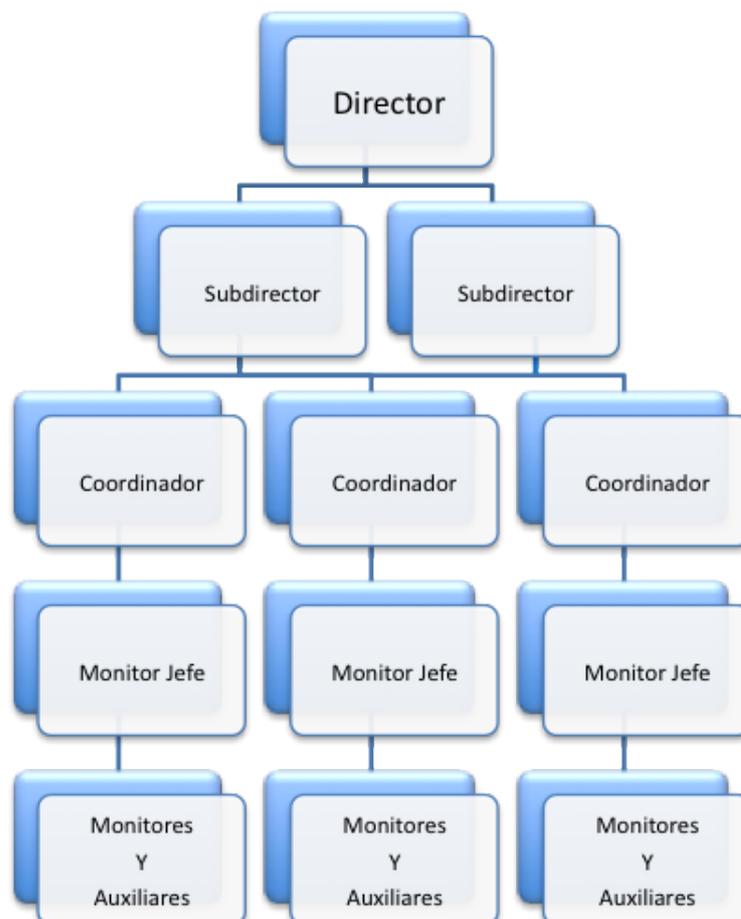




5.4. Distribución STAFF en cada Subcampamento



5.5. Organigrama, Gestión / Planificación:



6. Schedule

se debe realizar una planificación de todas y cada una de las actividades tanto de los participantes como del STAFF de todos y cada uno de los segmentos profesionales que lo componen (Profesorado/Monitores, mantenimiento, cocina, otros).

7. Cronograma

Donde se debe reflejar cada período de tiempo con La actividad que se realiza y siempre se debe tener actividades suplentes por circunstancias adversas por La razón que sea por ejemplo climatología adversa, etc..

8. Otros tipos de planificación

- general Plannig, Day Plannig
- Tres Meeting por día; Desayuno, Comida, Cena.
- Briefing.





9. Breve Curriculum Vitae del Profesor

DR. D. JORGE J. FERNÁNDEZ Y VÁZQUEZ

- Doctor en CC. de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y Deportes, (I.N.E.F. – Madrid). Universidad Politécnica de Madrid
- Licenciado en Educación Física y Deportes University Ohio Y.M.C.A. College. EEUU,
- Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Wales. UK y Universidad Complutense de Madrid.
- Titulado Superior Universitario en PROTOCOLO y Relaciones Institucionales e Internacionales, Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Diplomado Superior de Protocolo y Ceremonial del Estado e Internacional, “Escuela Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores” de España.
- Titulado Universitario de Especialista en Protocolo y Ceremonial del Estado e Internacional, Universidad de Oviedo.
- Diplomado en el Global Village Leadership Programs de Iacocca Institute, (Business and Economy School) de Lehigh University of Pennsylvania, EEUU.
- Diplomado en NOLS, National Outdoor Leadership School of Wyoming y University of UTAH, EEUU.
- Master en Dirección, Gestión y Administración del Deporte, Universidad Complutense de Madrid y el Instituto Universitario Olímpico de Ciencias del Deporte (I.U.O.C.D.).
- Master en Técnicas Deportivas y Recreación, Ohio Y.M.C.A. College EEUU.
- Master de Dirección de Organizaciones e Instalaciones Deportivas, Universidad Politécnica de Madrid y la Facultad de CC. De la Actividad Física y Deportes (I.N.E.F. de Madrid).
- Autor de varios libros y publicaciones (artículos), entre ellos el Primer libro publicado de Protocolo y Ceremonial Deportivo, “Vademecum de Protocolo y Ceremonial Deportivo”, Edit. Paidotribo.
- Director de Tiempo Libre por la Comunidad de Madrid y la Comunidad de Castilla y León.
- Miembro del Grupo (GIAAS) de Investigación en Actividades Acuáticas y Socorrismo,
- Líder de YMCA.
- Director de Campamentos y Actividades de Recreación en USA, Canadá, Europa, España (más de 25 años).
- Otras Titulaciones de Postgrado Universitario y Titulaciones Deportivas.

Para cualquier información:
JFYV@telefonica.net
jjfyv7@gmail.com

PRÁCTICAS CORPORALES Y DIFERENCIAS EN LAS RAÍCES ESTIGMATIZADAS DE BRASIL

CORPORAL PRACTICES AND DIFFERENCES IN BRAZIL'S STIGMATIZED ROOTS

ANA MÁRCIA SILVA

Doctora en Ciencias Humanas
Universidade Federal de Goiás, Brasil

anamarcia@pq.cnpq.br

Faculdade de Educação Física/UFG, Campus Samambaia
Caixa Postal 131 – CEP: 74.0001-970, Goiânia, Goiás, Brasil.

Resumen

Este trabajo presenta resultados de investigación sobre las prácticas corporales tomando como eje la relación establecida entre la cultura europea y las culturas de ascendencia africana e indígena en los Estados de Santa Catarina y Goiás, en siglo XIX. Los datos indican una historia de tensión entre los diferentes grupos étnicos que en algunos lugares, se ha convertido en un violento choque de culturas. Hemos identificado las huellas de un proceso de jerarquización en las prácticas corporales, entre las que se convierten en marcas de distinción y aquellas que van siendo marginalizadas y folclorizadas, una violencia simbólica que necesita ser enfrentada por la reflexión académica.



Abstract

This paper presents results of research on corporal practices focusing on the relationship established between the European culture and cultures of African and Indian descent in the states of Santa Catarina and Goiás, in the nineteenth century. Data indicate a history of tension between ethnic groups in some places has become a violent clash of cultures. We have identified traces of a process hierarchy in corporal, among which are converted to marks of distinction and those that are being marginalized and folklorized, a symbolic violence that needs to be faced by academic reflection.

El análisis se centra en un momento determinado de la historia brasileña, el siglo XIX, los ochocientos, cuando hay datos que indican una tensión explícita entre los diferentes grupos étnicos, una tensión que en algunos lugares se ha convertido en un violento choque de culturas. Las encuestas historiográficas realizadas en Santa Catarina y Goiás indican que las prácticas corporales desempeñan un papel importante en esta confrontación cultural, tales como las estrategias de identidad y ejercicio de violencia, no siempre meramente simbólicas.

El texto trabaja desde la mirada de los europeos que llegaron a Brasil en ese momento, como inmigrantes o como viajeros, con la racionalidad que traen a sus “equipajes” (Meyer, 2000) y una relación con el cuerpo y prácticas corporales muy diferenciadas de aquellas que van encontrar. Un fondo cultural que habitan y que va a componer de manera significativa nosotros, los brasileños. Sin embargo, esta composición va ocurrir no sin tensión y resistencia, sin la transformación y el diálogo con los numerosos grupos étnicos que se asentaron este país.

En este momento particular de la historia brasileña, nos encontramos con diferentes movimientos en la dinámica social, que son las políticas del Segundo Imperio, con la inmigración europea sistemática, la colonización es hacia el interior, la expansión de las minas de extracción de oro y piedras preciosas descubiertas en siglo anterior, así como con los viajes de los naturalistas europeos en Brasil.

El siglo XIX es notable porque es entonces que se estructura un proyecto político de nación que comenzó después de la llegada de la familia real portuguesa al país, empezando el proceso de salida de su condición de colonia. En cuanto al establecimiento de una identidad nacional, la política oficial de traer inmigrantes europeos a gran escala al Brasil tenía como objetivo la mezcla para el “blanqueamiento” de la población. Pasos para “eugenicización de los brasileños”, con indicadores concretos de dicha política que Schwarcz (1993) señala en sus investigaciones y que también se confirmaron en nuestras investigaciones. Blanquear la población, no sólo en su piel, sino también en su voluntad de trabajar, su modo de vida, sus manifestaciones culturales en esos momentos ya muy “contaminados” con el mestizaje que ocurre en todo el país, aun que no en el mismo grado.

Para eso, tras la proclamación de la independencia y la prohibición del tráfico de esclavos procedentes de África, el gobierno imperial de D. Pedro II ve en la inmigración una salida a una serie de problemas que enfrenta el país. En especial, la sustitución de mano de obra para el trabajo hasta entonces garantizada por la esclavitud de los indios y negros que ya no es suficiente para la expansión de las actividades productivas.

Los europeos son los primeros en ser invitados a venir y, entre ellos, el inmigrante alemán era visto como ideal para el proyecto de modernización de la tierra, especialmente por sus características de civilidad y su capacidad de trabajo y ambición. Más que eso, de acuerdo a los documentos de época (MEYER, 2000, p. 125), la intención del gobierno sería “mezclarlos como levadura al inferior pueblo brasileño”.

1. Entre el mar y las montañas en tierras catarinenses:

Para hablar de este contexto, voy utilizar los datos de una investigación anterior sobre el tema, en parte publicada hace algunos años (SILVA; PERINI, AGUSTÍN, 2003). El sitio es la costa norte del Estado de Santa Catarina, Colonia D. Francisca, hoy municipio de Joinville. Es el año 1850 cuando de la llegada de los inmigrantes alemanes. Encuentran en la costa los portugueses en gran número con sus esclavos africanos colonizada desde 1504, uno pocos franceses que vinieron a construir una colonia anarquista en el otro lado de la bacía, los remanecientes de las tribus indígenas Carijós más al sur y al oeste los indios Xokleng. En un área de aproximadamente 50 km, ocurre el encuentro de estas diferentes etnias, en medio a una “naturaleza áspera” como decían los alemanes en sus testimonios (SOCIEDADE ALEMA DE GINASTICA, 1958).

En cuanto a las diferencias en las prácticas corporales, saltó a los ojos la importancia que los recién llegados de Alemania atribuyan a gimnastica de Jahn, en contraste con el pre-concepto los luso-brasileños tenían a las practicas corporales, por la asociación que hacían al trabajo manual y esclavo (SOARES, 2001). En este contexto, la gimnastica se ha convertido en un elemento importante para determinar su identidad étnica. La disposición de estas personas para mantener esta práctica en un contexto de enormes desafíos, nos recuerda Bourdieu (1998, p. 83) que indica se establecer “una relación de pertenencia y de propiedad en la que el cuerpo apropiado por la historia se apropia, en una manera absoluta e inmediata, por las cosas habitas por esa historia.

Para los efectos de la fuerza y la moral se pudiesen lograr, los niños y jóvenes se reunían en el centro de Colonia, en la primera construcción colectiva que se hizo - Deutscher Turn-



verein Zu Joinville -, en 1858, la primera en América Latina. Lunes, jueves y sábado llegaban para la práctica de gimnasia, incluso “en las frías noches de invierno cuando el viento helado soplaba con fuerza a través del techo de paja del rancho, el instructor se hacía oír: clase, en forma, tres vueltas a la colonia, a un ritmo acelerado, marcha, marcha!”.

Las sesiones de gimnasia para los niños y jóvenes se llevaba a cabo en la noche para no perturbar el trabajo en el campo ayudando a sus padres. Más tarde también se construyó una escuela colectivamente y en donde los elementos de la cultura teuto-brasileña se constituirán y se cultivaban: el idioma, la religión luterana, el canto y la gimnasia. El gimnasio fue un centro de convergencia de la vida en la colonia, un lugar de encuentro de diferentes generaciones, donde se practicaba la memoria y la disciplina.

Para entender la importancia de la gimnástica, sobretodo la sección de niños, en la vida comunitaria en todos estos años, esa Sociedad recibió la siguiente mención del diario *Kolonie – Zeitung*, en 1908:

... nunca se insistirá lo suficiente en esta norma - con tanto amor y paciencia y comprensión por el Sr. Guillermo Manteufel, en el sentido exacto del Maestro Jahn, en la formación y educación de los hombres fuertes y disciplinados en el servicio de la Patria (cf. WIESER, 1995, p. 34).

El discurso que sostiene esta práctica corporal es la idea de que el ejercicio puede hacer para sí mismos y transmitir para los otros grupos étnicos, la actitud de un pueblo fuerte, disciplinado, con pensamientos se dirigen a amar y respetar sus costumbres y su tierra natal. El fortalecimiento del cuerpo es una faceta importante en ese proceso que está en auge en Europa cada vez más las huellas burguesa, en la organización de una economía gestual, mientras nos habla Vigarello (1978, p. 09).

La gimnástica fue una de las más fuertes expresiones de la constitución de una identidad étnica, también marcado por la diferencia, por el contraste que se crea con otras culturas y etnias. Esa práctica corporal mantiene una fuerte relación con la ciencia naciente en ese período, pero la justificativa más grande, sin embargo, es la construcción de una conducta caracterizada por la disciplina ascética, la rigidez y el cumplimiento de las normas establecidas. Racionalizar de las actividades se excluyendo de sus características, el disfrute, la espontaneidad y la creatividad hacen de la gimnástica una práctica que corresponde como el espíritu de las palabras de Martín Lutero en la Reforma Protestante.

Como señala Bourdieu (2007), la distinción se expresa en los detalles, en gestos pequeños y grandes, anclados en la aparente trivialidad de la vida cotidiana. Constituye la lucha permanente y no siempre consciente del individuo con su grupo social y de su grupo con los demás, se radica en la tensión dialéctica entre querer coincidir y al mismo tiempo, diferenciar, imitar e innovar. Gestos que se constituyen como importantes señales que oscilan entre una idea de la técnica como un ritual, de pertenecer a una clase, a los códigos de género, pero

especialmente en este caso, el mantenimiento de la identidad étnica en tierras extranjeras, por la mejora de la apariencia, con desfiles y presentaciones pública sistemático por parte de la colonia.

Para ellos, los recién llegados de la civilización, los indios Xokleng de piel oscura y hábitos extraños son los “bugres” y por lo tanto “salvaje”, expresiones que se encuentran en los periódicos de la época. Sus prácticas, usos y costumbres no eran considerados propiamente humanos. Los nómadas Xokleng vivían desde allí hasta la Serra do Mar, el proceso de colonización fue empujado hacia el interior, en busca de caza y por escapar de la esclavitud. Su vida libre entre los bosques y alrededor de una matriarca había constituido formas de vida, de celebración y prácticas corporales con significados muy diferentes.

Para los inmigrantes europeos, la legislación vigente prohíbe a tener esclavos, al menos formalmente. Sin embargo, hay datos que indican la presencia de esclavos entre los inmigrantes alemanes y sus descendientes, sea contratados con los sesmeiro de la región o prestados por los vecinos luso-brasileño, o por acogida por esclavos liberados otros (CUNHA, 2003; FONTOURA & SILVA, 2005). Acerca de los africanos y sus descendientes traídos como esclavos, nos encontramos en la historiografía con informes de encuentros amistosos en los que se consideran los negros “casi de la familia”. En otros informes, sin embargo, son descripciones de trato brutal a los negros, casi en vísperas de la abolición. Trato amistoso o violento, los datos muestran que los inmigrantes alemanes son unánimes al decir que los negros son “demasiado dados a fiestas, a las danzas y a los batuques”, y esto los hace menos capaces al trabajo y la vida civilizada (Silva, 2001, p. 58).

Capoeira y otros juegos, tambores, danza y la religiosidad se mezclan en las prácticas corporales de los africanos y sus descendientes, características que se constituyen como justificación para el prejuicio en un país colonial con más de trescientos años de esclavitud. Aunque resultado del sincretismo religioso con el catolicismo, como es el caso de quicumbi, es llamada “la actividad de negro” y la permanencia del aislamiento se mantuvo, como lo demuestran las imágenes de la época. Un aislamiento que les impide, incluso después de la abolición de la esclavitud, de asistir en los espacios sociales, bailes y fiestas, clubes deportivos y gimnasia sociedades. Después de los años cuarenta, ya se encuentra registros de convivencia de blancos y negros en espacios sociales, donde incluso se podía hablar y tomar cerveza juntos, pero nunca las parejas interétnicas se podía ver el baile. La actividad pública y el contacto corporal que permite el baile estaba. A pesar de esto, Seyferth (1993) va identificar un proceso que llama “caboclicización” de los inmigrantes que se constituye a partir de su asimilación de las costumbres, del idioma y, también de las mezclas de sangre.

Nuevas manifestaciones culturales, sino también nuevos estigmas se constituyeran o tuvieran refuerzo en este enfrentamiento cultural en tierras brasileñas, con la creación de una jerarquía entre las prácticas corporales y un poder que se manifiesta como dominación,



como dice Bourdieu (1998). Prácticas corporales construidas en la experiencia histórica única de un grupo étnico son tensionadas por otras que se impondrán como universales porque llamadas más civilizadas, una tensión que constituye el habitus de esta nación en construcción.

2. Hacia la planicie central, en tierras goianas:

En el centro-oeste de Brasil, prácticas corporales tienen otra prueba de este choque de culturas que también se produce en el siglo XIX, así como de los estigmas y distinciones. Tomo, para eso, los diarios de viaje, la presentación de informes de los naturalistas extranjeros que viajaron dentro de Brasil y que dejan registros importantes, centrándose en los bailes y fiestas de ascendencia brasileña y africana.

Entre los viajeros más destacados que Brasil recibió en el siglo XIX está el francés Saint Hilaire. En la primera mitad de ese siglo, el viajante estuvo en el país durante seis años, principalmente a través del campo, cruzando los estados de Sao Paulo, Goiás, Espírito Santo, Santa Catarina y Rio Grande do Sul. En Goiás, su descripción de fiestas y bailes son importantes para la comprensión de la mirada europea sobre los pueblos de la tierra. Para este viajero, los de Goiás se dejaron dominar por la indolencia y se entregaron a disfrutar los placeres de los sentidos.

O pátio da fazenda foi iluminado, armou-se uma grande fogueira dando tiros para o ar gritando:” ‘Viva S. João!’ Nesse meio tempo, um violeiro cantava fanhosamente algumas modinhas bem tolas num tom plangente, acompanhando-se ao violão. Em geral é a gente do povo que canta modinhas. As letras dessas canções são muito jocosas, mas ouvindo-se apenas a música dir-se-ia que se trata de um lamento. Todavia, logo começam os batuques, uma dança obscena que os brasileiros aprenderam com os africanos. Só os homens dançaram, e quase que todos brancos. Eles recusariam a ir buscar água ou apanhar lenha por ser isso atribuição dos escravos, e, no entanto não se envergonham de imitar suas ridículas e bárbaras contorções. Os brasileiros devem, sem dúvida, alguma coisa aos seus escravos, aos quais se misturam tão freqüentemente, e que talvez lhe tenham ensinado o sistema de agricultura que adotam e a maneira de extrair o ouro dos córregos. Além do mais, foram os seus mestres de dança. Depois da batucada meus hospedeiros, sem nenhuma transição, ajoelharam-se diante de um desses pequenos oratórios... e entoaram as preces da noite... a cantoria e os batuques se prolongaram por toda noite, e as mulheres acabam por participar deles. (SAINT HILAIRE.1975, p.47)

Otro viajero cuyo diario es digno de mención en ese análisis es el alemán Georg Freireyss. Describe casos de la esclavitud, de los hábitos, costumbres y tradiciones que se formaron a partir de la constitución de ese “nuevo brasileño” y de las sorpresas e impresiones que esa realidad le causó. Refiriéndose a las danzas de los esclavos y los registros de viajes de otros informes europeos, habla de la música, de la danza, de las fiestas, características presentes en algunos breves momentos de libertad entre los esclavos son foco de crítica de la mirada etnocéntrica de los viajeros. Lo que uno podría pensar, lógicamente, es que esta condición (in) civismo puede atribuirse más a ser una práctica de los esclavos, que atribuida a la propia actividad.

“Numa fazenda fomos muito bem recebidos, porém, não tivemos descanso por causa de muitos escravos que se tinham reunido no terreiro da casa onde dançavam a noite toda, com uma música infernal e uma gritaria insuportável, tal qual Langgsdorff o tinha descrito em Santa Catarina.” (FREIREYSS, 1982 p. 80).

La cultura de esos brasileiros se revela a la vez festiva y ociosa a ojos extranjeros, pero más que eso, sus prácticas corporales se clasifican como malintencionadas y estúpidas, como habla de la cultura indígena.

Os festejos são verdadeiras orgias e caem principalmente no tempo em que amadurece o milho. As mulheres assentam-se em círculo e mastigam com grande presteza o milho que depois de bem triturado é cuspidado dentro de um pote grande em pé no meio delas. Durante um a dois dias continua esta mastigação até que a quantidade suficiente esteja preparada. Neste milho mastigado e misturado com a saliva, põem ainda água e deixam tudo fermentar, depois do que decantam o líquido que se parece com cerveja fraca e começa a festança... Dizem que nestas bebidas há cantos e danças, festas que quase sempre acabam com zangas e brigas. (FREIREYSS, 1982. p. 102)

Esos elementos también aparecen en la descripción que hace el viajero para referirse a la cultura india. Las prácticas corporales de estos “pueblos de la tierra” eran mucho más cerca del universo de rituales vinculados fuerzas de la naturaleza, de la religión y del placer, do que del desarrollo racional y sistemática de las fuerzas orgánicas y morales, como se informó anteriormente acerca da la gimnastica alemán.

Otro viajero - Oscar Leal - retrata a sus prodigios y experiencias en la región, como en un pasaje de una ciudad de Goiás, en torno al año 1882. La descripción que hace de las prácticas corporales, la lógica y el propósito que se esperan encontrar en la danza de la gente, aporta elementos de una concepción racionalista de las prácticas corporales.

O povo de Jatahy é alegre, hospitaleiro e agradável e d'elle só conservo saudosa lembrança. Com excepção de duas ou três famílias mais reconcentradas, as outras vivem unidas e durante noites consecutivas a dança constitue o divertimento.



to, a que mais se entregam os moços e até os velhos. Talvez pelo motivo higienico originado no exercício é que têm uma saúde de ferro. Como convidado tomei parte em algumas reuniões e notei que na dança não há método nem estudo. O marcante em vez de seguir os preceitos da arte, metamorphoseia banalmente as partes da quadrilha, de modo que um hospede é obrigado a fazer-se de autômato para acompanhar os mais até o final. (LEAL, 1980, p. 194).

Con la visión de un europeo en el nuevo mundo, su informe indica que un aseo corporal ideal tendría que usar el baile solo como un medio de ejercicio sistemático para la salud, pragmático y basado en una concepción racionalista del cuerpo. Retrata, con sus palabras, que se siente incómodo frente a lo que considera transgresión en la danza popular, que para el debería ser ordenada y metódica, un arte como expresión de civilidad.

Los bailes, al igual que otras prácticas corporales observadas, preséntanse como eventos culturales que dan identidad a determinados grupos étnicos. Las comunidades son los sujetos históricos que se realizan en la presencia colectiva y sus prácticas son elementos de afirmación de sus valores sociales y culturales (FIGUEIREDO, 2007). Las danzas en sus ritmos y juegos populares son alimentadas por la tradición oral, donde los ancianos, los poseedores de los conocimientos de la cultura local, preservan los conocimientos y se convierten en guardianes de la memoria, reafirmando los valores sociales, los vínculos afectivos entre ellos y con sus antepasados.

3. Algunas consideraciones finales:

Estos datos nos permiten reflexionar sobre el concepto de identidad, la lógica de las prácticas corporales y sus diferencias en los antecedentes étnicos y culturales. La construcción de la identidad de estos brasileños - indígenas, afro, luso y teuto-brasileños - está firmemente arraigada en el cuerpo y en las prácticas corporales. Pero hay un fuerte contraste entre estas culturas, lo que nos lleva a interpretar los datos desde otra perspectiva.

Una hipótesis es que el contraste se establece, sobre todo por lo que parte del de la cultura europea, el cuerpo y las prácticas corporales tienen una configuración basada en el individuo y la razón. En cuanto para los afro-descendientes, así como para los pueblos indígenas, su condición corporal, así como su representación y prácticas corporales se construyen literalmente por la referencia colectiva.

Es digno de mención el hecho de que las prácticas corporales de los pueblos indígenas como los afro-brasileños son mucho menos conocidas y apreciadas que las prácticas corpora-

les de origen europeo, tanto dentro de la institución escolar como en otros espacios sociales. Más que eso, el cuerpo de estas prácticas de raíces brasileñas, ha sido tratada como mero folclore, en el sentido peyorativo de esa palabra o de lo que es de exótica. Las prácticas corporales que vinieran de Europa, como la gimnastica alemán o el deporte, con su racionalidad y lógica, se estableció como una raíz cultural muy fuerte, convirtiéndose en un hábito entre los brasileños.

Como tal, aquellas prácticas se devalúan, mediante la introducción de una violencia simbólica se basa en el ranking en comparación con otras prácticas del cuerpo “moderno”, blanco, urbano... Aséptico.

Cabe preguntar: a pesar del tono de la piel ser cada vez más oscuro, como demuestran las estadísticas, los brasileños se han blanqueado, según deseo D. Pedro II? La mirada de aquellos europeos cargada de estigmas tendrá permanecido en nosotros, con la devaluación de las manifestaciones de origen indígena o de los pueblos africanos que fueron traídos acá?

Las prácticas corporales son una de las más ricas formas de constitución del habitus como medio de reproducción social a través de las vidas individuales y colectivas, manteniendo o reconstruyendo su identidad. Una identidad, sin embargo, que se constituye entre la tensión y la incorporación de otros ámbitos culturales, más comprensible la metáfora - capital corporal - crucial para estas comunidades o grupos étnicos en ese juego entre afirmarse y ajustarse socialmente, debate fundamental para comprensión da la interculturalidad.

Al examinar las raíces históricas de las prácticas corporales indígenas y africanos presentadas en los datos, como muchos otras que un análisis social más amplio del contexto brasileño hace aún más claro, han sido sistemáticamente estigmatizadas. La educación física como campo académico y profesional con una fuerte dimensión política en la producción del conocimiento, así como de intervención social necesita problematizar.

4. Bibliografía

- AGUSTINI, M. S. P. Raízes históricas da ginástica em Joinville. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. (Dissertação de Mestrado em Educação Física).
- AREND, Silvia Maria Fávero. Relações interétnicas na província de Santa Catarina (1850-1890). In BRANCHER, Ana & AREND, Silvia Maria Fávero. História de Santa Catarina no século XIX. Florianópolis:Ed. da UFSC, 2001.
- ARAÚJO, Hermetes Reis de. A invenção do litoral: reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na primeira república. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. (Dissertação de Mestrado),1998.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.



- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- CATAFESTO DE SOUZA, José Otávio. O que é, afinal, o corpo índio no Brasil meridional? limites modernos ao entendimento da lógica hierárquica indígena sobre o corpo. In LEAL, Ondina Fachel (org). *Corpo e significado: ensaios de antropologia social*. Porto Alegre: Editora da FRGS, 2001.
- CUNHA, Dilney. *Suíços em Joinville: o duplo desterro*. Joinville: Letradágua, 2003.
- FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. *Gente em cena: fragmentos e memórias da dança em Goiás*. Tese de doutorado em Educação, Unicamp, 2007.
- FONTOURA, Arselle de Andrade da; SILVA, Janine Gomes da. Histórias sobre a presença negra em Joinville no século XIX. *Joinville Ontem & Hoje*. Março, 2005, p.22-25.
- FREIREYSS, Georg Wilhelm, 1789-1825. *Viagem ao Interior do Brasil*. BH: Itatiaia; SP: ED. USP, 1982.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*, 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- LEAL, Oscar. *Viagem às Terras Goyanas (Brazil Central)*. Goiânia, Ed. Da UFG (coleção documentos goianos, n. 4), 1980.

LA JUSTIFICADA PRESENCIA EN LA INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN FÍSICA DEL ENFOQUE DE LOS MÉTODOS INTEGRADOS, MIXTOS, MÚLTIPLES O SUPERADORES.

PEDRO GIL MADRONA.

Profesor Titular de Didáctica de la Expresión Corporal.

Facultad de Educación en Albacete. UCLM.

E-mail: Pedro.Gil@uclm.es

Introducción

Los propósitos de este capítulo son la presentación y posición de los métodos mixtos de investigación como complemento natural de la investigación tradicional cualitativa y cuantitativa en educación física intercultural. La intención es presentar al alternativa que ofrece para la investigación y proporcionar un marco para diseñar y realizar la investigación a través de métodos integrados.

La realidad multicultural de la sociedad española se hace evidente en los contextos educativos en todas las etapas, ciclos y niveles educativos, desde la educación infantil hasta la Educación Superior, si bien en el momento actual dicha realidad multicultural es más abultada en la enseñanza obligatoria. Ello demanda, por una parte, de una adecuada formación del profesorado con una competencia intercultural, de otra, del incremento de la innovación educativa para dar respuesta a la creciente diversidad cultural de nuestra sociedad y por ende en las instituciones educativas y, de otro lado, dichas demandas no serán posibles desarrollar-



las con éxito sino a través de un aumento de la investigación intercultural. Dichas cuestiones, que en la actualidad no han sido resueltas en España, bastante lógico por cierto, si tenemos en cuenta que el incremento de la diversidad cultural en los distintos niveles del sistema educativo ha tenido su explosión a lo largo de la última década.

En efecto tal circunstancia en España, constituye un hecho sin precedentes y ha pillado a todos por sorpresa: administración educativa, profesores, centros de profesores y recursos y a quienes tienen la responsabilidad de la formación del profesorado en las Facultades de Educación en misma universidad. Para atender a la realidad descrita la finalidad de la Universidad y dentro de ellas las instituciones encargadas de la formación del profesorado, si queremos que se produzcan avances importante en nuestras aulas, debe de ser doble, por una parte la formación del profesorado debe de ser acorde a las demandas de la sociedad a la que sirve, en el caso concreto que nos ocupa en ofertar una educación intercultural a los futuros docentes de los diferentes etapas del sistema educativo y, de otra parte, la investigación e innovación educativa, especial consideración en la búsqueda de soluciones a las dificultades o si cabe “aprietos” actuales, y no cabe duda de que en la actualidad la educación intercultural es uno de ellos. De ahí que el presente trabajo está inspirado y tiene su estructura es intentar facilitar y aportar soluciones, así como de contribuir a dar soluciones a la educación intercultural, bastante lógico por cierto, tras la realidad descrita. Y es por ello por lo que toma cuerpo en este marco de la investigación educativa de la Educación Física y en concreto en la justificada presencia del enfoque de métodos integrado, el enfoque de “Mixed Methos” o superiores en la investigación intercultural basado en la mezcla de métodos (métodos mixtos).

Ahora bien, el mayor error sería pensar que un diseño multimétodo en investigación intercultural en educación física es un híbrido sin un alma paradigmática. Dicha alma vendrá proporcionada precisamente por los objetivos teóricos y metodológicos de la investigación y esta debe reflejarse en la preferencia otorgada a las técnicas consideradas en la investigación. En principio, el uso combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas debe suavizar y corregir los puntos débiles de esa alma paradigmática, lo cual puede considerarse en el contexto intercultural en educación física como un beneficio por sí solo.

Los objetivos principales para usar los métodos mixtos o múltiples son cinco:

- a.** triangulación, Se refiere a la convergencia o corroboración de los datos recolectados reinterpretados a respecto del mismo fenómeno. El abordaje o forma de recolección de datos y/o interpretación pueden variar. Por ejemplo, los investigadores a veces afirman que están usando triangulación de datos, triangulación de investigador, triangulación teórica o triangulación metodológica.
- b.** Complementariedad, ya que se enfoca en las diferentes facetas del fenómeno, intentando dar una mayor perspectiva. Es decir la búsqueda de elaboración, mejora,

ilustración y aclaración de los resultados de un método con resultados desde el otro método.

- c. Desarrollo. Este combina los resultados de un estudio a respecto de un determinado fenómeno usando un método para desarrollar otro método de estudio. Utilizar los hallazgos de un método para ayudar a informar el otro método. Por ejemplo, grupos de discusión se usan en ocasiones para un *feedback* en un cuestionario, además del que ya fue obtenido en el estudio piloto.
- d. Iniciación. Esta envuelve el análisis intencional de nuevas perspectivas para estudiar un fenómeno de interés. Es decir, descubrir paradojas y contradicciones que conducen a una reformulación de la pregunta de investigación
- e. La Expansión que es el aumento general de la amplitud o alcance de un estudio mediante el uso de diferentes métodos para la investigación diferentes componentes.

Las opciones del diseño de investigación aumentan en la medida en que los objetivos del diseño se mueven de la triangulación para la expansión.

1. El paradigma de los métodos mixtos y su justificada presencia en la investigación en educación física intercultural

Eitzen y Yetman (1977 y 1982) informaron que el baloncesto, fútbol o béisbol estaban entre las preferencias deportivas más altas para los chicos afro-americanos jóvenes. Estos deportes se vieron como más pertenecientes a las preferencias familiares, la ciudad urbana, identificación socio-económica baja, la accesibilidad a esos deportes, y sus modelos de participación a la matriculación de la escuela. Lawson (1983) señaló lo mismos desde una edad muy temprana. Muchos varones afro-americanos empiezan entrenando en el deporte que marca un estatus económico, como una persona educada. Además, algunos afroamericanos se socializan en actividades deportivas específicas basadas particularmente en su accesibilidad y el estado socio-económico. Harrison y Azzarito y Burden (2004) realizaron un estudio a cerca de las actitudes raciales hacia los deportes y las actividades físicas que revelan a esa juventud afro-americana que continúan siguiendo muchos deportes similares y los modelos



de preferencia de actividad física.

De igual forma en España son varias las investigaciones que pretenden aproximarnos a la cuestión multicultural en la escuela desde el punto de vista de profesores y alumnos en el marco contextual del desarrollo de un contenido propio y específico, cual es la motricidad sistemáticamente organizada. De manera, que vamos a poner de manifiesto cómo se vive la multiculturalidad desde la perspectiva concreta de la Educación Física tratando de apreciar las similitudes y diferencias que se producen en relación a los escenarios generales en que se ha tratado. A tal fin son varias la investigación que intentan conocer los talentos o envolturas en referencia a la interculturalidad en la escuela y en especial en y desde la Educación Física. En este sentido se pretende determinar cuáles son los comportamientos de profesores y alumnos multiculturales de ambos sexos en la escuela, pero específicamente en el área de Educación Física, de modo que se trata de constatar si se adaptan plenamente al referido marco o bien adquieren una dimensión parcial propia y específica en el campo de la motricidad (Contreras, Gil Madrona et al 2007).

En estos contextos educativos ¿se justifica el debate cuantitativo vs cualitativo?, ¿hasta dónde sería posible, y bajo que condiciones, utilizar una nueva opción investigadora en las actuales circunstancias que superan la polaridad cuantitativa-cualitativa?.

Es por ello por lo que pensamos que dichas investigaciones no pueden estar impedidas a uno u otro método de investigación, sino que será el enfoque de “Mixed Methos” o superadores en la investigación intercultural basado en la mezcla de métodos (métodos mixtos) el que mejor puede dar respuesta a los problemas de investigación en interculturalidad. Partiendo de la premisa de que este tipo de diseño no debe entenderse como una vía de escape a la realidad multicultural de la investigación, el texto defiende que el diseño multimétodo es más eficiente teórica y metodológicamente que los diseños exclusivamente cuantitativos o cualitativos.

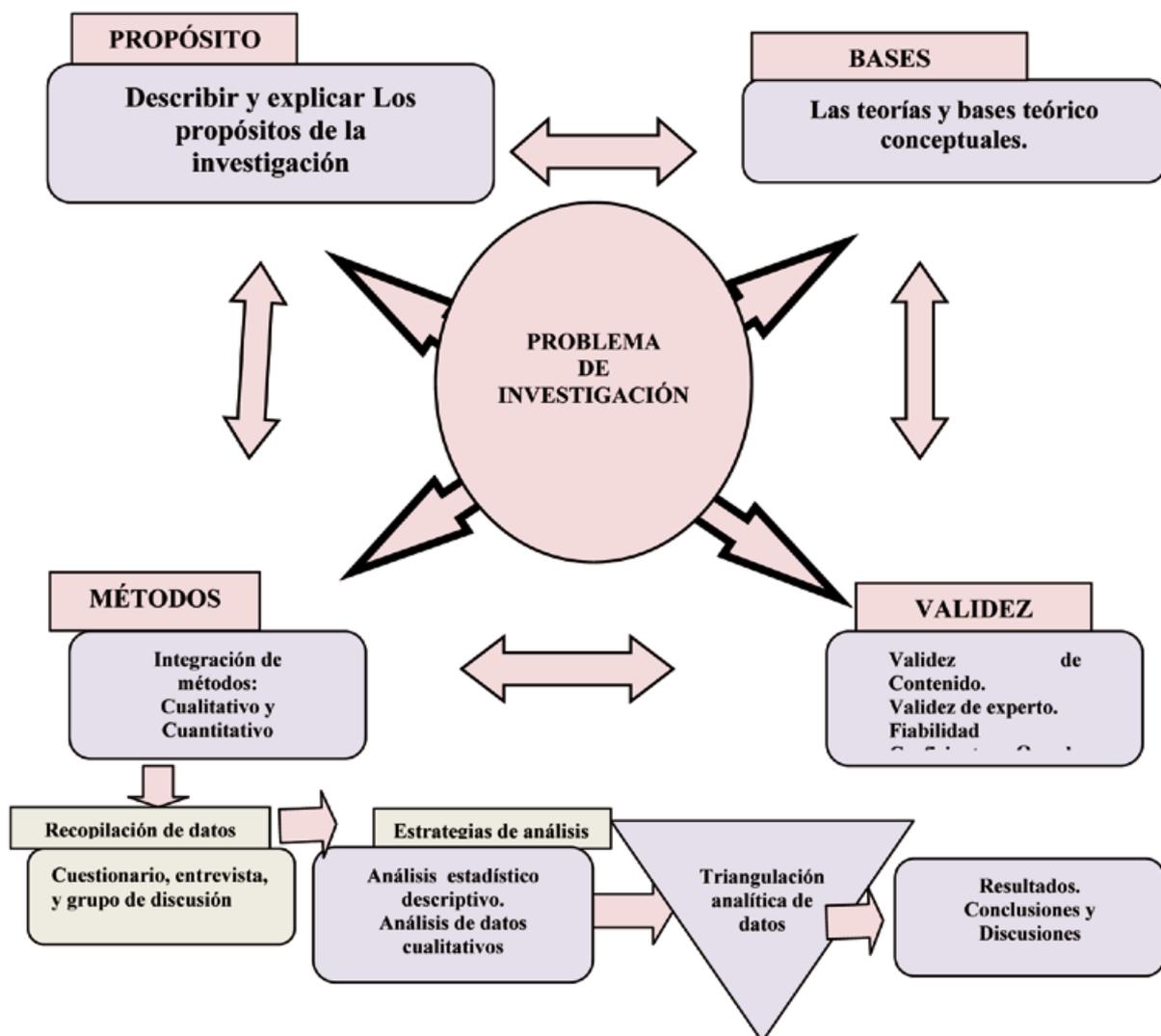
Maxwel y Loomis, (2002) definen el enfoque de “Mixed Methos”, métodos integrados o superadores como la integración sistemática de métodos de investigación cualitativos y cuantitativos en un único estudio; incluyendo su contexto, para obtener una imagen más completa y profundizar en la comprensión de un fenómeno.

Los métodos mixtos de investigación, llamados también investigaciones mixtas (Onwuegbuzie y Teddlie (2003) representan un enfoque plural y ecléctico al combinar varios enfoques de los que aprovechar sus fortalezas y minimizar sus debilidades. Se ubican en el punto medio de una línea continua, donde los métodos cualitativos y cuantitativos se ubican en los extremos. Y así Onwuegbuzie y Johonson (2004): indican que son más que la suma de dos métodos, es un todo.

Así mismo (Creswell y Plano (2007)) refieren que: la integración de métodos investigación es un diseño en la que el investigador recopila, analiza y mezcla (integra o se conecta)

datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio o un programa multifase de investigación...que mediante un enfoque de método mixto aumenta la probabilidad de que la suma de los datos recopilada serán más ricos, más significativa y, en definitiva, más útil en responder a las preguntas de investigación.

Maxwell y Loomis (2002) refieren que el modelo que define al diseño de este método de investigación se estructura a partir de las cuestiones o problemas de la investigación, el propósito, la estructura conceptual, los métodos y la validez y se recoge en el siguiente gráfica 1:



Gráfica 1: Modelo mixto o multimétodo de investigación adaptado de Maxwell y Loomis (2002)

Domínguez (2006) al intentar explicar el modelo señala que estos componentes pueden expresarse como un conjunto de decisiones que dan sentido y base al proceso de la investigación y advierte de las posibles limitaciones. El centro del diseño lo constituye la pregunta de



investigación, y refleja como a su vez todos los componentes están interconectados entre sí evidenciándose que una fase incluye a la otra.

En este sentido la pregunta de la investigación está determinada por el propósito de la investigación (problemas percibidos, metas personales e intereses de los participantes) y la estructura conceptual (Teorías existentes, Experiencia personal, punto de vista del investigador, y los antecedentes de la investigación) que fundamenta la investigación. Al mismo tiempo la pregunta determina los métodos a seguir en el estudio (Escenarios, sujetos, el estilo personal del investigador y las técnicas de investigación) así como la validez de los datos a evaluar; estos dos componentes y la estructura conceptual dan respuesta a dicha pregunta de investigación, mediante los datos y las conclusiones del estudio. En palabras de Greene, Caracelli y Gram, (1989) los estudios metodológicos mixtos se fundamentan en la triangulación, la complementariedad, el desarrollo, la iniciación y la expansión para responder a las preguntas que emergen de las situaciones complejas susceptibles a investigar.

En este sentido Maxwell y Loomis, (2002) y Onwuegbuzie y Johnson, (2006) coinciden en referir que varios autores han argumentado que el pragmatismo es la filosofía más útil para apoyar la investigación de métodos mixtos; ya que ofrece una justificación epistemológica (a través de las normas y valores) y la lógica (la combinación de ideas, métodos y enfoques que ayudan a un mejor marco, dirección y proporcionan respuestas para la pregunta de investigación) para el uso de la integración.

2. Tipos de técnicas mixtas que se ajustan a la investigación en educación física intercultural

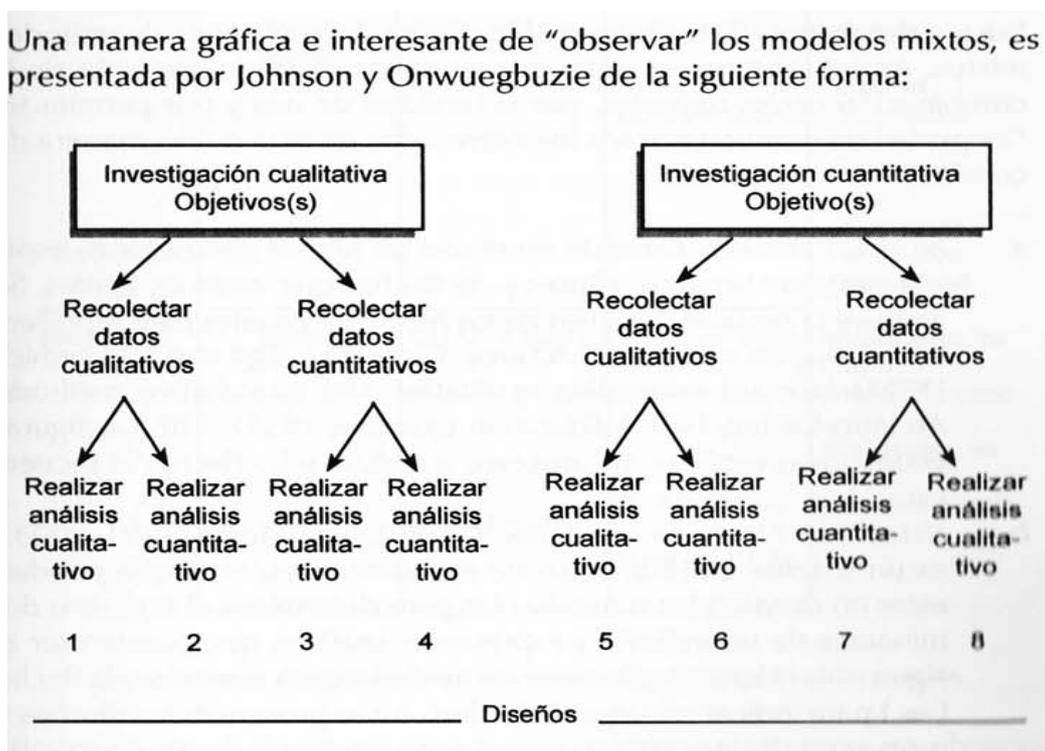
El método mixto es el uso de dos o más *estrategias*, cuantitativas y/o cualitativas dentro de una única investigación. Dicho de otra forma, los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza *estrategias* múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar las hipótesis. Tales estrategias son implementadas coherentemente a la vez o una a continuación de la otra, en secuencia o cadena.

Hay dos tipos principales de investigación mixtas cuales son, de una parte, el modelo mixto investigación y, de otro lado, los métodos mixto de investigación. Vemos cada uno de ellos:

A) Modelo de Investigación Mixto. Los enfoques cuantitativos y cualitativos se mezclan

en una o varias de las etapas del proceso de investigación. Dicha mezcla puede darse dentro de la fase de investigación en donde los enfoques cuantitativos y cualitativos se mezclan *dentro de una o varias de las etapas de la investigación*. Un ejemplo de dentro de la fase de investigación modelo mixto, donde se utilizó un cuestionario durante la recolección de datos que incluía tanto preguntas abiertas (es decir, cualitativa) y preguntas cerradas (es decir, cuantitativa) como fue el caso de “Actitud del profesorado de educación física ante la interculturalidad” (anexo I).

B) Modelo mixto en fase de investigación. Los enfoques cuantitativo y cualitativo se mezclan *en al menos dos de las etapas de la investigación*. A través de etapas diseños mixtos modelo de investigación se ven con facilidad mediante el examen de los diseños de 2 a 7 en la gráfica 2 siguiente (Onwegbuzie y Johnson 2004):



Gráfica 2: Mezcla de los enfoques cuantitativo-cualitativo y su conformación en métodos mixtos de investigación (Onwegbuzie y Johnson, 2006)

He aquí un ejemplo de toda fase de investigación-modelo mixto: Un investigador quiere explorar por qué las chicas mestizas son apartadas de los juegos deportivos del equipo en 2º curso de la ESO. El investigador realiza entrevistas abiertas (recogida de datos cualitativos). Seleccionamos a 5 chicas para desarrollar la investigación, previo consentimiento de sus padres. Pedimos a las niñas realizar: desarrollo de autobiografías, hacer fotos a elementos que les ayudaría a ser o no físicamente activas, análisis individual y colectivo de las fotos, realizar la investigación para entender lo que sucede y después intervenir en la primera barrera que



encontraban las chicas cuando “los chicos no nos dejan jugar”. El caso más notable fue el de una chica que entregó una foto de unos chicos jugando a baloncesto y al lado, su amiga sentada. Al preguntarle a la chica dónde situaría esa foto ella, la colocó en el grupo en la que los chicos no dejaban participar a su amiga. Las chicas estaban de acuerdo en que los chicos limitaban sus oportunidades de realizar actividades físicas. Y nos hablan del comportamiento de los niños hacia ellas. Estas niñas hicieron un cuestionario en el que incluían preguntas como: “¿qué excusas te ponen los chicos para no dejarte jugar?, ¿cómo te sientes cuando los chicos no te dejan participar en un juego?, ¿cómo quieres que te traten los chicos?” y el cuestionario de preguntas cerradas se pasó a todas las chicas del centro. Entonces el investigador cuantifica los resultados al contar el número de veces que cada tipo de respuesta se produce (análisis de datos cuantitativos), el investigador cuantifica las respuestas en forma de porcentajes y se examinan las relaciones entre los conjuntos de categorías o variables mediante el uso de tablas de contingencia. Se trata de un diseño 2 se muestra arriba en la figura 1. Después de este estudio hemos encontrado que las principales causas de inactividad física de las chicas son: comentarios y acciones de los niños que sugerían que la actividad física era una cosa de chicos, la pasividad de los profesores y del educador al ver que los chicos “dominaban” el material y el espacio del patio, las obligaciones familiares que los padres anteponían al deporte, los padres les dejaban ver la tele muchas horas y las típicas frases machistas de los chicos. A raíz de este estudio nos hemos dado cuenta de la importancia de escuchar sus problemas para entenderlos e intentar prevenirlos. Hacerlas partícipes de la investigación para que intervengan en la solución de éstos.

3. Principios y proceso de los diseños de investigación de métodos múltiples en educación física intercultural

Aplicar los principios y la estructura del conocimiento científico en investigación educativa en la Educación Física en España no es una empresa sencilla ya que esta área educativa se ha visto tradicionalmente sometida a resistencias internas y externas. Una prueba de ello es la baja consideración de las revistas especializadas en este campo de estudio. Por lo tanto Por ello, si queremos consolidar definitivamente la Educación Física como área objeto de estudio, debemos de elegir y de seguir del conglomerado de métodos existentes la búsqueda sistemática de la investigación, más acorde al caso que pretendamos investigar.

Los diseños multimétodo implican ciertas renunciaciones. Si analizamos el procedimiento cuantitativo veremos que en dicho paradigma, la confiabilidad se cuida controlando la consistencia de los resultados de mediciones sucesivas, los de unas partes del instrumento contra los de otras, o los juicios de un evaluador y los demás. Se atienden las dimensiones o fuentes de validez mediante jueces, correlaciones con medidas criterio u otras, y se busca eliminar la influencia de factores que la amenacen, como los efectos de la historia, la maduración de los sujetos, la mortalidad de la muestra, los efectos de la regresión estadística, los defectos de implementación o los efectos de la situación de laboratorio sobre investigadores y sujetos experimentales. Se procura detectar el carácter espurio de una correlación, por la intervención de otras variables, antes de interpretarla en términos causales.

En la investigación cualitativa hay criterios igualmente exigentes, como el uso de triangulaciones, la duración de la inmersión en el terreno y de la observación, la densidad de la descripción, el análisis de casos negativos, contrastantes o extremos, la discusión de resultados con otros investigadores y participantes, la verificación del sustento que tienen en los registros iniciales lo que aparece en el reporte, la auditoría de investigación. Es por ello por lo que revelamos que normalmente resulta imposible llevar a su máxima expresión las ventajas que las técnicas cuantitativas o cualitativas ofrecen por separado (sin embargo, como se acaba de señalar, aparecen otras); es decir, será difícil obtenerlo todo (Martínez Rizo, 2000).

Existen dos principios fundamentales que guían a los investigadores en el uso de más de un método. El primer principio es reconocer y respetar el referencial teórico primario o paradigma del proyecto y adherir a sus suposiciones metodológicas.

El referencial teórico primario, que puede ser tanto cuantitativo (deductivo) o cualitativo (inductivo) forma el centro analítico de la investigación. Está determinado por la(s) pregunta(s) o hipótesis(s) de la investigación y debe guiar la colisión de los datos y de la muestra.

Por ejemplo, si el referencial teórico primario es cualitativo, la muestra es típicamente pequeña y seleccionada con ese propósito. Si el componente secundario es cualitativo, los valores normativos externos deben ser evaluados para la interpretación de los datos cuantitativos por causa de infracciones de muestreo. Si el referencial teórico primario es cuantitativo y el componente secundario es cualitativo entonces la muestra debe ser seleccionada, con ese propósito. En este sentido el referencial teórico primario debe de ser designado por los aspectos cuantitativos o cualitativos y que se designará con letras mayúsculas *CUANTITATIVO-CUALITATIVO* y letras minúsculas *cuantitativo-cualitativas*. El énfasis de los métodos, referido a la prioridad que asume cada uno puede ser de igual estatus, cuando los dos métodos asumen igual prioridad en la investigación y estatus dominante, cuando uno de los métodos asume mayor prioridad que el otro. Ello lo podemos sintetizar en la siguiente gráfica 3:



MÉTODOS MIXTOS O INTEGRADOS



Gráfica 3: Referencia teórica o paradigmática primaria, secundaria y puro de los métodos mixtos de investigación

El momento de integración es el referido a la etapa en la que participa el segundo método y que puede darse en el diseño, en la recolección de los datos o en el análisis e interpretación de los mismos.

En este sentido el Segundo principio es reconocer el papel del componente secundario. El papel del componente secundario es buscar una perspectiva o dimensión que no puede ser obtenida por el primer abordaje, refinar la descripción, o permitir la exploración más profunda o la tentativa de comprobar. De tal manera que Las informaciones generadas de los datos suplementares informan los datos y análisis primarios usando letras mayúsculas **CUANTITATIVO-CUALITATIVO**. El componente secundario es típicamente designado usando letras minúsculas, *cuantitativo-cualitativo*. De tal manera que existen cuatro combinaciones posibles para el referencial teórico cualitativo y cuatro con referencial teórico cuantitativo: [CUAL+cual], [CUAL-cual], [CUAL+cuan], [CUAL-cuan] y [CUAN+cuan], [CUAN-cuan], [CUAN+cual], [CUAN-cual]. El signo (+) indica que el método secundario está siendo implementado simultáneamente, dentro del mismo período de recolección de datos, en cuanto que al signo (-) indica que el método secundario fue implementado después de la recolección de los datos primarios.

Si los fenómenos del mundo son complejos. La interculturalidad no está exenta de dicha complejidad, sino todo lo contrario. La injusticia social y la insostenibilidad ecológica presentes en el mundo actual reclaman la construcción colectiva de nuevas formas de sentir, valorar, pensar y actuar en los individuos y en las colectividades que posibiliten a toda la ciudadanía del planeta alcanzar una vida digna en un entorno sostenible. Buscar nuevas formas de abordar las relaciones entre las personas y de éstas con la naturaleza constituye un reto en todos los campos humanos: en el económico, en el político, en el ecológico, en el social.... En realidad, constituye un reto para el pensamiento humano y, consecuentemente,

un reto sobre cómo afrontar la educación en general y en concreto la educación científica. En la actualidad todo está interconectado y los conflictos sociales y ecológicos no son tan sólo cuestiones locales o parciales de algunas colectividades, sino verdaderos problemas globales.

Ante ello es necesario un cambio de perspectiva, que oriente nuevas maneras de abordar el conocimiento de la realidad y que permita tomar decisiones para construir nuevas maneras de afrontar la vida. Los valores dominantes y el peso del determinismo y el positivismo se muestran inadecuados para comprender y resolver las nuevas cuestiones que van surgiendo, así como para crear nuevos caminos para avanzar. La investigación intercultural del siglo XXI debe potenciar la formulación de preguntas sobre los fenómenos naturales y la búsqueda de respuestas mediante un juego de pensamiento y acción característicos de la actividad científica (Bonil, Sanmartí, Tomás y Pujol, 2004)

En efecto la educación intercultural no se realiza en el vacío, sino en el contexto socio-cultural en el que se desarrolla. Por ejemplo para las “necesidades” de las chicas en el ámbito de la Educación Física y los deportes debemos fijarnos en cómo intervienen la raza y el género en la participación y las oportunidades para realizar cualquier actividad física.

En la actualidad como hemos dicho la educación intercultural debe de ser parte importante del currículo escolar incluyendo la educación física. Los niños deben recibir oportunidades que fomenten el aspecto y la comprensión de diferentes culturas. Programas de Educación Física pueden proporcionar a los alumnos oportunidades maravillosas de respetar las diferencias de cultura, raza, etnia, género y el lenguaje. Pues bien pensamos que todo ello puede ser investigado a través del uso de los métodos mixtos de investigación.

A estos efectos el investigador debe definir claramente su propósito para el uso de métodos mixtos o múltiples cuando describe su estudio. Nuestro proponemos un modelo de proceso de investigación de métodos mixtos en la investigación en educación física intercultural que comprendería ocho pasos distintos: (1) determinar la pregunta de investigación; (2) determinar si un diseño mixto es apropiado; (3) seleccionar el diseño de la investigación del modelo mixto; (4) recopilar los datos; (5) analizar los datos; (6) interpretar los datos; (7) la justificación de los datos; y (8) conclusiones (si se justifica) y escribir el informe final.

Aunque la investigación mixta comienza con un propósito y la indagación de una o más preguntas, puede variar el orden del resto de los pasos en orden, es decir, no tienen por qué ser necesariamente lineal o unidireccional, y que incluso los objetivos de investigación, preguntas cualitativas, puede ser revisada cuando sea necesario. La diferenciación se realiza sobre la base de la necesidad de clarificar la naturaleza de los métodos mixtos de investigación en Educación Física intercultural y de afirmar su identidad como una actividad científica diferenciada. Las razones de su uso se sustentan en una mejor comprensión de la realidad multicultural en las clases de Educación Física, una visión más completa y una mayor descripción de los acontecimientos.



5. Conclusión

Sin duda los métodos mixtos o múltiples prometen nuevas perspectivas de entendimiento de los fenómenos en la investigación intercultural. El uso de más de un método ofrece el potencial de un entendimiento más profundo de los problemas complejos de la cultura. Actualmente, la multitud de culturas y las mismas sociedades necesitan expandir su entendimiento sobre a partir de múltiples investigaciones de métodos combinados ya que estos son los que prometen responder a las preguntas que emergen de las situaciones complejas de multiculturalidad e interculturalidad.

Finalmente, quiero apuntar que, desde nuestro parecer, ambos tipos de indagación pueden interactuar de forma fructífera. Ya es hora de ahora que todos los investigadores formalmente reconocen el tercer paradigma de investigación y comiencen a utilizarlo de forma sistemática. Su práctica generalizada contribuiría de forma importante al desarrollo y consolidación de la investigación en una educación física intercultural como una actividad científica diferenciada.

6. Anexo I. Cuestionario

IA ACTITUD DEL PROFESORADO DE E.F ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Sexo: Hombre Mujer Edad : _____

Años de experiencia docente: _____

INSTRUCCIONES:

A continuación se describen una serie de frases. No existen respuestas correctas o incorrectas. El cuestionario es totalmente voluntario y anónimo. Se ruega, que siendo lo más objetivo/a posible conteste a los items y nos de su opinión, como profesor de Educación Física y desde el marco de la asignatura, de las cuestiones planteadas.

- 1.- Totalmente en desacuerdo.
- 2.- Bastante en desacuerdo.

- 3.- Indiferente.
- 4.- Bastante de acuerdo.
- 5.- Totalmente de acuerdo.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN-

A) CONOCIMIENTO Y ACTITUD ANTE EL TÓPICO: “Minorías étnicas y la interculturalidad”

<i>En cada una de las siguientes frases rodea con un círculo el número que mejor refleje tu mentalidad y/o actitud.</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>Bastante acuerdo</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Bastante desacuerdo</i>	<i>Totalmente desacuerdo</i>
	5	4	3	2	1
1.- Las minorías étnicas y culturales constituyen un problema educativo.	5	4	3	2	1
Justifica tu respuesta:					
2.- La escuela debería respetar las creencias religiosas, ritos y costumbres de alumnos de minorías étnicas y culturales.	5	4	3	2	1
Justifica tu respuesta:					
3.- Los alumnos procedentes de otras culturas deben respetar y aceptar los valores, normas y costumbres del país donde residen.	5	4	3	2	1
Justifica tu respuesta:					
4.- Creo que nuestros valores culturales son más civilizados y positivos que los de otras minorías étnicas.	5	4	3	2	1
Justifica tu respuesta:					



B) LA INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

<i>En cada una de las siguientes frases rodea con un círculo el número que mejor refleje tu mentalidad y/o actitud.</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>Bastante acuerdo</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Bastante desacuerdo</i>	<i>Totalmente desacuerdo</i>
	5	4	3	2	1
5.- La incorporación de alumnos de minorías étnicas y culturales es positivo y supone un enriquecimiento del resto de alumnos.	5	4	3	2	1
Justifica tu respuesta:					
6.- La incorporación de alumnos de minorías étnicas y culturales afectaría negativamente al rendimiento del resto de alumnos.	5	4	3	2	1
Justifica tu respuesta:					
7.- Modificaría mi planificación y programación curricular, metodología y organización del aula para atender a alumnos de otras culturas.	5	4	3	2	1
Justifica tu respuesta:					
8.- Introduciría contenidos curriculares (juegos populares, deportes.....) relacionados con la cultura de los alumnos de minorías étnicas.	5	4	3	2	1
Justifica tu respuesta:					
9.- Sería oportuno desarrollar a nivel de centro programas de educación en valores, de educación para la tolerancia y la interculturalidad.	5	4	3	2	1
Justifica tu respuesta:					

<i>En cada una de las siguientes frases rodea con un círculo el número que mejor refleje tu mentalidad y/o actitud.</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>Bastante acuerdo</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Bastante desacuerdo</i>	<i>Totalmente desacuerdo</i>
	5	4	3	2	1
10.- Creo que no sería necesario negociar con estos alumnos y sus familias determinadas divergencias de origen cultural.	5	4	3	2	1

Justifica tu respuesta:

C) LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

<i>En cada una de las siguientes frases rodea con un círculo el número que mejor refleje tu mentalidad y/o actitud.</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>Bastante acuerdo</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Bastante desacuerdo</i>	<i>Totalmente desacuerdo</i>
	5	4	3	2	1
11.- ¿Cree necesario la elaboración de materiales curriculares adaptados a estos alumnos?	5	4	3	2	1

Justifica tu respuesta:

12.-El profesorado que no tiene en sus aulas alumnado perteneciente a minorías culturales debería recibir formación también en educación intercultural.	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

Justifica tu respuesta:

13.-El hecho de tener alumnado culturalmente distinto lo considero un motivo para formarme	5	4	3	2	1
--	---	---	---	---	---

Justifica tu respuesta:

14.-¿ Estás llevando a cabo actividades para tratar esta temática?

En caso afirmativo, ¿Cuáles?

En cada una de las siguientes frases rodea con un círculo el número que mejor refleje tu mentalidad y/o actitud.	Totalmente de acuerdo 5	Bastante acuerdo 4	Indiferente 3	Bastante desacuerdo 2	Totalmente desacuerdo 1
15.- En tu centro de trabajo, ¿se están desarrollando actividades o proyectos relacionados con la interculturalidad y la convivencia?					
En caso afirmativo, ¿Cuáles?					
16.-¿Crees necesario abordar el tema de la interculturalidad en tu centro: medidas, recursos, estrategias...?					
En caso afirmativo, justifica tu respuesta:					
17) Crees que se plantean suficientes actividades de formación desde la administración relacionadas con este tema? Justifica tu respuesta:					
18) ¿Has hecho algo para facilitar la interculturalidad en tu centro? En caso afirmativo justifica tu respuesta:					

D) VENTAJAS E INCONVENIENTES.

Por último, y abusando de la confianza, me gustaría que me hicieses una pequeña valoración del cuestionario: si lo ves útil, aburrido, largo, repetitivo...en fin, una valoración personal con toda la sinceridad que puedas para que se hagan los retoques oportunos.

7. Bibliografía

- BONIL, J.; SANMARTÍ, N.; TOMÁS, C.; PUJOL, RM. (2004) Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. Investigación en la escuela nº 53, págs. 1-16
- CONTRERAS JORDÁN, O. R.; GIL MADRONA, P. CECHINI, J. A. GARCÍA LÓPEZ, L. M. (2007) “Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España”. *Paradigma*, XXVIII, nº 2 pág. 7-49. Venezuela.

- CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. (2007): *Designing and conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- DOMÍNGUEZ GARRIDO, M^a CONCEPCIÓN (2006) “*Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*”. Editorial Universitas. Madrid.
- EITZEN, D.S., y YETMAN, N.R. (1977). Immune from racism? *Civil Rights Digest*, **9**, 3-13.
- EITZEN, D.S., y YETMAN, N.R. (1982). Racial dynamics in American sports: Continuity and change. In *Social approaches to sport*. Rutherford, NJ: Associated University Press
- GREENE JC, CARACELLI VJ, GRAHAM WF. (1989) Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Educ Evaluation Policy Analysis*; **11**(3):255-74.
- HARRISON, L.; AZZARITO, L.; BURDEN, J. (2004) «Perceptions of athletic superiority: a view from the other side». *Race, Ethnicity and Education (Routledge)*, **7** (2), pp. 149-166.
- LAWSON, H. A . (1983). Paradigms for research on teaching and teachers. En T. Templin y J. Olson (eds.). *Teaching in physical education* (pp. 339-358). Champaign: Human Kinetics.
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2000) Exigencias de calidad de instrumentos de evaluación. Comparación de las tradiciones llamadas cuantitativa y cualitativa, *Caleidoscopio*, **7**, pp. 49-57.
- MARXWELL, J. A. Y LOOMIS, D. M. (2002) Mixed Methods desing: an alternative approach”. En TASHAKKORI y CH. TEDDLIE (2002) (eds) *Handbook of mixed methods in social and behanvional researd*. London, New Delhi, SAGE Publications, pp. 241-272.
- ONWUEGBUZIE AJ, JOHNSON RB. (2004) Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educ Res*; **33**(7):14-26.
- ONWUEGBUZIE AJ, TEDDLIE C. A (2003) Framework for analyzing data in mixed methods research. In: Tashakkori A, Teddlie C, editors. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publications; 2003. p. 351-83.
- ONWUEGBUZIE, A. J., Y JOHNSON, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, **13**(1), 48-63.

Los nuevos retos de la gestión deportiva

LEONOR GALLARDO GUERRERO

Universidad de Castilla-La Mancha. España.

Contacto: Leonor.gallardo@uclm.es

Resumen

La necesidad de adaptarse a la constante evolución del deporte en nuestra sociedad y de buscar nuevos retos para el futuro, implica que el proceso de gestión de las organizaciones deba atender a las exigencias y expectativas creadas por los clientes y usuarios, ofreciéndoles un servicio con la mayor calidad posible. Las organizaciones que empleen estos sistemas de gestión basados en la calidad, tendrán más facilidades para evolucionar de manera rápida y adaptarse a las exigencias del sector deportivo.

La presente información, pretende introducirnos en los *retos globales de los escenarios deportivos*. Desde nuestra perspectiva, los cambios que se están produciendo en la gestión deportiva están basados en cuatro aspectos, tal y como se muestran en la siguiente figura son: Metodología de contratación, nuevos modelos de gestión indirecta, el cambio en los aspectos deportivos y sus equipamientos y la calidad.

LOS NUEVOS RETOS DE LA GESTIÓN
 Metodología de contratación
 Nuevos modelos de gestión indirecta
 El cambio de espacios deportivos y sus equipamientos
 La calidad



Palabras clave:

instalación, calidad, gestión, cambio.



Abstract

It is necessary the adaptation of Sport to the continuous society evolution. Seeking new challenges for the future implies that the process of sport management for the organizations should to attend to the demands and expectations created by the clients and users, offering them a best quality service. The organizations which systems of management based on quality will have more opportunities to evolve and to be adapted to the sports sector's demands. This information aims to introduce in the global challenges of the sports settings. Since our perspective, the changes that are being produced in the sports management are based on four aspects.

Keywords:

Sport facilities, quality, management, change.

Introducción

En estos momentos la gestión deportiva tiene dos posibilidades, seguir como hasta ahora o cambiar. Este cambio debe producirse bajo el conocimiento de la realidad en cada contexto. No cabe duda, de que no se puede hablar de una única gestión, pero sí de una "buena gestión deportiva". Para ello, este cambio debe producirse por una combinación de diferentes acciones, siendo algunas de estas:

1. El conocimiento del valor del suelo público en instalaciones deportivas de cada municipio-lugar. Ya que este, nos dará la posibilidad del cambio, tanto del tipo de gestión que se esté realizando en las organizaciones deportivas, como los nuevos planteamientos de necesidades de nuevas instalaciones deportivas. Para dar forma a este cambio, posiblemente las administraciones deban vender y cambiar el uso del suelo para dar salida a los requerimientos de la sociedad y sus necesidades de práctica deportiva.
2. La formación de los recursos humanos de estas organizaciones, es el primer paso para poder entender cuáles son las acciones posibles para alcanzar la eficacia absoluta. El liderazgo junto con el entrenamiento del talento, deben intervenir en la gestión pública. "El gestor de las organizaciones deportivas, crea valor".
3. El trabajo en equipo entre arquitectos, gestores, usuarios, empresarios, junto con la investigación I+D+i, dentro de la perspectiva de la gestión, ayudarán a conseguir el gran cambio que se necesita.

La impresionante revolución que supuso para el deporte y la actividad deportiva la construcción de gran cantidad de instalaciones durante la década de los años 80, llevó consigo la necesidad de crear e implantar servicios deportivos que llevaran a cabo la labor de su gestión, así como la labor de contratar técnicos y crear programas de actividades que com-

pletaran las posibilidades que ofrecían las nuevas instalaciones. El planteamiento inicial de rentabilizar socialmente las instalaciones construidas, así como el aumento de la oferta de práctica deportiva, derivó en un espectacular aumento de la actividad deportiva de los ciudadanos y cada vez más, las administraciones públicas van dando respuesta al reclamo que la ciudadanía viene haciendo para que se preste un mejor servicio.

Ante el endeudamiento que muchos municipios-lugares sufren, como consecuencia de la falta de rentabilidad de sus políticas deportivas, estos se ven en la necesidad de garantizar, por una parte, unos servicios que estén al alcance de todos los ciudadanos, haciéndose por tanto necesaria una mejor administración de los recursos, y por otra, el hecho de consolidar políticas deportivas que, además de contención o recorte de gastos, dialoguen en términos de sostenibilidad económica y nivel de autofinanciación.

La tendencia en el ámbito deportivo es la gestión indirecta (creación de empresas deportivas). Para ello, existe la posibilidad de realizar una buena gestión por medio de la intervención de un buen pliego de prescripciones técnicas y el establecimiento de un mecanismo de control.

1. El usuario pasa a ser el cliente: la calidad en la gestión pública

El cliente del servicio deportivo ha modificado su comportamiento de forma paralela al movimiento deportivo. Así, en los primeros años los practicantes de la actividad física y el deporte quedaban satisfechos simplemente con disponer de un espacio donde practicar su deporte favorito, en unas condiciones que hoy se podrían considerar como básicas y en algunos casos, inaceptables. Pero actualmente se exigen unos parámetros determinados de calidad para que esta práctica sea satisfactoria (variedad de instalaciones, limpieza, profesionalidad de los recursos humanos, seguridad y confort en las instalaciones, etc.).

Los cambios en el comportamiento del “consumidor deportivo”, han supuesto que las organizaciones deportivas encargadas de prestar servicios, deban adaptarse y adecuarse a las necesidades y a la evolución, dando las respuestas oportunas para satisfacer las demandas del sector. En este momento es preciso un estudio de necesidades de demandas, para poder dar respuesta a los clientes de estas organizaciones. No se pueden lograr resultados sin una planificación estratégica que incluya, tanto los parámetros de organización como los de calidad y liderazgo.

Para ello, implantar un sistema de calidad parte de la decisión de la alta dirección, quienes deciden el futuro de la organización deportiva. A los políticos y gestores les corres-



ponde llevar la iniciativa y para ello deben estar debidamente formados. Las organizaciones que empleen estos sistemas de gestión basados en la calidad, tendrán más facilidades para evolucionar de manera rápida y adaptarse a las exigencias del mercado del sector deportivo. Desde nuestro punto de vista, esta debe ser la apuesta y el compromiso de trabajo de las organizaciones que quieran ser competitivas y que busquen una proyección de futuro.

Existen varios modelos de implantación de sistemas de calidad, y siguiendo a Senlle, Gallardo & Dorado, (2004), consideramos que para organizaciones deportivas experimentadas en temas de gestión y formación, adoptar el modelo EFQM (European Foundation for Quality Management), puede ser un buen sistema para iniciar un proceso de mejora continua en el camino hacia la excelencia. Sin embargo, para otras organizaciones que no cuenten con un sistema de gestión maduro en la fijación y seguimiento de objetivos, con una misión definida, un plan de formación, una estrategia de desarrollo ni con directivos profesionales, sería aconsejable comenzar por la norma ISO 9001, como guía de trabajo para su gestión. Debido a que a las organizaciones deportivas se les exige cumplir las obligaciones sobre aspectos medioambientales, la familia de normas ISO presenta la posibilidad de emplear un sistema de gestión compuesto por las normas ISO 9000 e ISO 14001.

1.1. Aspectos básicos sobre la calidad en el deporte

Las organizaciones que sean capaces de manejar de manera eficaz y eficiente las situaciones de incertidumbre, podrán disfrutar de una posición privilegiada para comprender las necesidades y demandas de los clientes, saber qué necesitan los trabajadores de su entidad, conocer hacia dónde avanza el sector o prever cómo actuará la competencia, entre muchas otras cosas. El conocimiento de dichas situaciones hará que les resulte más fácil buscar un equilibrio razonable para ajustar la oferta a la demanda.

Crear valor agregado a los servicios prestados y ofrecer la calidad demandada de manera sostenible, son elementos fundamentales en un entorno competitivo para el logro de la fidelización de los clientes y su posterior retención en la organización.

Posicionar a la organización deportiva para que alcance una ventaja competitiva sustentable, necesita una diferenciación. Para hacer las cosas de manera diferente es necesario incorporar nuevas estrategias a la gestión; una estrategia genérica no permitirá diferenciarse del resto, para ello debe ser innovadora, creativa y justificada en una profunda reflexión.

La transformación de la organización hacia una mejora continua, la deben hacer sus trabajadores, el principal activo con el que cuenta. En la actualidad los servicios de muchas organizaciones son similares y son los empleados los que establecen las diferencias. Lograr que exista credibilidad y que estén implicados en desarrollar nuevas formas de gestión para

mejorar, exige grandes dosis de motivación, de comunicación y, sobre todo, trabajar en un clima de confianza. Esto hace que sea necesario un compromiso real de la dirección, capaz de implicar a todos los estamentos de la entidad deportiva para que se perciban dichas formas de gestión como necesarias y útiles. Es la manera de aceptarse e impulsarse.

Un desafío básico para la gestión del sector privado del deporte, parece ser la adaptación al concepto de bienestar de los usuarios, lo que obliga a ir renovando la oferta y ampliando las actividades, en un sector en el que las motivaciones para realizar la práctica deportiva cambian constantemente.

Las tendencias en la gestión se rigen por el comportamiento de los clientes, por lo que cada organización deberá adaptarse a ellos. La definición de los planes de negocio parte de una premisa básica: la necesidad de lograr una calidad total en los productos y servicios que se ofrecen y conseguir que los clientes los valoren positivamente.

En el intento por desarrollar una gestión eficaz para buscar soluciones y resolver problemas, nos encontramos con que no existe “un modelo único para el éxito”. Existe una gama amplia de posibles opciones para desarrollar los procesos organizativos y la gestión de recursos humanos, así como para ampliar las relaciones mutuamente beneficiosas con los clientes, proveedores, interlocutores sociales y otras partes interesadas. Esto permite, en un entorno cambiante como es el sector deportivo, conocer las variaciones en las actitudes y expectativas de los clientes, disponiendo así de una de las claves para poder anticiparse a sus necesidades y satisfacerlas de manera razonable.

2. La calidad y los modelos de gestión aplicables al deporte

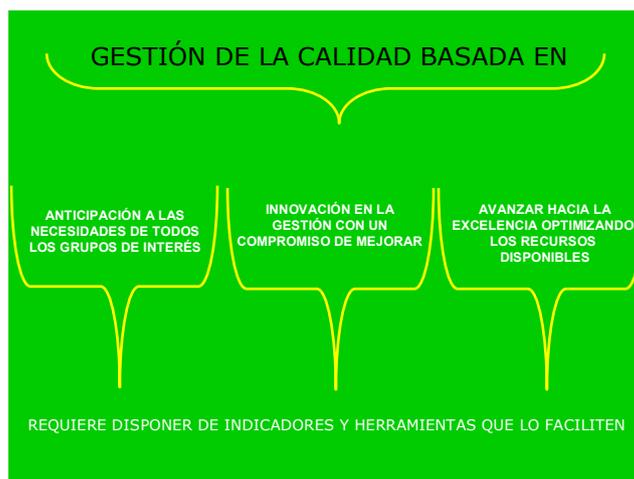
La búsqueda de la calidad en las organizaciones deportivas representa en la actualidad una de las tendencias más importantes para distinguir las de éxito de aquellas que permanecen en la media. La calidad se alza, cada vez más, como un objetivo estratégico que ofrece un valor añadido y distingue a unas organizaciones de otras, por lo que aquellas que quieran ser competitivas, deberán aplicar la calidad en su gestión.

En el intento de afrontar los retos y necesidades de nuestro tiempo, cualquier organización deportiva, tanto pública como privada, debería definir su modelo de gestión basándolo en la calidad. Desde nuestro punto de vista, esta debe ser la apuesta y el compromiso de trabajo de las organizaciones que quieran ser competitivas y que busquen una proyección de futuro.

Posiblemente existen aspectos relacionados con una gestión específica del mundo del



deporte, sin embargo, “la calidad” no tiene opciones: se apuesta por ella y se incorpora a la gestión o no. Para lograr una gestión basada en la calidad es necesaria la participación de todos. El compromiso con un sistema de gestión requiere una acción permanente y sostenida, y es por lo que se necesita que se impliquen todos y cada uno de los miembros de la organización.



2.1. *Gestión basada en la calidad*

La decisión de adoptar un modelo de gestión u otro requerirá una profunda reflexión y un análisis de la situación particular de cada organización. Pero a la hora de establecer un plan de calidad, deben ser los responsables de cada organización los que se decanten por uno de estos modelos, en su intento por avanzar hacia la excelencia.

Existen varios modelos de implantación de sistemas de calidad, pero seguiremos a Senlle, Gallardo & Dorado, (2004), consideramos que para organizaciones deportivas experimentadas en temas de gestión y formación, adoptar el modelo EFQM, puede ser un buen método para iniciar un proceso de mejora continua en el camino hacia la excelencia. Sin embargo, para otras organizaciones que no cuenten con un sistema de gestión maduro en la fijación y seguimiento de objetivos, con una misión definida, un plan de formación, una estrategia de desarrollo ni con directivos profesionales, sería aconsejable comenzar por la norma ISO 9001, como guía de trabajo para su gestión. Debido a que las organizaciones deportivas se les exigen cumplir las obligaciones sobre aspectos medioambientales, la familia de normas ISO presenta la posibilidad de emplear un sistema de gestión compuesto por las normas ISO 9000 y la norma ISO 14001.

Se recomienda implantar primero un sistema ISO 9001, porque proporciona estructura,

metodología de trabajo, sistema para realizar la documentación y método de gestión, lo cual, llevado a la práctica, es un cambio cultural que ayuda a madurar a la organización deportiva, que una vez certificada, aconsejamos seguir con EFQM en el camino hacia la mejora y la excelencia, para que se mantenga como referencia en el sector deportivo.



Implantación de la calidad en las organizaciones deportivas

Cualquier opción puede ser válida en función de las características, necesidades y objetivos de la organización. Se puede comenzar aplicando herramientas orientadas a la mejora de la calidad más o menos básicas, creando un sistema propio en el cual se eliminan las no-conformidades, fallos, etc., o aplicar alguno de los sistemas de gestión basados en las normas ISO o en el modelo EFQM, que son modelos suficientemente contrastados y reconocidos para facilitar el perfeccionamiento de la organización deportiva. Lo importante es comenzar el camino de la calidad y la excelencia, conscientes de que es una ruta sin fin pero una forma de progreso permanente.

La elección de un modelo u otro, con sus ventajas e inconvenientes, estará determinado por la situación de cada organización deportiva y por los objetivos que se pretendan conseguir. A veces, la combinación de ambos sistemas de gestión puede constituir la mejor opción.



2.2. Aplicación de la calidad en las instalaciones deportivas

Cada vez existen más instalaciones deportivas donde la construcción e inversión es ejecutada, en su mayoría, por los municipios, pero uno de los problemas que no se tiene en cuenta es su mantenimiento, por tanto, creemos que es necesaria la realización de un estudio de necesidades, adaptado a la situación de cada municipio y así conocer sus verdaderas necesidades. Antes de construir hay que crear mecanismos de reconocimiento de nuevas necesidades (número de m^2 y valor del m^2), de aumento de índices de práctica deportiva, la planificación y su gestión, en definitiva, identificar el rendimiento, por qué constantemente estamos enfrentando a la aparición de nuevos tipos de espacios para la práctica deportiva. Por ello, sería importante conocer la situación de cada instalación deportiva y el valor del m^2 en un municipio, para la realización y gestión de nuevas instalaciones deportivas, utilizando distintos mecanismos de gestión que nos permitan aumentar los índices de la práctica de actividades físico-deportivas. Todo ello, nos lleva también a la aparición constante de otros espacios para la práctica deportiva.

Se debe tener en cuenta que a la hora de diseñar espacios deportivos, el incremento y la demanda deportiva en un ámbito municipal, van cambiando de forma continua, por lo que las variables de la construcción deben ir en función de la práctica deportiva y de las exigencias del mercado.

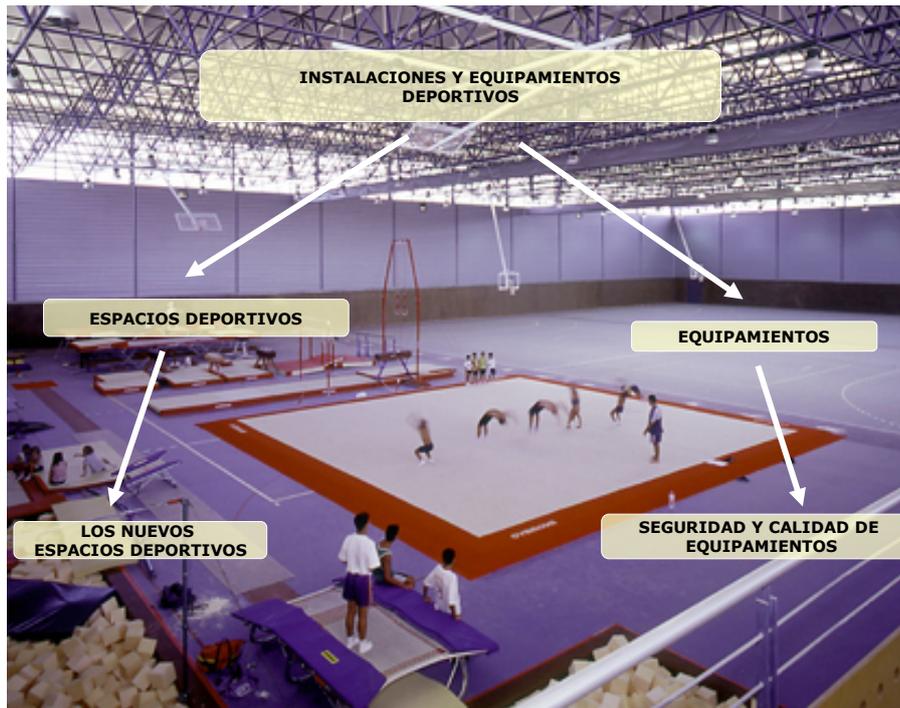
Referente a este apartado, son dos las claves actuales. Por un lado, el *cambio en espacios deportivos*, ya que la tendencia es realizar instalaciones deportivas fuera de los parámetros de competición, pues la instalación debe ser funcional y abarcar la mayoría de posibilidades deportivas y el mayor número de clientes. El aumento de áreas de actividad y espacios singulares es el punto de reflexión ¿qué tipología de espacios deportivos se necesitan en cada municipio?, ¿cuántos m^2 de cada uno de estos?

Y por otro lado, la gran revolución en la *incorporación del césped artificial* a las instalaciones deportivas (campos de fútbol, de pádel, de fútbol sala, campos de golf, etc.), hecho que afecta directamente a la gestión de la instalación.

Es mucho el dinero que se invierte en la construcción de las instalaciones deportivas, por este motivo, en vez de pensar en la continua creación, se debería pensar en la reconversión de algunas de las ya existentes pero, contemplando la actuación bajo parámetros de rentabilidad, y que sea un hecho que ayude en la tarea de la gestión de su mantenimiento.

Tanto las administraciones como las empresas del sector, deben seleccionar a los mejores profesionales en este campo, para rentabilizar al máximo, tanto económica como socialmente, los productos y servicios del deporte referentes a la instalación deportiva.

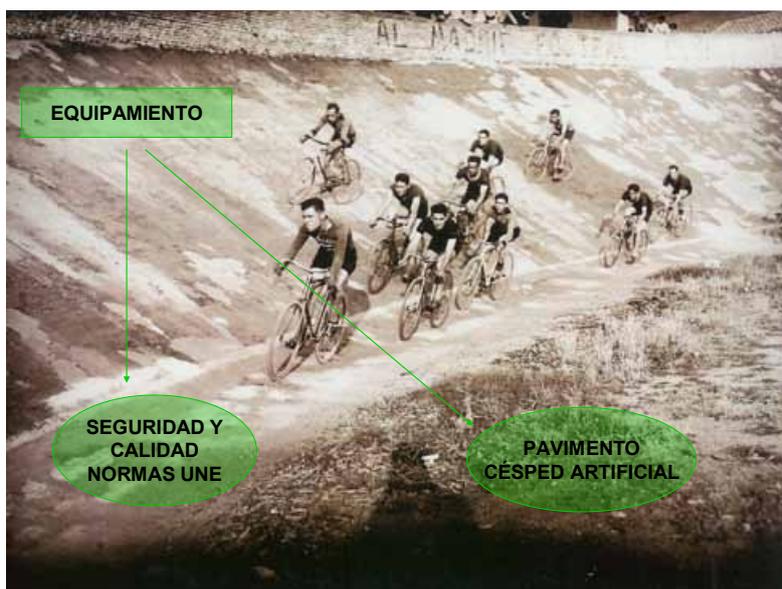
Dentro de la instalación deportiva tenemos los espacios deportivos y los equipamientos. Siendo los aspectos más importantes, el cambio en las tipologías de espacios deportivos y la seguridad y calidad en los equipamientos (canastas, césped, etc.), ya que el cambio de las actividades físicas conlleva al del diseño del espacio deportivo.



Los espacios deportivos y los equipamientos

El concepto global de instalación deportiva debe ser el de un producto final que debe cumplir con todas las garantías de éxito, seguridad, usabilidad, comodidad, rentabilidad, etc. Por ello, aparte de los aspectos relacionados con la construcción, están los de la finalización de la obra y su posible utilización por parte de los usuarios.

Referente a este apartado, son dos las claves actuales del equipamiento deportivo. Por un lado, la inminente obligatoriedad de la seguridad en las instalaciones deportivas, con hincapié en los equipamientos (porterías, canastas, mantenimiento de las instalaciones) y por otro, la gran revolución en la incorporación del césped artificial a dichas instalaciones (campos de fútbol, campos de golf, etc.) que afecta directamente a la gestión de la instalación.



Las claves del equipamiento deportivo

El pavimento de una instalación es lo más importante dentro del equipamiento. La calidad técnica es uno de los indicadores principales a tener en cuenta en la elección de un pavimento, pero se tiene que buscar el equilibrio entre los factores: técnico, social y económico. La investigación pone de manifiesto la problemática en la última década, sobre el auge de la construcción en instalaciones deportivas, la escasa funcionalidad del equipamiento deportivo, y las bajas garantías de seguridad atendiendo a las normas técnicas.

Diversas investigaciones durante los años 90, plantean que el pavimento deportivo es el elemento donde no hay que escatimar inversiones, sin embargo, observamos que predominan los pavimentos rígidos por la inversión que suponen en una instalación deportiva (Gallardo, García Tascón, Burillo, & Dorado, 2007)

No cabe duda de que uno de los temas que va a cambiar el panorama de la gestión en las instalaciones deportivas es el del césped artificial. Concretamente en su clasificación, podemos encontrar: césped natural y césped artificial. (Gallardo, Arráez, García Tascón, Burillo, & Gámez, 2007)

La calidad está alrededor de toda instalación deportiva. Podemos definir dos posibilidades: aplicar la calidad en el producto que es la instalación deportiva y aplicar la calidad en el servicio que ofrecemos dentro de esta. Los conceptos sobre calidad son muchos, por lo que, referente a las dos posibilidades anteriores, dentro de la instalación deportiva sería “la adecuación al uso” y con relación al servicio “es aquello que cubre las expectativas del cliente”.



La posibilidad de la implantación de la calidad en la instalación deportiva

Un sistema de calidad en una instalación deportiva debe apoyarse en cinco instrumentos básicos:

4. Elaboración de un manual de calidad de la instalación deportiva: el manual de calidad lo conforman los documentos base, donde se indican los principios y la filosofía de la instalación deportiva con respecto a la calidad. Generalmente es un documento único y se utiliza como carta de presentación a las partes interesadas (usuarios, proveedores, cliente interno, auditores, etc.). Es un documento de carácter público y debe estar correctamente distribuido por la organización, para que todo el personal pueda tener acceso a él. Lo idóneo sería que todas las instalaciones deportivas tuvieran un manual de calidad con la misma estructura.

En el manual de calidad se incluyen:

- El campo de aplicación, líneas de productos de la organización; aplica el Sistema de Calidad.
 - Política de Calidad. Aunque puede ser un documento separado, generalmente se incluye dentro del Manual de Calidad.
 - Descripción de la organización, organigrama, responsabilidades, siempre a nivel básico.
 - Descripción de la secuencia e interacción de los procesos que se incluyen en el sistema de gestión de la calidad. Se indican los procesos que se realizan en la organización, las relaciones entre ellos y en qué documentos se describen de manera más detallada.
 - Los procedimientos documentados o referencia a ellos.
5. Elaboración de las cartas de servicios: con la publicación de la carta de servicios, se implanta el programa de calidad en las instalaciones deportivas, con lo cual se asumen



una serie de responsabilidades para lograr la máxima calidad en la utilización de las instalaciones.

6. Realización de estudios de valoración de la calidad del servicio: por medio de la utilización de encuestas de satisfacción del cliente interno y externo. Este tipo de encuestas deben realizarse con más frecuencia al cliente externo que al interno, sin olvidarnos de este último.
7. Definición de un sistema de atención de las reclamaciones y sugerencias de los clientes: con las quejas, sugerencias y opiniones sobre la instalación deportiva.
8. Creación y utilización de una página Web: desde esta el acceso a la información es mucho más sencillo y se puede realizar desde cualquier sitio y en cualquier momento. La página Web puede incluir la información más relevante:
 - Carta de servicios
 - Matrículas
 - Modalidades de pago
 - Buzón de sugerencias y quejas
 - Información sobre el personal responsable de las actividades. Currículo, etc.
 - Información de las actividades, así como una pequeña descripción de las mismas y sus beneficios y riesgos. Creación de la oficina del deportista
 - Noticias de última hora

3. Conclusiones

Para un futuro en la buena gestión de escenarios deportivos, es importante la capacidad para dotarse de recursos y habilidades adecuadas para conseguir nuevas ventajas competitivas, con el objetivo permanente del crecimiento y la diversificación. La mejora en: a) **recursos internos** (gestores con capacidad de liderazgo y buena comunicación, aumento en la formación de los trabajadores, apuesta por la creación del buen clima laboral, etc.), b) **recursos materiales** (bajo parámetros de multidisciplinariedad, durabilidad, etc.), c) **recursos externos** -clientes/usuarios- (mejora de la fidelización a través de promociones, regalos, concursos, puesto que es más rentable que la captación), d) **recursos económicos** (implantación de algún sistema de calidad [ISO, EFQM o sistema propio, control y reducción de costes], uso de nuevas tecnologías como las páginas Web, aumento de ingresos –cobro de cuotas a través de usos o bonos, búsqueda de patrocinios, venta de productos y de la marca de la instalación, establecer alianzas con otras Administraciones, oferta de actividades ajustadas a la demanda social- e incorporación de nuevas apuestas que generen atracción).

4. Bibliografía

- AENOR. (1997). Norma ISO 10006:1997 - Gestión de la calidad. Directrices para la calidad en gestión de proyectos. Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación.
- AENOR. (2000). Gestión de la calidad. Directrices para la calidad en gestión de proyectos, Norma UNE 66904-6:2000. Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación.
- Blanco, E., Burriel, J. C., Camps, A., Carretero, J. L., Landaberea, J. A., & Montes, V. (1999). Manual de organización institucional del deporte. Barcelona: Paidotribo.
- Blanchet, A. (1989). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos, observación, entrevistas, cuestionario. Madrid: Narcea Editores.
- Brown, H. (1999). The Psychology of Relationship Marketing and Public Leisure Provision In the UK - Serving the Person or Meeting Customer Needs? Paper presented at the VII Congress of the European Association for Sport Management, Greece.
- Campos, C. (2004). Dirección y marketing de servicios deportivos. Barcelona: Gestión y promoción Editorial, S. L.
- Cubeiro, J. C., & Gallardo, L. (2008). Liderazgo en el Deporte, Liderazgo en la Empresa. Madrid: LID.
- Cubeiro, J. C., & Gallardo, L. (2009). La Roja. El triunfo de un equipo. Barcelona: Alienta-Planeta.
- Dorado, A. (2005). Estrategias de gestión para avanzar hacia la excelencia. Cuadernos Técnicos de Gestión Deportiva. Círculo de gestores deportivos de Madrid-OPADE-Altamarca.
- Dorado, A., & Gallardo, L. (2005). La gestión de la calidad: el compromiso de las organizaciones deportivas para el siglo XXI. Barcelona: Inde.
-
- Gallardo, L. (2001). Modelo de gestión utilizado en los servicios deportivos municipales en Castilla-La Mancha. Instalaciones Deportivas XXI, 115, 36-41.
-
- Gallardo, L. (2002). Análisis de los servicios deportivos municipales. BELL+HOWELL. Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo.
- Gallardo, L. (2005). Los nuevos retos de las instalaciones deportivas. Círculo de gestores deportivos de Madrid- OPADE-Altamarca.
- Gallardo, L. (2006). La gestión pública en las organizaciones deportivas. In E. Beotas, E. Blanco, J. C. Cubeiro, A. Dorado, L. Gallardo, J. Lozano, D. Marín-Barnuevo, S. Orte-

ga, F. J. Ramírez & A. Senlle (Eds.), *Futuras claves en la gestión de organizaciones deportivas* (pp. 93-102). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha & Real Federación Española Fútbol.

- Gallardo, L., Arráez, C., García Tascón, M., Burillo, P., & Gámez, J. (2007). Análisis de las necesidades globales en la gestión deportiva. Paper presented at the III Congreso Gestión del Deporte, Castellón.
- Gallardo, L., Burillo, P., García Tascón, M., & Salinero, J. J. (2008). Sport managers' problematic in public and private spanish organizations. Paper presented at the 5th Conference of European Association for Sociology of Sport: 'Sport, Culture and Society', Bled, Slovenia.
- Gallardo, L., Burillo, P., García Tascón, M., & Salinero, J. J. (2009). The ranking of the Regions with regard to their sports facilities to improve its planning in sport: the case of Spain [Electronic Version]. *Social Indicators Research*, doi:10.1007/s11205-11008-19424-11203.
- Gallardo, L., García-Tascón, M., & Burillo, P. (2008). New sports management software: a needs analysis by a panel of Spanish experts. *International Journal of Information Management*, 8(4), 235-245.
- Gallardo, L., García Tascón, M., Burillo, P., & Dorado, A. (2007). New requirements in Spanish Sports Management. Paper presented at the 15th EASM European Sport Management Congress, Torino.
- Gallardo, L., García Tascón, M., Burillo, P., & Salinero, J. J. (2009). Spanish manager's needs in sport local services: public versus private organisations Paper presented at the 9th EURAM Annual Conference "Renaissance & Renewal in Management Studies", Liverpool.
- Gallardo, L., & Jiménez, A. (2004). *La gestión de los servicios deportivos municipales; Vías para la excelencia*. Barcelona: Inde.
- Gratton, C. (2002). The Future of Sport Economics. Paper presented at the X European Sport Management Congress, Finlandia.
- Kothler, P., & Trias de Bes, F. (2004). *Marketing Lateral*. Pearson Educación.
- Peters, T. (2000). *50 claves para la dirección de proyectos. Cincuenta maneras de convertir cada actividad en un proyecto apasionante*. Bilbao: Deusto.
- Pinillos, J. (2004). Centros Deportivos. Fidelización de clientes. *Revista de gestión del deporte*, 6, 8-11.
- Pitts, B., & Stotlar, D. (2002). *Fundamentals of Sport Marketing*. USA: Fitness Information Technology, Inc.

- Project Management Institute. (2005). Guía de los fundamentos de la Dirección de Proyectos (3ª ed.). Pennsylvania: Project Management Institute.
- Quesada, F. J., & Jiménez, M. A. (2002). Aspectos Contables de interés en las adaptaciones sectoriales del deporte al Plan General de Contabilidad: Caso particular las SAD. Madrid: Instituto Universitario Olímpico de Ciencias del Deporte.
- Senlle, A. (2001). ISO 9000-2000. Calidad y excelencia. Barcelona: Gestión 2000.
- Senlle, A. (2003). Evaluar la Gestión de la Calidad. Barcelona: Gestión 2000.
- Senlle, A., Gallardo, L., & Dorado, A. (2004). Calidad en las organizaciones deportivas. Barcelona: Gestión 2000.
- Shilbury, D., Quick, S., & Westerbeek, H. M. (1998). Strategic Sport Marketing. Australia: Allen & Unwin.
- Smolianov, P. (1999). A management and evaluation model for sport marketing campaigns. Paper presented at the VII Congress of the European Association for Sport Management: Greece.
- Zambrana, M. (2005). Historia y breve evolución del deporte en España. Madrid: Círculo de gestores deportivos de Madrid.

LA GESTIÓN DEPORTIVA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE.

PROF. DR. EDUARDO SEGARRA VICÉNS

DISEÑO TIPO BÁSICO DEL DESARROLLO CURRICULAR DE LAS ASIGNATURAS QUE PUEDEN COMPONER EL GRADO.

Propuesta para debate

**Gestión y recreación deportiva
(22.5 créditos de carácter obligatorio y optativo)**

Competencias: E11, E16, E17, E18, E21, E22, E23, E24, T1, T2, T3, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22.



MATERIA: GESTIÓN Y RECREACIÓN DEPORTIVA

Créditos ECTS: 22.5 (562.5 horas)

Carácter: 18 créditos obligatorios y 9 créditos optativos

Ubicación temporal: Es una materia que se impartirá durante el tercer y cuarto curso académico, y está compuesta por seis asignaturas cuatrimestrales que se impartirán en el quinto, sexto, séptimo y octavo cuatrimestre.

Objetivo: Los objetivos principales de esta materia son:

- a.** Delimitar conceptos, terminologías, legislación, y normas reglamentarias aplicadas a la gestión deportiva.
- b.** Estudiar la tipología de espacios deportivos.
- c.** Introducir en el estudio integral del sistema de gestión de la calidad.
- d.** Conocer los conceptos sobre la planificación en la gestión deportiva.
- e.** Conocer los fundamentos del marketing aplicado al deporte y la actividad física;
- f.** Analizar las distintas estrategias asociadas a la aplicación de un plan de marketing en los servicios deportivos.
- g.** Ser capaz de diseñar, planificar, gestionar y desarrollar actividades físico-deportivas de recreación.

Competencias y resultados de aprendizaje

E11. Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y del deporte.

El alumno será capaz de:

RA: Diseñar y desarrollar programaciones didácticas que permitan adquirir hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y del deporte.

RA: Evaluar programaciones didácticas que permitan adquirir hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y del deporte.

E16. Planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de actividades físico-deportivas.

El alumno será capaz de:

RA: Diseñar programas de práctica de actividades físico-deportivas.

RA: Desarrollar programas de práctica de actividades físico-deportivas.

RA: Evaluar programas de práctica de actividades físico-deportivas.

E18. Seleccionar y saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad.

El alumno será capaz de:

RA: Gestionar de manera eficaz el material deportivo para cada tipo de actividad.

RA: Gestionar de manera eficaz el equipamiento deportivo para cada tipo de actividad.

E21. Desarrollar habilidades de liderazgo, relación interpersonal y trabajo en equipo.

El alumno será capaz de:

RA: Adquirir e implementar estrategias de liderazgo, colaboración y habilidades que favorezcan el trabajo en equipo

E22. Desarrollar competencias para la adaptación a nuevas situaciones y resolución de problemas, y para el aprendizaje autónomo.

El alumno será capaz de:

RA: Adquirir las habilidades necesarias para la resolución de nuevas situaciones durante el desempeño de sus actividades formativas y profesionales.

E23. Desarrollar hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional.

El alumno será capaz de:

RA: Adquirir las habilidades necesarias para crear hábitos que fomenten la formación continua permanente y de calidad.

E24. Conocer y actuar dentro de los principios éticos necesarios para el correcto ejercicio

El alumno será capaz de:

RA: Adquirir las habilidades que permitan desarrollar los principios éticos necesarios para el desempeño de sus actividades formativas y profesionales.



Competencias y resultados de aprendizaje

T1. Capacidad de análisis y síntesis.

El alumno será capaz de:

RA: Comprender, razonar y sintetizar contenidos de diversos ámbitos de conocimiento.

T2. Capacidad de organización y planificación.

El alumno será capaz de:

RA: Gestionar y organizar la información adquirida durante el proceso de aprendizaje.

T3. Comunicación oral y escrita en lengua nativa.

El alumno será capaz de:

RA: Expresarse correctamente de forma oral y por escrito en su lengua nativa.

T6. Capacidad de gestión de la información

El alumno será capaz de:

RA: Organizar y saber utilizar la información procedente de diferentes contextos.

T7. Resolución de problemas

El alumno será capaz de:

RA: Adquirir las habilidades necesarias para la resolución de conflictos.

T8. Toma de decisiones

El alumno será capaz de:

RA: Decidir, de manera integral y crítica, entre diferentes opciones.

T11. Habilidad en relaciones interpersonales

El alumno será capaz de:

RA: Adquirir y poner en práctica habilidades sociales y comunicativas que favorezcan la interacción.

T12. Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad

El alumno será capaz de:

RA: Valorar la pluralidad y el enriquecimiento que supone el contacto con otras culturas.

T13. Razonamiento crítico

El alumno será capaz de:

RA: Emitir juicios y posicionarse críticamente ante la diversidad de situaciones de la vida cotidiana.

T16. Adaptación a nuevas situaciones

El alumno será capaz de:

RA: Ajustar su comportamiento a los cambios y exigencias que plantean nuevas situaciones.

Competencias y resultados de aprendizaje**T17. Liderazgo**

El alumno será capaz de:

RA: Adquirir las habilidades y competencias necesarias para asumir responsabilidades relacionadas con la gestión y organización de grupos.

T18. Creatividad

El alumno será capaz de:

RA: Planificar y desarrollar acciones innovadoras tanto en su ámbito de conocimiento como en la vida cotidiana.

T19. Conocimiento de otras culturas y costumbres

El alumno será capaz de:

RA: Reconocer y valorar las aportaciones de las diferentes culturas a la construcción de una sociedad plural.

T20. Iniciativa y espíritu emprendedor

El alumno será capaz de:

RA: Impulsar acciones relacionadas con la innovación y propuestas de mejora en el ámbito de conocimiento.

T21. Motivación por la calidad

El alumno será capaz de:

RA: Valorar la importancia de la adecuada realización de su trabajo.

T22. Sensibilidad hacia temas medioambientales

El alumno será capaz de:

RA: Comprender el valor del respeto y cuidado del medio ambiente y, por consiguiente, desarrollar acciones de protección y defensa del mismo.



Propuesta de Asignaturas

Equipamientos e Instalaciones Deportivas

- 4.5 ECTS
- Obligatoria
- Tercer curso
- Quinto cuatrimestre

Organización de los Sistemas Deportivos

- 4.5 ECTS
- Obligatoria
- Tercer curso
- Sexto cuatrimestre

Dirección y Planificación Deportiva

- 4.5 ECTS
- Obligatoria
- Cuarto curso
- Séptimo cuatrimestre

Recreación Deportiva

- 4.5 ECTS
- Obligatoria
- Cuarto curso
- Octavo cuatrimestre

Economía y Marketing de la Gestión Deportiva

- 4.5 ECTS
- Optativa
- Cuarto curso
- Octavo cuatrimestre

Sistema de evaluación

La calificación de la asignatura se obtendrá de:

1. 60% de las pruebas escritas, en las que se evaluarán los contenidos de los temas desarrollados mediante exposición teórica-práctica. Competencias: E11, E16, E17, E18, E21, E22, E23, E24, T1, T2, T6, T9, T10, T11, T12, T14, T18, T20, T22.
2. 30% de la valoración de las exposiciones y los trabajos realizados. Competencias: E16, E21, E22, E23, E24, T1, T2, T3, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T20, T21, T22.
3. 10% de la valoración del trabajo por grupos, y de la dinámica de trabajo desarrollada en los seminarios y talleres. Competencias: E16, E21, E22, E23, E24, T1, T2, T3, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T20, T21, T22.

Actividades formativas con su contenido ECTS, su metodología de enseñanza y aprendizaje, y su relación con las competencias que debe adquirir

Actividades presenciales (= 40%):

- Exposición teórico-práctica del profesor
- Prácticas
- Seminarios y talleres teórico-prácticos
- Discusión y exposiciones
- Trabajo en equipos
- Tutorización
- Evaluación

Competencias: E16, E17, E18, E21, E22, E23, E24, T1, T2, T3, T6, T7, T8, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T20, T21, T22.

ECTS = 9 ECTS

Actividades no presenciales (=60%):

- Estudio personal
- Preparación seminarios
- Búsquedas bibliográficas
- Realización de trabajos

Competencias: E16, E21, E22, E23, E24, T2, T3, T6, T7, T8, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T20, T21, T22

ECTS = 13.5 ECTS

El rango de ponderaciones establecido para las actividades formativas con su contenido ECTS, su metodología de enseñanza y aprendizaje, y su relación con las competencias que debe adquirir y resultados de aprendizaje será en las asignaturas que componen la materia donde se determine definitivamente.

Breve descripción de los contenidos

La materia Gestión y recreación deportiva incluirá los siguientes contenidos:

- Definiciones y clasificaciones Reglamentaria, Administrativa y Jurídica del Deporte. Aspectos reglamentarios, normativos y legales de las instalaciones y el equipamiento deportivo. Aspectos básicos del mantenimiento de instalaciones.
- Planificación de la gestión y planificación en la gestión. Métodos para el diagnóstico. La toma de decisiones en la planificación estratégica. Planes deportivos estratégicos. Técnicas de gestión de la estructura organizativa. Gestión espacio temporal de proyectos. El proceso de evaluación y la calidad en la planificación.
- Impacto ambiental del deporte. Prevención y evaluación de riesgos en el deporte y planificación preventiva. Seguridad en instalaciones y equipamiento deportivo. El plan rector de actividades en espacios deportivos. Diseño y viabilidad de un evento deportivo. Organización, desarrollo y estructuración de un evento.
- El Deporte y la Institución Deportiva en España. Instituciones deportivas públicas Nacionales, Autonómicas y locales. Instituciones deportivas privadas. Instituciones deportivas privadas: Federaciones Deportivas Españolas. Instituciones Deportivas Internacionales: Comité Olímpico Internacional.
- El concepto de Recreación físico-deportiva. Las actividades físico-recreativas. Los espacios para la práctica físico-recreativa. Recursos materiales.

Requisitos previos

No se establece ningún requisito o condicionante previo para poder cursar esta materia.

EDUCACIÓN FÍSICA, OCIO Y MEDIO AMBIENTE EN BRASIL

UNA AVENTURA EN CONSTRUCCIÓN

PHYSICAL EDUCATION, LEISURE AND ENVIRONMENT IN BRAZIL

AN ADVENTURE IN BUILDING

EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E MEIO AMBIENTE NO BRASIL

UMA AVENTURA EM CONSTRUÇÃO

HUMBERTO LUÍS DE DEUS INÁCIO²⁸

Doctor en Sociología Política

Universidad Federal de Goiás, Brasil

Resumen: Este trabajo contribuye al debate sobre la relación entre el ocio y el medio ambiente, principalmente a través de las “prácticas corporales en la Naturaleza” - PAS, a través del análisis de la producción de los investigadores brasileños publicada en el CONBRACE – Congreso Brasileño de Ciencias del Deporte, y en el ENAREL - Encuentro Nacional de Recreación y Ocio. Así como las contribuciones de tesis, tesinas, publicaciones periódicas y libros del área de Educación Física o campos afines. Por último, se listarán los grupos de investigación

28 Email: betoinacio@gmail.com. Dirección: Faculdade de Educação Física da UFG. Campus Samambaia, Caixa Postal 131 -CEP: 74001-970 Goiânia - Goiás – Brasil.



que vienen desarrollando investigaciones y proyectos relacionados con recreación, educación física y medio ambiente.

Palabras clave: Educación Física, Recreación, Educación, Medio Ambiente, Prácticas de Aventura en la Naturaleza.

Abstract: This paper contributes to the debate on the relationship between leisure and environment, mainly through the “Corporal Practices in Nature” - PAs, with productions of Brazilian researchers published in CONBRACE - Brazilian Congress of Sports Science and ENAREL - National Meeting of Recreation and Leisure. It also features the contributions of theses, dissertations, periodicals and books in the field of Physical Education or close to it. Finally, list research groups that developing projects relating Recreation, Education and Environment.

Key-words: Physic Education, Leisure, Education, Environment, Adventures practices in Nature.

Resumo: Este texto contribui com o debate sobre a relação entre lazer e meio ambiente, principalmente através das “Práticas Corporais na Natureza” - PAs, apresentando as produções dos pesquisadores brasileiros divulgadas no CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e no ENAREL - Encontro Nacional de Recreação e Lazer. Também apresenta as contribuições de teses, dissertações, periódicos e livros da área da Educação Física ou próximos dela. Por fim, lista grupos de pesquisa que vêm desenvolvendo pesquisas e projetos relacionando Lazer, Educação e meio ambiente.

Palavras-chaves: Educação Física, Lazer, Educação, Meio Ambiente, Prácticas de Aventura na Natureza.

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar de forma resumida las contribuciones relativas al ocio y su relación con el Medio Ambiente, que se reflejan en muchos aspectos (educación ambiental, políticas públicas, modelos de desarrollo, formación, etc.), pero principalmente a través de las Prácticas Corporales en la Naturaleza (PAs)²⁹, socializados en los dos eventos más tradicionales de científicos brasileños en los cuales participan investigadores de educación física y otras áreas relacionadas: el CONBRACE - Congreso Brasileño de Ciencias del De-

29 Las Pas se han constituido tanto como el contenido de las actividades de ocio como profesionales, principalmente cuando deportivizadas. Reciben designaciones como deportes ecológicos, deportes, deportes de aventura, ecoturismo, y actividad física en la naturaleza, tal polisemia, por sí misma, demuestra la gran complejidad de la cuestión.

porte, y el ENAREL - Encuentro Nacional de Recreación y Ocio. También se muestran las tesis doctorales, tesinas, revistas y libros del área de Educación Física y campos afines. Por último, apunta los grupos de investigación que están desarrollando proyectos de investigación de la conexión entre Ocio y Medio Ambiente.

Para lograr nuestro objetivo, presentamos un “estado del arte” de los trabajos sobre el tema de la relación del hombre y el medio ambiente en los anales de los eventos citados a partir del año 1999, porque creemos que es desde entonces cuando, de hecho, el tema se impuso en los debates sobre Educación Física/Ciencias del Deporte en nuestro país.

Con optimismo, esperamos presentar a los congresistas presentes en Murcia, la investigación y estudios sobre el tema en Brasil, ampliando así las posibilidades de diálogo y los intercambios con países como España y Portugal, bien como nuestros vecinos de América del Sur.

En general, los textos investigados señalan una educación “a través del ocio” pero también hay estudios que muestran un proceso de “educación para el ocio”³⁰

Después de su examen, es posible agruparlos en sub-temas y, normalmente, algunos de ellos aparecen juntos en la misma obra:

- PAs - Prácticas de aventura en la naturaleza (la propia actividad, y actividades en la naturaleza-relación, estilos de vida)
- EA - Educación Ambiental
- DMA - Definición del medio ambiente
- IA - Impactos Ambientales
- MD - Modelo de desarrollo
- FP - Formación Profesional
- PP - Políticas Públicas
- MID - Medios de comunicación (el papel de ..)

30 Acerca del Ocio, de acuerdo con Reinaldo Pacheco (1992, p.251), quien nos dice que, al igual que otros fenómenos sociales, el ocio es “un espacio de creación y (re) creación de identidades individuales y colectivas.” Por lo tanto, “con un diálogo adecuado, con las estrategias pedagógicas coherentes, con la propuesta de una reflexión continua y ordenada, creemos que la práctica del Ocio puede caminar en la dirección opuesta a la reproducción” (INÁCIO et al. 2005, p.85).



1. En el CONBRACE

Este congreso se celebra cada dos años por el Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte - CBCE. El cuadro presenta el número de artículos encontrados y el principal subtema al que se refieren, si bien, otras subtemáticas están casi siempre presentes, por lo que optamos por presentar los cuadros de acuerdo con las categorías de socialización del trabajo: mesas redondas y/o conferencias, comunicaciones y el panel en formato oral y en póster.

CONFERENCIAS, MESAS REDONDAS, SEMINARIOS

	<i>PA's</i>	<i>FP</i>	<i>MID</i>
1999	1	1	1
2001	-	-	-
2003	1	-	-

COMUNICACIONES VERBALES

	<i>PA's</i>	<i>DMA</i>	<i>MD</i>	<i>PP</i>	<i>EA</i>	<i>FP</i>
1999	3	3	2	-	-	-
2001	6	3	2	1	-	-
2003	2	-	1	1	-	1
2005	5	-	-	1	3	-
2007	2	-	1	-	2	2
2009	1	1	-	-	-	-

PANELES

	<i>PA's</i>	<i>DMA</i>	<i>EA</i>	<i>FP</i>	<i>MID</i>	<i>PP</i>
1999	3	1	2	-	-	-
2001	1	-	1	1	-	-
2003	1	-	1	-	-	1
2005	4	-	-	-	1	-

	PA _s	DMA	EA	FP	MID	PP
2007	2	-	1	-	2	2
2009	1	1	-	-	-	-

1.1. Comentarios generales

- Existe la idea predominante de que el ocio tiene un carácter revolucionario que puede ser aumentado a través de las prácticas en diferentes ambientes, sin embargo, se señala que es un fenómeno perfectamente insertado en la lógica del mercado y la planificación para la sociedad occidental moderna.
- El medio ambiente se ve como la naturaleza exterior: flora, fauna, agua, aire, pero en algunos textos no hay una comprensión diferente sobre este concepto, que apunte a la naturaleza inorgánica del humano.³¹
- Hay una serie de debates y contradicciones teóricas y conceptuales, por ejemplo, en la utilización de las terminologías “tiempo libre” y tiempo “asequible”.
- Existe la idea de que el propósito principal de la cooperación debe ser el objetivo de la práctica del cuerpo con la naturaleza, en detrimento de la competencia;
- La dicotomía ser humano/naturaleza, y la necesidad de superarla, está bien señalada;
- Hay críticas hacia el modelo hegemónico de desarrollo.
- Hay críticas hacia los deportes de aventura debido a su impacto ambiental.
- La mayoría de los autores son de Educación Física, pero sus estudios se desarrollan en Programas de Postgrado de otras áreas.
- Téngase en cuenta que el subtema PAs está más presente en las comunicaciones orales y posters; la mayoría debate sobre la relación entre los seres humanos - naturaleza a través de la práctica de aventura.

Casi todos los trabajos fueron presentados en el Grupo de Trabajo Temático (GTT)³² Recreación y Ocio, pero se encontraron dos en el CONBRACE/2003, que nos llamaron la atención: el primero, presentado en GTT Escuela, es *“La influencia del río Paraguay en la Cultura de Movimiento de la Municipalidad de Cáceres / MT - una experiencia escolar.”* El otro texto,

31 Cf. Karl Marx, 1989.

32 Los Grupos de Trabajo Temáticos - GTT, representan la forma de organización de la agrupación por temáticas de los los investigadores en CONBRACE.



fue presentado en el GTT Memoria, Cultura y Cuerpo, llamado *“La naturaleza, la vida al aire libre y la educación física en el hogar. Siglo XX: Fragmentos de Georges Hébert”*.

Parece que estas dos obras nos sugieren otra manera de mirar el papel de la educación en / para el Ocio, aunque no haya sido este el objetivo principal de sus autores.

2. En los ENAREL

El ENAREL se celebra anualmente. No hay una entidad que lo promueva siempre: cada año, una institución seleccionada anteriormente se queda al cargo de su realización. A continuación, siguen los datos de este evento, aunque no hay datos para los años 2006, 2007 y 2008, pues no tuvimos acceso a los registros.

CONFERENCIAS, MESAS REDONDAS, SEMINARIOS

	<i>PAs</i>	<i>EA</i>	<i>DMA</i>	<i>IA</i>	<i>MD</i>	<i>FP</i>	<i>PP</i>	<i>MID</i>
1999	7	4	8	2	4	2	2	1
2000	-	-	-	-	-	-	-	-
2001	-	-	-	-	-	-	-	-
2002	1	-	-	-	4	-	1	-
2003	-	1	-	-	1	-	1	1
2004	1	1	-	-	-	-	-	-
2005	1	1	-	-	-	2	2	-
2009	-	-	-	-	-	-	-	-

COMUNICACIONES VERBALES

	<i>PAs</i>	<i>EA</i>	<i>DMA</i>	<i>IA</i>	<i>MD</i>	<i>FP</i>	<i>PP</i>	<i>MID</i>
1999	6	7	1	1	-	4	-	-
2000	4	2	-	1	3	1	-	2
2001	1	1	-	-	-	-	-	-
2002	7	5	-	3	5	-	2	1

	<i>PAs</i>	<i>EA</i>	<i>DMA</i>	<i>IA</i>	<i>MD</i>	<i>FP</i>	<i>PP</i>	<i>MID</i>
2003	1	-	-	-	-	-	-	-
2004	5	5	-	1	-	2	-	-
2005	9	3	-	-	-	1	-	1
2009	12	5	5	4	2	4	3	-

PANELES

	<i>PAs</i>	<i>EA</i>	<i>CMA</i>	<i>IA</i>	<i>MD</i>	<i>FP</i>	<i>PP</i>	<i>MID</i>
1999	13	7	1	1	-	4	-	-
2000	1	1	-	-	-	-	-	-
2001	6	1	1	-	-	3	-	-
2002	11	16	1	7	3	8	3	1
2003	10	1	-	-	-	-	-	-
2004	11	-	-	1	-	-	1	-
2005	3	2	1	2	1	-	-	1
2009	3	3	2	2	-	1	2	-

2.1. Comentarios generales

- Hay una idea general del ocio como un espacio de experiencias lúdicas con características antagónicas: consumista o revolucionario, o dialécticamente con ambos rasgos.
- El medio ambiente se ve como la naturaleza exterior: la flora, la fauna, el agua, pero en algunos textos se amplía este concepto, rescatando la idea en sí de la naturaleza humana, con lo que es fácilmente observable que la dicotomía entre el ser humano y la naturaleza, función de las sociedades modernas occidentales, se discute cada vez más y que la superación se indica como indispensable para la comprensión de las formas en que la humanidad debe proseguir.
- Hay una serie de contradicciones teóricas y/o conceptuales:



- Cooperación / competición en las prácticas corporales en la naturaleza;
- Rendimiento necesario / rendimiento obligatorio;
- La separación de los seres humanos y la naturaleza;
- Conceptos críticos de ocio y proyectos utilitaristas en la vía, etc.
- Se presenta la teoría de los sistemas aplicada a las cuestiones ambientales.
- Existe una fuerte crítica hacia modelo hegemónico de desarrollo.
- Hay críticas sobre los deportes de aventura debido a su impacto medioambiental.
- Existen varios trabajos de los investigadores de Educación Física que han abandonado el tema del movimiento humano, acercándose a las cuestiones relacionadas con el medio ambiente, los patrones de desarrollo, los impactos ambientales, y la relación de los humanos con la naturaleza.
- Por las tablas, el tema del medioambiente es preponderante en “Conferencias, mesas redondas, y seminarios “ en el año 1999. Esto se debe al hecho de que el ENAREL ese año se realizara en Foz do Iguaçu - territorio donde las cuestiones ambientales y la recreación forman parte de la vida cotidiana dada su geografía y economía; el tema fue **“Ocio y tiempo libre, medio ambiente y la participación humana”**. El programa principal del evento siguió esta directriz.
- Se ha de tener en cuenta que el subtema PAs está más presente que los demás; sin embargo, la Educación Ambiental también se destaca en los textos que están en el campo del Turismo y no de la Educación Física, lo que indica una tendencia: los cursos de formación en turismo están más cerca del debate del medio ambiente, especialmente en los textos sobre el Ecoturismo y Turismo de Aventura.
- Las reuniones más recientes han presentado varios artículos que dan a conocer el debate sobre la “ética” en el ocio, la educación relaciona con el medio ambiente.

A pesar de que se presenta en este texto, los estudios de socialización en los últimos años en dos eventos específicos, cabe señalar que en 2006 se realizó el primero Congreso Brasileño de Actividades de Aventura - CBAA, siendo reeditado en los años siguientes. En este evento, se observa una tendencia diferente de los otros congresos citados, pues posee características más *pragmáticas*, con *talleres*, intercambio de experiencias profesionales y exhibiciones de productos.

3. Tesis y Disertaciones

Las siguientes tesis y disertaciones dan una muestra de cómo la producción científica en el ámbito del Ocio ha incorporado las cuestiones ambientales y de las PAs:

- MIRANDA, Renato. *Motivação no trekking: um caminhar nas montanhas*. UGF, 2000.
- RIBEIRO, Ivana de C. *Ecologia de corpo e alma e transdisciplinariedade em educação ambiental*. UNESP/Rio Claro, 1998.

- ALMEIDA, Ana C. P. C. de. *O futuro das atividades físicas de lazer e recreação ligadas à natureza e a educação ambiental*. UFSC, 2000.
- CHRISTOFOLETTI, João F. *O corpo urbano nas trilhas da natureza*. Unicamp, 1999.
- ZIMMERMANN, Ana C. *Atividades físicas de aventura na natureza: elementos teórico-práticos dessas atividades na ilha de Santa Catarina*. UFSC, 2001.
- ANDRADE, Marcelo de M. *Lazer esportivo: fundamento da ecologia humana urbana*. USP, 1992.
- VILLAVERDE, Sandoval. *Da natureza do espaço ao espaço da natureza: reflexões sobre a relação corpo-natureza em parques públicos urbanos*. Unicamp, 1999.
- MARINHO, Alcyane. *Da busca pela natureza aos ambientes artificiais: reflexões sobre a escalada esportiva*. Unicamp, 2000.
- MARINHO, Alcyane. *As diferentes interfaces da aventura na natureza: reflexões sobre a sociabilidade na vida contemporânea*. Unicamp, 2006
- ABDALAD, Luciana S. *A participação feminina nos esportes de aventura e risco: um vôo no universo do desafio e da incerteza*. Universidade Gama Filho, 2001.
- LADISLAU, Carlos R. *Lazer e meio ambiente : percorrendo as trilhas de Ouro Preto (um estudo a partir das trilhas do Pico do Itacolomi)*. Unicamp, 2001.
- PIMENTEL, Giuliano G. de A. *Ações motrizes e representações sociais no jogo do laço no vale do Itabapoana*. Unicamp, 2001.
- PIMENTEL, Giuliano G. de A. *Risco, Corpo e Sociabilidade no Voo Livre*. Unicamp, 2007
- FERREIRA, Luiz F. S. *Corridas de aventura: construindo novos significados sobre corporeidade, esportes e natureza*. Unicamp, 2003.
- RECHIA, Simone. *Parques Públicos Urbanos De Curitiba: A Relação Cidade-Natureza Nas Experiências De Lazer*. Unicamp, 2004
- VILLAVERDE, Sandoval. *Modernidade, formas de subjetivação e amizade: potencialidades das experiências de lazer e aventura na natureza*. Unicamp, 2003.
- UVINHA, Ricardo R. *turismo de aventura: Uma análise do desenvolvimento desse segmento na Vila de Paranapiacaba*. USP, 2003.
- COIMBRA, Daniele A. *O significado emocional das atividades físicas de aventura na natureza na determinação do estilo de vida contemporâneo*. Unimep, 2004.
- PASSOS, Kátia C. M. *Caminhando nas trilhas do reencantamento pela natureza - uma ecologia do corpo sagrado e errante*. Universidade Gama Filho, 2004.
- SILVA, Renata L. *As emoções das atividades físicas de aventura na natureza e a ressignificação do papel feminino*. Unesp/Rio Claro, 2004.
- SOUSA, Fabiana R. *O imaginário no rafting: uma busca pelos sentidos da aventura, do risco e da vertigem*. Universidade Gama Filho, 2004.
- SOUZA, Manoela A. *Aventura e risco no pára-quedismo: um estudo do imaginário social*. 2004. Universidade Gama Filho, 2004.



- TAHARA, Alexander K. *Aderência às Atividades Físicas de Aventura na Natureza, no Âmbito do Lazer*. Unesp/Rio Claro, 2004.
- TEREZANI, Denis R. *Popularização da canoagem como esporte e lazer - o caso de Piracicaba*. Unimep, 2004.
- SILVA, Andréia. *A natureza visitada: um estudo de caso na cidade de Santa Teresa-ES*. Unicamp, 2005.

4. Periódicos, Revistas Y Libros

Entre las numerosas publicaciones de educación física que se editan en Brasil, se eligieron algunas por su cercanía a las ciencias sociales, ya que bajo este enfoque es más común encontrar el tema de este *trabajo*.

En la revista **Motrivivência** se pueden encontrar textos sobre el tema en artículos y en la sección la “Puerta Abierta” de distintos números. Como en el número 22/2004, titulado “La educación física, deporte y medio ambiente”, con textos importantes para la reflexión sobre Ocio y Educación, la relación mediada entre los seres humanos - el medio ambiente.

La RBCE – **Revista Brasileña de Ciencias del Deporte**, volumen 12 (1,2 y 3), 1992, tuvo el Ocio como tema central y algunos textos discuten la sintonía entre Ocio y Educación, pero sin relación con el medio ambiente. El volumen 18 (2)/1997, presenta un texto de Heloisa Bruhns y otro de nuestra autoría, que examinan las posibilidades de la Educación por el deporte a través de las PAs. A su vez, el volumen 28 (3)/2007, mostró doce artículos con diferentes perspectivas para “observar” la relación entre los seres humanos y la naturaleza a través de las prácticas de aventura.

El periódico **Licere** (CELARE / UFMG) tiene como objetivo “difundir los conocimientos construidos en el área de Recreación y está abierto a profesionales, investigadores, grupos de trabajo/investigación y estudiantes de diferentes orígenes, preocupados con el avance de la discusión sobre el ocio en nuestro contexto”.

Se pueden encontrar varios textos, a lo largo de sus números que discuten la relación que se presenta aquí.

A su vez, en la revista **Conexões** (Facultad de Educación Física / Unicamp), se destaca el nº 3/1999, que cuenta con seis textos provocativos sobre Ocio y Medio Ambiente. Creemos

que este número de **Conexões** fue significativo para el *auge* del tema dentro de la Educación Física brasileña.

En los últimos años varios libros se han puesto a disposición del área:

- **Viagens à Natureza: turismo, cultura e ambiente**, Célia Serrano e H. Bruhns (org.).
- **Olhares Contemporâneos Sobre o Turismo**, C. Serrano, H. Bruhns e Maria Tereza Luchiari (org.).
- **Lazer e Desenvolvimento Regional**, Ademir Muller e Lamartine P. Da Costa (org.).
- **Lazer e Estilo de Vida**, Míria S. Burgos e Leila M.S.M. Pinto (org.).
- **Turismo, Lazer e Natureza**, A. Marinho e H. Bruhns (org.).
- **Esportes de Aventura e Risco na Montanha: Um Mergulho no Imaginário**. Vera L. de M. Costa.
- **O Imaginário no Rafting: uma busca pelos sentidos da aventura, do risco e da vertigem**. Fabiana R. de Sousa.
- **Turismo de aventura: reflexões e tendências**. R. UVINHA (org).
- Los três volumes de la Coletânea **Práticas Corporais**,³³ de Ana Márcia Silva e Iara R. Damiani (org.).
- DIAS, Cleber Augusto G. (Org.); ALVES JUNIOR, Edmundo (Org.). **Em busca da aventura: múltiplos olhares sobre esporte, lazer e natureza**.
- SUASSUNA, Dulce M. F. A. (Org.); AZEVEDO, Aldo Antonio (Org.). **Política e Lazer: interfaces e perspectivas**.

5. Grupos de Investigación

Los grupos de investigación brasileños se organizan a partir de la reunión de investigadores con objetos de estudios conjuntos o similares. Están registrados a nivel nacional en una base digital organizada por el CNPq - Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, y sus datos se encuentran disponibles para consulta en: <http://www.cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm>.

Los siguientes son algunos de los grupos más importantes entre los que estudian el tema del presente texto:

33 Vol. 1 - Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Vol. 2 - Práticas corporais: Trilhando e Compar (trilhando) as ações em Educação Física. Vol. 3 - Práticas corporais: experiências em Educação Física para outra formação humana.



Grupo de Estudios Ocio y Cultura - GLEC (Unicamp)

■ Coordinador: Heloísa Turini Bruhns.

“El enfoque teórico del grupo en especial son las cuestiones socio-culturales, relacionadas al ocio, el cuerpo y el movimiento. Dentro de este ámbito, usted puede observar hoy en la obra del grupo los temas sobre el medio ambiente, se trata de las prácticas corporales de ocio y aventura en entornos naturales, ecoturismo, educación ambiental, entre otros.” (Bruhns et al. 2000, p. 98).

Laboratório de Estudos do Lazer – LEL (UNESP – Rio Claro)

■ Coordinadora: Gisele Maria Schwartz.

“Se destacan los principales temas abordados por LEL:

Psicología del ocio (...)

Educación para el ocio (...)

Ócio y Medio Ambiente

- sensibilización y contemplación, - ecolazer y ecoturismo, - deportes en la naturaleza,

- formación de monitores de ecolazer, - ócio y educación ambiental, - Ocio y Actividades Recreativas Especiales, y – Ocio y Calidad de Vida.” (MARINHO e SCHWARTZ, 2001: p.132-33).

Este grupo es el principal responsable por la realización del CBAA, apuntado más arriba.

Laboratorio de Estudios de Ocio - LEL (UNESP - Rio Claro)

■ Coordinador: Maria Gisele Schwartz.

“Destacamos los principales temas de la LEL:

Psicología del ocio (...)

Educación para el ocio (...)

Ocio y Medio Ambiente

- Sensibilización y contemplación - ecolazer y el ecoturismo - Deporte en la naturaleza,

- La formación de monitores para el ecolazer - recreación y educación ambiental - Ocio y Actividades Especiales de recreo, y - Ocio y Calidad de Vida.” (MARINHO y SCHWARTZ, 2001. p.132-33).

Este grupo es el principal responsable de la realización del CBAA, mencionado anteriormente.

Centro de Estudios Interdisciplinarios de Ocio - Niel (UFPE)

- Coordinador: Teresa Francia.

Líneas de investigación: Formación Profesional, Práctica Docente, Políticas Públicas, y la Corporalidad y Tiempo libre, en estas líneas se integran las siguientes unidades de investigación:

“- La escuela y la práctica docente en el ámbito del Ocio y la Recreación; - Las políticas públicas para el Ocio/Recreación; - El empleado: su trabajo y su tiempo libre; - Ocio, deporte y aventura: -Prácticas lúdicas: las dimensiones de la corporalidad de las personas mayores para la mejoría de la calidad de vida “. (Proyecto de enseñanza-investigación-extensión Niel, p. 14, mimeo).

Bacor • Base de Investigación Corporeidad y Educación (UFRN)

- Sus líderes son Edmilson Ferreira Pires y Edson Ferreira Claro.

Líneas de Investigación: Corporeidad y la vida cotidiana, Calidad de Vida, Corporeidad, Escuela e Instituciones para la Educación, Corporeidad, Ocio, Ecodesarrollo y Políticas Públicas, Corporeidad, la alegría y el imaginario, La corporalidad, Trabajo y Profesionalización y Fundamentos teóricos metodológicos de la corporalidad.

El grupo introdujo el concepto de ECOLAZER (*ecoocio*), reflejando su investigación con las cuestiones medioambientales y presentando un concepto desconocido en el área teórica de la Educación Física: el Ecodesarrollo y la obra de Enrique Leff.

Grupo de Investigación en Ocio (UNIMEP-Piracicaba)

- Los líderes son los profesores Nelson C. Marcellino y Helder F. Isayama.

Es importante destacar que Marcellino se constituye como una de las principales referencias para los estudiosos de ocio en Brasil desde la década de 1980. Una de sus primeras obras, “Ocio y Educación” ha resonado incuestionablemente en la investigación, en los proyectos y en la propia formación profesional en Educación Física en los últimos dos decenios. Siguiendo la tendencia de ampliación de los estudios sobre la relación entre los seres humanos y la naturaleza a través de las PAs, han orientado su trabajo también en esta dirección.

La línea de investigación es “Corporeidad y Recreación”.



Lires – LEL – Laboratorio Imaginario Social en Ludicidade, Deporte y Ocio

■ Líder: Vera Lúcia de Menezes Costa

Este grupo aparece con relevancia a partir del CONBRACE/2003. Hay que destacar la tesis y el libro de Fabiana R. Sousa, y la obra de la líder del grupo citados más arriba.

Las líneas de investigación principales son: *“Análisis de las categorías de lo lúdico en los Deportes; Aventura y Riesgo, Revisión de los aspectos simbólicos de juegos populares y de aventura, Riesgo y Vértigo en los deportes con discapacidad”*.

Lepel – Línea de Investigación Educación Física, Deporte y Ocio (UFBA)

El Lepel no es un grupo como los otros mencionados anteriormente, sino una línea insertada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Bahia. Su actuación y sus trabajos desarrollados justifican su mención en este texto.

■ Coordinador: Taffarel Celi

Objetivos: *“Impacto en la formación académica, inicial y continua en el servicio, en el trabajo teórico, en las redes de intercambio académico, publicación y las políticas públicas en educación, educación física y el deporte y el ocio.”*

GEPELC - Grupo de Estudios e Investigación en Deporte, Ocio y Comunicación.

■ Líderes: Humberto Luís de Deus Inácio y Fernando Mascarenhas.

Este grupo presentaba como sus principales acciones, investigaciones predominantemente sobre políticas públicas deportivas y de ocio. Desde 2008, con nuestra inclusión en el GEPELC se comenzó a investigar el tema del Ocio en relación con el medio ambiente. En la actualidad se desarrollan en este grupo dos investigaciones afines; y tutorías de estudios a nivel de graduación.

Aunque hay otros grupos y centros de investigación relacionados con el tema aquí presentado, creemos que los mencionados son los más destacados en la investigación y proyectos que vinculan Ocio y tiempo libre, Medio ambiente y Educación Física.

6. Mi aportación personal

Desde mi graduación he elegido el Ocio como un campo de investigación, por lo que desarrollé la monografía *“Ocio y tiempo libre en las empresas: elección o coacción”* (1993).

El estudio de la graduación fue profundizado con una disertación de maestría bajo el

tema: **“El ocio de los trabajadores en un contexto de cambio tecnológico”**, que me llevó a mi primera publicación en España: **“El ocio del Trabajador en Las empresas modernas”**, publicado en ***Experiencias y Técnicas en la gestión del ocio***, Amaia Apraiz y M^a Felisa Iribar, de la Universidad de Deusto, en 2003.

En el doctorado, tuve un estrecho contacto con la sociología del desarrollo. En mi tesis **“El ecoturismo como un vector de desarrollo territorial sostenible”**, busqué demostrar que las PAs, como contenido de ocio, pueden ser una importante contribución al desarrollo sostenible de las comunidades donde se lleva a cabo. Durante este estudio, tuve la oportunidad de realizar una pasantía en el INEF de Cataluña, bajo la tutoría del Profesor Dr. Javier Olivera Betrán, y traté de conocer algunos experimentos locales de ecoturismo como puntos de comparación con el caso que estaba estudiando en Brasil.

En temas específicos de la relación entre Educación Física, Ocio y Medio Ambiente en la RBCE (1997), divulgué mi punto de vista sobre la posibilidad de practicar deportes extremos o de aventura como prácticas ecológicas, comenzando así el camino que sigo desde entonces.

6.1. Capítulos de libros

1. INACIO, H. L. D. ; MONTOYA, H. ; TORO, S. ; TRIGO, E. Ecología y Vida. 2009a, v. 01.
2. INACIO, H. L. D.; SILVA, A. M. Práticas corporais, turismo e natureza: reflexões a partir do ecodesenvolvimento. 2009b, v. 1.
3. INACIO, H. L. D. ; SILVA, A. P. S. ; PERETTI, E. ; LIESENFELD, P. A. Travessuras e Artes na natureza: movimentos de uma sinfonia. 2005, v. 2.
4. INACIO, H. L. D. ; SILVA, A. P. S. ; PERETTI, E. ; LIESENFELD, P. A. Bastidores das práticas de aventura na natureza. 2005, v. 3.

6.2. Artículos completos publicados en periódicos

1. INACIO, H. L. D. ; SILVA, A. M. ; OLIVERA, Javier . El crecimiento del ecoturismo y de las actividades físicas de aventura en la naturaleza (afan): elementos para comprender la situación actual en España y Brasil. *APUNTS - Educacion Fisica y Deportes*, v. 94, 2008.
2. INACIO, H. L. D. ; MARINHO, A.; *Educação Física, meio ambiente e aventura: um percurso por vias instigantes*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 28, 2007.
3. INACIO, H. L. D. *Lazer, educação e meio ambiente: uma aventura em construção*. Pensar a Prática (UFG), v. 9, 2006.
4. INACIO, H. L. D. *Ecodesenvolvimento e turismo: bases para uma nova relação com o planeta*. Em Tese (Florianópolis), Florianopolis, v. 1, 2003.



7. En conclusión

En la Educación Física y el Ocio, sus relaciones, las oportunidades para la interacción y su potencial pedagógico, ya se viene “hablando” hace algún tiempo. Sin duda, desde la década de 1980 hasta la fecha, se ha logrado mucho: otros investigadores han surgido, nuevas perspectivas han sido anunciadas, los grupos y centros de investigación han sido formados.

Por otro lado, la inclusión de las cuestiones ambientales es más reciente. Como otras áreas del conocimiento, la Educación Física, en sus diversas dimensiones y posibilidades, se ha preparado para tratar las cuestiones ambientalmente relevantes para la humanidad y el planeta. La asociación con la Sociología, Antropología, Turismo, Geografía, etc. solamente ha hecho enriquecer y promover la producción del tema.

Para nosotros, es evidente que este debate tiene lugar en la dimensión del ocio. Algunas innovaciones como las contribuciones de Maffesoli y Leff, o la presentación de los conceptos del Ecodesarrollo y del Ecolazer nos animan a perseguir lo que podría representar el debate de la Educación Física, Recreación y Medio Ambiente, en los términos de otra formación humana, en la dirección del cambio social mediada por prácticas no formales, no tradicionales, no deportivizadas (al menos no todavía). Pero aún queda más por hacer. Han mejorado otras perspectivas que pueden/deben ser una cuestión de curiosidad y de investigación, algunas de ellas son:

- Identificar la matriz epistemológica de los estudios sobre este tema;
- La inclusión de esta asignatura en el currículo de cursos de formación;
- La intersección entre teorías y autores;
- Representaciones de la relación entre los seres humanos
- La naturaleza en los medios de comunicación; y la
- Inserción de las PAs en la Educación Física, entre otros.

Sin embargo, es importante resaltar que la cooperación entre instituciones de enseñanza e investigación de los países, al mismo tiempo tan diferentes y con algunas características tan cercanas, como Brasil y España, o incluso Brasil y sus vecinos en las Américas, es un campo fértil para proyectos de desarrollo dedicados a desvelar la(s) realidad(es) de las prácticas corporales en la naturaleza, sus elementos constitutivos, su potencial educativo y emancipador.

Por último, nuestra intención con este trabajo fue “aportar elementos que pueden contribuir en la construcción de otro concepto de las PAs para la educación, y tal vez de nuestra propia percepción de Naturaleza y el desarrollo de nuestra civilización” (INÁCIO et al. 2005, p.85).

8. Bibliografía

- BRUHNS, H.T. & MARINHO, A. (org.) **Turismo, lazer e natureza**. Barueri: Manole, 2003.
- BRUHNS, H. T. MARINHO, A. RECHIA, S. VILLAVERDE, S. Grupo de Estudos Lazer e Cultura - GLEC. In: **Revista Motrivivência**. Educação Física, Corpo e Sociedade (I). Ano XI, n.15. Florianópolis: Ed. da UFSC. Agosto/2000. 97-101.
- BURGOS, M.S. & PINTO, L.M.S.M. (org.) **Lazer e estilo de vida**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.
- INÁCIO, H. L. D. ; MONTOYA, H. ; TORO, S. ; TRIGO, E. Ecología y Vida. In: Pedro Hugo Tavosnanska. (Org.). **Democratización del Deporte, la Educación Física y la Recreación: aportes a la integración regional y la cooperación internacional**. 01 ed. Buenos Aires: Editora Biotecnológica, 2009, v. 01, p. 53-62.
- INACIO, H. L. D. ; SILVA, A. M. Práticas corporais, turismo e natureza: reflexões a partir do ecodesenvolvimento. In: Alcyane Marinho; Ricardo Ricci Uvinha. (Org.). **Lazer, esporte, turismo e aventura**. 1 ed. Campinas: Alinea, 2009, v. 1, p. 219-243.
- INÁCIO, H. L. D. SALLES e SILVA, A. P. PERETI, É. S. LIESENFELD, P. In SILVA, A. M. DAMIANI, I. R. (org.). **Práticas corporais (v.3): experiências em educação física para outra formação humana**. Florianópolis, Nauemblu Ciência e Arte, 2005. 69-87.
- MARX, K. O trabalho alienado. In: **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MASCARENHAS, F. O *pedaço* sitiado: cidade, cultura e lazer em tempos de globalização. In: Revista **Brasileira de Ciências do Esporte. Práticas públicas em Educação Física, Esporte e Lazer**. v.24, n.3. Campinas: Autores Associados. 2003. 121-143
- **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 21(1), caderno 2. Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Editora SEDIGRAF, setembro/99.
- **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Lazer. v.18, n.2. Ijuí: UNIJUÍ. 1997.
- **Revista Conexões**. Educação, esporte, lazer. Campinas: Faculdade de Educação Física-UNICAMP, n.3, dez/1999.
- **Revista Licere**. Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação/EEF/UFMG. Belo Horizonte: CELAR. V.03, n.1, 2000.
- **Revista Licere**. Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação/EEF/UFMG. Belo Horizonte: CELAR. V.04, n.1, 2001.
- **Revista Motrivivência**. Educação Física, Corpo e Sociedade (I). Ano XI, n.15. Florianópolis: Ed. da UFSC. Agosto/2000.
- **Revista Motrivivência**. Educação Física, Corpo e Sociedade (III). Ano XII, n.16. Florianópolis: Ed. da UFSC. Março/2001.



- SOUSA, F. R. **O imaginário no rafting: uma busca pelos sentidos da aventura, do risco e da vertigem.** São Paulo: ZOUK, 2004.
- SCHWARTZ, G. M. De GÁSPARI, J. C. GTT Recreação e Lazer: tendências temáticas. In: **XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.** Anais. Caxambu: CBCE, 2003. cd rom.
- SCHWARTZ, G. M. MARINHO, A. Laboratório de Estudos do Lazer - LEL. In: **Revista Motrivivência.** Educação Física, Corpo e Sociedade (III). Ano XII, n.16. Florianópolis: Ed. da UFSC. Março/2001. 131-5.
- **XI Encontro Nacional de Recreação e Lazer-ENAREL:** lazer, meio ambiente e participação humana. KORITIAK, M. Z. L. e OLDONI, L. M. (org.) Cascavel: Assoeste, 1999.
- **XII Encontro Nacional de Recreação e Lazer-ENAREL:** Formação profissional no lazer: perspectivas e tendências. PINTO, L. M. M. e CASTRO, N. T. de. (org.). Balneário Camboriú: Roca, 2000.
- **XIII Encontro Nacional de Recreação e Lazer-ENAREL:** Lazer, transdisciplinaridade e educação. Coord. Lerson Fernando dos Santos Maia. Natal: Centro de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte-CEFET, 2001. cd rom.
- **XIV Encontro Nacional de Recreação e Lazer-ENAREL:** Lazer: desenvolvimento regional e estilo de vida. MULLER, A. e BURGOS, M. S. (org.) Santa Cruz do Sul: UNISC, 2002. cd rom.
- **XV Encontro Nacional de Recreação e Lazer-ENAREL:** Lazer e Trabalho: Novos significados na sociedade contemporânea. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André, SESC, 2003. cd rom.
- **XVI Encontro Nacional de Recreação e Lazer-ENAREL:** Lazer como Cultura: o desafio da inclusão. Salvador: SESI, UFBA, 2004. cd rom.
- **XVII Encontro Nacional de Recreação e Lazer-ENAREL:** Lazer e Ética. Campo Grande: UCDB, 2005. cd rom.
- **XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.** Anais. Caxambu: Secretaria Estadual/CBCE de São Paulo, 2001. cd rom.
- **XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.** Anais. Caxambu: CBCE, 2003. cd rom.
- **XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.** Anais. Porto Alegre: CBCE, 2005. cd rom.
- **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.** Anais. Recife: CBCE, 2007. cd rom.
- **XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.** Anais. Salvador: CBCE, 2009. Anais eletrônico, disponível em <http://www.rbceonline.org.br/congressos/>

PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA EL ENTRENAMIENTO SIMULTÁNEO DE FUERZA Y RESISTENCIA”

DR. JESÚS GARCÍA-PALLARÉS

Objetivos

1. Identificar el fenómeno de interferencia durante el entrenamiento concurrente de fuerza y resistencia.
2. Revisar el estado de conocimiento sobre el entrenamiento concurrente.
3. Identificar estrategias prácticas para disminuir los conflictos en las adaptaciones al entrenamiento concurrente en deportistas de alto nivel.

Resumen

En el desarrollo simultáneo de las capacidades de fuerza muscular y resistencia cardiovascular, numerosos estudios de la literatura científica han detectado interferencias en las adaptaciones de la fuerza y potencia muscular. Entre los mecanismos de interferencia del llamado *entrenamiento concurrente* destacan la acumulación de fatiga y la reducción de la cantidad y calidad de entrenamiento de fuerza que se puede realizar en tales circunstancias.

Por el contrario, diversas investigaciones también han mostrado que el entrenamiento simultáneo o concurrente de fuerza y resistencia produce adaptaciones positivas en sujetos sedentarios o con poca experiencia en el entrenamiento. En disciplinas cíclicas y de equipo (p.e. piragüismo, remo o en rugby), también se ha demostrado que el entrenamiento concurrente puede ser beneficioso en la mejora del rendimiento específico.

En esta monografía, además de realizar una detallada revisión de los estudios existentes en este campo, se realizará una descripción de aquellas estrategias o mecanismos que permitan minimizar los efectos de interferencia en el entrenamiento concurrente en deportistas de alto nivel. Entre otras estrategias se analizarán los efectos de la periodización de las cargas, la combinación de intensidades de entrenamiento de fuerza y resistencia, los niveles de acumulación de carga y especialización sobre los objetivos de cada fase, así como la combinación y orden de las sesiones de entrenamiento concurrente.



En el ámbito de la planificación deportiva, tanto entrenadores como científicos coinciden en señalar que el manejo de las diferentes variables que componen el programa de entrenamiento, principalmente la intensidad, frecuencia y el volumen, son indispensables para maximizar las adaptaciones fisiológicas y evitar el sobreentrenamiento en deportistas de alto nivel. Esto tiene especial importancia cuando se hace necesario el desarrollo simultáneo de las capacidades de fuerza muscular y resistencia cardiovascular, como es el caso de la mayoría de las disciplinas deportivas cíclicas y en un gran número de deportes de equipo (p.e. natación, remo, hockey o fútbol).

Durante las últimas décadas se ha prestado especial atención a la combinación del entrenamiento de fuerza muscular y resistencia aeróbica. Los resultados de varios trabajos científicos muestran que entrenamientos de 10 a 12 semanas de duración, con una frecuencia semanal comprendida entre 4 y 11 sesiones, a intensidades comprendidas entre el 60 y el 100 % de VO_{2max} en bicicleta, y a intensidades comprendidas entre el 40 y el 100 % de 1RM en el trabajo de fuerza, se acompañaron de un aumento del 6 al 23 % del VO_{2max} y del 22 al 38 % de la fuerza máxima [1-3]. En la mayoría de estos trabajos, la magnitud del incremento observado en la fuerza máxima fue superior en el grupo que realizaba exclusivamente el entrenamiento de fuerza máxima que la observada en el grupo que realizaba un programa concurrente de fuerza y resistencia aeróbica. Este conflicto potencial se ha denominado “*fenómeno de interferencia*” y fue descrito en un primer momento por Hickson y col [1]. En estos estudios se identificaron conflictos en la mejora de la fuerza muscular cuando la resistencia y la fuerza se entrenaban de forma combinada.

Sin embargo, la inhibición en el desarrollo de la fuerza que supone realizar un programa de entrenamiento concurrente, no afecta de igual manera al desarrollo de la resistencia aeróbica cuando se compara con los efectos que producen programas de entrenamientos exclusivos de fuerza muscular o resistencia aeróbica. Así, diversos trabajos realizados en jóvenes sedentarios, o poco entrenados, han encontrado que la magnitud de mejora del VO_{2max} en bicicleta, en el grupo que realizó entrenamiento concurrente de fuerza y resistencia en bicicleta fue superior a la observada en el grupo que realizó un entrenamiento exclusivo de fuerza [1]. Sin embargo, en otros estudios con sedentarios la magnitud del incremento de fuerza máxima fue similar con entrenamiento exclusivo de fuerza al observado con un programa concurrente de fuerza y resistencia aeróbica [4, 5]

Cuando se desarrollan programas concurrentes de fuerza y resistencia en deportistas con experiencia en el entrenamiento diferentes estudios han detectado interferencias similares a las descritas por Hickson y colaboradores en los años 80 [2, 6-8], mientras que otros cuestionan la naturaleza de dichas interferencias [9]. Las discrepancias observadas en los estudios que han examinado el fenómeno de interferencia del entrenamiento concurrente en jóvenes sedentarios o en deportistas entrenados, posiblemente estén relacionados con el nivel inicial de rendimiento de los sujetos, los tipos de ejercicios empleados, el volumen, in-

tensidad y frecuencia de entrenamiento, la distribución de las sesiones, así como la elección de las variables dependientes sometidas a estudio. En los siguientes apartados se examinarán en detalle algunos de estos aspectos que permitan minimizar los efectos del entrenamiento concurrente de fuerza y resistencia en deportistas de alto nivel.

1. Estrategias para el entrenamiento concurrente

A pesar de que históricamente el entrenamiento de fuerza ha sido un aspecto fundamental en la preparación de prácticamente todos los deportes cíclicos de corta duración, en numerosas especialidades de equipo y cíclicas de fondo y medio fondo el entrenamiento de fuerza se ha considerado un enemigo potencial del rendimiento. En otras ocasiones, el entrenamiento de fuerza se ha justificado únicamente como apoyo al deportista en situaciones concretas y muy específicas de la competición como por ejemplo en las salidas, cambios de ritmo, sprints intermedios o aceleraciones finales.

Debido a que el entrenamiento de fuerza y resistencia produce distintos, e incluso a menudo opuestos, mecanismos adaptativos [10, 11], el desarrollo concurrente de ambas capacidades dentro del mismo régimen de entrenamiento puede desencadenar un conflicto de adaptaciones. En este sentido, diferentes estudios han encontrado inhibición en las adaptaciones de fuerza máxima y especialmente sobre la potencia muscular cuando esta se realizaba de forma combinada con el entrenamiento de resistencia; interferencias que no se producían cuando la fuerza se desarrollaba de forma aislada [1-3, 7, 8, 12, 13].

Las posibles causas de estas interferencias en la mejora de la fuerza con el entrenamiento concurrente pueden ser explicadas por los siguientes factores [10]: 1) acumulación de fatiga residual producida por los entrenamientos previos sobre el sistema neuromuscular [1, 9, 12, 14]; 2) depleción de las reservas de glucógeno muscular [15, 16], c) transformaciones en los tipos de fibras musculares de IIb a IIa y de IIa a I [17, 18]; 3) sobreentrenamiento producido por desequilibrios entre los procesos de entrenamiento y recuperación del deportista [14, 19]; e 4) inhibición de la síntesis proteica tras el entrenamiento de resistencia [20, 21], con el consiguiente descenso de la sección transversal de las fibras musculares y una reducción de la capacidad del músculo para generar tensión [2].

Desde una perspectiva similar, la revisión sobre entrenamiento concurrente llevada a cabo por Leveritt y col [3] propone dos justificaciones fundamentales para estas interferencias en el desarrollo de la fuerza cuando esta se desarrolla de forma combinada con la resistencia. En primer lugar, la *hipótesis crónica* expone que el tejido musculoesquelético no pue-



de adaptarse metabólica y morfológicamente a los entrenamientos de fuerza y resistencia de forma simultánea, fundamentalmente debido a las diferencias en el tipo y tamaño de las fibras cuando el entrenamiento de fuerza se lleva a cabo de forma aislada o combinada con el de resistencia. En segundo lugar, la *hipótesis aguda* expone que la fatiga residual producida por el entrenamiento de resistencia reduce la capacidad del músculo de generar tensión. El sumatorio de sesiones de entrenamiento de fuerza bajo los efectos de esa fatiga residual, y por lo tanto de menor calidad, produce un descenso del rendimiento de fuerza con el transcurso del tiempo.

A pesar de estos posibles efectos de interferencia en las adaptaciones de fuerza, otros estudios han observado mejoras del rendimiento específico de atletas en disciplinas de resistencia con el entrenamiento simultáneo de fuerza (e.g. descenso del tiempo necesario para cubrir la distancia de competición, aumento de la velocidad de desplazamiento a intensidades del umbral de láctato o la mejora de la capacidad de salto) [11, 22-26]. Algunos de los mecanismos que parecen ser los responsables de estos beneficios del entrenamiento concurrente para el rendimiento específico serían 1) el aumento de la fuerza parece mejorar la eficiencia mecánica, la coordinación muscular y los patrones de reclutamiento motor [27]; 2) un aumento global de la fuerza puede facilitar cambios y correcciones en el modelo técnico de competición [24]; y 3) el aumento de la fuerza muscular y la coordinación puede reducir la intensidad relativa que cada ciclo de esfuerzo supone para el deportista y, por lo tanto, ser así más resistente en el tiempo [28].

Numerosos estudios [3, 11, 29] han señalado diferentes factores que pueden influir en el nivel o el grado de interferencia que se genera con el entrenamiento concurrente.

Entre estos factores destacan el nivel inicial de rendimiento de los sujetos, los tipos de ejercicios empleados, el volumen, intensidad y frecuencia de entrenamiento, la distribución de las sesiones, así como la elección de las variables dependientes sometidas a estudio.

En particular, el nivel inicial de rendimiento de los sujetos es, sin duda, una de las principales variables que condicionan las adaptaciones de los diferentes programas de entrenamiento concurrente. La mayoría de los trabajos de investigación han analizado las adaptaciones del entrenamiento concurrente en sujetos sedentarios [1, 4-7, 12, 30] o con poca experiencia en el entrenamiento [2, 8, 24, 25, 31, 22]. Sin embargo, muy pocos estudios se han centrado en el análisis de los efectos del entrenamiento concurrente sobre deportistas altamente entrenados con elevadas exigencias de fuerza y resistencia.

Únicamente los estudios de Jensen y col [32] con jugadoras de balonmano femenino de élite, el estudio de Baker [33] con jugadores de rugby profesionales y los estudios de García-Pallarés y col [34, 35] e Izquierdo-Gabarren y col [13] con piragüistas y remeros de alto nivel han investigado los efectos del entrenamiento concurrente en sujetos con gran experiencia en el entrenamiento de fuerza y resistencia.

En la actualidad, el desarrollo concurrente de la fuerza y resistencia en deportes cíclicos de fondo y medio fondo ha dejado de ser una alternativa, y ha pasado a conformar uno de los principios indiscutibles que permiten optimizar el rendimiento deportivo. Así, el entrenamiento periodizado de la fuerza en disciplinas como el remo, la natación o el piragüismo sobre distancias olímpicas (con una duración de esfuerzos de entre 30 s y 8 min) es una práctica que actualmente está totalmente integrada en la planificación del entrenamiento. No obstante, a pesar de todos los citados estudios de tipo longitudinal que se ha mencionado, existe muy poca información práctica que permita a los técnicos facilitar la programación del entrenamiento y optimizar el rendimiento de deportistas de alto nivel con elevadas exigencias de fuerza y resistencia. En relación a los últimos estudios experimentales, en los siguientes apartados se indentificarán los principales mecanismos y estrategias que se han mostrado efectivos para minimizar los efectos negativos del entrenamiento concurrente en deportistas de alto nivel.

1.1. Periodización del entrenamiento y distribución de las cargas

Diferentes estudios han concluido que los programas de entrenamiento de fuerza con una periodización no lineal u ondulatoria, basados en la alternancia de cortos periodos con alto volumen de entrenamiento con otros de alta intensidad, son de gran efectividad para optimizar las ganancias de fuerza [36-38]. No obstante, en la actualidad no se ha identificado la óptima secuenciación y distribución de las cargas de entrenamiento en aquellas especialidades donde se requiere el desarrollo concurrente de la fuerza y resistencia para alcanzar el éxito en competición.

Las nuevas tendencias en la periodización del entrenamiento de deportistas de alto nivel hacen especial hincapié en la necesidad de reducir la duración de las fases y ciclos de entrenamiento, así como de un aumento de la acumulación de carga sobre un número muy reducido de objetivos de entrenamiento por fase [39, 40]. Estos modelos de periodización se han propuesto como respuesta a la multitud de inconvenientes que presenta para el deporte de alto nivel el conocido *modelo tradicional* de planificación. Este sistema de planificación tradicional, todavía vigente en diferentes especialidades y etapas de formación, se fundamenta en un desarrollo simultáneo de multitud de manifestaciones de fuerza y resistencia con una dedicación significativamente más baja de carga de entrenamiento para cada una de ellas [40, 41]. La combinación de un entrenamiento simultáneo de numerosas capacidades de fuerza y resistencia, unido a los reducidos volúmenes de entrenamiento que pueden ir



destinados a cada método o zona de intensidad, parecen ser responsables de un déficit de adaptaciones a los programas de entrenamiento en deportistas de alto nivel.

En un estudio reciente llevado a cabo por García-Pallarés y col [34], después de un ciclo periodizado de 12 semanas de entrenamiento concurrente basado en una alta concentración de carga sobre un único objetivo de entrenamiento de fuerza y otro de resistencia por fase, se observaron mejoras significativas de los niveles de fuerza y resistencia en kayakistas de alto nivel. En dicho estudio, aproximadamente el 50% del volumen total de entrenamiento de paleo se destinó al objetivo de resistencia marcado para cada fase. Además, entre el 80 y el 100% del volumen total de entrenamiento de fuerza de cada fase se destinó al desarrollo de una sola manifestación de fuerza que se había establecido como objetivo prioritario.

En otro estudio de este mismo grupo, se compararon los efectos de estos dos principales modelos de periodización en kayakistas de élite mundial. El ciclo de entrenamiento con alta concentración de carga sobre un único objetivo de fuerza y otro de resistencia por fase se mostró significativamente más efectivo que el ciclo de entrenamiento tradicional, basado en un desarrollo simultáneo de numerosas manifestaciones de fuerza y resistencia, en el que la acumulación de carga por objetivo y fase no fue superior al 40% (resultados no publicados). Estos hallazgos sugieren que el desarrollo simultáneo de un único objetivo de fuerza y otro de resistencia durante cortos periodos de tiempo parece ser efectivo para el desarrollo de ambas capacidades y para minimizar los efectos de interferencia en el entrenamiento concurrente de deportistas de alto nivel.

1.2. Control del volumen y la frecuencia de entrenamiento

El volumen, y en especial la frecuencia de entrenamiento, pueden jugar un papel fundamental en las adaptaciones con al entrenamiento concurrente [9, 30, 42]. De forma similar, el número total de semanas que los deportistas se someten a este régimen de entrenamiento concurrente también parece ser un factor decisivo en el nivel de interferencia que se genera [9, 43]. En este sentido, la mayoría de los estudios determinaron que el entrenamiento concurrente únicamente perjudicó las mejoras de fuerza cuando la frecuencia de entrenamiento fue superior a 3 días semanales [1, 2, 19, 44]. En estudios en los que la frecuencia de entrenamiento no superó esos 3 días semanales se detectaron aumentos de la fuerza dinámica máxima al concluir periodos de entrenamiento concurrente comprendidos entre 8 y 16 semanas [13, 30, 34, 42], e incluso tras periodos más largos de entrenamiento (> 20 semanas) [9, 35].

La manipulación de otras variables que componen el diseño del entrenamiento de fuerza como son el número de ejercicios, el número de repeticiones por serie o el número de series por ejercicio, es otro aspecto ampliamente estudiado. Numerosas investigaciones han

concluido que las adaptaciones inducidas por el entrenamiento de fuerza como la hipertrofia muscular o la mejora del sistema nervioso dependen en gran medida del número total de repeticiones realizadas por el sujeto [13, 45-47]. Igualmente, en programas exclusivos de entrenamiento de fuerza con sujetos entrenados se ha observado que realizar un volumen moderado de entrenamiento (menos del 85% del volumen total que pueden tolerar) es más efectivo y eficiente que realizar un volumen de entrenamiento máximo o próximo al máximo [45, 46]. Recientes estudios llevados a cabo con programas de entrenamiento concurrente [13, 35] han observado que un volumen moderado de fuerza (aproximadamente un 50% del máximo número de repeticiones que pueden ser realizadas en una serie) tiene efectos positivos sobre el desarrollo de la fuerza dinámica máxima y la potencia muscular en deportistas de élite mundial y en especialidades con elevadas exigencias de fuerza y resistencia.

En un reciente estudio, Izquierdo-Gabarren y colaboradores [13], durante un programa de entrenamiento concurrente periodizado de 8 semanas, detectaron que llevar a cabo 3-5 series sobre 4 ejercicios globales y multiarticulares (dorsal remo en banco plano, dorsal remo en polea baja, jalones y cargada) permitió a deportistas de alto nivel obtener aumentos significativos en la fuerza máxima y la potencia, cambios que no se detectaron en otro grupo que realizó únicamente 2 ejercicios. Esto sugiere que, de manera similar a lo observado en anteriores trabajos [45, 46], en programas donde sea necesario el entrenamiento concurrente de fuerza y resistencia, existe un volumen óptimo para el desarrollo de la fuerza (i.e. 50% del máximo volumen tolerable).

En base a estos resultados parece recomendable no realizar más de tres sesiones de entrenamiento de fuerza semanales, ya que esta frecuencia permite a deportistas del más alto nivel conseguir adaptaciones positivas en fuerza y potencia muscular, minimizando las interferencias con el entrenamiento de resistencia. Igualmente, resulta necesario estudiar, a nivel individual, el número óptimo de ejercicios y repeticiones a realizar en cada sesión, que permita a los deportistas maximizar las adaptaciones al entrenamiento de fuerza sin alcanzar el sobreentrenamiento. Un volumen aproximado de 3-5 series sobre 4 ó 6 ejercicios específicos y multiarticulares, parece ser un estímulo recomendable para el óptimo desarrollo de la fuerza en deportistas de alto nivel y con grandes requerimientos de fuerza y resistencia en sus especialidades.

1.3. Combinación y orden de las sesiones de entrenamiento concurrente

Diferentes estudios han demostrado que un estricto control del orden y la secuencia de las sesiones de entrenamiento concurrente pueden ayudar a minimizar los efectos de inter-



ferencia [3, 34, 48, 49, 50]. Una recuperación insuficiente entre sesiones de entrenamiento puede limitar las adaptaciones simultáneas de fuerza y resistencia. La fatiga residual de una sesión de resistencia aeróbica previa podría reducir el volumen absoluto de entrenamiento de fuerza en tales condiciones [49, 50] y/o provocar una disminución de la calidad del entrenamiento en la sesión posterior de fuerza, comprometiendo la capacidad del sistema neuromuscular para producir fuerza [3]. En dos estudios llevados a cabo con sujetos poco experimentados, Collins y Snow [51] así como Chtara y col [52], encontraron que el orden de las sesiones, primero fuerza y después resistencia o viceversa, no producía diferencias significativas entre grupos, ya que ambas combinaciones obtuvieron adaptaciones similares en fuerza dinámica máxima y potencia aeróbica.

Estos resultados contrastan con las aportaciones de Sale y col [49] quienes detectaron que el entrenamiento concurrente de fuerza y resistencia aeróbica en sujetos poco experimentados propició adaptaciones similares de hipertrofia muscular realizando las sesiones de fuerza y resistencia el mismo día o en días diferentes, aunque las ganancias de fuerza fueron significativamente mayores en el grupo que separó los entrenamientos en días diferentes. Igualmente, Sporer y Wenger [50], en un estudio llevado a cabo con deportistas experimentados, comprobaron como tras un entrenamiento de resistencia aeróbica, el rendimiento en fuerza se mantuvo significativamente disminuido durante al menos 8 h tras la conclusión del entrenamiento de resistencia.

Recientemente, en un estudio realizado con deportistas de élite, García-Pallarés y col [34], obtuvieron importantes mejoras del rendimiento aeróbico, fuerza máxima y potencia muscular programando las sesiones de fuerza antes que las sesiones de resistencia o, cuando esto no fue posible, separando ambas sesiones de entrenamiento al menos 6-8 horas para permitir una adecuada reposición del glucógeno muscular y disminuir la fatiga residual.

En base a las conclusiones de estos estudios, parece necesario recomendar la realización de un estricto control de los tiempos de recuperación entre sesiones, ya que la fatiga residual producida por un entrenamiento de resistencia previo, podría minimizar la cantidad y calidad del entrenamiento de fuerza posterior, así como dificultar las adaptaciones del organismo a ambos tipos de sesiones.

1.4. Óptima combinación de intensidades del entrenamiento de fuerza y resistencia

Para un gran número de especialidades deportivas, la optimización del rendimiento físico depende del desarrollo concurrente de un número reducido de manifestaciones de fuerza y resistencia. Clásicamente, la mejora de la fuerza útil o específica de la mayoría de los deportes se ha llevado a cabo mediante tres métodos fundamentales: la hipertrofia muscular, el desarrollo de la fuerza dinámica máxima (FDM) a través del método de intensidades máximas y el entrenamiento de máxima potencia. Por otro lado, la resistencia aeróbica de todas las especialidades individuales y por equipos depende principalmente de la mejora del umbral anaeróbico y la potencia aeróbica máxima (VO_{2max}).

El entrenamiento típico para la mejora de la fuerza dinámica máxima con intensidades superiores al 85% de la FDM (<6RM) o el entrenamiento de máxima potencia (FMP) producen prioritariamente adaptaciones de tipo **central**, tales como el aumento de la frecuencia de estímulo y cambios en la sincronización, reclutamiento de unidades motoras con un umbral superior de estímulo, y un descenso de la co-contracción de los antagonistas, con la característica asociada de no producir elevadas demandas metabólicas a nivel muscular [53]. Por otro lado, el entrenamiento de hipertrofia muscular (HIP) con intensidades comprendidas entre el 70 y el 80% de la FDM (>8RM) produce fundamentalmente adaptaciones a nivel **periférico**. Entre estas adaptaciones destaca el incremento de la síntesis de proteínas contráctiles que propicia un aumento del tamaño de la fibra y de la sección transversal del músculo, así como un aumento de las enzimas glucolíticas. No obstante estos estímulos de entrenamiento también producen una reducción de la densidad capilar y mitocondrial, y un considerable estrés metabólico y hormonal a nivel celular [11, 29].

En cuanto al desarrollo de la resistencia aeróbica, el entrenamiento a intensidades máximas del VO_{2max} o de potencia aeróbica (I_{max}) produce prioritariamente adaptaciones a nivel **periférico** como es el aumento de las reservas de glucógeno muscular, aumento de la densidad capilar y mitocondrial, así como un incremento de las enzimas oxidativas [54, 55]. Por contra, las adaptaciones al entrenamiento aeróbico de baja y moderada intensidad, relacionado con la mejora del umbral anaeróbico o el segundo umbral ventilatorio (I_{VT2}) producen principalmente adaptaciones **centrales** como una mejora de la afinidad de la hemoglobina por el oxígeno, una mejora de la difusión pulmonar, un aumento del volumen de eyección, un mayor gasto cardíaco, así como un aumento de la volemia [56].

De manera más concreta, la especificidad de las adaptaciones neuromusculares y cardiovasculares relacionadas con el tipo de entrenamiento (i.e. dirigido al desarrollo de la fuer-



za o de la resistencia), tienen su máximo exponente en aquellos deportes en los que predominan las manifestaciones de fuerza o de resistencia. En este contexto, se puede entender de manera más clara cómo estas diferencias estarán relacionadas con las diferentes adaptaciones que se producen a nivel neuromuscular, cardiovascular y hormonal. Diversos estudios han detectado diferencias en la fuerza y potencia muscular en función de la especialidad deportiva [57-60]. Estas diferencias parecen estar relacionadas con el tiempo que cada especialidad deportiva dispone para aplicar fuerza y, en cierta medida, a la resistencia que cada especialidad necesita vencer. En un estudio llevado a cabo por Izquierdo y col [58] la fuerza máxima absoluta y relativa así como la potencia muscular de halterófilos fue, como cabía esperar, superior a la de un grupo de ciclistas y a un grupo control. Por el contrario, la carga de trabajo máxima y la concentración de ácido láctico a intensidad submáxima fue un 44% mayor y un 50-55% menor en ciclistas que en los fisicoculturistas y el grupo control, respectivamente.

En el caso del entrenamiento concurrente de fuerza y resistencia, y en base a las aportaciones de estos estudios sobre las adaptaciones prioritarias de cada intensidad de entrenamiento de fuerza y resistencia, Docherty y Sporer [29] propusieron un modelo que llevase a la práctica estos hallazgos y permitiese minimizar las interferencias del entrenamiento concurrente.

Este modelo predice en primer lugar un menor grado de interferencia en el desarrollo concurrente del entrenamiento aeróbico de moderada intensidad (I_{VT2}) y el entrenamiento de fuerza vía hipertrofia muscular (**HIP**), en base a que no producen adaptaciones opuestas al entrenamiento. El citado modelo también plantea la posibilidad de que se obtengan menores interferencias en el entrenamiento concurrente de fuerza máxima o máxima potencia (**FMP**) y el entrenamiento de potencia aeróbica (I_{max}) ya que no se desarrollan de manera prioritaria adaptaciones sobre las mismas estructuras orgánicas. El entrenamiento simultáneo de I_{VT2} , que produce principalmente adaptaciones centrales sobre el sistema cardiorrespiratorio, y el entrenamiento de **FMP** que genera adaptaciones también a nivel central pero sobre otras estructuras (principalmente el sistema nervioso), no parecen generar excesivas interferencias o conflictos de adaptaciones. Por contra, en el entrenamiento simultáneo de hipertrofia muscular (**HIP**) y de potencia aeróbica (I_{max}) cabe esperar un alto grado de interferencia, ya que ambos métodos de entrenamiento producen prioritariamente adaptaciones fisiológicas opuestas a nivel periférico, e impiden al organismo un desarrollo óptimo y simultáneo de ambos componentes del rendimiento [3].

Tras la publicación de este modelo de Doherty y Sporer [29] muy pocos estudios han examinado el efecto de diferentes programas de entrenamiento con el objetivo de confirmar o rechazar estas aportaciones. Recientemente de Souza y col [61], en un grupo de sujetos con experiencia en el entrenamiento de fuerza, evaluaron los efectos de las dos intensidades de entrenamiento aeróbico (I_{VT2} y I_{max}) sobre la fuerza máxima (1RM) y la resistencia a la fuerza

definida como el máximo número de repeticiones realizadas con el 80% del 1RM. Los resultados mostraron que el entrenamiento aeróbico continuo a moderada intensidad (I_{VT2}) no producía ningún tipo de interferencia sobre la fuerza., y que por el contrario, el entrenamiento intermitente a intensidad de VO_{2max} (I_{max}) producía una fatiga periférica aguda que impedía realizar posteriores entrenamientos de fuerza de calidad.

Con deportistas de alto nivel, en lo que podemos conocer, únicamente el estudio de García-Pallarés y col [34], llevado a cabo con piragüistas de elite mundial, ha examinado las adaptaciones al entrenamiento concurrente siguiendo este modelo de predicción de interferencias. El desarrollo concurrente durante dos fases consecutivas de entrenamiento de 5 semanas, priorizando el desarrollo de la fuerza por vía hipertrofia (HIP) y del umbral ventilatorio (I_{VT2}) en la primera fase, y el desarrollo de la fuerza máxima por vía neural (FMP) y la potencia aeróbica en la segunda (I_{max}), propició aumentos significativos de la fuerza dinámica máxima próximos al 10% y aumentos del VO_{2max} y $VT2$ superiores al 9%.

Por todo ello, parece recomendable realizar un control exhaustivo de las adaptaciones prioritarias que produce cada intensidad del entrenamiento de fuerza y resistencia, evitando en la medida lo posible el desarrollo simultáneo de la hipertrofia muscular y la potencia aeróbica, ya que ambos inciden sobre las mismas estructuras (i.e. estructuras periféricas) pero con adaptaciones totalmente opuestas.

1.5. Evitar el entrenamiento hasta el fallo

El número de repeticiones realizadas con una determinada carga puede afectar a la magnitud de los daños musculares y causar descensos posteriores en la velocidad de movimiento y la producción de fuerza [62, 63]. Por ello, las consecuencias que tiene sobre el rendimiento de los deportistas el entrenamiento hasta el fallo muscular (imposibilidad de completar un nueva repetición completa), ha despertado el interés de entrenadores y científicos del deporte en los últimos años. Estas investigaciones se han centrado en el estudio de los mecanismos y efectos que el entrenamiento hasta el fallo y no hasta el fallo tienen sobre la fuerza y la potencia muscular, así como los efectos de ambos métodos sobre el rendimiento específico del deportista.

Diferentes publicaciones han concluido que cortos periodos de entrenamiento (<9 semanas) alcanzando la repetición de fallo produjeron mayores aumentos de la fuerza que cuando se entrenó sin alcanzar el fallo en deportistas poco experimentados [64, 65]. No obstante, otros estudios llevados a cabo sobre esta temática han concluido que el entrenamiento hasta el fallo no es necesario para un óptimo desarrollo de la fuerza, apuntando que incurrir en una fatiga o estrés metabólico y mecánico excesivos parece influir negativamente en la



calidad de las sesiones posteriores de entrenamiento [62, 66, 67]. Diversos factores como la manipulación de las variables del volumen, intensidad de entrenamiento, la elección de las variables dependientes, los grupos musculares implicados, así como el nivel inicial de rendimiento de los sujetos, pueden explicar estos resultados contradictorios.

En un estudio realizado con una muestra de deportistas experimentados, el entrenamiento que evitó alcanzar la repetición hasta el fallo muscular produjo mejoras similares en la fuerza máxima y en la potencia mecánica comparado con el entrenamiento hasta el fallo, cuando el volumen y la intensidad de ambos grupos fue idéntico [62].

Igualmente, en un estudio reciente con remeros de alto nivel, durante una fase de 8 semanas de entrenamiento concurrente, el entrenamiento sin alcanzar el fallo muscular produjo mayores aumentos de la fuerza máxima, potencia muscular del tren superior, así como mejor rendimiento aeróbico sobre el propio ejercicio de competición que el entrenamiento hasta el fallo [13].

De manera similar, en dos estudios con kayakistas de élite mundial y entrenamiento concurrente, un ciclo de entrenamiento periodizado de 12 semanas [34] y una fase de entrenamiento precompetitivo de 47 semanas [35] sin alcanzar el fallo, tanto en el entrenamiento de hipertrofia muscular como en el entrenamiento de fuerza máxima y potencia, permitió a los palistas obtener importantes mejoras de la fuerza dinámica máxima en sujetos que ya partían de un nivel de rendimiento muy elevado.

Por todo ello, parece recomendable que los deportistas de cualquier especialidad y nivel de rendimiento eviten alcanzar la repetición de fallo en las series de entrenamiento de fuerza. Varios estudios muestran que las ganancias de fuerza y potencia son cuando menos similares a las del entrenamiento hasta el fallo, a la vez que posibilitan una mayor celeridad en la recuperación de la fatiga asegurando, por tanto, una mayor calidad en las posteriores sesiones de entrenamiento de fuerza y resistencia.

1.6. Entrenamiento concurrente sobre los mismos grupos musculares

Diferentes estudios detectaron interferencias en las mejoras de fuerza durante el entrenamiento concurrente sólo cuando este se realizaba con los mismos grupos musculares que el entrenamiento de resistencia [2, 7, 50].

Igualmente, tal y como se ha descrito anteriormente, las adaptaciones del entrenamiento aeróbico con intensidades no superiores al VT2 (I_{VT2}), a las que se destina una parte muy importante del volumen de entrenamiento del deportista, producen prioritariamente

adaptaciones a nivel central como por ejemplo el aumento de la volemia, la afinidad de la hemoglobina por el oxígeno y la mejora de la difusión pulmonar [56].

Teniendo en cuenta estas aportaciones, llevar a cabo sesiones de entrenamiento de resistencia a intensidades submáximas (I_{VT2}) que requieran grupos musculares no implicados en el gesto específico de competición, permitirían una mayor recuperación de los grupos musculares específicos para las posteriores sesiones de entrenamiento de fuerza o resistencia de mayor calidad.

Este mecanismo puede permitir al deportista de alto nivel obtener mejoras en su sistema cardiorrespiratorio (adaptaciones centrales) e incluso aumentar el volumen total de entrenamiento a intensidades submáximas, reduciendo al mismo tiempo los efectos de interferencia. Así por ejemplo, para un nadador puede resultar beneficioso realizar parte de su volumen de entrenamiento aeróbico a una intensidad no superior al VT2 (adaptaciones centrales) en medios de desplazamiento que no empleen principalmente el tren superior como pueda ser el pedaleo o la carrera a pie. Esto permitirá al nadador facilitar las adaptaciones al entrenamiento de la sesión precedente y aumentar la recuperación en los grupos musculares principales para las posteriores sesiones de entrenamiento de calidad.

Por el contrario, si piragüistas o remeros llevasen a cabo sesiones de nado a intensidades submáximas podría considerarse un error, ya que ambas especialidades requieren principalmente del tren superior para el entrenamiento de fuerza y resistencia específica, por lo que estas sesiones podrían generar un mayor grado de interferencia por el aumento de la fatiga residual en esos grupos musculares. Igualmente, sesiones de resistencia a intensidades máximas o supramáximas al VO_{2max} en gestos técnicos no específicos para el deportista (p.e. entrenamiento de potencia aeróbica en carrera a pie para un piragüista), no son recomendables ya que estas adaptaciones serían prioritariamente a nivel periférico, sobre unos grupos musculares que no tendrán una participación determinante en el gesto técnico de competición de esa especialidad.

2. Bibliografía

- Hickson, R.C., *Interference of strength development by simultaneously training for strength and endurance*. Eur J Appl Physiol, 1980. **45**: 255-263.
- Kraemer, W.J., et al., *Compatibility of high-intensity strength and endurance training on hormonal and skeletal muscle adaptations*. J Appl Physiol, 1995. **78**: p. 976-989.
- Leveritt, M., et al., *Concurrent strength and endurance training*. Sports Med, 1999. **28**: p. 413-427.
- Glowacki, S. P., et al., *Effects of Resistance, Endurance, and Concurrent Exercise on Training Outcomes in Men*. Med Sci Sports Exerc, 2004. **36**: p. 2119-2127.



- McCarthy, J.P., et al., *Compatibility of adaptive responses with combining strength and endurance training*. Med Sci Sports Exerc, 1995. **27**: p. 429-436.
- Bell, G.J., et al., *Effect of strength and endurance training on skeletal muscle properties and hormone concentrations in humans*. Eur J Appl Physiol, 2000. **81**: p. 418-427.
- Craig, B.W., et al., *The effects of running, weightlifting and a combination of both on growth hormone release*. J Appl Sport Sci Res, 1991. **5**: p. 198-203.
- Hennessy, L.C., and A.W.S. Watson, *The interference effects of training for strength and endurance simultaneously*. J Strength Cond Res, 1994. **8**: p. 12-19.
- Häkkinen, K., et al., *Neuromuscular adaptations during concurrent strength and endurance training versus strength training*. Eur J Appl Physiol, 2003. **89**: p. 42-52.
- Nader, G.A., *Concurrent strength and endurance training: from molecules to man*. Med Sci Sports Exerc, 2006. **38**: p. 1965-1970.
- Sale, D.G., et al., *Interaction between concurrent strength and endurance training*. J Appl Physiol, 1990. **68**: p. 260-270.
- Dudley, G.A., and R. Djamil, *Incompatibility of endurance and strength training modes of exercise*. J Appl Physiol, 1985. **59**: p. 1446-1451.
- Izquierdo-Gabarren, M., et al., *Concurrent endurance and strength training not to failure optimizes performance gains*. Med Sci Sports Exerc, 2009. **Dec 9**. [Epub ahead of print].
- Chromiak, J.A. and D.R. Mulvaney, *The effects of combined strength and endurance training on strength development*. J Appl Sports Sci Res, 1990. **4**: p. 55-60.
- Costill, D.L., et al., *Muscle glycogen utilization during prolonged exercise on successive days*. J Appl Physiol, 1971. **31**: p. 834-838.
- Creer, A., et al., *Influence of muscle glycogen availability on ERK1/2 and Akt signaling after resistance exercise in human skeletal muscle*. J Appl Physiol, 2005. **99**: p. 950-956.
- Luginbuhl, A.J., G.A. Dudley, and R.S. Staron, *Fiber type changes in rat skeletal muscle after intense interval training*. Histochemistry, 1984. **81**: p. 55-58.
- Schantz, P., and J. Henriksson, *Increases in myofibrillar ATPase intermediate human skeletal muscle fibers in response to endurance training*. Muscle Nerve, 1983. **6**: p. 553-556.
- Dudley, G.A., and S.J. Fleck, *Strength and endurance training. Are they mutually exclusive?*. Sports Med, 1987. **4**: p. 79-85.
- Booth F.W., and P.A. Watson, *Control of adaptations in protein levels in response to exercise*. Fed Proc, 1985. **44**: p. 2293-2300.
- Rennie, M. J., and K.D. Tipton, *Protein and amino acid metabolism during and after exercise and the effects of nutrition*. Annu Rev Nutr, 2000. **20**: p. 457-483.

- Hickson, R.C., et al., *Potential for strength and endurance training to amplify endurance performance*. J Appl Physiol, 1988. **65**: p. 2285-2290.
- Balabinis, C.P., et al., *Early phase changes by concurrent endurance and strength training*. J Strength Cond Res, 2003. **17**: p. 393-401.
- Johnston, R. E., et al., *Strength training in female distance runners: impact on running economy*. J Strength Cond Res, 1997. **11**: p. 224-229.
- Mikkola, J.S., et al., *Concurrent endurance and explosive type strength training increases activation and fast force production of leg extensor muscles in endurance athletes*. J Strength Cond Res, 2007. **21**: p. 613-620.
- Millet, G.P., et al., *Effects of concurrent endurance and strength training on running economy and VO₂ kinetics*. Med Sci Sports Exerc, 2002. **34**: p.1351-1359.
- Sale, D. G., *Neural adaptation to resistance training*. Med. Sci. Sports Exerc, 1988. **20**: p. S135-S145.
- Hoff, J., A., Gran, and J., Helgerud, *Maximal strength training improves aerobic endurance performance*. Scand J Med Sci Sports, 2002. **12**: p. 288-95.
- Docherty, D., and B. Sporer, *A proposed model for examining the interference phenomenon between concurrent aerobic and strength training*, 2000. Sports Med **30**: p. 385–394.
- Izquierdo. M., et al., *Effects of combined resistance and cardiovascular training on strength, power, muscle cross-sectional area, and endurance markers in middle-aged men*. Eur J Appl Physiol, 2005. **94**: p. 70–75.
- Bell, G.J., et al., *Maintenance of Strength Gains While Performing Endurance Training in Oarswomen*. J Appl Phys, 1993. **18**: p. 104-115.
- Jensen, J., et al., *Effect of combined endurance, strength and sprint training on maximal oxygen uptake, isometric strength and sprint performance in female elite handball players during a season*. Int J Sports Med, 1997. **18**: p. 354-8.
- Baker, D., *The effects of an in-season of concurrent training on the maintenance of maximal strength and power in professional and college-aged rugby league football players*. J Strength Cond Res, 2001. **15**: p. 172-177.
- García-Pallarés, J., et al., *Endurance and neuromuscular changes in world-class level kayakers during a periodized training cycle*. Eur J ApplPhysiol, 2009. **106**: p. 629-38.
- García-Pallarés, J., et al., *Physiological Effects of Tapering and Detraining In World-class Kayakers*. Med Sci Sports Exerc, 2009. **Dec 9**. [Epub ahead of print]
- Baker, D., R. Wilson, and R. Carlyon, *Periodization: the effect on strength of manipulating volume and intensity*. J Strength Cond Res, 1994. **8**: p. 235-242.
- Fleck, S.J., *Periodized strength training: a critical review*. J Strength Cond Res, 1999. **13**: p. 82-89.



- Willoughby, D.S., *The effects of mesocycle-length weight training programmes involving periodization and partially equated volumes on upper and lower body strength*. J Strength Cond Res, 1993. **7**: p. 2-8.
- Bondarchuk, A.P., *Constructing a training system*. Track Technique, 1988. **102**: p. 3254-269.
- Issurin, V., *Block periodization versus traditional training theory: a review*. J Sports Med Phys Fitness, 2008. **48**: p. 65-75.
- Bompa, T., and G., Haff, *Periodization: theory and methodology of training*. 2009, Champaign IL: Human Kinetics.
- McCarthy, J.P., M.A. Pozniak, and J.C. Agre, *Neuromuscular adaptations to concurrent strength and endurance training*. Med Sci Sports Exerc, 2002. **34**: p. 511-519.
- Bell, G.J., et al., *Physiological adaptations to concurrent endurance training and low velocity resistance training*. Int J Sports Med, 1991. **12**: p. 384-90.
- Hunter, G., R., Demment, and D. Miller, *Development of strength and maximum oxygen uptake during simultaneous training for strength and endurance*. J Sports Med Phys Fitness, 1987. **27**: p. 269-275.
- González-Badillo, J.J., et al., *Moderate resistance training volume produces more favorable strength gains than high or low volumes*. J Strength Cond Res, 2005. **19**: p. 689-697.
- González-Badillo, J.J., M., Izquierdo, and E.M., Gorostiaga, *Moderate volume of high relative training intensity produces greater strength gains compared with low and high volumes in competitive weightlifters*. J Strength Cond. Res, 2006. **20**: p. 73-81.
- Izquierdo. M., et al., *Neuromuscular fatigue after resistance training*. Int J Sports Med, 2009. **30**: p. 614-62.
- Leveritt, M., H. MacLaughlin, and P.J. Abernethy, *Changes in leg strength 8 and 32 h after endurance exercise*. J Sports Sci, 2000. **18**: p. 865-871.
- Sale, D.G., et al., *Comparison of two regimens of concurrent strength and endurance training*. Med Sci Sports Exerc, 1990. **22**: p. 348-356.
- Sporer, B.C., and H.A., Wenger, *Effects of aerobic exercise on strength performance following various periods of recovery*. J Strength Cond Res, 2003. **17**: p. 638-644.
- Collins, M.A., and T.K. Snow, *Are adaptations to combined endurance and strength training affected by the sequence of training?*. J Sports Sci, 1993. **11**: p. 485-491.
- Chtara, M., et al., *Effect of concurrent endurance and circuit resistance training sequence on muscular strength and power development*. J Strength Cond Res, 2008. **22**: p. 1037-45.
- Sale, D. G., *Neural adaptation to strength training, in Strength and power in sport*, K. P.V., Editor. 1992, Blackwell Science. p. 249-65.

- Holloszy, J., and E., Coyle, *Adaptations of skeletal muscle to endurance exercise and their metabolic consequences*. J Appl Physiol, 1984. **56**: p. 831-8.
- Hoppeler, H., et al., *Endurance training in humans: aerobic capacity and structure of skeletal muscle*. J Appl Physiol, 1985. **59**: p. 320-7.
- MacDougall, D., and D.G. Sale, *Continuous vs interval training: a review for the athlete and the coach*. Can J Appl Sport Sci, 1981. **6**: p. 93-7.
- Izquierdo. M., et al., *Effects of long-term training specificity on maximal strength and power of the upper and lower extremity muscles in athletes from different sports events*. Eur J Appl Physiol, 2002. **87**: p. 264-271.
- Izquierdo, M., et al., *Maximal strength and power, muscle mass, endurance and serum hormones in weightlifters and road cyclists*. J Sports Sci, 2004. **22**: p. 465-478.
- Jürimäe, J., et al., *Changes in the myosin heavy chain isoform profile of the triceps brachii muscle following 12 weeks of resistance training*. Eur J Appl Physiol, 1997. **74**: p. 287-292.
- Kanehisa, H., S. Ikegawa, and T. Fukunaga, *Force-velocity relationships and fatigability of strength and endurance-trained subjects*. Int J Sports Med, 1997. **18**: p. 106-112.
- de Souza, E.O., et al., *Acute effect of two aerobic exercise modes on maximum strength and strength endurance*. J Strength Cond Res, 2007. **21**: p. 1286-90.
- Izquierdo, M., et al., *Differential effects of strength training leading to failure versus not to failure on hormonal responses, strength, and muscle power gains*, 2006. J Appl Physiol **100**: p. 1647–1656.
- Izquierdo. M., et al., *Effect of loading on unintentional lifting velocity declines during single sets of repetitions to failure during upper and lower extremity muscle actions*. Int J Sports Med, 2006. **27**: p. 718-724.
- Drinkwater , E.J., et al., *Training leading to repetition failure enhances bench press strength gains in elite junior athletes*. J Strength Cond Res, 2005. **19**: p. 382-388.
- Rooney, K.J., R.D. Herbert, and R.J. Balnave, *Fatigue contributes to the strength training stimulus*. Med Sci Sports Exerc, 1994. **26**: p. 1160-1164.
- Folland, J.P., et al., *Fatigue is not a necessary stimulus for strength gains during resistance training*. Br J Sports Med, 2002. **36**: p. 370-374.
- Kramer, J.B., et al., *Effects of single vs. multiple sets of weight training. Impact of volume, intensity, and variation*. J Strength Cond Res, 1997. **11**: p. 143-147.

LA INFLUENCIA DEL OPTIMISMO SOBRE EL RENDIMIENTO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE.

FRANCISCO JOSÉ ORTÍN MONTERO

Universidad de Murcia. España.

ortin@um.es

JOAN GOSÁLVEZ BOTELLA

Universidad de Murcia

MANUEL R. ELENA NAVARRO

Universidad de Murcia

ELENA LÓPEZ MARTÍNEZ

Universidad de Murcia

Resumen

El objetivo de este trabajo es profundizar en una línea de investigación emergente en el contexto de la psicología del deporte como es el optimismo. A través de la teoría de los estilos explicativos y las dimensiones de permanencia, amplitud y personalización, se llega a dos trabajos específicos que relacionan por un lado el optimismo con el rendimiento y por otro la posible influencia de los estilos explicativos del entrenador en el análisis de la competición sobre los jugadores de un equipo. A partir de los resultados de ambos trabajos se establece la reflexión sobre la importancia del constructo optimismo en todos los aspectos de la competición deportiva así las posibilidades de modificar los estilos explicativos y trabajar en este sentido desde la disciplina de la psicología del deporte.

Introducción

Los estilos explicativos se refieren a la forma que las personas dan explicación a los sucesos que le ocurren (Isaacowitz, 2005; Shapcott, Bloom, Johnston, Loughhead y Delaney, 2007). En este sentido, el modo habitual para explicar la propia experiencia, marca una pauta explicativa que desde el punto de vista teórico, cuenta con tres dimensiones fundamentales:



la permanencia, la amplitud y la personalización (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Seligman, 2004).

La *permanencia* hace referencia a la temporalidad de las causas del suceso. Así, esta dimensión divide las causas en permanentes y circunstanciales. La dimensión *amplitud* explica el alcance de dicha explicación, pudiendo formular explicaciones universales o específicas. Por último, encontramos la dimensión de *personalización* aludiendo a factores externos o internos en la explicación del suceso.

La evaluación que una persona realiza sobre un evento puede marcar de manera importante su futura conducta y su motivación para enfrentarse a eventos similares. Las personas suelen interrogarse sobre la causa de lo sucedido cuando le ocurren cosas que evalúan como negativas, por el contrario cuando nos suceden cosas buenas no procedemos a dicha reacción, en tan gran medida (Bulman y Wortman, 1977; Wortman y Silver, 1982). Las explicaciones suelen ser muy diferentes para vivencias de éxitos o fracaso (Kelley, 1967; Weiner y cols., 1971). Estudios realizados han confirmado que en los análisis causales que efectuamos, solemos ser bastante benevolentes con nosotros mismos: nos atribuimos el éxito y por el contrario, solemos exculparnos por los malos resultados. Así, no podemos olvidar que una atribución externa en una derrota, si bien puede ser favorable en ocasiones para la autoestima y la motivación (Casáis y Dosil, 2006), también puede resultar una excusa para no analizar los propios defectos. Cabe recordar que el estilo explicativo pesimista (EEP), definido como la tendencia a explicar los sucesos negativos con una causa interna, estable y global dentro de la teoría de las atribuciones, tiene una estrecha relación con la interpretación de las dimensiones de las pautas explicativas.

Seligman (2004), relaciona el optimismo con los estilos explicativos, de manera que una determinada pauta explicativa en situaciones positivas o en contratiempos, marcan un estilo de respuesta optimista o pesimista en cada una de las dimensiones. Los estilos explicativos han sido estudiados con frecuencia en relación con la salud. En este sentido, en el modelo clásico de depresión atribucional, el estilo atribucional pesimista implica a un individuo que explica sus resultados negativos, el fracaso, como interno, el propio defecto de alguien, la culpa (Schulman, Seligman, y Amsterdam, 1987). A la inversa, un individuo con un estilo atribucional optimista tenderá a interpretar resultados negativos (el fracaso) como debido a factores externos, inestables y específicos (Peterson y Seligman, 1984).

En función de las dimensiones y modificando la propuesta de Seligman (2004) se plasman ejemplos de perfil optimista y pesimista en una situación de fracaso y de éxito para cada dimensión.

1. Dimensión permanencia

circunstancia negativa

PERMANENTE (Pesimista)	CINCUNSTANCIAL (Optimista)
<ul style="list-style-type: none"> • Soy un fracasado 	<ul style="list-style-type: none"> • Estoy cansado
<ul style="list-style-type: none"> • Los médicos dicen cosas que no sirven 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se come fuera por motivos de trabajo es más difícil lleva una alimentación sana
<ul style="list-style-type: none"> • Mi monitor es muy aburrido 	<ul style="list-style-type: none"> • Mi monitor hoy no está bien
<ul style="list-style-type: none"> • Nunca lo lograré 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoy no estoy rindiendo

Tabla 1. Ejemplos en la dimensión permanencia. Fuente. Adaptado de Seligman (2004).

Circunstancia positiva

CINCUNSTANCIAL (Pesimista)	PERMANENTE (Optimista)
<ul style="list-style-type: none"> • Hoy es mi día 	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre se me da bien
<ul style="list-style-type: none"> • Estoy dándolo todo 	<ul style="list-style-type: none"> • Valgo para esto

Tabla 2. Ejemplos en la dimensión permanencia. Fuente. Adaptado de Seligman (2004).

2. Dimensión amplitud

situación adversa

UNIVERSAL (Pesimista)	ESPECÍFICA (Optimista)
<ul style="list-style-type: none"> • Todos los que van a los gimnasios son iguales 	<ul style="list-style-type: none"> • El compañero de hoy es un pesado
<ul style="list-style-type: none"> • La psicología no sirve para nada 	<ul style="list-style-type: none"> • Ese profesor no me gusta

Tabla 3. Ejemplos en la dimensión amplitud. Fuente. Adaptado de Seligman (2004).

Situación positiva

ESPECÍFICA (Pesimista)	UNIVERSAL (Optimista)
<ul style="list-style-type: none"> • Soy bueno haciendo footing 	<ul style="list-style-type: none"> • Soy bueno en el deporte y otras cosas



ESPECÍFICA (Pesimista)	UNIVERSAL (Optimista)
<ul style="list-style-type: none"> • Estuve simpático con mi compañero 	<ul style="list-style-type: none"> • Estoy simpático

Tabla 4. Ejemplos en la dimensión amplitud. Fuente. Adaptado de Seligman (2004).

A partir de estas dos dimensiones, y antes de afrontar la tercera, cabe destacar que la teoría habla de un concepto concreto que nace de la suma de las dos dimensiones tratadas hasta ahora. En este sentido, la atribución CIRCUNSTANCIAL Y ESPECÍFICA de un contratiempo facilitará ESPERANZA. Por otro lado, las causas permanentes llevan la posible solución muy lejos y lo universal lo derrama a todos los contextos del sujeto, mezcla que alimenta en sentimiento de desesperanza.

DESESPERANZADO	ESPERANZADO
<ul style="list-style-type: none"> • Estoy cansado. No se si podré más 	<ul style="list-style-type: none"> • Estoy cansado, seguro que estoy mejorando mi forma
<ul style="list-style-type: none"> • Soy un torpe 	<ul style="list-style-type: none"> • No he hecho bien el gesto

Tabla 5. Ejemplos en la dimensión desesperanza. Fuente. Adaptado de Seligman (2004).

3. Dimensión personalización

Situación adversa

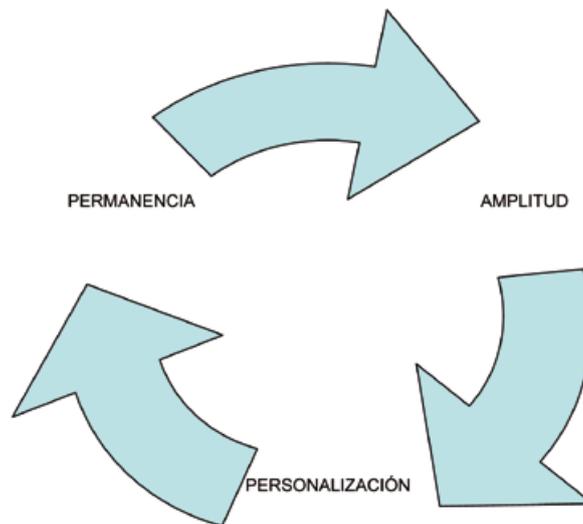
INTERNA (baja autoestima)	EXTERNA (alta autoestima)
<ul style="list-style-type: none"> • No tengo talento en el deporte 	<ul style="list-style-type: none"> • No tengo suerte en el deporte
<ul style="list-style-type: none"> • Soy inseguro 	<ul style="list-style-type: none"> • No me enseñaron desde joven

Tabla 6. Ejemplos en la dimensión personalización.. Fuente. Adaptado de Seligman (2004).

Situación positiva

EXTERNA (pesimista)	INTERNA (optimista)
<ul style="list-style-type: none"> • Fue cuestión de suerte 	<ul style="list-style-type: none"> • Estoy en racha
<ul style="list-style-type: none"> • El rival era malo 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo hice bien

Tabla 7. Ejemplos en la dimensión personalización. Fuente. Adaptado de Seligman (2004).



Siguiendo a Sanjuán y Magallares (2007), “los estilos explicativos presentados ante las situaciones negativas comenzaron a estudiarse en el marco del Modelo Reformulado de Indefensión Aprendida (Abramson y cols., 1978), desde el que se propuso que las personas con un estilo atribucional negativo tendrían una mayor vulnerabilidad para desarrollar sintomatología depresiva o incluso depresión cuando se enfrentaran a situaciones estresantes”. Sanjuán y Magallares señalan que las personas con estilo explicativo negativo, comparadas con las que se caracterizan por un estilo explicativo positivo, informan de más enfermedades, realizan más visitas al médico y se sienten menos capaces de controlar su salud (mantener y/o promover, padecen más enfermedades, tienen un mayor número de accidentes, su sistema inmunológico presenta peor eficiencia y sobreviven menos tiempo después de haber sufrido un ataque cardíaco).

Dentro del deporte, los estilos explicativos se han estudiado como determinantes en la gestión de situaciones adversas de los sujetos. (Martin-Krumm, Sarrazin, Peterson y Famose, 2003; Ortín, Garcés de los Fayos, Gosálvez y Sánchez, 2010).

El trabajo que marca un punto de inflexión en el estudio del optimismo en el deporte es el de Seligman, Nolen-Hoeksema, Thornton y Thornton, (1990). Para poner a prueba la pauta explicativa y su relación con la predicción de respuesta ante la derrota, simulaban derrotas en situaciones controladas con nadadores. Cada nadador realizó una prueba en su estilo y distancia preferida. Después, los entrenadores les comunican entre 1,5 y 5 segundos (según la distancia y el estilo) por encima de lo que realmente habían marcado. Tras un descanso de varios minutos repitieron el intento tratando de mejorar el tiempo de la primera prueba. Tal y como se esperaba, los nadadores con perfil pesimista realizaron la segunda prueba peor que la primera. Por otro lado, los nadadores con perfil optimista recuperaron sus mejores tiempos y en algunos casos los mejoraron. Estudios como el comentado nos hacen ver la importancia del estilo explicativo de los deportistas cuando se enfrentan a situaciones potencialmente es-



tresantes. Es importante señalar que existen resultados contradictorios según el estudio que se analice. Así, Hale (1993), no encuentra relación entre estilos explicativos y rendimiento al realizar pruebas similares a las del equipo de Seligman. Por otro lado, Martin-Krumm et al (2003), llevó a cabo un estudio en baloncesto, dando a los jugadores información de fracaso en la ejecución de una acción concreta como el dribbling. En la segunda prueba, similar a la primera, los sujetos con perfil optimista se mostraron menos ansiosos, con más confianza y obtuvieron mejor rendimiento que los sujetos de perfil pesimista. Un tercer grupo con un estilo explicativo neutral obtuvo puntuaciones que se encontraban entre los otros dos grupos.

Pero el optimismo no es exclusivo de los sujetos individuales. Un equipo puede comportarse de una manera que muestre optimismo. Según el propio Seligman *“la pauta explicativa funciona para prever actuaciones bajo presión, como ocurre después de un encuentro perdido o en los momentos decisivos de partidos muy ajustados. Los equipos, y no solamente sus integrantes, cuentan con una pauta explicativa significativa y susceptible de medirse (Seligman, 2004. p.222)”*. Sin aceptamos estas palabras, podemos pensar en la forma de evaluar el posible optimismo o pesimismo en los equipo al objeto de poder establecer intervenciones psicológicas para su modificación. Si bien hablamos de un constructo que forma parte de la personalidad del individuo y por tanto de algo que es muy complejo de modificar, existen estudios que muestran como el trabajo de entrenadores y profesores con programas específicos basados en feedback, evaluación objetiva y comunicación eficaz, han provocado ciertos cambios en el afrontamiento de situaciones y en la tendencia de pensamiento de los sujetos (Rodríguez y Caro, 2007). Parece claro que existe la posibilidad de aprender a ser más optimistas, a pesar de la fuerte carga genética que el ser humano tiene en cualquier aspecto relacionado con su personalidad (Seligman, 1990; Avia y Vázquez, 1999).

A partir de aquí nos planteamos dos trabajos específicos con los siguientes objetivos:

1. Comprobar la importancia del optimismo en la gestión de situaciones adversas a través de una réplica del estudio de Seligman et al (1990) en natación.
2. Analizar los estilos explicativos de los entrenadores de fútbol profesional y su posible influencia sobre los deportistas.

4. Estudio 1: Optimismo y rendimiento

En el primer estudio se trabaja con una muestra de 66 nadadores y nadadoras de 13,6 años de media. Al igual que en el estudio de Seligman (1990); se llevó a cabo la prueba de campo en la que los nadadores realizaron dos pruebas, recibiendo información negativa sobre el tiempo realizado en la primera, coordinados con los entrenadores sobre las pruebas a realiza y los tiempos estimados para cada deportista. La evaluación del optimismo se llevó a

cabo con la adaptación española de Ferrando, Chico y Tous (2002) del LOT-R (Test de Orientación Vital-Revisado) de Scheier y Carver (1985).

Los resultados indicaron que los sujetos con perfil pesimista en la evaluación psicológica tienden a mantener igual o empeorar sus tiempos, no apreciándose ni un solo nadador con perfil pesimista que mejora su marca. Por el contrario, en los nadadores con perfil optimista, encontramos nueve sujetos que mejoran su marca en la segunda prueba. Así, aunque no aparecen datos estadísticamente significativos al relacionar pesimismo-optimismo con el rendimiento en la prueba de natación ($\chi^2 (2, N=66) = 3.325, p=.191$), cabe resaltar que todos los sujetos que mejoran la prueba se sitúan dentro de la tendencia optimista.

5. Estudio 2: Estilos explicativos en entrenadores de fútbol

En este estudio se analizan 4366 declaraciones de entrenadores, recogidas en 29 jornadas de la temporada 2008-2009 de la primera y segunda división del fútbol español. Del total de declaraciones, el 52.2% pertenecían a entrenadores de primera división y 47.8% a entrenadores de segunda. El 50.7% de declaraciones fueron realizadas por entrenadores que acaban de competir en casa y 49.3% fuera. Por otro lado, el 35.6% se realizaron tras derrota, 26.8% tras empate y 37.7% tras victoria. En cuanto al momento de la temporada se analizaron un total 38.2% en el primer tercio de la temporada, 33.6% en el segundo y 28.2% en el tercero.

A partir de ese momento, se lleva a cabo una recogida de información “piloto” al objeto de ser analizada por un grupo de expertos y categorizar las declaraciones en relación a la teoría de estilos explicativos y sus tres dimensiones.

Se realizó un entrenamiento de las personas llevaron a cabo el registro. Para el entrenamiento se siguieron los criterios establecidos por Anguera (2003) y Behar (1993). Se utilizó el índice de kappa de Cohen para evaluar la concordancia en los registros (Conroy y Metzler, 2003), obteniendo un valor mínimo de fiabilidad inter e intra de 0.783.

En cuanto a los resultados de este estudio podemos destacar:

- Los entrenadores muestran en general ante una derrota las dimensiones circunstancial/específica, siendo en el caso de la dimensión “específico” estadísticamente significativo.
- Por otro lado, los entrenadores muestran un estilo más circunstancial en los partidos disputados en el estadio de los rivales.



- En cuanto al momento de la temporada, las entrevistas analizadas en el tercer tercio tienen un contenido más permanente.
- En cuanto a las diferencias entre entrenadores de primera y segunda división, los resultados indican diferencias significativas en las dimensiones de amplitud y personalización. Concretamente, los entrenadores de primera división plantean un discurso más específico e interno.

6. Conclusiones

En relación al trabajo 1º; Los resultados parecen indicar que en la situación creada, todos los nadadores que mejoran el tiempo en la segunda prueba tienen un perfil optimista. En este sentido, este trabajo mantiene la hipótesis lanzada por Seligman en 1990, en el estudio que dio origen a numerosos trabajos en esta línea, así como en el trabajo de Martin-Krumm et al (2003), con menos similitud a nuestro planteamiento. Así, a partir de estos datos podemos establecer el debate sobre la importancia del optimismo en la gestión de situaciones adversas y la forma de orientar al deportista cuando se enfrenta a la competición, teniendo en cuenta además su perfil optimista o pesimista.

En determinados deportes, como la natación, en el que las pruebas son muy seguidas y los sujetos pueden competir en más de un estilo durante una misma mañana, es especialmente importante el afrontamiento de la adversidad pues los nadadores se enfrentan a situaciones similares en un breve espacio de tiempo.

El presente trabajo, permitió, en consonancia con la línea de investigación de Seligman y cols. (1990), observar en términos generales que los nadadores que mejoran su tiempo en la segunda prueba, respecto a la primera prueba, tienen en general un estilo explicativo más optimista y tienden a mejorar sus resultados al superar una situación adversa.

En cuanto al trabajo 2º, el objetivo de este estudio fue analizar los estilos explicativos que utilizan los entrenadores de fútbol profesional en la liga española, en base a las declaraciones ofrecidas después de cada partido y tomando como referencia la teoría de los estilos explicativos y su relación con el optimismo y pesimismo. El conocimiento de los recogidos en este estudio puede resultar de utilidad para el asesoramiento psicológico de los entrenadores a la hora de establecer relaciones causales en las competiciones, así como a la influencia que ejercen sobre los deportistas al hacer una atribución concreta.

En este modelo o teoría, ante una situación negativa, un perfil optimista responderá a las opciones circunstancial/específica. En este sentido, en nuestro estudio podemos indicar que los entrenadores muestran en general ante una derrota estas dimensiones, siendo en el caso de la dimensión “específico” estadísticamente significativo.

7. Bibliografía

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in human: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Anguera, M. T. (2003). Observational Methods (General). In R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment, Vol. 2*. London: Sage.
- Avia, M. D., y Vázquez, C. (1999). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Behar, J. (1993). Sesgos del observador [Observer slant]. In Anguera, M.T.; Behar, J., Blanco, A., Carreras, Losada, J.L., Quera, V. & Riba, C. (Eds). *Metodología observacional en la investigación psicológica - Volumen II* [Observational methodology in psychology research - Volume II] (pp 27-76). Barcelona, Promociones y publicaciones Universitarias.
- Bukman, R.J. y Wortman, C.B. (1977). Attributions of blame and coping in the “Real World”. En R.S. Lazarus y S. Flakman (Eds). *Estres y procesos cognitivos*. Barcelona. Martínez Roca
- Casáis, L., y Dosil, J. (2006). La atribución causal en el ámbito del deporte. En Garcés de los Fayos, Olmedilla y Jara (coords). *Psicología y Deporte*. Murcia: Diego Marín.
- Conroy, D.E. y Metzler, J. (2003). Temporal stability of performance failure appraisal inventory items. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(4), 243-261.
- Hale, B.D. (1993). Explanatory style as a predictor of academic and athletic achievement in college athletes. *Journal of Sport Behavior* 16, 2 . 63-76.
- Isaacowitz, D.M. (2005). Correlates of well-being in adulthood and old age: A tale of two optimisms, *Journal of Research in Personality* 39, 224–244.
- Martin-Krumm, C. P., Sarrazin, P. G., Peterson, C., y Famose, J. P. (2003). Explanatory style and resilience after sport failure. *Personality and Individual Differences*, 35, 1685- 1695.
- Ortín, F.J., Garcés de los Fayos, E.J., Gosálvez, J. y Sánchez, O. (2010). Influencia del optimismo en la gestión de situaciones adversas. *Actas del XII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Rodríguez, M.C., y Caro, N. (2007). Diseño y evaluación de un programa de cambio de estilo atribucional en deportistas adolescentes de una institución educativa privada ubicada en la ciudad de Bogotá. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 5-25.



- San Juan, P. y Magallares, A. (2007). Estilos explicativos y estrategias de afrontamiento. *Clínica y salud*, 18, (1). 83-98.
- Seligman, M. E. P., Nolen-Hoeksema, S., Thornton, N. y Thornton, K. M. (1990). Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance. *Psychological Science*, 1, 143-146.
- Seligman, M.E.P. (2004). *Aprenda optimismo*. Madrid: Debolsillo.
- Shapcott, J.B., Bloom, G.A., Johnston, K.M., Loughhead, T.M. y Delaney, J.S. (2007). The effects of explanatory style on concussion outcomes in sport. *NeuroRehabilitation* 22. 161–167.
- Schulman, P., Seligman, M. E. P., & Amsterdam, D. (1987). The attributional style questionnaire is not transparent. *Behavior Research and Therapy*, 25, 391-395.
- Weiner, B., Frieze, I.H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. y Rosenbaum, R.M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Wortman, C.B., y Silver, R.C. (1989). The Myths of coping with loss. *Journal of consulting and clinical psychology*, 57 (3), 349-357.

